

ISSN : 2630 - 6301

Cilt: 11 / Sayı: 1 / Ocak 2021
Volume 11 / Issue Number 1 / January 2021



TRAKYA EĞİTİM DERGİSİ

TRAKYA JOURNAL OF EDUCATION

17.09.2011
Çarşamba

Kz:
Lntk:



TRED[®]
Trakya Eğitim Dergisi

Sahibi Trakya Üniversitesi Rektörlüğü Eğitim Fakültesi Dekanlığı Adına Prof. Dr. Sevinç MADEN	Owner On behalf of Trakya University Chancellor's Office, Faculty of Education Dean's Office Prof. Dr. Sevinç MADEN
Yazı İşleri Müdürü Arş. Gör. Dr. Sümeyye KONUK	Managing Editor Res. Asst. Dr. Sümeyye KONUK
Editör Doç. Dr. Muharrem ÖZDEN	Editor Assoc. Prof. Dr. Muharrem ÖZDEN
Editör Yardımcısı Arş. Gör. Dr. Gül KURUM	Associate Editor Res. Asst. Dr. Gül KURUM
Alan Editörleri Prof. Dr. Mukadder SEYHAN YÜCEL Prof. Dr. Tuncer BÜLBÜL Prof. Dr. Cem ÇUHADAR Doç. Dr. Emre GÜVENDİR Doç. Dr. Ayfer UZ Doç. Dr. Meltem ACAR GÜVENDİR Doç. Dr. Hüsnüye DURMAZ Doç. Dr. Şahin Dündar Dr. Öğr. Üyesi Seda DONAT BACIOĞLU Dr. Öğr. Üyesi. Emel SİLAHSIZOĞLU Dr. Öğr. Üyesi Funda GÜNDOĞDU ALAYLI Dr. Öğr. Üyesi Mehmet YAVUZ Dr. Öğr. Üyesi Özlem TUĞCU Dr. Öğr. Üyesi Fatih DERELİ	Field Editors Prof. Dr. Mukadder SEYHAN YÜCEL Prof. Dr. Tuncer BÜLBÜL Prof. Dr. Cem ÇUHADAR Assoc. Prof. Dr. Emre GÜVENDİR Assoc. Prof. Dr. Ayfer UZ Assoc. Prof. Dr. Meltem ACAR GÜVENDİR Assoc. Prof. Dr. Hüsnüye DURMAZ Assoc. Prof. Dr. Şahin DÜNDAR Asst. Prof. Dr. Seda DONAT BACIOĞLU Asst. Prof. Dr. Emel SİLAHSIZOĞLU Asst. Prof. Dr. Funda GÜNDOĞDU ALAYLI Asst. Prof. Dr. Mehmet YAVUZ Asst. Prof. Dr. Özlem TUĞCU Asst. Prof. Dr. Fatih DERELİ
İstatistik Editörü Dr. Öğr. Üyesi. Eren Halil ÖZBERK	Statistics Editor Asst. Prof. Dr. Eren Halil ÖZBERK
Etik Editörü Doç. Dr. İsmail KILIÇ	Ethics Editor Assoc. Prof. Dr. İsmail KILIÇ
Dil Editörü Arş. Gör. Dr. Sinem DÜNDAR	Language Editor Res. Asst. Dr. Sinem DÜNDAR
Web Editörü Dr. Öğr. Üyesi Hakan GÜLDAL	Web Editor Asst. Prof. Dr. Hakan GÜLDAL
Yayıma Hazırlık & Mizanpaj Editörleri Arş. Gör. Fatmagül GÜRBÜZ Arş. Gör. Mehmet Oğuz GÜNŞEN	Publishing Preparation & Layout Editors Res. Asst. Fatmagül GÜRBÜZ Res. Asst. Mehmet Oğuz GÜNŞEN
Yayın Kurulu Prof. Dr. Sevinç SAKARYA MADEN Prof. Dr. Emine AHMETOĞLU Prof. Dr. Hikmet ASUTAY Prof. Dr. Muhlise COŞKUN ÖGEYİK Prof. Dr. Eylem BAYIR Doç. Dr. Binali TUNÇ	Editorial Board Prof. Dr. Sevinç SAKARYA MADEN Prof. Dr. Emine AHMETOĞLU Prof. Dr. Hikmet ASUTAY Prof. Dr. Muhlise COŞKUN ÖGEYİK Prof. Dr. Eylem BAYIR Assoc. Prof. Dr. Binali TUNÇ

<p>Doç Dr. Güven ÖZDEM Doç. Dr. İbrahim COŞKUN Doç. Dr. Yeşim ÖZER ÖZKAN Doç. Dr. Aylin BEYOĞLU Doç. Dr. Levent VURAL Dr. Öğr. Üyesi Durmuş ÖZBAŞI Dr. Öğr. Üyesi Metin ÖZKAN Dr. Öğr. Üyesi Sabri GÜNGÖR Dr. Öğr. Üyesi Yıldırım TUĞLU Arş. Gör. Mehmet Oğuz GÜNŞEN</p> <p>Kapak Tasarım Doç. Dr. Aylin BEYOĞLU</p> <p>Kapak Görseli¹ Öğr. Gör. Dr. Lale ASLAN</p>	<p>Assoc. Prof. Dr. Güven ÖZDEM Assoc. Prof. Dr. İbrahim COŞKUN Assoc. Prof. Dr. Yeşim ÖZER ÖZKAN Assoc. Prof. Dr. Aylin BEYOĞLU Assoc. Prof. Dr. Levent VURAL Asst. Prof. Dr. Durmuş ÖZBAŞI Asst. Prof. Dr. Metin ÖZKAN Asst. Prof. Dr. Sabri GÜNGÖR Asst. Prof. Dr. Yıldırım TUĞLU Res. Asst. Mehmet Oğuz GÜNŞEN</p> <p>Cover Design Assoc. Prof. Dr. Aylin BEYOĞLU</p> <p>Cover Image¹ Lect. Dr. Lale ASLAN</p>
<p>Yayın Dili Türkçe, İngilizce, Almanca</p>	<p>Publication Language Turkish, English, German</p>
<p>Yayın Sıklığı Yılda üç sayı (Ocak, Mayıs ve Eylül)</p>	<p>Publication Frequency Three times in a year (January, May and September)</p>
<p>İletişim Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanlığı İsmail Hakkı Tonguç Yerleşkesi 22030 Edirne Türkiye Tel: +90 284 212 0808 Faks: +90 284 212 0075 Email: tuefder@trakya.edu.tr Web: http://dergipark.gov.tr/trkefd</p>	<p>Contact Trakya University, Education Faculty Dean's Office İsmail Hakkı Tonguç Campus 22030 Edirne, Turkey Tel: +90 284 212 0808 Fax: +90 284 212 0075 Email: tuefder@trakya.edu.tr Web: http://dergipark.gov.tr/trkefd</p>

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

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

¹Kapak Görseli: Lale ASLAN, Tuval üstüne karışık teknik, 2011, "İsimsiz", 50x70cm.

Ulusal Danışma Kurulu / National Advisory Board

Prof. Dr. Abdullah KAPLAN, Atatürk University

Prof. Dr. Abdülvahit ÇAKIR, Gazi University

Prof. Dr. Ahmet GÜNSHEN, Trakya University

Prof. Dr. Ahmet KAÇAR, Kastamonu University

Prof. Dr. Ahmet Şinasi İŞLER, Uludağ University

Prof. Dr. Alemdar YALÇIN, Gazi University

Prof. Dr. Alev ÇAKMAKOĞLU KURU, Gazi University

Prof. Dr. Ali BALCI, Ankara University

Prof. Dr. Ali GÜL, Gazi University

Prof. Dr. Ali Sinan BİLGİLİ, Atatürk University

Prof. Dr. Arif ALTUN, Hacettepe University

Prof. Dr. Ayhan ÖZTÜRK, Cumhuriyet University

Prof. Dr. Aytekin İŞMAN, Sakarya University

Prof. Dr. Bahri ATA, Gazi University

Prof. Dr. Belma ATIK TUĞRUL, Hacettepe University

Prof. Dr. Cemil ÖZTÜRK, Marmara University

Prof. Dr. Dinçay KÖKSAL, Çanakkale Onsekiz Mart University

Prof. Dr. Esra ÖMEROĞLU, Gazi University

Prof. Dr. Ezel TAVŞANCIL, Ankara University

Prof. Dr. Figen GÜRSOY, Ankara University

Prof. Dr. Fulya TEMEL, Gazi University

Prof. Dr. Gıyasettin AYTAŞ, Gazi University

Prof. Dr. Gökay YILDIZ, Mehmet Akif Ersoy University

Prof. Dr. Gülen BARAN, Ankara University

Prof. Dr. H. Ferhan ODABAŞI, Anadolu University

Prof. Dr. Hafize KESER, Ankara University

Prof. Dr. Halil İbrahim YALIN, Gazi University

Prof. Dr. Hasan ŞİMŞEK, İstanbul Kültür University

Prof. Dr. Hayati AKYOL, Gazi University

Prof. Dr. Hülya YILMAZ, Ege University

Prof. Dr. Hüseyin BAŞAR, Hacettepe University

Prof. Dr. İbrahim GÜNER, Muğla Sıtkı Koçman University

Prof. Dr. İrfan ERDOĞAN, İstanbul University

Prof. Dr. İsmihan ARTAN, Hacettepe University

Prof. Dr. Jale ÇAKIROĞLU, Orta Doğu Teknik University

Prof. Dr. Kasım KARAKÜTÜK, Ankara University

Prof. Dr. Kürşad YILMAZ, Dumlupınar University

Prof. Dr. Leyla KARAHAN, Gazi University

Prof. Dr. M. Engin DENİZ, Yıldız Teknik University

Prof. Dr. Mehmet TAKKAÇ, Atatürk University

Prof. Dr. Mesut ÇAPA, Ankara University

Prof. Dr. Murat ALTUN, Uludağ University

Prof. Dr. Murat ÖZBAY, Gazi University

Prof. Dr. Mustafa BALOĞLU, Hacettepe University

Prof. Dr. Mustafa KOÇ, Sakarya University

Prof. Dr. Mustafa SAFRAN, Gazi University

Prof. Dr. Muzaffer ALKAN, Kafkas University

Prof. Dr. Nesrin KALYONCU, Abant İzzet Baysal University

Prof. Dr. Nevide AKPINAR DELLAL, Muğla Sıtkı Koçman University

Prof. Dr. Nilgün BAYSAL METİN, Hacettepe University

Prof. Dr. Nuray SENEMOĞLU, Hacettepe University

Prof. Dr. Osman TİTREK, Sakarya University

Prof. Dr. Osman Tolga ARICAK, Hasan Kalyoncu University

Prof. Dr. Özcan DEMİREL, Hacettepe University

Prof. Dr. Ramazan DİKİCİ, Mersin University

Prof. Dr. Salih ATEŞ, Gazi University

Prof. Dr. Selma YEL, Gazi University

Prof. Dr. Servet ÖZDEMİR, Başkent University

Prof. Dr. Süleyman SOLAK, Konya Necmettin Erbakan University

Prof. Dr. Temel ÇALIK, Gazi University

Prof. Dr. Ünal ÖZDEMİR, Karabük University

Prof. Dr. Veysel SÖNMEZ, Hacettepe University

Prof. Dr. Yavuz AKPINAR, Boğaziçi University

Prof. Dr. Yıldız KOCASAVAŞ, İstanbul University

Prof. Dr. Zuhâl FAFOĞLU, Gazi University

Prof. Dr. Cengiz ALYILMAZ, Uludağ University

Doç. Dr. Erdat ÇATALOĞLU, Bilkent University

Doç. Dr. Esra İŞMEN GAZİOĞLU, İstanbul University

Uluslararası Danışma Kurulu / International Advisory Board

Prof. Dr. Penelope HARNETT, University of West of England/Bristol/GB

Prof. Dr. Douglas HARTMANN, University of Minnesota/USA

Prof. Dr. Hristo MAKAKOV, Trakia University Stara Zagora/Bulgaria

Prof. Dr. William G. MASTEN, Texas A&M University Commerce / USA

Prof. Dr. Anatoli RAPOPORT, Purdue University / West Lafayette/Indiana/USA

Prof. Dr. Liljana REÇKA, Eqrem Çabej University of Gjirokastra/Albania

Prof. Dr. Vladimir SIMOVIC, University of Zagreb / CROATIA

Prof. Dr. Dean SMART, University of West of England/Bristol/GB

Prof. Dr. John H. Schumann, University of California, USA

Prof. Dr. Susan Plann, University of California, USA

Prof. Dr. Vlado TIMOVSKI, Ss. Cyril and Methodius Univ. /Skopje/Macedonia

Prof. Dr. Hüseyin UZUNBOYLU, Yakın Doğu University

HAKEMLER

Adil ÇORUH

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi ABD

Adile Emel SARDOHAN YILDIRIM

Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Zihin Engelliler ABD

Ahmet ŞAHİN

Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimi Bölümü, Eğitim Yönetimi ABD

Aynur GICI VATANSEVER

Trakya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Zihinsel Engelliler ABD

Ayşe SERT ÇIBIK

Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Matematik ve Bilimleri Eğitimi Bölümü, Fen Bilgisi Eğitimi ABD

Ayşe YALÇIN ÇELİK

Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Matematik ve Bilimleri Eğitimi Bölümü, Kimya Eğitimi ABD

Berfu KIZILASLAN TUNÇER

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi ABD

Bertan AKYOL

Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi ABD

Bilge KUŞDEMİR KAYIRAN

Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Öğretmenliği ABD

Burak KURT

Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Bilimleri Eğitimi Bölümü, Matematik Eğitimi ABD

Burcu GÜRKAN

Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Öğretmenliği ABD

Didem KILIÇ MOCAN

Aksaray Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Bilimleri Eğitimi Bölümü, Fen Bilgisi Eğitimi ABD

Dilber TEZEL

Trakya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Zihinsel Engelliler ABD

Ebru SELÇİOĞLU DEMİRSÖZ

Trakya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Öğretmenliği ABD

Emel SİLAHSIZOĞLU

Trakya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD

Emre ÜNLÜ

Izmir Demokrasi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Öğretmenliği Bölümü, Zihin Engelliler Eğitimi ABD

Engin DEMİR

Bandırma Onyedli Eylül Üniversitesi, Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu, Çocuk Bakımı ve Gençlik Hizmetleri Bölümü, Çocuk Gelişimi ABD

Eren KESİM

Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimi Bölümü, Eğitim Yönetimi ABD

Ergül DEMİR

Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme ABD

Erhan ALABAY

Sağlık Bilimleri Üniversitesi / Hamidiye Sağlık Bilimleri Fakültesi / Çocuk Gelişimi Bölümü / Çocuk Gelişimi ABD

Esra BOZKURT ALTAN

Sinop Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı

Etem YEŞİLYURT

Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim ABD

Fatih BEKTAŞ

Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Muallim Rifat Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi ABD

REVIEWERS

Fazilet TAŞDEMİR

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ABD

Funda AMANVERMEZ İNCİRKUŞ

Jandarma ve Sahil Güvenlik Akademisi, Jandarma ve Sahil Güvenlik Fakültesi, Sosyal Bilimler Bölümü

Gönül ONUR SEZER

Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi ABD

Hasan ÖZYILDIRIM

Trakya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı

Halil İbrahim YILDIRIM

Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Matematik ve Bilimleri Eğitimi Bölümü, Fen Bilgisi Eğitimi ABD

Harun ŞAHİN

Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim ABD

Hidayet Dikici

Niğde Ömer Halis Demir Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Zihinsel Engelliler Eğitimi ABD

Hilal İlknur TUNÇELİ

Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi ABD

Hülya GÜLAY OGELMAN

Sinop Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi ABD

Hüsnüye DURMAZ

Trakya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Bilimleri Eğitimi Bölümü, Fen Bilgisi Eğitimi ABD

İbrahim COŞKUN

Trakya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Öğretmenliği ABD

Işıl TANRISEVSİN

Mersin Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim ABD

Kenan DEMİR

Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim ABD

Kübra ÖZÇETİN

Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD

Mehmet YAVUZ

Trakya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Zihinsel Engelliler ABD

Meltem GÖKBAĞ BALTAOĞLU

Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim ABD

Menekşe ESKİCİ

Kırklareli Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim ABD

Meryem SELVİ

Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Matematik ve Bilimleri Eğitimi Bölümü, Biyoloji Eğitimi ABD

Mine AKKAYNAK

İstanbul Aydın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Zihin Engelliler Öğretmenliği ABD

Müzeyyen ELDENİZ ÇETİN

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Zihin Engelliler Eğitimi ABD

Necdet KONAN

İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi ABD

Neslihan ARICI ÖZCAN

İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Sosyal Hizmet Bölümü, Sosyal Hizmet ABD

Nihal TUNCA

Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim ABD

Nuran TUNCER

Tokat Gaziozmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Okul Öncesi Öğretmenliği ABD

Pınar ERTEN

Bingöl Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Psikoloji Bölümü

Pınar ŞAFAK

Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Görme Engelliler Eğitimi ABD

Pınar YILDIZ

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Matematik Eğitimi ABD

Raşit AVCI

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ABD

Selmin ÇUHADAR

Trakya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Zihinsel Engelliler ABD

Semirhan GÖKÇE

Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi ABD

Serdal DENİZ

Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Zihin Engelliler Eğitimi ABD

Serkan ASLAN

Süleyman Demirel Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümleri, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ABD

Şefika Melike ÇAĞATAY

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Hayat Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi ABD

Şenay BULUT PEDÜK

Trakya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi ABD

Şenay OZAN LEYMUN

Trakya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi ABD

Şüle YILMAZ

Trakya Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Odyoloji Bölümü

Yasemin DOĞAN

Giresun Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Zihin Engelliler Eğitimi ABD

Yeşim FAZLIOĞLU

Trakya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi ABD

Zülfıye Gül ERCAN

Trakya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi ABD

İÇİNDEKİLER / CONTENTS

Sayfa

- Mobil Öğrenmenin Öğrencilerin Akademik Başarısı, Motivasyonu ve Tutumları Üzerine Etkisi: Bir Meta Analiz Çalışması
The Impact Of Mobile Learning On Students' Academic Achievement, Motivation And Attitudes: A Meta Analysis Study
Müzeyyen BULUT ÖZEK, Duygu GÜR 1 - 15
- İlkokullarda Yetiştirme Programının (İYEP) İşlevselliğinin İncelenmesi
Research On The Functionality Of Training Program At Primary Schools (IYEP)
Mehmet GÜROL, Mustafa GÜL 16 - 33
- Kırsal Bölgedeki Bir Okulun Otizm Spektrum Bozukluğu Tanılı Öğrenciler İçin Hazırbulunuşluğu
Rural School Readiness For The Students Diagnosed With Autism Spectrum Disorder
Mahmut Serkan YAZICI 34 - 54
- Doğa Eğitim Gezisi ve Bilim Merkezi Gezisinde Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Fene Yönelik Tutumlarının İncelenmesi
The Investigation Of 4th Grade Students' Attitudes Towards Science In Science Center Trip And Nature Education Trip
Melike YAVUZ TOPALOĞLU, M. Doğukan BALÇIN 55 - 75
- Kaynaştırma Öğrencileri ile Çalışma Yapan Uzmanlar Arasındaki BEP Sürecindeki İş Birliğinin Uzman ve Aile Görüşlerine Dayalı Olarak Belirlenmesi
Determination Of The Collaboration During IEP Between Inclusive Students And Experts Working With Them Based On The Views Of The Experts And Families
Coşkun YENER, Eylem DAYI 76 - 93
- İlkokul Fen Bilimleri Dersi Konularında Yer Alan Kavramlara Yönelik Sınıf Öğretmen Adaylarının Hazır Bulunuşluk Düzeyleri
The Readiness Levels Of Pre-Service Classroom Teachers For The Concepts In Primary Science Courses
Adem TAŞDEMİR 94 - 112
- Yeni Mezun Zihin Engelliler Öğretmenlerinin Yaşadıkları Sorunlara ve Mezun Oldukları Lisans Programına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi
Investigation Of The Opinions Of New Graduated Special Education Teachers' Regarding The Problems They Have And The Undergraduate Program They Graduated
Serap DOĞAN, Meral GÜVEN 113 - 132
- Sınıf Öğretmenlerinin Geometrik Düşünme Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi
Examining Opinions Of Classroom Teachers On The Geometric Thinking Levels In Terms Of Some Variables
Ümmü Özlem AŞIK ÜNAL, Rabia VEZNE 133 - 150
- İş-Yaşam Dengesi Ölçeği'nin Türkçeye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması
Adaptation Of Work-Life Balance Scale To Turkish: Validity And Reliability Study
Hüseyin EKİNCİ, Ali SABANCI 151 - 163
- Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Öğretim Programında Yer Alan Yaşam Becerilerinin Kazandırılmasına İlişkin Görüşleri
Science Teachers' Opinions On To Be Gained Life Skills In The Curricula
İsa DEVECİ, Meltem AYDIZ 164 - 186
- Öğretim Materyallerinin Çok Yüzeyle Rasch Analiziyle Değerlendirilmesi
Evaluation Of Teaching Materials With Many-Facet Rasch Analysis
Durmuş ÖZBAŞI, Hatice KUMANDAŞ ÖZTÜRK 187 - 200
- Öğretim Elemanlarının Öğretim Yeterliklerini Değerlendirme Ölçeği (ÖYDÖ): Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması
Assessment Of Faculty Members' Teaching Competencies Scale (ATCS): Validity And Reliability Study
Ahmet DOĞANAY, Melis YEŞİLPINAR-UYAR, Serkan DİNÇER, Fatma KARAÇOBAN 201 - 214

- Rehber Öğretmenlerin Üstün Yeteneklilerle İlgili Bilgi, Algı ve Aktivitelere Katılım Düzeyleri Ölçeklerinin Türk Kültürüne Uyarlanması
Turkish Adaptation Of School Counselors' Knowledge, Perception And Involvement Concerning Gifted Students Scales 215 - 235
Fatma ALTUN, Hikmet YAZICI
- İlkokul Öğretmenlerinin Bilgi Toplamı Değerlerine Önem Vermeleri İle Öğrencilerine Kazandırmalarının Karşılaştırılması
Comparison Of Primary School Teachers' Importance Level And Students' Acquisition Level For Values Of Knowledge Society 236 - 251
Esen ALTUNAY, Nadire UÇURLU
- Okul Öncesi Öğretmenlerinin Etkinlik Planı Hazırlama Becerilerinin İncelenmesi: Uyarlama, Aile Katılımı ve Değerlendirme
The Analysis Of Preschool Teachers' Activity Planning Skills: Adaptation, Parental Involvement and Evaluation 252 - 266
Fatma Elif KILINÇ, Zeynep KURTULMUŞ, K. Büşra KAYNAK, Nursel BEKTAŞ
- İlköğretim Kurumlarındaki Öğretmenlerin Duygusal Emek Davranışları ile Yaşam Doyum Düzeyleri Arasındaki İlişki
The Relationship Between Emotional Labor Behavior and Life Satisfaction Levels Of Primary School Teachers 267 - 284
Cem MORAN, Adil ÇORUK
- Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Derslerinde Etkileşimli Tahta Kullanımına Yönelik Görüşleri
Middle School Mathematics Teachers' Views On The Use Of Interactive Whiteboards 285 - 300
Bilgen TAŞ, Sevim SEVGİ, İbrahim BAYAZIT
- Eğitim Uygulama Okullarında Öğrenim Gören Öğrencilerin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi
The Study Of Individualised Education Programs For Students At Special Education Application Schools According To Various Variables 301 - 314
Ersan AKARSU, Zehra ATBAŞI
- Özel Gereksinimli Bireylere Yönelik Öğretmen Sosyal Kabul Ölçeği'nin Geliştirilmesi, Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması
Development Of The Teacher Social Acceptance Scale For Individuals With Special Needs, Validity and Reliability Study 315 - 332
Osman AKTAN
- Eğitsel Oyun Temelli Dinlediğini Anlama Etkinliklerinin 4. Sınıf Öğrencilerinin Dinlediğini Anlama Becerisi Üzerindeki Etkisi
The Effects Of Educational Game Based Comprehension Activities On Listening Comprehension Skill Of 4th Grade Students 333 - 346
Özlem ANGIN, Seher ÇETİNKAYA
- Öğretmen Algılarına Göre Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Özelliklerinin Örgütsel Sinizme Etkisinin İncelenmesi
Investigation Of The Effects Of Ethical Leadership Characteristics On School Organizational Organizations According To Teachers' Perceptions 347 - 365
Tuğba ZENGİN, Önder ARPACI
6. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Konuşma Etkinlikleri Üzerine Bir İnceleme
An Examination On Speaking Activities In Grade 6th Turkish Textbooks 366 - 385
Bircan EYÜP, Nurbanu KANSIZOĞLU
- Okul Öncesi Öğretmenleriyle Yapılan Görüşmelere Göre Okul Öncesi Dönemde Sosyal Becerilere İlişkin Çok Yönlü Bir Değerlendirme
A Multi-Directional Evaluation On Social Skills In Preschool Period, Basing On The Interviews With Preschool Teachers 386 - 411
Pınar AKSOY
- Öğretmen Etkileşim Ölçeği (ÖEÖ) ve Çocuk-Öğretmen Etkileşim Ölçeği (ÇÖEÖ) Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları
Reliability And Validity Of Caregiver Interaction Scale (CIS) And Child Caregiver Interaction Scale (CCIS) 412 - 424
Emine AHMETOĞLU, İbrahim ACAR, Aynur GICI VATANSEVER
- Fen Laboratuvarı Kullanımına Yönelik Öz Yeterlik Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması
Science Laboratory Use Self-Efficacy Scale: Validity And Reliability Study 425 - 438
Oktay KIZKAPAN, Aşlı SAYLAN KIRMIZIGÜL

Authenticity In Relationships Scale (AIRS): Turkish Adaptation and Validation Study <i>İlişkide Otantiklik Ölçeği: Türk Kültürüne Uyarlama ve Geçerlik Çalışması</i> Reyhan ARSLAN, Ferah ÇEKİCİ, Zeynep AYDIN SÜNBÜL, Asude MALKOÇ, Meltem ASLAN GÖRDESLİ	439 - 449
Destek Eğitim Odası Öğretmeninin Rol ve Sorumlulukları <i>Role and Responsibilities Of Support Room Teacher</i> Didem GUVEN	450 - 463
Öğretmenlerin Zaman Tuzaklarına Düşmelerine İlişkin Öğretmen Adaylarının İzlenimleri <i>Impressions Of Prospective Teachers Related To Possible Time Traps For Teachers</i> Yaşar ÇELİK	464 - 481
Türkiye’de Albinizmlı Bireylerin Eğitim Ve Sosyal Hayata Katılımda Karşılaştıkları Sorunlar ve Baş Etme Yöntemleri <i>Problems Of The Individuals With Albinism That They Face And Their Coping Strategies That They Use In Their Social And Education Life In Turkey</i> Berkay Ömer ÜNAL, İbrahim COŞKUN	482 - 513
Yazılı Basında Öğretmenler İle İlgili Çıkan Haberlerin İncelenmesi <i>Review Of News Related To Teachers In The Printed Media</i> Cumhur GÜNGÖR, Aylın SALTÜRK	514 - 531
Hayat Boyu Öğrenme Bağlamında Türkiye’nin Modernleşmesinde Halkevleri ve Halkodaları (1932-1951) <i>Community Centers And Community Rooms In Turkey’s Modernization Process In The Context Of Lifelong Learning (1932-1951)</i> Murtaza AYKAC, Necdet AYKAÇ	532 - 549

MOBİL ÖĞRENMENİN ÖĞRENCİLERİN AKADEMİK BAŞARISI, MOTİVASYONU VE TUTUMLARI ÜZERİNE ETKİSİ: BİR META ANALİZ ÇALIŞMASI

THE IMPACT OF MOBILE LEARNING ON STUDENTS' ACADEMIC ACHIEVEMENT, MOTIVATION AND ATTITUDES: A META ANALYSIS STUDY

Duygu GÜR¹, Müzeyyen BULUT ÖZEK²

ÖZ: Yapılan bu çalışmada mobil öğrenme uygulamalarının öğrencilerin başarıları, motivasyonu ve tutumları üzerindeki etkisini ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu amaçla veri tabanlarında yapılan tarama sonucunda ulaşılan 66 deneysel araştırma ile meta analiz çalışması yürütülmüştür. Analiz sürecinde öncelikle yapılacak meta analiz yöntemini belirlemek adına homojenlik testi yapılmış ve çalışmaların heterojen olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle analizlerde rastgele erişim modeli kullanılmıştır. Araştırmada her bir değişken ve her bir araştırma için ayrı olarak Hedge's g etki düzeyi hesaplanmış, ardından genel etki düzeyleri ve anlamlılık değerleri belirlenmiştir. Yapılan analizlerden elde edilen verilere göre mobil öğrenmenin öğrencilerin başarılarını geniş oranda artırdığı (Hedge's $g=0,882$ $p<0,01$), motivasyonu (Hedge's $g=0,541$ $p<0,01$) ve tutumlarını (Hedge's $g=0,515$ $p<0,01$) ise orta düzeyde artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Böylece mobil öğrenmenin öğrenmeye katkı sağlayan, öğrencilerin motivasyonunu artıran bir ortam olarak eğitimde kullanılmasının oldukça yararlı olduğu ortaya konulmuştur.

ABSTRACT: In this study, it is aimed to reveal the effect of mobile learning applications on students' success, motivation and attitudes. For this purpose, 66 experimental researches and meta-analysis studies were conducted. In the process of analysis, homogeneity test was conducted in order to determine the meta-analysis method to be conducted and it was concluded that the studies were heterogeneous. Therefore, random access model was used in the analyzes. Hedge's g effect level was calculated separately for each variable and each study in the study, and then general effect levels and significance values were determined. According to the data obtained from the analyzes, mobile learning greatly increased students' success (Hedge's $g = 0.882$ $p < 0.01$), motivation (Hedge's $g=0.541$ $p < 0.01$) and attitudes (Hedge's $g = 0.515$ $p < 0.01$). on the other hand, it was found to increase at a moderate level. Thus, it has been shown that the use of mobile learning in education as an environment that contributes to learning and increases the motivation of students is quite beneficial.

Anahtar sözcükler: Mobil öğrenme, akademik başarı, motivasyon, tutum, meta analiz.

Keywords: Mobile learning, academic achievement, motivation, attitude, meta-analysis.

Bu makaleye atf vermek için:

Gür, D. ve Bulut-Özek, M. (2021). Mobil öğrenmenin öğrencilerin akademik başarıları, motivasyonu ve tutumları üzerine etkisi: bir meta analiz çalışması, *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(1), 1-15.

Cite this article as:

Gur, D. & Bulut-Ozek, M. (2021). The impact of mobile learning on students' academic achievement, motivation and attitudes: A meta analysis study. *Trakya Journal of Education*, 11(1), 1-15.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Mobile devices have spread at an unprecedented rate in the last decade and 95% of the global population live in an area covered by a mobile cellular network (ITU, 2016). Thus, with the increase in the possibilities of wireless internet access and mobile service providers, it is becoming increasingly common for individuals to access information everywhere and at any time (Demir and Akpınar, 2016). In this direction, information is produced very quickly; it is inevitable that a relationship between mobile technologies and learning is inevitable, given that it is important to have fast access to information and to

¹ Doktora Öğrencisi, Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı, duyguaba@hotmail.com, ORCID: 0000-0003-2891-0535.

² Dr. Öğr. Üyesi, Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, mbozek@firat.edu.tr, ORCID: 0000-0001-7594-8937.

apply it to the learning process rapidly, and that internet and mobile technologies can provide instant access to global information (Sharples, Taylor and Vavoula, 2010). The use of mobile devices in educational applications after computers has enabled the design of courses using real world and digital world resources together, and mobile technologies have taken their place in today's educational approach (Bozkurt, 2015). This situation facilitated students' access to and interaction with mobile devices and supported the use of these technologies for educational purposes (Demir & Akpınar, 2016). As a result, the concept of mobile learning (m-learning) has emerged.

Compared to traditional learning, m-learning facilitates collaborative research processes to encourage students' interest and participation (Rogers et al., 2008), strengthens the interaction between them (Ting, 2013) and improves learning performance (Hsu, Hwang and Chang, 2013). In addition, it is an important privilege that the individual initiates the learning process at any time and at any time and intervenes at any time (Ağca and Bağcı, 2013). M-learning is able to focus on learning for a long time by providing the continuity of the motivation of individuals, it becomes more efficient and effective with the time saving it provides, and enables the increase of learning communities with low cost (Saraç, 2014). In addition, with m-learning, information can be continuously updated while maintaining its dynamic structure (Woodill, 2011). Therefore, the use of mobile and wireless technologies in educational environments has been extensively discussed in the last decade (Hwang & Wu, 2014; Sharples, Taylor & Vavoula, 2010). However, when we look at the researches, the results are different, and it is seen that there are few studies examining the effectiveness of mobile technologies in educational use and the variables that are effective in this process (Sung, Chang, Liu, 2016). Wu, Wu, Chen, Kao, Lin and Huang (2012) examined the trend in mobile learning between 2003 and 2010. Sung, Chang and Yang (2015) and Chwo, Marek, and Wu (2018) found that mobile learning was effective in their meta-analysis of the use of mobile applications in language learning. In the national literature, Güzeller and Üstüner (2016) concluded that the success of mobile learning was more positive than traditional learning in the meta-analysis they included 10 studies. Yildiz Avci (2018) showed that mobile learning had a positive effect on academic achievement and attitude in a meta-analysis conducted on 30 studies, 16 of which were examined in terms of academic achievement variable and 14 of them in terms of attitude variable. For this reason, a meta-analysis study was conducted to contribute to the field. The research questions determined in this direction are as follows:

1. What is the impact of mobile learning on students' academic achievement?
2. What is the impact of mobile learning on students' motivation?
3. What is the impact of mobile learning on students' attitudes?

Method

In this study, a meta-analysis study was conducted to determine the effectiveness of mobile learning on students' academic achievement, motivation and attitudes. Meta-analysis, which is referred to as the analysis of the analyzes, is a method of combining the results of several studies, independent of each other, and conducting statistical analysis of the research findings obtained and reinterpreting them (Gedik & Üstüner, 2017). In the meta-analysis, descriptive analysis of the studies that will be the subject of the research is done first and then the findings are statistically combined (Yaşar et al., 2015). After these stages, the appropriate statistical model should be selected (Topçu, 2009). In the model selection, homogeneity test is decisive. For this reason, firstly homogeneity test was performed and the model to be used was determined.

The research has been carried out in the last five years (2015 and beyond) in ERIC, Science Direct and Google Scholar databases, and the studies on the effect of mobile learning on academic achievement, attitude and motivation were included. In these databases, the key concepts of “mobile learning”, “achievement”, “attitude”, “motivation” and related parameters were searched and the studies reached were published in experimental / quasi-experimental research and indexed journals. limited to articles published. Following these procedures, meta-analysis studies were conducted on the data of 66 articles.

Discussion and Conclusion

Today, with the development of mobile technologies, the rate of possession of mobile devices has increased and the use of mobile technologies for educational purposes has become widespread day by day. This has led researchers to focus on mobile learning environments and practices and to increase the number of studies in this area. Many variables were examined in the mobile learning environments created in the researches, different results were reached and these results were discussed by generalization. However, the generalization of the findings reached to the whole universe is insufficient in terms of the effect size of the research results. In addition, the results obtained in each study differ, meaningfulness and effect size values

vary in each study. At this point, meta-analysis studies and many studies are brought together to calculate the overall effect size and the findings obtained as a result of the research are provided to be more accurate and reliable (Dinçer, 2014). In this study, in order to determine the effect of mobile learning applications on students' success, motivation and attitudes, the researches conducted in ERIC, Science Direct and Google Scholar databases in the last five years were searched. The study was conducted. 33 of these studies were success, 11 were motivation and 22 were attitude. When the studies were examined, it was seen that the researches were mostly directed towards university students and especially in foreign language and science education. In addition, Whatsapp/SMS applications, educational mobile games and more educational applications and mobile learning management systems were used in the research.

In the study, homogeneity test was performed for each variable in order to determine the meta-analysis method to be performed and it was decided to use random access model by determining that the study data was heterogeneous. Then, funnel graphs were examined to determine the publishing bias of the studies, and it was concluded that the studies were not biased and accurate and reliable. Following these analyzes, the combined Hedge's effect size values of each study and the studies in general were calculated and interpreted. According to the data obtained from the analysis, it has been observed that mobile learning applications contribute positively and broadly meaningful effect on students' success (Hedge's $g = 0.882$ $p < 0.01$). When the analysis data related to the motivation variable were examined, it was concluded that mobile learning environments had a moderate positive effect and significantly increased the motivation of students (Hedge's $g = 0.541$ $p < 0.01$). This finding is supported by the studies in the literature. As a matter of fact, when the data obtained in the study of Meriçelli and Uluyol (2016) are analyzed, the mobile supported blended learning environment is expressed as a motivating environment that can be accessed at any time and in any environment and applied in theoretical courses. In the study, the overall effect size of the research was calculated and it was concluded that the effect of mobile learning on students' attitudes towards the course and learning had a positive effect on medium level (Hedge's $g = 0.515$ $p < 0.01$). Thus, it was determined that mobile learning applications supported students' attitudes towards the course.

The data obtained as a result of the research reveals that mobile learning environments are a learning environment that contributes to students' learning and increases their success and motivation. Thus, it is clear that learning environments supported by mobile devices and applications will contribute significantly to the education process. For this reason, mobile learning applications in education should be supported, limitations in practice should be determined and eliminated and their usage should be expanded considering the requirements and conditions of the age we live in.

GİRİŞ

Mobil cihazlar son on yılda görülmemiş bir oranda yayılmış ve küresel nüfusun% 95'i mobil hücresel bir ağı kapsadığı bir alanda yaşamaktadır (ITU, 2016). Böylece bireyler istedikleri zaman istedikleri yerden bilgiye erişebilme fırsatına sahip olmaktadır (Demir ve Akpınar, 2016). Bilgiye hızlı bir şekilde erişerek onu öğrenme sürecine dahil etme, mobil teknoloji ve öğrenme arasında bir ilişki doğmasına sebep olmuştur (Sharples, Taylor ve Vavoula, 2010). Mobil teknolojilerin ders tasarımlarında kullanılmasıyla birlikte mobil teknolojiler günümüz eğitim anlayışında yerini almıştır (Bozkurt, 2015). Bu durum öğrencilerin bu teknolojileri eğitim amaçlı kullanımını desteklemiştir (Demir ve Akpınar, 2016). Bunun sonucu olarak da mobil öğrenme (m-öğrenme) kavramı ortaya çıkmıştır.

Mobil öğrenme, mobil teknolojiler vasıtasıyla kullanıcının başkalarıyla iletişimde bulunarak eğitim içeriğine erişebilmesini zaman ve yer kısıtlaması olmadan mümkün kılan, ihtiyaçlarına anlık dönüt sağlayarak üretkenliğini ve performansını artıran öğrenme olarak tanımlanmaktadır (Keskin ve Metcalf, 2011). Wyne'e (2015) göre de mobil öğrenme; öğrenme ve öğretme aktivitelerinin akıllı telefon, tablet, dizüstü ve giyilebilir bilgisayarlar gibi cihazlar aracılığıyla gerçekleştirilmesidir. Traxler (2013) ise mobil öğrenmeyi cep telefonları, akıllı telefonlar, e-okuyucular ve tabletler gibi mobil teknolojiler kullanarak öğrenme olarak tanımlamakta ve bu cihazların iletişime ve bilgiye benzersiz bir erişim sunduğunu savunmaktadır. Ancak mobil öğrenmenin en önemli özelliği, mobil cihazların öğrenmenin farklı zaman ve bağlamda gerçekleşmesini sağlamasıdır (Pachler vd., 2010). Ağca ve Bağcı (2013), mobil öğrenmenin mobil uygulama ve e-öğrenme alanlarını birleştiren güçlü bir ortam olduğunu ifade ederken gelecekte kullanılacak öğrenme süreçlerinde önemli bir paya sahip olmasına yönelik büyük beklentiler olduğunu belirtmiştir. Bu beklentiler araştırmacıların mobil cihazların daha iyi bir eğitim sağlamak için nasıl kullanılacağını anlamaya yönelik çalışmalar üzerinde yoğunlaşmalarını sağlamıştır (Trifonova, 2003). Yapılan araştırmalar sonucunda geleneksel öğrenmeyle karşılaştırıldığında, m-öğrenmenin, öğrencilerin

ilgisini ve katılımını teşvik etmek için işbirlikçi araştırma süreçlerini kolaylaştırdığı (Rogers vd., 2008), aralarındaki etkileşimi güçlendirdiği (Ting, 2013) ve öğrenme performanslarını iyileştirdiği (Hsu, Hwang ve Chang, 2013) görülmektedir. Ayrıca bireyin öğrenme sürecinin başlama zamanına, yerine kendinin karar vermesi ve istediği anda müdahale edebilmesi de önemli bir ayrıcalıktır (Ağca ve Bağcı, 2013). M-öğrenme bireylerin motivasyonlarının sürekliliğini sağlayarak öğrenime uzun süre odaklanabilmekte, sağladığı zaman tasarrufu ile daha verimli ve etkili olmakta, maliyetinin az oluşuyla öğrenme topluluklarının artmasına olanak sağlamaktadır (Saraç, 2014). Bunun yanı sıra m-öğrenme ile bilgi, dinamik yapısını koruyarak sürekli güncellenebilmektedir (Woodill, 2011). Buna ek olarak, araştırmacılar öğrencileri gerçek dünya senaryolarında deneyimleyebilecekleri ve anlamlı bir şekilde öğrenebilecekleri otantik ortamlara yerleştirmenin gerekliliğini vurgulamışlardır (Brown, Collins ve Duguid, 1989; Hwang, Yang, Tsai ve Yang, 2009). Bu nedenle, mobil ortamlar ve kablosuz iletişim teknolojilerinin eğitim ortamlarında kullanımı son on yılda geniş bir şekilde tartışılmıştır (Hwang ve Wu, 2014; Sharples, Taylor ve Vavoula, 2010). Wu vd. (2012), 2003 ve 2010 yılları arasındaki mobil öğrenme çalışmalarındaki eğilimi incelemişlerdir. Sung, Chang ve Yang (2015) ve Chwo, Marek ve Wu (2018) dil öğreniminde mobil uygulamaların kullanımı ile ilgili gerçekleştirdikleri meta analiz çalışmalarında mobil öğrenmenin etkili olduğunu belirlemişlerdir. Ulusal literatürde ise Güzeller ve Üstüner (2016), 10 çalışmayı dahil ettikleri meta analizde mobil öğrenmedeki başarının geleneksel öğrenmeden daha olumlu olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Yıldız Avcı (2018), 16'sı akademik başarı değişkeni açısından, 14'ü tutum değişkeni açısından incelediği toplam 30 çalışma üzerinde gerçekleştirdiği meta analizde mobil öğrenmenin akademik başarı ve tutum üzerinde olumlu yönde büyük ölçüde etkisi olduğunu ortaya koymuştur. Ancak yapılan araştırmalara baktığımızda ulaşılan sonuçlar farklılık göstermekte, mobil teknolojilerin eğitim amaçlı kullanımında etkililiği ve bu süreçte etkili olan değişkenleri bir arada ele alan çalışmaların oldukça az olduğu görülmektedir (Sung, Chang ve Liu, 2016). Bu nedenle yapılan araştırmada mobil öğrenme üzerine yapılmış çalışmalar kapsamında; akademik başarı, tutum ve motivasyon değişkenleri bir arada incelenerek alana katkı sağlayacak bir meta analiz çalışması yapılmıştır. Bu doğrultuda belirlenen araştırma soruları şu şekildedir:

- 1) Mobil öğrenmenin çalışmalarda incelenen akademik başarı değişkeni üzerindeki etkisi nedir?
- 2) Mobil öğrenmenin çalışmalarda incelenen motivasyon değişkeni üzerindeki etkisi nedir?
- 3) Mobil öğrenmenin çalışmalarda incelenen tutum değişkeni üzerindeki etkisi nedir?

YÖNTEM

Araştırmanın modeli

Yapılan araştırmada, mobil öğrenmenin öğrencilerin akademik başarıları, motivasyonları ve tutumları üzerindeki etkililiğini belirlemeye yönelik bir meta analiz çalışması yürütülmüştür. Bilimsel çalışmaların artmasıyla birlikte araştırma amaçlarının hedef kitlelere ulaşmasında sorun yaşanmaktadır. Bu nedenle bilgilerin bir çatı altında toplanarak yeniden bir analiz sürecinden geçirilmesi ve yeni kararlar elde edilmesi ihtiyacı doğmuş ve bunun sonucunda meta-analiz çalışmaları ortaya çıkmıştır (Sağlam ve Yüksel, 2007; Akgöz, Ercan ve Kan, 2004). Analizlerin analizi olarak tabir edilen meta analiz, belirli bir konuda yapılmış, birbirinden bağımsız, birden çok çalışmanın sonuçlarını birleştirme ve elde edilen araştırma bulgularının istatistiksel analizini yapma ve bunları yeniden yorumlama yöntemidir (Gedik ve Üstüner, 2017). Meta analizde öncelikle araştırmaya konu olacak çalışmaların betimsel analizi yapılmakta, daha sonra ise bulgular istatistiksel olarak birleştirilmektedir (Yaşar vd., 2015). Bu aşamalardan sonra ise uygun istatistiksel model seçilmelidir (Topçu, 2009). Model seçiminde ise homojenlik testi belirleyicidir. Bu nedenle araştırmada öncelikle homojenlik testi yapılmış ve kullanılacak model belirlenmiştir.

Verilerin Toplanması

Araştırmaya ERIC, Science Direct ve Google Scholar veritabanlarında yer alan son beş yıl içerisinde (2015 yılı ve sonrası) yapılmış, mobil öğrenmenin akademik başarı, tutum ve motivasyona etkisi araştırılan çalışmalar dahil edilmiştir. Bu veritabanlarında “mobil öğrenme (mobile learning)”, “başarı (achievement)”, “tutum (attitude)”, “motivasyon (motivation)” anahtar kavramları ve ilgili parametreler kullanılarak tarama yapılmış, ulaşılan çalışmalar deneysel/yarı deneysel araştırmalar ve indeksli dergilerde yayınlanan makalelerle sınırlandırılmıştır. Bu makalelerde incelenen farklı değişkenler olabilmektedir; ancak araştırmada sadece belirlenen üç değişken (başarı, tutum, motivasyon) incelenmiştir. Yapılan

işlemlerin ardından ulaşılan 66 makalenin verileri üzerinden meta analiz çalışmaları yürütülmüştür. Çalışmalara ilişkin bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1.

Çalışmalara ilişkin bilgiler

		<i>f</i>	<i>%</i>
Çalışmanın Yılı	2015	16	24
	2016	13	20
	2017	14	21
	2018	18	27
	2019	5	7
Çalışmanın Modeli	Deneysel	34	52
	Yarı Deneysel	32	48
Sınıf Düzeyi	Ortaokul	13	20
	Lise	9	14
	Üniversite	44	66
Veri Grubu	Başarı	33	50
	Motivasyon	11	17
	Tutum	22	33
Disiplin	Fen Bilimleri	19	29
	Sosyal Bilimler	5	7
	Sağlık	5	7
	Yabancı Dil	23	35
	Matematik	4	6
	Bilişim Teknolojileri	10	15
Kullanılan Uygulama	WhatsApp/SMS	8	12
	Eğitsel Oyun	15	23
	Eğitsel Uygulama	23	35
	Mobil Öğrenme Yönetim Sistemi	20	30
Kullanılan Mobil Araç	Akıllı Telefon	54	82
	Tablet	12	18

Tablo 1 incelendiğinde çalışmaların daha çok üniversite öğrencilerine yönelik yürütüldüğü ve özellikle yabancı dil ve fen bilimleri eğitiminde uygulamaların gerçekleştirildiği görülmektedir. Yapılan uygulamaların ise özellikle geliştirilen eğitsel mobil uygulamalar ve mobil öğrenme yönetim sistemleri ile yürütüldüğü görülmektedir. Ayrıca yapılan çalışmalarda çoğunlukla akıllı telefonlar kullanılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada verilerin analizinde Comprehensive Meta Analysis (CMA) programı kullanılmıştır. Her bir çalışmaya ait deney ve kontrol gruplarının son test puanları, standart sapmaları ve örneklem büyüklüğü ve bazı çalışmalarda yer alan t değerleri ile veri girişleri yapılmış, Hedge's g analizi kullanılarak etki büyüklükleri hesaplanmıştır. Bu noktada etki büyüklüğü hesaplamalarında çalışma ağırlıkları ve çalışmaların homojen veya heterojen olma durumu büyük bir öneme sahiptir. Çalışmaların homojen olma durumunda sabit etkiler modeli, heterojen olma durumunda ise rastgele etkiler modeli kullanılarak etki büyüklükleri hesaplanmaktadır (Dinçer, 2014). Bu nedenle öncelikle verilerin analizinde Meta-analize dâhil edilen araştırmaların homojenliği, Q istatistiği sonuçlarına göre değerlendirilmiştir (Borenstein, Hedges, Higgins ve Rothstein, 2009).

Tablo 2.

Değişkenlerin Q istatistiği sonuçları

Değişken	Q-value	df(Q)	P-value	I-squared
Başarı	238,817	32	0,000	86,601
Motivasyon	64,088	10	0,007	58,486
Tutum	176,932	21	0,000	88,131

Tablo 2'deki verilere göre Q değerinin "kay kare değeri"nden yüksek olduğu görülmüştür ($p < 0.05$). Böylece çalışmaların heterojen olduğu sonucuna ulaşılmış ve etki büyüklüklerinde rastgele erişim modeli kullanılmasına karar verilmiştir. Araştırmada etki büyüklüklerinin yorumlanmasında ise Thalheimer ve Cook (2002)' un sınıflandırmasından yararlanılmıştır (Tablo 3).

Tablo 3.

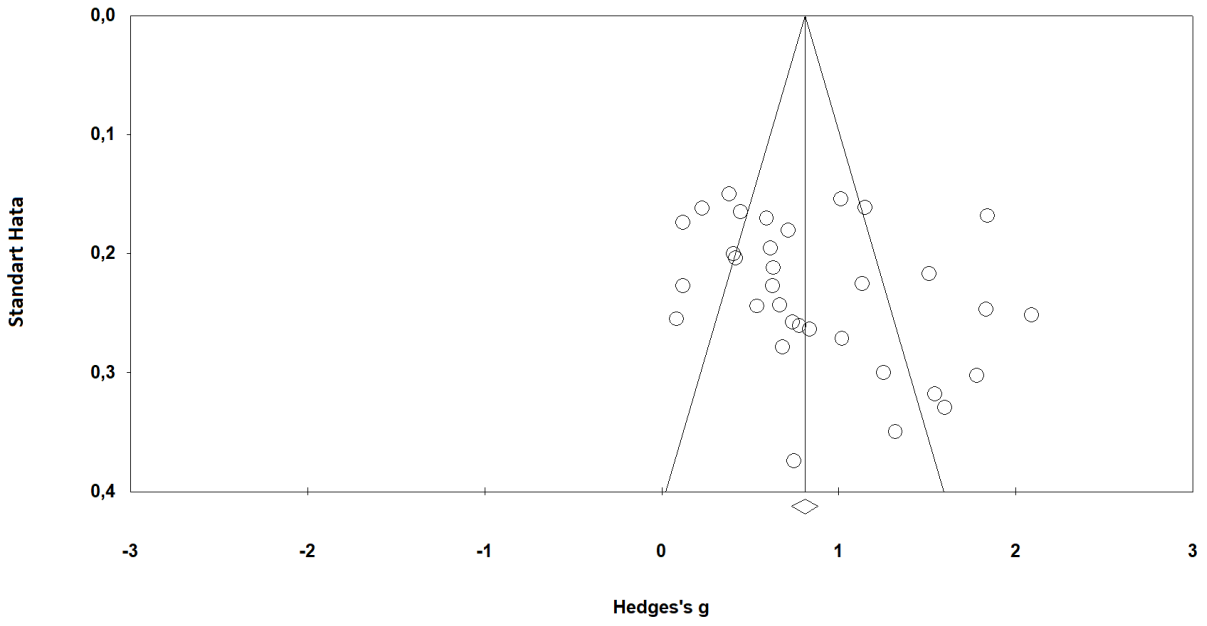
Etki büyüklüğü değerine göre etki düzeyleri

Etki Büyüklüğü Değeri	Etki Düzeyi
-0,15-0,15	Önemsiz düzeyde
0,15-0,40	Küçük düzeyde
0,40-0,75	Orta düzeyde
0,75-1,10	Geniş düzeyde
1,10-1,45	Çok geniş düzeyde
1,45 ve üzeri	Mükemmel düzeyde

BULGULAR VE YORUM

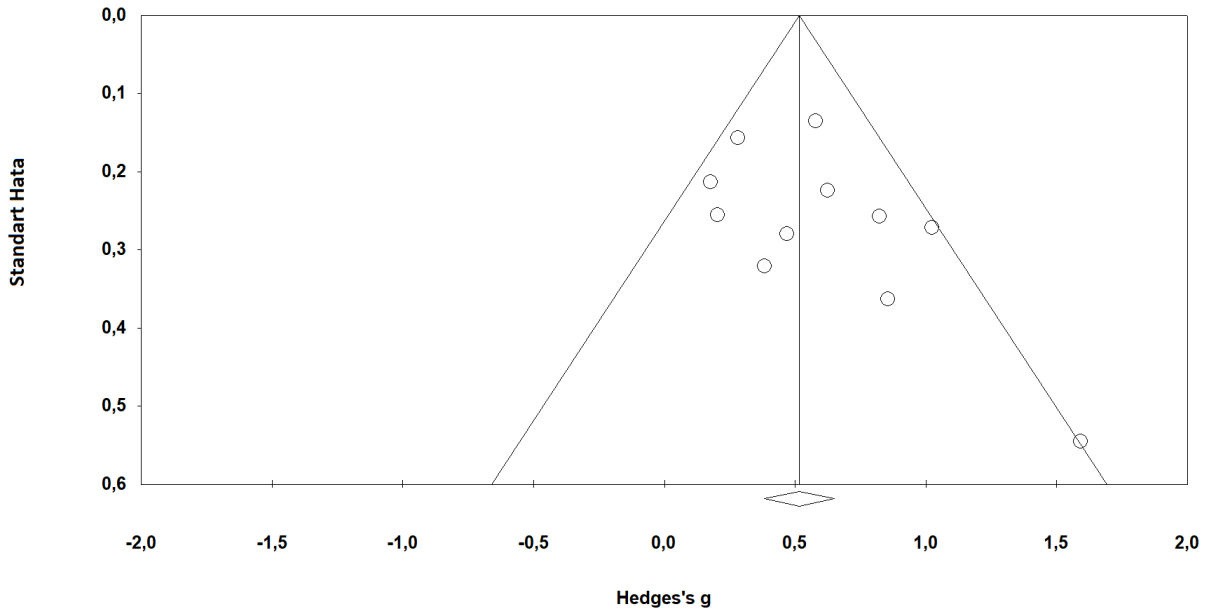
Yayımlanma Yanlılığına İlişkin Bulgular

Yapılan çalışmadaki araştırma sonuçlarının güvenilirliğini sağlamak adına meta analize dahil edilen araştırmaların yayımlanma yanlılığı belirlenerek her bir değişken için (akademik başarı, motivasyon ve tutum) saçılma grafikleri incelenmiştir (Şekil 1, Şekil 2 ve Şekil 3).



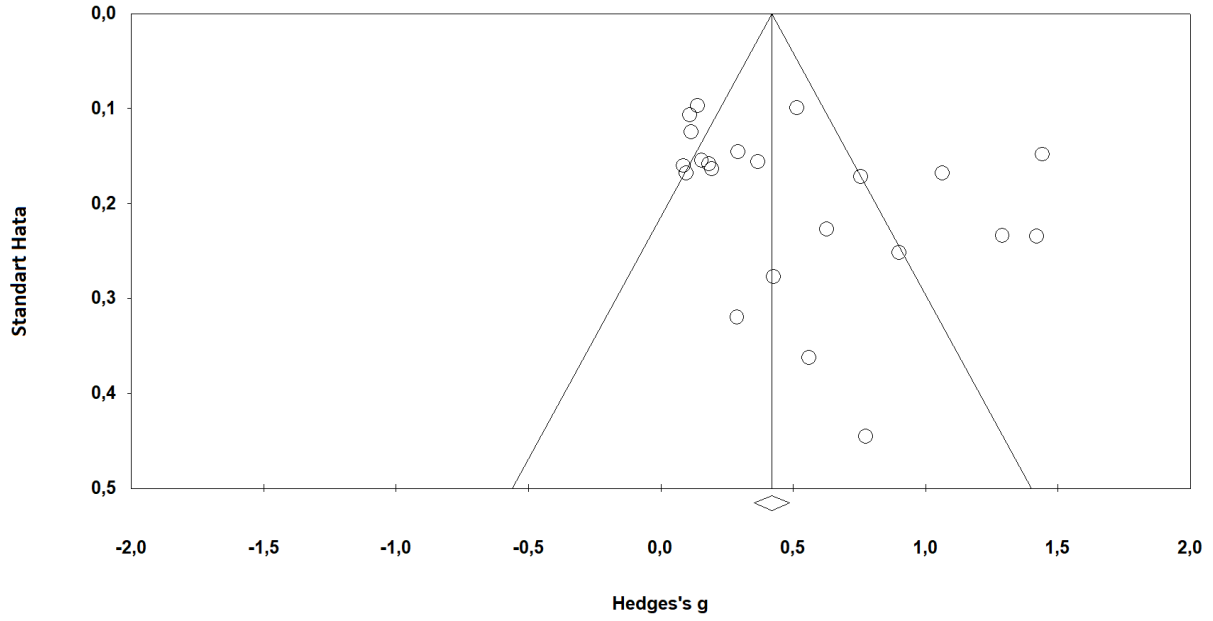
Şekil 1. Başarı değişkenine ilişkin huni grafiği

Şekil 1’de de görüldüğü üzere grafikte geniş alanda bir saçılma oluşmamıştır. Bu saçılmanın olmaması yayın yanlılığının bulunmamasından kaynaklanmaktadır (Üstün, 2012). Bir diğer ifade ile başarı değişkenine ilişkin araştırma sonuçlarının huni grafiğine göre güvenilir olduğu söylenebilir.



Şekil 2. Motivasyon değişkenine ilişkin huni grafiği

Şekil 2’de verilen grafik incelendiğinde motivasyon değişkinine ilişkin verilerin geniş bir alana yayılmadığı ve böylece araştırma yanlılığının olmadığı ve verilerin güvenilir olduğu görülmektedir.



Şekil 3. Tutum değişkenine ilişkin huni grafiği

Şekil 3’de verilen tutum değişkenine ilişkin huni grafiği incelendiğinde verilerin birbirlerine yakın konumlandığı ve geniş bir alana saçılmadığı görülmektedir. Bu nedenle araştırma yanlılığının bulunmadığı ve verilerin güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Dinçer, 2014).

Mobil Öğrenme Uygulamalarının Öğrencilerin Başarısı, Motivasyonu ve Tutumu Üzerine Etkisine Yönelik Bulgular

Yapılan araştırmada mobil öğrenmenin öğrencilerin akademik başarısı, motivasyonu ve öğrenme tutumlarına etkisi incelenmiş, yapılan meta analiz işlemlerinin ardından araştırmaya dahil edilen çalışmaların etki büyüklükleri hesaplanarak ulaşılan bulgular ayrı tablolarda (Tablo 4, Tablo 5 ve Tablo 6) verilmiştir.

Tablo 4.

Başarı Değişkenine İlişkin Etki Büyüklüğü, Güven Aralığı ve Çalışma Ağırlığı Değerleri

Yazar	Etki Büyüklüğü	Güven Aralığı		Çalışma Ağırlığı (Rastgele Etkiler)
		Alt Sınır	Üst Sınır	
pimmer_2019	0,404	0,011	0,797	3,198
huizenga_2019	1,148	0,832	1,464	3,369
yalmanci_2016	1,781	1,188	2,373	2,704
mericelli_2016	0,084	-0,415	0,583	2,938
li_2016	0,629	0,213	1,044	3,145
yang_2016	1,509	1,083	1,934	3,122
chen_2016	2,088	1,595	2,581	2,955
sung_2016	0,681	0,135	1,227	2,821
wilkinson_2015	1,010	0,708	1,312	3,397
lai_2015	0,444	0,120	0,767	3,353
shariman_2017	1,831	1,347	2,315	2,978
zheng_2018	1,018	0,486	1,549	2,858

cheong_li_2018	0,380	0,087	0,674	3,415
ornprapat_2015	0,625	0,180	1,070	3,074
elfeky_2016	1,542	0,919	2,166	2,626
barhoumi_2015	0,539	0,061	1,018	2,991
laine_2017	0,120	-0,221	0,461	3,315
chang_2018	0,834	0,317	1,351	2,894
demir_2018	1,319	0,634	2,005	2,473
dai_2018	0,417	0,018	0,816	3,184
fabian_2018	1,252	0,663	1,840	2,715
furio_2015	0,121	-0,323	0,567	3,073
ling_wu_2016	0,713	0,359	1,067	3,287
thongsri_2018	1,840	1,510	2,170	3,340
chee_2017	1,599	0,954	2,245	2,571
Nikou_2018	0,614	0,230	0,997	3,220
gümüs_2017	0,747	0,014	1,481	2,358
kucuk,2016	0,665	0,189	1,142	2,996
cheng_lin_2017	0,229	0,087	0,547	3,366
elcicek_2017	1,131	0,690	1,573	3,082
oyelere_2018	0,592	0,257	0,926	3,330
su_2015	0,740	0,236	1,245	2,926
wu_2018	0,777	0,266	1,287	2,911
Genel Etki Büyüklüğü	0,882			
p	0,000			

Tablo 4'te yer alan verilere göre çalışmaların etki büyüklüğü değerleri 0,121 ile 2,088 arasında değişmektedir. Güven aralıkları ise geniş alana yayılmamış, dar güven aralığı oluşturmuştur. Çalışmaların daha dar güven aralığına sahip olması gücü ve hassasiyeti yüksek olduğu anlamına gelmektedir ve böylece yapılan araştırma daha güvenilir sonuçlar vermektedir (Murphy ve Myers, 2004). Başarı değişkenine ilişkin birleştirilmiş genel etki büyüklüğü Hedge's g değeri ise 0,882 olarak hesaplanmıştır. Thalheimer ve Cook (2002)'e göre mobil öğrenmenin öğrenci başarısına geniş düzeyde pozitif yönde etki gösterdiği söylenebilir. Ayrıca p anlamlılık değeri 0,000 olarak hesaplanmış ve bu etki düzeyinin $p < 0,01$ düzeyinde anlamlı bir farklılık oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 5.

Motivasyon değişkenine ilişkin etki büyüklüğü, güven aralığı ve çalışma ağırlığı değerleri

Yazar	Etki Büyüklüğü	Güven Aralığı		Çalışma Ağırlığı (Rastgele Etkiler)
		Alt Sınır	Üst Sınır	
cho_2019	0,623	0,184	1,062	10,317
taleb_2015	0,282	-0,026	0,590	14,678
cheng_2016	0,854	0,142	1,566	5,284
mericelli_2016	0,203	-0,298	0,704	8,778
chen_2016	0,469	-0,080	1,018	7,765
li_2018	0,579	0,313	0,845	16,389
demir_2018	0,382	-0,246	1,011	6,397

gamlo_2019	1,024	0,492	1,556	8,104
jou_2015	0,178	-0,240	0,595	10,932
su_2015	1,590	0,522	2,659	2,664
wu_2017	0,823	0,319	1,328	8,693
Genel Etki Büyüklüğü	0,541			
p	0,000			

Tablo 5 incelendiğinde çalışmaların etki büyüklüğünün pozitif olduğu ve 0,17 ile 1,59 arasında değer aldığı görülmektedir. Ayrıca çalışmaların dar güven aralığında yer aldığı ve böylece güçlü ve hassas sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Çalışmaların birleştirilmiş genel etki büyüklüğü Hedge's g değeri 0,541, p anlamlılık değeri ise 0,000 olarak hesaplanmıştır. Çalışmaların orta düzeyde $p < 0,01$ anlamlılık düzeyinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu noktadan hareketle mobil öğrenmenin öğrencilerin motivasyonunu olumlu ve orta düzeyde etkilediği; yani öğrenci motivasyonunu artırdığı yorumu yapılabilir.

Tablo 6.

Tutum değişkenine ilişkin etki büyüklüğü, güven aralığı ve çalışma ağırlığı değerleri

Yazar	Etki Büyüklüğü	Güven Aralığı		Çalışma Ağırlığı (Rastgele Etkiler)
		Alt Sınır	Üst Sınır	
elcicek_2015	0,115	-0,130	0,360	5,201
celik_2015	1,442	1,151	1,732	5,010
uzunboylu_2015	0,086	-0,228	0,400	4,906
lai_2015	0,192	-0,129	0,512	4,877
barhoumi_2015	0,900	0,407	1,394	4,046
demir_2018	0,288	-0,339	0,914	3,431
fabian_2018	0,426	-0,117	0,969	3,810
bahceci_2017	1,419	0,960	1,878	4,214
jou_2015	1,290	0,831	1,748	4,216
oyelere_2018	0,756	0,420	1,093	4,803
kissi_2017	0,293	0,007	0,578	5,032
sırakaya_2017	0,139	-0,051	0,329	5,401
yorganci_2017	0,515	0,320	0,710	5,383
celik_2018	0,367	0,061	0,673	4,943
alemran_2016	0,109	-0,100	0,318	5,334
baek_2017	0,096	-0,233	0,426	4,835
korucu_2018	0,561	-0,150	1,271	3,075
taskiran_2018	0,154	-0,149	0,457	4,954
ornprapat_2015	0,626	0,181	1,070	4,284
hao_2019	0,774	-0,099	1,648	2,488
heflin_2017	0,183	-0,127	0,493	4,924
ponce_2017	1,064	0,734	1,394	4,835
Genel Etki Büyüklüğü	0,515			
p	0,000			

Tablo 6’da gösterilen veriler incelendiğinde çalışmaların etki büyüklüklerinin pozitif olduğu ve 0,096 ve 1,419 değerleri arasında yer aldığı; dar güven aralığına sahip olduğu görülmektedir. Çalışmaların genel etki büyüklüğü değeri ise 0,515 olarak hesaplanmış, ulaşılan bu değer $p < 0,01$ düzeyinde anlamlı farklılık oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır. Böylece mobil öğrenme uygulamalarının öğrencilerin derse yönelik tutumlarını anlamlı düzeyde artırdığı yorumu yapılabilir.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Günümüzde her geçen gün mobil teknolojilerin gelişmesiyle birlikte mobil araçlara sahip olma oranı artmış ve mobil teknolojilerin eğitim amaçlı kullanımı da gün geçtikçe yaygınlaşmıştır. Bu durum araştırmacıların mobil öğrenme ortamları ve uygulamalarına yönelmesi ve bu alanda çalışmaların artmasına neden olmuştur. Yapılan araştırmalarda oluşturulan mobil öğrenme ortamlarında birçok değişken incelenmiş, farklı sonuçlara ulaşılmış ve bu sonuçlar genelleme yapılarak tartışılmıştır. Ancak bir çalışma sonucunda ulaşılan bulguların tüm evrene genellenmesi araştırma sonuçlarının etki büyüklüğü açısından yetersiz olmaktadır. Ayrıca her çalışmada ulaşılan sonuçlar farklılık göstermekte, anlamlılık ve etki büyüklüğü değerleri her bir çalışmada değişkenlik göstermektedir. Bu noktada meta analiz çalışmaları ile birçok çalışma bir araya getirilerek genel etki büyüklüğü hesaplanmakta ve araştırma sonucunda ulaşılan bulguların daha doğru ve güvenilir olması sağlanmaktadır (Dinçer, 2014). Bu doğrultuda yapılan araştırmada mobil öğrenme uygulamalarının öğrencilerin başarısı, motivasyonu ve tutumlarına etkisini belirlemek amacıyla ERIC, Science Direct ve Google Scholar veritabanlarında son beş yılda yapılan araştırmalar taranmış, bu değişkenleri inceleyen ön test ve son testli deneysel veya yarı deneysel olarak gerçekleştirilen 66 araştırma ile meta analiz çalışması yürütülmüştür. Bu çalışmaların 33’ünü başarı, 11’ini motivasyon ve 22’sini tutum değişkenini inceleyen çalışmalar oluşturmaktadır. Çalışmalar incelendiğinde araştırmaların daha çok üniversite öğrencilerine yönelik ve özellikle yabancı dil ve fen bilgisi eğitiminde yürütüldüğü görülmüştür. Ayrıca araştırmalarda Whatsapp/SMS uygulamaları, eğitsel mobil oyunlar ve daha çok eğitsel uygulamalar ve mobil öğrenme yönetim sistemleri kullanılmıştır.

Araştırmada öncelikle yapılacak meta analiz yöntemini belirlemek adına her bir değişken için homojenlik testi yapılmış ve çalışma verilerinin heterojen olduğu belirlenerek rastgele erişim modeli kullanılmasına karar verilmiştir. Daha sonra çalışmaların yayımlama yanlılığını belirlemek için huni grafikleri incelenmiş çalışmaların yayımlama yanlılığının olmadığı, hassas ve güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan bu analiz işlemlerinin ardından her bir çalışmanın ve genel olarak çalışmaların birleştirilmiş Hedge’s g etki büyüklüğü değerleri hesaplanmış ve yorumlanmıştır. Analiz sonucu elde edilen verilere göre mobil öğrenme uygulamalarının öğrencilerin başarısında pozitif yönde ve geniş düzeyde anlamlı bir etki oluşturarak öğrenmelerine katkı sağladığı görülmüştür (Hedge’s $g=0,882$ $p < 0,01$). Bu konuda yapılan araştırmalar incelendiğinde; Chen, Liu ve Hwang (2016) yaptıkları çalışmada eğitsel bir mobil oyun ile mobil öğrenme uygulaması gerçekleştirmiş, bu uygulamaların anlamlı bir şekilde öğrencilerin başarılarını artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Nikou ve Economides (2018)’in çalışmasında ise eğitim süreci mobil tabanlı mikro öğrenme ve değerlendirme sistemiyle yürütülmüş ve ev ödevi aktiviteleri gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonunda yapılan değerlendirme sonucunda mobil öğrenme uygulamalarının öğrencilerin başarısını artırdığı görülmüştür. Huizenga vd. (2019) de eğitimde mobil uygulamaların kullanımının öğrenci başarılarına katkı sağlayacağını belirtmiştir.

Motivasyon değişkenine ilişkin analiz verileri incelendiğinde ise mobil öğrenme ortamlarının orta düzeyde pozitif yönlü bir etki oluşturduğu, anlamlı bir şekilde öğrencilerin motivasyonunu artırdığı sonucuna ulaşılmıştır (Hedge’s $g=0,541$ $p < 0,01$). Bu bulgu alanyazında yer alan çalışmalar tarafından desteklenmektedir. Nitekim Meriçelli ve Uluyol (2016)’un yaptığı çalışmada elde edilen veriler analiz edildiğinde mobil destekli harmanlanmış öğrenme ortamı istenilen zamanda ve her ortamda erişilebilecek, teorik derslerde uygulanabilecek motive edici bir ortam olarak ifade edilmiştir. Wu (2018) ise yaptığı çalışmada İngilizce kelime öğrenimi için ARCS motivasyon modelini temel alarak geliştirilen mobil oyun tabanlı deney grubu ve geleneksel öğretim gerçekleştirilen kontrol grubu ile araştırmasını yürütmüştür. Araştırma sonucunda ise sonuçların deney grubu lehine anlamlı farklılık gösterdiği, yapılan mobil oyun tabanlı uygulamaların öğrencilerin hem öğrenme etkililiğini hem de motivasyonlarını artırdığı belirlenmiştir.

Çalışmada mobil öğrenmenin öğrencilerin derse ve öğrenmeye karşı tutumlarını ne düzeyde etkilediğini belirlemek amacıyla araştırmaların genel etki büyüklüğü hesaplanmış ve orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Hedge’s $g=0,515$ $p < 0,01$). Böylece mobil öğrenme uygulamalarının öğrencilerin derse karşı tutumlarını desteklediği belirlenmiştir. Barhomi (2015)

çalışmasında WhatsApp mobil öğrenme aktivitelerinin öğrencilerin bilgi yönetimlerini ve tutumlarını nasıl etkilediğini incelemiş, elde edilen verilere göre mobil öğrenme uygulamalarının gerçekleştirildiği deney grubundaki öğrencilerin geleneksel öğretimin gerçekleştirildiği kontrol grubundaki öğrencilere göre tutumlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Fabian, Topping ve Barron (2018) yarı deneysel olarak yürüttükleri çalışmada matematik eğitiminde mobil destekli işbirlikçi öğrenme yöntemini kullanmış, öğrencilerin öğrenmeleri ve tutumları arasındaki farklılığı belirlemeyi amaçlamışlardır. Analizler sonucunda elde edilen bilgilere göre deney grubundaki öğrencilerin tutumlarının kontrol grubuna göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Yapılan araştırmalarda ulaşılan bu sonuçlar araştırma bulgularını destekler niteliktedir.

Araştırma sonucunda elde edilen veriler mobil öğrenme ortamlarının öğrencilerin öğrenmelerine katkı sağlayarak başarılarını artıran ve motivasyonlarını yükselten bir öğrenme ortamı olduğunu ortaya koymaktadır. Böylece mobil araçlarla ve uygulamalarla desteklenen öğrenme ortamlarının eğitim-öğretim sürecine önemli ölçüde katkı sağlayacağı açıkça görülmektedir. Bu nedenle eğitimde mobil öğrenme uygulamaları desteklenmeli, uygulamada var olan sınırlılıklar belirlenerek giderilmeli ve içerisinde yaşadığımız çağın gereksinimleri ve şartları göz önüne alınarak kullanımı yaygınlaştırılmalıdır. Ayrıca bu konuda yapılacak meta analiz çalışmalarında daha fazla çalışmaya ulaşılarak ve farklı değişkenlerle birlikte ulaşılan sonuçlar incelenerek alana katkı sağlanabilir.

KAYNAKLAR

- Ağca, R. K. ve Bağcı, H. (2013). Eğitimde mobil araçların kullanımına ilişkin öğrenci görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 295-302.
- Akgöz, S., Ercan, İ., ve Kan, İ. (2004). Meta-analizi. *Uludağ Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 30(2), 107-112.
- Al-Emran, M., Elsharif, H. M. ve Shaalan, K. (2016). Investigating attitudes towards the use of mobile learning in higher education. *Computers in Human Behavior*, 56, 93-102.
- Ally, M., Balaji, V., Abdelbaki, A. ve Cheng, R. (2017). Use of Tablet Computers to Improve Access to Education in a Remote Location. *Journal Of Learning For Development*, 4(2), 221-228.
- Baek, Y., Zhang, H. ve Yun, S. (2017). Teachers' attitudes toward mobile learning in Korea. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*.
- Barhoumi, C. (2015). The Effectiveness of WhatsApp Mobile Learning Activities Guided by Activity Theory on Students' Knowledge Management. *Contemporary Educational Technology*, 6(3), 221-238.
- Borenstein, M., Hedges, L. V., Higgins, J. P. ve Rothstein, H. R. (2009). Identifying and quantifying heterogeneity. *Introduction to Meta-analysis*, 107-125.
- Bozkurt, D. Ö. A. (2015). Mobil öğrenme: her zaman, her yerde kesintisiz öğrenme deneyimi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 65-81.
- Brown, J. S., Collins, A. ve Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational researcher*, 18(1), 32-42.
- Chang, J. H., Chiu, P. S. ve Huang, Y. M. (2018). A Sharing Mind Map-oriented Approach to Enhance Collaborative Mobile Learning With Digital Archiving Systems. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 19(1).
- Chee, K. N., Yahaya, N. ve Ibrahim, N. H. (2017). Effectiveness of mobile learning application in improving reading skills in Chinese language and towards post-attitudes. *International Journal of Mobile Learning and Organisation*, 11(3), 210-225.
- Chen, C. H., Liu, G. Z. ve Hwang, G. J. (2016). Interaction between gaming and multistage guiding strategies on students' field trip mobile learning performance and motivation. *British Journal of Educational Technology*, 47(6), 1032-1050.
- Cheng, P. H., Yang, Y. T. C., Chang, S. H. G. ve Kuo, F. R. R. (2015). 5E Mobile inquiry learning approach for enhancing learning motivation and scientific inquiry ability of university students. *IEEE Transactions on Education*, 59(2), 147-153.
- Chwo, G. S. M., Marek, M. W. ve Wu, W. C. V. (2018). Meta-analysis of MALL research and design. *System*, 74, 62-72.
- Çelik, A. (2013). M-öğrenme tutum ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik analizleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(4), 172-185.
- Çelik, H. C. ve Karayaman, S. (2018). Investigating Attitudes of Prospective Mathematics Teachers towards the Use of Mobile Learning at a Higher Learning Institution. *Universal Journal of Educational Research*, 6(8), 1784-1794.
- Dai, G., Liu, Y. ve Cui, S. (2018). A Study on the Mobile Learning of English and American Literature Based on WeChat Public Account. *English Language Teaching*, 11(6), 47-66.

- Demir, K. ve Akpınar, E. (2016). Mobil öğrenmeye yönelik tutum ölçeği geliştirme çalışması. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 6(1), 59-79.
- Demir, K. ve Akpınar, E. (2018). The Effect of Mobile Learning Applications on Students' Academic Achievement and Attitudes toward Mobile Learning. *Malaysian Online Journal of Educational Technology*, 6(2), 48-59.
- Dinçer, S. (2014). Eğitim bilimlerinde uygulamalı meta-analiz. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Elçiçek, M. ve Bahçeci, F. (2015). Meslek yüksekokulu öğrencilerinin mobil öğrenmeye yönelik tutumlarının incelenmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (30), 17-33.
- Elçiçek, M. ve Bahçeci, F. (2017). Mobil öğrenme yönetim sisteminin öğrenenlerin akademik başarısı ve tutumları üzerindeki etkilerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(5), 1695-1714.
- Elfeky, A. I. M. ve Masadeh, T. S. Y. (2016). The Effect of Mobile Learning on Students' Achievement and Conversational Skills. *International Journal of Higher Education*, 5(3), 20-31.
- Fabian, K., Topping, K. J. ve Barron, I. G. (2018). Using mobile technologies for mathematics: effects on student attitudes and achievement. *Educational Technology Research and Development*, 1-21.
- Furió, D., Juan, M. C., Seguí, I. ve Vivó, R. (2015). Mobile learning vs. traditional classroom lessons: a comparative study. *Journal of Computer Assisted Learning*, 31(3), 189-201.
- Gamlo, N. (2019). The Impact of Mobile Game-Based Language Learning Apps on EFL Learners' Motivation. *English Language Teaching*, 12(4), 49-56.
- Gedik, A. ve Üstüner, M. (2017). Eğitim örgütlerinde örgütsel bağlılık ve iş doyumunu ilişkisi: bir meta analiz çalışması. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8(2), 41-57.
- Gümüş, H., Kavanoz, S. ve Yılmaz, M. B. (2017). Kavram karikatürlerinin mobil öğrenme ortamında ulaştırılmasının ortaöğretimde İngilizce deyim öğrenmeye etkisi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 815-855.
- Güzeller, C. O. ve Üstüner, F. (2016), Effects of Mobile Learning on Academic Achievement: A Meta Analysis. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(23), 528-561.
- Hao, Y., Lee, K. S., Chen, S. T. ve Sim, S. C. (2019). An evaluative study of a mobile application for middle school students struggling with English vocabulary learning. *Computers in Human Behavior*, 95, 208-216.
- Heflin, H., Shewmaker, J. ve Nguyen, J. (2017). Impact of mobile technology on student attitudes, engagement, and learning. *Computers & Education*, 107, 91-99.
- Huizenga, J., Admiraal, W., ten Dam, G. ve Voogt, J. (2019). Mobile game-based learning in secondary education: Students' immersion, game activities, team performance and learning outcomes. *Computers in Human Behavior*.
- Hwang, G. J., Yang, T. C., Tsai, C. C. ve Yang, S. J. (2009). A context-aware ubiquitous learning environment for conducting complex science experiments. *Computers & Education*, 53(2), 402-413.
- Hwang, G. J. ve Wu, P. H. (2014). Applications, impacts and trends of mobile technology-enhanced learning: a review of 2008–2012 publications in selected SSCI journals. *International Journal of Mobile Learning and Organisation*, 8(2), 83-95.
- ITU (2016) ICT Facts and Figures 2016. Geneva: International Telecommunications Union. Retrieved from <http://www.itu.int/en/ITU-D/Statistics/Documents/facts/ICTFactsFigures2016.pdf>
- Jou, M., Lin, Y. T. ve Tsai, H. C. (2016). Mobile APP for motivation to learning: an engineering case. *Interactive Learning Environments*, 24(8), 2048-2057.
- Keskin, N. O. ve Metcalf, D. (2011). The current perspectives, theories and practices of mobile learning. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 10(2), 202-208.
- Kissi, L. ve Dreesmann, D. (2018). Plant visibility through mobile learning? Implementation and evaluation of an interactive Flower Hunt in a botanic garden. *Journal of Biological Education*, 52(4), 344-363.
- Korucu, A. T. ve Bicer, H. (2018). Investigation of post-graduate Students' attitudes towards Mobile learning and opinions on mobile learning. *International Technology and Education Journal*, 2(1), 21-34.
- Küçük, S., Kapakin, S. ve Göktaş, Y. (2016). Learning anatomy via mobile augmented reality: effects on achievement and cognitive load. *Anatomical sciences education*, 9(5), 411-421.
- Lai, A. F., Lai, H. Y., Chuang, W. H. ve Wu, Z. H. (2015). Developing a Mobile Learning Management System for Outdoors Nature Science Activities Based on 5E Learning Cycle. *International Association for Development of the Information Society*.
- Laine, E., Veermans, M., Lahti, A. ve Veermans, K. (2017). Generation of Student Interest in an Inquiry-Based Mobile Learning Environment. *Frontline Learning Research*, 5(4), 42-60.
- Li, K. C., Lee, L. Y. K., Wong, S. L., Yau, I. S. Y. ve Wong, B. T. M. (2018). Effects of mobile apps for nursing students: learning motivation, social interaction and study performance. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 33(2), 99-114.
- Li, X. ve Yang, X. (2016). Effects of learning styles and interest on concentration and achievement of students in mobile learning. *Journal of Educational Computing Research*, 54(7), 922-945.
- Liliarti, N. ve Kuswanto, H. (2018). Improving the Competence of Diagrammatic and Argumentative Representation in Physics through Android-Based Mobile Learning Application. *International Journal of Instruction*, 11(3), 107-122.
- Lin, C. C. (2017). Learning English with electronic textbooks on tablet PCs. *Interactive Learning Environments*, 25(8), 1035-1047.

- Meriçelli, M. ve Uluyol, Ç. (2016). Web ve mobil destekli harmanlanmış öğrenme ortamlarının öğrencilerin motivasyon ve akademik başarılarına etkisi. *Electronic Turkish Studies*, 11(9).
- Murphy, K.R. ve Myers, B. (2004). Statistical power analysis: A simple and general model for traditional and modern hypothesis tests (2.baskı). USA: Laurance Erlbaum Associates, Inc.
- Nikou, S. A. ve Economides, A. A. (2018). Mobile Based micro Learning and Assessment: Impact on learning performance and motivation of high school students. *Journal of Computer Assisted Learning*, 34(3), 269-278.
- Ou-Yang, F. C. ve Wu, W. C. V. (2017). Using mixed-modality vocabulary learning on mobile devices: Design and evaluation. *Journal of Educational Computing Research*, 54(8), 1043-1069.
- Oyelere, S. S., Suhonen, J., Wajjga, G. M. ve Sutinen, E. (2018). Design, development, and evaluation of a mobile learning application for computing education. *Education and Information Technologies*, 23(1), 467-495.
- Pachler, N., Cook, J., Bachmair, B. ve Kress, G. (Ed.). (2010). *Mobile learning: Structures, agency, practices*. Londra: Springer.
- Pimmer, C., Brühlmann, F., Odetola, T. D., Oluwasola, D. O., Dipeolu, O. ve Ajuwon, A. J. (2019). Facilitating professional mobile learning communities with instant messaging. *Computers & Education*, 128, 102-112.
- Rogers, Y., Price, S., Randell, C., Fraser, D. S., Weal, M. ve Fitzpatrick, G. (2005). Ubi- learning integrates indoor and outdoor experiences. *Communications of the ACM*, 48(1), 55-59.
- Sağlam, M. ve Yüksel, İ. (2007). Program değerlendirmede meta-analiz ve meta-değerlendirme yöntemleri. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18, 175-188.
- Saraç, A. (2014). *Yeni bir eğitim platformu olarak mobil öğrenme ortamları için uygulama geliştirmenin önemi ve öğretim teknolojü adaylarının algıları üzerine bir araştırma*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Shariman, T. P. N. ve Talib, O. (2017). OCRA, a Mobile Learning Prototype for Understanding Chemistry Concepts. *International Association for Development of the Information Society*.
- Sharples, M., Taylor, J. ve Vavoula, G. (2010). A theory of learning for the mobile age. In *Medienbildung in neuen Kulturräumen* (pp. 87-99). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Sırakaya, M. ve Sırakaya, D. A. (2017). Ön lisans öğrencilerinin mobil öğrenme tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(3), 1085-1114.
- Su, C. H. ve Cheng, C. H. (2015). A mobile gamification learning system for improving the learning motivation and achievements. *Journal of Computer Assisted Learning*, 31(3), 268-286.
- Sung, Y. T., Chang, K. E. ve Yang, J. M. (2015). How effective are mobile devices for language learning? A meta-analysis. *Educational Research Review*, 16, 68-84.
- Sung, H. Y., Hwang, G. J. ve Chang, Y. C. (2016). Development of a mobile learning system based on a collaborative problem-posing strategy. *Interactive Learning Environments*, 24(3), 456-471.
- Sung, Y. T., Chang, K. E. ve Liu, T. C. (2016). The effects of integrating mobile devices with teaching and learning on students' learning performance: A meta-analysis and research synthesis. *Computers & Education*, 94, 252-275.
- Suwantarathip, O. ve Orawiatnakul, W. (2015). Using Mobile-Assisted Exercises to Support Students' Vocabulary Skill Development. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 14(1), 163-171.
- Taleb, Z., Ahmadi, A. ve Musavi, M. (2015). The effect of m-learning on mathematics learning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 171, 83-89.
- Taskiran, A. (2019). The effect of augmented reality games on English as foreign language motivation. *E-Learning and Digital Media*, 16(2), 122-135.
- Thalheimer, W. ve Cook, S. (2002). How to calculate effect sizes from published research: A simplified methodology. *Work-Learning Research*, 1.
- Thongsri, N., Shen, L. ve Yukun, B. (2019). Does academic major matter in mobile assisted language learning? A quasi-experimental study. *The International Journal of Information and Learning Technology*, 36(1), 21-37.
- Ting, Y. L. (2013). Using mobile technologies to create interwoven learning interactions: An intuitive design and its evaluation. *Computers & Education*, 60(1), 1-13.
- Topçu, P. (2009). *Cinsiyetin bilgisayar tutumu üzerine etkisi: bir meta analiz çalışması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Traxler, J. (2013). Mobile learning: Shaping the frontiers of learning technologies in global context. In *Reshaping Learning* (pp. 237-251). Springer Berlin Heidelberg.
- Trifonova, A. (2003). Mobile learning—Review of the literature. (Rapor No: DIT-03-009).
- Ural, G., & Bümen, N. (2016). Türkiye'de fen ve teknoloji öğretiminde yapılandırmacılığın öğretimsel uygulamaları üzerine bir meta-analiz. *Eğitim ve Bilim*, 41(185).
- Uzunboylu, H., Hürsen, Ç., Özüttürk, G. ve Demirok, M. (2015). Determination of Turkish University Students' Attitudes for Mobile Integrated EFL Classrooms in North Cyprus and Scale Development: ELLMTAS. *J. UCS*, 21(10), 1283-1296.
- Üstün, U. (2012). *To what extent is problem-based learning effective as compared to traditional teaching in science education? A meta-analysis study*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Wilkinson, K. ve Barter, P. (2016). Do mobile learning devices enhance learning in higher education anatomy classrooms?. *Journal of Pedagogic Development*, 6(1), 14-23.

- Woodill, G. (2011). *The Mobile Learning Edge: Tools and Technologies for Developing Your Teams* (1st Ed). USA: McGraw Hill Companies
- Wu, T. T. (2018). Improving the effectiveness of English vocabulary review by integrating ARCS with mobile game based learning. *Journal of Computer Assisted Learning*, 34(3), 315-323.
- Wu, Y. L. (2018). Gamification design: A comparison of four m-learning courses. *Innovations in Education and Teaching International*, 55(4), 470-478.
- Wu, W. H., Wu, Y. C. J., Chen, C. Y., Kao, H. Y., Lin, C. H. ve Huang, S. H. (2012). Review of trends from mobile learning studies: A meta-analysis. *Computers & Education*, 59(2), 817-827.
- Wyne, M. F. (2015). Merging mobile learning into traditional education, 2013– 2016. The International Conference on E-Learning in the Workplace’te sunulmuştur. New York: Amerika Birleşik Devletleri.
- Yalmanlı, S. G. (2017). The Effect of the Mobile Learning Method on the Teaching of Milankovitch Cycles. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 15-26.
- Yaşar, Ş., Köse, T. Ç., Göz, N. ve Bayır, Ö. G. (2015). Sosyal bilgiler dersinde öğrenci merkezli öğretme-öğrenme süreçlerinin etkililiği: Bir meta analiz çalışması. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 5(1), 38-56.
- Yıldız Avcı, Z. (2018). *Mobil öğrenme araştırmaları ve uygulamalarına ilişkin bir meta analiz çalışması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Yorgancı, S. (2017). Investigating Students' Self-Efficacy and Attitudes towards the Use of Mobile Learning. *Journal of Education and Practice*, 8(6), 181-185.
- Zheng, L., Li, X. ve Chen, F. (2018). Effects of a mobile self-regulated learning approach on students' learning achievements and self-regulated learning skills. *Innovations in Education and Teaching International*, 55(6), 616-624.

İLKOKULLARDA YETİŞTİRME PROGRAMININ (İYEP) İŞLEVSELLİĞİNİN İNCELENMESİ¹

RESEARCH ON THE FUNCTIONALITY OF TRAINING PROGRAM AT PRIMARY SCHOOLS (İYEP)

Mehmet GÜROL², Mustafa GÜL³

Öz: Bu çalışmada İlkokullarda Yetiştirme Programının (İYEP) değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Nitel araştırma deseni olan fenomenolojiye (olgubilim) dayalı bu çalışmada odak grup görüşme ve bireysel görüşme teknikleri kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Kahramanmaraş ilinde programın uygulandığı 4 okuldan amaçlı örnekleme yöntemi olan ölçüt örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenen 13 öğretmen, 16 öğrenci, 4 yönetici ve 2 veli oluşturmaktadır. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme formları ile toplanmış ve içerik analizi yapılmıştır. Araştırma sonucunda programın bütün paydaşlarının (öğretme, öğrenci, yönetici veli) bu programa ihtiyacı olduğu, programın öğrencilerin gelişimine katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Programın uygulanma aşamasında öğrenci seçiminin doğru yapılamaması, süre yetersizliği, öğrenci devamsızlıkları, öğrenci ve öğretmenlerin yorgunluğu, öğrencilerin sıkılması, programla ilgili yönetici, öğretmen ve velilerin yeterince bilgilendirilmemesi, modüller için belirlenen sürelerin dengesiz dağılımı, farklı modüllerdeki öğrencilerin aynı grupta yer almasının zorlukları, ders kapsamının azlığı, kaynakların yetersizliği gibi sorunların varlığına ulaşılmıştır.

Anahtar sözcükler: İlkokullarda yetiştirme programı (İYEP), program değerlendirme, fenomenoloji (olgubilim)

Bu makaleye atf vermek için:

Gürol, M. ve Gül, M. (2021). İlkokullarda yetiştirme programının (İYEP) işlevselliğinin incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(1), 16-33.

Cite this article as:

Gürol, M. and Gul, M. (2021). Research on the functionality of training program at primary schools (İYEP). *Trakya Journal of Education*, 11(1), 16-33.

Abstract: The aim of this study is to evaluate the Training Program (İYEP) at Primary Schools. In this research, based on phenomenology, which is a qualitative research pattern, focusing on group or individual interview techniques are used. The study was carried out with 13 teachers, 16 students, 4 administrators and 2 parents determined by using criterion sampling method, which is a purposeful sampling method, from 4 schools in Kahramanmaraş where the program was implemented. Data were obtained by semi-structured interview forms. Content analysis was performed. At the end of the study, it is concluded that all the stakeholders of the program (teachers, students, directors, parents) need this program and the program contributes to the development of students. During the application process, it is seen that there are several problems such as the failure in the correct selection of the students, lack of time, students absenteeism, their tiredness and boredom, the teachers' and the parents' not being informed about the program sufficiently, the unbalanced distribution of the periods determined for the modules, the difficulties of the students from different modules being in the same group, lack of lesson content and resources.

Keywords: Primary school education program (İYEP), program evaluation, phenomenology

¹ Bu araştırmanın bir bölümü 27-29 Haziran 2019 tarihinde İstanbul'da düzenlenen V. TURKCESS Uluslararası Eğitim ve Sosyal Bilimler Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

² Prof. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, gurolmehmet@gmail.com, ORCID: 0000-0001-7649-9619.

³ Doktora Öğrencisi, Yıldız Teknik Üniversitesi, mstfgl24@gmail.com, ORCID: 0000-0001-7641-3256.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Training Program in Primary Schools (İYEP), which was developed in 2017- 2018 Academic Year and applied in 12 pilot areas in order to overcome the shortcomings of students attending 3 and 4 grades in Turkish and Mathematics courses and to provide support to these students in the psychosocial field, is a widespread measure program. For the effectiveness of İYEP, determining the opinions of the parents, students, administrators and teachers who have implemented the program, which started to be implemented by the Ministry of National Education in the academic year 2018-2019, can provide important information about the determining the problems of the program in practice and the development process of the program. In this context, İYEP is considered to be worth researching. The general aim of the research is to evaluate the Primary Education Program. In line with this general purpose, answers to the following questions are sought;

1. How does İYEP contribute to the development of students' knowledge and skills?
2. How does İYEP affect the development of students' attitudes towards school?
3. What are the opinions of the stakeholders (teachers, students, managers and parents) about İYEP, its content, scope, achievements, and assessment process?
4. What are the problems encountered in the implementation of İYEP and what are the solutions of stakeholders to solve these problems?

Method

The study is a qualitative study based on phenomenology (phenomenology) pattern. The study group of the research consists of the teachers and students at schools where İYEP is applied. The criterion sampling method, a purposeful sampling method, was used because it is thought to provide insight about the phenomenon and provide in-depth information. (Patton, 2014). The sample of the research consisted of 13 teachers working in different modules of 4 schools where all modules of İYEP were applied, 16 students currently attending 3rd and 4th grades, 4 school administrators and 2 parents. The data of the research were obtained through interview. In this research, besides individual interviews, focus group technique was also used to reach more comprehensive and deep results (Karasar, 2016). The data were obtained through a face-to-face interview conducted by the researcher in person with a semi-structured interview form. The data are analyzed by using content analysis technique since it provides in-depth analysis in the research and allows the emergence of previously unclear themes and dimensions (Yıldırım and Şimşek 2013).

In order to ensure validity and reliability, all the stakeholders of the program were interviewed, a pilot application was made during the creation of interview forms, and the interview form was finalized based on expert opinions. In addition, necessary legal permissions were obtained from the participants and the relevant institution. Excerpts from the stakeholders of the program were cited and the opinions of the participants were given in detail. The findings were made meaningful. Demographic characteristics, professional seniority, educational status, management period and educational status of the participants were presented in a table to ensure the reliability and validity,

Result and Discussion

According to the results of the research, all the stakeholders of the program (teachers, students, managers and parents) stated that there is always a need for İYEP. Because it was stated that İYEP contributed to the development of students and helped to get rid of the deficiencies of the students who were left behind for various reasons. As a result of the research, it was seen that teachers and administrators did not have enough information about the program and this affected the course process negatively. It is thought that this problem can be solved by in-service training. Because in-service training can improve the quality and efficiency of education, as well as the openness of institutions and employees to innovation (Selimoğlu & Yılmaz, 2009). According to the teachers, students and parents, it was concluded that the scope, achievements, and content of the program were inadequate. However, from the stakeholders' point of view, the resources used during the study were generally positive. Another result is that the stakeholders found the process of the identification of the students selected for the program incorrect. It was seen that especially the teachers gave a reaction to the assessment exam held at the end of the course. The teachers wanted to be more active during the selection of the students for the program. They criticized that the exam held at the end of the course after several months was too late. In this context, it is important that giving feedback immediately after the behavior in the learning and teaching processes is very important (Fidan, 2012).

As a result, it has been concluded that the program meets student needs and provides solutions to an important problem. However, the effectiveness of the program can be improved by increasing the scope and time. During the implementation process of the program, problems such as errors in the choice of students, lack of time, absenteeism, teacher and student fatigue, boredom of students, lack of interest of the parents, teachers' reluctance due to additional tuition fees and students' reluctance are observed. As a result of the research, it has been concluded that the teachers who have experienced serious problems in the implementation of the program at the schools providing dual education might not provide enough assistance on psycho-psychological support. In this research, the implementation process of İYEP, its benefits, the problems experienced in the implementation of the program and the suggestions for solutions have been evaluated based on the opinions of teachers, students, managers and parents. In other studies, the opinions of the program evaluation experts about the philosophy, achievements and measurement and evaluation processes of the program can be examined.

1. GİRİŞ

Milli Eğitim Bakanlığı, 2018 yılında uygulamaya koyduğu öğretim programlarında bireylerden beklenen rolü; bilgiyi üreten, iletişim becerilerine sahip, problem çözebilen, eleştirel ve yansıtıcı düşünme becerisine sahip olmak şeklinde ifade etmiştir. Öğretim programlarında kazanımların ise yetkin, geçerli ve yaşamla ilişkili olduğu özellikle vurgulanmıştır. Yeni öğretim programında Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinde öğrenciye kazandırılması hedeflenen 8 anahtar yetkinlik belirlenmiştir. Bu yetkinlikler; *“Kültürel farkındalık ve ifade, ana dilde iletişim, yabancı dillerde iletişim, matematiksel yetkinlik, bilim/teknolojide temel yetkinlikler, dijital yetkinlik, öğrenmeyi öğrenme, sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler, kültürel farkındalık ve ifade, insiyatif alma ve girişimcilik”* tir (MEB, 2018). Genelde eğitim sisteminin özelde Milli Eğitim Bakanlığının bu amaçlara ulaşması eğitim programları çerçevesinde oluşturulan öğrenme ortamlarına bağlıdır. Bilimsel ve toplumsal gelişimin hızlandığı günümüz dünyasında eğitim sistemlerinin de değişime ayak uydurması gerekmektedir. Açık bir sistem olan eğitim sisteminin sürekli olarak düzenlenme, geliştirilme ve yenilenme süreci yaşaması zorunluluktur. Bu geliştirme süreçlerinin yönü ve nasıl yapılması gerektiği konusunda program değerlendirme referanstır. Program değerlendirme çalışmaları eğitimin niteliğinin artmasında önemli bir işleve sahiptir. Program değerlendirme ile programın etkililiği, verimliliği, kıymeti, yararlılığına karar verilerek programın gelişim veya devam süreçlerine karar verilir (Demirel, 2015; Uşun, 2012).

İlköğretim dönemi eğitim sisteminin temelini oluşturur. Bu çağda öğrenciler yaşamlarını daha iyi sürdürebilmeleri için gerekli olan temel bilgi ve becerileri edinirler. Bu kapsamda bu kademedeki öğrenciler okuma yazma, ana dilini doğru kullanma, temel matematiksel işlemler ve toplumun temel olayları hakkında eğitilirler (Erden, 2017). İlkokul programları her öğrenciye bu kazanım ve yetkinlikleri edindirmeyi amaçlar. Bloom'un öne sürdüğü tam öğrenme kuramında belirtildiği üzere uygun öğrenme ortamı sağlanan her öğrenci okulda öğretilmek istenen her şeyi öğrenebilir (Anderson vd., 2014). Ancak çeşitli sebeplerle kazanımları edinmemiş öğrencilerin varlığı söz konusudur. Bu durum toplumsal olaylardan, çevresel sorunlardan, eğitim programlarından veya öğretmenlerden kaynaklanabileceği gibi öğrencilerden de kaynaklanabilmektedir. Bireyin genel yeteneği, geçmiş yaşantıları, çalışma stratejileri, alışkanlıkları ve öğrenmeye yönelik duyuşsal yaklaşımı bireysel faktörler olarak sayılabilir. Çevresel açıdan ise öğrencinin okulu, ailesi ve arkadaş çevresi bu durumun oluşmasında etkili olabilir (Erden, 2017). Bu söz konusu unsurlardan herhangi birinde yaşanan problemler öğrencinin öğrenme sürecini engelleyebilir. Nihayetinde Taşdemir ve Taşdemir (2010) Okullarda başarı ve başarısızlık olgusuyla ilgili yaptıkları çalışmalarında başarısı düşük öğrencilerin öğretmenleriyle olumlu iletişim kuramadıkları, ders içerisinde çekingen ve suskun oldukları, arkadaşlarıyla iletişimde sorunlar yaşadıkları sonuçlarına ulaşmışlardır. Babaoğlu (2017) öğrenci başarısının önündeki engellerle ve başarıyı artırmak için yapılması gerekenlerle ilgili yaptığı çalışmasında ise öğrencinin başarısızlığının sebeplerini; motivasyon eksikliği, planlı programlı ders çalışmama, vizyon eksikliği ve öğrenciye yönelik sosyal ve kültürel aktivitelerin yetersiz olması olarak tartışmıştır. Öğretmenlerin bu sorunlara yönelik önerilerinin ise öğrencilerin bilinçlendirilmesi, sosyal ve kültürel faaliyetlere katılımlarının artırılması şeklinde olduğu sonuçlarına ulaşmıştır. Bu sebeplerden kaynaklanan ve araştırma sonuçlarında da ortaya çıkan öğrenme engellerinin ortadan kaldırılması gibi bir sorunla genelde eğitim sistemi, özelde ise eğitim programları karşı karşıyadır.

İlkokullarda Yetiştirme Programı (İYEP) bu sorunları çözebilmek amacıyla 3 ve 4. sınıflara devam eden öğrencilerin Türkçe ve matematik derslerindeki eksikliklerini gidermek ve bu öğrencilere psikososyal alanda da destek sağlamak amacıyla geliştirilen ve 2017-2018 eğitim öğretim yılında 12 ilde pilot uygulaması gerçekleştirilerek 2018-2019 eğitim öğretim yılında ülke genelinde yaygınlaştırılan bir tedbir programıdır. İYEP'in hedef kitlesini ilkokulların 3. sınıflarına devam edip özel eğitime ihtiyaç duymayan

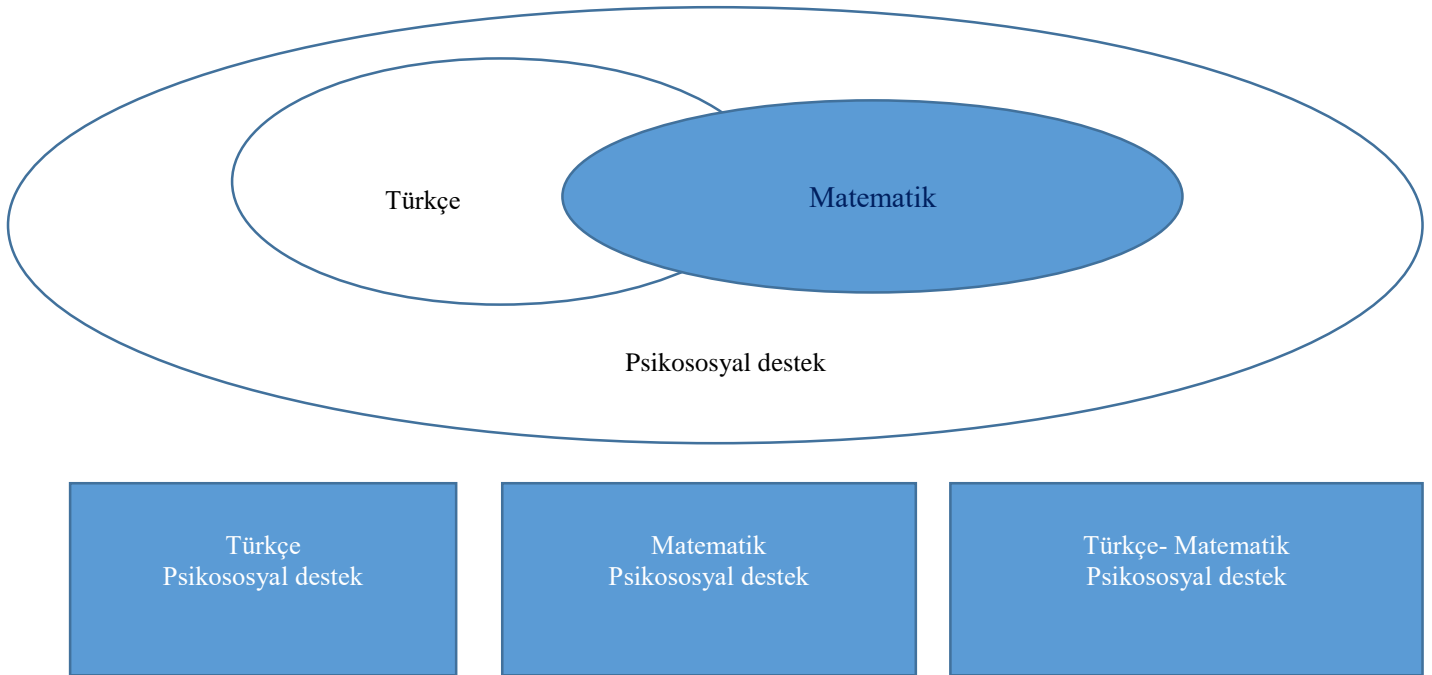
öğrenciler arasından olmak üzere; program kapsamında belirlenen kazanımları yeterli düzeyde edinemeyen öğrenciler, sığınmacı, göçmen, göçer ve yarı göçer ailelerin çocukları, geçici koruma altındaki çocuklar, mevsimlik tarım işçilerinin çocukları gibi dezavantajlı öğrenciler oluşturmaktadır.

İYEP’de öğrencilerin belirlenme süreçleri oldukça önemsenmektedir. Bu bağlamda değerlendirme sürecinde üç tür değerlendirme yaklaşımı benimsenmiştir:

1.Tanıtma-Yerleştirmeye Yönelik Değerlendirme: İYEP’e dâhil edilecek öğrencileri ve öğrencilerin dâhil olacakları modülü belirlemek amacıyla gerçekleştirilir.

2.İzleme-Biçimlendirmeye Yönelik Değerlendirme: Öğrencilerin modül içerisindeki eksikliklerini belirlemek ve modülü başarıyla tamamlayıp bir üst modüle geçip geçmeyeceğine karar vermek amacıyla gerçekleştirilir.

3.Sonuç Odaklı Değerlendirme: Bulunduğu sınıf düzeyine göre alabileceği en son modülü almış öğrencilere uygulanır. Bu değerlendirme sonucuna göre öğrencinin İYEP dışına çıkarılarak sadece bulunduğu sınıf düzeyine ilişkin öğretim programına devam edip etmeyeceğine karar verilir. Özetle İYEP; öğrenci belirleme süreci, esnek program önerisi, modüller ve sarmal öğretim materyalleri, okuma becerileri ile matematik okuryazarlığı alanlarında ülkemize millî bir model sunmaktadır. Öğrencilerin akademik başarısının artırılmasını temel becerilerin kazandırılmasını erken tespit ve müdahale aşamalarını içermektedir. (İlkokullarda Yetiştirme Programı, 2019; İlkokullarda Yetiştirme Programı (İYEP) Uygulama Klavuzu, 2018).



Şekil 1. Program türü

Yukarıdaki şekilde görüldüğü üzere İYEP'e bir öğrenci sadece Türkçe, sadece matematik ya da her ikisine birden dâhil olabilir. Programa dâhil olan tüm öğrencilere psikososyal destek sağlanmaktadır (İlkokullarda Yetiştirme Programı Uygulama Klavuzu, 2018).

Alanyazında destekleme ve yetiştirme kurslarıyla ilgili bir çok çalışma yer almasına rağmen (Aküzüm ve Saraçoğlu, 2018; Canpolat ve Köçer, 2017; Demir-Başaran ve Narinalp, 2017; Ergün, 2017; Göksu ve Gülcü; 2016; İncirci vd., 2017; Nartgün ve Dilekçi, 2017; Ünsal ve Korkmaz, 2016; Sarıca, 2018). İYEP'e yönelik herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2018-2019 Eğitim-Öğretim yılında uygulanmaya başlanan İYEP'in etkililiğine yönelik olarak programın uygulanmasını sağlayan yöneticilerin ve öğretmenlerin, programın uygulandığı öğrencilerin ve bu öğrencilerin velilerinin görüşlerini tespit etmek programın uygulamadaki sorunlarının tespiti ve programın geliştirilme süreci açısından oldukça önemli bilgiler sağlayabilir. Bu bağlamda İYEP'i değerlendirmenin araştırmaya değer olduğu düşünülmektedir.

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu problem durumundan hareketle araştırmanın genel amacı İYEP’i değerlendirmektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır;

1. İYEP öğrencilerin bilgi ve becerilerinin gelişimine nasıl katkı sağlamaktadır?
2. İYEP öğrencilerin okula yönelik tutumlarının gelişimini nasıl etkilemektedir?
3. İYEP’in; kapsamına, kazanımlarına, içeriğine ve ölçme değerlendirme süreçlerine yönelik paydaşların (öğretmen, öğrenci, yönetici ve veli) görüşleri nasıldır?
4. İYEP’in uygulanmasında karşılaşılan sorunlar nelerdir ve bu sorunlara paydaşların çözüm önerileri nelerdir?

1.2. Araştırmanın Önemi

İYEP’le öğrencilerin Türkçe ve matematik üzerine sistemli bir düşünce süreci oluşturarak farkındalık oluşturmaları, öğrenmeleri üzerine değerlendirme yapmaları ve verimli öğrenme süreçleri oluşturabilmelerinin yanı sıra öğrencilere psikososyal destek vermek amaçlanmaktadır. Özetle bu programla öğrencilere öğrenilen bilgilerin kalıcı olmasını sağlayarak günlük yaşamda daha etkili kullanılmasına imkân sunmak ve sosyal hayatta karşılaşılan problemleri çözebilmekte öğrencinin kendine güven duymasını ve olayları farklı bakış açılarıyla düşünmesini sağlamak amaçlanmaktadır. Felsefesinde de belirtildiği üzere çeşitli nedenlerle bulunduğu sınıfın seviyesinden akademik açıdan geride kalan öğrencilere yönelik tedbiri amaçlayan bu program oldukça önemlidir. Öğrencilerinin tutumlarının, bilgi ve becerilerinin şekillendiği bir çağ olan ilkökul çağında kuruluş felsefesine, İYEP’in ne düzeyde hizmet ettiğini ortaya çıkarmak önemlidir. Programın etkilerini bilmek öğrenciye, öğretmene ve program geliştirme süreçlerine katkı sağlayabilir. Araştırmanın ilkökul çağındaki çocukların öğretim çalışmalarına rehberlik edebileceği ve MEB’in program geliştirme çalışmalarına ve gelecekte yapılacak diğer araştırmalara veri kaynağı olabileceği düşünülmektedir.

2. YÖNTEM

Bu bölümde yapılan çalışmanın yöntemi açıklanmaktadır. Bu kapsamda araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizi açıklanmıştır.

2.1. Araştırmanın Modeli

Çalışma fenomenoloji (olgubilim) desenine dayalı nitel bir çalışmadır. Nitel araştırmalar, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algı ve olayların doğal ortamlarında gerçekçi bütüncül ve çok yönlü bir bakış açısıyla anlaşılmasına olanak sağlayan araştırma yöntemleridir. Nitel araştırmalar katılımcıların çalışmaya tarihsel bilgi sağlamasına da imkân sağlar. Fenomenoloji (olgubilim) farkında olduğumuz ancak derinlemesine bilgi sahibi olmadığımız olgulara odaklanır. Bu olgular iş evlilik, örgüt, kültür ya da program olabilir. Veri kaynakları olguyu yaşayan ve bu olguyu yansıtabilecek bireyler ya da gruplardan oluşur. Fenomenolojinin yaşamın metnini yorumlamayı odak haline getiren yorumlayıcı ve katılımcıların deneyimlerini yorumlamaktan ziyade bu deneyimlerin ne olduğunun tanımlamayı odak haline getirdiği tanımlayıcı fenomenoloji olmak üzere iki türü söz konusudur. Bu çalışmada İYEP programını deneyimleyen paydaşlarının programa ilişkin deneyimlerinin neler olduğunu ortaya çıkarmak için bir fenomenoloji türü olan tanımlayıcı fenomenoloji türü kullanılmıştır (Creswel, 2017; Moustakas, 1994; Patton, 2014; Yıldırım ve Şimşek, 2013;).

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu İYEP’in uygulandığı okullardaki öğretmen ve öğrenciler oluşturmuştur. Araştırmada üzerinde çalışılan olgular ile ilgili zengin bilgi ve deneyime sahip olmalarından hareketle, ilgilenilen fenomeni yararlı bir şekilde açıklayacakları, fenomen hakkında içgörü kazandırarak derinlemesine bilgi imkanı sağlayacakları düşünüldüğü için amaçlı örnekleme yöntemi olan ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır (Patton, 2014). Okulların ve yöneticilerin belirlenmesinde 2018-2019 eğitim öğretim döneminde İYEP programının okulda/okulunda uygulanmış olması, öğretmenlerin belirlenmesinde İYEP uygulama süreçlerinde her modülde uygulama yapmış olma, öğrencilerin belirlenmesinde 2018-2019 eğitim öğretim yılında İYEP’le eğitim almış olmak, velilerin belirlenmesinde

ilgili dönemde İYEP eğitimi almış olan öğrencinin velisi olmak gibi ölçütler belirlenmiştir. Araştırmanın örneklemini, İYEP' in bütün modüllerinin uygulandığı 4 okulun, farklı modüllerinde görev alan 13 öğretmeni ve farklı modüllerde eğitim alan 3. ve 4. sınıflara hâlihazırda devam eden 16 öğrenci, 4 okul yöneticisi ve 2 veliden oluşmaktadır. Çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin tamamı erkek öğretmenlerden oluşmaktadır. Bu durum kadın öğretmenlerin İYEP uygulama süreçlerinde görev almamasından kaynaklanmaktadır. Çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerde mesleki kıdemi 0-10 yıl olan gruptan sadece bir öğretmen bulunmaktadır. Bu durumun nedeni ise bu grubun İYEP uygulamalarında görev almamayı tercih etmemelerinden kaynaklanmıştır.

Tablo 1.

Çalışma Grubunu Oluşturan Öğretmenlerin Özellikleri

Tema	Kod	Frekans
Cinsiyet	E	13
	K	0
Eğitim	Lisans	13
Mesleki Kıdem	0-10	1
	10-20	5
	20-30	7

Tablo 2.

Çalışma Grubunu Oluşturan Öğrencilerin Özellikleri

Tema	Kod	Frekans
Cinsiyet	E	11
	K	5
Aldığı Modül	1. Modül	6
	2. Modül	6
	3. Modül	4

Tablo 3.

Çalışma Grubunu Oluşturan Yöneticilerin Özellikleri

Tema	Kod	Frekans
Cinsiyet	E	4
	K	0
Eğitim	Lisans	2
	Yüksek Lisans	2
Mesleki Kıdem	0-10	1
	10-20	2
	20-30	1

Tablo 4.

Çalışma Grubunu Oluşturan Velilerin Özellikleri

Tema	Kod	Frekans
Cinsiyet	E	0
	K	2
Eğitim	İlköğretim	2

2.3. Verilerin Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri görüşme yoluyla elde edilmiştir. Görüşme bireylerin çeşitli konular hakkındaki bilgi, tutum, düşünce ve davranışlarının anlaşılması amacıyla yapılan sözlü iletişim yoluyla veri

toplama süreci olarak tanımlanabilir. Görüşme, derinlemesine bilgi sağlama, değişen koşullara uyum sağlama imkanı sağlayacak şekilde esnek olması, herkese uygulanabilir olması, bireyselliğin sağlanması, sözel olmayan davranışları gözleme fırsatı sağlama açısından oldukça güçlüdür (Creswel, 2014; Sönmez, 2014; Yıldırım ve Şimşek, 2013). Görüşmeye katılanların sayılarına göre görüşmeler bireysel ve grupça olmak üzere iki şekilde gerçekleştirilebilir. Bu araştırmada bireysel görüşmelerin yanı sıra daha kapsamlı ve derin sonuçlara ulaşabilmek adına odak grup tekniği de uygulanmıştır (Karasar, 2016). Veriler yarı yapılandırılmış görüşme formuyla bizzat araştırmacının gerçekleştirdiği yüz yüze görüşme yoluyla elde edilmiştir. Bu form araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Pilot uygulama yapılmış bu uygulama sonucundan hareketle iki uzmanın görüşleri alınarak görüşme formuna son şekli verilmiştir. Araştırmanın yapılacağı 4 okulun yönetici, öğretmen, veli ve öğrencilerinden randevu alınarak görüşmeler yüzyüze yapılmıştır. Bu görüşmelerden biri 4 öğretmenle odak grup görüşmesi şeklinde gerçekleştirilirken diğer görüşmeler bireysel görüşme şeklinde gerçekleştirilmiştir. Bu duruma katılımcıların bir kısmının odak grup görüşmelerine onay vermemeleri neden olmuştur. Görüşmenin yapılacağı ortamın görüşme konusuna odaklanılmasına imkân sağlama için sessiz olmasına dikkat edilmiştir. Görüşmeler katılımcıların dışında üçüncü şahısların olmadığı ve görüşlerini rahatça paylaşabilecekleri bir ortamda gerçekleşmiştir. Odak grup görüşmesi esnasında katılımcıların onayıyla görüşmeler ses kayıt cihazıyla kaydedilmiş ve ses kayıt verileri yazıya dökülmüştür. Birebir görüşmelerde ise katılımcıların ses kayıt cihazına onay vermemeleri nedeniyle araştırmacı tarafından notlar alınmıştır. Odak grup görüşmesi yaklaşık olarak 50 dakika, bireysel görüşmelerin her biri yaklaşık olarak 15-20 dakika arası sürmüştür.

2.4. Verilerin Analizi

Analiz aşamasında amaç görüşmede elde edilen verilerle araştırma konusunu kaynaştırarak verileri anlamlandırmaktır (Büyüköztürk vd., 2018; Patton, 2014). Derinlemesine analizi olanaklı kılması, önceden belirgin olmayan temaların ve boyutların ortaya çıkarılmasına olanak tanınması nedeniyle veriler içerik analizi tekniği kullanılarak analiz edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek 2013). Bu bağlamda çalışma grubunun ses kayıt dökümlerinden ve araştırmacı notlarından kodlar oluşturulmuş, kodları belirli kategoriler altında sınıflandıran temalar oluşturulmuş, bu kod ve temalardan yararlanılarak temalar arası ilişkiler saptanmış, temalar araştırma soruları altında organize edilmiş, kod ve temalara göre veriler açıklanmış ve yorumlanmıştır.

Bir araştırmanın nitelikli olabilmesi için nesnellik, geçerlilik ve güvenirlik kriterlerini taşıması oldukça önemlidir. Bu üç kriteri sağlayan araştırmalar doğru sonuçlara ulaşılmasını sağlayabilir (Büyüköztürk vd., 2018). Lincoln ve Guba (1985) nitel araştırmaların niteliğini artırmak için nicel araştırmalarda geleneksel olarak kabul gören ölçütler olan iç geçerlik kavramı yerine inandırıcılık, dış geçerlik yerine aktarılabirlik, iç güvenirlik yerine tutarlılık ve dış güvenirlik yerine teyit edilebilirlik kavramlarını kullanmışlardır. Araştırmada inandırıcılık, akatarlıabilirlik ve tutarlılığı sağlamak için programın bütün paydaşlarıyla görüşme yapılmış, görüşme formlarının oluşturulma aşamasında pilot uygulama yapılmış ve uzman görüşlerinden hareketle görüşme formuna son şekli verilmiştir. Bunun yanı sıra katılımcılardan ve ilgili kurumdan gerekli yasal izinler alınmıştır. Programın paydaşlarının görüşlerinden alıntılar yapılarak katılımcının görüşleri detaylı bir şekilde verilmeye ve bulgular anlamlı hale getirilmeye çalışılmıştır. Görüşme yapılan katılımcıların tanımlanabilmesini sağlamak için katılımcıların demografik özellikleri, mesleki kıdemleri eğitim durumları ve yöneticilik süreleri ile eğitim durumları tablo halinde sunulmuştur. Verilerin analizi aşamasında oluşturulan kod ve temalarla ilgili iki uzmanın görüşleri alınmış ve son aşamada katılımcı teyidi sağlanmıştır.

3. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde araştırma problemi kapsamında geliştirilen alt soruların cevaplandırılmasına ilişkin olarak toplanmış verilerden elde edilen bulgular yer almaktadır.

3.1. Programın İhtiyacına Yönelik Paydaşların Görüşleri

Programın İhtiyaç Durumuna yönelik paydaşların görüşleri Tablo 5' de verilmiştir.

Tablo 5.

Programın İhtiyaç Durumuna Yönelik Paydaşların Görüşleri

Paydaş	Tema	Frekans	Kod	Frekans
Öğretmen	İhtiyaç var	12	Öğrenci gelişiyor	6
			Geride kalan öğrenci sınıf seviyesine ulaşıyor	4
			Eksikler tamamlanıyor	2
Öğrenci	İhtiyaç yok	1	Maliyeti fazla	1
	İhtiyacım vardı	16	Bu derslerim zayıftı	8
			Zorlanıyordum	3
Eksiklerim vardı			2	
Yönetici	İhtiyacım yoktu	0		
	İhtiyaç vardı	3	Algılama sorununu çözüyor	1
			Algılama düzeyi farklı olduğu için gerekli	1
Öğrenci için çok faydalı oluyor			1	
Veli	İhtiyaç yoktu	1	Eksikler derste giderilebilir.	1
	İhtiyacım vardı	2	Derslerde geride kalıyordu	1
			Derslerle sorunu vardı	1
Dikkati arttırıcı			1	
	İhtiyacım yoktu	0		

Tablo 5 incelendiğinde öğretmenlerin tamamına yakını (12/13) bu programa ihtiyaç olduğunu sadece bir öğretmen programa ihtiyaç olmadığını belirtmiştir. İhtiyaç olduğunu belirten öğretmenlerin yarısı (6/12) programın öğrencinin gelişimine katkı sağladığını belirtirken, bir kısım öğretmen (4/12) derslerde geride kalan öğrencilerin sınıfın seviyesine ulaştığını belirtmiştir. İki öğretmen öğrencilerin eksiklerinin bu programla giderildiğini belirtmişlerdir. Programa ihtiyaç olmadığını belirten bir öğretmen ise programın maliyetli olduğunu belirtmiştir. Tablo 5'e bakıldığında öğrencilerin tamamı (16/16) bu programa ihtiyacı olduğunu belirtmiştir. Öğrencilerin yarısı (8/16) bu derslerinin zayıf olduğu için bu programa ihtiyacı olduğunu belirtirken bir kısım öğrenci (3/16) zorlandığı için iki öğrenci ise eksikleri olduğu için programa ihtiyaç duyduğunu belirtmiştir. Tablo 5'e göre yöneticilerin tamamına yakını (3/4) programa ihtiyaç olduğunu belirtmişlerdir. Bu yöneticilerin her biri sırasıyla programın algılama sorununu çözmesi, algılama düzeyi farklı öğrencilerin sorununu çözmesi ve fayda sağlaması açılarından programa ihtiyaç olduğunu belirtmişlerdir. İhtiyaç olmadığını belirten bir yönetici ise öğrenci eksiklerinin derslerde tamamlanabileceğini belirtmiştir. Tablo 5 incelendiğinde velilerin tamamının (2/2) programa ihtiyaç olduğunu ifade etmişlerdir. Birer veli çocuğunun derslerde geride kalmış olması ve derslerle ilgili sorunları olması nedeniyle programa ihtiyaç olduğunu belirtirlerken bir veli ise programın çocuğundaki dikkat eksikliğini gidererek önemli bir ihtiyacı karşıladığını ifade etmiştir. Bazı paydaşların konuyla ilgili görüşleri aşağıdadır:

Öğretmen: Böyle bir programa ihtiyaç vardı. Çünkü bazı öğrenciler geç algılıyor. Bu nedenle bireysel desteğe ihtiyaçları olabiliyor. Bu sorun bu programla önemli ölçüde çözüldü.

Yönetici: Çeşitli nedenlerle bazı öğrenciler geride kalıyor. Bu programla bu öğrenciler diğer öğrencilerin hızına yetişebilir.

Veli: Bu programa ihtiyaç vardı. Çünkü benim çocuğum problem çözmede ve dikkatini toplamada sorunlar yaşıyordu bu sorunların düzelmesinde faydalı oldu.

Öğrenci: İhtiyacım vardı. Derslerim iyi değildi. Benim için çok faydalı oldu yeni şeyler öğrendim.

3.2. Program hakkında paydaşların yeterince bilgi sahibi olma durumuna yönelik görüşler

Program hakkında paydaşların yeterince bilgi sahibi olma durumuna yönelik görüşleri tablo 6' de verilmiştir.

Tablo 6.

Program hakkında paydaşların yeterince bilgi sahibi olma durumuna yönelik görüşler

Paydaş	Tema	Frekans	Kod	Frekans
Öğretmen	Bilgi sahibiyim	12	Kısmen eğitim aldık Yeterince eğitim aldık	11 1
	Bilgi sahibi değilim	1	Hiç eğitim almadık	1
Öğrenci	Bilgi sahibiyim	16	Öğretmenimiz bilgi verdi Yöneticimiz toplantıda anlattı	15 1
	Bilgi sahibi değilim	0		
Yönetici	Bilgi sahibiyim	4	Yeterince Kısmen	3 1
	Bilgi sahibi değilim	0		
Veli	Bilgi sahibiyim	2	Genel olarak bilgilendirildik	2
	Bilgi sahibi değilim	0		

Tablo 6'ya göre öğretmenlerin tamamına yakını (11/12) program hakkında bilgilendirildiklerini belirtmişlerdir. Bir öğretmen hariç tamamı bu eğitimin yeterli olmadığını eğitimin kısmi düzeyde kaldığını belirtmişlerdir. Tablo 6'ya göre öğrencilerin tamamının kendilerinin program hakkında bilgilendirildiklerini belirtmişlerdir. Bu öğrencilerin tamamına yakını (15/16) öğretmenleri tarafından bilgilendirildiklerini belirtirken bir öğrenci ise yöneticilerinin yaptığı toplantı ile bilgilendiğini belirtmiştir. Tablo 6'ya göre yöneticilerin tamamı (4/4) program hakkında bilgilendirildiklerini belirtmişlerdir. Bu yöneticilerin bir kısmı (3/4) yeterince bilgilendirildiklerini belirtirken bir yönetici ise kısmen bilgilendirildiklerini belirtmişlerdir. Tablo 6 incelendiğinde velilerin tamamının (2/2) programla ilgili genel olarak bilgilendirildiklerini ifade etmişlerdir. Bazı paydaşların konuyla ilgili görüşleri aşağıdadır:

Öğretmen: Programla ilgili yeterince bilgilendirilmedik. Her şey çok hızlı gelişti. Hizmet içi eğitim almalıydık. Bu yüzden veli ve öğrencilerinde yeterince bilgilendirildiğini düşünmüyorum.

Öğrenci: Öğretmenimiz bizi yeterince bilgilendirdi.

Yönetici: Yüzeysel olarak bilgilendirildik. Her şey çok hızlı gelişti.

Veli: Öğretmenimiz programla ilgili bize genel bilgiler verdi. Bizim görüşlerimiz de alışıya iyi olur. Ama biz öğretmenlerimize güveniyoruz.

3.3. Programın kapsamı, kazanımları, içeriği ve kullanılan kaynaklara yönelik paydaşların görüşleri

Programın kapsamı, kazanımları, içeriği ve kullanılan kaynaklara yönelik paydaşların görüşleri tablo 7'de verilmiştir

Tablo 7.

Programın kapsamı, kazanımları, içeriği ve kullanılan kaynaklara yönelik paydaşların görüşleri

Paydaş	Kod	Frekans
Öğretmen	Kapsamı, kazanımları ve içeriği yeterli	9
	Kapsamı, kazanımları ve içeriği yetersiz	4
	Diğer dersler de olmalı	2
	Kaynaklar yeterli	7
	Kaynaklar yetersiz artırılmalı	6
Öğrenci	Kapsamı, kazanımları ve içeriği yetersiz	12
	Kapsamı, kazanımları ve içeriği yeterli	4
	Fen olmalıydı	5
	Müzik olmalıydı	5
	Hayat Bilgisi olmalıydı	5
	Resim olmalıydı	2
	Beden olmalıydı	1
	Kaynaklar yeterli	13
Kaynaklar yetersiz artırılmalı	3	
Yönetici	Kapsamı, kazanımları ve içeriği yeterli	4
	Kapsamı, kazanımları ve içeriği yetersiz	0
	Kaynaklar yeterli	3
	Kaynaklar yetersiz artırılmalı	1

Veli	Kapsamı, kazanımları ve içeriği yetersiz	2
	Kapsamı, kazanımları ve içeriği yeterli	0
	Diğer dersler de olmalı	1
	İngilizce olmalı	1
	Kaynaklar yeterli	1
	Kaynaklar yetersiz artırılmalı	1

Tablo 7'ye göre Öğretmenlerin çoğunluğunun (9/13) kapsam, kazanım ve içerik boyutlarında programı yeterli görürken öğretmenlerin bir kısmı (4/13) programı kapsam, kazanım ve içerik boyutlarında yetersiz bulmaktadır. İki öğretmen ise diğer derslerin de programa eklenmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Kaynaklar konusunda ise öğretmenlerin yarıdan fazlası (7/13) kaynakları yeterli bulurken yarıdan azı (6/13) kaynakları yetersiz bulmaktadır. Tablo 7'ye göre öğrencilerin çoğunluğunun (12/16) kapsam, kazanım ve içerik boyutlarında programı yeterli görürken öğrencilerin bir kısmı (4/16) programı kapsam, kazanım ve içerik boyutlarında yetersiz bulmaktadır. Beş öğrenci programda fen, müzik hayat bilgisi derslerin olması gerektiğini belirtirken iki öğrenci resim dersinin bir öğrenci ise beden eğitimi dersinin programda olması gerektiğini belirtmişlerdir. Kaynaklar konusunda ise öğrencilerin çoğu (13/16) kaynakları yeterli bulurken öğrencilerin çok azı (3/13) ise kaynakları yetersiz bulmaktadır. Tablo 7'ye göre yöneticilerin tamamı (4/4) kapsam, kazanım ve içerik boyutlarında programı yeterli gördüklerini belirtmişlerdir. Kaynaklar konusunda ise yöneticilerin tamamına yakını (3/4) kaynakları yeterli bulurken bir yönetici ise kaynakları yetersiz bulmaktadır. Tablo 7'ye göre velilerin tamamı programı kapsam, kazanım ve içerik boyutlarında yetersiz bulduklarını belirtmişlerdir. Buna ek olarak bir veli diğer derslerin de olması gerektiğini belirtirken bir veli İngilizce dersinin de kapsamın içinde olması gerektiğini belirtmiştir. Kaynaklar konusunda ise bir veli kaynakları yeterli bulurken bir veli ise kaynakları yetersiz bulmaktadır. Bazı paydaşların konuyla ilgili görüşleri aşağıdadır:

Öğretmen: Kapsam genişletilebilir. Diğer dersler de eklenebilir. Çocukları eğlendirecek beden, müzik ve resim gibi dersler de eklenebilir.

Öğrenci: Kaynaklar güzeldi ama çok basitti. Çok basit olduğu için biraz üzülüm. Çünkü bize 1. Sınıf seviyesinde kitapları vermişler.

Veli: Çocuğuma çok faydalı oldu. Ama kapsam genişletilse çok daha faydalı olurdu.

3.4. Programa öğrencilerin seçiminde kullanılan ölçme ve değerlendirme kriterlerine yönelik paydaşların görüşleri

Programa öğrencilerin seçiminde kullanılan ölçme ve değerlendirme kriterlerine yönelik paydaşların görüşleri tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8.

Programa öğrencilerin seçiminde kullanılan ölçme ve değerlendirme kriterlerine yönelik paydaşların görüşleri

Paydaş	Kod	Frekans
Öğretmen	Ölçme değerlendirme yanlış yapılıyor	8
	Ölçme değerlendirme kısmen doğru yapılıyor	3
	Ölçme değerlendirme doğru yapılıyor	2
	Öğretmenler belirleyici olmalı	11
	Modül sonrası sınav geciktirilmemeli	10
Öğrenci	Ölçme değerlendirme sınavları kolaydı	14
	Sınavlarda biraz zorlandım	2
Yönetici	Ölçme değerlendirme doğru yapılıyor	3
	Ölçme değerlendirme yanlış yapılıyor	1

Tablo 8'e göre öğretmenlerin büyük çoğunluğu (8/13) öğrencilerin modüllere seçiminde ölçme değerlendirmenin doğru yapılmadığını belirtirken öğretmenlerin bir kısmı (3/13) ölçme değerlendirmenin kısmen doğru yapıldığını iki öğretmen ise ölçme değerlendirmenin doğru yapıldığının belirtmişlerdir. Öğretmenlerin büyük bir kısmı (11/13) kendilerinin bu süreçlerde daha belirleyici olmaları gerektiğini ifade

ederken bir kısım (10/13) öğretmen ise ölçme değerlendirme sınavının geciktirilmemesi gerektiğini kursun bitiminden hemen sonra yapılması gerektiğini belirtmişlerdir. Tablo 8 incelendiğinde öğrencilerin tamamına yakınının sınavda zorlanmadıkları sınavın kolay olduğunu belirtirken sadece iki öğrenci sınavlarda zorlandığını belirtmiştir. Tablo 8 incelendiğinde üç yöneticilerin çoğunun (3/4) ölçme değerlendirmenin doğru yapıldığını belirtirken bir yönetici ise bu sürecin yanlış yapıldığını belirtmiştir. Bazı paydaşların konuyla ilgili görüşleri aşağıdadır:

Öğretmen: Öğrenciler doğru belirlenemedi. Öğretmenler belirleyici olmalı. Sonuçları değerlendirme sınavı kurstan çok sonra yapıldı. Kursun hemen sonrasında bu sınavlar yapılmalı.

Öğrenci: Sınav kolaydı. Çok rahat çözebildim soruları.

3.5. Programın ihtiyacı karşılmasına yönelik paydaşların görüşleri

Programın ihtiyacı karşılmasına yönelik paydaşların görüşleri tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9.

Programın ihtiyacı karşılmasına yönelik paydaşların görüşleri

Paydaş	Kod	Frekans
Öğretmen	İhtiyacı kısmen karşılıyor	10
	İhtiyacı karşılıyor	2
	İhtiyacı karşılamıyor	1
Öğrenci	İhtiyacımı karşıladı	8
	İhtiyacımı kısmen karşıladı	4
	İhtiyacımı karşılamadı	4
Yönetici	İhtiyacı karşılıyor	2
	İhtiyacı kısmen karşılıyor	1
	İhtiyacı karşılamıyor	1
Veli	İhtiyacı kısmen karşılıyor	2

Tablo 9’a göre tamamına yakını (10/13) programın ihtiyaca kısmen cevap verebildiğini belirtirken iki öğretmen programın ihtiyacı tam olarak karşıladığını belirtmiş bir öğretmen ise programın ihtiyaca yanıt vermediğini belirtmiştir. Tablo 9’a göre öğrencilerin büyük çoğunluğu (8/13) programın ihtiyaçlarına cevap verebildiğini belirtirken bir kısım (4/13) öğrenci programın ihtiyacını kısmen karşıladığını belirtmiş bir kısım (4/13) öğrenci ise programın ihtiyaca yanıt vermediğini belirtmiştir. Tablo incelendiğinde yöneticilerin bir kısmı (2/4) programın ihtiyacı karşıladığını belirtmiş yöneticilerin bir kısmı ise (1/4) programın ihtiyacı kısmen karşıladığını yöneticilerin biri ise programın ihtiyaca yanıt vermediğini belirtmiştir. Tablo 9’a göre velilerin tamamının programın çocuklarının ihtiyacını kısmen karşıladığını ifade etmişlerdir. Bazı paydaşların konuyla ilgili görüşleri aşağıdadır:

Öğretmen: Geride kalan bu öğrencilerin diğerlerine ulaştırılması mümkün değil ancak durumlarında iyileşme olduğunu gözlemledim.

Öğrenci: Benim ihtiyacımı karşıladı. Matematik ve Türkçedeki eksiklerimi bu programla tamamladım.

Yönetici: Önemli bir ihtiyacı karşıladığını düşünüyorum. Özellikle veli ve öğrencilerin memnuniyetleri ihtiyacı karşıladığını göstermektedir.

Veli: Benim çocuğumun ihtiyacını karşıladı. Matematikte çok zayıftı şimdi matematiği daha iyi. Bu hep bu kurs sayesinde oldu.

3.6. Programın uygulanma aşamasında yaşanan sorunlara yönelik paydaşların görüşleri

Programın uygulanma aşamasında yaşanan sorunlara yönelik paydaşların görüşleri tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10.

Programın uygulanma aşamasında yaşanan sorunlara yönelik paydaşların görüşleri

Paydaş	Kod	Frekans
Öğretmen	Modüllere seçimler hatalı yapıyor	12
	Süre yetersizliği yaşıyorum	12
	Devamsızlık sorunu yaşıyoruz	10
	Öğretmen ve öğrenci yorgun oluyor	8
	Kaynaklar yetersiz	8
	Öğrenciler sıkılıyor	6
	Veli ilgisiz	6
Öğrenci	Çok yoruluyorum	14
	Kurs çok uzun sürüyor	6
	Servis sorunu yaşıyorum	2
Yönetici	Öğretmen isteksiz	4
	Süre yetersizliği	2
	Taşıma sorunu	2
Veli	Çocuğum isteksiz	1

Tablo 10'a göre öğretmenlerin tamamına yakını (12/13) modüllere öğrenci seçimlerinin hatalı yapıldığını ve sürenin kazanımları sağlamak için yeterli olmadığını belirtirken öğretmenlerin büyük çoğunluğu (10/13) ise öğrencilerin programa devamını sağlamakta zorlandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin çoğu (8/13) kendilerinin ve öğrencilerin program öncesinde ders olduğu için yorgun olduklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin yarıdan fazlası (8/13) kaynakların yetersiz olduğunu belirtirken öğretmenlerin bir kısmı (6/13) ise öğrencilerin sıkıldığını ve velilerin ilgisizliği gibi sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Tablo 10'a göre öğrencilerin tamamına yakınının (14/16) çok yorulduklarını bir kısım öğrenci (6/14) ise kursun çok uzun sürdüğünü bir öğrenci ise eve ulaşım ile ilgili servis sorunu yaşadığını belirtmiştir. Tablo 10 incelendiğinde yöneticilerin tamamına yakınının (4/4) öğretmenlerin isteksiz olduğunu belirtirken iki idareci ise kurs sürelerinin yetersizliği ve taşıma sorununu ifade etmişlerdir. Tablo 10 incelendiğinde bir veli ise çocuğunun programa katılmada isteksiz davrandığını ifade etmiştir. Bazı paydaşların konuyla ilgili görüşleri aşağıdadır:

Öğretmen: Öğrencilerin devamında sorunlar yaşıyoruz. Öğrenciler doğru belirlenmiyor. Veliler istekli ama ilgisiz. Bizim ücretimiz az veriliyor ek bir hizmet bu ücretlerle öğretmenlerin motivasyonu sağlanamaz.

Öğrenci: Kursta sıkıldığım anlar oluyordu. Bir de çok yoruluyordum.

Yönetici: Seviyeleri farklı öğrencilerin bir araya getirilmesi sorun oluşturdu. Ücretin az olması nedeniyle öğretmenler isteksizdi. İkna etmekte zorlandım.

3.7. Program hazırlık ve uygulama süreçlerine yönelik paydaşların önerileri

Program hazırlık ve uygulama süreçlerine yönelik paydaşların önerileri **tablo 11**'de verilmiştir.

Tablo 11.

Program hazırlık ve uygulama süreçlerine yönelik paydaşların önerileri

Paydaş	Kod	Frekans
Öğretmen	Öğretmen, öğrenci ve veli programla ilgili eğitim almalı	13
	Farklı modüllerdeki öğrenciler aynı grupta olmamalı	13
	Programı uygulayan öğretmenin ek ders ücreti artırılmalı	13
	Programın süresi artırılarak yıl içine yayılmalı	10
	Kaynaklar zenginleştirilmeli	9
	Öğretmenlerin program hazırlık süreçlerine katkısı alınmalı	8
	Farklı ders ve etkinliklerle kapsam genişletilmeli	6
	Programı uygulayan öğretmen ile öğrencinin sınıf öğretmeni uyumlu çalışmalı	5
	Modül sürelerinin dağılımı yeniden düzenlenmeli	4
	Program ikinci sınıftan başlatılmalı	2
	Öğretmen seçimi doğru yapılmalı	1
	Öğrenci sayısı azaltılmalı	1
	Öğrenci	Aldığım eğitim yeterli
Program devam etmeli		2
Program kısa olmalı		2

	Kaynaklar artırılmalı	2
	Öğretmenler bize kızmaları	1
Yönetici	Ek ders ücretleri artırılmalı	3
	Süre artırılmalı	1
	Öğretmenlere program eğitimi verilmeli	1
	Velilere program eğitimi verilmeli	1
	Farklı modüllerdeki öğrenciler aynı grupta olmamalı	1
	Yetenekli çocuklara da destekleme programı yapılmalı	1
	Kaynaklar zenginleştirilmeli	1
Veli	Kapsamı genişletilmeli	2
	Devam etmeli	2

Tablo 11 incelendiğinde öğretmenlerin tamamının (13/13) öğretmen, öğrenci ve velilerin programla ilgili eğitim almaları gerektiğini, farklı modüllerdeki öğrencilerin aynı grupta olmaması gerektiğini, programı uygulayan öğretmenlerin ek ders ücretlerinin artırılması gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin büyük bir kısmı (10/13) programın süresinin artırılarak programın yıl içerisinde yayılması gerektiğini belirtirken bir kısım (9/13) öğretmen kaynakların zenginleştirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin çoğu (8/13) program hazırlık süreçlerine öğretmenlerin katkısının alınması gerektiğini belirtirken, öğretmenlerin yarıya yakını (6/13) farklı ders ve etkinliklerle kapsamın genişletilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bir kısmı (5/13) Programı uygulayan öğretmen ile öğrencinin sınıf öğretmenin uyumlu çalışması gerektiğini belirtirken, öğretmenlerin bir kısmı (4/13) modül sürelerinin yeniden düzenlenmesi gerektiğini belirtmişlerdir. İki öğretmen programın ikinci sınıftan itibaren başlatılması gerektiğini belirtirken birer öğretmen öğretmenin doğru yapılması ve öğrenci sayısının azaltılması gerektiğini belirtmiştir. Tablo 11'e göre öğrencilerin çoğu (9/16) aldığı eğitimi yeterli görürken iki öğrenci programın devam etmesi yönünde görüş açıklamışlardır. İki öğrenci programın daha kısa sürmesini istediğini belirtirken iki öğrenci ise kaynakların artırılması gerektiğini belirtmişlerdir. Bir öğrenci ise öğretmenlerin kendilerine kızmamasını istediğini belirtmiştir. Tablo 11'e göre yöneticilerin çoğu (3/4) ek ders ücretlerinin artırılması gerektiğini belirtirken birer yönetici ise programın süresinin artırılması, öğretmenler ve velilere programla ilgili eğitim verilmesi, farklı modüllerdeki öğrencilerin aynı modüllerde yer almaması, yetenekli çocuklara da destekleme kursu yapılması ve kaynakların zenginleştirilmesi gerektiğine yönelik görüş belirtmişlerdir. Tablo 11'e bakıldığında velilerin tamamı (2/2) programın kapsamının genişletilmesi ve programın devam etmesi gerektiğine yönelik görüş belirtmişlerdir. Bazı paydaşların konuyla ilgili görüşleri aşağıdadır:

Öğretmen: Kaynak ve materyaller artırılmalı. Kurs ilgili öğretmenler tarafından verilmeli. Öğretmen ücretleri artırılmalı. Kursun süresi artırılmalı.

Öğretmen: Kurs iyi tanıtılmalı. Kimlerin kursu vereceği önceden belirlenmeli. Kurs ikinci sınıftan başlanmalı.

Öğretmen: Öğretmenler haftalık toplantı yaparak modüller arası geçişte birlikte karar vermeliler. Bu toplantıda öğrencinin sınıf öğretmeni de hazır bulunmalı onun da görüşünden yararlanılmalı ve tüm uygulama süreci işbirliği ve iletişim halinde gerçekleştirilmeli.

Öğrenci: Kurs devam etmeli. Ama müzik, beden, resim gibi dersler de olmalı.

Yönetici: Öğretmenler ve veliler konuyla ilgili eğitilmeli. Uygulama süreci uzatılmalı.

Veli: Kursun kapsamı artırılmalı.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu araştırmanın amacı İYEP'in uygulamaya konma sürecini, yararlarını, kurslarda yaşanan sorunları ve çözüm önerilerini öğretmen, öğrenci, yönetici ve veli görüşlerine dayalı olarak değerlendirmektir.

Araştırma sonucuna göre programın tüm paydaşları (öğretmen, öğrenci, yönetici ve veli) İYEP'e ihtiyaç olduğunu belirtmişlerdir. Çünkü İYEP'in öğrencilerin gelişimlerine katkı sağladığı ve çeşitli nedenlerle geride kalan öğrencilerin eksiklerinin giderilebilmesine olanak tanıdığı ifade edilmiştir. Çeşitli nedenlerle bazı öğrenciler akademik anlamda ve sosyal anlamda sorun yaşayabilmektedir. Bu durumun

oluşmasında öğrencinin eğitim pazarına beraberinde getirdiği, sahip olduğu özellikler olarak tanımlanabilecek olan hazırbulunuşluk seviyesi en önemli unsurdur (Ertürk, 2013). Nihayetinde Dane, Kudu ve Balkı'nın (2009) matematik başarısını olumsuz etkileyen faktörlere yönelik yaptıkları çalışmada öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerine uygun olmayan konulara yer verilmesinin öğrencilerin konuları anlamakta zorlanmalarına ve bu nedenle öğrencilerin matematiği soyut, güç ve karmaşık bulmalarına neden olduğu bunun da matematiğe karşı olumsuz tutum ve kaygıyı getirdiği sonucuna ulaşmışlardır. Bu durumun beraberinde öğrencilerin öğrenme ortamlarından uzaklaşmalarını sağlayacağı düşünülerek araştırma sonuçlarından hareketle araştırmacılar tarafından farklı öğrenme biçimlerine uygun ortamların oluşturulması yönünde öneriler geliştirilmiştir. Kalaycı (2005) İlköğretim öğrencilerinin okullardaki problem algılarına yönelik yaptığı çalışma sonucunda okulların tümünde Matematik ve Türkçe başta olmak üzere Sosyal Bilgiler, Fen Bilgisi, İş Eğitimi, Güzel Konuşma ve Din Kültürü derslerinde öğrenciler sıkıldıklarını, yorulduklarını ve ve bu dersleri anlayamadıkları sonucuna ulaşmıştır. Araştırmacı bu durumun öğretmenin uyguladığı yöntemden ve kişiliğinden ya da öğrencinin kendisinden kaynaklanabileceğini belirtmiştir. İYEP ile bu sorunlar aşılabılır.

Alanyazında MEB 2014-2015 eğitim-öğretim yılından sonra uygulamaya başladığı destekleme kurslarının öğretim sürecinde yaşanan sorunları çözme ve ihtiyaçları karşılama noktasında önemli katkılar sunduğuna dair araştırmalar mevcuttur. Bu bağlamda Ergün (2017) yaptığı çalışmada kurslarda görev alan yönetici ve öğretmenlerin; kursların öğrencilerin öğrenme eksiklerini gidermelerine, düzenli bir çalışma ortamının sağlanmasına ve öğrenci başarılarını artırmasına katkı sağladığını belirtmişlerdir. Aynı çalışmada öğrenciler ise; kursun eksik konularını tamamlama, sınavlara hazırlanma ve sosyal gelişim süreçlerine önemli katkılar sağladığını belirtmişlerdir. Göksu ve Gölcü (2016) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin destekleme kurslarında, daha önce anlaşılmayan konuları derinlemesine işleme fırsatı buldukları, öğrencilerin başarılarının artacağı düşüncesiyle okul yönetimlerinin kurs sürecini desteklediklerini belirtmişlerdir. Başaran ve Narinalp (2017) araştırmalarında destekleme kurslarının öğrenci başarısını artırdığı ve yetiştirilemeyen konuların telafisine imkan tanıdığı sonuçlarına ulaşmışlardır.

Araştırma sonucunda öğretmenlerin ve yöneticilerin programla ilgili yeterli bilgi sahibi olmadıkları bunun da kurs sürecini olumsuz etkilediği görülmüştür. Hizmetiçi eğitimle bu sorunun çözülebileceği düşünülmektedir. Çünkü hizmeti içi eğitim eğitimin kalitesi ve verimliliğini artırmasının yanısıra kurumların ve çalışanların yeniliğe açık olma durumlarını geliştirebilir (Selimoğlu ve Biçen Yılmaz, 2009).

Programın öğretmen, öğrenci ve veli görüşlerine göre kapsamı, kazanımları, içeriğinin yetersiz, yöneticilerce yeterli görüldüğü sonucuna ulaşılmıştır. Ancak bunun yanı sıra kullanılan kaynaklara yönelik paydaşların görüşlerinin genellikle olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Programa alınan öğrencilerin belirlenme süreçlerini paydaşların doğru bulmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Programa öğrenci seçiminde öğretmenlerin daha belirleyici bir konumda olmak istedikleri kursun bitiminde yapılan değerlendirme sınavının kurs bitiminden aylarca sonra yapılmasına özellikle öğretmenlerin tepki gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda geribildirim öğrenme ve öğretme süreçlerinde davranışın hemen sonrasında verilmesinin oldukça önemli olduğu unutulmamalıdır (Fidan, 2012).

Programın önemli bir soruna çözüm sağladığı öğrencilerin önemli bir ihtiyacını karşıladığı ancak bununla birlikte kapsam ve sürenin artırılarak programın etkililiğinin daha da artırılabilceği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın sonucunda programın uygulanma aşamasında modüllere öğrenci seçiminde yapılan hatalar, süre yetersizliği, öğrencilerin devamsızlığı, öğretmen ve öğrencilerin yorgunluğu, öğrencilerin sıkılma durumu, velilerin ilgisizliği, öğretmenlerin ek ders ücretlerinden kaynaklı isteksizliği ve öğrencilerin sıkılmaktan kaynaklı isteksizliği, gibi sorunların varlığı tespit edilmiştir. Alanyazında destekleme ve yetiştirme kurslarıyla ilgili yapılan araştırmalarda da benzer durumlara ulaşılmıştır. Sarıca (2018) Destekleme ve Yetiştirme Kurslarını (DYK) kurslarda görev alan 33 öğretmenle görüşme yaparak gerçekleştirdiği araştırma sonucunda katılımcıların kurslarla ilgili genel anlamda olumlu kanaat belirttikleri, kursların derste öğrenilenlerin tekrar edilerek konuların pekiştirilmesini sağladığı, öğrencilerin konu eksiklerini gidermelerine katkı sağladığı, öğrencilerin anlaşılmayan konulara odaklanma imkanı elde ettiklerini belirtmişlerdir. Bununla birlikte öğretmenler öğrencilerin kurs saatlerinin yoğun olmasından dolayı yorulduklarını ve öğrencilerde bıkkınlık oluştuğunu gözlemlediklerini belirtmişlerdir. Öğretmenler kursların kendilerine ekonomik katkı sağladığını derste öğrenilmeyen, eksik kalan konulara yoğunlaşma imkanı elde ettikleri, kişisel ve mesleki gelişimlerine katkı sağladığını, bunun yanında kursların yorucu olduğunu, tatil ve dinlenme sürelerinin azaldığını belirtmişlerdir. Öğretmenler ayrıca kurslarda, öğrencilerin motivasyon eksikliği, devamsızlık, ulaşım ve beslenme sorunlarını da gözlemlediklerini ifade etmişlerdir. Başaran ve Narinalp, 2016; Göksu ve Gölcü, 2016; Ünsal ve Korkmaz, 2016 yaptıkları araştırma sonucunda DYK kurslarında görev alan öğretmenlerin kurs ücretlerinden menun oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Bu grubun ücretlerden daha fazla memnun olmaları DYK ücretlerinin İYEP kurs

ücretlerinden daha yüksek olmasından kaynaklanıyor olabilir. Başaran ve Narinalp (2017) ise öğrencilerin bir dersten çıkıp başka bir derse girmesi nedeniyle yoruldukları sonucuna ulaşmıştır. Bray (2007) de aynı şekilde destekleme eğitimlerinin öğrencileri yordugunu belirtmiştir. Aküzüm ve Saraçoğlu (2018) ise öğretmenlerin DYK'ya yönelik tutumlarını incelediği çalışma sonucunda öğretmenlerin destekleme ve yetiştirme kurslarına yönelik tutumlarının en yüksek düzeyde olduğu boyutun, bu kursların akademik yönden hem öğrencilere hem de öğretmenlere sağladığı katkılar yönünde olduğu, buna karşılık, kurslara katılımın özel bir zaman ayırmayı gerektirmesinin ortaya çıkardığı sosyal yaşama olan etkileri boyutunun en düşük düzeydeki tutumları yansıttığı sonucuna ulaşılmıştır. Canpolat ve Köçer (2017) araştırmasında kurslara devam eden öğrencilerin merkezi sınavlarda ve okul sınavlarında Sosyal Bilgiler dersi başarılarını arttırdıkları sonucuna ulaşmıştır. Bu bağlamda destekleme kursuna sosyal bilgiler gibi derslerin eklenerek kapsamın genişletilmesi programın faydasını artıracaktır. Benzer şekilde Ergün (2017) gerçekleştirdiği araştırma sonucundan hareketle kurslara beden eğitimi, müzik, görsel sanatlar gibi dersler eklenerek öğrencilerin kurslara istekle katılacakları yönünde görüş öne sürmüştür.

Araştırma sonucunda ikili eğitim yapan okullarda programın uygulanmasında ciddi sorunlar yaşandığı gözlenmiş öğretmenlerin psikosoyal destek konusunda yeterince çalışma yapmadıkları/yapamadıkları sonucuna ulaşılmıştır. TEDMEM Eğitim Değerlendirme Raporunda (2018) İYEP'i ele almış ve araştırma sonucuyla paralel şekilde ikili eğitim yapan okullar, taşınabilir ve birleştirilmiş sınıflı okullarda sorunların yaşanabileceğini, psikosoyal destek konusunda öğretmenlerin sorun yaşayabileceğini değerlendirmiştir.

Araştırma sonucunda programa hazırlık ve uygulama süreçlerine yönelik paydaşlar aşağıdaki önerileri getirmişlerdir;

Öğretmenler; Öğretmen, öğrenci ve velilerin programla ilgili eğitim alması, farklı modüllerdeki öğrencilerin aynı grupta olmaması, programı uygulayan öğretmenin ek ders ücretlerinin artırılması, programın süresinin artırılarak programın yıl içine yayılması, kaynakların zenginleştirilmesi, öğretmenlerin program hazırlık süreçlerine katkılarının alınması, farklı ders ve etkinliklerle programın kapsamının genişletilmesi, programı uygulayan öğretmen ile öğrencinin sınıf öğretmeninin uyumlu çalışması, modül sürelerinin dağılımının yeniden düzenlenmesi, programın ikinci sınıftan itibaren başlatılması, öğretmenlerin belirlenmesinin objektif kriterlere göre yapılması, modüllerdeki öğrenci sayılarının azaltılması gibi öneriler getirmişlerdir.

Öğrenciler; Çoğunluğu kurs süresini yeterli görmekle birlikte bazı öğrencilerin sürenin artırılması bazılarının ise azaltılması yönünde görüş belirttikleri gözlenmiştir. Çoğu öğrenci kaynakların yeterli olduğunu belirtirken bazı öğrencilerin kaynakların zenginleştirilmesi gerektiği yönünde görüş sundukları gözlenmiştir.

Yöneticiler; Ek ders ücretlerinin artırılması, programın uygulama süresinin artırılması, öğretmenler ve velilere programla ilgili eğitim verilmesi, farklı modüllerdeki öğrencilerin aynı modüllerde yer almaması, yetenekli çocuklara da destekleme kursu yapılması ve program kaynaklarının zenginleştirilmesi gerektiğine yönelik öneri sundukları gözlenmiştir.

Veliler; Programın kapsamının genişletilmesi ve programın devam etmesi gerektiğine yönelik öneriler geliştirdikleri gözlenmiştir.

Çalışmadan elde edilen sonuçlardan hareketle programı yürüten yöneticilere ve araştırmacılara yönelik olarak aşağıdaki öneriler ileri sürülebilir:

- Öğretmenler ve yöneticiler programla ilgili hizmet içi eğitime alınmalıdır.
- Okullarda veli ve öğrencilere bu kurslarla ilgili bilgilendirme toplantıları yapılmalıdır.
- Program uygulama süreçlerinde rol alan bütün paydaşların sürekli etkileşim halinde olmaları oldukça önemlidir.
- Modüllere öğrenci seçim süreçlerinde öğretmenler daha etkili olmalı ve farklı modüllerde öğrenciler aynı grupta yer almamalıdır.
- Programı uygulayan öğretmenin ek ders ücreti artırılarak öğretmenin motivasyonu artırılmalıdır.
- Programın süresi artırılarak kapsamı genişletilmeli ve kaynaklar zenginleştirilmelidir.
- Programın psikosoyal destek boyutu için rehber öğretmenler görevlendirilmelidir.
- Bu çalışmada İYEP'in uygulamaya konma süreci, yararları, programın uygulanmasında yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri öğretmen, öğrenci, yönetici ve veli görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmiştir. Başka çalışmalarda ise program değerlendirme uzmanlarının programın felsefesi, kazanımları ve ölçme değerlendirme süreçlerine yönelik görüşleri incelenebilir.

Bu araştırma Kahramanmaraş ili Onikişubat ilçesinde İYEP'in uygulandığı 4 okul ile sınırlıdır. Araştırma yönetici, öğretmen, öğrenci ve velilerin programa yönelik algıları doğrultusunda sınırlılıklar içermektedir. Bu araştırma farklı sosyo ekonomik şartlarda programın etkililiğini ortaya koyamamaktadır.

KAYNAKLAR

- Anderson, L. W. ve Krathwohl, D.R. (2010). *Öğrenme öğretim ve değerlendirme ile ilgili bir sınıflama* (çev. D. A. Özçelik). Ankara: Pegem Akademi.
- Aküzüm, C. ve Saraçoğlu, M. (2018). Ortaokul öğretmenlerinin destekleme ve yetiştirme kurslarına yönelik tutumlarının incelenmesi. *Turkish Journal of Educational Studies*, 5(2),97-121.
- Babaoğlu, E. (2017). Yozgat'ta Öğrenci Başarısı: Başarı Engelleri ve Başarıyı Artırmak için Yapılabilecekler. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(37).
- Bray, M. (2007). *The shadow education system: private tutoring and its implications for planners*. Paris: UNESCO: International Institute for Educational Planning.
- Büyüköztürk Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, E.A., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2018). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Canpolat, U., Köçer, M. (2017). Destekleme ve yetiştirme kurslarının TEOG bağlamında sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerine dayalı olarak incelenmesi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 7(1): 123-154.
- Creswell, J. W. (2017). *Araştırma deseni: nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. (Çev. Ed: S. B. Demir). Ankara: Eğiten Kitap.
- Demir-Başaran, S. ve Narinalp-Yıldız, N. (2017). Türkiye'de ortaokullarda uygulanan destekleme ve yetiştirme kurslarına ilişkin öğretmen görüşleri. *International Journal Of Eurasia Social Sciences*, 8(29), 1152-1173.
- Demirel, Ö. (2015). *Kuramdan uygulamaya program geliştirme*. Ankara: PegemA Yay., 10. Baskı.
- Dane, A., Kudu, M. ve Balkı, N. (2009). Lise öğrencilerinin algılarına göre matematik başarısını olumsuz yönde etkileyen faktörler. *Erzincan Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 2(1), 17-34.
- Erden, M. (2017). *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara: Arkadaş Yayınları., 10. Baskı.
- Ergün, M. (2017). Destekleme ve yetiştirme kurslarının yönetici, öğretmen, öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Ertürk, S. (2013). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Edge Yayıncılık., 6. Baskı.
- Fidan, (2012). *Okulda Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: Pegem Akademi., 3. Baskı
- Göksu, İ. ve Gülcü, A. (2016). Ortaokul ve liselerde uygulanan destekleme kurslarıyla ilgili öğretmen görüşleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 153-171.
- İncirci, A., İlğan, A., Sırem, Ö. ve Bozkurt, S. (2017). Ortaöğretim destekleme ve yetiştirme kurslarına ilişkin öğrenci görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 50-68.
- İlkokullarda Yetiştirme Programı, (İYEP) (2019). https://tegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_05/21135108 adresinden 26.05.2019 tarihinde edinilmiştir.
- İlkokullarda Yetiştirme Programı (İYEP) Uygulama Klavuzu (2018). https://tegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_10/01150934_YYEP_UYGULAMA_KILAVUZU.pdf adresinden 26.05.2019 tarihinde edinilmiştir.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Akademi., 30. Basım

- Kalaycı, N. (2005). İlköğretim okulu öğrencileri okullarında hangi durumları problem olarak algılamaktadır. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 11(2), 167-193.
- Lincoln, Yvonna S. & Egon G. Guba. 1985. *Naturalistic Inquiry*. 1. bs. ABD: Sage Publications.
- MEB (2018). Matematik Öğretim Programı. <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=329> adresinden 26.05.2019 tarihinde edinilmiştir.
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. Sage publications.
- Nartgün, Ş. S., ve Dilekçi, Ü. (2016). Eğitimi destekleme ve yetiştirme kurslarına ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 22(4), 537-564.
- Patton, M.Q., 2014. *Nitel Araştırma Ve Değerlendirme Yöntemleri*. Pegem Akademi, Ankara. 684s.
- Sarıca, R. (2018). Destekleme ve yetiştirme kurslarına yönelik öğretmen görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(221), 91-122.
- Selimoğlu, E. ve Biçen Yılmaz H. (2009). Hizmet içi eğitimin kurum ve çalışanlar üzerine etkileri. *Ekonomi, Sosyoloji ve Politika Dergisi*, Yıl:5 Sayı:1.
- Sönmez, V. ve Alacapınar F.G. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık., 3. Baskı.
- Taşdemir, A. ve Taşdemir, M. (2010). Okullarda başarı ve başarısızlık olgusu: tipik öğrenci davranışları yönüyle bir durum araştırması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 471-503.
- Uşun, S. (2012). *Eğitimde Program Değerlendirme*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ünsal, S. ve Korkmaz, F. (2016). Destekleme ve Yetiştirme Kurslarının İşlevlerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi. *KSÜ Sosyal Bilimler Dergisi*. 13(2), 87-118.
- TEDMEM. (2018). <https://tedmem.org/yayin/2018-egitim-degerlendirme-raporu> sayfasından 24.09.2019 tarihinde alınmıştır.
- Yıldırım, A., Şimşek, H., 2013. *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Seçkin Yayıncılık: Ankara.

EKLER

EK 1: İYEP GÖRÜŞME FORMU (Öğretmen)

1. İYEP'e ihtiyaç var mıydı? Neden? Niçin?
2. Program hazırlık süreçleriyle ilgili bilgilendirildiniz mi? Bu sürece katkı sundunuz mu? Sunmalı mısınız? Neden? Niçin?
3. Program hakkında siz ve diğer paydaşlar (yönetici, veli, öğrenci) yeterince bilgilendirildiniz mi?
4. İYEP'in kapsamını nasıl değerlendiriyorsunuz? Başka dersler de olmalı mı yeterli mi?
5. Programın kazanım boyutunu nasıl değerlendiriyorsunuz? Sizce programın kazanımları öğrenci ihtiyaçlarına uygun mu? Neden? Niçin?
6. Programın içeriği boyutunu nasıl değerlendiriyorsunuz? Sizce programın içeriği öğrenci ihtiyaçlarına uygun mu? Neden? Niçin?
7. Program için kaynaklar yeterli mi? Ne tür kaynaklar kullanıyorsunuz? Neden? Niçin?
8. Öğrenme yaşantısı sağlamak için program size bilgi veriyor mu? Bu aşamada sizler neler yapıyorsunuz?
9. Programın ölçme ve değerlendirme boyutunu nasıl değerlendiriyorsunuz? Yeterli mi? Siz bu boyutla ilgili neler yapıyorsunuz?
10. Program uygulama süreci için ayrılan zaman yeterli mi? Neden? Niçin?
11. Program uygulama boyutunda ne gibi sorunlarla karşılaştınız? Çözüm için neler yaptınız?
12. Program uygulama boyutunda paydaşlardan (yönetici, veli, öğrenci) nasıl tepkiler aldınız?
13. Programın ihtiyacı karşıladığınızı düşünüyor musunuz? Öğrencilerden ne tür geribildirimler aldınız?
14. Programla ilgili önerileriniz nelerdir?

EK 2: İYEP GÖRÜŞME FORMU
(Öğrenci)

1. İYEP ihtiyaçlarınıza cevap veriyor mu? Neden? Niçin?
2. Program hakkında yeterince bilgilendirildiniz mi? (Kapsamı, amaçları, içeriği vs.)
3. İYEP'in kapsamını nasıl değerlendiriyorsunuz? Başka dersler de olmalı mı yeterli mi?
4. Programın kazanım boyutunu nasıl değerlendiriyorsunuz? Sizce programın kazanımları ihtiyaçlarınıza uygun mu? Neden? Niçin?
5. Programın içeriği boyutunu nasıl değerlendiriyorsunuz? Sizce programın içeriği ihtiyaçlarınıza uygun mu? Neden? Niçin?
6. Program için kaynaklar yeterli mi? Ne tür kaynaklar kullanıyorsunuz? Neden? Niçin?
7. Dersler nasıl işleniyor? Sizin için verimli oluyor mu? Neler önerirsiniz?
8. Programın ölçme ve değerlendirme boyutunu nasıl değerlendiriyorsunuz? Yeterli mi?
9. Program uygulama süreci için ayrılan zaman yeterli mi? Neden? Niçin?
10. Programla ilgili önerileriniz nelerdir?

EK 3: İYEP GÖRÜŞME FORMU
(Yönetici)

1. İYEP'e ihtiyaç var mıydı? Neden? Niçin?
2. Program hazırlık süreçleriyle ilgili bilgilendirildiniz mi? Bu sürece katkı sundunuz mu? Sunmalı mısınız? Neden? Niçin?
3. Program hakkında siz ve diğer paydaşlar (yönetici, veli, öğrenci) yeterince bilgilendirildiniz mi?
4. İYEP'in kapsamını nasıl değerlendiriyorsunuz? Başka dersler de olmalı mı yeterli mi?
5. Programın kazanım boyutunu nasıl değerlendiriyorsunuz? Sizce programın kazanımları öğrenci ihtiyaçlarına uygun mu? Neden? Niçin?
6. Programın içeriği boyutunu nasıl değerlendiriyorsunuz? Sizce programın içeriği öğrenci ihtiyaçlarına uygun mu? Neden? Niçin?
7. Program için kaynaklar yeterli mi? Okul olarak ne tür kaynaklar kullanıyorsunuz? Neden? Niçin?
8. Program uygulama boyutunda ne gibi sorunlarla karşılaştınız? Çözüm için neler yaptınız?
9. Program uygulama boyutunda paydaşlardan (öğretmen, veli, öğrenci) nasıl tepkiler aldınız?
10. Programın ihtiyacı karşıladığınızı düşünüyor musunuz? Paydaşlardan (öğretmen, veli, öğrenci) ne tür geribildirimler aldınız?
11. Programla ilgili önerileriniz nelerdir? Programın hazırlık süreçlerine, içeriğine, uygulanma süreçlerine ve kapsamına yönelik görüş ve önerileriniz nelerdir?

EK 4: İYEP GÖRÜŞME FORMU
(Veli)

1. İYEP'e ihtiyaç var mıydı? Neden? Niçin?
2. Program hazırlık süreçleriyle ilgili bilgilendirildiniz mi? Bu sürece katkı sundunuz mu? Sunmalı mısınız? Neden? Niçin?
3. İYEP'in kapsamını nasıl değerlendiriyorsunuz? Başka dersler de olmalı mı yeterli mi?
4. Programın ihtiyacı karşıladığını çocuğunuz için verimli olduğunu düşünüyor musunuz? Neden? Niçin?
5. Programın içeriğine, uygulanma süreçlerine ve kapsamına yönelik önerileriniz nelerdir?

KIRSAL BÖLGEDEKİ BİR OKULUN OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU TANILI ÖĞRENCİLER İÇİN HAZIRBULUNUŞLUĞU

RURAL SCHOOL READINESS FOR THE STUDENTS DIAGNOSED WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER

Mahmut Serkan YAZICI ¹

Öz: Otizm spektrum bozukluğu (OSB) tanılı öğrenciler, kaynaştırma uygulamaları kapsamında genel eğitim okullarda eğitime dâhil olmaktadır. Bu nedenle genel eğitim okullarının OSB'li öğrenciler için hazır hale getirilmesi gerekmektedir. OSB'li öğrenciler için, okullarda öncelikle öğretmenler, okul müdürleri ve okulun fiziki koşulları ve kaynakları öğrencilere hazır olmalıdır. Bu noktada bölgesel farklılıklardan yola çıkılırsa her bölgenin hazırbulunuşluğu ile ilgili benzer ifadeler kullanmanın doğru olmayacağı vurgulanmalıdır. Dolayısıyla, bu çalışmanın amacı OSB'li öğrencilerin kaynaştırma uygulamalarına dâhil edilebilecekleri kırsal bir okulun hazırbulunuşluğu araştırmaktır. Bu amaca ulaşmak için, araştırma kapsamında durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Araştırma verileri, Türkiye'de orta düzeyde sosyo-ekonomik seviyeye sahip ve orta ölçekli bir şehirdeki kırsal bir okulda toplanmıştır. Araştırmaya bir ilköğretim okulundaki dokuz öğretmen (tüm öğretmenler) ve okul müdürü katılmıştır. Bu katılımcılarla yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Ayrıca okulun, fiziki koşulları ve kaynakları hakkında veri toplamak için yarı yapılandırılmış gözlem yapılmıştır. Verilerin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Sonuçlar okul hazırbulunuşluğunun OSB'li öğrencilerin kaynaştırma uygulamalarına dâhil edilmesi konusunda yetersiz olduğunu göstermektedir. Bu noktada, veriler katılımcıların daha fazla eğitime ihtiyaç duyduğunu ve okula OSB'li bir öğrenci gelse bile okul hazırbulunuşluğu geliştirmeye yönelik bir değişikliğe gidilmeyeceğini göstermektedir.

Anahtar sözcükler: otizm spektrum bozukluğu, kaynaştırma uygulamaları, kırsal, okul, hazırbulunuşluk

ABSTRACT: It is possible that students with autism spectrum disorder (ASD) can be educated at general education schools within inclusive education. Therefore, general education schools should be ready for students with ASD if the students enrolled in the school. For the school readiness, teachers, school principals, the physical conditions, and resources of the school should be ready for the students. At this point, it should be emphasized that it would not be right to use similar expressions about school readiness in each region. Therefore, the aim of this study is to learn the readiness of a rural school where students with ASD might be included in the inclusive education. With this purpose, this research used the case study approach. The data were collected at a Turkish rural school in a medium-sized city which has a middle level of socio-economic status. In the elementary school, nine teachers (all teachers) and the head teacher participated in this research. These participants had a semi-structured interview. Also, a semi-structured observation was used to collect data about the physical conditions and resources of the school. Then, the descriptive analysis method was used to analyze the data. The results show that school readiness is insufficient. Participants need more training, and the school environment should be more autism-friendly. Even if students with ASD enroll in school, the data show that the school will not be improved to be ready for them.

Keywords: autism spectrum disorders, inclusive education, rural, school, readiness

Bu makaleye atf vermek için:

Yazıcı, M. S. (2021). Kırsal bölgedeki bir okulun otizm spektrum bozukluğu tanılı öğrenciler için hazırbulunuşluğu, *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(1), 34-54.

Cite this article as:

Yazıcı, M. S. (2021). Rural school readiness for the students diagnosed with autism spectrum disorder. *Trakya Journal of Education*, 11(1), 34-54.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

It is possible that students with autism spectrum disorder (ASD) can be educated at general education schools within inclusive education (Milli Eğitim Bakanlığı, 2018). When it is thought that school readiness is necessary, the school environment and advanced learning should be ready for all students (UNICEF,2002). Therefore, it is clear that inclusive schools should be ready for the students with ASD if

¹ Öğr. Gör. Dr., Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Zihin Engelliler Eğitimi Anabilim Dalı, mserkan.yazici@erdogan.edu.tr, ORCID: 0000-0002-2514-3791.

the students enrolled in the school. In other words, teachers, school principals, the physical conditions, and resources of the school should be ready for the students with ASD. At this point, it should be emphasized that it would not be right to use similar expressions about school readiness in each region. For example, rural schools have some problems in some countries such as Turkey where significant differences between urban and rural areas (Çapuk & Ünsal, 2017). Therefore, the aim of this study is to learn the readiness of a rural school where students with ASD might be included in inclusive education. This research can be significant because there is limited literature about rural school readiness for students with ASD.

Methods

This research used the single case study approach (Yin, 2017). The data were collected at a Turkish rural elementary school in a medium-sized city which has a middle level of socio-economic status (TC Kalkınma Bakanlığı, 2013; Türkiye İstatistik Kurumu, 2015). To learn school readiness, nine teachers (all teachers) and head teacher participated in this research. The branches of teachers are Turkish, mathematics, social studies, science, primary teacher, preschool teacher, information technology teacher, English, and physical education. These participants attended the semi-structured interviews. Also, the semi-structured observation was used to collect data about the physical conditions and resources of the school. Then, the descriptive analysis method (Ekiz, 2009) was applied. When reporting data, coding was used for each participant (T1, T2, T3, etc. for teachers and HT for head teacher).

Results

In the research, six participants (T1, T3, T5, T7, T9, HT) had formal training about special education, including ASD. Four of them (T1, T5, T7, HT) within an undergraduate study, three of them (Ö7, Ö9, HT) having in-service training, and a teacher (T3) in public education center had the training. In addition to formal education, all of the teachers stated that they learned about ASD in different ways within informal learning. These ways are social media, internet, and social environment. In addition to these ways, two teachers (T4, T8) stated that they learned ASD by trial and error method with their students with ASD.

Besides, participants stated that they would use eight methods and strategies to improve the skills of students with ASD. Among them, educational game and drama, group work, giving a task, reading exercises, daily speaking exercises, motor skills development activities were expressed by all participants. Also, a teacher (T3) recommended doing social activities in school. In addition to these, HT recommended rhythmic musical studies. While using these methods and strategies, teachers stated that they would similarly use it for typically developing students who have the low academic level and students with ASD. Also, the teachers stated that they would use the interest of students with ASD in the education process.

Five participants (T3, T4, T5, T7, T8) stated that they feel ready when a student with ASD came to their classes. On the other hand, 5 participants (T1, T2, T6, T9, and HT) stated that they did not feel ready because of their inadequate training. Among the participant who felt ready, T4 and T8 stated that they feel ready because they already worked with a student with ASD. The other 3 teachers (T3, T5, T7) stated that they were ready for students with ASD because they believe that they will patiently work with students with ASD. As for the head teacher, the data showed that although he knew every point about the official documents clearly, using these points were not easy for him in rural areas. Therefore, the school principal does not feel ready for students with ASD.

The physical conditions and resource adequacy of the school are also not ready for a student with ASD according to 42 criteria on the observation form. This is because 4 criteria were well developed and 12 criteria were partially developed and 26 criteria were not yet developed. The data from observation and semi-structured interviews also showed similar findings about the physical conditions and resource adequacy of the school. It is also important that all participants stated that the conditions of the school would not improve when the students with ASD came to their schools, like other students with special needs who were currently at the school.

Discussion and Conclusion

In this study, the readiness of the rural school for students with ASD was examined, and it was concluded that this readiness was insufficient in many respects. For example, the educational methods and strategies are not only for a student with ASD but also for typically developing students. Moreover, the participants stated that they would similarly apply these methods and strategies to students with ASD and typically developing students who had low-level academic skills. This cannot be the right approach because students with ASD need to have special education, including special interventions (Research Autism, 2017c).

To perceive this insufficiency better, it is necessary to examine the training of the participants related to ASD. This research shows that teachers did not participate in formal education at an adequate level. Therefore, teachers do tend to learn ASD informally. However, in these informal ways, such as social media, the internet can be problematic. This is because the web and social media can contain useful information, as well as a lot of misinformation, which can easily and quickly spread (Kumar & Shah, 2018). Therefore, accessing information through the media and the internet carries these risks for teachers.

To successfully educate a student with ASD, a school environment should be arranged for the student (Cherry, 2017). However, the data show that the school cannot be described as an “autism-friendly school.” It is also important that the school will not be transformed into “autism-friendly” after a student with ASD come to school. This is the problematic point for school readiness.

1.GİRİŞ

Otizm spektrum bozukluğuna (OSB) sahip bireylerin özellikleri, sosyal ve iletişim problemlerinin yanında sınırlı ve tekrarlayıcı davranışlar ve ilgi alanlarına sahip olmalarıdır (American Psychiatric Association, 2013). OSB'nin bugün bilinen bir tedavisi olmasa da (Crowe & Salt, 2014), bu durum OSB'li bireylerin sorunlarının hafiflemesine destek olunamayacağı anlamına da gelmemektedir (National Autistic Society, 2018a). Bu bireylerin gereksinimlerine yönelik birçok farklı müdahaleler bulunmaktadır (Francis, 2005). Bu müdahalelerin etkililiği farklılıklar gösterse de (Hume, Bellini & Pratt, 2005; Woods & Wetherby, 2003), birçoğu olumlu sonuçlar vermektedir (Paul, 2008; Wang & Spillane 2009; Dawson, 2008). Olumlu sonuçlar veren müdahaleler arasında, Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped (TEACCH) ve günlük yaşam terapisi gibi okul temelli müdahaleler de vardır (Research Autism, 2019). Dolayısıyla, OSB'li öğrencilerin eğitim gereksiniminin sağlanmasında okullarda bu bireylere özel olarak sunulan özel eğitim yöntem ve stratejiler önemli rol oynamaktadır. OSB'li öğrenciler gibi özel gereksinimleri olan öğrenciler için kaynaştırma uygulamalarının faydaları bilinmektedir (Inclusion BC, 2014). Bu uygulamanın dünyanın birçok yerinde yaygın bir uygulama olduğu da bilinmektedir (Fakolade, Adeniyi, & Tella, 2017). Türkiye de bu ülkeler arasındadır ve yarı veya tam zamanlı kaynaştırma uygulamaları mevcuttur (Milli Eğitim Bakanlığı,2018). Kısacası, Türkiye'deki eğitsel tanısına bağlı olarak OSB'li bireyler, genel eğitim okullarında kaynaştırma uygulamalarına dâhil edilmektedir. UNICEF (2012) tarafından bir okulun tüm öğrenciler için öğrenme ve gelişimi ile okul çevresi açısından hazır olması gerektiği belirtildiği için, aynı hazırbulunuşluk OSB'li öğrencilerin kaynaştırma uygulamaları kapsamında katıldıkları okullardan da beklenmelidir.

Kaynaştırma uygulamalarına dâhil olan OSB'li öğrencilerin öğrenme ve gelişimi açısından okulun hazırbulunuşluğu kapsamında öğretmenlerin rolü oldukça önemlidir. Bu önem, öğretmenlerin özel gereksinimi olan tüm öğrencilerin öğrenme ve motivasyon şekilleri hakkında bilgi sahibi olması gerekliliğiyle de açıklanabilir (Mastropieri & Scruggs, 2010). Bu açıklamaya benzer şekilde, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) özel amaçlarını belirtmiştir ve bu amaçlar doğrultusunda öğretmenlerin görev ve sorumluluklarını belirlemiştir (MEB, 2018). Bu noktada vurgulanması gereken bir husus da oldukça önemli görev ve sorumlulukları bulunan öğretmenlerin kaliteli eğitilmeleri gerektiğidir. Diğer bir deyişle, öğretmen adayları üniversitede kaynaştırma uygulamaları hakkında kaliteli yetiştirilmelerinin yanında, günümüzde bilginin hızla değiştiğini düşünülünce, öğretmenlerin mesleğini yaparken de eğitilmeleri gerektiği açıktır. Bu ihtiyaç doğrultusunda, bugünün araştırmalarının çoğu, gelecekteki öğretmenlerin özel gereksinimli öğrenciler ile çalışırken gerekli olan yeterlilikler ve becerilerin belirlenmesine odaklanmaktadır (Zulfija, Indira, & Elmira, 2013).

OSB'li öğrencinin öğrenme ve gelişimine yönelik okul hazırbulunuşluğu ele alındığında okul yönetimleri de göz ardı edilmemelidir. Araştırmalar yıllardır özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerin desteklenmesi amaçlı öğretmenlerin gelişimine odaklanılmasına rağmen, okul yönetimlerinin kaynaştırma eğitimindeki gelişimlerini daha az ele almıştır (Sider, Maich, & Morvan, 2017). Hâlbuki okul hazırbulunuşluğu noktasında, okul yönetimleri de doğrudan önemli bir parçayı oluşturmaktadır. Bu

noktada, Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğini ele almak gerekmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2018). Örneğin, bu yönetmelikte her özel eğitime gereksinimi olan öğrenci için bireyselleştirilmiş eğitim programının (BEP) hazırlanmasının zorunlu olduğu açıkça belirtilmiştir. Ayrıca aynı yönetmelikte, BEP geliştirme biriminin, okul / kurum müdürü veya görevlendireceği bir müdür yardımcısının başkanlığında oluşturulduğu belirtildiğini için, okul yönetiminin önemi daha da açık şekilde anlaşılabilir.

Tüm bunların yanında okulların OSB'li öğrencilerin öğrenme ve gelişimine yönelik hazırbulunuşluğunu ele alırken, okulların fiziki yeterlilikleri ve kaynakları da ele alınmalıdır. Örneğin, eğitim ortamının yapılandırılmış bir şekilde planlanması (yön tabelalarıyla okul içi yönlendirme yapılması, materyallerin üzerlerine isimlerinin etiketlenmesi vs.) OSB'li öğrenciler için okul çevresini daha anlaşılır kıldığından dolayı faydalı olduğu bilinmektedir (Mesibov, Shea, & Schopler, 2005; Ontario, 2007). Zaten yapılandırılmış eğitim ortamı, bilimsel olarak da OSB tanımlı öğrenciler için faydalı olduğu kanıtlanmış olan TEACCH müdahalesinin bir parçasıdır (Research Autism, 2017a). Okulun fiziksel yapısının yanında, OSB'li öğrencilerin okullarında kaynaklar ve materyaller de farklılık gösterebilmektedir. Örneğin, OSB'li öğrenciler görsellerle öğrenme eğilimi olan bireylerdir (Rao & Gagie, 2006). Bu nedenle, çeşitli birçok görsel materyal OSB'li öğrencilerin iletişim becerilerinin geliştirilmesi ana amacıyla farklı kazanımlar için kullanılmaktadır (National Autistic Society, 2016). Bu genel unsurların yanında, her OSB'li öğrencinin birbirinden farklı ihtiyaçları olduğu düşünüldüğünde (Research Autism, 2017b), okulun fiziksel yeterliliği ve kaynakları OSB'li öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına göre de ayrıca düzenlenmesi gerektiği de göz ardı edilmemelidir. Aksi takdirde bu gereksinimleri karşılanmamış OSB'li öğrenci için bulunduğu okulun hazır olduğunu söylemek güç olacaktır.

Son olarak, okulların OSB'li öğrenciler için hazırbulunuşluğu ifade edilirken, her bölgedeki okullar için benzer ifadeleri kullanmanın doğru olmayacağı belirtilmelidir. Özellikle Türkiye gibi şehir ve kırsal bölgeler arasında birçok açıdan farklılıklar olan ülkelerde, bu farklılıkların okul hazırbulunuşluğu üzerindeki etkisi de göz önünde tutulmalıdır. Geçmişten bugüne yapılan araştırmalar da bu etkiyi ifade etmektedir. Örneğin, Seferoğlu (2001) tarafından yapılan araştırmada kırsal bölgelerdeki okulların ekonomik, materyal teminatı, ailelerin olumsuz tutumu ve okulların fiziksel olarak eksikliklerinin olması gibi çeşitli sorunları olduğunu belirtmiştir. Çapuk & Ünsal (2017) ise, eğitimle ilişkili sorunların yıllar içinde geçen zamana rağmen kırsal bölgelerdeki okullarda hala devam ettiğini vurgulamıştır. Ayrıca tüm bu sorunların yanında, Türkiye'de kırsal kesimde çalışan öğretmenlerin seminer ve kurslara katılmasında yaşadıkları sorunlar da onların mesleki gelişimini doğrudan olumsuz etkilediği bildirilmektedir (Çapuk & Ünsal, 2017). Tüm bu unsurlar, OSB'li öğrenciler için okul hazırbulunuşluğunu olumsuz etkileyeceği söylenebilir. Dolayısıyla, kırsal bir okuldaki OSB'li bir öğrencinin kaynaştırma eğitimi kapsamında okulun hazırbulunuşluk düzeyinin şehirlerden farklı olacağı ön görüldüğünden, kırsal bölgelerin hazırbulunuşluğu ayrı olarak ele alınması gerekmektedir.

1.1. Araştırma Soruları

Bu araştırmanın amacı, kaynaştırma uygulamalarına dâhil edilen OSB'li öğrencilerin okulunun, bu öğrencilerin öğrenme ve gelişim açısından hazırbulunuşluğunu belirlemektir. Bu ana amaç doğrultusunda, aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1) Katılımcıların, OSB'li öğrencilerin öğrenme ve gelişim açısından, okul hazırbulunuşluğu hakkındaki görüşleri nelerdir?

a) Katılımcıların, OSB'li öğrencilerin öğrenme ve gelişim açısından, öğretmen hazırbulunuşluğu hakkındaki görüşleri nelerdir?

b) Katılımcıların, OSB'li öğrencilerin öğrenme ve gelişim açısından, okul yönetiminin hazırbulunuşluğu hakkındaki görüşleri nelerdir?

2) Araştırmaya katılan okulun, OSB'li öğrencilerin okul çevresi açısından fiziksel yeterlilik ve kaynak yönünden hazırbulunuşluğu yeterli midir?

1.2. Araştırma Önemi

OSB'li öğrenciler kaynaştırma uygulamalarına dâhil olmaktadır. Fakat bilindiği üzere, öğrencilerin kaynaştırma uygulamalarına dâhil olmasından öte, bu eğitimin etkili olmasıdır. Bu etkililikte de, okulların hazırbulunuşlukları önemli rol oynamaktadır. Bu noktada, öğrenciler için yeterli hazırlık yapmayan bir okulun, OSB'li öğrencilerin eğitimine katkı sunması da tartışılır hale gelmektedir. Hatta okulların OSB'li öğrenciler için yetersiz düzeyde hazırbulunuşluğa sahip olması, bu öğrencileri olumsuz dahi etkileyebilmektedir. Bundan dolayı, bu araştırma öğrencilerin kaynaştırma eğitimi kapsamında genel

eğitim okuluna gönderilmeden önce, bu okulun hazırbulunuşluğa sahip olup olmadığını araştırmayı ve bir sonuç çıkarmayı hedeflemektedir. Türkiye’de de OSB’li öğrencilerin eğitimine ilişkili çalışmalarda kırsal bölgelerde yapılan çalışmalar oldukça sınırlıdır. Bu açıdan da bu araştırmanın alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

2. YÖNTEM

Bu araştırmada nitel araştırma yaklaşımları kapsamında yer alan durum çalışması yöntemi kullanılmıştır (Yin,2017). Durum alışması yöntemi, gerçek yaşam bağlamında karmaşık bir konunun derinlemesine, çok yönlü bir anlayışını oluşturmak için kullanılan bir araştırma yaklaşımıdır (Crowe, Creswell, Robertson, Huby, Avery & Sheikh, 2011). Bu bağlamda bu araştırma da, kırsal bir okulun kaynaştırma uygulamaları kapsamında OSB’li öğrenciler için hazırbulunuşluğu derinlemesine incelemeyi amaçladığından, bu yöntem seçilmiştir. Ayrıca belirtilen amaç doğrultusunda, bu araştırmada durum çalışması yöntemi içerisinde bulunan farklı türler arasındaki, açıklayıcı durum çalışması türü kullanılmıştır. Bunun nedeni açıklayıcı durum çalışmasının tanımlayıcı olması ve bir durumun nasıl olduğunu açıklamak amaçıyla kullanılmasıdır (Yin, 2017). Ayrıca yapılan araştırmada bir okul esas alındığı için, durum çalışması yönteminin bütüncül tek durum araştırma deseni kullanılmıştır (Yin, 2017).

2.1. Çalışmanın yapıldığı okul

Araştırma Türkiye’de orta seviyede sosyoekonomik bir sıralamada yer alan (TC Kalkınma Bakanlığı, 2013), orta büyüklükteki şehirlerinden birinin (Türkiye İstatistik Kurumu, 2015) ilçesinin kırsal bölgesindeki bir ilköğretim okulunda gerçekleştirilmiştir. Bu okul seçilirken, ana ltlerden biri okulun kırsal bir bölgedeki bir köy okulu olmasıdır. Bunun yanı sıra, seçilen genel eğitim okulunda özel gereksinimli öğrencilerin eğitim alması da diğer bir lttr. Bu okulda OSB’li ğrenci bulunmasa da, genel eğitim sınıflarında zihinsel yetersizliği, özel öğrenme güçlüğü gibi farklı tanılara sahip en az bir ğrenci bulunmaktadır. Örnekleme seçiminin bu ltler dâhilinde yapıldığı için, bu araştırmanın çalışma grubu amaçlı örnekleme tekniklerinden biri olan lt durum rneklemesi tekniğine göre seçilmiştir (şimsek & Yıldıırım, 2011).

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmaya kırsal bölgede yer alan bir ilköğretim okulunda, OSB’li öğrencilerin okullarına yerleşmesi durumunda onların öğrenmesini ve gelişimini doğrudan etkileyecek olan bireyler katılmıştır. Daha detaylı ifade etmek gerekirse, araştırmanın katılımcıları bu okuldaki dokuz ğretmen (tüm öğretmenler) ve okuldaki yönetim kadrosundaki tek kişi olan okul müdürüdür. Öğretmenlerin branşları, Türkçe, matematik, sosyal bilgiler, fen bilgisi, sınıf ğretmeni, okul öncesi ğretmeni, bilişim teknolojileri ğretmeni, İngilizce ve beden eğitimidir. Katılımcıların mesleki deneyimi dört ila dokuz yıl arasında değişmektedir.

2.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırma kapsamında veriler, yarı yapılandırılmış görüşme ve yarı yapılandırılmış gözlem ile toplanmıştır.

Yarı yapılandırılmış görüşme: Yapılan görüşmelerin amaı, OSB’li öğrenciler için okul hazırbulunuşluğu hakkında bilgi almaktır. Görüşmelerde sorulan on soru, araştırma amaına ve sorularına paralel şekilde hazırlanmıştır. Bu araştırmada da hazırlanan sorular, özel eğitim alanında görev yapan iki akademisyen görüşüne başvurarak düzenlendikten sonra, dil bilgisi alanında uzman bir başka akademisyen tarafından da değerlendirilerek son halini almıştır. Ardından, genel sınıf ortamında özel gereksinimli bir ğrencisi bulunan gönüllü bir ğretmen ile pilot uygulama yapılmıştır ve sorular son haline getirilmiştir.

Yarı yapılandırılmış gözlem: Gözlem, okulun OSB’li öğrencilere yönelik fiziksel şartlarını ve kaynaklarına ilişkin veri toplamak amaçıyla kullanılmıştır. Çalışma boyunca gözlem çeşitlerinden, yarı yapılandırılmış gözlem kullanılmıştır. Bu amaçla, yapılandırılmamış gözlem yanında, 42 kriterden oluşan yapılandırılmış gözlem formu kullanılmıştır. Bu gözlem formu, OSB’li öğrenciler için uygun fiziki şartlar ve olanaklarla ilişkili kriterleri temel alan beş kaynak (National Autistic Society, 2018b; Simpson,2015; Victoria state government, 2019; Beaver, 2006; Comhairle nan eilean siar, 2016) temelinde araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. İki zel eğitim, bir de dil bilgisi olmak üzere üç uzmanın görüşleri alındıktan sonra (Creswell, 2002), gözlem formu son halini almıştır.

2.4. Veri Toplama Süreci

Bu çalışma için etik komite onayı, üniversitesi etik kurul komitesinden alınmıştır. Ardından bu araştırma için okul müdürü ve öğretmenlere bilgi ve onay formu gönderilmiştir. Ayrıca araştırma öncesinde, katılımcılar tarafından araştırma hakkında sorulan tüm sorular cevaplanıp, araştırma onayı alındıktan sonra veri toplama süreci başlatılmıştır.

Yarı yapılandırılmış soruları, öğretmenlerin okul saatlerini aksatmayacak şekilde onlarla beraber hazırlanan bir zaman çizelgesi doğrultusunda okulda cevaplandırılmıştır. Her bir görüşme ortalama olarak 30 dakika sürmüştür. Öğretmenlerin hepsi onay verdiği için, tüm görüşmelerin kimseyle paylaşılması ön koşulu ile ses kaydına alınmıştır. Okulun fiziksel yeterliliği ve kaynakları ile ilişkili tüm gözlem süreci okulda öğrencilerin bulunmadığı saatlerde yapılmıştır. Tüm veri toplama süreci on iş gününde sonlandırılmıştır.

2.5. Veri Analizi

Araştırma kapsamında öncelikle uygulanan ses kayıtları transkript edilmiştir. Sonrasında da veriler betimsel analiz uygulanarak analiz edilmiştir (Ekiz,2009). Nitel verilerin analizinde her katılımcı için bir kod kullanılmıştır. Analizler raporlaştırılırken de, bu kodlama öğretmenler için Ö1,Ö2,Ö3 vs. şeklinde iken, okul müdürü için OM olarak yazılmıştır.

İç geçerliğin veya inandırıcılığın sağlanması noktasında katılımcı doğrulaması ve uzman incelemesine başvurulurken, dış geçerliğin veya nakledilebilirliğin sağlanması noktasında da örneklem seçiminin özenli yapılması stratejilerine başvurulmuştur (Merriam, 2015). Bu bağlamda, katılımcılardan (gönüllü olan dört öğretmen) ortaya çıkan bulgulara yönelik düşüncelerini belirtmeleri istenmiştir. Genel olarak, bulgularla katılımcıların dönütleri arasında büyük oranda paralellik olduğu görülmüştür. Uzman incelemesi kapsamında ise bir üniversitede görev yapan ve durum çalışması yöntemine yönelik çalışmaları olan bir uzmanın görüşlerinden de yararlanılmıştır. Bu bağlamda, ilgili uzmandan gelen dönütlere göre küçük çapta değişiklikler yapılmıştır. Örneklem seçiminde dikkatli davranılarak okuldaki farklı branşlara sahip tüm öğretmenle çalışılmıştır. Bu bağlamda, dış geçerliğin artırılması hedeflenmiştir.

3. BULGULAR

Yapılan analizler sonucunda araştırmanın bulguları bu bölümde beş ana başlık altında sunulmuştur. Bunlar: Katılımcıların OSB hakkında bilgi edinme yolları, katılımcıların OSB’li öğrencinin eğitiminde kullanacakları yöntemler ve stratejiler, OSB’li öğrencilerin öğreniminde ve gelişiminde katılımcıların kendi hazırbulunuşlukları hakkındaki görüşleri, OSB’li öğrencilerin öğreniminde ve gelişiminde okul yönetimi hazırbulunuşluğu hakkındaki katılımcı görüşleri ve okulun fiziksel şartları ve kaynaklarına ilişkin ortaya çıkan bulgulardır.

3.1. Katılımcı öğretmenlerin OSB hakkında bilgileri edinme yolları

Verilerin analizi sonucunda, katılımcılar farklı yollar ile OSB ile ilişkili bilgiler elde ettiği görülmüştür ve bu bilgi edinme yolları Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1.

Katılımcıların otizm spektrum bozukluğu hakkında bilgileri edinme yolları

Bilgi edinme yolları	n	Katılımcılar
Formal öğrenme	6	Ö1, Ö3,Ö5,Ö7,Ö9,OM
Üniversite eğitimi boyunca alınan eğitim	4	Ö1,Ö5,Ö7,OM

	3	Ö7,Ö9,OM
Hizmet içi eğitim kapsamında alınan eğitim		
	1	Ö3
Halk eğitim merkezinde alınan eğitim		
İnformal öğrenme	10	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö9,OM
Medya ve internet aracılığıyla öğrenme	10	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö9,OM
Sosyal çevre aracılığıyla öğrenme	10	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö9,OM
OSB tanımlı öğrencisi ile deneme yanılma yöntemi ile öğrenme	2	Ö4,Ö8

3.1.1. Formal Öğrenme

Katılımcıların altı tanesi formal öğrenme yolu ile OSB hakkında bilgi edindiklerini ifade ettiler. Bu bilgi edinme yolları üniversite eğitimi boyunca alınan eğitim, hizmet içi eğitim kapsamında alınan eğitim ve halk eğitim merkezinde alınan eğitimdir.

3.1.1.1. Üniversite eğitimi boyunca alınan eğitim

Öğretmenler arasında Ö2,Ö3,Ö4, Ö6, Ö8, Ö9 özel eğitim ve dolayısıyla OSB’li öğrenciler hakkında herhangi bir eğitim almadıklarını dile getirirken, Ö1,Ö5,Ö7 ve OM lisans eğitimleri boyunca özel eğitim dersi aldıklarını ifade ettiler. Fakat bu dersin, özel eğitim ve özel eğitime gereksinimi olan çocuklar hakkında hiçbir uygulama içermeden genel bir teorik eğitim olduğunu dile getirdiler. OSB’li bireylere ilişkili de çok genel bir bilgi verildiğini vurguladılar. Hatta bu dersin yetersiz olduğunu ifade ederken de, dersin verimsizliğinden dolayı dersin içeriğiyle alakalı çok fazla bir şey hatırlamadıklarını dahi söylediler. Örneğin Ö5:

“Çocuklarla herhangi bir iletişime geçmedik. Sadece kuramsal işledik, sözel bir bilgiyle ne kadar olur. Verimsizdi, o yüzden içeriği çok hatırlamıyorum bile” dedi.

3.1.1.2. Hizmet içi eğitim kapsamında alınan eğitim

Öğretmenlerin hepsi meslek hayatları boyunca MEB tarafından düzenlenen hizmet içi eğitimlere katıldıklarını ifade etmelerine rağmen, görüşmeler boyunca yedi öğretmen özel eğitimle alakalı herhangi bir hizmet içi eğitim almadıklarını ifade ettiler. Buna karşın, Ö7,Ö9 ve OM özel eğitimle ilişkili hizmet içi eğitimlere katıldıklarını dile getirdiler. Bu noktada, bu eğitimi OM:

“Birçok hizmet içi eğitime katıldım. Daha etkili olanlar, daha fazla hafızamda yer etti. Bazıları daha verimsiz olduğu için aklımda kalmadı. Verimsiz olduğunu düşündüğüm içerikten ziyade verilme şekli ile alakalıydı. Fakat özel eğitim semineri böyle değildi, dikkat çekiciydi. Oradaki öğretmenimiz gayet güzel oyunlaştırarak eğitimi vermişti. Müziklerle, oyunlarla güzel bir seminer verilmişti. Verimli geçtiğini düşünüyorum.” diyerek verilen seminerin özel eğitim adına genel olarak faydalı olduğuna inansa da, OSB ile ilişkili çok az bilgi verildiğini yapılan görüşme boyunca yeniledi.

OM’ye benzer şekilde, Ö7 ve Ö9 da bu seminerlerin sadece genel bilgi verdiğini, diğer yetersizlikler gibi OSB hakkında da yeterlilik kazanmada etkili olmadığını dile getirdiler. Örneğin Ö7:

“Otizmli çocuklarla alakalı bilgilerle ilgili fotokopi dağıtıldı. Kâğıttan okunmuştu. Yetersizdi. Çünkü uygulamaya yönelik bir şey değildi. Sadece bilgiler aktarılıyor ve gidiliyor” diyerek eğitimin verimsiz geçtiğini vurguladı.

3.1.1.3. Halk eğitim merkezinde verilen eğitim

Diğer tüm öğretmenlerin aksine Ö3, özel eğitim alanına ilgili olduğu için halk eğitim merkezlerinde özel eğitim ile ilişkili eğitime katıldığını söyledi. Eğitimin OSB’li çocukların eğitimi için yetersiz olsa da, özel eğitim ve kaynaştırma uygulamalarına ilişkili kendisine fayda sağladığını söyledi.

3.1.2. İnfomal Öğrenme

Katılımcıların tümü infomal öğrenme yolu ile OSB hakkında bilgi edindiklerini ifade ettiler. Bu bilgi edinme yolları medya ve internet aracılığıyla öğrenme, sosyal çevre aracılığıyla öğrenme ve OSB tanıli öğrencisi ile deneme yanılma yöntemi ile öğrenmedir.

3.1.2.1. Medya ve internet aracılığıyla öğrenme

Öğretmenlerin hepsi televizyondan, sosyal medyadan ve internetten OSB’li bireylere ilişkili bilgi edindiklerini dile getirdiler. Örneğin, Ö9:

“Otizmle ilgili yüzeysel şeyler biliyorum. Daha çok bilgin izlediğim bir diziyeye dayanıyor. Otizmli bir çocuğun hayat hikâyesinden bahsediyorlardı” dedi.

Benzer şekilde OM:

“Televizyonda Yağmur Adam filmi vardı. İşte otizmli bir kişinin hayat içerisinde nasıl olduğu, davranış şekillerinin nasıl olduğu, konusunda bana fikir vermişti. Şuanda dün gibi aklımda film baştan sona kadar. Otizmle ilgili bilgimin en büyük kısmını bu film sayesinde öğrendim. Ayrıca otizm sosyal medyada karşımıza çıkıyor. Otizmli çocuklar veya yetişkinler nasıldır? Nasıl davranırlar ve biz onlara nasıl davranmalıyız? gibi birkaç video karşımıza çıkmıştı. Sosyal medya da çok etkili ” dedi.

Bu noktada, medya ve internet aracılığıyla infomal öğrenmeyi gerçekleştirmek ile alakalı, OSB’li öğrenciyle çalışmış olan Ö8:

“Yağmur Adam vb. film ve videolardan dolayı ülkemizde aaa benim çocuğum otistik, üstün zekalı şeklinde bir algı var. Bu algı yanlış bir algı. Bu çocuklarda davranış bozukluğu var, ciddi sorunları var” dedi.

3.1.2.2. Sosyal çevre aracılığıyla öğrenme

Öğretmenlerin hepsi derinlemesine olmasa da sosyal çevrelerinden de infomal öğrenmenin gerçekleştiğini söylediler. Örneğin Ö6:

“Eşimin hamileliği döneminde risk olabilir diye down sendromu, otizm vb. durumları araştırmıştım. Çevremde de daha öncesinde serviste geliş gidiş yaptığımız öğretmen arkadaşımızın otistik iki tane çocuğu vardı. Ondan öğrendim” dedi.

Ö6’ya benzer şekilde katılımcı öğretmenlerin hepsi, sınıflarına OSB’li bir öğrenci geldiğinde OSB ile ilişkili daha fazla bilgi öğrenmek adına ilk uygulayacakları yollardan biri olarak sosyal çevrelerine danışacaklarını ifade ettiler. Bunun nedeni olarak, OSB’li çocuğu olanlar ile daha önce OSB’li bir öğrenciyle çalışmış öğretmenlerle tanışıp, fikir alış verişinden başka kendilerini geliştirecekleri pratik ve hızlı bir yol olmadığını söylediler.

3.1.2.3. OSB tanıli öğrencisi ile deneme yanılma yöntemiyle öğrenme

Ö4 ve Ö8, OSB’li öğrencilerle ilgili herhangi bir eğitim almadıklarını ve sınıflarına OSB’li bir öğrenci gelmesiyle ilk defa OSB’li öğrencilerle tanıştıklarını ifade ettiler. Onlarla yaptıkları eğitimin deneme yanılma yoluyla ilerlediğini ve bu deneme yanılma yöntemiyle OSB’yi ve OSB’li öğrencilerin durumlarını öğrendiklerini ifade ettiler.

3.2. Katılımcı öğretmenlerin OSB’li öğrencinin eğitiminde kullanacakları yöntemler ve stratejiler

Öğretmenlerin hepsi OSB’li bir öğrencinin eğitiminde hangi eğitsel yöntemleri kullanacakları konusunda çok bilgiye sahip olmadıklarını söylediler. Bu konuda öğretmenler öğrencilerin ilgilerinden yola çıkarak eğitimi gerçekleştireceklerini dile getirdiler. Bunun yanında, öğretmenler gelişimini olağan şekilde sürdürmesine rağmen akademik seviyeleri daha düşük olan öğrencilerle kullandıkları yöntemleri, OSB’li öğrencilerle de uyarlayıp kullanacaklarını ifade ettiler.

Öğretmenler ayrıca OSB’li öğrenciler için tamamen farklı ve onlara özel yöntemleri bilmemelerinin yanında, bilseler dahi kullanılmasının zor olduğunu ifade ettiler. Örneğin Ö7:

“Benim dersim bir branş dersi olduğu için, sınav odaklı bir ders olduğu için amacımız akademik beceriler. Kazanımlarım da belli. O yüzden bu kazanımlar ne kadar fırsat verirse, o kadar otizmli öğrenciyle çalışmalar yapabilirim. Tamamen farklı yöntemleri kullanmam güç olur” dedi.

Bu genel düşüncelerin ardından, öğretmenler kullanabilecekleri yöntemleri belirttiler (Tablo-2).

Tablo 2.

Öğretmenlerin otizm spektrum bozukluğu tanılı öğrencilerin eğitiminde kullanacakları yöntemler ve stratejiler (YvS)

YvS	Katılımcılar
Eğitsel oyun ve drama	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö9
Grup çalışması	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö9
Görev vermek	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö9
Okuma çalışmaları	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö9
Günlük konuşma çalışmaları	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö9
Motor becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmalar	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö9
Okul içi sosyal etkinlikler	Ö1
Müzikli ritmik çalışmalar	Müzikli ritmik çalışmaları kullanacağını hiçbir öğretmen söylememiştir. Fakat bu çalışmaların okul müdürü tarafından öğretmenlerin kullanması için önerileceği belirtilmiştir.

3.2.1. Eğitsel oyun ve drama

Öğretmenlerin tamamı, OSB’li öğrencilerin becerilerini geliştirmek adına eğitsel oyun ve drama etkinlikleri yaptıracağını dile getirdiler. Bu etkinliklerin OSB’li öğrencilerin sosyal ve iletişim becerilerini geliştirebileceğini söylediler. Örneğin Ö5:

“Öncelikle oyunlara yönelik etkinlikler tasarlayıp uygulardım ve onu oyunlara dâhil ederdim. Oyunlarda öğrencilerin birbirini kabullenmesi ve iletişime geçmesi kolay oluyor” dedi.

Benzer şekilde Ö4 de:

“Çocuk konuşmak istemeyebilir ama örneğin TABU gibi kelime oyunları ile iletişime girmesi desteklenebilir” demiştir.

Öğretmenlerin hepsi tarafından faydalı olduğu vurgulanan bu etkinlikler için Ö8:

“Sosyal ve iletişim becerini geliştirmek için oyun ve drama etkinliklerinin artırılmasının işe yarayacağını düşünüyorum. Fakat bu oyunlar seçilirken dikkatli olunmalı. Soyut kavramlar değil de

daha çok somut kavramlar içermeliler. Çocuğun birebir yapıp öğreneceği etkinlikler olmalı” demiştir.

3.2.2. Grup çalışması

Tüm öğretmenler OSB’li öğrencilerin özellikle sosyal becerilerini geliştirmek için grup çalışması yaptıracaklarını söylediler. Örneğin Ö6:

“Şiir okuyoruz, şiirin her bir bölümünü biri okuyor. Grupça okuyoruz şiirleri yani. Çekinir sessiz okursa, vurgulu okuması adına onu destekledim. Ayrıca grupça Karagöz Hacivat oyunlarımız var. Öğrenciler arkadaşları karşısında gösteri yapıyorlar. Onunda arkadaşları karşısında bir gösteri yapmasını sağladım. Hatta ona biraz daha destek sağlayıp, biraz daha ön plana çıkarırdım. Çocuklar ön planda olan çocukların yanına mutlaka gidiyorlar. Onunla arkadaşlık kuruyorlar. Çünkü bir lider gibi gözüküyor” dedi.

Benzer şekilde öğretmenlerin hepsi grup çalışmaları kapsamında OSB’li çocuğun sınıf önünde ön planda ve lider pozisyonunda tutulması gerektiğini dile getirdiler. Öğretmenlere göre bu durum sadece diğer öğrencilerin onu ön planda görmesinden değil, aynı zamanda OSB’li öğrencinin özgüvenini geliştirmek adına önemli olduğunu dile getirdiler.

Tüm öğretmenler grup çalışmalarının sadece yararından söz etmesine rağmen, Ö2 ve Ö7’ ye göre OSB’li bir öğrencinin de bulunacağı grup çalışmaları detaylıca planlandıktan sonra uygulanması gerekmektedir. Bunun nedeni olarak, gerekli planlama yapılmadığı takdirde, bu etkinliklerin olumsuz sonuçlara neden olabileceğini düşünmeleridir. Örneğin Ö7:

“Grup çalışmaları planlı ve kontrollü olmalı. Kontrollü bir şekilde derken altını şöyle çizerek de söyleyeyim. Otizmli çocukların şiddet içeren davranışları olabilir. Bu nedenle grup bilinçli olmalı. Örneğin, grup çalışmasında çocuk kendiliğinden bağıracağı zaman arkadaşının bundan korkmaması için, öğretmen neden o çocuğun o davranışı gösterdiğini anlatmalı” demiştir.

Ö2 e göre de:

“Grup çalışmalarında dikkatlice oluşturulmalı. Başlangıçta sınıfta sosyal açıdan aktif olan bir çocuğun, otizmli öğrenciyle arkadaşlık kurmasını desteklerim. Sosyal açıdan akran desteği gibi. Bu çocukla uyum sağlayabiliyor mu diye bakardım, sonra başka çocukları da dâhil edip grubu çoğaltmaya çalışırdım” diyerek toplu grup çalışmasına geçmeden aşamalı olarak grubu arttırmanın kritik öneme sahip olduğunu vurgulamıştır.

3.2.3. Görev vermek

Tüm öğretmenler öğrencilerinin özgüvenlerini geliştirmek adına onlara basit görevler vererek sosyal becerilerini geliştirebileceklerini söylediler. Öğretmenlere göre bunun nedeni, OSB’li öğrencilerin verilen görevleri tamamlayabildikçe başarabilme duygusu ile motivasyonlarını arttırabilmesidir. Örneğin Ö6:

“Sınıf listemiz var ve sabahları yoklama yapıyoruz. Bunu otizmli çocuk yapabilir ve arkadaşlarına ismiyle hitap edip, gelip gelmediğini kontrol edebilir. Böylece özgüveni ve motivasyonu artar” demiştir.

3.2.4. Okuma çalışmaları

Öğretmenler OSB’li bir öğrenci sınıflarına geldiği takdirde iletişim becerilerini geliştirmek adına onlara sıklıkla okuma çalışmaları yaptıracaklarını söylediler. Bu konuda Ö7:

“İlgi alanını tespit edip, o ilgi alanıyla ilgili bir konu hakkında okuma yaptırıp, onu sınıfta anlatmasını isteyebilirim. Daha sonra da soru cevap çalışması yaptırırdım. Böylece hem konuşma becerisi gelişmiş olur, hem de cevap verme becerisi” demiştir.

Ö7’ye benzer olarak tüm öğretmenler, bu okuma çalışmalarının verimliliği arttırmak adına, okuma metinlerinin OSB’li öğrencinin ilgilerine ve seviyelerine uygun olarak seçilmesi gerektiğini özellikle vurguladılar.

3.2.5. Günlük konuşma çalışmaları

Öğretmenler günlük konuşma çalışmalarının OSB’li öğrencinin sosyal ve iletişim becerilerini geliştireceğini söylediler. Bu noktada öğretmenler öğrencinin ilgi alanlarının bilinmesinin ve bunun üzerinde çalışılmasının önemli olduğunu vurguladılar. Örneğin Ö1:

“Sohbet edilebilir, günlük yaşamın hakkında konuşulabilir. O sohbet edemezse de, sohbet kesilmemeli. Mesela öğrenciye nasılsın dediğinde, iyiyim sen nasılsın diyemiyor. Sadece iyiyim diyor. Sen dün ne yaptın vb. sorularla devamlılığı sağlayabilirsin. Önce ben yaparım bunu çocukla. Çünkü akranlarıyla bunu pek yapabileceğini düşünmüyorum” dedi.

Bu şekildeki günlük diyaloglarda OSB’li öğrenciye rol model olunması gerektiğini düşünen Ö9 da:

“Çok kolay bilebileceği sorularla ismin nedir, baban kim gibi soru cevap ile bir iletişime geçmeyi düşünürdüm. Diyalog esnasında, ona rol model olmayı amaçlarım. Yani sözlü veya jest mimikle gibi destekleyici hareketlerle onla konuşurdum. Beden dilini desteklerdim. Bu şekliyle günlük iletişim becerisini destekleme ve artırma yoluna giderdim” dedi.

3.2.6. Motor becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmalar

Yazı yazma becerilerinin geliştirilmesinin yanında, motor becerilerle alakalı tüm öğretmenler kendi branşlarına özgü örnekler vererek motor becerilerini geliştirebileceğini söylediler. Örneğin Ö1:

“Bilişim teknolojileri öğretmeniyim ben. Mesela klavyeyi kullanması motor becerisi gerektiriyor. Onun için klavye çalışması yaptırabilirdim, fare ile çalışmasını ve imgeci ekranda belli yerlere getirmeyi uygulattım” dedi.

Beden eğitimi öğretmeni olan Ö4 de:

“Topla oynama, istop, basket atma, yakar top oynadık mesela benim otizmlili öğrencimle. Yani mesela ip atlamayı bilmiyordu, yapamıyorduk. Bir iki top sektirir düşürürdü. Fiziksel aktiviteler yapıyorduk. Bunlar yararlı oldu, bayağı yararlı oldu. Mesela basketbolda başta hiç atamadı ama zamanla teknikli atmaya başladı” dedi.

Ö6 da:

“Dersimde sessiz sinema oynuyoruz. Türkçe dersi olduğu için sessiz sinemada genellikle deyim ve atasözleri üzerinde çalışıyoruz. Bir atasözü veya deyim veriyoruz. Beden diliyle konuşmadan anlatmalarını istiyorum. Bu tarz etkinlikler olabilir. Hem bedensel gelişimine katkı sağlar hem de yeni bir şey öğrenmiş olur” demiştir.

Tüm bu söylemlere rağmen, OM ise:

“Bu konuda uzmanlarla çalışılmalı. Fizik tedavi gerekiyorsa, bir öğrenci bu tip profesyonel destekler almalı. Okulda öğretmenle ve evde aile ile de yetersiz olur” demiştir.

Bu fikre rağmen OM ve diğer öğretmenler, motor becerileriyle alakalı öğrencilerinin profesyonel desteğe ihtiyaç duymaları halinde, kırsal bölgelerdeki okullar için bu tip servislerin sağlanmasının şehirlere göre çok daha sınırlı olduğunu vurgulamıştır.

3.2.7. Okul içi sosyal etkinlikler

Tüm öğretmenlerden farklı olarak Ö1, sınıfa OSB’li öğrenci gelirse OSB’li öğrenciye sosyal aktiviteleri okul içinde yaşatmaya yönelik çalışmalar yapacağını söylemiştir. Bu düşünce doğrultusunda Ö1:

“Sinema saatleri düzenlerim onlara. Mesela çocuğun sevdiği belli bir çizgi filmi falan varsa mesela onu aktif hale getirmek için o gün patlamış mısır getiririz, sinema saati yaparız sınıfta. Kırsalda bunları günlük hayatlarında yapmaları zor olduğu için, bu otizmlili öğrencilere sınıf içinde sağlanabilir” diyerek kırsal bölgeyle ilişkili sosyal sınırlılıklardan kaynaklanan durumların, bu şekilde azaltılabileceğini belirtmiştir.

3.2.8. Müzikli ritmik çalışmalar

Öğretmenlerin kullanacakları yöntem ve stratejilere ek olarak, hiçbir öğretmen dile getirmese de, OM ritim tutarak çalışmalar yapmanın OSB’li öğrencinin özellikle iletişim becerilerinin geliştirilmesi için faydalı olduğunu dile getirdi. Bu konuda OM ayrıca:

“Ninni, türkü ve tekerleme kullanılmalı çünkü müzik ve ritim otizmlilerin akıllarında çok kalıyor. Fakat aile bu noktada çok önemli role sahiptir. Ninniyi, türküyü annesi söylediği zaman ‘aaa bunu annem söylüyor, bende söyleyebilirim’ algısına kapılıp o ninni, türkü veya tekerleme ile dilini döndürmeye çalışır. Monolog konuşma yani tek taraflı konuşmalar yapar. Ama belli bir zaman sonra beraber konuşmaya başlarlar. Bunun için aile ile öğretmenin sürekli iletişim halinde olması gerekmektedir. Evde bunları yapmadan, okul yeterli olmaz” diyerek okula OSB’li bir öğrenci geldiğinde okuldaki öğretmenlere müzikli ritmik çalışmalar yapılması konusunda öneride bulunabileceğini söyledi.

3.3. OSB’li öğrencilerin öğreniminde ve gelişiminde katılımcıların kendi hazırbulunuşlukları hakkındaki görüşleri

Öğretmenler OSB’li bir öğrenciyi eğitebilme noktasında beş öğretmen (Ö3,Ö4,Ö5,Ö7, Ö8) hariç, kaynaştırma eğitimi kapsamında sınıflarına OSB’li öğrenci geldiğinde kendini yeterli hissetmeyeceklerini dile getirdiler. Yetersiz olacağını söyleyen beş öğretmen (Ö1,Ö2,Ö6,Ö9 ve OM), bu alanda yetersiz eğitim aldıkları için böyle düşündüklerini dile getirdiler. Örneğin Ö6:

“Bu bireylerle ilgilenmek, onlara bir eğitim ve öğretim vermek uzmanlık gerektiren bir alan olduğunu düşünüyorum. Üniversitede ders almadım, hizmet içi eğitim de almadım. Şimdi ben bu öğrencilere çok yardımcı olabilirim desem yalan söylemiş olurum” dedi.

Bu konu hakkında OM:

“Genel anlamda çalıştığım personellerin yeterli olmadığını düşünüyorum. Sadece kendi personellerim değil, Türk eğitim camiasında gördüklerime göre söylüyorum. Bugüne kadarki tecrübelerimden hareketle yeterli olmadığımızı düşünüyorum” diyerek bu durumun Türkiye genelinde bir sorun olduğunu düşünmektedir.

Kendini yeterli gören öğretmenler arasında Ö4 ve Ö8, daha önce OSB’li bir öğrenciyle çalıştığından dolayı, kendilerini OSB’li öğrenciler için hazır olarak gördüklerini söylediler. Diğer üç öğretmen (Ö3,Ö5,Ö7) ise OSB’li öğrenciye sabırla ve azimle yaklaşacaklarından dolayı, kendilerini OSB’li öğrencilerin öğrenme ve gelişimi için hazır gördüklerini belirttiler.

3.4. OSB’li öğrencilerin öğreniminde ve gelişiminde, okul yönetimi hazırbulunuşluğu hakkındaki katılımcı görüşleri

Öğretmenlerin hepsi, okul yönetiminin resmi işlerle ilişkili tüm uygulamaları iyi bildiğini söylediler. Benzer şekilde OM, özel eğitimin yasal işleyişi hakkında yeterli bilgiye sahip olduklarını söylemiştir. Bunu belirtmesinin yanında OM:

“Kağıt üzerinde biliyoruz, sıkıntımız yok fakat uygulamada sağlıklı olduğunu düşünmüyorum. Bugüne kadar gözlemlerimde kaynaştırma öğrencilerinin normalde ihtiyaçları olan ilgiye alakaya kavuşamadığını düşünüyorum” demiştir.

Bu noktada OM ayrıca:

“Örneğin, olmaması gerekirken okulumuzda bir sınıfta üç tane kaynaştırma öğrencisinin de olduğu oldu maalesef. Çünkü her sınıftan, birer şube var. Mecburiyetten öyle olmuştu. Çünkü yöremiz bölgesinde tek okul var ve öğrencimizi gönderebileceğimiz başka bir yer olmadığı için o eğitime tabi tuttuk. Yani kaynaştırma öğrencisi anlamında pek fazla öğrenci ile karşılaştık” diyerek OSB’li öğrencinin de okula geldiğinde bu sorunlarla karşılaşabileceğini yapılan görüşme boyunca dile getirdi.

OM’ye benzer olarak, öğretmenler de okul yönetiminin resmi belgelerle alakalı her noktayı açık ve detaylıca bildiğini belirtilmelerine rağmen, bu bilgilerin okul yönetimi için uygulamaya yansıtmanın kırsallardaki şartlardan dolayı zor olduğunu söylediler.

3.5. Okulun fiziksel şartları ve kaynaklarına ilişkin ortaya çıkan bulgular

Bu bölümde okulun fiziksel şartları ve kaynaklarına ilişkin gözlemden elde edilen bulguların yanı sıra, katılımcılarla yapılan görüşmelerden elde edilen veriler sunulmuştur.

3.5.1.Yarı-yapılandırılmış gözlemden elde edilen bulgular

Bu bölümde yapılandırılmış gözlem formunda belirtilen kriterlere göre okulun fiziksel şartları ve kaynakları gözlemlenmiştir ve bu gözlem sonucunda elde edilen bulgular Tablo 3'te sunulmuştur. Ayrıca yine bu bölümde, araştırmacının yapılandırılmamış gözlemlerinden elde edilen bulguları da belirtilmektedir.

Tablo 3.

OSB tanılı öğrenciler için okul çevresi değerlendirme gözlem formu

Sıra No	Değerlendirme Kriterleri	İyi Gelişmiş	Kısmen Gelişmiş	Henüz Gelişmemiş
1	Okulda kırmızı gibi uyarıcı renkler ile beyaz ve sarı renkler kullanılmamıştır. Bu renkler yerine, krem veya pastel tonlarındaki renkler tercih edilmiştir.	✓		
2	Duvarlar tek renkte boyanmıştır. Duvar kağıdı kullanıldıysa da desenli değildir.			✓
3	Okul zemini/tabanı desenli değildir.		✓	
4	Mobilyalar (sıralar, dolaplar vs.) sınıfta dağınık şekilde değil, sınıfın ortası boş bırakılacak şekilde yerleştirilmiştir.		✓	
5	Yumuşak eşyalar kullanılmıştır (Örnek: Armut koltuk vs.)			✓
6	Öğrenciler hareket ederken, okul içi ve çevresinde onlar için sorun olabilecek gereksiz engeller /eşyalar bulunmamaktadır.	✓		
7	Okulun iç ve dış alanı, hareketli öğrenciler için uygundur (Okul içinde ve dışında geniş alan, salıncak, trambolin vs. vardır)		✓	
8	Sınıflar ve okulun diğer bölümleri arasında gezinmek kolaydır. (merdiven, koridor vs.)		✓	
9	Sınıflar uyarılma seviyesinin düşük, küçük ve güvenli olduğu bir bölüme/odaya sahiptir.			✓
10	Okul OSB'li öğrencinin kullanabileceği küçük alan/odaya (destek odası) sahiptir.			✓
11	Duyu bütünleme terapi odası (stres topu, ses sistemi, aynalı küre vb. materyalleri içeren oda) vardır.			✓
12	Okulda sessiz oyun alanları bulunmaktadır.			✓
13	Takla atabilecekleri veya oyun oynayabilecekleri yumuşak minder ile kaplanmış alan/oda vardır.			✓

14	Öğrencilerin becerilerini geliştirecek resimler, fotoğraflar ve nesnelere okulda bulunmaktadır.	✓
15	Okuldaki kaynaklar kelimelerle ve sembollerle etiketlidir ve her öğrencinin kolay ulaşabileceği şekilde okula yerleştirilmiştir.	✓
16	Okul içi ve çevresi yol gösteren levhalarla açık şekilde organize edilmiştir.	✓
17	Okul çevresi ve kaynakları renklerle kodlandırılmıştır.	✓
18	Okul ve sınıfta kurallar görsellerle belirtilmiştir.	✓
19	Günlük ders programı görsel bir şekilde yapılandırılmış ve açık şekilde sunulmuştur.	✓
20	Rutinler açık şekilde görsellerle belirtilmektedir (hangi gün, hangi ay, hava durumu vb.)	✓
21	Akıllı tahtanın ve/veya sınıf tahtanın etrafı rutinlerle, ders çıktılarıyla vb. unsurlarla çevrelenmiştir.	✓
22	Okul yapılandırılmış olarak tasarlanmıştır.	✓
23	Laptop, tablet, projeksiyon aleti ve akıllı tahtalar bulunmaktadır	✓
24	Duyu materyalleri bulunmaktadır (kumaş, kum vs.)	✓
25	Okulda görme duyusunun duyarlılığını olumsuz etkileyebilecek unsurlar bulunmamaktadır (Örnek: Panjur, öğretmenin takısı vb.)	✓
26	Okul içerisindeki aydınlatma, göz kamaştırıcı seviyede değildir.	✓
27	Okulda ışık seviyesinin ayarlanmasını sağlayan anahtarlar kullanılmıştır.	✓
28	Tüm gün boyunca pencereden gelen güneş ışığı, öğrencinin ışıkla ilişkili duyarlılığını olumsuz etkileyecek seviyede değildir.	✓

29	Bina içinde yapılan yalıtımdan dolayı, odadan odaya ses geçmemektedir.	✓
30	Okul ve sınıf içinde rahatsız edici belirli bir ses bulunmamaktadır (Saat sesi, ışıklarda gerçekleşen seslerden gelen titreme vs.)	✓
31	Okul döşemesinden ses gelmemektedir.	✓
32	Tüm gün boyunca okul içinden ve dışından kaynaklanan, öğrencinin ses ile ilişkili hassasiyetine soruna neden olabilecek bir durum yoktur.	✓
33	Akustik ortam vardır.	✓
34	Okulda öğrencinin koku hassasiyetini olumsuz etkileyebilecek herhangi bir koku bulunmamaktadır (Örnek: boya, evcil hayvan, parfüm, oda spreyi, çamaşır suyu vs.)	✓
35	Bina içinde yapılan yalıtımdan dolayı, odadan odaya koku geçmemektedir	✓
36	Havalandırma vardır (pencereler hiçbir zaman yeterli değildir ve açık pencerelerden havalandırma tehlikeli olabilir)	✓
37	Su sıcaklıkları uygun sıcaklıktadır.	✓
38	Zemin altı ısıtma vardır.	✓
39	Radyatörler kaplanmıştır.	✓
40	Yiyecekler ve tehlikeli maddelerin bulunduğu dolaplar kilitli tutulmaktadır veya ulaşılacak mesafede değildir.	✓
41	Fiş kilitleri kullanılmaktadır.	✓
42	Motor becerileriyle ilişkili problemleri olan öğrenciler için sorun olabilecek unsurlar bulunmamaktadır (kapı kollarının kullanımı, çatal, kaşık şekilleri vs.)	✓

Gözlem formunda yer alan 42 kriterden, dört tanesinin iyi gelişmiş ve 12 tanesi kısmen gelişmiş olmasına rağmen 26 tanesinin henüz gelişmediği gözlemlenmiştir. Yapılan gözlemlerde, okul duvarları ve tabanda kullanılan renklerin pastel renkte olmasına rağmen, tek renkte olmadıkları gözlemlenmiştir. Bunun yanında, okulda pencerelerin ve kapıların açılıp kapanması çok kolay değildir ve merdiven tırabzanları sallandığı için öğrenciler için sorun teşkil edebilmektedir.

Ayrıca, okulda OSB’li öğrencilerin bireysel ve toplu kullanılabilecekleri oda ve alanların da olmadığı gözlemlenmiştir. Hatta okulda özel gereksinimli öğrenciler olmasına rağmen, destek eğitim odası bulunmamaktadır. Bu önemli bir eksiklik olarak görülmektedir. OSB’li öğrencilerin sınıf içerisinde sorun yaşadıklarında, bireysel eğitim ve destek için gidecek uygun bir yer olmadığı düşünüldüğünde, bu eksikliği önemi daha açık anlaşılabilir. Bu durumda sınıftan ayrı zaman geçirme

ihtiyacı hissedenden OSB’li öğrenciler, sadece koridora veya bahçeye çıkabilecektir. Bu da okuldaki ciddi bir eksikliklerdir.

Fiziksel bu yetersizliklerin yanı sıra, okul içerisinde hareketli öğrenciler için engel olabilecek nesnelere olmamasına ve yeteri kadar alan olmasına rağmen, enerji tüketimi sağlayacak yeterli kaynak (salıncak, trampolin vb.) bulunmamaktadır. Bu kaynak sorunu yumuşak mobilyalar (armut koltuk vs.) ve teknolojik kaynaklar için de geçerlidir. Örneğin, her sınıfta akıllı tahta yoktur. Ayrıca OSB’li öğrenciler için faydalanması gereken Lego, yap-boz, oyuncak vb. materyaller dahi bulunmamaktadır. Bu kaynak sıkıntısı, sadece OSB’li öğrenciler için değil, tüm öğrenciler için bir sınırlılıktır. Bu noktada, okulda tipik gelişim gösteren öğrenciler için dahi, yeterli kaynak bulunmadığı gözlemlenmiştir.

Tüm bunların yanı sıra, okul öğrenciler için yapılandırılmış bir çevre olarak tasarlanmamıştır. Yani OSB’li bir öğrenci bu okula geldiğinde bilmediği bir binada yönlendirici bir tabela vb. işaretler içermeden bulunacaktır. Bu da onun için sorun teşkil edebilir. Bu noktada görseller de oldukça yetersizdir. Ayrıca okul içindeki unsurlar (eşyalar, materyaller vs.) isimleriyle veya renklerle kodlanmamıştır ve görsellerle sunulmamıştır. Dahası, görseller yeteri kadar sınıf içerisinde kullanılmamaktadır. Sadece bazı sınıflarda, kurallar görsellerle duvara asılmıştır.

Duyu hassasiyeti açısından okul incelendiğinde, camdan gelen güneş ışığı çok yoğun şekildedir ve bunu önleyebilecek perdeler okulda bulunmamaktadır. Bu durum OSB’li öğrencilerin görme duyusuna yönelik hassasiyetinden dolayı sorun yaratabilir. Ses açısından da okulda sorunlar bulunmaktadır. Ders esnasında sadece sınıftaki döşemeden kaynaklı sesler çıksa da, özellikle teneffüslerde okul zili başta olmak üzere OSB’li öğrenciler için uygun olmayacak gürültü seviyesi oluşmaktadır. Bu noktada, okulda yüksek sesli bir zil çaldığı ve teneffüs zamanında oldukça gürültülü bir süreç yaşandığı belirtilmelidir. Buna ek olarak, sınıflarda akustik açıdan bir sorun olmasa da, koridorlarda akustik ortam sağlanmamıştır. Okul içerisinde akustiğin ve yalıtımın sağlanmadığından dolayı, ses seviyesi zaman zaman OSB’li öğrenciler için problem olabilir. Fakat yalıtım olmaması, koku hassasiyeti açısından bir sorun değildir. Bunun nedeni, okulda koku ile ilişkili bir problem gözlemlenmediğidir. Böyle bir gözlem olmamasına rağmen, gözlem sırasında öğretmenler okulun ilk haftalarında yeni boyandığı için, bir süre okulun boya koktuğunu belirtmişlerdir. Ayrıca, yine gözlemlenmemesine rağmen, gözlem sırasında bazı öğretmenler yerler bazen çamaşır suyunun yoğun kullanıldığından dolayı yine yoğun bir koku oluşabileceğini dile getirdiler. Bu iki unsur gözlemlerde yer almadı fakat belli dönemlerde de olsa okulda yaşandığı gözlemler sırasında belirtildi.

Ayrıca öğrenciler için tehlike oluşturacak unsurlar da vardır. Örneğin, çamaşır suyu vb. temizlik maddelerinin konulduğu dolabın kapısı kilitlenmeden saklanmaktadır ve radyatörlerde koruyucu materyallerle kaplanmamıştır. Ayrıca okuldaki lavabo vs. deki kullanılan sular da, oldukça soğuktur.

3.5.2. Yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen bulgular

Katılımcıların hepsi okullarının genel bir okul olduğunu ve OSB’li öğrenciler de dâhil olmak üzere özel gereksinimli öğrenciler için fiziksel bir düzenleme içermediğini söylediler. Bu noktada, özellikle sınıfların mevcudu hakkında konuştular ve OSB’li öğrencinin kaynaştırma eğitimine dâhil edilmesi için uygun olmadığını dile getirdiler. Bu noktada, katılımcılar sınıflarının mevcudunun OSB’li öğrenciler için oldukça kalabalık olduğunu ifade etmişlerdir. Bu konuda Ö6:

“20 kişilik bir sınıfta her çocukla ilgilenmek gerekiyor. Otizmliler olmayabilir ama her çocuğun ilgiye ihtiyaçları var. Otizmliler gelirse onunla özel olarak ilgilenemeyebilirim. Çünkü kalabalık bir sınıfta bütün etkinlikleri ona yönelik planlayıp yapmam zor olur” diyerek sınıflardaki öğrenci sayısının bu eğitim için uygun olmadığını dile getirdi.

Benzer şekilde Ö8:

“25- 30 kişilik bir sınıfta bir kaynaştırma öğrencisi yeterli ilgiyi öğretmenden göremiyor olabilir. Bu öğretmenin de belki suçu değil. Çünkü ilgilenmesi gereken birçok öğrencisi daha var. Bunun dezavantaj olduğunu düşünüyorum” dedi.

Tüm bunların yanında, görüşmeler boyunca OM ve öğretmenlerin hepsi, okullarına OSB’li gibi özel gereksinimli öğrenciler gelirken okulun şartlarının incelenmediğini ve bu öğrenciler okullarına geldikten sonra da onlara yönelik fiziksel uyarlamaların yapılmadığını dile getirdiler.

Yani, okullarının genel bir okul olduğunu ve OSB’li öğrencinin gelmesiyle okul içerisinde bir değişim ve dönüşüm olmayacağını söylediler. Bunun yanında, tüm katılımcılar deneyimlerinden de yola çıkarak kırsal bölgelerin şartlarının ve kendi okulları da dâhil kırsal bölgelerdeki okulların şehir merkezlerinden çok daha yetersiz olduğunu görüşmeler boyunca vurguladılar.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu araştırma kapsamında ele alınan kırsal bölgedeki bir ilköğretim okulunun OSB’li bir öğrenci için hazırbulunuşluğu durumu incelenmiştir ve bu hazırbulunuşluğun birçok açıdan yetersiz olduğu sonucuna varılmıştır. Bu noktada, ilk olarak öğretmenler ele alınmalıdır. Etkili bir öğretmenin, öğrencinin başarısını etkileyen okulla ilişkili en önemli faktör olduğu bilinmektedir (Edutopia, 2008). Bu nedenle öğretmenlerin, kaynaştırma uygulamalarına ilişkin de hazırbulunuşluğunun yeterli oluşu göz ardı edilmemesi gerekmektedir. Dünyanın birçok ülkesinde kaynaştırma eğitimi kullanılmaktadır (Fakolade, Adeniyi, & Tella, 2017) ve farklı branşlardaki öğretmenler OSB’li öğrencilerin eğitiminden sorumlu olabilmektedir. Fakat bu araştırma önemli rollere sahip olan öğretmenlerin, belirli olumlu görüşleri olmasına rağmen, hazırbulunuşluğunun yetersiz olduğunu göstermektedir.

Okul hazırbulunuşluğu anlamak adına, elde edilen bulgulardan öncelikle öğretmenlerin kullanacakları öğretim yöntem ve teknikleri ele alınabilir. Öğretmenler, ilk olarak hangi yöntemleri ve stratejileri kullanırlarsa kullansınlar öğrencilerin ilgilerinden yola çıkarak eğitsel uygulamaları yapacaklarını söylemişlerdir. Bu doğru bir yaklaşım olabilir. OSB’li öğrenciler bazı nesnelere, aktivitelere vs. yoğun ilgi duyabilmektedirler. Örneğin OSB’li bir öğrencinin trenlere ve lokomotiflere karşı yoğun bir ilgisi var ise, bunlar ile ilgili görseller kullanılarak renk ve rakam öğretimi yapılabilir (National Autistic Society, 2017). Diğer bir olumlu gösterge de, öğretmenlerin ifade ettiği yöntem ve stratejilerin hepsinin OSB’li öğrencinin öğrenme ve gelişiminde fayda sağlayabileceğidir. Böylelikle eğitsel oyun ve drama, grup çalışması, görev vermek, okuma çalışmaları, günlük konuşma çalışmaları, motor becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmalar, okul içi sosyal etkinlikler ve müzikli ritmik çalışmalar OSB’li öğrencilerin becerilerini geliştirmeyi sağlayabilmektedir. Fakat bu eğitsel yöntemler ve stratejiler sadece OSB’liler için değil, tipik gelişim gösteren öğrenciler için de kullanılabilir. Zaten öğretmenler de bu yöntem ve stratejileri, gelişimini olağan sürdüren öğrenciler arasında seviyesi düşük olanlara uygulayacakları gibi, OSB’li öğrencilere de uygulayacağını belirtmiştir. Alanyazın bunu tam tersini belirtmektedir. Ayrıca, OSB’liler için kullanılan farklı özellikteki yöntemler (Research Autism, 2017c) arasında da öğretmenlerin çok bilgisi ve becerisi olmadığı açıktır. Hazırbulunuşluktaki bu yetersizlik, öğretmenlerin yarısı tarafından onaylanmaktadır. Fakat diğer öğretmenler daha önce OSB’li bir öğrenciyle çalışmış olması veya OSB’li öğrencilere yönelik sabır ve azimle yaklaşma eğilimlerinden dolayı kendilerini bu eğitime hazır hissetmektedir. Bu öğretmenler kişisel olarak kendilerini bu eğitime karşı hazır hissetseler dahi, kendilerinin de hazırbulunuşluk düzeylerinde yetersizliğe sahip olduğu ve OSB ile ilişkili eğitime ihtiyaç duydukları açıktır.

Öğretmenlerin hazırbulunuşluk düzeylerindeki yetersizliği daha iyi anlamak adına, öğretmenlerin OSB ile ilişkili eğitimlerini irdelemek gerekmektedir. Bilindiği üzere kaynaştırma eğitimi dünyanın birçok ülkesinde uygulanmakta (Fakolade, Adeniyi, & Tella, 2017) ve bu eğitimin kaliteli yürümesi adına devletlerin öğretmen yetiştirirken OSB ile ilişkili kaliteli yetiştirilmesini amaçlaması beklenmektedir (Munday, 2016). Bu beklenti Türkiye için de geçerlidir. Bu kapsamda da, Türkiye’de Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde kaynaştırma eğitimi kapsamında sınıflara OSB’li öğrenciler geleceğini ve bu öğrencilerin eğitiminden de genel sınıflardaki öğretmenlerin sorumlu olduğu açıkça ifade edilmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2018). Bu açıklamaya rağmen, bu araştırma öğretmenlerin OSB adına yeterli seviyede formal eğitime katılmadığını göstermektedir. Bazı öğretmenler meslek hayatına başlamadan OSB ve hatta özel eğitim adına bir eğitim almamışken, bazıları da aldığı eğitimi sadece teorik olduğu için verimsiz olarak bildirmişlerdir. Mesleğe OSB adına yetersiz formal eğitime dâhil olarak başlayan öğretmenlerin bu durumu, hizmet içi sürecinde de devam etmiştir. Az sayıda öğretmen özel eğitimle ilişkili bir seminere katıldığını dile getirmesinin yanında, bu seminerde OSB’nin çok genel bir şekilde geçildiği vurgulanmıştır. Burada kastedilen, öğretmenlerin hiç biri OSB adına yeterli bir formal eğitim almamış durumda mesleklerine başlamış ve devam etmesidir. Burada bir diğer önemli nokta da, bu formal eğitimden yararlanan tüm öğretmenler, bu eğitimlerin kendileri için yararsız olduğunu vurgulamalarıdır.

Aslında bu durum birçok dünya ülkesi için de geçerlidir. Örneğin, ABD’de 2009 yılında mesleki gelişim eğitimlerine katılan öğretmenlerin yüzde 90’ı, bu eğitimlerin yararsız olduğunu söylemiştir (American University, 2019). Fakat bu durumun Türkiye için daha belirgin olduğu düşünülebilir. OECD (2009) verilerine göre, 23 katılımcı ülke arasında yapılan araştırmada, 18 ay içerisinde öğretmenlerin gelişimleri incelenmiştir ve en az gelişim durumu Türkiye’deki öğretmenlerde görülmüştür. Bu araştırma da öğretmenlerin mesleki gelişiminin sağlanmada sorunlar olduğunu ortaya koymaktadır.

Lisans eğitimi ve hizmet-içi eğitim gibi formal eğitimdeki söz konusu yetersizlikler irdelenirken, öğretmenlerin bu eğitimlere yaklaşımları da ele alınmalıdır. Araştırmaya katılan öğretmenler genel olarak bilgiyi hazır halde elde etme eğiliminde olduğu ortaya çıkmıştır. Kendi çabasıyla özel eğitim ve kaynaştırma eğitimi adına kendini geliştirmek için atılımda bulunmuş sadece bir öğretmen vardır. Öğretmenler, mesleki gelişim açısından, kırsal bir bölgede bulunmadan dolayı eğitime erişim konusunda sınırlılıkları olduğunu söyleseler de, hizmet içi eğitim dâhilinde bu alanda bir seminere katılmamaları, öğretmenlerin genel olarak özel eğitim ve kaynaştırma eğitimine yeteri kadar önem vermediğinin ya da ilgi duymadığının bir göstergesi olabilir. Fakat kaynaştırma uygulamalarında hizmet sunan bu öğretmenlerin, bu tutumları da sorgulanır niteliktedir. Bilindiği gibi, öğretmenlerin araştırmacı özelliğinin olmasının, olumlu birçok özelliğinin yanında meslek gelişiminin yönlendirmesindeki en aktif kişi olmasını da sağlamaktadır (Suskind, 2016). Dolayısıyla, öğretmenlerin mesleki gelişiminde araştırmacı kimliğinin önemi düşünüldüğünde, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının da bu doğrultuda verimli bir şekilde eğitilmeleri gerektiği bir ihtiyaç olarak da görülmektedir.

Formal eğitimdeki tüm bu hazır olmama durumu, öğretmenlerin OSB tanısı ve ilişkili bilgilere özellikle ihtiyaç duyduklarında, informal yollarla öğrenme eğilimine soktuğu açıktır. Fakat bu öğrenme yolları ne kadar faydalı görünse de sorunlar yaratabilir. Örneğin, bugün web ve sosyal medya faydalı bilgilerin yanında, birçok yanlış bilgi içerebilir ve bu yanlış bilgiler kolaylıkla ve hızlıca yayılabilir (Kumar & Shah, 2018). Bu durum OSB tanısı ve özellikleri için de geçerli olabilir ve öğretmenler bu yolla karşılarında çıkan doğru olmayan bu bilgileri, OSB konusunda yetersiz bilgi sahibi oldukları için doğru olarak kabul edebilir. Bu durum sadece yanlış bilgiler için geçerli de olmayabilir. Örneğin, bu araştırmada bir öğretmen, Yağmur Adam filmi birçok kişinin Türkiye’de izlediğini ve bundan dolayı çevresindeki bireylerin birçoğunun OSB’lilerin özel yetenekleri olduğunu düşündüğünü dile getirmiştir. Bu öğretmen, OSB’li öğrenciyle çalışırken bunun böyle olmadığını gördüğünü ve bireylerin bilgisizliğinden yanlış bir genel algı olduğunu özellikle belirtmiştir. Yağmur Adam filminin yarattığı bu algının sadece Türkiye’de olmadığı, başka ülkelerde de böyle bir algı oluşturduğu da bilinmektedir (Williams, 2014). Bu noktada, OSB’li bireylerin özel yetenekleri olabileceği yanlış bir bilgi değildir fakat her OSB’li bireye ilişkin böyle düşünmek yanlıştır (Jarrett, 2014). Dolayısıyla medya ve internet aracılığıyla bilgiye ulaşmak, öğretmenler için belirtilen riskleri taşıyabilmektedir.

Öğretmenlerin yanı sıra, okul yöneticilerinin görev ve sorumlulukları ile birlikte onların okuldaki özel eğitimle ilişkili hizmetlerinin yürütülmesinden sorumlu olduğu Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde açıkça belirtilmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2018). Bundan dolayı, okul yönetimlerinin de OSB’li bireyler hakkında bilgi sahibi olması beklenmektedir. Fakat öğretmenler, okul yöneticilerinin kendileri gibi çok fazla bilgi sahibi olmadığını söylemeleri ve bunun görüşmeler süresince okul müdürü tarafından da onanması, okul yönetiminin hazırbulunuşlukta sorunları olduğunu da gösterir niteliktedir. Bu noktada söz konusu hazırbulunuşluk irdelenmelidir. OSB’li öğrencinin eğitimi noktasında hazırbulunuşlukları yetersiz olsa da, okul yönetiminin Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği gibi resmi kaynaklarla alakalı bir bilgi sorunu bulunmamaktadır. Yani OSB’li bir öğrenci okula geldiğinde yasal olarak nasıl bir eğitim sağlanması gerektiği okul yönetimi tarafından bilinmektedir. Fakat bunun bilinmesine rağmen, okul yönetiminin OSB’li bireylere ilişkili bilgi yetersizliği ve okulun kırsal bölge okulu oluşundan dolayı fiziksel durumu da bu hazırbulunuşluğu olumsuz etkilemektedir. Bu noktada okulun yapısal hazırbulunuşluğu da irdelenmelidir.

Bilindiği üzere, OSB’li bir öğrencinin başarılı bir şekilde eğitilmesi için, ona uygun bir çevre düzenlenmesi gerekmektedir (Cherry, 2017). Örneğin, OSB’li öğrencinin bulunduğu çevrenin renklendirilmesi, ışıklandırılması, gürültü seviyesi durumu vb hassasiyetine yönelik düzenlemeler olması gerekmektedir (National Autistic Society, 2018b). Fakat araştırma kapsamında elde edilen bulgular, okulun OSB’li öğrenciler için uygun olmadığını göstermektedir. Örneğin, okulda sınıf

mevcutları kalabalıktır ve OSB’li öğrencilerin sınıf içerisinde yaşayacakları olası sorunlarında, bu sorunların çözülmesi adına sınıf haricinde bir süre geçirecekleri ek oda dahi olmadığı gözlemlenmiştir. OSB’li çocuğun okula geçiş sürecinde zorlanabileceği düşünüldüğünde (Quintero & McIntyre, 2011; Marsh, Spagnol, Grove, & Eapen, 2017), bu sorunların bu süreci çok daha zorlaştıracağı açıktır. Bu nedenle, okulun ‘otizm dostu’ olması oldukça önemlidir. Bu noktada asıl vurgulanacak husus, okulun ‘otizm dostu’ olmamasının yanında, OSB’li bir öğrenci geldiğinde okulun o öğrenciye göre ‘otizm dostu’ okula dönüştürülemez olmasıdır. Hâlihazırdaki özel gereksinimli öğrenciler için de okulda herhangi bir düzenleme yapılmadığı gözlemler boyunca zaten görülmüştür. Dolayısıyla, OSB’li öğrencilerin mevcut okula tamamen uyum sağlaması beklendiği düşünülmektedir. Bu durumun bazı riskler oluşturması da muhtemeldir. Bunun nedeni, OSB’li öğrencilerin ideal öğrenme ortamına sahip olabilmesi için bir dizi özel ihtiyacın gerekliliği yanında, bunların standart sınıf tasarımı tarafından sağlanmasının pek olası olmadığıdır (Peat, 2017).

Bu araştırma boyunca dikkat çeken bir diğer nokta da, katılımcıların deneyimlerinden yola çıkarak kırsal bölge şartlarının ve kendi okulları da dâhil kırsal bölgedeki okulların şehir merkezine göre genel olarak çok daha yetersiz olmasını ifade etmeleridir. Fakat bu noktada, özellikle öğretmenlerin OSB’li öğrencilerin öğrenme ve gelişimine yönelik hazırbulunuşluğu üzerindeki bölgesel etkiyi irdelemek gerekmektedir. Bunun nedeni, öğretmenlerin kırsal bölgelerde olmasının onların mesleki gelişimini olumsuz etkileyebileceği bilinmesine rağmen (Çapuk & Ünsal, 2017), tüm öğretmenlerin eğitim fakültelerinde aynı lisans programlarından mezun olmalarıdır (Yükseköğretim Kurulu, 2018). Bundan dolayı, bu yetersizliğin nedeni okulun bulunduğu bölgeden çok, öğretmen adaylarının lisans eğitiminde OSB, özel eğitim ve kaynaştırma eğitimi ile ilişkili yeterli seviyede eğitim almadığı olarak düşünülebilir. Bu durum, araştırma sürecinde katılımcılar tarafından da belirtilmiştir. Bundan dolayı, bu yetersizlik hali Türkiye’deki şehir ve kırsal bölge farklı olmadan daha genel düşünülebilir. Bu noktada, bu hususun gelecek araştırmalar tarafından detaylı incelenmesi faydalı olacaktır.

5. KAYNAKLAR

- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (5th Ed.). Washington, DC: Author.
- American University (2019). *What Makes Professional Development for Teachers Effective?*. Erişim tarihi 03 Mayıs 2019, <https://soeonline.american.edu/blog/what-makes-professional-development-for-teachers-effective>
- Beaver, C. (2006). *Designing Environments for Children & Adults with ASD. Autism Safari 2006 2nd World Autism Congress & Exhibition.*
- Cherry, C. P. (2017). *Creating Successful Learning Environments for Children on the Spectrum.* Erişim tarihi 11 Mart 2019, <https://ibcces.org/blog/2014/05/12/creating-successful-learning-environments-children-spectrum/>
- Comhairle nan Eilean Siar (2016). *Autism Spectrum Disorder Friendly School Guidelines 2016.* Erişim tarihi 03 Temmuz 2018, <https://www.cne-siar.gov.uk/media/9180/asd-friendly-schools-comhairle-nan-eilean-siar-2016.pdf>
- Creswell, J. W. (2002). *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research.* Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.
- Crowe, S., Cresswell, K., Robertson, A., Huby, G., Avery, A., & Sheikh, A. (2011). *The case study approach.* *BMC medical research methodology*, 11(1), 100.
- Crowe, B. H., & Salt, A. T. (2014). Autism: the management and support of children and young people on the autism spectrum (NICE Clinical Guideline 170). *Archives of disease in childhood-Education & practice edition*, 100(1), 20-23.
- Çapuk, S., & Ünsal, M. (2017). *Köy Okullarında Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Gelişimlerini Etkileyen Faktörler.* *Electronic Turkish Studies*, 12(25).
- Dawson, G. (2008). *Early behavioral intervention, brain plasticity, and the prevention of autism spectrum disorder.* *Development and Psychopathology*, 20(03), 775-803.
- Ekiz, D. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (Geliştirilmiş 2. Baskı). Anı Yayıncılık: Ankara.
- Edutopia (2008). *Why Is Teacher Development Important?: Because Students Deserve the Best.* Erişim tarihi 03 Temmuz 2018, <https://www.edutopia.org/teacher-development-introduction>
- Fakolade, O. A., Adeniyi, S. O., & Tella, A. (2017). Attitude of teachers towards the inclusion of special needs children in general education classroom: the case of teachers in some selected schools in Nigeria. *International Electronic Journal of elementary education*, 1(3), 155-169.

- Francis, K. (2005). Autism interventions: a critical update. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 47(7), 493-499.
- Hume, K., Bellini, S., & Pratt, C. (2005). The usage and perceived outcomes of early intervention and early childhood programs for young children with autism spectrum disorder. *Topics in Early Childhood Special Education*, 25(4), 195.
- Inclusion BC (2014). *A Parent's Handbook on Inclusive Education* (5th Ed.). Erişim tarihi 03 Mayıs 2019, https://inclusionbc.org/wp-content/uploads/2018/09/ParentManualInclusiveEducation_2014.pdf
- Jarrett, C. (2014). Autism-Myth and reality. *Psychologist*, 27(10), 746-749.
- Kumar, S. & Shah, N. (2018). *False information on web and social media: A survey*. Erişim tarihi 11 Eylül 2019, <https://arxiv.org/pdf/1804.08559.pdf>
- Marsh, A., Spagnol, V., Grove, R., & Eapen, V. (2017). Transition to school for children with autism spectrum disorder: A systematic review. *World journal of psychiatry*, 7(3), 184.
- Mastropieri, M. A., & Scruggs, T. E. (2010). *The inclusive classroom: Strategies for effective differentiated instruction*. Upper Saddle River, NJ: Merrill.
- Merriam, S. B. (2015). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenilirlik ve etik, (E. Dinç, Çev.). S. Turan (Ed.), *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber* içinde (s. 199-228). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Mesibov, G. B., Shea, V., & Schopler, E. (2005). *The TEACCH approach to autism spectrum disorders*. New York, NY: Springer Science + Business Media.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2018). *Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği*. Erişim tarihi 08 Haziran 2019, http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_07/09101900_ozel_egitim_hizmetleri_yonetmeliği_07072018.pdf
- Munday, S. (2016). *A framework of core content for initial teacher training (ITT)*. London: Department for Education.
- National Autistic Society (2016). *Visual supports*. Erişim tarihi 08 Haziran 2019, <http://www.autism.org.uk/visualsupports>
- National Autistic Society (2017). *Teaching young children on the autism spectrum*. Erişim tarihi 08 Haziran 2019, <https://www.autism.org.uk/professionals/teachers/teaching-young-children.aspx>
- National Autistic Society (2018a). *What are the causes and is there a 'cure'?*. Erişim tarihi 08 Haziran 2019, <https://www.autism.org.uk/about/what-is/causes.aspx>
- National Autistic Society (2018b). *Environment and surroundings*. Erişim tarihi 08 Haziran 2019, <https://www.autism.org.uk/about/family-life/in-the-home/environment.aspx##create>
- OECD (2009). *The Professional Development of Teachers*. Erişim tarihi 11 Mart 2019, <https://www.oecd.org/berlin/43541636.pdf>
- Ontario (2007). *Effective Educational Practices For Students With Autism Spectrum Disorders*. Erişim tarihi 03 Temmuz 2019, <http://www.edu.gov.on.ca/eng/general/elemsec/speced/autismspecdis.pdf>
- Paul, R. (2008). Interventions to improve communication in autism. *Child and adolescent psychiatric clinics of North America*, 17(4), 835-856.
- Peat, M. (2017). *Designing schools for autistic pupils*. Erişim tarihi 11 Mart 2019, <https://network.autism.org.uk/knowledge/insight-opinion/designing-schools-autistic-pupils>
- Quintero, N., & McIntyre, L. L. (2011). Kindergarten transition preparation: A comparison of teacher and parent practices for children with autism and other developmental disabilities. *Early Childhood Education Journal*, 38(6), 411-420.
- Rao, S. M., & Gagie, B. (2006). Learning through seeing and doing: Visual supports for children with autism. *Teaching Exceptional Children*, 38(6), 26-33.
- Research Autism (2017a). *TEACCH and Autism*. Erişim tarihi 11 Mart 2019, <http://www.researchautism.net/interventions/21/teacch-and-autism>
- Research Autism (2017b). *Common Issues and Challenges facing Children on the Autism Spectrum*. Erişim tarihi 11 Mart 2019, http://www.researchautism.net/autism/children-and-young-people-on-the-autism-spectrum/challenges-facing-children-on-the-autism-spectrum?a_col=whiteblue
- Research Autism (2017c). *Types of Autism Interventions, Treatments and Therapies*. Erişim tarihi 08 Haziran 2019, <http://www.researchautism.net/autism-interventions/types>
- Research Autism (2019). *School-Based, Educational Interventions and Autism*. Erişim tarihi 11 Mart 2019, <http://www.researchautism.net/autism-interventions/types/educational-interventions/school-based-interventions>
- Seferoğlu, S. S. (2001). Sınıf öğretmenlerinin kendi mesleki gelişimleriyle ilgili görüşleri, beklentileri ve önerileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 149, 12-18.

- Sider, S., Maich, K., & Morvan, J. (2017). School Principals and Students with Special Education Needs: Leading Inclusive Schools. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 40(2), 1-31.
- Simpson, S. (2016). *Checklist for autism friendly environments*. South-west Yorkshire Partnership. Erişim tarihi: 03.05.2019, <https://www.southwestyorkshire.nhs.uk/wp-content/uploads/2014/10/Checklist-for-autism-friendly-environments.pdf>
- Suskind, D. (2016). *Teacher as Researcher: The Ultimate Professional Development*. Erişim tarihi 11 Mart 2019, <https://www.edutopia.org/blog/reacher-researcher-ultimate-professional-development-dorothy-suskind>
- Şimşek, H., & Yıldırım, A. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- T.C. Kalkınma Bakanlığı (2013). *İllerin Ve Bölgelerin Sosyo-Ekonomik Gelişmişlik Sıralaması Araştırması*. Erişim tarihi 03 Temmuz 2019, <http://www3.kalkinma.gov.tr/DocObjects/View/15310/SEGE-2011.pdf>
- Türkiye İstatistik Kurumu (2015). *İstatistiklerle Türkiye*. Erişim tarihi 08 Mayıs 2019, https://ec.europa.eu/eurostat/documents/7330775/7339623/Turkey+_in_statistics_2015.pdf/317c6386-e51c-45de-85b0-ff671e3760f8
- UNICEF (2012). *School readiness: A conceptual framework*. Erişim tarihi 08 Haziran 2019, [https://www.unicef.org/earlychildhood/files/Child2Child_ConceptualFramework_FINAL\(1\).pdf](https://www.unicef.org/earlychildhood/files/Child2Child_ConceptualFramework_FINAL(1).pdf)
- Wang, P., & Spillane, A. (2009). Evidence based social skills interventions for children with autism: A meta-analysis. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 44, 318–342.
- Williams, J. (2014). *Looking in: My son's not Rainman*. Erişim tarihi 11 Mart 2019, <https://thepsychologist.bps.org.uk/volume-27/edition-10/looking-my-sons-not-rainman>
- Woods, J. J., & Wetherby, A. M. (2003). Early identification of and intervention for infants and toddlers who are at risk for autism spectrum disorder. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 34(3), 180-193.
- Victorian Department of Education and Training (2019). *Autism friendly whole school planning matrix*. Erişim tarihi 11 Mart 2019, <https://www.education.vic.gov.au/school/teachers/learningneeds/Pages/supportmaterials.aspx>
- Yin, R. K. (2017). *Case study research and applications: Design and methods*. Sage publications.
- Yükseköğretim Kurulu (2018). *Yeni Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları*. Erişim tarihi 11 Mart 2019, <https://www.yok.gov.tr/kurumsal/idari-birimler/egitim-ogretim-dairesi/yeni-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari>
- Zulfija, M., Indira, O., & Elmira, U. (2013). The professional competence of teachers in inclusive education. *Procedia-social and behavioral sciences*, 89, 549-554.

DOĞA EĞİTİM GEZİSİ VE BİLİM MERKEZİ GEZİSİNDE DÖRDÜNCÜ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN FENE YÖNELİK TUTUMLARININ İNCELENMESİ¹

THE INVESTIGATION OF 4TH GRADE STUDENTS' ATTITUDES TOWARDS SCIENCE IN SCIENCE CENTER TRIP AND NATURE EDUCATION TRIP

Melike YAVUZ TOPALOĞLU², M. Doğukan BALÇIN³

ÖZ: Bu çalışmada doğa eğitim gezisi ve bilim merkezi gezisinde dördüncü sınıf öğrencilerinin fene yönelik tutumlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada, iç içe karma desen kullanılmıştır. Çalışma grubu 2017-2018 eğitim-öğretim yılı içerisinde Kocaeli ili Gölcük ilçesindeki bir ilkokulda öğrenim gören 17 dördüncü sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırma kapsamında doğa eğitim gezisi ve Bilim Merkezine gezi yapılmıştır. “Fen ve Teknoloji Dersine Yönelik Tutum Ölçeği” ve “Açık Uçlu Soru Formu” veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Nicel veri analizi için parametrik olmayan testlerden; nitel verilerin çözümlenmesinde içerik analizinden faydalanılmıştır. Araştırmada, okul dışı öğrenme ortamlarının, öğrencilerin fene yönelik tutumları üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir. Ayrıca okul dışı öğrenme ortamlarının öğrencilerin fen dersine çalışma ve konuşma konusunda zevk alma ve fen dersini öğrenmek için geçirilen zamanı ve kazandırdıklarını ifade eden çalışmayı devam ettirme düzeyleri üzerinde etkisi olduğu tespit edilmiştir. Geziler öncesinde ve sonrasında öğrencilerin çoğunluğu eğlenerek öğrenme, somutlaştırma, inceleme, fazla örnek sunma ve fen içeriğinde yer alan konulardan kaynaklı olarak fen derslerinin okul dışı öğrenme ortamlarında işlenmesi gerektiğini belirtmiştir. **Anahtar sözcükler** Okul dışı öğrenme ortamları, doğa eğitimi, bilim merkezi, fene yönelik tutum.

ABSTRACT: In this study, it has been purposed to investigation of 4th grade students' attitudes towards science in science center trip and nature education trip. In the research, embedded mixed design was used. The group of study consists of 17 fourth grade students joined the tour and receiving education in a primary school located in Kocaeli Province as 2017-2018 academic year. In context of research, two visits were organized to Nature Education Visit and Science Center in different days. In the research, “Attitude towards Science and Technology Lesson Scale” and open-ended question form were used as data collection tool. The findings obtained that out-of-school learning environments using formal education activities helped students to develop their attitudes towards science. Most students are indicated that science should be teach in out-of-class/school learning because of entertaining learning, concretization, examination, over-sampling, and science' subjects. It may be emphasised of science course which did in out-of-school learning environments are meet an expectation to students. The effect of out-of-school learning environments on students' different abilities such critical thinking, entrepreneurship should be investigated by researchers.

Keywords: Out-of-school learning environments, nature education, science center, attitude towards science, primary school.

Bu makaleye atf vermek için:

Yavuz-Topaloğlu, M. ve Balçın, M. D. (2021). Doğa eğitim gezisi ve bilim merkezi gezisinde dördüncü sınıf öğrencilerinin fene yönelik tutumlarının incelenmesi, *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(1), 55-75.

Cite this article as:

Yavuz-Topaloğlu, M. & Balçın, M. D. (2021). The investigation of 4th grade students' attitudes towards science in science center trip and nature education trip. *Trakya Journal of Education*, 11(1), 55-75.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Almost all of the events and phenomena we encounter in our daily lives, the tools and equipment we use, many of our experiences we have experienced and the information we use are somehow related to science. Therefore, it is clearly possible to see the effects of science in our lives. In recent years, especially developed countries have tried to improve and increase the quality of science education with

¹ 11-14 Eylül 2018 tarihinde İzmir’de düzenlenen Uluslararası Sınıfdışı Öğrenme Sempozyumunda sunulan bildirinin genişletilmiş halidir.

²Dr., Öğretmen, MEB, Hatay/Türkiye, meykeyavuz@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-2207-8541.

³ Doktora öğrencisi, Öğretmen, MEB, İstanbul/Türkiye,dogukanbalçin@gmail.com, ORCID: 0000-0002-7698-6932.

various project formations and revised studies in the program in no time. Science is expressed as the process of comprehending the nature of knowledge, recognizing existing knowledge and creating new knowledge. Based on this statement, it can be stated that science is actually a key for countries that request to build a solid future. Because with science education; it is aimed to educate science literate individuals who have high basic knowledge, scientific process and vital skills, developed sustainable development awareness and decision making ability, have career awareness and scientific thinking habits and adopted universal, national and cultural values. In today's business world, it is clear that the skills and qualifications that individuals should carry, the professions that will come to the forefront, the variables that the countries are connected to and the aims of the science course are exactly the same. The role and necessity of science education in the process is seen as very important since the philosophy of creating a solid future for the citizens of a country is related to the fact that individuals are science literate and the quality of education they provide to individuals (Eş & Sarıkaya, 2010). Based on these aims and reasons, it can be emphasized that science plays a major role in governing the world. The success of a country is directly related to its success in science education. In this sense, one of the best variables that can be used to predict students' success is attitude. Attitude is stated as the tendencies and emotions of an individual or an object within the framework of his/her knowledge and beliefs. The concept of attitude towards science is stated by Osborne (2003) as an object that emerges as a result of science, science lesson in school or science as the whole of the emotions, beliefs and values created by the society and scientists we live in. Studies have shown that the relationship between attitude and success is positive. Given that the science course has a great significance in order to a community to survive and develop, it is necessary determine the attitudes towards science in the world of children who will have society' future constituted. The students are faced with science courses on third grade class in their education life. Thus, it is begun to shape of students' attitudes towards science after from these ages. Even if it is purposive to develop positive attitude towards science in the science education, some studies done in literature is express insufficient and negative of students' attitude levels towards science course. It is expressed as they cannot participate actively to lessons, getting bored, slog from science courses in the school those are the reasons for this situation. It can be use out-of-school learning environments that are places that will allow the teaching of science concepts more easily in accordance with the nature of children these troubles are resolved. Out-of-school learning environments should be used in education to support formal education activities. As a matter of fact, children like a scientist are curious and open to research, questioning, discovering and learning. Therefore, it can be stated that out-of-school learning environments are places that will allow children to learn according to their nature. In order to realize the targets and the objectives of the course effectively, out-of-school learning environments aims to carry out the educational environment outside the classroom. In this way, the learning environment carried out of the classroom; to enable students to encounter the facts and events in life, to be in a more comprehensive learning environment than in the classroom, to abstract abstract concepts, and to have the opportunity to transfer and apply knowledge to their lives; many affective skills (such as curiosity, interest, attitude and motivation). Stocklmayer and Gilbert (2003) stated that in addition to formal education, out-of-school education also contributes to the education of science literate individuals who can connect and transfer what they have learned in the science class to daily life. This is because informal learning in science is based on experience, research and application-oriented learning processes that enable the development of science literacy. Further, it is stated that the living areas outside the school should participate in the education and training process for more effective and to be taught well of the science course that is intertwined with daily life, especially, with the science curricula updated since 2004. These causes has been considered, it has been purposed to investigation of 4th grade students' attitudes towards science in science center trip and nature education trip in this study.

Method

In the research, embedded mixed design was used. The group of study consists of 17 fourth grade students joined the tour and receiving education in a primary school located in Kocaeli Province as 2017-2018 academic year. In the determination of the study group, purposive sampling method was used. In determination of students participated this research, it was identified as criter be students who will not have problems in terms of transportation and permit during trip and two trips participation done in this research process of students by researchers. In context of research, two visits were organized to

Nature Education Visit and Kocaeli Science Center in different days. In the research, "Attitude towards Science and Technology Lesson Scale" which 5-point Likert type and developed by Kenar and Balcı (2015) for primary school students, were used as data collection tool. The scale consists of 12 items and three factors which are 'interest', 'appreciation' and 'keep working'. Other data collection tool used in the research, open ended question form prepared by researchers. Two pieces open ended questions consist of per a form applied on before and after visited to out-of-school learning environments. Data collection tools were applied as pre-and-post test. SPSS package program 18.0 was used in data analysis. Wilcoxon signed rank test which non-parametric tests was used. The data obtained from open ended question forms was analyzed with content analysis.

Findings, Discussion and Conclusion

It was concluded that there was significant difference between pre-test and post-test attitude scores of the students who participated in this study, being on post-test's side. Also, when the students' thoughts on the environments where the science education should be given are examined, it was seen that most students are indicated that science should be in out-of-class/school with increasing frequency in the after trip, in this study. In the research, when the sub dimensions of attitude scale towards science was examined; such as appreciation and keep working, searching for the truth and being systematic, the significant difference was in favor of post test while there was no significant difference in the other dimensions such as interest. In the qualitative results obtained, it was observed that most students are said that opportunity provided for learning with fun of these environments, when statements about students' expectations from out-of-school learning environments and the contributions of these environments were examined.

It may be emphasised which out-of-school learning environments activities are meet an expectation to students, the statements of students about the contribution of out-of-school learning environments were examined. The findings obtained from both qualitative and quantitative instruments revealed that out-of-school learning environments using formal education activities helped students to develop their attitudes towards science. In addition to this study, similar long term and extensive empirical studies concerned with the effects on students' attitudes towards science of same or different out-of-school learning environments in the more minor age may be conducted. Meanwhile, the effect of out-of-school learning environments on students' different abilities such critical thinking, entrepreneurship should be investigated by researchers.

GİRİŞ

Günlük yaşantımızda karşılaştığımız olay ve olguların, kullandığımız araç ve gereçlerin, yaşadığımız birçok tecrübenin ve kullandığımız bilgilerin neredeyse tamamı bir şekilde fen ile bağlantılıdır. Dolayısıyla yaşantımızda fen bilimlerinin etkilerini net bir şekilde görmek mümkündür. Bunun yanında ülkelerin bağımsız ve lider olma mücadelesi, bilgiyi üretmeye dayanan dönem şartları, zaman içerisinde insanların ihtiyaçlarının değişmesi ve hayatlarını kolaylaştırma istekleri eğitim sisteminde fen bilimleri eğitime özel olarak önem gösterilmesi gerektiği fikrinin yaygınlaşmasına neden olmuştur (Akgün, 2000; Ayas, 1995). Bu anlamda özellikle gelişmiş ülkeler zaman kaybetmeden çeşitli proje oluşumları ve programda yenileme çalışmalarıyla fen bilimleri eğitiminin niteliğini iyileştirme ve artırma çabasına girmişlerdir (Balbağ ve Karaer, 2017). Fen bilimi, bilginin doğasını kavrama, var olan mevcut bilgi birikiminin farkına varma ve yeni bilgi oluşturma sürecidir (Yükseköğretim Kurulu [YÖK]/ Dünya Bankası, 1997). Bu ifadeye dayanarak fenin aslında sağlam temellere dayalı bir gelecek oluşturmak isteyen ülkeler için bir anahtar olduğu ifade edilebilir. Çünkü Fen bilimleri eğitimi ile temel bilgi birikimi yüksek, bilimsel süreç ve yaşamsal becerilere sahip, sürdürülebilir kalkınma bilinci ve karar verme yeteneği gelişmiş, kariyer bilincine ve bilimsel düşünme alışkanlığına sahip, evrensel, milli ve kültürel değerleri benimsemiş fen okuryazarı bireylerin yetiştirilmesi amaçlanmıştır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018). Günümüz iş dünyasında bireylerin taşınması gereken beceri ve nitelikler, gelecekte öne çıkacak meslekler, ülkelerin içinde bulunduğu yarışın bağlı olduğu değişkenler ile fen bilimleri dersinin amaçlarının birebir örtüştüğü açıkça ortadadır. Eş ve Sarıkaya'ya (2010) göre bir ülkenin vatandaşlarına sağlam bir gelecek oluşturma felsefesi bireylerin fen okuryazarı olması ve bireylere sunduğu eğitimin niteliği ile ilişkili olduğundan fen

bilimleri eğitiminin süreç içerisindeki rolü ve gerekliliği oldukça önemli görülmektedir. Bu tip amaçlar ve nedenlerden yola çıkıldığında fenin, dünyanın yönetilmesinde büyük bir rol oynadığı vurgulanabilir.

Bir ülkenin başarısı fen bilimleri eğitimindeki başarısıyla doğrudan ilişkilidir (Akgün, 2000). Bu anlamda öğrencilerin başarısını kestirmede kullanılabilecek en iyi değişkenlerden birisi tutumdur (Hendrickson, 1997). Tutum, bireyin bilgi ve inançları çerçevesinde bir varlık veya bir nesneye yönelik olan eğilim ve duyguları olarak belirtilmiştir (Kind, Jones ve Barmby, 2007). Fene karşı tutum kavramı Osborne (2003) tarafından bilim sonucunda ortaya çıkan bir nesneye, okulda işlenen fen dersine ya da bilimin, içinde yaşadığımız toplum ve bilim insanları üzerinde oluşturduğu duygular, inançlar ve değerlerin bütünü olarak tanımlanabileceği belirtilmiştir. Dolayısıyla bir toplumun varlığını sürdürebilmesi ve gelişebilmesi için fen bilimleri dersinin büyük bir anlam taşıdığı sonucu ortaya çıktığından toplumun geleceğini oluşturan çocukların dünyasında fene karşı olan tutumlarını belirlemek gerekmektedir. Fen eğitiminde fene karşı olumlu tutum geliştirilmesi amaçlansa da literatürde yapılan bazı çalışmalar öğrencilerin fen bilimleri dersi tutum düzeylerinin yetersiz, aynı zamanda da olumsuz olduğunu ifade etmektedir (Akıncı, Uzun ve Kışoğlu, 2015; Özdemir, 2012; Türkmen ve Kandemir, 2011). Oysaki yapılan çalışmalar öğrencinin fen dersine ilişkin olumlu tutum sahibi olmasının onun gelecekte fen bilimleri ile ilişkili meslek seçimi (Canbazoğlu Bilici ve Ünal, 2015; George, 2006; Karahan, Canbazoglu Bilici ve Unal, 2015) ve fen bilimleri alanında araştırma yapma potansiyeli (Mattern ve Schau, 2002) üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Yapılan çalışmalar dikkate alındığında fene yönelik tutumun, fen bilimleri öğretim programı amaçlarının gerçekleştirilmesinde etkin bir role sahip olduğu ifade edilebilir.

Öğrencilerin fene ilişkin tutumlarının farklı bir göstergesi ise; fenden hoşlanma/sevme ya da hoşlanmama/sevmeme anlatımları olarak tanımlanmaktadır (George, 2000; Simpson, Koballa, Oliver ve Crawley, 1994; Yaşar ve Anagün, 2008). Literatürde yapılan çalışmalar incelendiğinde; fen içeriğinde soyut kavramların ve sayısal ifadelerin yer alması, fenin günlük hayatla ilişkilendirilmemesine bağlı nedenlerden dolayı öğrencilerin fen konularından hoşlanmadıklarını (Hannover ve Kessels, 2004), fen dersini diğer derslere kıyasla daha az sevdiklerini (Durmaz, 2004; Kaptan ve Korkmaz, 2002; Karaer, 2006; Laçın Şimşek, 2011) belirten çalışmalara rastlanmıştır. Öğrencilerde bu nedenlere bağlı olarak fen ile ilgili oluşan olumsuz tutumların, fen dersinin hedef ve amaçlarının gerçekleşmesini büyük oranda sıkıntıya soktuğu ifade edilebilir. Ayrıca bu durum ülkelerin eğitim faaliyetlerinin planlandığı şekilde ilerleyememesine, ülkenin bilimsel ve teknolojik gelişimlerden geri kalmasına, ülke ekonomisinin olumsuz etkilenmesine neden olabileceğinden öğrencilerin fene karşı tutum düzeylerinin iyileştirilmesi gerektiği düşünülmektedir. Bir öğrencinin derste yer alan bilgileri daha kolay öğrenmesi ve günlük yaşam ile ilişkilendirerek kullanması o dersten aldığı zevk ile orantılıdır (Kozcu-Çakır, Şenler, Göçmen ve Taşkın, 2007). Çocukların fenden zevk almasını sağlamak amacıyla fen eğitimi faaliyetlerinin öğrencilerin keşfederek ve eğlenerek öğrenmelerini sağlayacak şekilde öğrencilerin endişe ve korkularına yer vermeden bir rehber yönlendirmesinde planlanması gerekmektedir (Wilson, Cordry ve Uline, 2004). Öğrenciler eğitim hayatlarında fen bilimleri dersleri ile 3. sınıfta karşılaşmaktadır. Bu nedenle öğrencilerin fene karşı olan tutumları bu yaşlardan itibaren şekillenmeye başlamaktadır (Tekbıyık ve İpek, 2007). Fene yönelik tutum başarı güdüsü, fende başarı ve dersten kalma korkusu, fen korkusu, fende özgüven, güdü, fenden zevk alma, sınıftaki diğer öğrenciler, öğretmene ilişkin algılar gibi alt boyutlardan oluşmakta olup (Osborne, Simon ve Collins, 2003; Simpson ve Troost, 1982), bireylerin fenden hoşlanma ya da hoşlanmama durumları şeklinde ifade edilmektedir (Yaşar ve Anagün, 2008). Bu bağlamda bireylerin bu alt boyutlar ile ilgili yaşadıkları sorunlar onların fene yönelik tutumlarını olumsuz yönde etkileyebileceği düşünülmektedir. Tutumların genellikle erken yaşlarda kazanılmaya başlanması ve artan deneyimler sonucu sağlamlaşması (Saracaloğlu, Kesercioğlu, Gökler, Serin ve Serin, 2001) göz önünde bulundurulduğunda, tutumla ilgili sorunların ise giderilip fen kavramlarının daha kolay öğretilmesinde öğrencilerin okul dışı öğrenme ortamlarının etkili olduğu göz önünde bulundurulabilir (Colley, Hodkinson ve Malcolm, 2002; Türkmen, 2015). Çünkü okullarda sunulan formal eğitim kapsamında öğrenmeler gerçek dünyadan oldukça uzak ve yaşam deneyimlerinden yoksun olarak, daha çok sembol ve ifadelerle vurgulanarak somut ve gerçek nesne ve objelerle etkileşime imkân sağlamadan gerçekleşir (Laçın Şimşek, 2011). Fen dersinin bu olumsuz taraf ve etkilerini giderebilmek için; eğitim öğretim faaliyetlerinde okul dışı öğrenme ortamlarına yeterli düzeyde yer verilmesi gerektiği düşünülmektedir. Bunun yanında varoluşu sosyallığe dayalı olan her bir bireyin, içinde bulunduğu zamana kadar hayatı boyunca çeşitli tecrübeler edindiği ve öğrenmeler

gerçekleştirdiği düşünüldüğünde; bu birikimin okul hayatından uzak tutulması neredeyse imkânsızdır. Dolayısıyla formal eğitim faaliyetlerine destek olarak okul dışı öğrenme ortamlarının eğitimde kullanılması gerekmektedir (Yavuz, 2012). Nitekim çocuklar tıpkı bir bilim insanı gibi meraklı ve araştırmaya, sorgulamaya, keşfetmeye, öğrenmeye açık varlıklardır (Holt, 1991). Dolayısıyla okul dışı öğrenme ortamlarının çocukların doğasına uygun şekilde öğrenmeler gerçekleştirmelerine imkân sağlayacak yerler olduğu ifade edilebilir.

Okul dışı öğrenme ortamları; dersin hedef ve kazanımlarını etkili bir şekilde gerçekleştirmek adına eğitim ortamını sınıfın dışına taşımaktadır. Bu şekilde sınıf dışına taşınan öğrenme ortamı; öğrencilerin hayattaki olgu ve olaylarla karşılaşmalarını sağlayarak sınıf içerisindeki öğrenme ortamından daha kapsamlı bir öğrenme ortamında bulunmalarını, soyut kavramları soyutlaştırmalarını, bilgileri yaşamlarına transfer edip uygulayabilme fırsatı elde etmelerini; birçok duyuşsal becerinin (merak, ilgi, tutum, motivasyon vb.) geliştirilmesini sağlamaktadır (Bozdoğan, 2007; Meredith, Fortner ve Mullins, 1997; Pedretti, 1997; Ramey-Gassert, 1997). Stocklmayer ve Gilbert (2003) fen dersinde öğrendiklerini günlük hayatla bağdaştırabilen ve aktarabilen fen okuryazarı bireylerin yetiştirilmesinde formal eğitimin yanı sıra okul dışı eğitimin de oldukça fazla bir katkısı olduğunu belirtmiştir. Çünkü fen dersinde gerçekleşen informal öğrenmeler, fen okuryazarlığının geliştirilmesini sağlayan deneyim, araştırma ve uygulama odaklı öğrenme süreçleri temellidir (Fried Hoffer 2007). Lakin (2006) çalışmasında okul dışında yürütülen uygulamaların öğrenciler için eğlenceli ve heyecan verici olduğunu ve onların tutum, inanç gibi duyuşsal özelliklerini olumlu anlamda etkilediğini vurgulamıştır. Ayrıca okul dışı öğrenme ortamları yaşamın bir parçası olduğundan öğrenciler, sınıf ortamında olduklarından daha rahat hissederler ve kendi öğrenmelerini kendilerine uygun hızda ve stilde şekillendirebilmektedirler (Melber ve Abraham, 1999). Balbağ, Leblebicier, Karaer, Sarıkahya ve Erkan (2016) fen eğitiminde yaşanan sorunları belirledikleri çalışmalarında öğrencilerin fene yönelik olumsuz tutumlarına neden olan problemlerin büyük bir kısmının fen eğitiminde okul dışı öğrenme ortamlarına yer verilmesi ile çözüme ulaşabileceği düşüncesine ulaşmışlardır. Bu bilgiler ışığında; eğitim öğretim sisteminde okul dışı öğrenme ortamlarının kullanılmasının; öğrencilerin fen tutumlarına olumlu katkıları olabileceği söylenebilir. Bu görüşü destekleyecek şekilde literatürde okul dışı öğrenme ortamlarının öğrencilerin fen tutumlarını olumlu şekilde etkilediğini gösteren çalışmalar yer almaktadır (Bozdoğan, Okur ve Kasap, 2015; Ertaş, Şen ve Parmaksızoğlu, 2011; Jarvis ve Pell, 2005; Lukas ve Ross, 2005; Şentürk ve Özdemir, 2014; Wulf, Mayhew ve Finkelstein, 2009). Literatürde okul dışı eğitim ile öğrencilerin tutumlarının kısa sürede de değişebileceği sonuçlar yer almaktadır. Nadelson ve Jordan (2012) tarafından yapılan bir çalışmada, bir günlük alan gezisi sonrasında öğrencilerin tutumlarının olumlu yönde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Literatürdeki okul dışı öğrenme ortamlarının bireylerin fen tutumlarına etkisinin belirlenmeye çalışıldığı araştırmalar incelendiğinde özellikle yurt içindeki araştırmaların çoğunluğunun ortaokulda öğrenim gören bireylere yönelik olduğu (Durel, 2018; Yıldırım ve Şensoy, 2016) belirlenmiştir. Tutum erken yaşlarda şekillenmeye başlayan ve kolay kolay değişmeyen bir duyuşsal beceri olduğundan (Jewett, 1996) çocukların ilköğretim yılları fene yönelik tutumlarının geliştirilmesi açısından oldukça önemlidir. Bu yapılan bu çalışma kapsamında yer alan çalışma grubu ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinden oluşturulmuştur. Bu bağlamda çalışmanın bu yaş grubuyla yürütülmesinin literatürde var olan eksikliği giderebileceği düşünülmüştür. Dolayısıyla öğrencilerin birçoğunun fene karşı olumsuz tutuma sahip olduğu düşünüldüğünde (Baykul, 1990; Kubinova, Novotna ve Littler, 1998); fen eğitiminin amaçlarının gerçekleşebilmesi ve fen başarısının artması için öğrencilerde var olan bu tutumların değişmesi gerekmektedir. Nitekim 2004 yılından itibaren güncellenen fen öğretim programları ile özellikle günlük yaşam ile iç içe geçmiş fen dersinin daha etkili ve iyi öğretilebilmesi için okulun dışındaki yaşam alanlarının eğitim öğretim sürecine katılması gerektiği (MEB, 2013; 2018) ve okul dışı öğrenme ortamlarının öğrencilere formal eğitim kapsamında sunulmayan birçok fırsat sunduğu düşünüldüğünde bu çalışmada eğitim ortamı olarak okul dışı öğrenme ortamlarının kullanılması gerektiğine odaklanılmıştır. Ülkelerin gelecek politikalarının başarıya ulaşmasındaki fen bilimleri eğitiminin yeri ve önemi, fene yönelik tutumu etkileyen değişkenlere ilişkin çalışmaların yürütülmesi, tutum ve akademik başarı arasındaki ilişki göz önünde bulundurulduğunda bu çalışmanın önemli ve gerekli olduğu ayrıca literatüre katkı sağlayacağı söylenebilir.

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada doğa eğitim gezisi ve bilim merkezi gezisinde dördüncü sınıf öğrencilerinin fene yönelik tutumlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Bu araştırmanın problemi ise “Okul dışı öğrenme ortamlarına (Kocaeli Bilim Merkezi ve Doğa eğitimi gezisi) yapılan gezilerin öğrencilerin fen tutumlarına etkisi nasıldır?” olarak belirlenmiştir.

Alt problemler ise şu şekildedir:

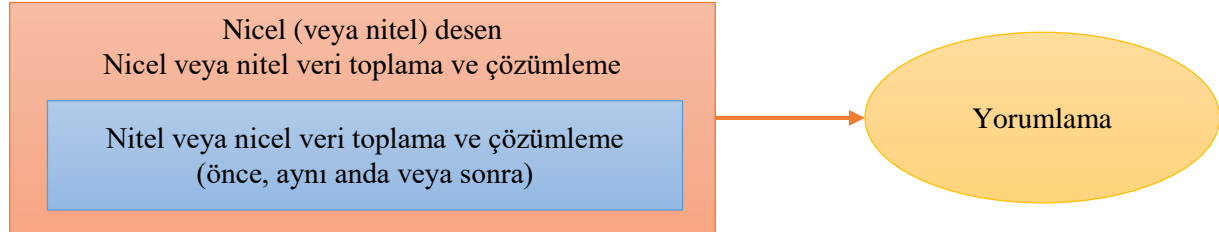
- 1.Öğrencilerin ön test-son test fen tutum puanları anlamlı bir şekilde değişmekte midir?
- 2.Öğrencilerin okul dışı öğrenme ortamları hakkındaki görüşleri nasıldır?

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma deseni, çalışma grubu, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve veri analizlerine ilişkin bilgiler başlıklar altında sunulmuştur. Araştırmada karma araştırma yönteminden yararlanılmıştır. Johnson, Onwuegbuzie ve Turner (2007) karma yöntemi, nitel ve nicel araştırma yaklaşımlarının bileşenlerinin birleştirdiği araştırma türü olduğunu belirtirken, Creswell ve Plano Clark (2007) karma yöntemi, bir problemi çözmek için nitel ve nicel verilerin birlikte kullanılmasını ön görerek, araştırma probleminin tek başına kullanılan herhangi bir yöntemden çok daha iyi bir şekilde anlaşılmasını sağlayan yöntem olarak ifade etmişlerdir.

Araştırmanın Deseni

Araştırma karma araştırma yöntemine göre tasarlanmış olup iç içe karma desen kullanılmıştır. İç içe karma desende araştırmacı verileri geleneksel nicel ve nitel desenler içinde toplar ve çözümler. Bu desende araştırmacı, deneysel çalışma gibi nicel bir aşama içerisine nitel bir aşama veya durum çalışması gibi nitel aşamaya nicel bir aşama ekleyebilir. İç içe karma deseninde genel deseni geliştirmek adına destekleyici aşama eklenir (Creswell ve Plano Clark, 2015). Bu araştırmanın nicel kısmında tek gruplu ön test-son test deneysel desen kullanılırken elde edilecek verileri destekleyebilmek amacıyla nitel kısmında ön test ve son testte açık uçlu sorulardan yararlanılmıştır. İç içe karma deseni prototipi Şekil 1’de sunulmuştur.



Şekil 1. İç içe karma desen prototipi (Creswell ve Plano Clark, 2015)

Çalışma Grubu

Kocaeli ilinin Gölcük ilçesindeki bir ilkokulda 2017-2018 eğitim ve öğretim yılı içerisinde öğrenim gören 17 dördüncü sınıf öğrencisi çalışma grubunu oluşturmaktadır. Borg ve Gall (1979) deneysel çalışmalarda grupta en az 15 birimin bulunmasını istemektedir (akt. Cohen, Manion ve Morrison, 2005). Çalışma grubunun belirlenmesinde ölçüt örnekleme yönteminden yararlanılmıştır. Ölçüt örnekleme yönteminde, araştırmacılar tarafından belirlenmiş olan birtakım ölçütü karşılayan tüm durumların çalışılması hedeflenmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu bağlamda araştırmaya katılacak örneklem için belirlemiş olan ölçütleri karşılayan birimler ise örnekleme dahil edilmektedir (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016). Bu çalışmada ise çalışma grubunun belirlenmesindeki ölçütler gezi süreci içerisinde ulaşım ve izin alma bakımından herhangi bir sorun yaşamayacak öğrenciler ve bu öğrencilerin araştırma sürecinde gerçekleşen her iki geziye de katılmalarıdır. Öğrencilerin cinsiyet dağılımları Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1.

Çalışma grubunun cinsiyet dağılımı

Cinsiyet	N	%
Erkek	10	58.8
Kız	7	41.2
Toplam	17	100.0

Tablo 1'e göre çalışma grubunda yer alan öğrencilerin % 58.8'ini erkek, % 41.2'sini ise kız öğrenciler oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada Kenar ve Balcı (2012) tarafından geliştirilen "Fen ve Teknoloji Dersine Yönelik Tutum Ölçeği" ve araştırmacılar tarafından geliştirilen açık uçlu soru formu olmak üzere iki veri toplama aracı kullanılmıştır.

Fen ve teknoloji dersine yönelik tutum ölçeği: Araştırmada kullanılan bu ölçek Kenar ve Balcı (2012) tarafından geliştirilmiş olup 5'li likert ("Kesinlikle Katılıyorum", "Katılıyorum", "Kararsızım", "Katılmıyorum", "Kesinlikle Katılmıyorum") tipindedir. Ölçek "ilgi", "zevk alma" ve "çalışmayı devam ettirme" şeklinde üç alt boyut ile 12 madde içermektedir. Araştırmacılar tarafından geçerlik-güvenirlik çalışmaları yapılan ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .83 şeklindedir. Bu araştırmanın çalışma grubunda yer alan öğrencilerden elde edilen tutum ölçeği puanlarının Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı hesaplanmış olup, ön testte .94, son testte .92 olarak belirlenmiştir.

Açık uçlu soru formu: Bu form, elde edilecek bulgular ile derinlemesine bilgi edinmek ve ölçekten elde edilecek nicel bulguları desteklemek amacıyla hazırlanmıştır. Formun hazırlanması ise birtakım süreçleri içermiştir. Bu formda yer alan sorular hazırlanırken ilk olarak literatür taraması yapılmıştır. Elde edilen bilgiler doğrultusunda araştırma problemine yanıt oluşturmaya yardımcı olabilecek sorular hazırlanarak taslak bir form oluşturulmuştur. Bu taslak formlarda yer alan soruların, kapsam geçerliliği için iki fen eğitimcisi alan uzmanının, dilin anlaşılabilirliği ve ilkökul 4. sınıf düzeyine uygunluğu için bir sınıf öğretmenin uzman görüşüne yer verilmiştir. Uzmanlardan alınan dönütler doğrultusunda yapılan düzeltmeler ile formun nihai hali oluşturulmuştur.

Okul dışı öğrenme ortamlarına yapılan ziyaretler öncesinde uygulanan formda iki adet açık uçlu soru bulunmaktadır. Formda aşağıdaki sorulara yer verilmiştir:

Sence fen dersleri sınıf içinde mi yoksa sınıf dışında mı işlenmelidir? Neden bu şekilde düşünüyorsun? Görüşlerini paylaşır mısın?

Yapılacak bu gezileri düşündüğünde beklentilerin nelerdir?

Okul dışı öğrenme ortamlarına yapılan ziyaretler sonrasında uygulanan formda da iki adet açık uçlu soru bulunmaktadır. Formda aşağıdaki sorulara yer verilmiştir:

Sence fen dersleri sınıf içinde mi yoksa sınıf dışında mı işlenmelidir? Neden bu şekilde düşünüyorsun? Görüşlerini paylaşır mısın?

Yapılan bu gezileri düşündüğünde sana ne gibi katkıları oldu?

Okul dışı öğrenme ortamlarında yürütülen uygulamalar öncesinde ve sonrasında öğrencilere uygulanan açık uçlu soru formlarında birinci soru olarak aynı soruya yer verilmiştir. Ön test olarak uygulanan formda yer alan ikinci soruda öğrencilere geziden beklentileri sorulurken son test olarak uygulanan formda gezinin ne gibi katkısının olduğu sorulmuştur.

Veri Toplama Süreci

Okul dışı öğrenme ortamlarının, ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin fene yönelik tutumlarına etkisinin incelenmesinin amaçlandığı bu çalışma kapsamında farklı günlerde iki farklı okul dışı öğrenme ortamına gezi yapılmıştır. Bu şekilde 4. sınıf fen bilimleri dersi 'İnsan ve Çevre' konusu doğa eğitimi gezisiyle, Dünyamızın Hareketi konusu Bilim Merkezi'ne yapılan gezi ile sınıf dışında işlenmiştir. Her iki gezi öncesinde izin ve ulaşım konularıyla ilgili yetkili kurumlardan, okul idaresi ve velilerden gerekli izinler alınmıştır. Daha sonra araştırmacılar tarafından gezilerin yapılacağı iki okul dışı öğrenme ortamı ziyaret edilerek gerekli ön hazırlıklar yapılmış ve yetkili kişilerle gerçekleştirilecek uygulama hakkında görüşmeler yürütülmüştür. Çalışma grubunda yer alan 17 dördüncü sınıf

öğrencisine ön test olarak “Fen ve Teknoloji Dersine Yönelik Tutum Ölçeği” ve “Açık Uçlu Soru Formu” uygulanmıştır. Belirlenen gün ve saatlerde belirlenen 17 öğrenci ile Doğa Eğitim gezi ve Kocaeli Bilim Merkezi gezisi gerçekleştirilmiştir. Okul dışı öğrenme ortamlarına doğru yolculuk esnasında bu tür ortamlarda neler yapılması gerektiği hakkında araştırmacılar tarafından öğrencilere bilgi verilmiştir. Ayrıca öğrencilerin gezi sürecinde notlar almaları ve süreci takip edebilmeleri için araştırmacılar tarafından daha önceden hazırlanan "Küçük Bilim İnsanı Gözlemleri" başlıklı gözlem formu öğrencilerin her birine dağıtılmıştır. Her iki uygulama için öğrencilere dağıtılan gözlem formu kapsamında öğrencilerin araştırma yapan bir bilim insanı rolünde olmaları beklenmiş, araştırmanın yürütücüsü olan öğretmen ise öğrencilere rehberlik etmiştir.

Bu kapsamda Doğa Eğitim Gezisi ile öğrencilerden öncelikle çevreyle ilgili gözlem yapmaları istenmiş ve çevre kirliliği, çevrede gördükleri canlıları, atıkları, geri dönüşüm ve insan davranışları ile ilgili gözlemleri not almaları istenmiştir. Bu uygulamanın ardından kısa bir mola verilerek öğrencilerin getirdikleri yiyecek ve içecek tüketmeleri ve her öğrenciden arkadaşlarının ortaya çıkan atıklara karşı olan tutum ve davranışlarını gözlemlemesi istenmiştir. Bu etkinliğin ardından okul dışı öğrenme ortamında edindikleri gözlemler çerçevesinde öğrenciler ile birlikte çevre, atık ve geri dönüşüm kavramları ile ilgili öğrencilerin fikirleri alınmış, tartışmalar yürütülmüş ve bilgilendirmeler yapılmıştır. Öğrencilerin konuyla ilgili soruları cevaplanmıştır. Konuyla ilgili olarak bilinçli bir tüketicinin nasıl olması gerektiği ve ortaya çıkan bir atığa karşı nasıl davranılması gerektiği ile ilgili uygulamalar yürütülmüştür. Çevre temizliğinin önemini kavratmak amacıyla öğrencilerle birlikte çöp ve atık maddeler toplanmıştır. Son olarak çevre kirliliği, hava, su, toprak, gürültü kirliliği ve bu kirlilikleri önlemek için alınacak önlemler ile ilgili bilgilendirmeler yapılmıştır. Bu şekilde yürütülen etkinliklerle gezi tamamlanmıştır.

Araştırma kapsamında okul dışı ortamlardan bir diğerine yapılan Bilim Merkezi Gezisi ile; dördüncü sınıf fen bilimleri dersinin son ünitesi olan Dünya'mızın Hareketi konusu işlenmiş ve geçmiş konular tekrar edilmiştir. Bu bağlamda; öğrencilerden elektrik, madde, ışık, ses, kuvvet konuları ile ilişkili düzenekleri bulmaları, denemeleri ve not almaları istenmiştir. Bu şekilde öğrencilere belirli bir süre verilmiş daha sonra konuyla ilişkili olan düzenekler araştırmacı ve bilim merkezi personeli tarafından açıklanmıştır. Bu uygulamanın ardından kısa bir mola verilmiştir. Daha sonra Dünya'mızın Hareketi ünitesi kapsamında Dünya'nın dönme ve dolanma hareketlerini ve bu hareketlerin sonucunda gerçekleşen olaylar ile ilgili öğrencilerin var olan bilgileri tespit edilmiştir. Öğrencilerin ön bilgilerinin ortaya çıkarılmasının ardından konuyla ilişkili düzeneklere öğrenciler yönlendirilmiş, incelenmeleri ve deneyimlemeleri istenmiştir. Öğrencilerin keşfetme sürecinin ardından araştırmacı öğrencilere çeşitli sorular yöneltilmiştir. Öğrencilere yöneltilen sorular şu şekildedir:

- ✓ Ülkeler arasındaki saat farkının nedeni nedir?
- ✓ Gece ve gündüz nasıl oluşur?
- ✓ Hareketli olmasına rağmen hareketini hissedemediğimiz varlıklar var mıdır?
- ✓ Bir yıl ve 24 saat nasıl oluşur?

Öğrencilere yöneltilen sorulara ilişkin öğrencilerden gelen dönütlere bağlı olarak düzenekler üzerinden gerekli bilgilendirmeler yapılmıştır. Bu bilgilendirmenin ardından öğrencilerin Dünya rolü ve Güneş rolüne bürünerek gerçekleşen hareketleri göstermeleri ve bu hareketlerin sonucunda olan olayları anlatmaları beklenmiştir. Bu şekilde yürütülen etkinliklerle gezi tamamlanmıştır.

Yürütülen iki gezi sonrasında çalışma grubundaki 17 dördüncü sınıf öğrencisine “Fen ve Teknoloji Dersine Yönelik Tutum Ölçeği” ve “Açık Uçlu Soru Formu” son test olarak uygulanmıştır.

Veri Analizi

Çalışmanın veri analizi sürecinde gerçekleştirilen işlemler farklı veri toplama araçlarından nasıl yapıldığına ilişkin bilgiler bu kısımda sunulmuştur.

Fen ve teknoloji dersine yönelik tutum ölçeğinden elde edilen verilerin analizi: Ölçekten elde edilen nicel verilerin değerlendirilmesinde SPSS 18.0 paket programından yararlanılmıştır. Analiz aşamasında ölçekten en yüksek 60, en düşük ise 12 puan alınabileceği belirlenmiştir.

Öğrencilerin ölçek tutum puanlarının normallik durumu sorgulanmıştır. Bu çalışmada çalışma grubu 17 kişiden olduğundan Shapiro-Wilks normallik testi kullanılmıştır. Yapılan test sonucu

öğrencilerin fen tutum toplam puanlarına ait bulgulara Tablo 2’de yer verilirken, çarpıklık-basıklık katsayılarına dair bulgular Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 2.

Öğrencilerin toplam fen tutum puanlarına ilişkin normallik testi sonuçları

	İstatistik	Shapiro-Wilks	
		sd	p
Toplam ön test tutum puanı	.728	17	.000
Toplam son test tutum puanı	.639	17	.000

Yapılan analizler sonucu Tablo 2’de belirtilen p anlamlılık değerinin .05’ten küçük olması sonucu nedeniyle veriler normal dağılım göstermemektedir.

Tablo 3.

Öğrencilerin toplam fen tutum puanlarına ilişkin betimsel istatistik sonuçları

	\bar{X}	μ_e	S	Çarpıklık katsayısı	Basıklık katsayısı
Ön test fen tutum puanı	50.65	56.00	12.88	-2.076	4.402
Son test fen tutum puanı	55.88	60.00	7.36	-2.449	6.744

George ve Mallery’e (2003) göre çarpıklık katsayısı ile basıklık katsayısı değerleri -2,+2 aralığında ise verilerin normal dağılım göstermektedir. Bu kriterler referans alındığında ve Tablo 3 incelendiğinde ölçekten elde edilen fen tutum puanlarının normal dağılım göstermediği görülmektedir. Bu sonuç doğrultusunda normal dağılım göstermeyen grup içerisinde ilişkili ölçümler için Wilcoxon İşaretili Sıralar Testinden yararlanılmıştır.

Açık uçlu soru formundan elde edilen verilerin analizi: Bu soru formundan toplanan nitel verilerin çözümlenmesinde içerik analizinden yararlanılmıştır. İçerik analizi sürecinde, verilerden kodlar oluşturulup benzer nitelikteki kodlar aynı tema altında birleştirilerek okuyucunun idrak edebileceği formatta oluşturulur ve yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu çalışmada da öncelikle her bir öğrencinin doldurduğu form katılımcılara tekrar okutturulmuştur. Bu şekilde çalışmaya katılan katılımcıların teyidi alınarak iç geçerliliğin sağlanması amaçlanmıştır. Daha sonra öğrencilerin açık uçlu sorulara verdikleri yanıtlardan edilen veriler bilgisayar ortamına aktararak 17 sayfalık bir doküman oluşturulmuştur. Oluşturulan bu doküman iki araştırmacı tarafından birbirinden bağımsız olarak analiz edilmiştir. Bu şekilde araştırmacı çeşitlenmesi ve uzman incelemesi yapılarak iç geçerliliğin artırılması sağlanmıştır.

Miles ve Huberman’ın (1994) oluşturduğu formül çerçevesinde; araştırmacıların uyumlu olduğu kodlar görüş birliğine; aynı olmayan, yenilenen ya da çıkartılan kodlar görüş ayrılığı bölümüne bir puan olarak eklenmiş ve yapılan hesaplamalarla veri analizlerinin değerlendirme yüzdesi %84.0 bulunmuştur. Yıldırım ve Şimşek (2013) ise veri analizleri sonucunda en az %70 civarında bulunan değerlendirme yüzdesi, çalışmada yürütülen nitel veri analizinin güvenilir olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda bu çalışmada yer alan nitel verilerin analiz sürecinin güvenilir olduğu belirtilebilir. Görüş ayrılığı sonucu belirlenen kodlar için araştırmacılar bir araya gelerek yeni ortak kodlar üretmişlerdir. Yapılan bu düzenlemelerin ve hesaplamaların ardından oluşturulan kod ve temalar gözden geçirilmiş ve okuyucunun anlamasını kolaylaştırılması adına tablo şeklinde sunulmuştur.

Kodlardan ve temalardan oluşturulan tablolarda, ayrıca kod ve temalarla ilgili yüzde hesaplamalarına ve kodların sıklık frekanslarına yer verilmiştir. Tablolarda çalışmada yer alan öğrenciler Ö1, Ö2, Ö3, ..., Ö17 şeklinde belirtilmiştir. Ek olarak her tablonun devamında içerikle ilişkili öğrenci ifadelerinden alıntılar yapılmıştır.

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde veri çözümlenmesinden sonra ortaya çıkan bulgular ayrıntılı olarak ifade edilmiştir. Araştırmanın verileri iki alt problem başlığı altında sunulmuştur.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmada Öğrencilerin ön test-son test fen tutum puanları anlamlı bir şekilde değişmekte midir? Alt problemine ilişkin cevap aranmıştır. Öğrencilerin ön test-son test fen tutum puanlarının değerlendirilmesinde kullanılan Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi sonucuna dair bulgular Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4.

Fen tutum ölçeğinin ön test-son test sonuçları

	Ön test-Son test	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	z	p
Faktör 1: İlgi	Negatif sıra	3	3.50	10.50	-1.436	.151
	Pozitif sıra	6	5.75	34.50		
	Eşit	8				
Faktör 2: Zevk alma	Negatif sıra	0	.00	.00	-2.410	.016*
	Pozitif sıra	7	4.00	28.00		
	Eşit	10				
Faktör 3: Çalışmayı devam ettirme	Negatif sıra	1	2.00	2.00	-2.254	.024*
	Pozitif sıra	7	4.86	34.00		
	Eşit	9				
Toplam	Negatif sıra	1	1.50	1.50	-2.809	.005*
	Pozitif sıra	10	6.45	64.50		
	Eşit	6				

*p < .05

Tablo 4'teki bulgular incelendiğinde, uygulama öncesi ve sonrasında 17 öğrenciye uygulanan fene yönelik tutum ölçeği sonuçları on öğrencinin son test puanının, ön test puanından yüksek olduğunu, altı öğrencinin ön ve son test tutum puanlarının eşit olduğunu, bir öğrencinin ise son test başarı puanının, ön test tutum puanından daha düşük olduğunu göstermektedir. Son test puanı yüksek olan on öğrencinin puanlarına ilişkin sıraların ortalaması 6.45'tir. Ortalamalar arasında bulunan 6.45 puanlık farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu ve farkın pozitif sıralar, yani son test lehine olduğu belirlenmiştir ($Z = -2.809$; $p < 0.05$).

Faktörler ayrı ayrı incelendiğinde ise ilgi faktörüne ilişkin altı öğrencinin son test puanının, ön test puanından yüksek olduğu görülmektedir. Sekiz öğrencinin ön ve son test tutum puanlarının eşit olduğu, üç öğrencinin ise son test başarı puanının, ön test tutum puanından daha düşük olduğu görülmektedir. Son test puanı yüksek olan altı öğrencinin puanlarına ilişkin sıraların ortalaması 5.75'tir. Ortalamalar arasında bulunan 5.75 puanlık bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir ($Z = -1.436$; $p > 0.05$).

Zevk alma faktörü incelendiğinde ise yedi öğrencinin son test puanının, ön test puanından yüksek olduğu görülmektedir. On öğrencinin ön ve son test tutum puanlarının eşit olduğu, son test tutum puanının, ön test tutum puanından daha düşük olan öğrencinin olmadığı tespit edilmiştir. Son test puanı yüksek olan yedi öğrencinin puanlarına ilişkin sıraların ortalaması 4.00'tür. Ortalamalar arasında bulunan 4.00 puanlık farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu ve farkın pozitif sıralar, yani son test lehine olduğu belirlenmiştir ($Z = -2.410$; $p < .05$).

Çalışmayı devam ettirme faktörü incelendiğinde ise yedi öğrencinin son test puanının, ön test puanından yüksek olduğu görülmektedir. Dokuz öğrencinin ön ve son test tutum puanlarının eşit olduğu, bir öğrencinin ise son test tutum puanının, ön test başarı puanından daha düşük olduğu görülmektedir. Son test puanı yüksek olan yedi öğrencinin puanlarına ilişkin sıraların ortalaması 4.86'dır. Ortalamalar arasında bulunan 4.86 puanlık farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu ve gözlenen farkın pozitif sıralar, yani son test lehine olduğu belirlenmiştir ($Z = -2.254$; $p < .05$).

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmada "Öğrencilerin okul dışı öğrenme ortamları hakkındaki görüşleri nasıldır?" problem cümlesine cevap aranmıştır. Öğrencilere bilim merkezine yapılan gezi öncesi ve sonrası 'Sence fen

dersleri sınıf içinde mi yoksa sınıf dışında mı işlenmelidir? Neden bu şekilde düşünüyorsunuz? Görüşlerini paylaşır mısınız?' sorusu yönlendirilmiştir. Ön görüşme ve son görüşme sorularından elde edilen verilerden oluşturulan kodlara ilişkin frekanslar Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5.

Öğrencilerin fenin işlenmesi gereken ortamlara ilişkin okul dışı öğrenme ortamında yapılan gezi öncesinde ve sonrasındaki düşünceleri

		Ön test		Son test	
	Kod	Öğrenci kodu	Frekans	Öğrenci kodu	Frekans
Fen dersinin işlenmesi gereken yer	Sınıf içi	Ö1, Ö5, Ö7, Ö8, Ö14, Ö15	6	Ö5, Ö8, Ö14, Ö15	4
	Sınıf dışı	Ö2, Ö3, Ö4, Ö9, Ö11, Ö12, Ö13	7	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö7, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13	10
	Hem sınıf içi hem sınıf dışı	Ö6, Ö10, Ö16, Ö17	4	Ö6, Ö16, Ö17	3
Toplam		17*	17**	17	17**
Sınıf içinde işlenmesi gerektiğinin nedeni	Rahat olması	Ö1, Ö14	2		
	Dersin akışını engellememe	Ö5	1	Ö5	1
	İyi öğrenme	Ö7	1		
	Ödev verme	Ö7	1		
	Öğretmen anlatımı	Ö8	1		
	Tahtaya yazma	Ö8	1	Ö8	1
	Daha sessiz ortam olması	Ö14	1		
	Eğlenceli olması			Ö1	1
	Düşüncelerini paylaşabilme			Ö15	1
	Daha güvenli ortam olması			Ö14	1
Toplam		6*	8**	5*	5**
Sınıf dışında işlenmesi gerektiğinin nedeni	Eğlenerek öğrenme	Ö2, Ö4, Ö11, Ö12	4	Ö1, Ö2, Ö12	3
	Fenin içeriğinden kaynaklı	Ö3, Ö4, Ö9, Ö13	4	Ö3, Ö9, Ö11, Ö12	4
	İnceleme imkânı sağlama	Ö4	1	Ö4, Ö11	2
	Kalıcılığı artırma	Ö4, Ö13	2	Ö13	1
	Somutlaştırma	Ö9, Ö13	2	Ö4, Ö13	2
	Deney yapma imkânı sağlama	Ö11	1		
	Yaratıcı düşünmeyi sağlama	Ö12	1	Ö13	1
	Geleceğe katkı sağlama	Ö12	1		
	Örnek sayısının fazlalığı	Ö9, Ö13	2	Ö3, Ö4, Ö11, Ö13	4
	İlgiyi artırma	Ö13	1		
	Anlama imkânı sağlama			Ö3	1
	Uzman kişiden bilgi alma			Ö7	1
	Araştırma imkânı sağlama			Ö13	1
Toplam		7*	19**	20*	20**

Hem sınıf içinde hem de sınıf dışında işlenebilir	Fenin eğlenceli olması Fenin hayatımızın her yerinde olması Gelecek öğrenmelerini sağlama için Deney ve araştırma yapma	Ö16 Ö17 Ö6 Ö16	1 1 1 1	Ö17 Ö6 Ö16	1 1 1
- liğinin nedeni					
Toplam		3*	3**	3*	3**

*Toplam öğrenci sayısıdır.

**Öğrencilerin cevaplarının sıklık frekanslarının toplamıdır.

Ö4 kodlu öğrencinin ön test olarak uygulanan açık uçlu soru formundaki ilk soruya verdiği yanıtı Şekil 2’de sunulmuştur.

Şekil 2. Ö4 kodlu öğrencinin ön teste yer alan yanıtı

Şekil 2 incelendiğinde; öğrenci eğlenerek öğrenebileceğini açıkça ifade etmiştir. Öğrencinin cevabının devamında eğlenerek öğrendiği bilgilerin normal şekilde öğrendiğinden daha çok aklında kalabileceğini belirttiği görülmüştür. Bu ifade ile öğrenci bu ortamların öğrenmeler üzerinde kalıcılığı artırma etkisinden söz etmiştir. Ayrıca fen dersinin dışarıda işlenmesiyle sınıfta görüp inceleyemediği bitkileri ya da diğer kavramları bizzat görme ve inceleme imkanı bulacağından bahsetmiştir. Bu doğrultuda Ö4 kodlu öğrencinin ön teste yer alan yanıtı “eğlenerek öğrenme”, “kalıcılığı artırma” ve “inceleme imkânı sağlama ” kodlarına dahil edilmiştir.

Ö17 kodlu öğrencinin ön test olarak uygulanan açık uçlu soru formundaki ilk soruya verdiği yanıtı Şekil 3’te sunulmuştur.

Şekil 3. Ö17 kodlu öğrencinin ön teste yer alan yanıtı

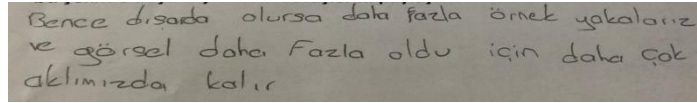
Şekil 3 incelendiğinde; öğrenci fen bilimleri dersinin hayatın her yerinde geçerli olduğunu ve fenin her yerde olması gerektiğini ifade etmiştir. Öğrenci bu yanıtı ile fenin hayatın kendisi olduğundan söz etmiştir. Bu doğrultuda Ö17 kodlu öğrencinin ön teste yer alan yanıtı; “fenin hayatımızın her yerinde olması” koduna dahil edilmiştir.

Ö7 kodlu öğrencinin son test olarak uygulanan açık uçlu soru formundaki ilk soruya verdiği yanıtı Şekil 4’te sunulmuştur.

Şekil 4. Ö7 kodlu öğrencinin son teste yer alan yanıtı

Şekil 4 incelendiğinde; öğrenci sınıf dışında dersi daha iyi anlatan başka öğretmenler olabileceğini vurgulamıştır. Öğrenci bu yanıtı ile sınıf dışında ders ile alakalı olarak uzman olacak düzeyde bilgiye sahip başka kaynak kişilerinde olabileceğine vurgu yapmıştır. Bu doğrultuda Ö7 kodlu öğrencinin son teste yer alan yanıtı; “uzman kişiden bilgi alma” koduna dahil edilmiştir.

Ö13 kodlu öğrencinin son test olarak uygulanan açık uçlu soru formundaki ilk soruya verdiği yanıtı Şekil 5’te sunulmuştur.



Şekil 5. Ö13 kodlu öğrencinin son teste yer alan yanıtı

Şekil 5 incelendiğinde; öğrenci dışarıda daha fazla örnek yakalayacağını ve daha fazla görsel ile karşılaşacağını ifade etmiştir. Öğrencinin sınıf dışında karşılaşacağı görsel kavramın somut hali olarak ifade edilebilir. Daha fazla örnek ve görsel ile daha çok duyu organı uyarılacağı için aklımızda daha çok kalacağı belirtilmiştir. Ö13 kodlu öğrencinin son teste yer alan yanıtı “somutlaştırma”, “örnek sayısının fazlalığı” ve “kaliciliği artırma” kodlarına dahil edilmiştir.

Tablo 5’te öğrencilerin ön ve son formdaki açık uçlu sorulara ilişkin cevapları incelendiğinde öğrencilerin fenin sınıf dışında işlenmesi gerektiği düşüncesinin son teste arttığı görülmektedir. Öğrenciler, ‘eğlenerek öğrenme’, ‘fenin içeriğinden kaynaklı’ ve ‘örnek sayısının fazlalığı’ gibi nedenlerden dolayı fenin sınıf dışında işlenmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Öğrencilerin fenin sınıf dışında işlenmesi gerekliliği hakkındaki ön ve son formdaki açık uçlu sorulara ilişkin cevaplar incelendiğinde inceleme imkânı sağladığı ve örnek sayısının fazlalaştığı şeklinde düşünceleri artarken, eğlenerek öğrenme, kalıcılığı artırma şeklindeki düşüncelerinde azalma olduğu görülmüştür. Anlama imkânı sağlama, uzman kişiden bilgi alma, araştırma imkânı sağlama gibi düşünceler okul dışı öğrenme ortamına yapılan gezi sonrasında uygulanan açık uçlu soru formuna verdikleri yanıtlardan elde edilmiştir.

Öğrencilerin fenin sınıf içinde işlenmesi gerekliliği hakkındaki ön ve son formda bulunan açık uçlu sorulara ilişkin cevaplar incelendiğinde tahtaya yazma ve dersin akışını engellememe ile ilgili ifadelerin her iki formda ortak olduğu belirlenmiştir. Bunun yanında okul dışı öğrenme ortamına yapılan gezi öncesinde öğrenciler sınıf ortamının rahat ve sessiz olduğunu, iyi öğrenmeler gerçekleştirme, öğretmen anlatımı ve ödev alma imkanlarının olduğundan dolayı fen derslerinin sınıf içerisinde işlenmesi gerektiğini vurgulamıştır. Okul dışı öğrenme ortamında yürütülen uygulama sonrasında ise ön teste yer alan nedenlerden farklı olarak; sınıfın daha güvenli ve düşüncelerini paylaşabilmelerine yardımcı olan bir ortam olmasından kaynaklı olarak fen derslerinin sınıf içerisinde işlenmesi gerektiğini ifade etmişlerdir.

Fen derslerinin sınıf içinde ve dışında işlenmesi gerektiğine dair düşüncelerini paylaşan öğrenciler bu durumun nedenini fenin hayatımızın her yerinde olması ve gelecek öğrenmelerin bu şekilde gerçekleşebileceğine katkı sağladığını ifade ederek görüşlerini belirtmiştir.

Öğrencilere bilim merkezine yapılan gezi öncesi yöneltilen diğer bir soru da ‘Yapılan bu gezileri düşündüğünde beklentilerin nelerdir?’ sorusudur. Bu ön görüşme sorusundan elde edilen verilerden oluşturulan kodlara ait frekanslar Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6.

Öğrencilerin geziden beklentilerine ilişkin düşünceleri

Kod	Öğrencinin kodu	Sıklık frekansı (f)	Yüzde (%)
Merak giderme	Ö1, Ö14, Ö15	3	9.38
Uzmandan ayrıntılı bilgi edinme	Ö3	1	3.13
Canlıları gözlemlemek	Ö3, Ö4	2	6.25
Doğayı ve çevreyi incelemek	Ö2, Ö4, Ö7, Ö15	4	12.50
Eğlenerek öğrenme	Ö4, Ö9, Ö10, Ö12, Ö16, Ö17	6	18.75
İlginç yerler görmek	Ö5, Ö16	2	6.25
Robotları görmek	Ö5, Ö14	2	6.25
Simülasyon odası	Ö16	1	3.13
Deney yapma	Ö11	1	3.13
Deney malzemelerini tanıma- öğrenme	Ö11	1	3.13
Kalıcı öğrenmeler sağlama	Ö12, Ö13	2	6.25
Güzel anılar biriktirmek	Ö9, Ö12, Ö13	3	9.38
Daha çok bilgi öğrenme	Ö13, Ö14	2	6.25
Araştırma yapabilme	Ö15	1	3.13
Toplam	17	32*	100.0

*Öğrencilerin cevaplarının sıklık frekanslarının toplamıdır.

Tablo 6 incelendiğinde öğrenciler genellikle geziden % 18.75 sıklıkla ‘eğlenerek öğrenme’, % 12.50 sıklıkla ‘doğayı ve çevreyi incelemek’, % 9.38 sıklıkla ‘merak giderme’ ve % 9.38 sıklıkla ‘güzel anılar biriktirmek’ gibi beklentilerinin olduğunu belirtmişlerdir.

Ö12 kodlu öğrencinin ön test olarak uygulanan açık uçlu soru formundaki ikinci soruya verdiği yanıtı Şekil 6’da gösterilmiştir.

Şekil 6. Ö12 kodlu öğrencinin ön teste yer alan yanıtı

Şekil 6 incelendiğinde; öğrenci eğlenerek öğreneceğini açıkça ifade etmiştir. Ayrıca bu ortamlarda sunulan eğitim öğretim faaliyetlerinin eğlenceli olacağından dolayı kalıcı öğrenim sağlayabileceğini belirtmiştir. Öğrenciler bilim merkezi uygulamalarında öğleneceklerini düşündüklerinden bu nedenle birbirlerini iyi hatırlayabileceklerini belirtmişlerdir. Ö12 kodlu öğrencinin ön teste yer alan yanıtı “eğlenerek öğrenme”, “kalıcı öğrenmeler sağlama” ve “güzel anılar biriktirmek” kodlarına dahil edilmiştir.

Ö11 kodlu öğrencinin ön test olarak uygulanan açık uçlu soru formundaki ikinci soruya verdiği yanıtı Şekil 7’de gösterilmiştir.

Şekil 7. Ö11 kodlu öğrencinin ön teste yer alan yanıtı

Şekil 7 incelendiğinde; öğrenci yaparak yaşayarak öğrenmeyi temel alacak şekilde deney yapma imkânı elde edeceğini ve bu sayede birçok deney malzemesi ile karşılaşacağını ve öğreneceğini vurgulamıştır. Ö11 kodlu öğrencinin ön teste yer alan yanıtı “deney yapma” ve “deney malzemelerini tanıma-öğrenme” kodlarına dahil edilmiştir.

Öğrencilere bilim merkezine yapılan gezi sonrası yöneltilen diğer bir soru da ‘Yapılan bu gezileri düşündüğünde sana ne gibi katkıları oldu?’ sorusudur. Bu son görüşme sorusundan elde edilen verilerden oluşturulan kodlara ilişkin frekanslar Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7.

Öğrencilerin gezinin katkılarına ilişkin düşünceleri

Kod	Öğrencinin kodu	Sıklık frekansı (f)	Yüzde (%)
Eğlenerek öğrenme	Ö1, Ö4, Ö6, Ö8, Ö11, Ö12, Ö14, Ö15, Ö16	9	20.00
Değişik ve yeni bilgiler öğrenme	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö11, Ö16	10	22.22
Fikir üretme/Düşünme	Ö2, Ö9	2	4.44
Kendini ifade edebilme (iletişim)	Ö4	1	2.22
Fene karşı sevgi	Ö5, Ö12, Ö13	3	6.67
Kendimi geliştirme	Ö7	1	2.22
Kalıcı öğrenme	Ö7	1	2.22
Gözlem yapma	Ö4, Ö11, Ö15, Ö17	4	8.89
Arkadaşlık ilişkilerini geliştirme	Ö12	1	2.22
Merak uyandırma	Ö9	1	2.22
Çevreye duyarlı olmak gerektiğini	Ö8	1	2.22
Çevre ile ilgili bilgi edinme	Ö8, Ö17	2	4.44
Müslüman bilim insanlarını tanıma	Ö1, Ö7, Ö9, Ö17,	4	8.89
Doğal afetler ve oluşumunu görme	Ö1, Ö3, Ö16	3	6.67
Çevreyi korumayı öğrenme	Ö4	1	2.22
İcatları öğrenme	Ö9	1	2.22
Toplam	17	45*	100.0

*Öğrencilerin cevaplarının sıklık frekanslarının toplamıdır.

Tablo 7 incelendiğinde öğrenciler gezinin % 22.22 sıklıkla ‘değişik ve yeni bilgiler öğrenme’, % 20.00 sıklıkla ‘eğlenerek öğrenme’, % 8.89 sıklıkla ‘gözlem yapma’ ve % 8.89 sıklıkla ‘Müslüman bilim insanlarını tanıma’ gibi katkılarının olduğunu belirtmişlerdir.

Ö6 kodlu öğrencinin son test olarak uygulanan açık uçlu soru formundaki ikinci soruya verdiği yanıtı Şekil 8’de gösterilmiştir.

Şekil 8. Ö6 kodlu öğrencinin son teste yer alan yanıtı

Şekil 8 incelendiğinde; öğrenci yeni şeyler öğrendim diyerek açıkça yeni bilgiler öğrendiğini belirtmiştir. Ayrıca bu ifadeyi genişleterek her şey ile ilgili daha çok bilgi edindim şeklinde değişik ve yeni birçok bilgi öğrendiğini açıkça ifade etmiştir. Yeni şeyler öğrendim çok eğlendim açıklaması ile öğrenci ifadesinde eğlenerek öğrenmenin gerçekleştiği görülmektedir. Ö6 kodlu öğrencinin son teste yer alan yanıtı; “eğlenerek öğrenme” ve “değişik ve yeni bilgiler öğrenme” kodlarına dahil edilmiştir.

Ö9 kodlu öğrencinin son test olarak uygulanan açık uçlu soru formundaki ikinci soruya verdiği yanıtı Şekil 9’da gösterilmiştir.

Şekil 9. Ö9 kodlu öğrencinin son teste yer alan yanıtı

Şekil 9 incelendiğinde; öğrencinin daha çok meraklanıp öğrenmek istediği şeklindeki açıklamasıyla bilim merkezinin öğrencinin merak duygusunu tetikleyecek şekilde bir katkısı olduğu söylenebilir. Bazı bilgiler edindiği şeklindeki ifadeyle öğrencinin açıkça yeni bilgiler öğrendiği görülmektedir. Ayrıca bu gezi ile öğrenciler kendi öğrenmelerini yapılandırabildikleri için daha fazla fikir ürettiklerini vurgulamış olabilirler. Yukarıda alıntıda gezinin bambaşka bilim adamları ve mucitleri öğrenmede etkisi olduğunu belirttikleri görülmüştür. Ö9 kodlu öğrencinin son teste yer alan yanıtı; “merak uyandırma”, “değişik ve yeni bilgiler öğrenme” “fikir üretme/düşünme” ve “Müslüman bilim insanlarını tanıma” kodlarına dahil edilmiştir.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Okul dışı öğrenme ortamlarından doğa eğitim gezisi ile bilim merkezi gezisinde ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin fene yönelik tutum düzeylerinin incelendiği bu çalışmada öğrencilerin fene yönelik tutum ölçeği ön ve son test puanları arasında son test puanlarının lehine anlamlı bir farkın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca bağlı olarak; okul dışı öğrenme ortamlarının öğrencilerin fen bilimlerine yönelik tutum düzeylerini artırmada etkisi olduğu ileri sürülebilir. Elde edilen bu bulguları destekleyecek nitelikte literatürde okul dışı öğrenme ortamlarının öğrencilerin fene yönelik tutum düzeylerini olumlu şekilde geliştirdiğini ortaya koyan çalışmalara rastlanmıştır (Bozdoğan vd., 2015; Durmaz, Dinçer ve Osmanoğlu, 2017; Ertaş ve vd., 2011; Jarvis ve Pell, 2005; Lukas ve Ross, 2005; Şentürk ve Özdemir, 2014; Wulf vd., 2009; Yıldırım ve Şensoy, 2016). Alan yazında yer alan çalışmalara göre bu sonucun beklenen bir sonuç olduğu şeklinde ifade edilebilir. Bu sonucun nedeni ise okul dışı öğrenme ortamlarının öğrencilere formal eğitim kapsamında sınıfların sunmakta yetersiz kaldığı ya da sunmadığı birçok imkân sağlamasıdır (Braund ve Reiss, 2004; Rickinson vd., 2004). Ayrıca bu çalışma kapsamında elde edilen öğrencilerin fenin işlenmesi gereken ortamlara ilişkin okul dışı öğrenme ortamında yapılan gezi öncesinde ve sonrasındaki düşünceleri incelendiğinde; öğrencilerin çoğunluğunun uygulama sonrasında artan bir frekans ile fenin sınıf dışında işlenmesi gerektiğini belirttikleri görülmüştür. Çünkü geliştirilmiş ve zenginleştirilmiş öğrenme ortamları öğrencilerin fen ve feni öğrenmeye yönelik motivasyonunun artmasını sağlamaktadır (Benton, 2013; Wellington, 1990). Yılmaz ve Huyugüzel Çavaş (2007) çalışmalarında öğrencilerin fene karşı olan motivasyon ile tutum düzeyleri arasında pozitif ve yüksek derecede bir ilişki olduğunu belirtmiştir. Bu bağlamda fene yönelik tutumun geliştirilmesinde motivasyonun önemli bir yere sahip olduğu söylenebilir. Okul dışı öğrenme ortamlarının öğrencilerin motivasyonunu olumlu şekilde geliştirdiği düşünüldüğünde elde edilen bu nitel bulgunun araştırmanın nicel sonucunu desteklediği söylenebilir. Bu araştırma sonucundan farklı olarak; Finley (2012) çalışmasında informal alan gezilerine katıldıktan sonra öğrencilerin tutumlarında az düzeyde bir düşüşün olduğunu tespit etmiştir. Bu sonucun öğrencilerin okul dışı öğrenme ortamında sınırlı zaman geçirmesi ve sergilerdeki bilgilendirmelerin bir kısmını duyamamalarıyla ilişkili olduğunu vurgulamıştır. Bu durumdan yola çıkılarak bu çalışmada okul dışı öğrenme ortamlarının tutum gibi duyuşsal bir özellik üzerindeki etkisinin araştırılması için daha uzun süreli ve iki farklı ziyaret gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada fene yönelik tutum ölçeğinin alt boyutları incelendiğinde ise zevk alma ve çalışmayı devam ettirme alt boyutlarında son test lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç bağlamında öğrencilerin okul dışı öğrenme ortamlarından doğa eğitim gezisi ve bilim merkezi gezisinde onların fene yönelik tutumlarının artmasında zevk alma faktörünün etkili olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır. Boyutların maddeleri incelendiğinde ise okul dışı öğrenme ortamlarının öğrencilerin fen dersinden hoşlanmalarında, fen dersine çalışırken sıkılmamalarında ve fen ile ilgili konularda tartışmaktan hoşlanmalarında etkili olduğu görülmektedir. Öğrencilerin fenle tanışmaları ve feni sevmeleri, fene yönelik olumlu tutumlar geliştirebilmeleri açısından önemli görülmektedir (Harlen, 1990). Öğrencilerin fene yönelik tutumları "feni sevmeye ya da sevmeme" gibi duygularının belirleyicisi şeklinde ifade edilmektedir (Shringley, Koballa Jr, ve Simpson, 1988;

Simpson vd., 1994). Elde edilen sonuçların öğrencilerin okul dışı ortamlarda nesnelere ile birebir deneyim sağlamalarından kaynaklı olabileceği düşünülmektedir. Çünkü okullarda sunulan formal eğitim kapsamında öğrenmeler gerçek dünyadan oldukça uzak ve yaşam deneyimlerinden yoksun olarak, daha çok sembol ve ifadelerle vurgulanarak somut ve gerçek nesne ve objelerle etkileşime imkân sağlamadan gerçekleşir (Laçın Şimşek, 2011). Oysaki sınıf dışına taşınan öğrenme ortamı; öğrencilerin hayattaki olgu ve olaylarla karşılaşmalarını sağlayarak sınıf içerisindeki öğrenme ortamından daha kapsamlı bir öğrenme ortamında bulunmalarını, soyut kavramları soyutlaştırmalarını, bilgileri yaşamlarına transfer edip uygulayabilme fırsatı elde etmelerini; birçok duyuşsal becerinin (merak, tutum, motivasyon vb.) geliştirilmesini sağlamaktadır (Bozdoğan, 2007; Meredith, Fortner ve Mullins, 1997; Pedretti, 1997; Ramey-Gassert, 1997). Okul dışı öğrenme ortamları; öğrencilere gerçek nesnelere sunarak onların nesnelere etkileşim içine girebilme imkanı bulmasını ve otantik birçok deneyim kazanmasını sağladığından dolayı öğrencilerin rahatlama, şaşırma, merak, heyecan vb. duygularını canlı tutmaktadır (Meredith vd., 1997; Pedretti, 1997). Elde edilen diğer bir sonuç ise öğrencilerin yapılan geziler sonrasında onların fene yönelik tutumlarının artmasında çalışmayı devam ettirme faktörünün etkili olduğu sonucudur. Boyutların maddeleri incelendiğinde ise okul dışı öğrenme ortamlarının öğrencilerin fen dersi ile ilgili güncel gelişmeleri takip etmede, fen dersi problemleri çözmede ve fen dersiyle ilgilenmenin zihni geliştirmede etkili olduğu görülmektedir. Bir derse karşı olumlu tutum geliştirme derse katılma isteği davranışını içermektedir (Özçelik, 1998). Dolayısıyla birey hangi ortamda feni yakından takip ederek dersle etkileşim halinde olursa ve dersle ilgili güncel gelişmeleri takip ederse derse yönelik tutumu da artacaktır. Araştırmadaki sonuçlar bağlamında okul dışı öğrenme ortamları bireylere bu imkanları sağlayabildiğinden öğrencilerin fen tutumlarındaki artışın olduğu düşünülmektedir.

Ayrıca bu araştırma kapsamında elde edilen nitel bulgularda öğrencilerin okul dışı öğrenme ortamlarından beklentileri ve bu ortamların katkılarına ilişkin olarak eğlenerek öğrenmeye dayalı ifadelerle çoğunlukla vurgu yaptığı görülmüştür. Alanyazında, okul dışında gerçekleştirilen uygulamalara yönelik öğrenci görüşlerinin alındığı çalışmalar incelendiğinde; öğrencilerin bu uygulamaları oldukça eğlenceli buldukları görülmektedir (Smith, Steel ve Gidlow, 2010; Yavuz, 2012). Yavuz Topaloğlu (2016) bu durumun nedenini; bu ortamların formal eğitimden farklı olarak akranlarıyla ve uzmanlarla özgürce iletişime geçmeye, işbirliği yapmaya, fikir yürütmeye, tartışmaya, hareket etmeye açık olması yani öğrenciyi herhangi bir konuda sınırlandırma getirmemesi ile ilişkilendirmiştir. Bu açıdan araştırmanın nitel ve nicel bulgularının birbirini desteklediği vurgulanabilir. Araştırma kapsamında okul dışı öğrenme ortamlarında yürütülen uygulamanın öğrencilerin fen dersine yönelik korku, hoşnutsuzluk, isteksizlik ve ilgisizlik üzerinde etkisi olmadığı elde edilen bir başka sonuçtur. Bu durumun nedeninin; öğrencilerin başlangıçta fen dersine yönelik korku, hoşnutsuzluk, isteksizlik düzeylerinin olumsuz olmaması ile ilgili olabileceği düşünülmektedir.

Açık uçlu soru formundan elde edilen öğrenci görüşleri incelendiğinde; okul dışı öğrenme ortamına yapılan uygulama öncesinde ve sonrasında öğrencilerin çoğunluğunun fen derslerinin ‘eğlenerek öğrenme’, ‘fenin içeriğinden kaynaklı’ ve ‘örnek sayısının fazlalığı’ gibi nedenlere bağlı olarak okul dışında işlenmesi gerektiğini belirttikleri görülmüştür. Bu bulguları destekleyecek şekilde Uyanık (2017) fen bilimleri dersinin günlük hayatla iç içe olmasından dolayı öğrencilerin ilgisini çekebilecek, onlara bu dersi sevdirebilecek, günlük hayatla ilişkilendirilerek işlenmesinin öğrencilerin bu derse olan tutumlarını olumlu şekilde arttıracakını vurgulamıştır. Fen ders müfredatı kapsamında ele alınan kavram, olgu ve olaylar okul ve sınıf duvarlarının ötesinde günlük hayatta sürmeye devam etmektedir. Bundan dolayı; fen müfredatını işlemek ve fen kapsamındaki bilgileri öğrencilere kazandırmak için insanoğlunun etkileşimde bulunduğu tüm alanlar öğrenme ortamı olarak bir kaynak olarak kullanılabilir (Tatar ve Bağrıyanık, 2012). Bu nedenle okulda öğrenilenler ile günlük hayat arasında ilişki kurmak için okul dışı öğrenme ortamlarından yararlanılmaktadır (Bozdoğan, 2007). Bu bilgilere göre; okul dışı öğrenme ortamlarının fene yönelik olumlu tutum oluşturmaya katkı sağladığı söylenebilir. Bu çalışmada fenin sınıf dışında işlenmesi gerektiğini belirten öğrenci sayısının uygulama sonrasında artış gösterdiği tespit edilmiştir. Uygulama öncesinde öğrencilerin çoğunluğu ‘eğlenerek öğrenme’, ‘doğayı ve çevreyi inceleme’, ‘merak giderme’ ve ‘güzel anılar biriktirme’ gibi beklentileri olduğunu dile getirmiştir. Uygulama sonrasında ortaya çıkan artışın nedeni olarak araştırma kapsamında yürütülen uygulamanın öğrencilerin beklentilerini karşılamasıyla ilişkilendirilebilir. Nitekim uygulama sonrasında öğrenciler okul dışı öğrenme ortamlarının ‘değişik ve yeni bilgiler

öğrenme', eğlenerek öğrenme', 'gözlem yapma' ve 'Müslüman bilim insanlarını tanıma' gibi katkılarının olduğunu vurgulamıştır. Öğrencilerin okul dışı öğrenme ortamlarının katkılarına ilişkin ifadelerinden yola çıkarak bu uygulamanın aynı zamanda öğrencilerin beklentilerini karşıladığı da vurgulanabilir. Elde edilen bu nitel sonuçlar okul dışı öğrenme ortamlarının öğrencilerin fene yönelik tutum düzeylerinin gelişmesinin bir başka göstergesidir.

Araştırma kapsamında fenin sınıf içinde işlenmesi gerektiğini belirten öğrenci sayısının uygulama sonrasında azalma gösterdiği tespit edilmiştir. Okul dışı öğrenme ortamlarında yürütülen uygulama öncesinde öğrencilerin küçük bir kısmı fenin sınıf içinde işlenmesi gerekliliğini sınıfın rahat olması, dersin akışını engellenmemesi, iyi öğrenmeler gerçekleşmesi, ödev alma imkanlarının olması, konuyu öğretmenin anlatması, tahta kullanımı, öğrenme ortamının sessizliği gibi ifadelerle bağlı olarak açıklamıştır. Öğrencilerin bu şekilde düşünmelerin nedeninin; daha önce okul dışı öğrenme ortamında yürütülen bir uygulamaya katılmamış olmalarıyla alakalı olabileceği düşünülmektedir. Uygulama öncesinde fenin sınıf içinde işlenmesi gerekliliğini belirten öğrenci ifadelerine bakıldığında; geleneksel yaklaşıma dayalı ders işlenişini benimsedikleri de vurgulanabilir. Uygulama sonrasında ise; az sayıda öğrenci eğlenceli olması, düşüncelerini paylaşabilme, dersin akışının engellenmemesi, tahta kullanımı, daha güvenli ortam olması ifadelerine bağlı olarak düşüncelerini belirtmişlerdir. Özellikle uygulama sonrasında öğrencilerin bu şekilde düşünmelerinin nedeni; öğretmenin sınıfta kullandığı öğretim yöntem ve teknikleriyle ilişkilendirilebilir.

Bu araştırmada elde edilen nitel ve nicel sonuçlar; formal eğitim kapsamında okul dışı öğrenme ortamlarının kullanılmasının öğrencilerin fene yönelik tutum düzeylerini geliştirmede etkili olduğu sonucunu göstermektedir. Ülkemizin ekonomi, bilim ve teknoloji alanları başta olmak üzere gelişmesini sağlamak için fene yönelik tutumun ilkökul yıllarından itibaren artırılması adına eğitim öğretim faaliyetlerinde okul dışı öğrenme ortamlarına yer verilmesinin yaygınlaştırılması önerilmektedir. Bu araştırmada yapılan doğa eğitimi gezisi ve bilim merkezi gezisi dışında fen bilimleri dersi kazanımları bağlamında botanik bahçesi, hayvanat bahçesi, bilim müzesi, termik santral, fabrika, göl vb. birçok okul dışı öğrenme ortamına geziler düzenlenebilir. Bu ortamlara yapılan gezilerde öğrencilerin gezip gördükleri yerleri, nesnelere, deneyimleri fen kazanımları ile ilişkilendirebilmeleri amacıyla onlara gezi öncesi, gezi sırası ve gezi sonrasında doldurabilecekleri çalışma, etkinlik kağıtları, gözlem formları hazırlanabilir. Dolayısıyla öğrencilerin iyi bir şekilde gözlem yapmaları ve gezdikleri okul dışı ortamlarının amaçlarının farkında olmaları sağlanabilir. Ayrıca bu çalışmada yapıldığı gibi onların tutum gibi duyuşsal özelliklerinin yanında ilgi, motivasyon, kaygı gibi birçok duyuşsal özelliklerinin incelenebileceği gibi başarı gibi bilişsel özellikleri ile psikomotor becerileri incelenebilir. Elde edilen sonuçlar bağlamında ve tutumun küçük yaşlarda şekillenmeye başlaması göz önünde bulundurulduğunda daha küçük yaş gruplarında aynı veya farklı okul dışı öğrenme ortamlarının öğrencilerin fene karşı tutum düzeyleri üzerindeki etkisini sorgulayan boylamsal araştırmalar yapılabilir. Ayrıca okul dışı öğrenme ortamlarının özellikle okul öncesi ve ilkökul kademesindeki öğrencilerin farklı becerileri üzerindeki etkisini araştıran çalışmalar yürütülebilir.

KAYNAKÇA

- Akgün, Ş. (2000). *Öğretmen ve adaylarına fen bilgisi öğretimi*. 6. Baskı Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Akıncı, B., Uzun, N. ve Kışoğlu, M. (2015). Fen bilimleri öğretmenlerinin meslekte karşılaştıkları problemler ve fen öğretiminde yaşadıkları zorluklar. *International Journal of Human Sciences*, 12(1), 1189-1215. Doi: 10.14687/ijhs.v12i1.3188
- Ayas, A. (1995). Fen Bilimlerinde program geliştirme ve uygulama teknikleri üzerine bir çalışma: iki çağdaş yaklaşımın değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(11), 149-155.
- Balbağ, M. Z. ve Karaer, G. (2017). Sınıf öğretmenlerinin fen öğretiminde karşılaştıkları sorunlar. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 28-46. Doi: 10.24315/trkefd.364015
- Balbağ, M. Z., Leblebici, K., Karaer, G., Sarıkahya, E. ve Erkan, Ö. (2016). Türkiye'de fen eğitimi ve öğretimi sorunları. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(3), 12-23.
- Baykul, Y. (1990). *İlkökul beşinci sınıftan lise ve dengi okulların son sınıflarına kadar matematik ve fen derslerine karşı tutumda görülen değişimler ve öğrenci seçme sınavındaki başarı ile ilişkili olduğu düşünülen bazı faktörler*. ÖSYM Yayınları.

- Benton, G. M. (2013). The role of intrinsic motivation in a science field trip. *Journal of Interpretation Research*, 18(1), 71-82.
- Bozdoğan, A. E., Okur, A. ve Kasap, G. (2015). Planlı bir alan gezisi için örnek uygulama: bir fabrikası gezisi. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(14), 1-12.
- Bozdoğan, A.E. (2007). *Bilim ve teknoloji müzelerinin fen öğretimindeki yeri ve önemi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Braund, M., &Reiss, M. (2004). *Learning science outside the classroom*. London, UK: Routledge Falmer
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (20. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2005). *Research methods in education*. (5th. ed.). London: RoutledgeFalmer
- Colley, H., Hodkinson, P., & Malcolm, J. (2002). *Non-formal learning: Mapping the conceptual terrain*. A Consultation Report (Leeds: University of Leeds). http://www.infed.org/archives/etexts/colley_informal_learning.htm (Erişim Tarihi:20/09/2019)
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. (2007). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. Thousand Oak, CA: Sage.
- Creswell, J. W., & PlanoClark, V. L. (2015). *Karma yöntem araştırmaları: Tasarımı ve yürütülmesi* (Y. Dede ve S. B. Demir, Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Durel, E. (2018). *Okul dışı fen etkinliklerinin fen bilimleri öğretmen ve öğretmen adayları ile öğrenciler üzerine etkileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Trakya Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Edirne.
- Durmaz, H. (2004). Nasıl bir fen eğitimi istiyoruz? *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 83/84, 38- 40.
- Durmaz, H., Dinçer, E. O. ve Osmanoglu, A. (2017). Bilim şenliğinin öğretmen adaylarının fen öğretimine ve öğrencilerin fene yönelik tutumlarına etkisi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 364-378.
- Ertaş, H., Şen, A. İ. ve Parmaksızoğlu, A. (2011). Okul dışı bilimsel etkinliklerin 9. sınıf öğrencilerinin enerji konusunu günlük hayatla ilişkilendirme düzeyine etkisi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi [EFMED]*, 5(2), 178-198.
- Eş, H. ve Sarıkaya, M. (2010). İlköğretim 6.sınıf fen ve teknoloji dersi “yaşamımızdaki elektrik” ünitesi kazanımları ile ilgili öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 107-127.
- Finley, L. (2012). *The effects of an informal science education setting on students' attitudes towards learning science*. Honors Theses. The University of Southern Mississippi.
- Fried Hoffer, B. (2007). *Why an informal science intervention*. Maxwell Auditorium, Singapore.
- George, D., & Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference* (4th ed.). Boston: Allyn & Bacon, USA.
- George, R. (2000). Measuring change in students' attitudes toward science over time: An application of latent variable growth modeling. *Journal of Science Education and Technology*, 9(3), 213-225.
- George, R. (2006). A cross-domain analysis of change in students' attitudes toward science and attitudes about the utility of science. *International Journal of Science Education*, 28(6), 571-589.
- Hannover, B., & Kessels, U. (2004). Self-to-prototype matching as a strategy for making academic choices. Why high school students do not like math and science. *Learning and Instruction*, 14(1), 51-67.
- Harlen, W. (1990). *Primary Science; Taking The Plunge*, Heinemann Books, London.
- Hendrickson, A. B. (1997). *Predicting student success with the learning and study strategies* 14. inventory (LASSI). Unpublished Master's Thesis, Iowa State University, USA.
- Holt, B.G. (1991). *Science with young children*. Washington: National Association For The Education Of Young Children.
- Jarvis, T., & Pell, A. (2005). Factors influencing elementary school children's attitudes toward science before, during and after a visit to the UK National Space Center. *Journal of Research in Science Teaching*, 42(1), 53-83. DOI: 10.1002/tea.20045
- Jewett, T. O. (1996). "And They Is Us": *Gender Issues in the Instruction of Science*. ERIC. ED402202.
- Johnson, R. B., Onwuegbuzie, A. J., & Turner, L. A. (2007). Toward a definition of mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(2), 112-133.
- Kaptan, F. ve Korkmaz, H. (2002, Eylül). Probleme Dayalı Öğrenme Yaklaşımının Hizmet Öncesi Fen Öğretmenlerinin Problem Çözme Becerileri ve Öz Yeterlik İnanç Düzeylerine Etkisi. *V. Ulusal Fen Bilimleri*

- ve Matematik Eğitimi Kongresi Bildiri Kitabı. Orta Doğu Teknik Üniversitesi (ODTÜ) Eğitim Fakültesi ve Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, Ankara.
- Karaer, H. (2006). Fen bilgisi öğretmenlerinin ilköğretim II. kademedeki fen bilgisi öğretimi hakkındaki görüşleri (Amasya örneği). *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 97-111.
- Karahan, E., Canbazoglu Bilici, S., & Unal, A. (2015). Integration of media design processes in science, technology, engineering, and mathematics (STEM) Education. *Eurasian Journal of Educational Research*, 60, 221-240. Doi: 10.14689/ejer.2015.60.15.
- Kenar, İ. ve Balcı, M. (2012). Fen ve teknoloji dersine yönelik tutum ölçeği geliştirme: ilköğretim 4 ve 5. sınıf örneği. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (34), 201-210.
- Kind, P., Jones, K., & Barmby, P. (2007). Developing attitudes towards science measures. *International Journal of Science Education*, 29(7), 871-893.
- Kozcu-Çakır, N., Şenler, B. ve Göçmen-Taşkın, B. (2007). İlköğretim II. kademe öğrencilerinin fen bilgisi dersine yönelik tutumlarının belirlenmesi. *Journal of Turkish Educational Sciences*, 5(4), 637-655.
- Kubinova, M., Novotna, J., & Littler, G. H. (1998). Projects and mathematical puzzles: A tool for development of mathematical thinking. *European Research in Mathematics Education*, G5, 53-63.
- Laçın Şimşek, C. (2011). Okul dışı öğrenme ortamları ve fen eğitimi. *Fen öğretiminde okul dışı öğrenme ortamları*. C. Laçın-Şimşek (Editör). (1.Baskı.), s. 1-23. Ankara: PegemA
- Lakin, L. (2006). Science beyond the classroom. *Journal of Biological Education*, 40(2), 88-90. Doi:10.1080/00219266.2006.9656021
- Lukas, K. E., & Ross, S. R. (2005). Zoo visitor knowledge and attitudes toward gorillas and chimpanzees. *The Journal of Environmental Education*, 36(4), 33-48.
- Mattern, N., & Schau, C. (2002). Gender differences in science attitude-achievement relationships over time among White middle-school students. *Journal of Research in Science Teaching: The Official Journal of the National Association for Research in Science Teaching*, 39(4), 324-340.
- Melber, L. H., & Abraham, L. M. (1999). Beyond the classroom: linking with informal education. *Science Activities*, 36(1), 3-4 Doi:10.1080/00368129909601027
- Meredith, J. E., Fortner, R. W., & Mullins, G. W. (1997). Model of affective learning for non-formal science education facilities. *Journal of Research in Science Teaching*, 38(8), 805-818. Doi:10.1002/(SICI)10982736(199710)34:8<805::AID-TEA4>3.0.CO;2-Z
- Miles, M. B., & Huberman, M. A. (1994). *An expanded source book qualitative data analysis*. London: Sage Publication.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018). *Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı*. <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812312311937-FEN%20B%C4%B0L%C4%B0MLER%C4%B0%20C3%96%C4%9ERET%C4%B0M%20PROGRAMI%202018.pdf> adresinden alınmıştır. (Erişim Tarihi:20/09/2019)
- Nadelson, L.S., & Jordan, R.J. (2012). Students attitudes toward an recall of outside day: An environmental science field trip. *The Journal of Research*, 105, 220- 231.
- Osborne, J. (2003). Attitudes towards science: A review of the literature and its implications. *International Journal of Science Education*, 25(9), 1049-1079.
- Osborne, J., Simon, S., & Collins, S. (2003). Attitudes towards science: A review of the literature and its implications. *International Journal of Science education* 25(9), 1049-1079.
- Özdemir, A. M. (2012). *İlköğretim 5. sınıf fen ve teknoloji dersi ünitelerinde kavramsal değişim yaklaşımının öğrenci başarısına etkisinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Pedretti, E. (1997). Septic tank crisis: A case study of science, technology and society education in an elementary school. *International Journal of Science Education*, 19(10), 1211-1230. Doi:10.1080/0950069970191007
- Ramey-Gassert, L. (1997). Learning science beyond the classroom. *The Elementary School Journal*, 4, 433-450.
- Rickinson, M., Dillon, J., Tearney, K., Morris, M., Choi, M. Y., Saunders, D., & Benefield, P. (2004). *A review of research on out door learning*. shrewsbury, UK: National Foundation for Educational Research and King's College London.
- Saracaloğlu, A. S., Kesercioğlu, T., Gökler, J., Serin, O., & Serin, U. (2001). İlköğretim okulu öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının bazı değişkenler açısından karşılaştırılması. *X. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri*, 7-9.

- Shrigley, R. L., Koballa Jr, T. R., & Simpson, R. D. (1988). Defining attitude for science educators. *Journal of Research in Science Teaching*, 25(8), 659-678.
- Simpson, R. D., Koballa, T.R., Oliver, J.S., &Crawley, F.E. (1994). Research on the affective dimension of science learning. D. L. Gabel (Ed.), *Handbook of research on science teaching and learning*. (pp. 211-234). New York: Macmillan.
- Simpson, R. D., & Troost, K. M. (1982). Influences on comitment of learning of science among adolescent students. *Science Education*, 66(5), 511-526.
- Smith, E. F., Steel, G., & Gidlow, B. (2010). The temporary community: Student experiences of school-based out door education programmes. *Journal of Experiential Education*, 33(2), 136-150. Doi: 10.1177/105382591003300204
- Stocklmayer, S., & Gilbert, J. (2003). *Informal chemical education in International handbook of science education*. Partone. Netherlands: ByKluwer Academic Publishers.
- Şentürk, E., &Özdemir, Ö. F. (2014). The effect of science centres on students' attitudes towards science. *International Journal of Science Education, Part B*, 4(1), 1-24.
- Tatar, N. ve Bağrıyanık, K. E. (2012). Fen ve teknoloji dersi öğretmenlerinin okul dışı eğitime yönelik görüşleri. *İlköğretim Online*, 11(4), 883-896.
- Teddle, C., & Tashakkori, A. (2015). *Karma Yöntem Araştırmalarının Temelleri (1. Baskı)*. (Y. Dede ve S. Beşir Demir, Çev. Ed.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tekbryık, A. ve İpek, C. (2007). Sınıf öğretmeni adaylarının fen bilimlerine yönelik tutumları ve mantıksal düşünme becerileri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 102-117.
- Türkmen, H. (2015). İlkokul öğretmenlerin sınıf dışı ortamlardaki fen öğretimine bakış açıları. *Journal of European Education*, 5(2), 47-55.
- Türkmen, H. ve Kandemir, E. M. (2011). Öğretmenlerin bilimsel süreç becerileri öğrenme alanı algıları üzerine bir durum çalışması. *Journal of European Education*, 1(1), 15-24.
- Uyanık, G. (2017). İlkokul öğrencilerinin fen bilimleri dersine yönelik tutumları ile akademik başarıları arasındaki ilişki. *TÜBAV Bilim Dergisi*, 10(1), 86-93.
- Wellington, J. (1990). Formal and informal learning in science: The role of the interactive science centers. *Physics Education*, 25(5), 247-252. Retrieved from <http://eric.ed.gov/?id=EJ415668>
- Wilson, J. D., Cordry, S., & Uline, C. (2004). Science fairs: Promoting positive attitudes towards science from students participation. *College Student Journal*, 38(1), 112-115.
- Wulf, R., Mayhew, L. M., &Finkelstein, N. D. (2009). Impact of informal science education on children's attitudes about science. *AIP Conference Proceedings*. 1179(1), 93-96.
- Yaşar, Ş.ve Anagün, Ş. (2008). İlköğretim beşinci sınıf fen ve teknoloji dersi tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 223-236.
- Yavuz Topaloğlu, M. (2016). *Sosyobilimsel konulara dayalı okul dışı öğrenme ortamlarının öğrencilerin kavramsal anlamalarına ve karar verme becerilerine etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Yavuz, M. (2012). *Fen eğitiminde hayvanat bahçelerinin kullanımının akademik başarı ve kaygıya etkisi ve öğretmen-öğrenci görüşleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Yıldırım, H. ve Şensoy, Ö. (2017). Bilim şenliklerinin 6. sınıf öğrencilerinin fen bilimleri dersine yönelik tutumlarına etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14(1), 23-40.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9.baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, H. İ. ve Şensoy, Ö. (2016). Bilim şenliklerinin 6. sınıf öğrencilerinin fen bilimleri dersine yönelik tutumlarına etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14(1), 23-40.
- Yılmaz, H., & Huyugüzel-Çavaş, P. (2007). Reliability and validity study of the students' motivation toward science learning (SMTSL) Questionnaire. *Elementary Education Online*, 6(3), 430-440.
- YÖK/Dünya Bankası, (1997). *Fizik öğretimi, milli eğitimi geliştirme projesi hizmet öncesi öğretmen eğitimi*. Ankara, URL <http://www.hskizilcik.com/fizik/egitim/FizikOgretimi.pdf> (Erişim Tarihi:20/09/2019)

KAYNAŞTIRMA ÖĞRENCİLERİ İLE ÇALIŞMA YAPAN UZMANLAR ARASINDAKİ BEP SÜRECİNDEKİ İŞ BİRLİĞİNİN UZMAN VE AİLE GÖRÜŞLERİNE DAYALI OLARAK BELİRLENMESİ¹

DETERMINATION OF THE COLLABORATION DURING IEP BETWEEN INCLUSIVE STUDENTS AND EXPERTS WORKING WITH THEM BASED ON THE VIEWS OF THE EXPERTS AND FAMILIES¹

Coşkun YENER², Eylem DAYI³

ÖZ: Bu çalışmada kaynaştırma öğrencileri ile çalışma yapan uzmanlar arasındaki bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) sürecindeki iş birliğinin uzman ve aile görüşlerine dayalı olarak incelenmesi amaçlanmıştır. Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı çalışmada görüşmeler neticesinde elde edilen bulguların analizinde betimsel analiz kullanılmıştır. Elde edilen bulgular yasal düzenlemelerde yer alan uzmanlar arası iş birliğine ilişkin süreçler ve alan yazında yer alan iş birliğinin özellikleri ile karşılaştırılarak yorumlanmıştır. Bununla birlikte çalışmada elde edilen sonuçlar doğrultusunda kaynaştırma öğrencisinin eğitimine ilişkin kaynaştırma öğrencileri ile çalışan devlet kurumunda görevli uzmanlar arasında, destek eğitim kurumunda görevli uzmanlar arasında ve devlet kurumu ile destek eğitim kurumunda görevli uzmanlar arasında iş birliğinin yetersiz olduğu düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Kaynaştırma eğitimi, bireyselleştirilmiş eğitim programı, uzmanlar arası iş birliği, zihinsel yetersizlik, otizm.

ABSTRACT: This research aims to determine the collaboration between the inclusive students and the professionals conducting the research in course of the individualized education program (IEP) based on opinions of the professionals and the families of the students. During the research where qualitative research methods were used, data obtained from the interviews were analyzed by using descriptive analysis methods. Data obtained were interpreted by comparing the processes related with collaboration between the professionals as stated in legal regulations and the characteristics of the collaboration in literature related. On the other hand, it was speculated that, related with the education of inclusive students, the collaboration between the students and the professionals working for the state institution, as well as the collaboration between the professionals of the supporting state institution themselves, and the collaboration between the professionals of the supporting institution and the state institution were insufficient.

Keywords: Inclusive education, individualized education program, collaboration between the professionals, mental retardation, autism.

Bu makaleye atf vermek için:

Yener, C. ve Dayı, E. (2021). Kaynaştırma öğrencileri ile çalışma yapan uzmanlar arasındaki BEP sürecindeki iş birliğinin uzman ve aile görüşlerine dayalı olarak belirlenmesi, *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(1), 76-93.

Cite this article as:

Yener, C. & Dayı, E. (2021). Determination of the collaboration during IEP between inclusive students and experts working with them based on the views of the experts and families. *Trakya Journal of Education*, 11(1), 76-93.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Individuals in need of special education have different educational needs compared to their peers. These individuals need suitable education programs, educational mediums, education methods and techniques, and equipment's in line with their special conditions (Kargın, 2010, p. 78). It is not found

¹ Bu makale 2019 yılında Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Bölümü'nde yüksek lisans tezi olarak yayınlanmıştır.

² Öğretmen, MEB, coskunyener4@gmail.com, ORCID: 0000-0002-3393-5537.

³ Dr. Öğretim Üyesi. Eylem DAYI, Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Zihin Engellilerin Eğitimi Anabilim Dalı, eylemd@gazi.edu.tr, ORCID: 0000-0003-1020-5846.

possible to meet the educational needs of the individuals who need special education by standard programs, or by presenting a service option only or by existing curriculums (Smith, 2001, p. 55). For this reason, preparation of an individualized education program (IEP) was set forth to assure legally to define how, where, how long, for which reason and by whom the education of the individual who needs special education will be conducted (Kargin, 2004). IEP is a process which requires collaboration of the teacher, management of the school and the other teachers during preparation and application stages (Öztürk and Eratay, 2010). It is of vital importance for the education of the student that the members of the IEP development unit define and decide for the educational targets for the students in inclusive education, make necessary arrangements during the course of the education, follow up the targets, etc. It can be anticipated that, during the process mentioned, realistic targets can be determined in scope of IEP and to realize these targets by conducting the studies required when the professionals assume their responsibilities in a well working collaboration. Starting from this point of view, and considering the significance of collaboration in inclusive education, this research aims to define the collaboration between the inclusive education students and the professionals in IEP process should be determined based on expert and family opinions.

Method

In order to collect data for the research semi-structured interview forms were prepared. In preparation of the interview forms the members that were required to take place in IEP development unit as stated in ÖEHY (2018) were taken into consideration. Data collected during the research were aimed to be presented to the attention of the readers in an arranged and interpreted form. Thus, in analysis of data acquired by semi-structured interview forms descriptive analysis method was used.

Results

Data collected during the research indicate that, in course of IEP development process, the school principals have not taken place in the process of studying the aims and assessment of the program; therefore have not cooperated with the professionals from the supporting educational institution in relation with the education of the inclusive education students. Data collected during the research also have shown that the deputy principals have not involved in providing coordination between stakeholders such as class teachers, school counselors, branch teachers related, families, school management, etc. in special education services. Data have showed that class teachers have not had any coordination with other teachers in the school and management of the school other than the IEP meetings in relation with education of inclusive students. Similarly, it was observed that the class teacher has not had any collaboration with the professionals of the education institute where the inclusive student was educated about the education of the student. Findings indicate that school counselors have not had any collaboration with the other teachers and school management on the education of the inclusive students other than the IEP meetings. It was also found out that there has been no collaboration with the professionals working for the supporting educational institutions. Only one family which is a member of the IEP development unit and interviewed during the research has stated that an IEP has been prepared for an inclusive student and again only one family has stated that they have attended an IEP meeting. Interviews with the families have shown that the professionals working at the school and the professionals working for the supporting education institution have not had any collaboration on the education of the inclusive student.

Discussion

Findings of the research show that only one IEP development unit for an inclusive student was formed and included professionals and a family as indicated in ÖEHY. The IEP development units for the four other inclusive students did not include the professionals indicated in ÖEHY and assessed as units with missing members. Findings of the research show that there was no obstacle in forming IEP development units for every inclusive student as indicated in ÖEHY (2018) in relation with collaboration processes, and the professionals did not have any problems in forming the units. Besides, the IEP development units formed for all-inclusive students were found to showed activity during the preparation of the IEPs only and during the education period only the class teachers took place. It was also found out that the professionals in the IEP development units cooperated only during the preparation stage. Findings also indicate that the IEP development units did not consist the members indicated in the regulation and the IEP development units with members missing could only cooperate during the IEP meetings and did not have any other interactions about the education of the students and did not cooperate other than the preparation meetings as indicated in the regulations. Results of the research form an impression that the professionals in the

supporting education institution and the professionals in the state institution did not cooperate during the works on the education of the inclusive students.

As a result, the interviews with the families, professionals and the professionals at the state institutions leave the impression that there are no collaboration on the education of the inclusive students. It was also thought that the professionals at the state institution and the professionals at the supporting education institutions where the students attend do not have collaboration on the education of the students.

GİRİŞ

Özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin akranlarına göre farklı eğitim gereksinimleri bulunmaktadır. Bu bireyler, bireysel özelliklerine göre uygun eğitim programları, eğitim ortamları, eğitim yöntem ve teknikleri ile araç gereçlere gereksinim duymaktadırlar (Kargın, 2010). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'ne (ÖEHY) (2018) göre özel eğitim ihtiyacı olan bireyler; özel eğitim okullarında, kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla akranları ile birlikte aynı sınıfta tam zamanlı veya özel eğitim sınıflarında yarı zamanlı olarak eğitimlerini sürdürebilmektedir. Özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin normal gelişim gösteren akranlarıyla aynı eğitim ortamında eğitim almaları kaynaştırma yoluyla eğitim olarak tanımlanmıştır (Eripek, 2012). Salend (1998) ise kaynaştırma yoluyla eğitimi, engelli bireylerin genel eğitim sınıflarındaki akranlarıyla birlikte genel eğitim sınıfında eğitim alması şeklinde tanımlamıştır.

Özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin eğitim ihtiyaçlarının standart programlarla, sadece bir hizmet seçeneği sunularak ya da mevcut müfredatları kullanarak karşılanması mümkün görünmemektedir (Smith, 2001). Bu nedenle her özel eğitim ihtiyacı olan bireyin eğitimini nerede, ne kadar süreyle, hangi amaçla ve kimler tarafından alacağı yasal olarak güvence altına almak için bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) hazırlanması öngörülmüştür (Kargın, 2004). Dolayısıyla kaynaştırma öğrencileri için BEP hazırlanması bir zorunluluk haline gelmektedir. ÖEHY'de (2018) kaynaştırma öğrencilerinin takip ettikleri programlar temel alınarak eğitim performansı ve ihtiyaçları doğrultusunda BEP hazırlanması gerektiği açıkça belirtilmiştir. BEP hazırlanması kararı ile BEP ekibinin çalışmaları başlamaktadır (Smith, 2001). ÖEHY'de (2018) BEP hazırlanması için okul müdürü veya müdür yardımcısının başkanlığında; sınıf öğretmeni, rehberlik öğretmeni, ilgili alan öğretmenleri, öğrenci velisi ve öğrencinin katılımıyla BEP geliştirme biriminin oluşturulması gerektiği ifade edilmektedir.

Başarılı bir kaynaştırma uygulaması için öğretimsel desteklerle birlikte uzman desteğine de gereksinim vardır. Bu uzmanlar özel eğitim öğretmenleri, yardımcı öğretmenler, sınıf öğretmenleri, destek eğitim uzmanları vb. şeklinde sıralanabilmektedir (Batu, 2011). Özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin birbirlerinden farklı özelliklere sahip olması neticesinde gereksinimleri de farklılık göstermektedir ve bu bireylerin bireysel gereksinimlerinin karşılanması, ilgili uzmanlar arasında iş birliği olmasını gerektirmektedir (Cavkaytar, 2012). Uzmanlar arasında iş birliğinin olmasını ise BEP mümkün kılmaktadır ve ÖEHY (2018) BEP geliştirme biriminin görev ve sorumlulukları arasında iş birliği ve etkileşimin olması gerektiğini belirten maddeye (Madde 48/1 a-c-ç-j) yer verilmiştir.

İş birliği, ortak bir amaç için kişilerin birlikte çalışması olarak tanımlanmaktadır (Horn, Thompson & Nelson, 2004). BEP geliştirme birimi üyeleri tarafından kaynaştırma yoluyla eğitim alan özel eğitim ihtiyacı bulunan bireylerle yapılacak çalışmalara ortak karar verilmektedir. BEP, hazırlama ve uygulama aşamasında sınıf öğretmeni, aile, okul idaresi ve diğer öğretmenler arasında iş birliğini gerekli kılan bir süreçtir (Öztürk & Eratay, 2010). Ayrıca BEP, aile ile diğer BEP geliştirme birimi üyeleri arasındaki ilişkilere katkıda bulunduğu gibi BEP geliştirme biriminin öğrencinin gelişimini değerlendirmesini, programı, materyali ve eğitime başlama noktalarının etkililiğini değerlendirmesine yardımcı olmaktadır (MEB, 2004). Günümüzde iş birliği, giderek artan çeşitli öğrenci nüfusu için gerekli olan akademik ve davranışsal hizmetlerin sağlanması, etkisiz uygulamaların kullanımdan kaldırılması ve eğitimcilerin birlikte çalıştığı bir ortamın oluşturulmasında mantıklı bir yoldur (Gable, Korinek & McLaughlin, 2000). Öğretmenler farklı öğrenci gruplarının aileleriyle çalışmaktadırlar ve iş birliği özel eğitimin de önemli bir parçasıdır. Özellikle ilk yönlendirme ve değerlendirme süreçleri, BEP geliştirme, hizmet sağlama, çatışmaları çözme, ebeveyn/aile katılımında bir zorunluluktur. Yapılan araştırmalar da kaynaştırma uygulamalarında başarılı olmanın eğitimciler, diğer uzmanlar ve aileler arasındaki iletişimin, iş birliğinin, uyumun ve desteğin kalitesine bağlı olduğunu göstermiştir (Salend, 1998).

Yurt dışı alan yazın incelendiğinde özel eğitimde kaynaştırma öğrencileri ile çalışma yapan tüm uzmanlar arasındaki iş birliği üzerine yapılmış araştırmalara rastlanmamakla birlikte özel eğitim öğretmenleri ile dil patalogları arasındaki iş birliğinin (Murphy, 2013), genel eğitim ve özel eğitimde iş birliğinin ve öğretmenler arasında iş birliğinin incelendiği (Da Fonte & Barton-Arwood, 2017; Kellyman,

2014; Kozaryn-Miskavitch, 2006; Kritikos & Birnbaum, 2003; Pugach & Johnson, 1989; Reyes, 2010) görülmektedir. Söz konusu yapılan araştırmalarda iş birliğinin gerekliliğinden ve öneminden bahsedilirken dil patalogları ile özel eğitim öğretmenleri arasındaki iş birliğini inceleyen araştırmada görüşme yapılan dil pataloglarının büyük çoğunluğunun özel eğitim öğretmenleriyle sınırlı düzeyde iş birliği yaptıklarını belirttikleri, görüşme yapılan özel eğitim öğretmenlerinin de büyük çoğunluğunun dil patalogları ile sınırlı düzeyde iş birliği yaptıklarını belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Türkiye’de kaynaştırma yoluyla eğitime ilişkin birçok araştırma yapıldığı görülmüştür (Batu, 2000; Çankaya & Korkmaz, 2012; Gezer, 2017; Kargın, 2004; Nuraydın, 2018 Sucuoğlu, 1996; Şahin, 2017; Ünal, 2010). Bu araştırmaların bazılarının sonuçları içerisinde uzmanlar arasında iş birliğini gerekli kılan BEP geliştirme sürecine ilişkin sonuçlar yer almaktadır. Yapılan bu araştırmaların sonuçları incelendiğinde kaynaştırma öğrencilerinin eğitimi süresince uzmanların, BEP geliştirme birimini oluşturma, BEP hazırlama ve uygulama aşamalarında yetersiz oldukları sonucu ortaya çıkmıştır (Çerezci, 2015; Şahin, 2017; Şekercioğlu, 2010). Ayrıca kaynaştırmaya yönelik yapılan araştırmalarda Türkiye’de kaynaştırma uygulamalarında problemlerin olduğu, yöneticilerin, öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin bilgilerinin sınırlı olduğu ve sınıf öğretmenlerinin özel eğitim ihtiyacı olan çocuklarla çalışma konusunda yeterli eğitimi almadıkları sonuçlarına ulaşılmıştır (Batu, 2000; Kargın, Acarlar & Sucuoğlu, 2003).

Türkiye’de yapılan araştırmalara bakıldığında kaynaştırma öğrencileri ile çalışma yapan uzmanlar arasındaki iş birliğini belirlemeye yönelik yapılmış herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu araştırmaların kaynaştırma öğrencileri ile çalışma yapan uzmanlar arasındaki iş birliğinin ne durumda olduğu, BEP’ in hazırlanması, uygulanması sürecinde uzmanlar arasındaki iş birliğini, ÖEHY’de (2018) belirtilen uzmanların görev ve sorumlulukları arasındaki iş birliğini gerçekleştirme düzeyleri ve karşılaştıkları sorunlar hakkında bilgi edinmemizi sağlayacağı mümkün olabilecektir. Son olarak araştırmadan elde edilecek bulguların kaynaştırma öğrencileri ile çalışma yapan uzmanların BEP sürecinde ve yapacakları diğer çalışmalarda iş birliğinin olmasını sağlamaya yönelik yol gösterici olacağı düşünülmektedir. Bu noktadan hareketle bu araştırmada kaynaştırma öğrencileri ile çalışma yapan uzmanlar arasındaki BEP sürecindeki iş birliği uzman ve aile görüşlerine dayalı olarak incelenmiştir.

Çalışmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı kaynaştırma öğrencileri ile çalışma yapan uzmanlar arasındaki BEP sürecindeki iş birliğini uzman ve aile görüşlerine dayalı olarak belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda araştırma sonucunda aşağıdaki sorulara cevap aranmaktadır.

1. Kaynaştırma öğrencileri ile çalışma yapan uzmanlar arasındaki BEP sürecindeki iş birliğinin gerçekleşmesine yönelik kaynaştırma öğrencileri ile çalışma yapan uzmanların ve kaynaştırma öğrencilerinin ailelerinin görüşleri nelerdir?

2. Kaynaştırma öğrencileri ile çalışma yapan devlet okullarında görevli uzmanların ÖEHY’de (2018) belirtilen BEP sürecindeki iş birliğini gerçekleştirilmede yaşanan sorunlara ve sorunların çözümlerine yönelik görüşleri nelerdir?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Kaynaştırma öğrencileri ile çalışma yapan uzmanlar arasındaki BEP sürecindeki iş birliğinin uzman ve aile görüşlerine dayalı olarak belirlenmesinin amaçlandığı bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Nitel araştırma, sosyal hayatta araştırma yapmak için çeşitli uygulama ve yöntemleri içeren çerçeve bir terimdir (Saldana, 2011). Nitel araştırmalar araştırmacıya genel teoriler ya da açıklamalar yapmadan veya denemeden önce bireylerin ve grupların özel durumlarını ve deneyimlerini anlama ve tanımlama fırsatı sunar (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2015).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Ankara ili Pursaklar ilçesi birinci kademe (1, 2, 3 ve 4. sınıf) hafif düzeyde zihinsel engelli ve hafif düzeyde otizm tanısı bulunan kaynaştırma öğrencileri ile çalışma yapan uzmanlar ve kaynaştırma öğrencilerinin aileleri oluşturmaktadır (Tablo 1). Araştırmanın çalışma grubu, kaynaştırma öğrencilerine ve onlarla çalışma yapan uzmanlara erişilebilirlik açısından kolaylık

sağladığından Pursaklar ilçesinden seçilmiştir. Her bir kaynaştırma öğrencisi A, B, C, D, E harfleriyle kodlanmıştır.

Tablo 1.

Çalışma grubu bilgileri

	Uzman/ aile	Öğrenciler					Görüşme yapılan toplam kişi sayısı
		A	B	C	D	E	
Devlet okullarında görev yapan uzmanlar	Okul müdürü	1	1	1	1	1	5
	Müdür yardımcısı	1	1	1	1	1	5
	Sınıf öğretmeni	1	1	1	1	1	5
	Rehber öğretmen	1	1	1	1	1	5
Destek eğitim kurumlarında görev yapan uzmanlar	Özel eğitim öğretmeni	1	1	1	1	1	5
	Psikolog	1	1	1	1	1	2
Aile	Aile	1	1	1	1	1	5
	Toplam						32

Not: A, C, E öğrencilerinin psikologları aynı kişidir. B ve D öğrencilerinin psikologları aynı kişidir.

Tablo 1’de görüldüğü üzere çalışma grubunda her bir kaynaştırma öğrencisi için beş okul müdürü, beş müdür yardımcısı, beş sınıf öğretmeni ve beş rehber öğretmen olmak üzere devlet kurumlarında görev yapan toplam 20 uzmanla görüşme yapılmıştır. Destek eğitim kurumlarında görev yapan uzmanlardan ise her bir kaynaştırma öğrencisi için beş özel eğitim öğretmeni ve iki psikolog olmak üzere toplam yedi uzmanla görüşme yapılmıştır. Ayrıca her bir kaynaştırma öğrencisinin ailesi ile görüşme yapılmıştır. Dolayısıyla çalışma grubunda 27 uzman, beş aile olmak üzere toplam 32 kişi ile görüşme yapılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırma verilerinin toplanması için yarı yapılandırılmış görüşme formları hazırlanmıştır. Görüşme formlarının hazırlanmasında ÖEHY (2018) ve alan yazı taraması yapılarak soru havuzu oluşturulmuştur. Bu sorular içinden her bir görüşme formu için uygun sorular seçilmiştir. Bu doğrultuda görüşmelerde kullanılmak üzere; devlet okullarında görev yapan uzmanlar, destek eğitim kurumlarında görev yapan uzmanlar ve aile ile görüşme formu olmak üzere üç farklı görüşme formu hazırlanmıştır. Hazırlanan görüşme formları hakkında özel eğitim ve ölçme değerlendirme alanlarında toplamda dört akademisyenden uzman görüşü alınarak düzenlemeler yapılmış ve hazırlanmış olan görüşme formlarının ön uygulamasına geçilmiştir (Tablo 2).

Tablo 2.

Görüşme formları ön uygulama sonuçları

Uzman ve aile görüşme formları	Ön uygulama yapılan kişi sayısı	Ortalama görüşme süresi
Okul müdürü/müdür yardımcısı	2	16 dk
Rehber öğretmen	2	
Sınıf öğretmeni	6	
Özel eğitim öğretmeni		13 dk
Özel eğitim öğretmeni	4	
Psikolog	2	15 dk
Aile	3	

Tablo 2’de görüldüğü üzere ön uygulama iki müdür yardımcısı, iki rehber öğretmen, iki psikolog, altı sınıf öğretmeni, dört destek eğitim kurumunda çalışan özel eğitim öğretmeni olmak üzere toplamda on altı uzman ve üç aile ile yapılmıştır. Ön uygulamalar sonucunda her bir görüşme formunun ortalama uygulama süresi belirlenmiş ve görüşme formlarında yer alan bilgilendirme metinlerine eklenmiştir. Yapılan görüşmeler sonucunda devlet okullarında görev yapan uzmanlarla yapılan görüşmenin ortalama 16 dakika sürdüğü, destek eğitim kurumlarında görev yapan uzmanlarla görüşmenin ortalama 13 dakika sürdüğü, aileler ile yapılan görüşmenin ortalama 15 dakika sürdüğü sonucuna ulaşılmıştır. Uzman görüşleri ve yapılan ön uygulamalar dikkate alınarak görüşme formlarında gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

Örneğin; ailelerin BEP toplantısını ifadesi yerine görüşme, veli toplantısı gibi ifadeler kullanabildikleri görülmüştür. Dolayısıyla ön uygulamalar neticesinde gerekli uyarlamalar yapılarak görüşme formlarına son şekli verilmiştir (Tablo 3).

Tablo 3.

Araştırmada kullanılan veri toplama araçları

Görüşme formları	Görüşme formları	Formdaki soru sayısı
Devlet okullarında görev yapan uzmanlarla görüşme formu	Okul müdürü/ müdür yardımcısı	5
	Rehber öğretmen	6
	Sınıf öğretmeni	7
	Özel eğitim öğretmeni	5
Destek eğitim kurumlarındaki uzmanlar ile görüşme formu	Özel eğitim öğretmeni	5
	Psikolog	5
Aile ile görüşme formu	Aile	11

Tablo 3'te görüldüğü üzere devlet okullarında görev yapan uzmanlarla görüşme formunda; okul müdürü ve müdür yardımcısı, rehber öğretmen, sınıf öğretmeni ve özel eğitim öğretmenine sorulmak üzere farklı başlıklar altında sorular yer almıştır. Okul müdürü ve müdür yardımcısına sorulmak üzere beş soru, rehber öğretmene sorulmak üzere altı soru, sınıf öğretmene sorulmak üzere yedi, özel eğitim öğretmene sorulmak üzere beş soru hazırlanmıştır. Devlet okullarında görev yapan uzmanlar için hazırlanan görüşme formunda yer alan sorularda kaynaştırma öğrencisinin eğitim öğretim sürecine ilişkin nelerin yapıldığını, bu doğrultuda uzmanların BEP toplantısı yapılıp yapılmadığını belirtmelerine göre BEP geliştirme biriminin oluşturulması ve BEP hazırlanmasına ilişkin sorulara yer verilmiştir. Ayrıca kaynaştırma öğrencileri ile yapılan çalışmalar süresince sorun yaşanıp yaşanmadığı yönünde sorular sorularak olası sorunların çözümü konusunda okulda görev yapan diğer uzmanlarla iş birliği kurulup kurulmadığına ilişkin bilgi edinmek amaçlanmıştır. Bunun yanı sıra devlet okulundaki uzmanlara destek eğitim kurumunda kaynaştırma öğrencisi ile ne tür çalışmalar yapıldığına dair sorular yöneltilerek devlet kurumundaki uzmanlarla destek eğitim kurumunda görev yapan uzmanlar arasında iş birliği olup olmadığına dair bilgi edinmek amaçlanmıştır.

Destek eğitim kurumunda görev yapan uzmanlara sorulmak üzere özel eğitim öğretmeni, psikolog için ayrı sorular hazırlanmıştır. Özel eğitim öğretmeni ve psikoloğa sorulmak üzere beşer soru hazırlanmıştır. Devlet okulunda görev yapan uzmanlara yöneltilen sorularla benzer sorular destek eğitim kurumundaki uzmanlara yöneltilmiştir. Bu sorularla destek eğitim kurumunda görev yapan uzmanların gerek birlikte görev yaptıkları uzmanlarla iş birliği içerisinde olup olmadıkları, gerekse devlet kurumunda görev yapan uzmanlarla iş birliği içerisinde olup olmadıkları bilgisini elde etmek amaçlanmıştır.

Ailelere yönelik kullanılacak olan görüşme formu için on bir soru hazırlanmıştır. Görüşme formlarında yer alan sorulara ek olarak gerek görülmesi halinde görüşme sırasında ekte sorular da sorulmuştur. Aileler ile yapılacak görüşme formunda yer alan sorular; devlet okulunda çocuklarının eğitim öğretimi süresince ne tür çalışmalar yapıldığı, devlet okulundaki uzmanlarla aralarında ne tür bir iletişim süreci olduğu, destek eğitim kurumunda görev yapan uzmanlarla ne tür iletişim içerisinde oldukları ve destek eğitim kurumundaki uzmanlarla devlet okulundaki uzmanlar arasında ne tür iletişim, iş birliği olduğuna dair ailenin görüşlerini, bilgilerini almayı amaçlayan sorulardır. Görüşme formlarında yer alan sorulara ek olarak gerek görülmesi halinde görüşme sırasında ekte sorular da sorulmuştur.

Verilerin Analizi

Uzmanlarla ve ailelerle yapılan görüşmelerde elde edilen ses kayıtlarının dökümü yapılmıştır. Ses kayıtlarının dökümü yapılırken veriler tüm detaylarıyla yazıya geçirilmiştir. Verilerin dökümü yapılırken belirli temalar oluşturularak sistematik olarak kodlanmıştır. Araştırmada elde edilen bulguların düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunulması amaçlandığından veriler betimsel olarak analiz edilmiştir. Betimsel analizde elde edilen veriler açık bir biçimde betimlenir, yapılan bu betimlemeler açıklanır ve yorumlanır, neden-sonuç ilişkileri irdelenir ve bir takım sonuçlara ulaşılır. Araştırmacı bulguları desteklemek amacıyla katılımcı görüşmelerinden doğrudan alıntılar vererek nitel araştırmanın açıklayıcı doğasını desteklemektedir (Merriam, 2013). Toplanan verilerin betimsel şekilde doğrudan sunulması güvenilirlik için önerilmektedir. Ayrıca betimsel analizlerde doğrudan alıntılara yer vermek ve buradan hareketle sonuçlar belirtmek geçerlik için önemli bir husustur (Yıldırım & Şimşek, 2013).

BULGULAR

Bu bölümde araştırma bulguları kaynaştırma öğrencileri dikkate alınarak ve araştırma sorularına uygun olarak sunulmuştur.

Kaynaştırma Öğrencileri İle Çalışma Yapan Uzmanlar Arasındaki BEP Sürecindeki İş Birliğinin Gerçekleşmesine Yönelik Kaynaştırma Öğrencileri İle Çalışma Yapan Uzmanların Ve Kaynaştırma Öğrencilerinin Ailelerinin Görüşlerine İlişkin Bulgular

A Kaynaştırma Öğrencisi ile Çalışma Yapan Uzmanların ve Öğrencinin Ailesinin Görüşlerine İlişkin Bulgular

A kaynaştırma öğrencisi için uzmanlarla ve aile ile yapılan görüşmede BEP toplantısının yapılma durumu ve BEP toplantısına kimlerin katıldığını belirlemek amacıyla sorulan soruya kişilerin vermiş olduğu cevaplarda BEP toplantısının yapıldığını belirten uzmanlar/aile, BEP toplantısına katıldığını belirttikleri uzmanlar/ailelere ilişkin bulgular yer almaktadır (Tablo 4).

Tablo 4.

A Öğrencisi için her bir uzmanın/ailenin BEP toplantısına katıldığını belirttiği uzman/aileler

Görüşme yapılan uzman/aile	BEP Toplantısının yapıldığını ifade eden uzman/aile	BEP Toplantısına katıldığı ifade edilen uzman/aile				
		1.Kişi	2.Kişi	3.Kişi	4.Kişi	5.Kişi
Okul müdürü	x					
Müdür yardımcısı						
Sınıf öğretmeni						
Rehber öğretmen	x			Sınıf öğretmeni	Rehber öğretmen	Aile
Aile						

Tablo 4 incelendiğinde A kaynaştırma öğrencisi için BEP hazırlandığını sadece okul müdürü ve rehber öğretmenin belirttiği görülmektedir. Ancak toplantıya katılan uzmanlar ya da aileye ilişkin okul müdürünün bilgi vermediği görülmektedir. BEP toplantısına katılan uzmanlara ilişkin ise sadece rehber öğretmenin cevap verdiği görülmektedir. Rehber öğretmenin, BEP toplantısına kendisinin, sınıf öğretmenin ve ailenin katılım sağladığını belirttiği görülmektedir. Ancak rehber öğretmenin BEP toplantısına katıldığını belirttiği sınıf öğretmeni ve ailenin BEP toplantısına katılımı ilgili bilgi vermemiş olmaları dikkat çekmektedir.

Rehber öğretmen ile yapılan görüşmelerde rehber öğretmenin sorulara ilişkin verdiği cevapların bir bölümü aşağıda yer almaktadır.

...Bu öğrencilerimizle ilgili çalışmaların yapılması şahsım adına beni mutlu ediyor. Çünkü biliyorsunuz bu çocuklar sistem içinde geride bırakılıyor arkada kalıyorlar. Biz okul olarak bu çocuklar okula gelince BEP hazırlıyoruz. Annesini çağırıyoruz. Ben, annesi, sınıf öğretmeni toplantı yapıyoruz. Sonra çalışılacak amaçları belirleyip Müdür Beye imzalattırıyoruz...

Sınıf öğretmeni ile yapılan görüşmelerde ise sınıf öğretmenin sorulara ilişkin verdiği cevapların bir bölümü aşağıda yer almaktadır.

... Sınıfta ilk defa kaynaştırma okuttum. Bu çocuğun biraz özürlü olduğunu, bana bile karşı çıkabileceğini arkadaşlarıyla paylaştım. Daha sonra normal eğitim öğretim sürecini onu derslere katarak, benim yardımımla, benim zorlamamla yaptım. O ağır bir çocuk, ağır ve zor bir çocuk...

Destek eğitim kurumunda görev yapan uzmanlarla yapılan görüşmelerde destek eğitim kurumundaki uzmanlar ve devlet kurumundaki uzmanların ortak karar alma ya da hedefler belirleme gibi süreçlere ilişkin görüş belirtmemişlerdir. Özel eğitim öğretmeni ile yapılan görüşmede özel eğitim öğretmenin sorulara ilişkin verdiği cevapların bir bölümü aşağıda yer almaktadır.

...Devlet okulunu ziyarete gittik. Öğretmeni okuma yazma çalışıyormuş ama ben defterine de bakıyorum arkadaşlarıyla benzer şeyleri çalışmışlardı. Ben çalıştığımız konuları anlattım. Daha basit düzeyde konular çalıştığımızı söyledim. Aslına bakarsanız bir de şöyle bir algı oluyor. Biz devlet kurumuyuz bizim çalıştığımız ya da işte bizim söylediğimiz daha doğru ya da özeldeki öğretmenleri gelsinler gibi şeyler oluyor. O da bizi olumsuz etkiliyor...

B Kaynaştırma Öğrencisi ile Çalışma Yapan Uzmanların ve Öğrencinin Ailesinin Görüşlerine İlişkin Bulgular

B kaynaştırma öğrencisi için uzmanlarla ve aile ile yapılan görüşmede BEP toplantısının yapılma durumu ve BEP toplantısına kimlerin katıldığını belirlemek amacıyla sorulan soruya kişilerin vermiş olduğu cevaplarda BEP toplantısının yapıldığını belirten uzmanlar/aile, BEP toplantısına katıldığını belirttikleri uzmanlar/ailelere ilişkin bulgular yer almaktadır (Tablo 5).

Tablo 5 incelendiğinde B kaynaştırma öğrencisi için BEP hazırlandığı yönünde okul müdürü, müdür yardımcısı, sınıf öğretmeni ve ailenin olumlu yanıt verdiği görülmektedir. Rehber öğretmen ise normal şartlarda kaynaştırma öğrencisi için BEP hazırladıklarını, bu okula eğitim öğretim yılının ikinci döneminde geldiği ve okula geldiğinde BEP'lerin hazırlanmış olduğunu belirtmiştir. Dolayısıyla B kaynaştırma öğrencisi için tüm uzmanlar/ailenin BEP hazırlandığı yönünde bilgi verdiği görülmektedir. Ayrıca Tablo 5'te uzmanlar/ailenin BEP toplantısına kimlerin katıldığını ilişkin vermiş oldukları bilgiler yer almaktadır. Rehber öğretmen dışında tüm uzmanların ve ailenin BEP toplantısına; müdür yardımcısı, sınıf öğretmeni, rehber öğretmen ve ailenin katıldığını belirttikleri görülmektedir. Daha önce de belirtildiği gibi görüşmelerin yapıldığı rehber öğretmenin BEP toplantılarının yapıldığı sırada söz konusu okulda görev yapmaması BEP toplantısına kimlerin katıldığı konusunda da bilgi vermemesine neden olmuştur. Ancak diğer uzmanların ve kaynaştırma öğrencisinin velisinin BEP toplantısına rehber öğretmenin katılım sağladığını belirtmeleri, okuldan ayrılan rehber öğretmenin BEP geliştirme biriminde yer aldığı ve toplantılara katıldığı yorumunu yaptırmaktadır.

Tablo 5.

B öğrencisi için her bir uzmanın/ailenin BEP toplantısına katıldığını belirttiği uzman/aileler

Görüşme yapılan uzman/aile	BEP Toplantısının yapıldığını ifade eden uzman/aile	BEP Toplantısına katıldığı ifade edilen uzman/aile				
		1.Kişi	2.Kişi	3.Kişi	4.Kişi	5.Kişi
Okul müdürü	X		Müdür yardımcısı	Sınıf öğretmeni	Rehber öğretmen	Aile
Müdür yardımcısı	X		Müdür yardımcısı	Sınıf öğretmeni	Rehber öğretmen	Aile
Sınıf öğretmeni	X		Müdür yardımcısı	Sınıf öğretmeni	Rehber öğretmen	Aile
Rehber öğretmen	X					
Aile	X		Müdür yardımcısı	Sınıf öğretmeni	Rehber öğretmen	Aile

Not: Rehber öğretmen okula ikinci dönem geldiğinde BEP hazır olduğundan toplantıya ilişkin bilgi vermemiştir.

Sınıf öğretmeni ile yapılan görüşmelerde sınıf öğretmenin sorulara ilişkin verdiği cevapların bir bölümü aşağıda yer almaktadır.

...Kaynaştırma öğrencilerime ayrı çalışmalar hazırlıyorum. BEP hazırlıyorum. Yazılı sorularını farklı daha kolay soruyorum. Performansları diğer çocuklardan daha düşük oluyor. Bunun için daha kolay, basit çalışma kağıtları hazırlıyorum. Ama beni en çok zora sokan durum sınıf mevcudunun fazlalığı. Bir ders saatinde hem diğer çocuklarla hem de kaynaştırma öğrencisi ile çalışmak açıkçası olmuyor. Daha az öğrenci olsa sınıfta çalışmaların daha etkili olacağını düşünüyorum...

Aile ile yapılan görüşmede ise ailenin sorulara vermiş olduğu cevapların bir bölümü aşağıda yer almaktadır.

...Biz iki yıldır bu okuldayız. Okuldan memnunuz. Öğretmenimizden de memnunuz. Çocuğumla sürekli ilgileniyor. Yapabileceği ödevler veriyor. Ama üçüncü sınıf konusu gibi değil daha çok birinci, ikinci, sınıf derslerini yapıyorlar. Ben okula gidip geliyorum. Öğretmeni ile görüşüyorum. Ayrı veli toplantısı yapılıyor bize. Sadece ben geliyorum. Özele gidiyoruz oraya da gidip geliyorum. Çocuğumuzun eğitimi için her şeyi yapıyoruz...

Destek eğitim kurumunda görev yapan uzmanlardan özel eğitim öğretmeni ile yapılan görüşmede özel eğitim öğretmenin sorulara vermiş olduğu cevabın bir bölümü aşağıda yer almaktadır.

...Kaynaştırma öğrencilerimle akademik beceriler çalışıyoruz. Çocukların iletişim defterleri var ve bu defterlere düzenli olarak neler çalıştığımızı yazıyoruz. Ben çalışmaya başladığımda da öğrencilerimin defterlerinde yazan konuları kaldıkları yerden çalışmaya başladım. Okuma- yazma,

matematik, hayat bilgisi gibi temel derslerin konularını çalışıyorum. Ev ödevleri veriyorum, bazı derslerde belirli bir süreyi okulda verilen ödevlerini yapmaya ayırıyorum...

Özel eğitim öğretmeni ile yapılan görüşmede elde edilen bulgularda özel eğitim öğretmenin iletişim defteri ismini verdikleri bir defter kullandıklarını belirtmiştir. Bu defterden devlet kurumundaki öğretmenlerin bahsetmemesi, destek eğitim kurumundaki diğer uzmanların bahsetmemesi defterin sadece özel eğitim öğretmeni tarafından kullanıldığı yorumunu yaptırmaktadır. Ayrıca özel eğitim öğretmeni ile yapılan görüşmede özel eğitim öğretmenin devlet kurumundaki uzmanlarla herhangi bir görüşmelerinin olduğuna dair ifadelerinin olmadığı görülmektedir.

C Kaynaştırma Öğrencisi ile Çalışma Yapan Uzmanların ve Öğrencinin Ailesinin Görüşlerine İlişkin Bulgular

C kaynaştırma öğrencisi için uzmanlarla ve aile ile yapılan görüşmede BEP toplantısının yapılma durumu ve BEP toplantısına kimlerin katıldığını belirlemek amacıyla sorulan soruya kişilerin vermiş olduğu cevaplarda BEP toplantısının yapıldığını belirten uzmanlar/aile, BEP toplantısına katıldığını belirttikleri uzmanlar/ailelere ilişkin bulgular yer almaktadır (Tablo 6).

Tablo 6.

C öğrencisi için her bir uzmanın/ailenin BEP toplantısına katıldığını belirttiği uzman/aileler

Görüşme yapılan uzman/aile	BEP Toplantısının yapıldığını ifade eden uzman/aile	BEP Toplantısına katıldığı ifade edilen uzman/aile				
		1.Kişi	2.Kişi	3.Kişi	4.Kişi	5.Kişi
Okul müdürü	X			Sınıf öğretmeni	Rehber öğretmen	Aile
Müdür yardımcısı	X			Sınıf öğretmeni	Rehber öğretmen	
Sınıf öğretmeni	X			Sınıf öğretmeni	Rehber öğretmen	
Rehber öğretmen	X			Sınıf öğretmeni	Rehber öğretmen	Aile
Aile						

Tablo 6 incelendiğinde C kaynaştırma öğrencisi için BEP hazırlandığı yönünde okul müdürü, müdür yardımcısı, sınıf öğretmeni ve rehber öğretmenin olumlu yanıt verdiği görülmektedir. Ailenin ise BEP toplantısı yapıldığına dair bilgi vermediği görülmektedir. Dolayısıyla devlet kurumunda görev yapan uzmanların hepsinin BEP toplantısının yapıldığını ifade etmeleri, C kaynaştırma öğrencisi için BEP hazırlandığı; ancak ailenin bu sürece dahil edilmediğini düşündürmektedir. Ayrıca Tablo 6'da uzmanlar/ailenin BEP toplantısına kimlerin katıldığına ilişkin vermiş oldukları bilgiler yer almaktadır. Söz konusu tablo incelendiğinde tüm uzmanların BEP toplantılarına rehber öğretmen ve sınıf öğretmenin katılımı konusunda vermiş oldukları bilgilerin tutarlılık gösterdiği görülmektedir. Ancak okul müdürü ve rehber öğretmen sınıf öğretmeni ve rehber öğretmene ek olarak BEP toplantılarına ailenin de katıldığını belirtmişlerdir. Bu durumda okul müdürü ve rehber öğretmen ile müdür yardımcısı ve sınıf öğretmenlerinin BEP toplantılarına ailenin katılımı noktasında vermiş oldukları cevaplar tutarsızlık olduğu ortaya çıkmıştır. Bu tutarsızlığı aile ile yapılan görüşmeler neticesinde elde edilen bilgiler ortadan kaldırmaktadır. Çünkü Tablo 6 incelendiğinde ailenin ne BEP toplantısı yapıldığı yönünde ne de bu toplantıya katılım sağlayan uzmanlar/aile noktasında bilgi vermediği görülmektedir. Bu durumda BEP toplantılarına ailenin katılım sağlamadığı, dolayısıyla müdür yardımcısı ve sınıf öğretmenin vermiş oldukları bilgilerin aile ile tutarlılık gösterdiği ortaya çıkmaktadır.

Rehber öğretmenin sorulara vermiş olduğu cevabın bir bölümü aşağıda yer almaktadır.

...BEP hazırlıyoruz ve aileler ile görüşmeler yapıyoruz. Kaynaştırma öğrencilerinin sosyal etkinliklere katılmasına çok önem veriyorum. Mesela bu yıl müzik grubu koro oluşturdum sadece kaynaştırma öğrencilerinden. Bu çok etkili oldu. Diğer öğrencilerin kaynaştırma öğrencilerine karşı yaklaşımları da değişti. Daha yakın davranan arkadaşları oldu. Aslında diğer öğrenciler bu çocukları kolluyor ama çalışmalarda ilgilerini çekti normal çocukların...

Ailenin sorulara vermiş olduğu cevabın bir bölümü aşağıda yer almaktadır.

...Okuldan memnunum. Öğretmenimizden de memnunum. Çalışmalar yapıyorlar. Matematik çalışıyorlar, okuma yazma çalışıyorlar. Eve ödev veriyor öğretmeni. Ben her gün geliyorum okula. Burada

bir oda ayarladılar orda bekliyorum, öğretmeni bir durum olursa haber ediyor hemen. Burdan çıkınca özele de gidiyoruz. Oradaki öğretmenlerimizde iyiler. Çok şükür burada da orada da bizlere yardımcı oluyorlar...

Destek eğitim kurumunda görev yapan uzmanlardan özel eğitim öğretmeni kaynaştırma öğrencisinin devam ettiği devlet okulunda yapılan çalışmalara ilişkin bilgisinin olmadığını belirtmiştir. Özel eğitim öğretmeni ile yapılan görüşmeler neticesinde elde edilen bulgularda özel eğitim öğretmenin yaptığı çalışmalar ve yaşadığı sorunlar yer almıştır. Bunun dışında destek eğitim kurumunda görev yapan diğer uzmanlarla C kaynaştırma öğrencisine ilişkin görüşmeleri, ortak çalışmaları, toplantıları vb. durumların sözü konusu olmadığı görülmektedir.

D Kaynaştırma Öğrencisi ile Çalışma Yapan Uzmanların ve Öğrencinin Ailesinin Görüşlerine İlişkin Bulgular

D kaynaştırma öğrencisi için uzmanlarla ve aile ile yapılan görüşmede BEP toplantısının yapılma durumu ve BEP toplantısına kimlerin katıldığını belirlemek amacıyla sorulan soruya kişilerin vermiş olduğu cevaplarda BEP toplantısının yapıldığını belirten uzmanlar/aile, BEP toplantısına katıldığını belirttikleri uzmanlar/ailelere ilişkin bulgular yer almaktadır (Tablo 7).

Tablo 7.

D öğrencisi için her bir uzmanın/ailenin BEP toplantısına katıldığını belirttiği uzman/aileler

Görüşme yapılan uzman/aile	BEP Toplantısının yapıldığını ifade eden uzman/aile	BEP Toplantısına katıldığı ifade edilen uzman/aile				
		1.Kişi	2.Kişi	3.Kişi	4.Kişi	5.Kişi
Okul müdürü	X	Okul müdürü		Sınıf öğretmeni	Rehber öğretmen	Aile
Müdür yardımcısı						
Sınıf öğretmeni	X			Sınıf öğretmeni	Rehber öğretmen	Aile
Rehber öğretmen	X	Okul müdürü		Sınıf öğretmeni	Rehber öğretmen	Aile
Aile						

Tablo 7 incelendiğinde D kaynaştırma öğrencisi için BEP hazırlandığı yönünde okul müdürü, sınıf öğretmeni ve rehber öğretmenin olumlu yanıt verdiği görülmektedir. Müdür yardımcısı ve ailenin ise BEP toplantısı yapıldığına dair bilgi vermediği görülmektedir. Dolayısıyla müdür yardımcısı dışında devlet kurumunda görev yapan uzmanların BEP toplantısının yapıldığını ifade etmeleri, D kaynaştırma öğrencisi için BEP hazırlandığı; ancak ailenin bu sürece dahil edilmediğini düşündürmektedir. Ayrıca Tablo 7’de uzmanlar/ailenin BEP toplantısına kimlerin katıldığına ilişkin vermiş oldukları bilgiler yer almaktadır. Söz konusu tablo incelendiğinde müdür yardımcısı dışında tüm uzmanların BEP toplantılarına rehber öğretmen ve sınıf öğretmenin ve ailenin katılmaları konusunda vermiş oldukları bilgilerin tutarlılık gösterdiği görülmektedir. Ancak okul müdürü ve rehber öğretmen toplantıya okul müdürünün katıldığını belirttiği görülürken, sınıf öğretmenin toplantıya okul müdürünün katıldığına dair bilgi vermediği görülmektedir. Ayrıca müdür yardımcısı dışında tüm uzmanlar BEP toplantısına ailenin katıldığını belirtmişlerdir; ancak ailenin ne BEP toplantısının yapıldığı ne de katılım sağladıkları yönünde görüşü olmuştur. Tablo 7’de uzmanlar ve ailenin vermiş oldukları bilgiler arasında tutarsızlık olduğu açıkça görülmektedir.

Sınıf öğretmeni ile yapılan görüşmelerde sınıf öğretmenin sorulara ilişkin verdiği cevapların bir bölümü aşağıda yer almaktadır.

...Öğrenci yeni ise tanımakta güçlük yaşıyoruz. Çocuğu tanımamızda geçen süre boşuna gitmiş oluyor. Ashında çocuğun geldiği okuldan bir çocukla ilgili bir rapor ya da değerlendirme gelse bizlerde zaman kaybetmeden BEP’i hazırlayıp çalışmalara başlarız. Bundan dolayı çocuğu tanımaya çalışıyoruz, neleri yapıyor yapmıyor belirliyorum. Sonra bunları BEP toplantısında aile ile de görüşerek ailede onay verirse amaçlarımıza yazıyoruz...

Ailenin sorulara vermiş olduğu cevabın bir bölümü aşağıda yer almaktadır.

...Okuldaki öğretmenlerine söylüyorum ‘Hocam bunu öğrenir mi, okumada çok iyi değiliz nasıl öğrenir, biz ne yapalım’ hep soruyorum. Öğretmenler de Allah var ellerinden geleni yapıyorlar. Evde sık sık okuma yaptırın, matematikten toplama çıkarma işlemi yaptırın gibi söylüyorlar bana. Kendileri eve

etkinlik gönderiyorlar, yaptırıyorum evde. Bazen ödevlerini özelde yapıyor öğretmenleriyle. Bilmiyorum yani biz elimizden geleni yapmaya çalışıyoruz. Bir kitap, kart lazım deseler hemen alıyoruz...

Destek eğitim kurumunda görev yapan uzmanlardan özel eğitim öğretmeni ile yapılan görüşme neticesinde elde edilen bulgularda özel eğitim öğretmenin devlet kurumunda kaynaştırma öğrencisi ile çalışılan konuların uygun olmadığını belirtmiştir. Ayrıca özel eğitim öğretmeni devlet kurumundaki uzmanlarla görüşmeleri hususunda herhangi bir bilgi vermemiştir. Dolayısıyla özel eğitim öğretmeni ile devlet kurumundaki uzmanlar arasında gerek görüşmelerin olmaması, gerekse kaynaştırma öğrencisi ile yapılan çalışmalara ilişkin görüş farklılığının olması devlet kurumundaki uzmanlarla özel eğitim öğretmeni arasında iş birliği olmadığını düşündürmektedir.

E Kaynaştırma Öğrencisi ile Çalışma Yapan Uzmanların ve Öğrencinin Ailesinin Görüşlerine İlişkin Bulgular

E kaynaştırma öğrencisi için uzmanlarla ve aile ile yapılan görüşmede BEP toplantısının yapılma durumu ve BEP toplantısına kimlerin katıldığını belirlemek amacıyla sorulan soruya kişilerin vermiş olduğu cevaplarda BEP toplantısının yapıldığını belirten uzmanlar/aile, BEP toplantısına katıldığını belirttikleri uzmanlar/ailelere ilişkin bulgular yer almaktadır (Tablo 8).

Tablo 8.

E öğrencisi için her bir uzmanın/ailenin BEP toplantısına katıldığını belirttiği uzman/aileler

Görüşme yapılan uzman/aile	BEP Toplantısının yapıldığını ifade eden uzman/aile	BEP Toplantısına katıldığı ifade edilen uzman/aile				
		1.Kişi	2.Kişi	3.Kişi	4.Kişi	5.Kişi
Okul müdürü	X			Sınıf öğretmeni	Rehber öğretmen	Aile
Müdür yardımcısı	X			Sınıf öğretmeni	Rehber öğretmen	
Sınıf öğretmeni	X			Sınıf öğretmeni	Rehber öğretmen	
Rehber öğretmen	X			Sınıf öğretmeni	Rehber öğretmen	Aile
Aile						

Tablo 8 incelendiğinde E kaynaştırma öğrencisi için BEP hazırlandığını tüm uzmanların belirttiği görülmektedir. Ancak BEP toplantısının yapıldığına ilişkin ailenin bilgi vermediği görülmektedir. BEP toplantısına katılan uzmanlar ya da aileye ilişkin tüm uzmanların bilgi verdiği görülmektedir. Tüm uzmanlar toplantıya sınıf öğretmeni ve rehber öğretmenin katılımı noktasında aynı cevabı verirken, ailenin katılımı noktasında farklı cevaplar vermişlerdir. Okul müdürü ve rehber öğretmenin BEP toplantısına ailenin katıldığını belirttikleri görülürken müdür yardımcısı ve sınıf öğretmenin böyle bir bilgi vermediği görülmektedir. Bu durum BEP toplantısına hangi uzmanların ya da ailenin katılımı noktasında uzmanlar arasında tutarsızlık olduğunu düşündürmektedir. Ayrıca ailenin BEP sürecine dahil edilmediği görülmektedir ve bu durum BEP toplantısının ÖEHY’de (2018) belirtildiği şekilde yapılmadığı anlamına gelmektedir. BEP geliştirme birimi üyeleri arasında iş birliğinin gerekli kılındığı ve kaynaştırma öğrencisinin eğitimine ilişkin tüm kararların alındığı BEP toplantılarına katılan uzmanlara ilişkin uzmanlar arasında tutarsızlığın olması, BEP geliştirme biriminin gerekli tüm üyelerden oluşmaması durumunda uzmanlar arasında iş birliğinden bahsetmek güç olmaktadır.

Okul müdürünün sorulara vermiş olduğu cevabın bir bölümü aşağıda yer almaktadır.

...Oklumuzda kaynaştırma öğrencilerine çok önem veriyoruz. Bu çocuklarımıza gerekli ilgiyi gösterdiğimizde gayet güzel öğreniyorlar ve bu çocuklarımız çok sıcakkanlılar. Çocuklarımıza BEP hazırlanıyor. Sınavları ayrı yapıyor öğretmenlerimiz. Kendilerine olan güvenleri artsın diye, diğer arkadaşları ile kaynaşsın diye görev ve sorumluluklar veriliyor...

Rehber öğretmenin sorulara vermiş olduğu cevabın bir bölümü aşağıda yer almaktadır.

...Ben rehber öğretmen olarak çocuğa BEP hazırlama aşamasında çalışmaya başlıyorum. Tabii diğer çocuklarla yaptığımız rehberlik ve sosyal etkinliklerde de kaynaştırma çocukları ile çalışıyorum. Bu çocuklar için BEP hazırlıyoruz. Çocuğun seviyesine göre amaçlar belirliyoruz. Kaynaştırma çocukları ile yaptığımız çalışmalarını genel olarak öğrenci sayısının fazla olması olumsuz etkiliyor. Toplantıları yapmamız bir nerdeyse bir ay iki ay sürüyor...

Destek eğitim kurumunda görev yapan özel eğitim öğretmeni ile yapılan görüşmede özel eğitim öğretmeni devlet okulundaki yapılan çalışmalarla kendilerinin yapmış oldukları çalışmaların farklı olduğunu belirtmiştir. Devlet kurumundaki uzmana ortak çalışmalar yapmalarının iyi olacağını belirttiklerini ve bunun kabul görmediğini dile getirmiştir. Ancak devlet okulundaki uzmanlar destek eğitim kurumundaki uzmanlarla görüştikleri yönünde herhangi bir bilgi vermemiştir.

Kaynaştırma Öğrencileri İle Çalışma Yapan Devlet Okullarında Görevli Uzmanların ÖEHY’de (2018) Belirtilen BEP Sürecindeki İş Birliğini Gerçekleştirmede Yaşanan Sorunlara ve Sorunların Çözümlerine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Araştırmada BEP sürecinden bahseden uzmanlara BEP sürecindeki iş birliğini gerçekleştirilmede yaşanan sorunlara ve sorunların çözümlerine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla sorular yöneltilmiştir. Tablo 9 yapılan görüşmelerde sorun yaşadığına dair görüş bildiren uzmanları göstermektedir.

Tablo 9.

Sorun yaşandığı konusunda görüş belirten uzmanlar

Devlet kurumundaki uzman	Kaynaştırma Öğrencisi				
	A	B	C	D	E
Okul müdürü	x			X	x
Müdür yardımcısı					
Sınıf öğretmeni	x	x	x	x	x
Rehber öğretmen	x				

Tablo 9 incelendiğinde görüşme yapılan okul müdürlerinden üçünün, sınıf öğretmenlerinden beşinin, rehber öğretmenlerden ise bir tanesinin sorun yaşadıklarını belirten ifadeler yer verdikleri görülmektedir. Uzmanlar kendilerine yöneltilen soruya sadece BEP’lerin uygulanma süresince yaşadıkları sorunları belirten cevaplar vermemişlerdir. BEP uygulama süreci dışında da sorun belirtmişlerdir.

Aşağıda sırasıyla B kaynaştırma öğrencisinin sınıf öğretmeninin ve E kaynaştırma öğrencisinin okul müdürünün vermiş olduğu cevapların bir bölümü yer almaktadır.

...En büyük sıkıntımız kalabalık olmamız. Otuz iki öğrencim var. Bir ders saatinde hem bu çocuklara ders vermek hem kaynaştırma öğrencime ders vermek gerçekten zor...

...Biz esasında destek eğitim sürecinde sorun yaşıyoruz. Destek eğitime girecek öğretmen bulmak gerçekten zor. Öğretmen girmek istemiyorum diyor. Bazen girecek programı boşta öğretmen bulamadığımız oluyor...

Araştırma bulguları incelendiğinde uzmanların yaşanan sorunlara ilişkin vermiş oldukları cevaplarda, destek eğitim programının hazırlanması, sınıfların kalabalık olması, materyal eksikliği, öğrencinin derse girmek istememesi vb. sorunları dile getirdikleri görülmektedir. Görüşme yapılan uzmanlardan sadece bir sınıf öğretmeni yaşadığı sorunu çözmek için rehber öğretmenle görüştüğünü ifade etmiştir. Diğer uzmanlardan ise belirtmiş oldukları sorunlara ilişkin çözüm konusunda okuldaki diğer uzmanlarla görüşmeleri konusunda herhangi bir ifade bulunmamıştır.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Kaynaştırma öğrencileri ile çalışma yapan uzmanlar arasındaki BEP sürecindeki iş birliğinin uzman ve aile görüşlerine dayalı olarak belirlenmesi amaçlandığı bu araştırmada elde edilen sonuçlar doğrultusunda kaynaştırma öğrencisinin eğitimine ilişkin kaynaştırma öğrencileri ile çalışan uzmanlar arasında iş birliğinin olmadığı izlenimi oluşmuştur. Araştırma bulguları incelendiğinde görüşme yapılan beş okul müdürünün tamamı kaynaştırma öğrencisi için BEP hazırlandığını belirtmiştir. Ancak hiçbir okul müdürünün görüşmede, BEP geliştirme biriminde yer almadıkları, BEP hazırlama aşamasına katılım sağlamadıkları ve BEP’teki amaçların uygulanması sürecinde görev ve sorumluluk almadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca okul müdürlerinin BEP’e ilişkin süreçlerde yer almamanın yanı sıra okuldaki diğer uzmanlarla arasında kaynaştırma öğrencisinin eğitimine ilişkin iş birliği olmadığı bulgulanmıştır. Okul müdürünün kaynaştırma öğrencisinin devam ettiği destek eğitim kurumundaki uzmanlarla da aralarında iş birliğinin olmadığı görülmüştür. Oysaki ÖEHY (2018) kaynaştırma öğrencileri için BEP geliştirme birimi oluşturularak BEP hazırlanmasını ve BEP geliştirme birimine okul müdürünün ya da görevlendireceği bir

müdür yardımcısının başkanlık yapmasını gerekli kılmaktadır. Okul müdürlerinin BEP geliştirme birimi başkanlığını yapmayıp BEP toplantılarına katılmaması görevlendireceği bir müdür yardımcısının BEP geliştirme birimine başkanlık yapması ve toplantıları gerçekleştirmesi ile ÖEHY’de (2018) belirtilen hususlara uygun olabilir. Ancak yapılan görüşmelerde beş okul müdür yardımcısından sadece birinin BEP geliştirme birimine dâhil olduğu görülmektedir. Bu durumda görüşme yapılan beş okul müdürünün tamamının BEP geliştirme birimine başkanlık yapmadıkları, dört okul müdürünün BEP geliştirme birimine başkanlık yapması için müdür yardımcısı görevlendirmedikleri sonucuna ulaşılmaktadır. Ayrıca görüşme yapılan tüm okul müdürlerinin öğretmenlerin iş birliği içinde çalışmalarını sağlayacak faaliyetlere ilişkin bilgi vermedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum ÖEHY’de (2018) okul müdürünün görev ve sorumlulukları arasında bulunan okuldaki öğretmenlerin özel eğitim hizmetleri kapsamında iş birliği içinde çalışmalarını sağlamasını belirten maddenin uygulanmadığı yorumunu yaptırmaktadır. Yapılan bir araştırmada okul yöneticilerinin kaynaştırma uygulamalarını kendilerinin görevi olarak görmedikleri, sonucuna ulaşılmıştır (Özengi, 2009). Araştırmada elde edilen bulgular okul müdürlerinin BEP geliştirme sürecinde, BEP’lerde yer alan amaçların çalışılması ve değerlendirilmesi süreçlerinde yer almadıklarını dolayısıyla kaynaştırma öğrencisinin eğitimine ilişkin okuldaki ve destek eğitim kurumundaki uzmanlarla iş birliği içinde olmadıklarını göstermektedir. Araştırma sonuçlarının daha önce yapılan araştırma bulgularını destekler nitelikte olduğu görülmektedir.

Görüşme yapılan beş okul müdür yardımcısından üçünün kaynaştırma öğrencisi için BEP hazırlandığını belirttikleri görülmüştür. Ancak görüşmede, okul müdür yardımcılarında sadece bir tanesinin BEP toplantılarına katılım sağladığı görülmüştür. Okul müdür yardımcılarının BEP hazırlanması süreci dışında kaynaştırma öğrencisinin eğitimine ilişkin devlet okulundaki öğretmenlerle aralarında iş birliği olmadığı bulgulanmıştır. Araştırma bulguları okul müdür yardımcılarının kaynaştırma öğrencisinin devam ettiği destek eğitim kurumundaki uzmanlarla aralarında kaynaştırma öğrencisinin eğitimine ilişkin iş birliği olmadığını göstermektedir. ÖEHY’de (2018) göre okul müdürü müdür yardımcısını BEP geliştirme birimine başkanlık yapması için görevlendirebilir. Yapılan görüşmelerde müdür yardımcılarında sadece birinin BEP toplantısına katılım sağlaması, dördünün ise BEP geliştirme sürecinde yer almaması bu dört müdür yardımcısının görev yaptığı kurumda okul müdürünün BEP geliştirme biriminde yer aldığı ve başkanlık yaptığı düşüncesini ortaya çıkarabilir. Ancak yapılan görüşmelerde hiçbir okul müdürünün BEP geliştirme birimine dahil olmadığı ve başkanlık yapmadığı sonucuna ulaşılmıştır. ÖEHY’de (2018) göre müdür yardımcısı özel eğitim hizmetlerinin verimli yürütülmesi noktasında taraflar arasında koordinasyonu sağlamakla yükümlüdür. Ancak araştırmada elde edilen bulgular müdür yardımcılarının özel eğitim hizmetlerinde sınıf öğretmeni, rehber öğretmen, ilgili alan öğretmenleri, aile, okul yönetimi gibi paydaşlar arasında koordinasyon sağlamaya yönelik çalışmaların olmadığını göstermektedir. ÖEHY (2018) BEP geliştirme birimine okul müdürünün ya da görevlendireceği bir müdür yardımcısının başkanlık etmesini zorunlu kılmaktadır. Okul müdürlerinin ya da müdür yardımcılarının idarecilik görevlerinin gereği olarak BEP geliştirme biriminde yer almaları ve BEP toplantılarında bulunmaları BEP geliştirme biriminin kaynaştırma öğrencisinin eğitimine ilişkin alacağı kararların fiziksel çevre düzenlenmesi, materyal ihtiyaçlarının giderilmesi, okul dışı planlanacak etkinliklerin gerçekleştirilmesi gibi süreçlerde BEP geliştirme birimindeki uzmanlarla iş birliği ile gerçekleştirilebilir hedefler alınmasında etkili olabileceği düşünülmektedir. Aksi takdirde okul müdürü ya da müdür yardımcısının bulunmadığı bir BEP geliştirme biriminin yapacağı toplantılarda gerek hedef belirlemede gerekse bu hedeflere yönelik yapılacak çalışmalarda bir takım eksiklikler olabilir. Örnek verilecek olursa kaynaştırma öğrencisi için belirlenen hedefler mali, fiziksel değişiklik vb. konularda düzenlemeler gerektiriyorsa bu düzenlemelerin okul kaynaklarınca sağlanıp sağlanamayacağı gibi süreçler okul idaresi ile iş birliği ile netlik kazanabilir.

Görüşme yapılan beş sınıf öğretmeninden dördünün kaynaştırma öğrencisi için BEP hazırlandığını ifade etmesine rağmen BEP toplantılarına sadece üç sınıf öğretmenin katılım sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın sonuçları sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencisinin eğitimine ilişkin okuldaki öğretmenlerle ve idarecilerle BEP toplantısı dışında aralarında iş birliği olmadığını göstermektedir. Benzer şekilde sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencisinin eğitimi konusunda kaynaştırma öğrencisinin devam ettiği destek eğitim kurumundaki uzmanlarla aralarında iş birliği olmadığı bulgulanmıştır. ÖEHY’de (2018) göre sınıf öğretmeni BEP geliştirme biriminin üyesidir ve BEP geliştirme biriminin görev sorumluluklarını arasında bulunan BEP’in hazırlanması, uygulanması, izlenmesi, değerlendirilmesi gibi süreçlerde iş birliği yapmak durumundadır. Bu durum elde edilen bulguların sınıf öğretmenlerinden iki tanesinin kaynaştırma öğrencisinin eğitimi süresince ÖEHY’de (2018) belirtildiği şekilde BEP geliştirme sürecinde toplantılara katılım sağlamadığı, yine sınıf öğretmenlerinin tamamının BEP’in uygulanması, izlenmesi ve değerlendirilmesi gibi iş birliğinin olduğu süreçlerde yer almadıkları bulgulanmıştır. Karaca (2018) yaptığı araştırmada kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıfta görev yapan

öğretmenlerin BEP hazırlama, uygulama ve değerlendirme ile ilgili yeterli bilgilerinin olmadığını, kaynaştırma öğrencisi ile çalışan personelin görev ve sorumluluklarına ilişkin bilgi birikimlerinin olmadığını, ilgili personelin meslektaşlarıyla iş birliğine yönelik eğitime ihtiyaç duyduklarını belirtmiştir. Söz konusu araştırma bulgularının bu çalışmada elde edilen bulgularla tutarlı olduğu görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin BEP geliştirme biriminde bulunmaları, kaynaştırma öğrencisi ile alınan hedefleri yoğunlukla sınıf öğretmeni çalıştığından kaynaştırma öğrencisi ile yapılacak çalışmalara ilişkin alınacak tüm kararlar bakımından önem taşımaktadır. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin diğer uzmanlarla iş birliği içerisinde olması BEP’te yer alan hedeflerin çalışılması süresince gerekli durumlarda diğer uzmanlardan destek alması bakımından önemlidir.

Görüşme yapılan beş rehber öğretmenin tamamı kaynaştırma öğrencisi için BEP hazırlandığını ifade etmiştir. Ancak BEP toplantılarına katılım noktasında sadece üç rehber öğretmenin toplantıya katılım sağladığı görülmüştür. Araştırma bulguları, BEP toplantıları dışında rehber öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerinin eğitimi konusunda okuldaki diğer öğretmenlerle ve okul idaresiyle aralarında iş birliği olmadığını göstermektedir. Kaynaştırma öğrencilerinin devam ettiği destek eğitim kurumlarında görev yapan uzmanlarla da aralarında iş birliği olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. ÖEHY’de (2018) rehber öğretmen BEP geliştirme biriminin üyesi olarak BEP’in hazırlanması, uygulanması, izlenmesi, değerlendirilmesi gibi süreçlerde iş birliği yapmak durumundadır. Bu durum elde edilen bulguların rehber öğretmenlerden iki tanesinin kaynaştırma öğrencisinin eğitimi süresince ÖEHY’de (2018) belirtildiği şekilde BEP geliştirme sürecinde toplantılara katılım sağlamadığı, rehber öğretmenlerin tamamının BEP’in uygulanması, izlenmesi ve değerlendirilmesi gibi iş birliğinin olduğu süreçlerde yer almadıkları bulgulanmıştır. Özengi (2009) yaptığı çalışmada rehber öğretmenlerin BEP hazırlanması, uygulanması konusunda sınıf öğretmenleri ile yaptıkları çalışmaların sınırlı olduğunu belirtmiştir. İlgili araştırma bulgularının bu çalışmada elde edilen bulgularla tutarlı olduğu görülmektedir. ÖEHY (2018) rehber öğretmenin BEP geliştirme biriminde yer almasını, BEP’ e ilişkin süreçlere aktif katılımını zorunlu kılmaktadır. Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliği’nde (2017) ise rehber öğretmenin görev ve sorumluluklarının yer verildiği Madde 34’te iş birliğine ilişkin ifadeler yer verilmiştir. Dolayısıyla rehber öğretmenin BEP geliştirme biriminde yer alması ve toplantılara katılım sağlaması yasal olarak zorunludur ve sınıf öğretmenlerinin, ailelerin, yöneticilerin kaynaştırma uygulamaları süresince gerekli durumlarda uzmanlara/ailelere rehberlik etmesi, özellikle ailelerin eğitim öğretim sürecinde BEP geliştirme biriminin bir üyesi olarak okul ile etkili iletişim sağlamaları konusunda fayda sağlayabilir. Ayrıca kaynaştırma öğrencisinin normal gelişim gösteren akranları tarafından kabulünün sağlanması konusunda da rehber öğretmenin sınıf öğretmeni ile iş birliği içerisinde olması kaynaştırma süreci adına fayda sağlayabilir.

BEP geliştirme birimi üyelerinden olan ve bu çalışmada görüşülen ailelerden sadece bir aile kaynaştırma öğrencisi için BEP hazırlandığını ifade etmiştir ve yine sadece bir aile BEP toplantısına katılım sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Avcıoğlu (2012) yaptığı çalışmada BEP geliştirme ile ilgili BEP hazırlama sürecinde ailenin gereksinimlerinin dikkate alınmadığı, BEP’in nasıl hazırlanacağı konusunda yeterli kaynak olmadığı gibi benzer bulgular elde etmiştir. Aslında ÖEHY’de (2018) ailenin BEP geliştirme biriminde bulunması gerektiği yasal olarak zorunlu kılınmasına rağmen uygulamalarda ailelerin olmaması dikkat çekmektedir. Oysaki ailelerin BEP geliştirme biriminde yer alması kaynaştırma öğrencisi için belirlenecek hedeflerde aile görüşlerinin dikkate alınması, belirlenen hedeflerin öğrencinin kültürel özelliklerine uygun olarak sosyal yaşamı içerisinde işlevsel olması, BEP’ te yer alan hedeflerin çalışılması süresince öğretmenlerle ailelerin iş birliği yapmalarını neticesinde hedeflere ulaşmada etkili olabileceği düşünülebilir. Ailelerle yapılan görüşmeler neticesinde devlet okulunda görev yapan uzmanlarla kaynaştırma öğrencisinin devam ettiği destek eğitim kurumunda görev yapan uzmanlar arasında kaynaştırma öğrencisinin eğitimine ilişkin iş birliği olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Kaynaştırma öğrencisi ile çalışma yapan uzmanlarla ve öğrenci aileleriyle yapılan görüşmeler destek eğitim kurumundaki uzmanlar ile devlet kurumunda görev yapan uzmanların kaynaştırma öğrencisinin eğitimine ilişkin etkileşimlerinin olmadığını göstermiştir. Destek eğitim kurumunda görev yapan uzmanların senede bir defa kaynaştırma öğrencisinin okuluna geldikleri bilgisi edinilmiştir; ancak bu durum sadece uzmanların tanışması şeklinde olmuş iş birliği şeklinde tanımlanacak bir etkileşim şeklini almamıştır. BEP sürecinde de destek eğitim kurumundaki uzmanlar ve devlet kurumundaki uzmanlar arasında herhangi bir etkileşim olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Destek eğitim kurumundaki uzmanlarla devlet kurumunda görev yapan uzmanlar arasında iş birliğinin olmasının, BEP sürecinde kaynaştırma öğrencisi için ortak hedeflerin belirlenmesi ya da devlet okulunun ve destek eğitim kurumunun fiziki ve sosyal şartları dikkate alınarak öğrenci için daha gerçekçi ve ulaşılabilir hedeflerin belirlenmesi ve hedeflerin gerçekleştirme sürecine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın bulguları sadece bir kaynaştırma öğrencisi için BEP geliştirme biriminin ÖEHY’de belirtilen uzmanlardan ve aileden oluşturulduğunu göstermektedir. Diğer dört kaynaştırma öğrencisi için BEP geliştirme biriminin ÖEHY’de belirtilen uzmanlardan oluşturulmadığını dolayısıyla eksik üyelerden oluşturulduğunu göstermektedir. Araştırma bulguları her bir kaynaştırma öğrencisi için BEP geliştirme biriminin oluşturulmasında, BEP geliştirme biriminin ÖEHY’de (2018) belirtilen iş birliğine ilişkin süreçleri gerçekleştirmelerine engel bir durum olmadığını, uzmanların bu konuda sorun yaşamadıklarını göstermektedir. Ancak ÖEHY (2018) kaynaştırma öğrencilerinin eğitim öğretim hizmetlerinde BEP geliştirme biriminin oluşturulmasını, BEP hazırlanmasını zorunlu kılmasına ve bu süreçlere ilişkin sorun yaşamamalarına rağmen araştırma sonuçları BEP geliştirme biriminin yönetmelikte belirtildiği şekliyle oluşturulmadığını, dolayısıyla yönetmelikte belirtilen şekilde BEP hazırlanmadığını göstermektedir. Tüm kaynaştırma öğrencileri için oluşturulan BEP geliştirme birimlerinin sadece BEP hazırlama sürecinde görev yaptıkları, eğitim öğretim faaliyetleri süresince sadece sınıf öğretmenlerinin çalışma yaptıkları ve bu süreçte eksik üyelerden oluşan BEP geliştirme biriminde yer alan uzmanların aralarında BEP’in hazırlandığı toplantı dışında iş birliği olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Çuhadar (2006) yaptığı araştırmada kaynaştırma öğrencisi bulunan okullarda BEP geliştirme biriminin oluşturulmadığı, BEP hazırlanmadığı, sınav ve yanımlar ile çalışmaların sürdürüldüğünü belirtmiştir. Bir diğer araştırmada kaynaştırma öğrencileri ile çalışma yapan okul müdürleri, sınıf öğretmenleri, rehber öğretmenlerin ve diğer okul personelinin kaynaştırma yoluyla eğitim uygulamalarında yetersiz kaldıkları sonucuna ulaşılmıştır (Balo, 2015). Araştırmanın bulguları yapılan tüm bu araştırmalarda elde edilen bulgularla tutarlılık göstermektedir.

Araştırma bulgularına göre uzmanların BEP’lerin uygulanması sürecinde yaşanan sorunlara ilişkin çok fazla bilgi vermemesi sorun yaşanmadığı ve dolayısıyla başarılı bir kaynaştırma yoluyla eğitim süreci geçirildiği düşüncesini ortaya çıkarabilir. Ancak bulgulardan yola çıkarak BEP toplantısının eksik üyelerle yapılması, eğitim öğretim süresince BEP’e ilişkin uzmanların bir araya gelmemeleri; kaynaştırma öğrencisinin eğitimine ilişkin BEP hazırlanması, BEP’teki hedeflerin uygulanması, hedeflerin gerçekleşip gerçekleşmediğinin tespit edilmesi gibi konularda uzmanlar arasında yetersiz iş birliği olduğunu düşündürmektedir. Dolayısıyla uzmanların kaynaştırma eğitimi süresince yaşanan sorunlara ilişkin çok fazla bilgi vermemeleri başarılı bir kaynaştırma yoluyla eğitim süreci gerçekleştiği anlamına gelmemektedir. Bu noktadan hareketle uzmanların BEP sürecinde sorun yaşadıklarını belirtmemeleri, araştırma bulgularında BEP hazırlanması, uygulanması, değerlendirilmesi gibi süreçlerde uzmanlar arasında iş birliği olmadığını düşündüren bulguların olması, BEP süreci dışında belirttikleri sorunların çözümüne ilişkin okuldaki diğer uzmanlarla ya da BEP geliştirme birimi üyeleri ile etkileşim kurarak sorunların çözümüne ilişkin çalışma yapmamaları uzmanlar arasında iş birliği olmadığını düşündürmektedir.

ÖEHY’de (2018) madde 48’de BEP geliştirme biriminin görev ve sorumlulukları arasında uzmanlar arasında iş birliğinin gerekliliğini belirten maddeler yer almaktadır. Ayrıca madde 49, 50, 51 ve 57’de uzmanlar arasında iş birliğinin olmasını gerekli kılan maddelere yer verilmiştir. Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliği (2017)’nde ise rehberlik öğretmenlerinin görev ve sorumluluklarının verildiği Madde 34’de iş birliğine ilişkin maddelere yer verilmiştir. Dolayısıyla yasal düzenlemelerin uzmanlar arasında iş birliğini gerekli kılmaktadır. Genel eğitim ve özel eğitim işbirlikçi ekip çalışması sürecinin öğrencilerin genel eğitim sınıflarına akademik ve sosyal katılımı üzerindeki etkililiğinin araştırıldığı çalışmada ekip üyelerinin hazırlanan destek planları iş birliği içinde tutarlı bir şekilde uygulamasının öğrencilerin akademik becerilerindeki başarılarının artışı, sınıf etkinliklerine katılımı, akranları ile etkileşimi ve öğrenci tarafından başlatılan etkileşimlerle ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Hunt, Soto, Maier & Doering, 2003). Ancak yapılan araştırma bulgularında BEP geliştirme biriminin yönetmelikte belirtilen üyelerden oluşturulmaması, eksik üyelerden oluşturulan BEP geliştirme birimlerinin eğitim öğretim yılı süresince BEP toplantısı dışında bir araya gelerek kaynaştırma öğrencisinin eğitimine ilişkin etkileşimlerde bulunmaması uzmanlar arasında iş birliğinin olmadığını ve yasa ve yönetmeliklerdeki şekliyle birimlerin oluşturulmadığını, iş birliğinin gerçekleştirilmediği izlenimini oluşturmaktadır. Sonuç olarak hakkında ilgili uzmanlarla ve ailelerle görüşmeler yapılan kaynaştırma öğrencileri ile çalışma yapan devlet okulundaki uzmanlar arasında kaynaştırma öğrencisinin eğitimine ilişkin iş birliği uygulamalarının olmadığı izlenimi edinilmektedir. Devlet okulundaki uzmanlarla kaynaştırma öğrencisinin devam ettiği destek eğitim kurumundaki uzmanlar arasında da kaynaştırma öğrencisinin eğitimine ilişkin iş birliği olmadığı düşünülmektedir. Bu durumun kaynaştırma öğrencilerinin akademik ve sosyal başarılarında olumsuz sonuçlar doğurması kaçınılmaz olacaktır. Çünkü kaynaştırma öğrencilerinin başarıları büyük ölçüde bu öğrencilerle çalışan uzmanlar arasındaki iş birliğine dayanmaktadır (Cook & Friend, 1991; Friend & Cook, 1992).

Bu araştırma Ankara ili Pursaklar ilçesinde eğitim- öğretim hizmeti gören hafif düzeyde zihinsel engelli ve/veya hafif düzeyde otizm tanısı bulunan kaynaştırma öğrencileri ile çalışma yapan uzmanlar ve aileleri ile sınırlıdır. Araştırmada elde edilen sonuçlar neticesinde kaynaştırma yoluyla eğitim uygulamalarında uzmanlar arasındaki iş birliğine yönelik BEP sürecinin izlenmesi ve değerlendirilmesini sağlayacak görev ve sorumlulukların uzmanlar arasında paylaşılması önerilebilir. Ayrıca uzmanlar arasındaki iş birliğini artıracak eğitim programları uzmanlara sunularak programın etkililiği araştırılabilir. Kaynaştırma öğrencisinin devam ettiği destek eğitim kurumunda görev yapan uzmanlarla devlet okulundaki uzmanlar arasındaki iş birliğine yönelik çalışmalar yapılabilir. Devlet okulundaki uzmanlarla destek eğitim kurumundaki uzmanlar arasındaki etkileşimi ve iş birliğini artıracak farkındalık seminerleri gerçekleştirilip olası sonuçları araştırılabilir. Kaynaştırma yoluyla eğitim konusunda devlet okulunda görev yapan öğretmenlerin ve idarecilerin bilgi düzeyinin artırılmasına yönelik çalışmalar yapılabilir. Bu uzmanların BEP geliştirme biriminin oluşturulması, BEP hazırlanması gibi konularda bilgi düzeyini artıracak çalışmalar yapılabilir. Benzer şekilde kaynaştırma yoluyla eğitim uygulamalarına ilişkin yasal düzenlemelerde yer alan ilgili uzmanların görev ve sorumlulukları hakkında öğretmen ve idarecilerin bilgi düzeyinin artırılmasına yönelik çalışmalar yapılabilir. Kaynaştırma öğrencilerinin ailelerine yönelik ise yasal haklar, ailenin çocuğun eğitimi sürecinde rol ve sorumlulukları gibi konularda aile eğitimi düzenlenebilir. Araştırma sonuçları dikkate alındığında önerilebilecek bir diğer çalışma ise üniversitelerde sınıf öğretmenliği alanında eğitim alan öğretmen adaylarının kaynaştırma yoluyla eğitime ilişkin uygulamalı eğitim almalarına yönelik öğretmenlik uygulaması derslerinin yeniden düzenlenerek toplam ders saatinin artırılması olabilir.

KAYNAKLAR

- Avcıoğlu, H. (2012). Rehberlik ve araştırma merkez (RAM) Müdürlerinin tanılama, yerleştirme-izleme, bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) geliştirme ve kaynaştırma uygulamasında karşılaşılan sorunlara ilişkin algıları. *Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi, Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(3), 2009-2031.
- Balcı, A. (2015). *Sosyal bilimlerde araştırma*. Ankara: Pegem.
- Balo, E. D. (2015). *İlkokullardaki kaynaştırma eğitimi uygulamalarında karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri*. Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Batu, E. S. (2011). Kaynaştırma ve destek özel eğitim hizmetleri. İbrahim H. Diken (Ed.), *Özel eğitime gereksinim duyan çocuklar ve özel eğitim* (s. 89-107). Ankara: Pegem.
- Batu, E. S. (2014). Kaynaştırma ve destek özel eğitim hizmetleri. İbrahim H. Diken (Ed.) *Özel eğitime gereksinim duyan çocuklar ve özel eğitim* (s. 89-107). Ankara: Pegem.
- Batu, S. (2000). Kaynaştırma, destek hizmetler ve kaynaştırmaya hazırlık etkinlikleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 2(4), 35-45. <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/39/47/414.pdf>
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, E. Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Cankaya Ö. & Korkmaz, İ. (2012). İlköğretim I. kademedeki kaynaştırma eğitimi uygulamalarının sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 1-16. http://kefad.ahievran.edu.tr/InstitutionArchiveFiles/f44778c7-ad4a-e7111-80ef-00224d68272d/d1a3a581-af4a-e711-80ef-00224d68272d/Cilt13Sayi1/JKEF_13_1_2012_1_16.pdf
- Cavkaytar, A. (2012). Özel eğitime gereksinim duyan çocuklar ve özel eğitim. İbrahim H. Diken (Ed.), *Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim* (s. 1-28). Ankara: Pegem.
- Çerezci, Ö. (2015). *Okulöncesi eğitim kurumlarında yapılan kaynaştırma eğitimi uygulamalarının kaynaştırma kriterleri açısından değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Cook, L., & Friend, M. (1991). Collaboration in Special Education. Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth, 35(2), 24-27.
- Çuhadar, Y., (2006). *İlköğretim okulu 1-5. sınıflarda kaynaştırma eğitimine tabi olan öğrenciler için bireyselleştirilmiş eğitim programlarının hazırlanması, uygulanması, izlenmesi ve değerlendirilmesi ile ilgili olarak sınıf öğretmenleri ve yöneticilerin görüşlerinin belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Da Fonte, M. A., & Barton-Arwood, S. M. (2017). Collaboration of general and special education teachers: perspectives and strategies. *Intervention in School and Clinic*, 53(2), 99-106.
- Eripek, S. (2012). *Zihinsel yetersizliği olan bireyler ve eğitimleri*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Friend, M., & Cook, L. (1992). Interactions: Collaboration skills for school professionals. ERIC.

- Gable, R. A., & Korinek, L., & McLaughlin, V. L. (2000). Collaboration in the schools: ensuring success. Joyce S. Choate (Eds.), *Successful inclusive teaching proven ways to detect and correct special needs* (p. 450-470). Needham Heights: Allyn and Bacon.
- Gezer, M. S., (2017). *Sınıfta kaynaştırma öğrencisi bulunan okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik rol algılarının belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Gürgür, H. (2013). İş birliği süreci. İbrahim H. Diken (Ed.), *İlköğretimde kaynaştırma* (s. 232-254). Ankara: Pegem.
- Horn, E., Thompson, B., & Nelson, C. (2004). Collaborative teams. *Including students with severe disabilities*, 17-32.
- Hunt, P., Soto, G., Maier, J., & Doering, K. (2003). Collaborative teaming to support students at risk and students with severe disabilities in general education classrooms. *Exceptional Children*, 69(3), 315-332. <http://ataacstrategies.pbworks.com/w/file/attach/55065250/UPS.Hunt%20et%20al%2003.pdf>
- Karaca, M. A. (2018). *Kaynaştırma eğitimi programının öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarındaki mesleki yeterliliklerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Kargın, T. (2004). Kaynaştırma: Tanımı, gelişimi ve ilkeleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 1-13. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000080
- Kargın, T., Acarlar, F., & Sucuoğlu, B. (2003). Öğretmen, yönetici ve anne-babaların kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 4(02), 55-76. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000207
- Kargın T. (2010). Özel gereksinimli öğrencilerin yerleştirilmesi ve BEP. A. Gönül Akçamete (Ed.), *Genel eğitim okullarında özel gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim* (s. 77-109). Ankara: Kök.
- Kellyman, C. N. (2014). *Perceptions of collaboration among high school general education and special education teachers in inclusive classrooms*. Doctor of Philosophy, Capella University, Minneapolis.
- Kozaryn-Miskavitch, R. A. (2006). *A qualitative study examining collaboration between general education and special education teachers in inclusive classrooms*. Doctor of Education, University of Hartford.
- Kritikos, E. P., & Birnbaum, B. (2003). General Education and Special Education Teachers' Beliefs regarding Collaboration. *Learning Disabilities: A Multidisciplinary Journal*,
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2004). Bireyselleştirilmiş eğitim programı. Ankara: MEB. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2013_09/18015222_bireysellestirilmieitimprogram.pdf
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2017). Rehberlik hizmetleri yönetmeliği. (Resmi Gazete. 30236) <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2017/11/20171110-2.htm>
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği. (Resmi Gazete. 30471) <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180707-8.htm>
- Merriam, S. B., (2013). *Nitel araştırma (çev. ed. S. Turan)*. Ankara: Nobel
- Metin, N. (2011). Kaynaştırma. Necate Baykoç (Ed.), *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitim* (s. 87-104). Ankara: Eğiten Kitap.
- Murphy, S. (2013). *The roles of speech-language pathologists and special education teachers in service provision for special needs students: an examination of the collaboration between professionals*. Master of Science, William Paterson University, New Jersey.
- Nuraydın, H. D., (2018). *Sınıflarında kaynaştırma öğrencisi olan ve olmayan okulöncesi öğretmenlerinin mesleğe yabancılaşma durumlarının karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Özengi, S. Ş., (2009). *Eskişehir ilinde kaynaştırmanın yürütüldüğü ilköğretim okullarındaki rehber öğretmenlerin kaynaşturmaya ilişkin görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Öztürk, C. Ç., Eratay, E. (2016). Eğitim uygulama okuluna devam eden zihin engelli öğrencilerin öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı hakkında görüşlerinin belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (2), 145-159. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/aibuefd/issue/1499/18144>
- Pugach, M. C., & Johnson, L. J. (1989). The challenge of implementing collaboration between general and special education. *Exceptional Children*, 56(3), 232-235.
- Raver, A. S. (2009). Assessment and individualized interventions. Sharon A. Raver (Eds.), *Early childhood special education 0 to 8 years strategies for positive outcomes* (p. 51-74). New Jersey: Pearson Education.
- Reyes, E. R. (2010). *Descriptive study of collaboration in general and special education in two school districts: perceptions of the principals and teachers toward sustainability*. Doctor of Education, Edgewood College, Madison.
- Saldana, J. (2011). *Fundamentals of qualitative research*. New York: Oxford University.
- Salend, J. S. (1998). *Effective mainstreaming creating inclusive classrooms*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Smith, D. D. (2001). *Introduction to special education teaching in an age of opportunity*. Needham Heights: Allyn and Bacon.

- Sucuoğlu, B. (1996). Kaynaştırma programlarında anne baba katılımı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakóltesi Özel Eğitim Dergisi*, 2(2), 25-43. <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/39/45/379.pdf>
- şahin, S. (2017). *İlköğretim kaynaştırma ortamlarında eğitim alan özel gereksinimli öğrencilerin veli ve sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına yönelik görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- şekercioğlu, B. (2010). *İlköğretim II. kademedede branş öğretmenlerinin, kaynaştırma uygulamalarında karşılaştıkları sorunlar ile ilgili görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yıldırım, A., & şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

İLKOKUL FEN BİLİMLERİ DERSİ KONULARINDA YER ALAN KAVRAMLARA YÖNELİK SINIF ÖĞRETMEN ADAYLARININ HAZIR BULUNUŞLUK DÜZEYLERİ

THE READINESS LEVELS OF PRE-SERVICE CLASSROOM TEACHERS FOR THE CONCEPTS IN PRIMARY SCIENCE COURSES

Adem TAŞDEMİR¹

ÖZ: Kavramların doğru ve yeterli düzeyde yapılandırılması özellikle öğretmen adaylarının ilerideki mesleki yeterliliklerini ilgilendirmektedir. Bu nedenle öğretmen adaylarının bu konudaki eksikliklerin belirlenmesini gerektirmektedir. Kavramların erken yaşlardan itibaren doğru ve yeterli düzeyde yapılandırılmasındaki en önemli faktörlerden birisi öğretmenlerdir. Kavramların kazanılma düzeylerinin belirlenmesi sınıf öğretmeni adaylarının lisans düzeyindeki öğrenmelerinin gelecek yaşamlarında derslere ve günlük yaşama zemin oluşturduğu düşünüldüğünde, kavramları erken dönemde doğru yapılandırılmaları hem kendileri hem de öğrencileri açısından önem taşımaktadır. Bu araştırmayla, sınıf öğretmeni adaylarının ilkökul fen bilimleri dersi konularındaki kavramları kazanma düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma nicel araştırma desenlerinden tarama modeli kullanılarak veriler elde edilmiştir. Araştırma verileri, hazırlanan "Fen Bilimleri Dersi Kavram Belirleme Formu" ile Orta Anadolu'da yer alan bir devlet üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören ve random yolla seçilen 93 sınıf öğretmeni adayına uygulanarak veriler elde edilmiştir. Ölçme aracı ile öğrencilerin kavram bilgilerinin yanında kısa cevaplarının istenmesi kavram yanlışlarının da belirlenebilmesine olanak sağlamıştır. Araştırma sonucunda; öğretmen adaylarının cinsiyet özelliklerinin fen kavramlarını anlama düzeyleri üzerinde etkisinin olmadığı ve öğretmen adaylarının büyük bir kısmının biyoloji kavramlarını anlama durumlarının düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının en zorlandığı üniteler sırasıyla beş duyumuz/besinlerimiz ve elektrikli araçlar/basit elektrik devreleri üniteleri iken, kuvvet ve hareket ünitelerinde başarı düzeylerinin en yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır.

Anahtar Sözcükler: Kavram öğretimi, fen bilimleri, sınıf öğretmeni adayları.

Bu makaleye atf vermek için:

Taşdemir, A. (2021). İlkokul fen bilimleri dersi konularında yer alan kavramlara yönelik sınıf öğretmeni adaylarının hazır bulunuşluk düzeyleri. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(1), ??-??.

Cite this article as:

Taşdemir, A. (2021). The readiness levels of pre-service classroom teachers for the concepts in primary science courses. *Trakya Journal of Education*, 11(1), ??-??.

ABSTRACT: The accurate and adequate structuring of concepts are related to future professional competencies of pre-service teachers. Therefore, it is necessary to identify the deficiencies of the pre-service teachers. The teachers are one of the most important factors in learning the concepts correctly from an early age of children. The correct construction of the concepts in the early period is important for both themselves and their students when the pre-service classroom teachers' learning at the undergraduate level is to be the basis for lessons and daily life in their future lives. In this study, it was aimed to determine the level of the pre-service classroom teachers to acquire the concepts about primary school science subjects. Data were obtained by using the survey technique from the quantitative research designs. The research data were obtained 93 pre-service classroom teachers by The Science Course Concept Form at a Faculty of Education in Central Anatolia. Researcher has been enabled the determination of misconceptions by the students' short answers as well as conceptual information. As a result of the research; pre-service teachers' gender characteristics had no effect on their understanding of science concepts. Also, it was determined that most of the pre-service classroom teachers had low level of understanding of biology concepts. While the most difficult units for pre-service teachers were our five senses / nutrients and electric vehicles/simple electric circuits units, the success levels in the force and motion unit was highest.

Keywords: Concept learning, science courses, pre-service primary school teachers.

¹ Doç.Dr., Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü. ademtasdemir@ahievran.edu.tr, ORCID: 0000-0003-3027-3256.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

The concept is the meaning units of language for descriptive dictionaries (Yıldırım, 1998). Çepni (2007) is defined that concepts are abstract thinking units that we create in our minds when we group them. Concepts form the building blocks of knowledge and conceptual relations form scientific structures (Kaptan, 1998). The learner may develop incomprehension, misunderstanding, and misconceptions due to incomplete or misrepresentations in the process of structuring information. In the literature, this situation is handled with different forms of expression such as misconceptions, misunderstandings, alternative concepts, and preliminary concepts (Yağbasan and Gülçiçek, 2003; Ecevit and Özdemir Şimşek, 2017). Conceptual change in the learning process mentally constructs with the acquisition of new knowledge and the revision of existing knowledge by the learner. The accurate and adequate structuring of concepts directly are related to the future professional competencies of pre-service teachers. Therefore, it is necessary to identify the deficiencies of pre-service teachers. The teachers are one of the most important factors in constructing the concepts correctly from an early age of children. The correct construction of the concepts in the early period is important for both themselves and their students when the pre-service classroom teachers' learning at the undergraduate level is to be the basis for lessons and daily life in their future lives. Within this scope, this study aimed to determine the level of pre-service primary classroom teacher science concepts in primary school science teaching units.

Method

The survey model was used in the study. Within the scope of this study, the level of understanding of the concepts in the 3rd and 4th-grade science course of the pre-service classroom teachers studying was considered as a case and this case was tried to be described during the research. The universe of the study is the pre-service classroom teachers who are in the last year of the 2017-2018 academic year at a public university in Central Anatolia. The study sample consisted of 93 pre-service classroom teachers (58 female (62.4%); 35 female (37.6%) male) who were randomly selected from the sample. As of the 2017-2018 academic year, there are approximately 120 pre-service teachers. To generalize the universe of the study, it is necessary to reach at least 92 pre-service teachers in .05 deviation and .05 confidence intervals. The study was conducted with 93 pre-service teachers. It showed that the data obtained is sufficient for generalizing the study universe.

The two-part measurement tool developed to collect data by the researcher was used. In the first part of the measurement tool, The Personal Information Form (TPIF) was used to determine the personal information of the pre-service classroom teachers, and in the second part, there is a 103-item Concept Determination Scale (CDS) to determine the level of readiness of the pre-service classroom teachers related to science subjects. The Kuder Richardson-20 internal reliability coefficient of the CDS, which consisted of 103 (Chemistry: 28, Physics: 29, Biology: 46), was calculated as 0.72. Also, academic achievement averages showing the end-year achievement levels of pre-service teachers from General Physics, General Chemistry, and General Biology courses at the undergraduate level were obtained depending on the archive review.

Descriptive and relational statistics were used in the analysis of the obtained data. Frequency (f) and percentage (%) values were used to describe the demographic characteristics and views of pre-service classroom teachers. Before the analysis methods were determined, Kolmogorov-Smirnov was used to determine whether the data showed normal distribution. Kolmogorov-Smirnov normal distribution test was not statistically significant ($Z = 1.003$, $p = 267$). The data set showed a normal distribution. In this direction, the independent t-test was used to examine the concept achievement levels of the pre-service teachers according to gender characteristics. Also, the Pearson Moment Correlation Coefficient technique was used to determine the relationship between achievement levels in science-based courses (biology, chemistry, physics) at the undergraduate level with science concepts readiness levels.

Result and Discussion

The results of the research showed that most of the pre-service classroom teachers' understanding of some basic physics-chemistry and biology concepts was low and they had misconceptions and misunderstanding. While the hardest units of the pre-service classroom teachers were solving the puzzle of our body and the electrical units in our lives, the success levels in the force and motion units were at the

highest level. Also, the meaning of concepts in terms of gender was not changed. While there was no relationship between CDS achievements with chemistry and physics of pre-service teachers, there was a negative relationship between biology's academic achievements. This result shows that these courses taken during university education do not have a sufficient effect on students' understanding of science concepts and do not contribute to correcting misconceptions or improving their understanding.

Formally, elementary school students (3rd and 4th class) will be encountered the first time with science (physics-chemistry-biology) concepts in science courses in Turkey. At this stage, the classroom teachers have a key role in meeting these concepts with the students and creating first experiences. In this context, the basic knowledge that classroom teachers understanding during their undergraduate education will directly affect their future career and their students' learning. Also, in university education, pre-service classroom teachers had a low level of meaning in science concepts and have some misconceptions. In the first three years of university education, pre-service teachers' low level of understanding of science concepts and having some misconceptions may lead to incomplete learning from a teacher in terms of science teaching. In the literature, many studies are showing that the misconceptions of primary, secondary, high school, and university students are similar (Flories, 2003; Aydoğan, Güneş, and Gülçiçek, 2003). In addition Bisard, Aron, Francek and Nelson (1994) found that as a result of their study on a group of students from middle school to university, elementary classroom teachers had the same misconceptions as the students studying in primary education.

In this process; some factors such as textbooks, teachers, and lack of prior knowledge by the students and the lack of conceptual change in the students during the course may be caused (Yılmaz, Tekkaya, Geban, and Özden, 1999). Therefore, science-related courses at the undergraduate level can be designed to help students better construct concepts and eliminate misconceptions. Also, science-based courses can be enriched with concept teaching techniques (analogies, association with daily life, concept maps, concept networks, meaning analysis charts, diagrams, etc.). Thus, permanent and meaningful learning can be realized in the process of teaching concepts.

GİRİŞ

Öğretmen yeterlikleri günümüz eğitimin sisteminin süregelen tartışma konularından biridir. Birçok kaynakta farklı yeterliklere yer verilmesine rağmen, öğretmenlik meslek yeterliklerinin önemli bir ayağını alan bilgisi (öğretimi planlama, içerik bilgisi, konu alanı ve alan eğitimi vb.) oluşturmaktadır (Schallcross ve Spink, 2002; MEB, 2002; YÖK, 1998). Sınıf öğretmenliğinin multi-disiplinler bir alan olması, bu alandan mezun olan öğretmen adaylarında birçok disiplin ile ilgili alan bilgisi yeterliklerine sahip olmaları, öğretmen olmalarında ön koşul olarak görülmektedir. Bu disiplinlerden birisini de Fen Bilimleri dersleri ilgili yeterlikler oluşturmaktadır. "Fen biliminin içerdiği bilimsel bilgiler insanın, yeryüzüne gelişinden bugüne kadar, ihtiyaçlarını gidermek için doğal çevresiyle etkileşmesi sırasında elde ettiği bilgiler arasından süzölmüş, düzene konularak biriktirilmiş, yüzyıllar boyunca kuşaktan kuşağa aktarılıp denenmiş ve güvenilir olduğu kanıtlanmış dayanıklı bilgilerdir" (Çilenti, 1985). Bu bilgiler bireyin kendi ve çevresini daha iyi incelmelerini, araştırmasını, anlamasını kolaylaştıran, bilgiyi kullanmasını ve dahası yeni bilgiler üretmesi için temel bilgilerdir. Bu temel bilgiler; (1) olgusal önermeler, (2) kavramlar, (3) genellemeler, (4) yasalar, (5) hipotezler, (6) teoriler olarak gruplanabilir (Çilenti, 1985; YÖK, 1998; Aydoğdu ve Kesercioğlu, 2005; Çepni, 2007). Bu anlamıyla düşünöldüğünde özellikle bilginin yapı taşı niteliğinde olan kavramların doğru şemalarla zihinsel olarak özömsenmesi önemlidir. Çünkü üretilen kavramlar dünyayı anlama ve onunla bütünleşme açısından gerekli olan, sonuçta insanlar arası iletişimi sağlayan ve ilkeler geliştirmeye temel olan bir çeşit bilgi formudur (Köksal, 2006).

Kavram, betimleyici sözlükler için dilin anlam birimleridir (Yıldırım, 1998). Ülgen (2001)'e göre zihinde anamlanan, farklı obje ve olguların farklılıkları ve benzer özelliklerini temsil eden bir form olarak kavram tanımlanmaktadır. Çepni (2007) ise kavramları, gruplandırığımızda zihnimizde oluşturduğumuz soyut düşünce birimleri onları olarak tanımlanmaktadır. Kavramları anlamak; ilkeleri ve dünyayı anlamak, problem çözmek için gereklidir. Bu nedenle kavramlar basit yada karmaşık olabilir (Senemoğlu, 2005). Kavramlar esasen bilgilerin yapı taşlarıdır ve kavramsal ilişkiler bilimsel yapıları oluşturur (Kaptan, 1998). Öğrenme başka bir ifade ile kavramsal değişim, yeni bilgilerin özömsenmesi ve hali hazırda var olan bilgilerin ise yeniden düzenlenmesi olarak açıklanabilir (Yağbasan ve Gülçiçek, 2003). Kavram öğrenme ise; "nesnelere, olayları ya da insanları bir sınıfa koyabilme ve bu sınıfa bir bütün olarak tepkide bulunabilme durumu" olarak tanımlanmaktadır (Özyürek, 1983). Bu bağlamda, kavramlar, bireyin zaman içerisinde ürettiği yeni bilgileri sınıflandırması ve bağlantılar kurarak anlamlı hale getirmesiyle oluşur.

Esasen birey dünyaya geldiği andan itibaren kavram öğrenme süreci başlar ve bu süreç yaşam boyunca devam eder. Bu süreçte, bireyin önceki öğrenmeleri ile yeni öğrenmeleri bağdaştırıldığında anlam kazanır. Ancak burada önemli olan husus bireyde doğru kavramların yapılanması ve uzun süreli bellekte kodlanmasıdır.

Öğrenen bilgiyi yapılandırma sürecinde eksik ya da yanlış anlamalara bağlı olarak eksik anlama, yanlış anlama ve kavram yanlışları geliştirebilir. Literatürde bu durum kavram yanlışlığı, yanlış anlamalar, alternatif kavramlar, çocuk bilimi, ön kavramlar gibi farklı ifade biçimleri ile ele alınmaktadır (Yağbasan ve Gülçiçek, 2003; Ecevit ve Özdemir Şimşek, 2017). Öğrencilerin erken yaşlardan itibaren kazandıkları kavramlar daha sonraki dönemler için temel/koşul oluşturduğundan öğrencinin ileri öğrenmeleri için engeller oluşturabilir. Özellikle öğrenenlerin sahip oldukları kavram yanlışlarını saptamak önemlidir. Çünkü bu süreçte öğrenciler öğrendiklerini açıklarken daha fazla iddia da bulunur ve bunun doğru olduğuna inanır. Eğer öğretmenler bu duruma sahip ise kısır bir döngü şeklinde bu yanlışlar öğrencilerine ulaşabilir ve süreç bu şekilde yayılma gösterebilir.

Kavram yanlışları öğrenenlerin konuyla ilgili bilimsel olmayan bilgilerini, düşüncelerini kapsar ve kişinin bu düşünceleri savunması ile şekillenir. Bu süreçte öğrenenlerin kavramları eksik, yanlış ve bilimsel olmayan bilgiler geliştirmesi; anlatılan konuların yanlış anlaşılması, öğretmenin konuyu planlama tarzı, öğrencilerin daha önceki yaşantıları ve öğrenme deneyimleri, kavramları öğrendikleri kavramlarla ilişkilendirirken yaşadıkları problemler (bilişsel dengesizlik), kullanılan materyaller gibi birçok yolla ortaya çıkabilir (Morgil ve Yılmaz, 2001).

Kavram yanlışları, yaşamın her aşamasında yer almakla birlikte okul döneminin her bir süresinde de yaygın olarak karşılaşılmaktadır. Bu süreçte özellikle öğrencilerin kendi yanlış inanç sistemleri ve kişisel deneyimleri onların böyle bir davranış geliştirmelerini sağlamaktadır (Baki, 1999; Çakır ve Yürük, 1999). Ancak bu kavramlar, bilimsel kavramların öğretilmesini ve öğrenilmesini engelleyici nitelik taşımaktadır. Bunun yanında en belirgin özelliği ise öğrenenler için bilgi niteliği taşıması ve diğer bilgilerden farklı görülmemesidir. Bu yönüyle yapı olarak fark edilmesi güçtür. Ancak, bir fırsat olarak, kavram yanlışlarının zamanında düzeltildiğinde öğretimi geliştirici düşünme süreçlerinden birisi olabileceği vurgulanmaktadır (Rowell, Dawson ve Harry, 1990).

Her ne kadar gözlemlenebilir öğretmen özellikleri ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki ile ilgili kanıtlar sınırlı olsa da okul yöneticileri, ebeveynler ve öğrenciler, öğretmen niteliklerinin öğrencilerin başarısında kritik öneme sahip olduğuna inanmaktadır (Rockoff, 2004). Özellikle ilköğretim öğretmenleri, erken yaşta öğrencilerin kavram öğrenme sürecinde büyük bir pay almaktadır. Bu nedenle, ilköğretim öğretmenlerinin fen bilgisi kavramları ile ilgili hangi hazırlık düzeylerinin belirlenmesi önemlidir.

Kavramların bilimdeki yerini ve kavram öğrenme-öğretme süreçlerini bilmek öğretmenler açısından çok değerlidir. Özellikle öğrencilik yıllarında doğru ve yeterli düzeyde geliştirilen kavramlar öğrencilerin gelecek kariyerleri açısından önemlidir. Bir öğrencinin, fen bilimleri ile ilgili bir kavramı öğrenme düzeyi, bilgileri organize etme şekli kadar bilgilere yüklediği anlamlarla da ilişkilidir (YÖK, 1998). Bu anlamda öğrencilerin kavramlar hakkında bilgi düzeylerinin varsa kavram yanlışlarının saptanması önemli bir basamağı oluşturmaktadır. Ayrıca ilkököl 3. ve 4. sınıf öğrencilerin formal olarak fen bilimleri kavramları ilk defa karşılaştıkları ve öğrenmeye başladıkları dönemlerdir. Nitekim fennin en temel kavramları ile öğrenciler bu dönemde sınıf öğretmenleri aracılığı ile karşılaşmaktadır. Bu dönemde öğrencilerin yapılandırdıkları kavramlar onların gelecek kariyer ve başarılarında da etkili olduğu ve özellikle ileriki öğrenmeleri için alt yapı oluşturduğu düşünüldüğünde, sınıf öğretmenlerinin temel kavramlarla ilgili sahip oldukları kavrama düzeylerinin ve bunların doğruluk derecesinin saptanması ihtiyacı ortaya çıkmaktadır. Çünkü sınıf öğretmenleri formal olarak öğrencilerin birçok temel konu ile ilgili karşılaşmalarında başlangıç noktası niteliğindedir. Kavramların doğru ve yeterli düzeyde yapılandırılması öğretmen adaylarının ilerideki mesleki yeterliliklerini doğrudan ilgilendirmekte ve bu nedenle öğretmen adaylarının bu konudaki eksikliklerin belirlenmesini gerektirmektedir.

Türkiye'de ilkököl sınıf öğretmen adayları, 2018 yılı ile yenilenen lisans öğretim programları kapsamında fen bilimleri, çevre eğitimi, fen bilimleri laboratuvar uygulamaları ve fen bilimleri öğretimi dersleri içeriğinde fen kavramları ile karşılaşmaktadır. Yenilen lisans ders programında, ikişer kredilik fizik, kimya, biyoloji derslerinin toplam üç kredi ile ilkökulda temel fen bilimleri isimli tek ders altında toplanmıştır. Bunun yanında laboratuvar ve öğretim dersleri yenilenen programla birlikte sadece tek dönemde verilmeye başlanılmıştır. Bu durum özellikle sınıf eğitimi programlarında fen temeli derslerin hem sayısının hem de içeriğinin azaltıldığını göstermektedir.

Araştırma verileri eski programla öğrenim görmekte olan ve fen temelli derslerden başarılı olan son sınıf öğretmen adaylarını kapsamaktadır. Özellikle ileriki dönemlerde, 2018 yılı sonrasında uygulamaya konulan ve kademeli olarak şu an ikinci sınıf öğrencilerine uygulanan programın öğrencilerin fen kavramlarını yapılandırmalarına etkisinin boylamsal olarak değerlendirilebilmesine olanak sağlayacaktır. Bu kapsamda, çalışma ile Eğitim Fakültesi sınıf öğretmeni adaylarının ilköğretim fen bilimleri dersi ünitelerinde geçen bazı temel kavramları kazanma düzeylerinin belirlenmesini amaçlamaktadır. Bu anlamda mezun olacak sınıf öğretmenlerinin fen bilimleri konuları ile ilgili bilgi düzeylerinin belirlenmesi ve varsa kavram yanlışlarının saptanması, kavramların erken yaş dönemlerinde doğru ve anlamlı yapılandırılması, öncelikle öğretmen adaylarında ve daha sonrasında onların öğrencilerinde kavramları doğru yapılandırmalarına katkı sağlayacaktır. Bu amaçla çalışmada aşağıdaki alt problemler cevaplar aranmıştır:

Sınıf öğretmeni adaylarının;

1. Fen bilimleri dersi konularda geçen kavramları anlamlandırma durumları nedir?
2. Fen bilimleri dersi ile ilgili kavramları anlama düzeyleri;
 - a. Cinsiyet özelliklerine göre anlamlı derecede farklılaşmakta mıdır?
 - b. Lisans düzeyindeki fen temelli derslerindeki (biyoloji, kimya, fizik) yılsonu akademik başarıları arasında ilişki var mıdır?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri, tanımlanmış bir evren ile ilgili genel bir yargıya ulaşmak amacıyla evrenin tümü ya da onu temsil eden bir örneklem üzerinde yapılan araştırmadır (Cohen, Manion ve Morrison, 2000; Muijs, 2004). Bu yaklaşımda araştırılan konu ve duruma ait değişkenler ayrı ayrı betimlenmeye çalışılmaktadır. Bu çalışma kapsamında, Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören sınıf öğretmeni adaylarının 3. ve 4. sınıf fen bilimleri dersi ünitelerindeki kavramları anlama düzeyleri bir olgu olarak ele alınmış ve bu olgu araştırma süresince betimlenmeye çalışılmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın hedef evreni, tüm Türkiye'de yer alan Eğitim Fakültelerinde yer alan son sınıfta öğrenim görmekte olan sınıf öğretmeni adaylarıdır. Bu evren, soyut ve ulaşılabilmeye pratikte imkânsız olduğundan, araştırma kapsamında ulaşılabilmeye evren yoluyla örneklem oluşturulmuştur. "Ulaşılabilmeye evren, araştırmacının ulaşabileceği, gerçekçi seçimi olan somut evrendir" (Karasar, 2009). Bu yönüyle, araştırmanın ulaşılabilmeye evreni, 2017-2018 eğitim öğretim yılında Orta Anadolu'da yer alan bir devlet üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği ABD son sınıfta öğrenim gören ve alttan dersi olmayan öğretmen adaylarıdır.

Çalışma örnekleme, ulaşılabilmeye evrenden amaçlı örnekleme yoluyla sadece son sınıfta öğrenim gören öğretmen adayları arasından seçilmiştir. Amaçlı örnekleme yönteminin temel amacı, mantıksal olarak evreni temsil ettiği varsayılan bir örneklemden rastgele olmayan bir şekilde çalışma örnekleminin oluşturulmasıdır (Lavrakas, 2008). Özellikle son sınıf da öğrenim gören öğrencilerinin amaçlı örnekleme seçilme nedeni sınıf öğretmenliği lisans ders içeriklerinde fen bilimleri ile ilgili bütün dersleri almış ve başarılı olmuş olmalarıdır. Çalışmanın amacı kapsamında, bu yolla örneklem seçimi ile mezun olacak sınıf öğretmenlerinin fen bilimleri konuları ile ilgili bilgi düzeylerinin belirlenmesi ve varsa kavram yanlışlarının saptanması, kavramların hizmet öncesi dönemde ne düzeyde doğru ve anlamlı yapılandırıldığı belirlenebilmiştir. Çalışma örnekleminde, 93 öğretmen adayı (58'i kadın (%62,4); 35'i (%37,6) erkek) yer almaktadır. 2017-2018 eğitim öğretim yılı itibarı ile son sınıfta öğrenim gören yaklaşık 120 öğretmen adayı vardır. Çalışmanın bu ulaşılabilmeye evrenine genelleme yapabilmek için .05 sapma ve .05 güven aralığında en az 92 öğretmen adayına ulaşmak gerekmektedir (URL, 2019). Çalışma kapsamında da 93 öğretmen adayı ile çalışılmış olması, elde edilen verilerin ulaşılabilmeye evrene genelleme yapılabilmesi açısından yeterli olduğunu göstermektedir. Çalışma örnekleminde bulunan öğretmen adaylarının çalışmaya katılmalarında gönüllük aranmıştır.

Veri Toplama Araçları ve Geliştirilmesi

Verilerin toplanması amacıyla, araştırmacı tarafından geliştirilen ölçme aracı kullanılmıştır. Ölçme aracının ilk bölümünde öğretmen adaylarının kişisel bilgilerini içeren ve beş sorudan oluşan “Kişisel Bilgiler Formu”, ikinci bölümünde ise öğretmen adaylarının fen bilimleri konuları ile ilgili kavramları anlama düzeylerini belirlemek amacıyla 103 maddelik “Fen Bilimleri Dersi Kavram Belirleme Formu” (FTKF) yer almaktadır.

Ölçme aracındaki maddelerin oluşturulmasında, kapsam geçerliliği kapsamında öncelikle ilkököl 3. ve 4. sınıf ünitelerinde yer alan fen kavramları belirlenmiş ve sarmal olarak hazırlanan toplam yedi üniteden 115 kavram belirlenerek kavram havuzu oluşturulmuştur. Kavram havuzundaki sorular, ilk aşamada iki uzman görüşüne (bir fen bilimleri eğitimi alanında akademisyen, bir sınıf öğretmenliği alanında fen bilimleri eğitimi çalışmış akademisyen) başvurulmuş ve birbirini kapsadığı düşünülen kavramlar aynı başlık altında toplanmıştır. Bu süreçte uzmanlara her bir madde için “uygun”, “uygun değil”, “düzelttikten sonra uygulanabilir” şeklinde üçlü likert yapıda yer alan taslak form ile görüşleri alınmış ve değerlendiriciler arası uyum katsayısı Cohen Kappa katsayısı kullanılarak değerlendiriciler arası uyum katsayısı hesaplanmıştır. Değerlendiricilerin, Cohen Kappa katsayısı .77 olarak hesaplanmıştır. Bu durum uzmanların ölçme aracı ile ilgili olarak, ilkököl 3. ve 4. sınıf fen bilimleri dersinde yer alan kavramları ölçmek için yeterli olduğunu düşündüklerini ve aralarında bunu yüksek uyum ile kabul ettiklerini göstermektedir (Kalaycı, 2009). Taslak ölçme aracı, yapı geçerliliği kapsamında çalışma örnekleminin yer almadığı 76 kişilik bir gruba pilot olarak uygulanmış ve her bir maddenin madde güçlük ve ayırt edicilik indisleri ile birlikte KR-20 iç güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. FTKF'nün puanlanma sisteminde öğretmen adaylarının her bir kavram/madde için verdikleri cevapların değerlendirilmesi 1-doğru, 0-kısmen doğru ve 0-yanlış olarak puanlanmıştır. Bu nedenle değerlendirme sürecinde, FTKF güç testleri niteliğinde olup verilen puanlar 0 ve 1'dir. Genel olarak, 12 kavram/maddenin güçlük indislerinde %27'lik alt ve üst gruplarca cevaplanma oranını hesaplandığında gruplar arası ortalama farklarının istatistiksel olarak anlamlı olmadığı ($p > .05$) ve madde ayırt etme gücünün ,112 ile ,387 arasında değiştiği belirlenmiştir. Madde ayırt etme indisi .40'tan büyük ise maddeler çok iyi bir madde ve ayırt etme gücü yüksektir (Taşdemir, 2003). Bu anlamda 12 madde FTKF'den çıkarılmıştır. En son haliyle 103 (Kimya: 28, Fizik: 29, Biyoloji: 46) maddeden oluşan FTKF'nün Kuder Richardson-20 iç güvenilirlik katsayısı 0.72 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bu sonuç, ölçme aracının güvenilir sonuçlar vereceğini göstermektedir (Kalaycı, 2009).

Ölçme aracı, sınıf öğretmeni adaylarından, kavramlara yönelik anlama-hatırlama düzeylerini belirlemek amacıyla her kavramın karşısında yer alan açıklama bölümüne kavramı tanımlamaları istenmiştir. Örn. “Vitamin nedir? SONDAJ SORU: Örnek vererek açıklar mısınız? SONDAJ SORU: Günlük yaşamla ilişkilendirebilirmisiz?” Bu süreçte, özellikle öğretmen adaylarının kendi el yazıları ile kavramları tanımlamaları istenmiştir. Bu sürecin sağladığı avantajlar ise şunlardır: (1) Birbirinden farklı cevapların alınabilmesine olanak vermiştir. (2) Cevapların kısa olması nedeniyle çok sayıda kavram yoklanabilmiştir. (3) Puanlama işlemi kolaydır. (4) Öğretmen adaylarına istedikleri cevabı verme bağımsızlığı sağlanabilmiştir. (5) Kavramlar, öğretmen adaylarının anlama-hatırlama-uygulama düzeyinde bilgilerinin belirlemiştir (Tekin, 2000; Taşdemir, 2003). Bunun yanında öğretmen adaylarının lisans düzeyinde Genel Fizik, Genel Kimya ve Genel Biyoloji derslerinden aldıkları yılsonu başarı durumlarını gösteren akademik başarı ortalamaları arşiv incelemesine bağlı olarak elde edilmiş ve çalışma kapsamında veri kaynağı olarak kullanılmıştır.

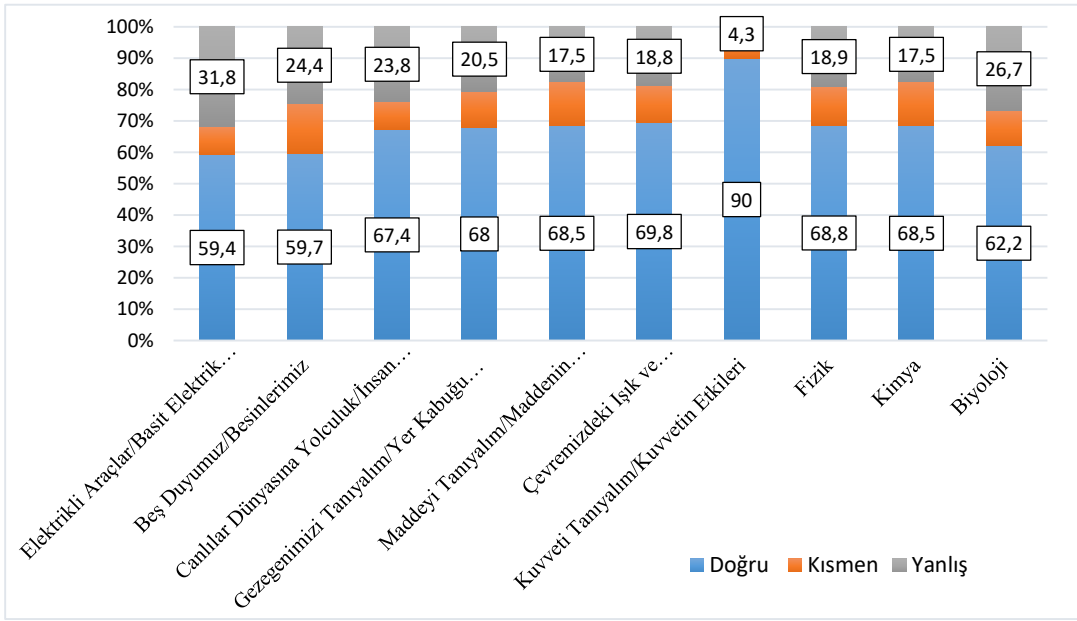
Verilerin Analizi

Elde edilen verilerin analizinde betimleyici ve ilişkisel istatistikler birlikte kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının demografik özellikleri ve görüşlerini betimlemede frekans (f) ve yüzde (%) değerleri kullanılmıştır. Analiz yöntemleri belirlenmeden önce, verilerin normal dağılım gösterip göstermediği belirlemek için çalışma örneklemini 50 ve altı olduğunda Shaphiro-Wilk testi kullanılmıştır. Shaphiro-Wilk normal dağılım testi istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($Z = 1.003$, $p = 267$). Elde edilen bu bulgu $p > .05$ olduğundan veri setinin normal dağılım gösterdiği sonucuna götürmektedir (Kalaycı, 2009). Bu doğrultuda, öğretmen adaylarının cinsiyet özelliklerine göre kavram başarı düzeylerinin incelenmesinde bağımsız t-testi ve lisans düzeyindeki fen temelli derslerindeki (biyoloji, kimya, fizik) başarı düzeyleri arasında ilişki ilişkinin belirlenmesinde Pearson Momentler Çarpımı korelasyon katsayısı tekniği kullanılmıştır. Verilerin yorumlanmasında, .05 anlamlılık düzeyi alınmıştır.

Verilerin analizi aşamasında; öğretmen adayları tarafından verilen nedenler, “doğru”, “kısmen doğru” ve “yanlış” dereceli puanlama ölçeği ile üç kategoride toplanmış ve yüzdeleri hesaplanmıştır. Bu

süreçte iki bağımsız değerlendirici, öğretmen adaylarının verdikleri cevapları bağımsız biçimde değerlendirmiştir. Elde edilen değerlendirmeler, Miles ve Huberman (1994) tarafından geliştirilen “görüş birliği/görüş ayrılığı” ile değerlendiriciler arası uyum katsayısı ,97 olarak hesaplanmıştır. Bu yolla verilerin yorumlanması sürecindeki iç tutarlılık sağlanabilmiştir. Öğretmen adaylarının cevapları değerlendirilirken kavramı tam olarak açıklayan öğretmen adaylarının cevapları doğru, olayla ilgili kabul edilebilir fakat tam olarak olayı açıklayamayan cevaplar kısmen doğru, boş ve/veya yanlış cevaplar için ise yanlış olarak kodlama yapılmıştır. Doğru kategorisine giren cevaplara 1 puan, kısmen ve yanlış kategorisine giren cevaplara ise 0 puan verilerek öğretmen adaylarının her bir ünite ve toplam doğruları hesaplanmıştır. Çalışma verilerinin iç güvenilirliğini arttırmak için öğretmen adaylarının kavrama düzeyleri ve kavram yanlışları gösteren bazı örnekler seçilerek nicel verileri desteklemek amacıyla çalışmada kullanılmıştır.

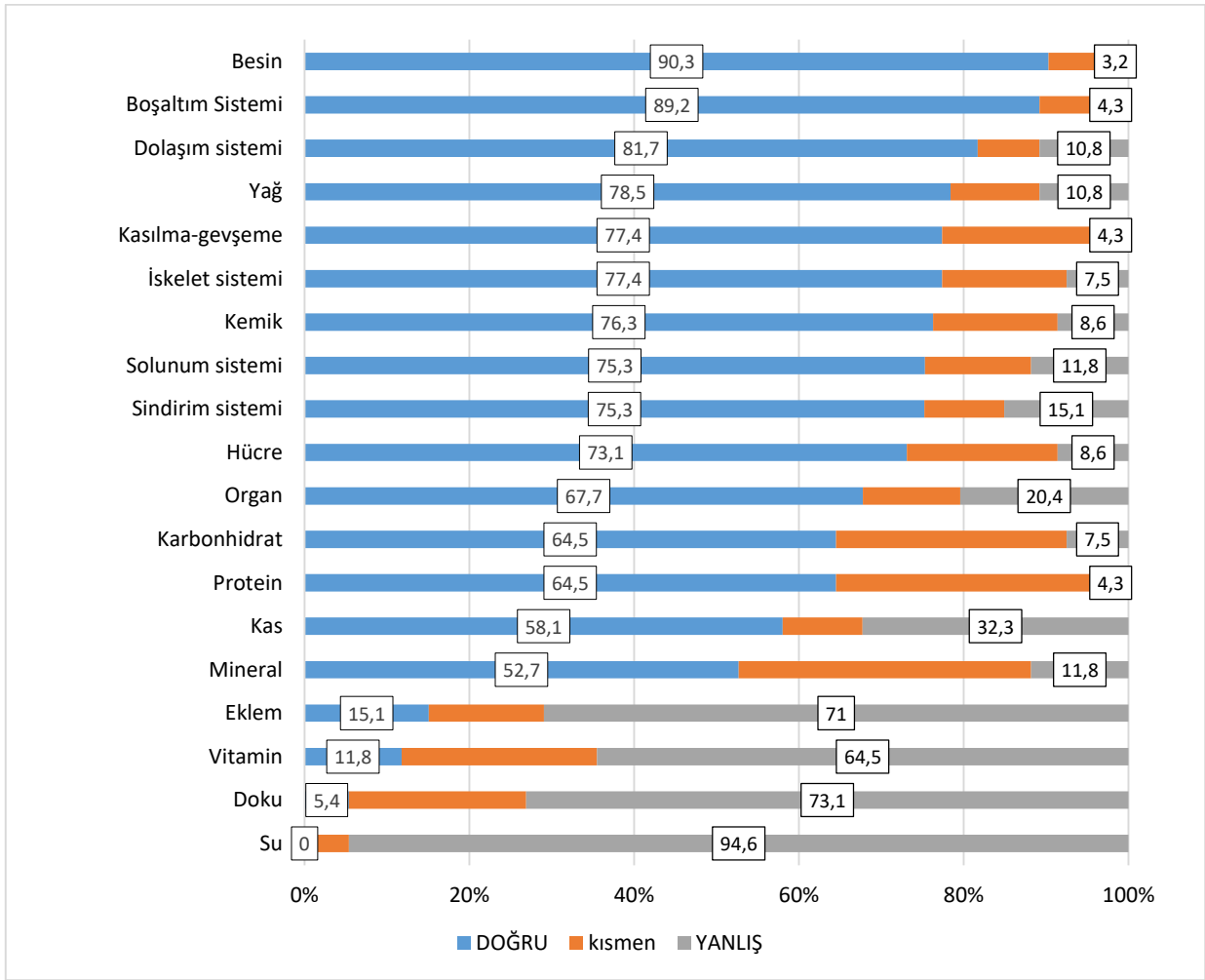
BULGULAR



Şekil 1. Üniteler bazında kavramlar ile ilgili bulgular

Şekil 1’de öğretmen adaylarının üniteler bazında genel başarıları değerlendirildiğinde en fazla doğru cevabın kuvveti tanıyalım/kuvvetin etkileri ünitelerinde (%90) olduğu görülürken, en az doğru cevabın beş duyumuz/besinlerimiz (%59,7) ve elektrikli aletler/basit elektrik devreleri (59,4) ünitelerinde olduğu saptanmıştır. Bunun yanında sınıf öğretmen adayları genel olarak fizik kavramlarında (%68,8) en fazla doğru cevaba ulaşılırken, biyoloji kavramlarında bu durum (%62,2) en az düzeydedir.

Araştırmada elde edilen veriler, yedi ünite boyutunda ayrı ayrı yorumlanmış ve son kısımda bağımsız değişkenlere göre verilen cevaplar karşılaştırılmıştır.



Şekil 2. Beş duyumuz/besinlerimiz ünitesindeki kavramlar ile ilgili bulgular

Şekil 2 incelendiğinde öğretmen adaylarının; besin (%90,3), boşaltım sistemi (%89,2), dolaşım sistemi (%81,7), yağ (%78,5), iskelet sistemi (%77,4), kasılma-gevşeme (%77,4), kemik (%76,3), solunum sistemi (%75,3) ve sindirim sistemi (%75,3) kavramlarını yüksek düzeyde doğru cevaplandıkları görülmektedir. Bununla birlikte; sindirim sistemi (%24,8), iskelet sistemi (%22,6), solunum sistemi (%24,7), kemik (%23,7), kasılma-gevşeme (%22,6), hücre (%26,9), organ (%32,2), protein (%34,5), yağ (%21,6) ve karbonhidrat (%25,5) kavramlarını tanımlamakta zorlanmışlardır. Ayrıca öğrencilerin kas (%32,3), eklem (%71), doku (%73,1), mineral (%11,8), vitamin (%64,5) ve özellikle su (%94,6) kavramını tanımlamada kavramları anlamlandıramadıkları ve kavram yanılgılarına sahip oldukları belirlenmiştir. Sınıf öğretmen adaylarının verdikleri cevaplara ilişkin örnek alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

Kemik: “doku değildir”, “Destek görevi yapmadığını düşünüyorum”

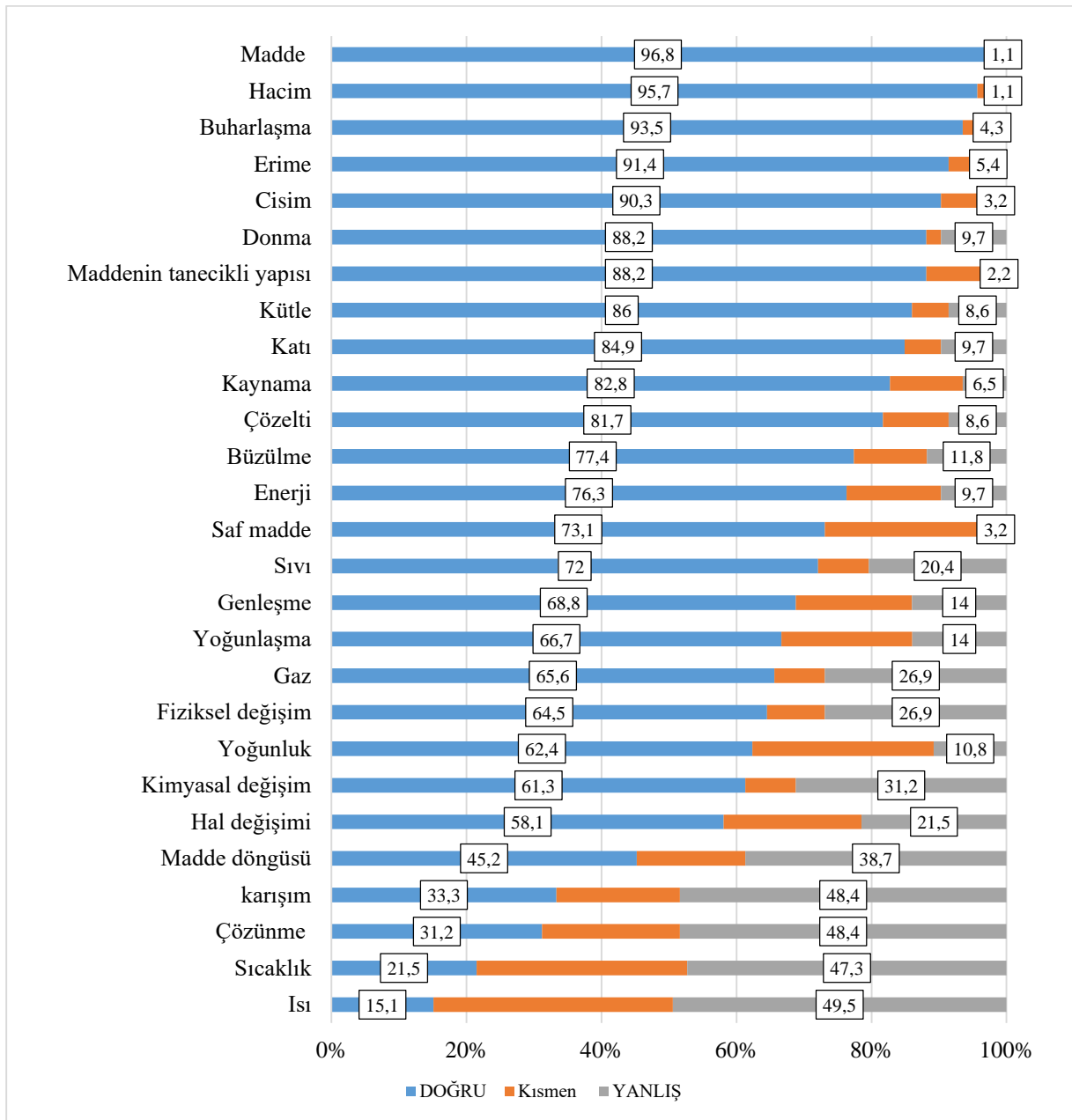
Yağ: “enerji vermez”

Vitamin: “organiktir” “enerji verici besin maddesidir”

Hücre: “maddenin küçük, parçalı yapısı”, “en küçük yapı”, “vücudun en küçük yapı taşıdır”

Protein: “inorganiktir”

Sindirim sistemi: “yalnızca kimyasal sindirim uygulanır”



Şekil 3. Maddeyi tanıyalım/maddenin özellikleri ünitesindeki kavramlar ile ilgili bulgular

Şekil 3 incelendiğinde sınıf öğretmeni adaylarının; madde (%96,8), hacim (%95,7), buharlaşma (%93,5), erime (%91,4), cisim (%90,3), donma (%88,2), kütle (%86), maddenin tanecikli yapısı (%88,2), katı (%84,9), kaynama (%82,8), çözelti (%81,7), büzülme (%77,4), enerji (%76,3), saf madde (%73,1) ve sıvı (%72) kavramlarını doğru tanımladıkları görülmektedir. Bununla birlikte gaz (%65,6), yoğunlaşma (%66,7), genleşme (%68,8), kimyasal değişim (%61,3), yoğunluk (%62,4) ve fiziksel değişim (%64,5) kavramlarında da ise problemleri oldukları söylenebilir. Ayrıca öğrencilerin bozunma (%53,8), karışım (%66,7), çözünme (%68,8), ısı (%85), sıcaklık (%78,5), hal değişimi (%41,9) kavramlarını ise anlamlandıramadıkları ve kavram yanılgılarına sahip oldukları görülmektedir. Bu verileri destekler nitelikte öğretmen adaylarının verdikleri cevaplara ilişkin bazı örnek alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

Gaz: "akışkan değildir", "kabın şeklini almaz"

Yoğunluk: "özkütle, farklı bir kavramdır", "maddenin taneciklerinin birbirine yaklaşması", "bir maddenin dağılışını ifade eder"

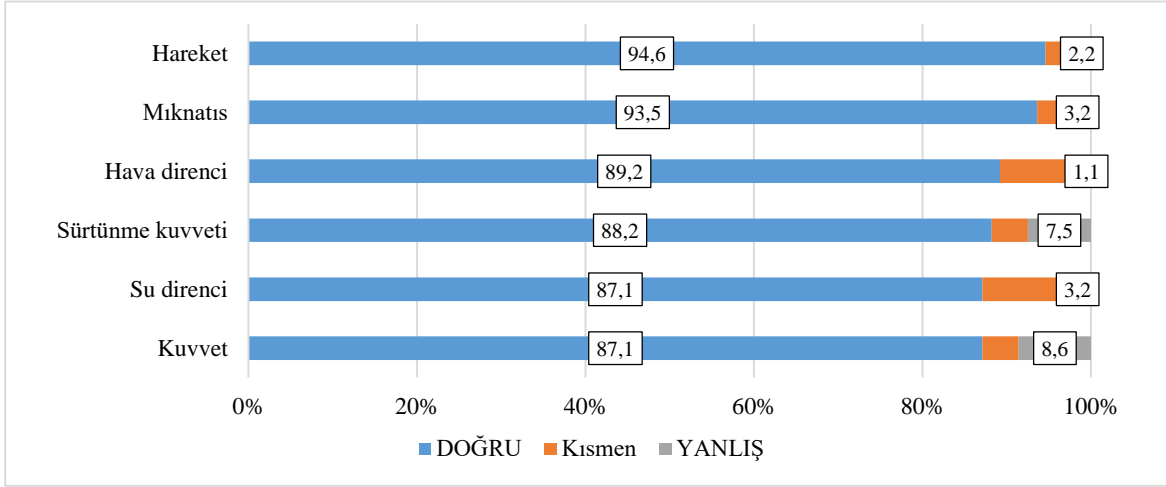
Cisim: "su da cisim ama şekli yok"

Sıvı: "maddenin düzenli halidir, en düzensiz değil"

Enerji: "maddelerin taneciklerinin ortalama hareket enerjisidir"

Sıcaklık: "açığa çıkan enerjidir", "maddenin içindeki potansiyel enerjinin dışa yansımalarıdır"

Hal değişimi: “maddelerin yoğunlaşması ya da süblimleşmesidir”, “maddenin değişimidir”
Çözelti: “heterojen karılımdır”
Maddenin tanecikli yapısı: “atomdan daha küçük madde”
Kütle: “değişebilir madde miktarı”

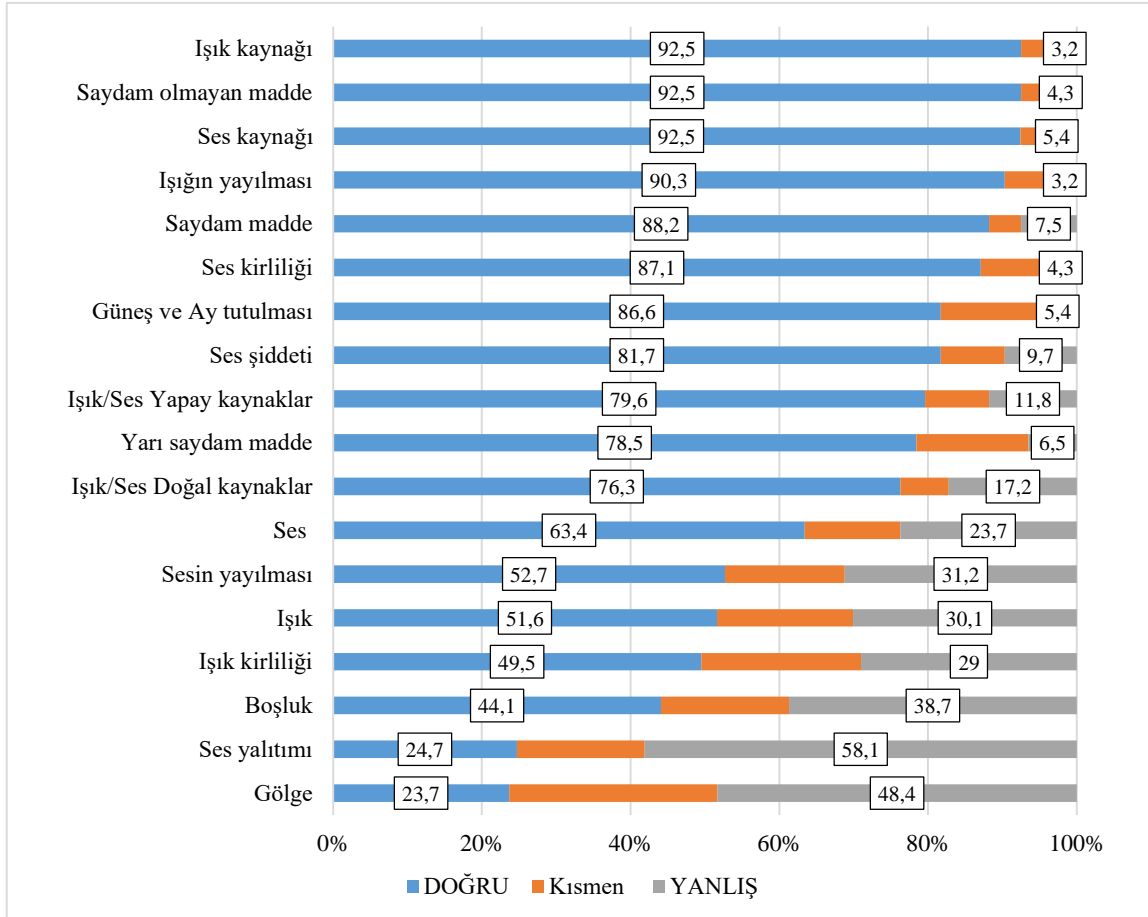


Şekil 4. Kuvveti tanıyalım/kuvvetin etkileri ünitesindeki kavramlar ile ilgili bulgular

Şekil 4 incelendiğinde öğretmen adaylarının kuvvet ve hareket ünitesinde geçen hareket (%94,6), mıknatis (%93,5), hava direnci (%89,2), kuvvet (%87,1), su direnci (%87,1) ve sürtünme kuvveti (%88,2) kavramlarını yüksek düzeyde doğru tanımladıkları görülmektedir. Bununla birlikte kısmen ve yanlış cevap veren öğrencilerin verdikleri cevaplara ilişkin örnek alıntılara aşağıda yer verilmiştir:

Mıknatis: “kutupları da çeker”

Sürtünme kuvveti: pasif kuvvettir”



Şekil 5. Çevremizdeki ışık ve sesler/aydınlatma ve ses teknolojileri ünitesindeki kavramlar ile ilgili bulgular

Şekil 5 incelendiğinde öğretmen adaylarının; ışık kaynağı (%92,5), ses kaynağı (%92,5), saydam olmayan madde (%92,5), ışığın yayılması (%90,3), saydam madde (%88,2), ses kirliliği (%87,1), güneş-ay tutulması (%86,6), ses şiddeti (%81,7), yapay kaynaklar (%79,6), doğal kaynaklar (%76,3), yarı saydam madde (%78,5) kavramlarını çoğunlukla doğru cevapladıkları görülmektedir. Ancak öğrencilerin doğal (%23,7) ve yapay kaynakları (%20,4), yarı saydam maddeyi (%21,6) ve güneş-ay tutulması (%19,4) kavramlarını doğru tanımlamalarına rağmen yine de problemlerin olduğu görülmektedir. Ayrıca öğrencilerin zorluk çektikleri kavramlar ise sırasıyla ses yalıtımı (%58,1), gölge (%48,4), boşluk (%38,7), sesin yayılması (%31,2), ışık kirliliği (%29), ışık (%30,1) ve ses (%23,7) kavramlarıdır. Bu bilgileri destekler nitelikte öğrencilerin verdikleri cevaplara ilişkin örnek alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

Ses yalıtımı: “ses dalgalarının gerilemesidir”

Boşluk: “içinde hava olabilir”, boşluğun içinde de hava vardır”, hava her durumda bulunur”, “hava boşluğu”

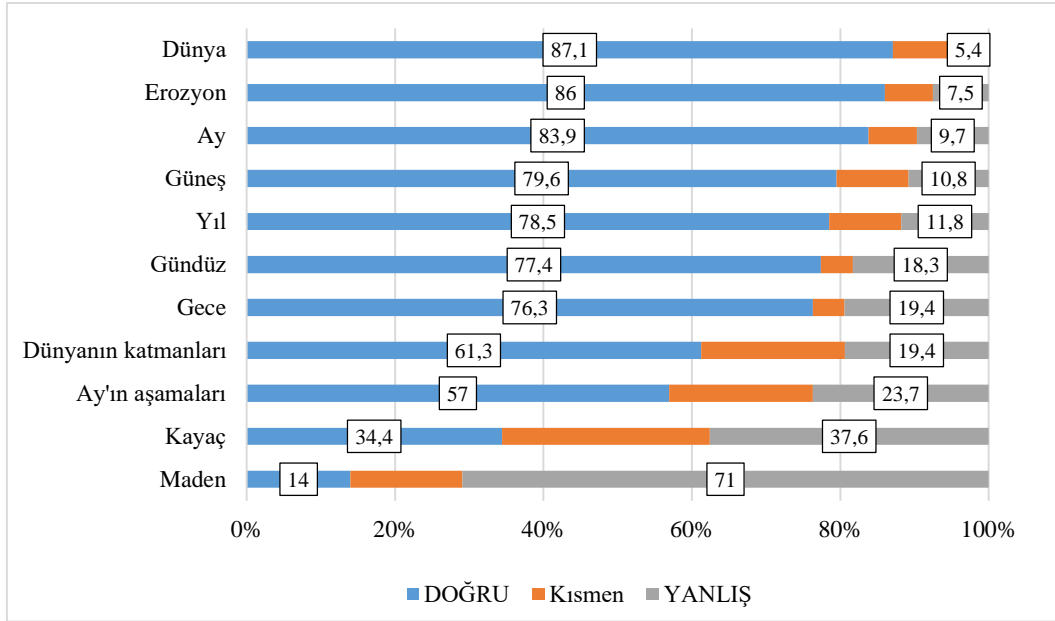
Gölge: “ışıklar yüzündencimsin ışıksız yansımasıdır”

Güneş ve ay tutulması: “gölgelerinin değil de kendilerinin üst üste gelmesiyle olur”

Ses: “aydınlamayı sağlayan enerji sestir”

Işık kirliliği: “fazla ışığa denir”

Işık kırılması: “ışığın bir engele çarpmasıdır”

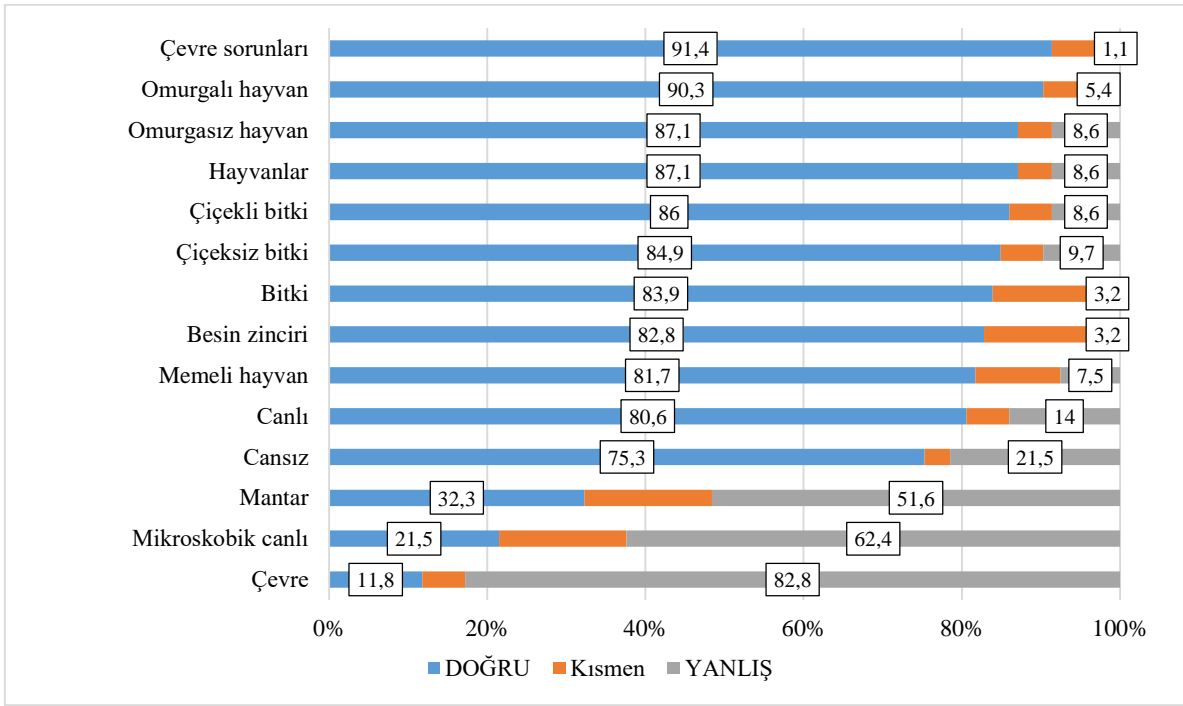


Şekil 6. Gezegenimizi tanıyalım/yer kabuğu ve dünya'mızın hareketleri ünitesindeki kavramlar ile ilgili bulgular

Tablo 6 incelendiğinde sınıf öğretmeni adaylarının; dünya (%87,1), erozyon (%86), ay (%83,9), güneş (%79,6), gün (%80,6), yıl (%78,5), gece (%76,3) ve gündüz (%77,4) kavramlarını büyük oranda doğru tanımlamalarına rağmen, özellikle gece (%19,4), gündüz (%18,3), yıl (%11,8), gün (%11,8) ve güneş (%10,8) kavramlarında yine problemlerin yaşandığı söylenebilir. Ayrıca maden (%71), kayaç (%37,6), dünyanın katmanları (%19,4) ve ayın evreleri (%23,7) kavramlarında ise öğrencilerin tanımlarının yanlış olduğu ve dolayısıyla doğru yapılandırılmadığı görülmektedir. Bununla ilgili olarak öğretmen adaylarının verdikleri cevaplara ilişkin örnek alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

Dünyanın katmanları: “dünyanın katmanları yer altındadır”, gözle görülmez”, dünyanın magma gibi katmanları vardır”

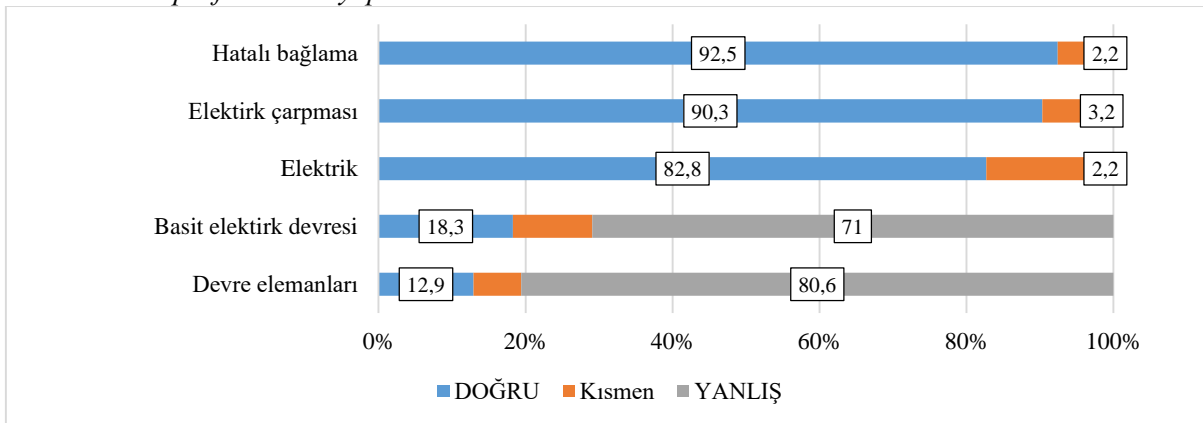
Ayın evreleri: “ayın tabakalarıdır”



Şekil 7. Canlılar dünyasına yolculuk/insan ve çevre ünitesindeki kavramlar ile ilgili bulgular

Şekil 7 incelendiğinde öğretmen adaylarının; çiçekli bitki (%86), çevre sorunları (%85), çiçeksiz bitki (%84,9), omurgalı hayvan (%84), hayvan (%81), omurgasız hayvan (%81), canlı (%80,6), besin zinciri (%77), memeli (%76) ve bitki (%78) kavramlarını büyük oranda doğru tanımladıkları görülmektedir. Ancak cansız (%21,5), çevre (%82,8), yaşam alanı (%68,8), mantar (%51,6) ve mikroskobik canlı (%62,4) kavramları belirgin olarak yapılandırılmamıştır. Bununla birlikte öğrencilerin canlı kavramını doğru tanımlarken cansız kavramında problem yaşamaları, çevre ve yaşam alanı kavramlarını birbirlerinin yerine kullanmaları, mantar ve mikroskobik canlı kavramlarını anlamlandıramamaları kavram yanlışlarının olduğunu da göstermektedir. Sınıf öğretmen adaylarının verdikleri cevaplara ilişkin örnek alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

Mantar: "gözle görülür", hastalığa neden olmaz", "virüs"
Hayvan: "hayvanlarda duyu olmaz", "duyu yeteneği yok"
Besin zinciri: "her zaman canlı olmasına gerek yok"
Canlı: "hareket eder"
Bitki: "hepsi fotosentez yapmaz"



Şekil 8. Elektrikli araçlar/basit elektrik devreleri ünitesindeki kavramlar ile ilgili bulgular

Şekil 8 incelendiğinde sınıf öğretmeni adaylarının; hatalı bağlama (%92,5), elektrik çarpması (%90,3) ve elektrik (%82,8) kavramlarını büyük oranda doğru tanımlamalarına rağmen basit elektrik devresini (%71) ve devre elemanlarını (%80,6) tanımlayamadıkları görülmektedir. Bu sonuç öğrencilerin

basit elektrik devresi ve devreyi oluşturan elemanları hakkında bilgi eksikliklerinin olduğunu göstermektedir.

Elektrik: "Elektrik akımı, enerji akışıdır"

Elektrik: "Devreden geçerken elektrik akımı bitiyor"

Basit elektrik devresi: "İletken herhangi bir direnci yoktur"

Yanlış elektrik devresi: "Lambayı kullanmak için pilin bir kutbu yeterli"

Yanlış elektrik devresi: "Devrenin başlangıcındaki bir değişiklik tüm devreyi etkilerken, devre sonunda meydana gelen bir değişiklik devreyi etkilemez"

Tablo 1.

FTKF ortalamalarının cinsiyet özelliklerine göre dağılımları

		n	\bar{x}	SS	t	p
Genel	Erkek	35	70,85	10,381	,582	,562
	Bayan	58	69,46	11,627		

Tablo 1 bulgularına göre öğrencilerin cinsiyet özelliklerine FTKÖ genel ortalamaları ($t=.582; p>.05$) istatistiksel olarak anlamlılığı ifade etmemektedir. Bu durum kavramların yapılandırılmasında cinsiyete bağlı bir farkın olmadığını göstermektedir.

Tablo 2.

FTKF ortalamaları ile lisans düzeyi fen temeli dersler yılsonu akademik başarıları arasındaki ilişki

		Biyoloji başarı notu	Kimya başarı notu	Fizik başarı notu
FTKF Başarı	r	-,220	,012	,026
	p	,034	,908	,806
	n	93	93	93

Tablo 2 incelendiğinde, öğrencilerin FTKF Başarıları ile Kimya dersi başarıları ($r=,012; p>.05$) ve Fizik dersi başarıları ($r=,026; p>.05$) arasında herhangi bir ilişki yokken, Biyoloji dersi başarı notu ($r=-,220; p<.05$) ile negatif yönlü zayıf bir ilişkinin olduğu görülmektedir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma sonuçları, sınıf öğretmeni adaylarının büyük kısmının bazı temel fizik-kimya ve biyoloji kavramlarını anlama durumlarının düşük düzeyde kaldığını ve bunun yanında kavram yanlışlarına ve eksik anlamalara sahip olduklarını göstermiştir. Sınıf öğretmeni adaylarının en zorlandıkları üniteler vücudumuz bilmesini çözelim ve yaşamımızdaki elektrik üniteleri iken, kuvvet ve hareket ünitesinde başarı düzeyleri en yüksek düzeydedir. Ayrıca kavramların yapılandırılmasında cinsiyete bağlı bir fark yoktur. Bu durum öğretmen adaylarını kavramları benzer düzeyde yapılandırdıklarını göstermektedir. Bunun yanında, öğretmen adaylarının, FTKF Başarıları ile kimya başarıları ve fizik başarıları arasında herhangi bir ilişki yokken, biyoloji akademik başarı notu ile negatif yönlü anlamlı bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Özellikle lisans düzeyinde alınan akademik başarı notlarının FTKF'den aldıkları notlar ile ilişkili olmadığı söylenebilir. Bu durum lisans düzeyinde öğretmen adaylarının fen bilimleri ile ilgili dersleri anlamalarına rağmen temel fizik-kimya ve biyoloji kavramlarını doğru kullanamadıklarını göstermektedir. Nitekim, bu sonuçlarla benzer olarak Kaptan ve Korkmaz (2001)'in yaptığı çalışmada da sınıf öğretmen adaylarının eğitim fakültesinde haftada 3 saat "Genel Fizik" ve haftada 3 saat "Genel Kimya" dersi almalarına karşın en temel düzeyde ısı ve sıcaklık kavramlarını doğru kullanamadıkları saptanmıştır.

Formal olarak, ilkökul öğrencileri ilk defa 3-4. sınıflarda fen bilimleri dersi ile birlikte fen (fizik-kimya-biyoloji) kavramlarıyla karşılaşmaktadır. Sınıf öğretmenleri ise bu aşamada bu kavramların öğrenci ile buluşmasında ve ilk deneyim oluşturma açısından kilit bir role sahiptir. Bu bağlamda, sınıf öğretmenlerinin meslek eğitimi sürecinde aldıkları temel bilgiler onların ileriki öğretmenlik yaşamlarını ve dolayısıyla da öğrencilerini doğrudan etkileyecektir. Son sınıf öğretmen adaylarının fen kavramlarını anlamlandırma durumlarının düşük düzeyde kalması ve bazı kavram yanlışlarına sahip olmaları, ileriki meslek yaşamlarında fen öğretimi açısından öğretmen kaynaklı eksik öğrenmeleri sağlayabilir. Literatürde ilkökul, ortaokul, lise ve üniversite öğrencilerinin kavram yanlışlarının benzer nitelikte olduğunu gösteren birçok çalışma yer almaktadır (Aydoğan, Güneş ve Gülçiçek, 2003; Flories, 2003). Ayrıca Bisard, Aron,

Francek ve Nelson (1994) ortaokuldan üniversiteye kadar öğrenci grupları üzerinde yaptıkları çalışmada ilköğretim öğretmen adaylarının öğrencilerle benzer kavram yanlışlarını taşıdıklarını tespit etmişlerdir.

Sınıf öğretmen adaylarının, fen kavramlarını kavrama düzeyleri ile ilgili sonuçlar her bir ünite bazında aşağıda ayrı ayrı ele alınmıştır.

Beşduyumuz/Besinlerimiz Üniteleri

Öğretmen adaylarının beşduyumuz/besinlerimiz ünitelerinde geçen sindirim sistemi, iskelet sistemi, solunum sistemi, kemik, kasılma-gevşeme, hücre, organ, protein, yağ ve karbonhidrat kavramları ile ilgili bilgi eksiklikleri vardır. Ayrıca öğrencilerin kas, eklem, doku, mineral, vitamin ve özellikle su kavramını anlamada zorlandıkları ve kavram yanlışlarına sahip oldukları belirlenmiştir. Öğrencilerin besin kavramı doğru tanımlarken protein, yağ, karbonhidrat, mineral, vitamin ve su kavramlarını birbirleri yerine kullanmaları, ayrıca tamamına yakının su kavramını doğru tanımlayamamaları kavramlar arası ilişkinin kurulamadığını göstermektedir. Bununla ilgili olarak biyoloji eğitimi üzerine yapılan birçok çalışmada biyolojinin birçok konusunda kavramların soyut olduğu ve her bir eğitim seviyesindeki öğrencilerin hücre, hayvanlar ve bitkiler ile ilgili birçok kavram yanlışının olduğu tespit edilmiştir (Flories, 2003). Bununla yanında, literatürde birçok farklı öğretim seviyesinde yapılan çalışmalarda; hücre yapısı ve fonksiyonu (Marek, 1986), hücre metabolizması (Storey, 1991), solunum (Sander ve Cramer, 1992; Sander, 1993; Songer ve Mintzes, 1994), dolaşım sistemi (Stewart, Hafner ve Dala, 1990; Yip, 1998), bitki ve hayvanlardaki enerji kaynağı (Konuk ve Kılıç, 1999) kavram yanlışları saptanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar ile literatürde yapılan çalışma bulguları benzer niteliktedir.

Maddeyi Tanıyalım/Maddenin Özellikleri Üniteleri

Sınıf öğretmeni adaylarının maddeyi tanıyalım/maddenin özellikleri ünitelerinde geçen; gaz, yoğunlaşma, genleşme, kimyasal değişim, yoğunluk, fiziksel değişim, bozunma, karışım, çözünme, ısı, sıcaklık ve hal değişimi kavramlarında bilgi eksiklikleri vardır. Özellikle öğrencilerin ısı-sıcaklık, fiziksel-kimyasal değişim, karışım-çözelti, çözünme-erime ve hal değişimin aşamalarında kavramları birbiri yerine kullandıkları ve kavram yanlışlarına sahip oldukları belirlenmiştir. Karaer (2007) sınıf öğretmeni adaylarının madde konusunda saf madde, element, bileşik, gazlar, karışım, çözelti, erime, çözünme konularında kavram yanlışlarının olduğunu belirlemiştir. Karamustafaoğlu, Ayas ve Coştu (2002) çözeltiler konusunda sınıf öğretmen adaylarının çözelti, çözücü ve çözünen kavramları ile ilgili yanlışlara sahip oldukları tespit edilmiştir. Buna ek olarak literatür taraması sonucunda öğrencilerin ısı ve sıcaklık konusu (Çepni, Aydın ve Ayvaci, 2000; Gümü, Öner, Kara, Orbay ve Yaman 2003; Kaptan ve Korkmaz, 2001; Maskill, 1997; Thomaz, Malaquias, Valente ve Antunes, 1995;); maddenin halleri, kaynama, erime, yoğunlaşma ve buharlaşma konusu (Bar ve Travis, 1991; Bar ve Galili, 1994; Boz, 2005; Çelebi, 2004; Coştu ve Ayas, 2002; Hatzinikita ve Koulaidis, 1997; Johnson, 1998; Pınarbaşı ve Canpolat, 2003) gibi temel konularda anlama zorluklarının ve kavram yanlışlarının olduğu saptanmıştır. Bu süreçte öğrenciler, buhar basıncı ile atmosfer basıncının karıştırıldığı, kaynamanın kimyasal bir reaksiyon olduğu, kaynama noktasının değişmeyen sabit bir nokta olduğu ve kaynama esnasında sıcaklığın artacağı gibi kavram yanlışları yer almaktadır.

Literatürde çözeltiler ve çözünme ile ilgili birçok kavram yanlışının olduğunu tespit edilmiştir (Akgün, 2009; Bayrakçeken ve Geban, 2004; Blanco ve Prieto, 1997; Canpolat, Pınarbaşı, Driver, 1985; Erdem, Yılmaz, Atav ve Gücüm, 2004; Horton, 2001; Taşdemir ve Sarıkaya, 2005). Literatür taramasında çözeltiler konusu ile saptanan bazı kavram yanlışları; “çözünme ile kütle kaybedilir, şekerin suda çözünmesi yok olduğunu gösterir, tuz/şeker suda çözündüğünde bu kimyasal bir değişimdir, tuz/şeker suda erir” şeklinde özetlenebilir. Bunlara ek olarak; kütle ve ağırlık arasındaki ilişki, kütlelerin yerçekimiyle değiştiği (Çepni, 1997; Koray ve Tatar, 2003), kimyasal ve fiziksel değişim konusu ile ilgili (Boo, 1998; Demircioğlu, Özmen ve Demircioğlu, 2006; Hesse ve Anderson 1992; Sökmen, Bayram ve Yılmaz, 2000;) çalışmalarda yer almaktadır. Öğrencilerin çözünme esnasında maddenin halinin değiştiğinde ilişkin kavram yanlışları da vardır (Çalık, Ayas ve Ebezener, 2005; Ebezener ve Erickson, 1996). Nitekim yapılan araştırmalar öğrencilerin maddedeki değişimin niteliği (fiziksel yada kimyasal) ile ilgili karar vermede problem yaşadıklarını göstermektedir (Ayas ve Demirbaş, 1997; Özmen, Karamustafaoğlu, Sevim ve Ayas, 2002).

Çevremizdeki Işık Ve Sesler/Aydınlatma Ve Ses Teknolojileri Üniteleri

Öğretmen adaylarının ışık ve ses ile ilgili ünitelerde zorluk çektikleri kavramlar arasında ses yalıtımı, gölge, boşluk, sesin yayılması, ışık kirliliği, ışık ve ses kavramları yer almaktadır. Burada öğrencilerin ses ve ışık kavramlarını büyük oranda doğru tanımlayamamalarına rağmen ışık kaynağı, ses kaynağı gibi kavramları doğru yapılandırdıkları görülmektedir. Bu durum öğrencilerin ses ve ışık ile ilgili günlük yaşam örneklerine daha aşina olduğunu göstermektedir. Ayrıca öğretmen adayları doğal ve yapay ışık kaynaklarını bir biri yerine kullandıkları, güneş ve ay tutulmasını tamamiyle doğru tanımlayamadıkları belirlenmiştir.

Nitekim bu bulguları destekler nitelikte öğrencilerin ışığın temel kavramları, varlığı ve hızı gibi konular hakkında kavram yanlışlarına sahip oldukları gösteren çalışmalar mevcuttur (Cansüngü Koray ve Bal, 2002; Yıldız, 2000).

Gezegeniimizi Tanıyalım/Yer Kabuğu Ve Dünya'mızın Hareketleri Üniteleri

Gezegeniimizi tanıyalım/yer kabuğu ve dünya'mızın hareketleri ünitelerinde öğretmen adaylarının kısmen gece, gündüz, yıl, gün ve güneş kavramlarını tanımladıkları; maden, kayaç, dünyanın katmanları ve ayın evreleri kavramlarında ise öğrenci tanımlarının yanlış olduğu ve dolayısıyla doğru yapılandırılmadıkları belirlenmiştir. Nitekim, Emrahoğlu ve Öztürk (2009) çalışmalarında öğretmen adaylarının lisans eğitiminin ilk yıllarında temel astronomi kavramlarını anlamalarının düşük düzeyde kaldığını ve çok sayıda kavram yanlışlarına sahip olduklarını belirlemişlerdir. Yine, Bayraktar (2009) çalışmasında sınıf öğretmeni adaylarının ayın evreleri ile ilgili anlama düzeylerinin düşük olduğu sonucuna varmıştır. Bununla birlikte öğrencilerin astronomi kavramları ile ilgili bilgi düzeylerini ve sahip oldukları kavram yanlışlarını inceleyen birçok araştırma mevcuttur (Büyükkasap ve Samancı, 1998; Ekiz ve Akbaş, 2005; Gökdere ve Orbay, 2006; Güneş, Ünsal ve Ergin, 2001; Kalkan, Kalkan ve Ustabaş, 2006; Şahin, 2001).

Elektrik Araçlar/Basit Elektrik Devreleri Üniteleri

Sınıf öğretmeni adaylarının elektrik araçlar/basit elektrik devreleri ünitelerinde geçen elektrik, elektrik çarpması ve hatalı bağlama kavramlarını büyük oranda doğru tanımlamalarına rağmen basit elektrik devresini ve devre elemanları kavramlarını tanımlayamadıkları belirlenmiştir. Bu sonuç öğretmen adaylarının basit elektrik devresi ve devreyi oluşturan elemanları hakkında problem yaşadıklarını göstermektedir. Çepni, Aydın ve Ayvacı (2000), 4. ve 5. sınıf fen bilgisi programında öğrencilerin fizik kavramlarını anlama düzeylerini tespit etmeyi ve bu kavramlar hakkındaki yanlışları ortaya çıkarmayı amaçladıkları çalışmalarında elektrik akımı ile ilgili öğrencilerin anlama düzeylerinin düşük olduğunu belirlemişlerdir. Yine, Yürümezoğlu ve Çökelez (2010) iletken tel, bir ampul ve bir pil ile kurulan basit bir elektrik devresinde öğrencilerin devre elemanları ile ilişkili (pil, elektrik, akım) kavramlarını anlayamadıklarını ve birbirlerinin yerine kullandıklarını saptamışlardır. Literatürde elektrik, elektrik akımı ve basit elektrik devreleri konusuyla ilgili olarak ilköğretimden yükseköğretime kadar birçok çalışmanın yapıldığı ve öğrencilerin kavram yanlışlarına sahip olduğunu gösteren çalışmalar da yer almaktadır (Büyükkasap, Samancı ve Dikel, 2002; Chambers ve Andre, 1997; Çıldır ve Şen, 2006; Dilber ve Düzgün, 2003; Engelhardt ve Beichner, 2004; Heller ve Finley, 1992; Lee ve Law, 2001; McDermott ve Shaffer, 1992; Pardhan ve Bano, 2001; Sencar ve Eryılmaz, 2002).

Canlılar Dünyasına Yolculuk/İnsan ve Çevre Üniteleri

Öğretmen adaylarının canlılar dünyasını gezelim, tanıyalım ünitesindeki kavramlara yönelik olarak; cansız, çevre, yaşam alanı, mantar ve mikroskobik canlı kavramlarını anlamada zorlanmaktadırlar. Bununla birlikte öğrencilerin canlı kavramını doğru tanımlarken cansız kavramında problem yaşamaları, çevre ve yaşam alanı kavramlarını birbirlerinin yerine kullanmaları, mantar ve mikroskobik canlı kavramlarını anlamlandıramamaları kavram yanlışlarının olduğunu da göstermektedir. Bahar (2003) yaptığı çalışmada, öğrencilerin canlı ve cansız varlıklar ile ilgili farklı öğrenmelere sahip olduğunu, öğrencilerin canlıların temel canlılık özelliğini bildiklerini ancak bazı kavram yanlışlarına sahip olduklarını göstermiştir. Bunun yanında, Bahar, Cihangir ve Gözün (2002)'e göre üniversite düzeyine gelen öğrencilerde de temel canlılık özelliğini (solunum, beslenme, boşaltım, hareket, büyüme, uyarılma-tepki verme ve üreme) bilme noktasında eksikliklerin var olması özellikle bu konuya yoğunlaşılmasını gerekli kılmaktadır. Bununla birlikte literatürde öğrencilerin canlı varlıkları hareket, büyüme, koşma gibi kavramlarla ilişkili tanımlanırken, ayakları olmayanların cansız olarak nitelendirdikleri saptanmıştır. Bunun yanında, öğrencilerin canlıların çeşitliliği ve sınıflandırılması konusunda problem yaşadıkları, hayvan ve bitkilere farklı anlamlar yüklediklerini gösteren çalışma bulgularına da rastlanmaktadır (Amedeker, 2002; Çardak, 2002; Kinchin, 1999; Yorek, Şahin, Aydın, 2009). Yine bu bulgular araştırma sonucunda canlı-cansız kavramlarına yönelik ortaya çıkan kavram yanlışları ile örtüşmektedir.

Öneriler

Araştırma sonuçları sınıf öğretmeni adaylarının temel fen konuları ile ilgili kavramları anlamlandırma sürecinde problemler yaşadıklarını göstermiştir. Bu süreçte; öğretmen adaylarının ders kitaplarından, öğretmenden ve öğrencilerin daha önceki öğrenmelerinden ve ders sırasındaki etkileşimlerinden kaynaklı eksik öğrenme ve kavram yanlışları oluşmuş olabilir (Yılmaz vd., 1999). Bu bağlamda, lisans düzeyinde verilen fen bilimleri ile ilgili dersler, öğrencilerin kavramları daha iyi yapılandırmasına ve kavram yanlışlarını gidermelerine yardımcı olacak şekilde kavram öğretimi yöntem ve teknikleri kullanılarak tasarlanabilir. Bu süreçte fen temelli dersler kavram öğretim teknikleriyle

(kavram haritaları, analogiler, anlam çözümlene tabloları, günlük yaşamla ilişkilendirme, iki boyutlu tasarımlar, kavram ağları, diyagramlar, yapılandırılmış grid, tanılayıcı dalanmış ağaç vb.) zenginleştirilebilir ve böylece kavramların öğretimi sürecinde kalıcı ve anlamlı öğrenme gerçekleştirilebilir.

İlköğretimde ilk defa öğrencilerin 3. ve 4. sınıfta doğrudan Fen Bilimleri dersi ile birlikte fen kavramlarını gördükleri düşünüldüğünde sınıf öğretmeni olarak mezun olacak öğretmen adaylarının 1-2 sınıflar ve 3-4. Sınıflarda görev yapacak öğretmenler olarak lisans eğitimleri yeniden şekillendirilebilir. 1.-2. sınıflar için ilk okuma yazma, matematik hayat bilgisi vb. gibi konularda uzmanlaşmaları için ders içerikleri oluşturabilirken, 3-4.sınıf derslerine girecek sınıf öğretmenleri için fen bilimleri, sosyal bilgiler, matematik vb. konularda uzmanlaşmaları için tasarımda bulunulabilir. Bu yönüyle mevcut lisans sınıf öğretmenliği programlarında yer alan ve birçok konuda uzmanlaşma gerektiren konuların yoğunluğu azaltılabilir, verimliliğin artması sağlanabilir ve branşlara yönelik öğretim süreçlerine daha iyi odaklanılabilir.

Öte yandan, araştırma sonuçları, lisans eğitimi sırasında fen temelli derslerin içeriğinin sorgulanması ve bu derslerin ilköğretime uygunluk, kavramların yoğunluğu ve kavram öğrenme yaklaşımları açısından gözden geçirilmesi gerektiğini göstermektedir. Kavram yanlışlığı kaynaklarının belirlenmesine yardımcı olan bazı nitel çalışmalar gelecekte yapılabilir. Kavram yanlışlıklarını en aza indirmek için daha somut çözümler sağlayabilir.

KAYNAKÇA

- Akgün, A. (2009). Fen öğretmen adaylarının çözümlene, çözümlene ve difüzyon konusundaki kavram yanlışlıkları ve fen tutumları ile başarıları arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 34(154), 26-36.
- Amedeker, M. K. (2002). Science teacher trainees in a school attachment programme. *Journal of Education for Teaching*, 28 (1), 63-73.
- Ayas, A., & Demirbaş, A. (1997). Turkish secondary students' conception of introductory chemistry concept. *Journal of Chemical Education*, 74 (5), 518-521.
- Aydoğan, S., Güneş, B., & Gülçiçek, Ç. (2003). Isı ve sıcaklık konusunda kavram yanlışlıkları. *G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 111-124.
- Aydoğdu, M., & Kesercioğlu, T. (2005). *İlköğretim fen ve teknoloji öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bahar, M. (2003). Öğrencilerin canlılık kavramı ile ilgili düşüncelerine yönelik bir çalışma. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 11(1), 93-104.
- Bahar, M., Cihangir, S., & Gözün, Ö. (2002). Okul öncesi ve ilköğretim çağındaki öğrencilerin canlı ve cansız nesnelere ile ilgili alternatif düşünce kalıpları. *V.Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*, ODTÜ, Ankara.
- Baki, A. (1999). Cebirle ilgili işlem yanlışlıklarının değerlendirilmesi. *III. Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu*, M.E.B. ÖYGM, Ankara.
- Bar, V., & Galili, I. (1994). Stages of children's views about evaporation. *International Journal of Science Education*, 16, 157-174.
- Bar, V., & Travis, A.S. (1991). Children's views concerning phase changes. *Journal of Research in Science Teaching*, 28(4), 363-382.
- Bayraktar,Ş. (2009). Pre-service primary teachers' ideas about lunar phases. *Journal of Turkish Science Education*, 6(2), 12-23.
- Bisard, W., Aron, R., Francek, M., & Nelson, B. (1994). Assessing selected physical science and earth misconceptions of middle school through university pre-service teachers: Breaking the science misconception cycle. *Journal of College Science Teaching*, 24, 38- 42.
- Blanco, A., & Prieto, T. (1997). Pupils' views on how stirring and temperature affect the dissolution of a solid in a liquid: a cross-age study. *International Journal of Science Education*, 19(3), 303-315.
- Boo, H.K. (1998). Students' understanding of chemical bonds and energetic of chemical reactions. *Journal of Research in Science Teaching*, 35(5), 569-581.
- Boz, Y. (2005). İlköğretim ikinci kademe ve ortaöğretim öğrencilerinin yoğunlaşma konusundaki kavram yanlışlıkları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 48-54.
- Büyükkasap, E., & Samancı, O. (1998). İlköğretim öğrencilerinin ışık hakkındaki yanlış kavramları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 4(5), 127-140.
- Büyükkasap, E., Samancı, O., & Dikel, S. (2002). Farklı öğretim düzeyinde okuyan öğrencilerin basit elektrik devresi ile ilgili düşünceleri. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(4), 27-34.
- Canpolat, T., Pınarbaşı, Bayrakçeken, S. & Geban, Ö. (2004). Kimyadaki bazı yaygın yanlış kavramlar. *G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 135-146.
- Cansüngü Koray, Ö., & Bal, Ş. (2002). İlköğretim 5. ve 6.sınıf öğrencilerinin ışık ve ışığın hızı ile ilgili yanlış kavramları ve bu kavramları oluşturma şekilleri. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 1-11.

- Chambers, S. & Andre, T. (1997). Gender, prior knowledge, interest and experience in electricity and conceptual change text manipulations in learning about direct current. *Journal of Research in Science Teaching*, 34(2), 107-123.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2000). *Research methods in education* (5th ed.). London, New York: Routledge Falmer.
- Coştu, B., & Ayas, A. (2002). Öğrencilerin kaynama olayı ile ilgili düşüncelerinin ve anlamlarının belirlenmesi. *V.Ulusal Fen Bilimleri Ve Matematik Eğitimi Kongresi*, 16-18 Eylül ODTÜ, Ankara.
- Çakır, S.Ö., & Yürük, N. (1999). Oksijenli ve oksijensiz solunum konusunda kavram yanlışları teşhis testinin geliştirilmesi ve uygulanması. *III. Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu*, M.E.B. ÖYGM, Ankara.
- Çalık, M., Ayas, A., & Ebezener, J.V. (2005). A review of solution chemistry studies: insights into students' conceptions. *Journal of Science Education and Technology*, 14(1), 29-50.
- Çardak, O. (2002). *Lise birinci sınıf öğrencilerinin canlıların çeşitliliği ve sınıflandırılması ünitesindeki kavram yanlışlarının tespiti ve kavram haritaları ile giderilmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Çelebi, Ö. (2004). *Effect of conceptual change oriented instruction on removing misconceptions about phase changes* (Unpublished Master Thesis). Middle East Technical University, Ankara.
- Çepni, S. (1997). Lise fizik-I ders kitabında öğrencilerin anlamakta zorluk çektikleri anahtar kavramların tespiti. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(15), 86-96.
- Çepni, S. (2007). *Kuramdan uygulamaya fen ve teknoloji öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Çepni, S., Aydın, A., & Ayvaci, H.Ş. (2000). İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin ilköğretim fen bilgisi müfredatındaki temel fizik kavramlarını anlama düzeylerinin belirlenmesi, *IV.Ulusal Fen Bilimleri Kongresi*, 6-8 Eylül, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Ankara.
- Çıldır, I., & Şen, A.İ. (2006). Lise öğrencilerinin elektrik akımı konusundaki kavram yanlışlarının kavram haritalarıyla belirlenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 92-101.
- Çilenti, K. (1985). *Fen eğitimi teknolojisi*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Demircioğlu, G. Özmen, H., & Demircioğlu, H. (2006). Sınıf öğretmeni adaylarının fiziksel ve kimyasal değişme kavramlarını anlama düzeyleri ve yanlışları. *Milli Eğitim*, 170, 260-273.
- Dilber, R., & Düzgün, B. (2003). Doğru akım devreleri ile ilgili olarak ortaöğretim fen kolu öğrencilerinde oluşan kavram yanlışları. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(25), 90-96.
- Driver, R. (1985). *Children's ideas in science*. Philadelphia: Open University Press.
- Ebezener, J.V., & Erickson, L.G. (1996). Chemistry students' conception of solubility: A phenomenography. *Science Education*, 80(2), 181-201.
- Ecevit, T., & Özdemir Şimşek, P. (2017). Öğretmenlerin fen kavram öğretimleri, kavram yanlışlarını saptama ve giderme çalışmalarının değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 16(1): 129-150.
- Ekiz, D., & Akbaş, Y. (2005). İlköğretim 6.sınıf öğrencilerinin astronomi ile ilgili kavramları anlama düzeyleri ve kavram yanlışları. *Milli Eğitim Dergisi*, 165.
- Emrahoğlu, N., & Öztürk, A. (2009). Fen bilgisi öğretmen adaylarının astronomi kavramlarını anlama seviyelerinin ve kavram yanlışlarının incelenmesi üzerine boylamsal bir araştırma. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18(1), 165-180.
- Engelhardt, P., & Beichner, R.J. (2004). Students' understanding of direct current resistive electrical circuits. *American Journal of Physics*, 72, 98-115.
- Erdem, E., Yılmaz, A., Atav, E., & Gücüm, B. (2004). Öğrencilerin madde konusunu anlama düzeyleri, kavram yanlışları, fen bilgisine karşı tutumları ve mantıksal düşünme düzeylerinin araştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 74-82.
- Flories, F. (2003). Representation of cell and its processes in high school students: An integrated view. *International Journal of Science Education*, 25(2), 269-286.
- Gökdere, M., & Orbay, M. (2006). Fen bilgisi öğretmen adaylarının temel astronomi kavramları ile ilgili bilgi seviyeleri. *Fen ve Matematik Eğitimi Sempozyumu*, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Gümüş, S., Öner, F., Kara, M., Orbay, M., & Yaman, S. (2003). Isı ve sıcaklık üzerine kavram yanlışları. *Milli Eğitim Dergisi*, 157.
- Güneş, B., Ünsal, Y., & Ergin, İ. (2001). Yükseköğretim öğrencilerinin temel astronomi konularındaki bilgi düzeylerinin tespitine yönelik bir araştırma. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(3), 47-60.
- Hatzinikita, V., & Koulaidis, V. (1997). Pupils' ideas on conservation during changes in the state of water. *Research in Science and Technological Education*, 15(1), 53-70.
- Heller, M.P., & Finley, N.F. (1992). Variable uses of alternative conceptions, a case study in current electricity. *Journal of Research in Science Education*, 29(3), 259-276.
- Hesse, J.J., & Anderson, C.W. (1992). Students' Conceptions of Chemical Change. *Journal of Research in Science Teaching*, 29(3), 277-299.
- Horton, C. (2001). *Student preconceptions and misconceptions in chemistry*. Retrieved from <http://www.daisley.net/hellevator/misconceptions/misconceptions.pdf>.
- Johnson, P. (1998). Children's understanding of changes of state involving the gas state, part 2: Evaporation condensation below boiling point. *International Journal of Science Education*, 20(6), 695-709.
- Kalaycı, Ş. (2009). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri* (4. Baskı). Ankara: Asil Yayın.

- Kalkan, H., Kalkan, S., & Ustabaş, R. (2006). İlk ve orta öğretim öğretmen adaylarının temel astronomi konularındaki kavram yanlışları. *7.Ulusal Fen Bilimleri Ve Matematik Eğitimi Kongresi*, Ankara.
- Kaptan, F. (1998). *Fen bilgisi öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kaptan, F., & Korkmaz, H. (2001). Hizmet öncesi sınıf öğretmenlerinin fen eğitiminde ısı ve sıcaklıkla ilgili kavram yanlışları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 59-65.
- Karaer, H. (2007). Sınıf öğretmeni adaylarının madde konusundaki bazı kavramların anlaşılma düzeyleri ile kavram yanlışlarının belirlenmesi ve bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(1), 199-210.
- Karamustafaoğlu, S., Ayas, A., & Coştu, B. (2002). Sınıf öğretmeni adaylarının çözeltiler konusundaki kavram yanlışları ve bu yanlışların kavram haritası tekniği ile giderilmesi. *II.Ulusal Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu*, 11-13 Eylül, ODTÜ, Ankara.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar-ilkeler-teknikler*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kinchin, I. M. (1999). Investigating secondary-school girls' preferences for animals or plants: A simple 'head-to-head' comparison using two unfamiliar organisms. *Journal of Biological Education*, 33 (2), 95.
- Konuk, M., & Kılıç, S. (1999). Bitki ve hayvanlardaki enerji kaynağı konusundaki kavram yanlışları. *III. Ulusal Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu*, KTÜ Fatih Eğitim Fakültesi, 22-25 Eylül, 1998, Trabzon.
- Koray, Ö., & Tatar, N. (2003). İlköğretim öğrencilerinin kütle ve ağırlık ile ilgili kavram yanlışları ve bu yanlışların 6., 7. ve 8.sınıf düzeylerine göre dağılımı. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 187.
- Köksal, M.S. (2006). Kavram öğretimi ve çoklu zekâ teorisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 41(2), 473-480.
- Lavrakas, P. J. (2008). *Encyclopedia of survey research methods*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc. doi: 10.4135/9781412963947
- Lee, Y., & Law, N. (2001). Explorations in promoting conceptual change in electrical concepts via ontological category shift. *International Journal of Science Education*, 23 (2), 111-149.
- Marek, E.A. (1986). Understanding and misunderstandings of biological concepts. *The American Biology Teacher*, 48, 37-40.
- Maskill, R. (1997). Pupils' questions, alternative frameworks and the design of science teaching. *International Journal of Science Education*, 19, 781-799.
- McDermott, L.C., & Shaffer, P.S. (1992). Research as a guide for curriculum development: an example from introductory electricity, part I: investigation of student understanding. *American Journal of Physics*, 60, 1003-1013.
- MEB, Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü. (2002). *Öğretmen yeterlikleri*. Ankara: Millî Eğitim Basımevi.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Morgil, İ., & Yılmaz, A. (2001). Kimya eğitiminde farklı madde türlerinin psikometrik özellikleri ve öğrenci başarısı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 111-116.
- Muijs, D. (2004). *Doing quantitative research in education*. London: SAGE Publications Ltd.
- Özmen, H., Karamustafaoğlu, S., Sevim, S., & Ayas, A. (2002). Kimya öğretmen adaylarının temel kimya kavramlarını anlama seviyelerinin belirlenmesi. *V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*, ODTU: Ankara.
- Özyürek, M. (1983). Kavram öğrenme ve öğretme. *A. Ü. Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2, 347-366.
- Pardhan, H., & Bano, Y. (2001). Science teachers' alternative conceptions about direct-currents. *International Journal of Science Education*, 23 (3): 301-318.
- Pınarbaşı, T., & Canpolat, N. (2003). Students' understanding of solutions chemistry concepts. *Journal of Chemical Education*, 80(11), 1328-1332.
- Rockoff, J. E. 2004. The impact of individual teachers on student achievement: Evidence from panel data. *American Economic Review*, 94 (2): 247-252.
- Rowell, A. J., Dawson, C. J., & Harry, L. (1990). Changing Misconceptions: A challenge to science education. *International Journal Science Education*. 12(2), p.167-175.
- Sander, M. (1993). Erroneous ideas about respiration: The teacher factor. *Journal of Research in Science Teaching*, 30, 919-934.
- Sander, M., & Cramer, F. (1992). Matric biology pupils' ideas about respiration: Implications for science educators. *South African Journal of Science*, 88, 543-548.
- Schallcross, T., & Spink, E. (2002). How primary trainee teachers perceive the development of their own scientific knowledge: Links between confidence and competence?. *International Journal of Science education*, 24(12), 1293-1312.
- Sencar, S., & Eryılmaz, A. (2002). Dokuzuncu sınıf öğrencilerinin basit elektirik devreleri konusuna ilişkin kavram yanlışları. *V.Ulusal Fen Bilimleri Ve Matematik Eğitimi Kongresi*, 16-18 Eylül, Ankara.
- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Songer, C.J., & Mintzes, J.J. (1994). Understanding cellular respiration: An analysis of conceptual change in college biology. *Journal of Research in Science Teaching*, 31, 621-637.
- Sökmen, N., Bayram, H., & Yılmaz, A. (2000). 5., 8. ve 9. Sınıf öğrencilerinin fiziksel değişim ve kimyasal değişim kavramlarını anlama seviyeleri. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12, 261-266.

- Stewart, J., Hafner, D., & Dala, M. (1990). Students' alternative views of meiosis. *The American Biology Teacher*, 52, 228-232.
- Storey, R.D. (1991). Textbook errors and misconceptions in biology: cell metabolism. *The American Biology Teacher*, 53, 339-343.
- Şahin, F. (2001). İlköğretim 2.sınıf öğrencilerinin uzay hakkındaki bilgilerinin değerlendirilmesi. *Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 156-169.
- Taşdemir, A., & Sarıkaya, M. (2005). Fen bilgisi öğretmen adaylarının çözeltiler kimyasını öğrenmelerine işbirlikli öğrenme yönteminin etkilerinin araştırılması. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi*, 6(2), 197-207.
- Taşdemir, M. (2003). *Eğitimde planlama ve değerlendirme* (2.basım). Ankara: Ocak Yayınevi.
- Tekin, H. (2000). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Yargı yayınevi.
- Thomaz, M.F., Malaquias, M.C., Valente, M.C., & Antunes, N.J. (1995). An attempt to overcome alternative conceptions related to heat and temperature. *Physics Education*, 30(1), 19-26.
- URL (2019). *Sample size calculator*. <https://www.surveysystem.com/sscalc.htm> adresinden 08.12.2019 tarihinde indirilmiştir.
- Ülgen, G. (2001). *Kavram geliştirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Yağbasan, R., & Gülçiçek, Ç. (2003). Fen öğretiminde kavram yanlışlarının karakteristiklerinin tanımlanması. *Pamukkale Üniv.i Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 13.
- Yıldırım, C. (1998). *Bilim felsefesi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yıldız, İ. (2000). *İlköğretim 6.sınıf öğrencilerinin ışık ünitesindeki kavram yanlışları* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Ortaöğretim Fen Ve Matematik Alanları Eğitimi, Trabzon.
- Yılmaz, Ö., Tekkaya, C., Geban, Ö., & Özden, Y. (1999). Lise 1. sınıf öğrencilerinin hücre bölünmesi ünitesindeki kavram yanlışlarının tespiti ve giderilmesi. *III. Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu*, M.E.B. ÖYGM, Ankara.
- Yip, D.Y. (1998). Teachers' misconceptions of circulatory system. *Journal of Biological Education*, 32, 207-215.
- Yorek, N., Şahin, M., & Aydın, H. (2009). Are animals 'more alive' than plants? animistic-anthropocentric construction of life concept. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 5(4), 369-378.
- YÖK. (1998). *Fakülte-okul işbirliği: YÖK/Dünya bankası milli eğitimi geliştirme projesi hizmet öncesi öğretmen eğitimi*. Ankara: Bilkent.
- Yürümezoğlu, K., & Çökelez, A. (2010). Akım geçiren basit bir elektrik devresinde neler olduğu konusunda öğrenci görüşleri. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 7(3), 147-166.

YENİ MEZUN ZİHİN ENGELLİLER ÖĞRETMENLERİNİN YAŞADIKLARI SORUNLARA VE MEZUN OLDUKLARI LİSANS PROGRAMINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

INVESTIGATION OF THE OPINIONS OF NEW GRADUATED SPECIAL EDUCATION TEACHERS' REGARDING THE PROBLEMS THEY HAVE AND THE UNDERGRADUATE PROGRAM THEY GRADUATED

Serap DOĞAN¹, Meral GÜVEN²

ÖZ: Özel eğitim öğretmenliği lisans programından mezun olan özel eğitim öğretmenleri özel gereksinimli bireylerle çalışmaktadır. Özel eğitim öğretmenleri alanda çalışırken çeşitli sorunlar yaşamaktadır. Onların yaşadıkları sorunlar lisans eğitimleriyle de ilgilidir. Bu nedenle lisans programlarının daha güçlü, nitelikli ve yeterli hale gelmesi özel eğitim öğretmenlerinin mesleki süreçlerine katkı sağlayacaktır. Bu çalışmanın amacı zihnin engelliler öğretmenliği lisans programından yeni mezun olan kişilerin mesleki süreçlerinde yaşadıklarına ilişkin deneyimleri ve mezun oldukları lisans programının mesleki deneyimlerini nasıl etkilediğine ilişkin görüşlerini incelemektir. Belirtilen amaç doğrultusunda 6 öğretmenle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmış ve bu görüşmeler içerik analiziyle çözümlenmiştir. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojik desenle gerçekleştirilmiştir. Araştırma bulguları zihnin engelliler öğretmenlerinin mesleki süreçlerinde yaşadıkları olumlu ve olumsuz deneyimlerin lisans eğitimleriyle ilişkili olduğunu göstermektedir. Ayrıca lisans programındaki derslerin yalnızca ilgili anabilim dalındaki yetersizlik gruplarını kapsamaması ve uygulamalarla desteklenerek yürütülmesi gerektiği ortaya çıkan diğer bulgulardandır. Araştırma bulguları doğrultusunda farklı yetersizlik gruplarına yönelik derslerin artırılması, kuramsal derslerin içeriğinin farklılaştırılarak yürütülmesi ve derslerin uygulama boyutunun artırılması önerilebilir.

Anahtar sözcükler: Özel eğitim öğretmenliği, özel eğitim öğretmenliği lisans programı, program değişikliği, öğretmen yetiştirme

ABSTRACT: Special education teachers, graduating from the undergraduate programs of special education, work with the individuals that have special needs. Special education teachers experience various problems while working on the field. The problems that they experience are also related to undergraduate education. For this reason, having undergraduate programs become more powerful, qualified and sufficient will contribute to the professional processes of special education teachers. The purpose of this study is to determine the views of graduates teacher training program in intellectual disabilities on the program that they graduated from this program by starting from the experiences that they had in their professional processes. In parallel with this stated purpose, semi-structured interviews were made with 6 teachers, and these interviews were analyzed with content analysis. The research was conducted with the phenomenological pattern which is one of the qualitative research methods. The research findings show that the negative and positive experiences, which special education teachers (for students with intellectual disabilities) experienced in their professional processes, are related to their undergraduate educations. Additionally, the other revealed findings are that the lessons in the undergraduate program do not cover only the disabled groups in the given program, and it is necessary to conduct them by supporting with practices. According to the research findings, it can be recommended to increase the lessons toward different insufficiency groups; to conduct the theoretical lessons' context by differentiating; and to increase the practice parts of the lessons.

Keywords: Special education teacher, special education teacher programme, curriculum change, teacher training

Bu makaleye atıf vermek için:

Doğan, S. ve Güven, M. (2021). Yeni mezun zihin engelliler öğretmenlerinin yaşadıkları sorunlara ve mezun oldukları lisans programına ilişkin görüşlerinin incelenmesi, *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(1), 113-132.

Cite this article as:

Dogan, S. D. & Guven, M. (2021). Investigation of the opinions of new graduated special education teachers' regarding the problems they have and the undergraduate program they graduated. *Trakya Journal of Education*, 11(1), 113-132.

¹ Arş. Gör., Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü, serapdogan@anadolu.edu.tr, ORCID: 0000-0003-4045-7825

² Prof. Dr., Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, mguven@anadolu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-4139-729X

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

The undergraduate special education programs, having been separated under departments since the academic year of 2016-2017, were gathered under special education teacher training program. After the updating works that the Council of Higher Education performed, what their impact on and contribution to the literature of the undergraduate special education programs will be revealed by the conducted researches. However, it is seen that with the transition to the special education teacher training program, there have been only two studies (Büyükalan Filiz, 2018; Ulay, 2018). When the studies in the national literature are examined, it is seen that there are a limited number of studies toward determining the views and suggestions of the graduates of the department of special education teacher training program in intellectual disabilities about the program that they graduated from (Karasu et al., 2014a; Özer, 1995).

The changes that were experienced in the special education field affects not only prospect teachers but also different individuals like academicians and teachers (Büyükalan Filiz et al., 2018). Teachers are the main persons who give the most reliable result in the evaluation of a program. It is because teachers are those who will reflect the outputs of the program. That special education teachers, despite having graduated from an undergraduate program, also experience various difficulties in such subjects as working, providing qualified education, presenting and developing professional skills has the capacity to explain this situation (Dedeoğlu, Durali, Tanrıverdi Kış, 2004). Making scientific studies that determine the causes of these experienced difficulties and provide solutions is important so as to (a) finding out the problems that special education teachers experience and developing solutions related to these, (b) increasing teachers' quality - hence ensuring improvement in students' performances (Goldhaber, 2016; Konstantopoulos and Chung, 2011; Laczko-Kerr and Berliner, 2002; Zeichner, Payne and Brayko, 2015).

Method

Regarding the aforementioned facts, the purpose of this study is to determine the suggestions of special education teachers (for students with intellectual disabilities) on the program that they graduated from and toward the improvement of this program by starting from the experiences that they had in their professional processes. With this given reasoning, phenomenology, which is one of the qualitative research methods, was used in this research. Phenomenology is a qualitative research type which examples individuals' approach to and opinions on the events or situations regarding their life experiences (Bogdan and Biklen, 2009; Brantlinger, Jimenez, Klingner, Pugach and Richardson, 2005, Merriam, 2009). The phenomena in this study are the perspectives of the individuals who graduated from the department of special education teacher training program in intellectual disabilities, their views on the program that they graduated from based on the experiences that they had and their suggestions toward the relationship of the professional processes to the undergraduate program and the improvement of the undergraduate program.

6 teachers who graduated from the Department of Special Education Teacher Training in Intellectual Disabilities in Anadolu University in the spring term of 2017-2018 participated the study. The teachers were determined by using the snowball method, one of the purposive sampling methods, and the criterion sampling method. In this study, data were collected with semi-structured interviews which consists of 5 interview questions. Research data were collected by making face-to-face interviews with the participants and asking the questions of the semi-structured interviews. The answers that the teachers gave were analyzed by the means of the content analysis.

Finding, Discussion and Conclusion

As the result of the interviews, the teachers' answers were categorized under the themes of "contribution to theory and practice," "problems that are experienced while teaching and their causes," "views and suggestions about undergraduate education". The interviewed individuals stated the contributions of the lessons which they took during undergraduate education in a different way. The teachers' answers consist of the theme of the lessons' "contribution to theory and practice", and of the subthemes of "theoretical knowledge," "contribution to the practice," and "development of personal traits". The second theme of the study is the problems that are experienced in teaching and their causes. This theme is made up of two subthemes as the knowledge and practice deficiency regarding the

deficiency groups and the problems regarding the teacher's qualification. The knowledge and practice deficiency for different deficiency groups refers to the lack of experience and knowledge about the deficiency groups that the special education teachers (for students with intellectual disabilities) did not see in their undergraduate educations, that were not included in the undergraduate program and that they did not encounter with in their applied lessons (Teaching Practice I and II). The theme of views and suggestions about undergraduate program consists of three subthemes as the lessons that are necessary to be included, the lessons that contribute to the professional process and the lesson contents that should be organized. It consists of three subthemes as the lessons that are necessary to be included, the lessons that contribute to the professional process and the lesson contents that should be organized. The subtheme of the lessons that are necessary to be included is consisted of the lessons that they did not take during their undergraduate education but should be included in the undergraduate program regarding their own experiences. The subtheme of the lessons that have a contribution to the professional process consists of the lessons that are the most related to the professional processes of the teachers. The lesson contents that are needed to be organized consist of the lesson contents that the teachers took in their undergraduate education but thought that they should be different in some ways.

In this study, it is aimed at determining the views of the individuals who graduated from the Department of Special Education Teacher Training Program in Intellectual Disabilities in Anadolu University about the program that they graduated from and the improvement of this program, starting from the experiences that they had during their professional processes. In parallel with the aforementioned general aim, semi-structured interviews were made with the participants and five questions were asked to them, in the study. According to the answers that the special education teachers (for students with intellectual disabilities) gave, 3 themes occurred as the theory and practice contributions, the problems and causes of the difficulties that were experienced in teaching, and their views and suggestions on the undergraduate education. When the research findings are taken into consideration, it is seen that the negative and positive experiences, which special education teachers (for students with intellectual disabilities) experienced in their professional processes, are related to their undergraduate educations. The interviewed teachers stated the benefits that the undergraduate education provided as having knowledge about the students that they are working with, making a practice with the students and developing different personality traits. When the findings are looked at, it is seen that the teachers have many problems, and these problems are due to the deficiencies that are caused by the lessons that are not included in their undergraduate education and teacher's qualification. When the views and suggestions of the teachers that are about the improvement of the undergraduate education of the teachers, being another finding of the research, are taken into consideration, the teachers stated that new lessons must be included in the program, and these lessons should be in a way that comprehends applied, theoretical, innovative and up-to-date developments. Regarding the lessons that contribute to the professional process, they remarked that the applied behavior analysis lesson had the most contribution to the professional process. In respect to the lessons that are necessary to be included, they stated views and suggestions about the contents and teaching of the theoretical and applied lessons. The research findings show that the teachers do not see their professional processes independent from the undergraduate education, and the undergraduate education's being qualified in terms of such variables as content, teaching, and evaluation is related to their teaching profession. Alongside the stated points of the research, there are some suggestions in order to make a contribution to both the literature and teachers as well as different shareholders like preservice teachers and academic members. The suggestions are as follows for application: (a) In undergraduate programs, the content of the theoretical lessons can be expanded with the applications that prospect teachers find to be teaching, (b) an opportunity to make an observation can be provided for the theoretical lessons in the situations when it is impossible to make an application due to the reasons like the number of branches and students and the academic calendar, The suggestions for future researches can be sorted as such: (a) In this study, interviews were made with the mentally disabled teachers that graduated from Anadolu University. Similar studies can be made with the individuals who graduated from the deaf, blind and gifted/talented teaching programs, (b) the views and suggestions of the individuals who are going to graduate from the special education teaching program can be taken on the undergraduate program (c) the views and suggestions of the graduates on the program can be evaluated with data collection instruments (questionnaire, scale, focus group interview, etc.).

GİRİŞ

Eğitim, dünyada gelişmiş ülkelerde de görüldüğü gibi, bireylerin ve toplumların ilerlemesini sağlayan en önemli araçlardan biridir (Osarenren-Osaghae ve Irabor, 2018). Ayrıca önemi gittikçe artan bir olgu olduğu da bilinmektedir. Öğretmen, öğrenci ve program eğitimde en önemli üç değişkendir (Kaplan Sayı, 2018; Üstüner, 2004). Bu bileşenlerden biri olan öğretmenler eğitimin sürekliliğinin sağlanmasında kilit rol oynamaktadır (Atanur-Baskan, Aydın ve Madden 2006; Erişti, 2008; Hopkins ve Stern, 1996). Hiç şüphesiz eğitimin istendik sonuçları doğurması ve etkili şekilde devam etmesi öğretmen yeterlikleri ve özelliklerine bağlıdır (Darling-Hammond ve Youngs, 2012; Hofman ve Dijkstra, 2010; Şişman, 1999; Van Maele, Van Houtte, 2009). Bir başka deyişle eğitimin temel işlevlerini yerine getirmek ve etkili bir şekilde devam etmesini sağlamak için öğretmenler temel rol oynarlar (Celep 2004; Gül, 2004; Kozikoğlu ve Soyalp, 2018). Öğretmenlerin rol, görev ve sorumlulukları yerine getirmeleriye belli bilgi ve becerilere sahip olmalarıyla sağlanır.

Öğretmenler bilgi, beceri, tutum ve yeterlikleri Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) ve Yükseköğretim Kurumu (YÖK) aracılığıyla edinirler. MEB öğretmenlerin gereksinimlerden yola çıkarak hizmet içi eğitim, kurs ve seminer gibi eğitimler düzenleyerek gerekli çalışmalarını gerçekleştirmektedir (MEB, 2017). YÖK ise öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitim sürecinde, lisans programlarının hazırlanması ve üniversitelerce uygulanması konularından sorumludur. Öğretmen yetiştirme üniversitelerle ilgili bir alandır (Ellis ve Childs, 2019). Bu süreçte üniversiteler özgüvenli, istekli ve başarılı öğretmenlerin yetiştirilmesinde önemli rol oynamaktadır (Herbert ve Hobbs, 2018). Öğretmen yetiştirme YÖK'e bağlı olarak, eğitim fakültelerinde öğretmenlik lisans programlarının uygulanmasıyla sağlanmaktadır. YÖK'ün 30 Mayıs 2018 tarihli son güncellemeleriyle birlikte üniversitelerde 25 farklı öğretmenlik lisans programının bulunduğu ve bunlardan birisinin de özel eğitim öğretmenliği programı olduğu görülmektedir (YÖK, 2018).

Özel eğitim öğretmenliği programı, özel gereksinimli öğrencilere hizmet verecek personeli yetiştirmek amacıyla alan eğitimi, meslek bilgisi ve genel kültür derslerinden oluşan içerikle hazırlanan programdır. Özel eğitim öğretmenlerini yetiştirmek için hazırlanan programın ilk olarak 1953-1954 yılları arasında Gazi Eğitim Enstitüsü bünyesinde minimum 3 yıl ilkokul deneyim sahibi olmak koşuluyla öğretmenlere iki yıllık yükseköğretim programı verilmiştir. 1979 yılına kadar öğretmenlere sertifika programlarıyla eğitimler sunularak özel eğitim öğretmeni olmak için gerekli bilgi ve becerileri kazanmaları sağlanmıştır. 1983 yılına gelindiğinde Anadolu Üniversitesi'nde özel eğitim öğretmenliği programı açılmıştır (MEB, 2011). Program, özel gereksinimli bireylere eğitim vermek amacıyla özel yetiştirilmiş personelin bilgi ve becerilere sahip olması amaçlanarak hazırlanmıştır. Özel eğitim öğretmenliği lisans programı 1983 yılından günümüze kadar sürekliliğini koruyarak devam etmiş olmakla birlikte geçmişten günümüze farklı yapılar, yaklaşımlar benimsenerek yürütülmüştür (Büyükalan-Filiz, Çelik-Şahin, Tufan ve Karaahmetoğlu, 2018; Karasu, Aykut ve Yılmaz, 2014a).

Özel eğitim öğretmenliği lisans programının 1986 ve 1990 yılları arasında *kategorik olmayan yapı* olarak bilinen ve belli bir engel grubu yerine birden fazla engel grubuna yönelik (Brownell, Sindelar, Kiely ve Danielson, 2010) dersleri kapsayan içerikle benzerlik göstererek şekillendiği görülmektedir (Karasu, Aykut ve Yılmaz, 2014). 1990-2016 yılları arasında ise *kategorik* olarak bilinen yapıya benzerlik göstererek belli engel gruplarına göre ayrılmış (Ysseldyke ve Marston, 1998) anabilim dallarında eğitim verildiği görülmektedir (Karasu, Aykut ve Yılmaz, 2014a). Bu anabilim dalları zihin engelliler eğitimi anabilim dalı (örn. Gazi Üniversitesi) /zihinsel engellilerin eğitimi anabilim dalı (örn. Anadolu Üniversitesi), işitme engellilerin eğitimi anabilim dalı (örn. Anadolu Üniversitesi, Karadeniz Teknik Üniversitesi), görme engelliler eğitimi anabilim dalı (Gazi Üniversitesi) ve üstün zekâlılar öğretmenliği anabilim dalı (İstanbul Üniversitesi) alanlarını kapsamaktadır.

Özel eğitim bölümünde anabilim dallarına ayrılmış olarak devam eden lisans programlarının adı YÖK'ün 29 Nisan 2015 tarihli 387 sayılı yazısı ile *özel eğitim öğretmenliği* olarak değiştirilmiş ve bu kararın ardından özel eğitimde öğretmen yeterlikleri üzerine toplantı yapılmıştır. Yapılan toplantının ardından özel eğitimde uluslararası standartları yakalamak, daha nitelikli öğretmen adaylar yetiştirmek ve atama politikalarına uyum sağlamak gibi başlıklar dikkate alınarak anabilim dallarına ayrılan lisans programlarının özel eğitim öğretmenliği olarak tek bir çatı altında birleştirilmesine karar verilmiştir. Bu karar YÖK Başkanlığınca üniversitelere 8 Ocak 2016 tarihinde 75850160-104.01.02.01/843 sayılı

yazıyla gönderilmiştir. Alınan kararın ardından 2016-2017 eğitim-öğretim yılından başlamak üzere anabilim dallarına ayrılan lisans programları özel eğitim öğretmenliği altında birleştirilmiştir.

Öğretmen yetiştirme alanında 2016-2017 eğitim-öğretim yılından başlamak üzere yapılan değişikliklerin ardından eğitim sistemindeki yapısal değişiklikler, güncel gelişme ve eğilimler, toplumda değişen talep ve gereksinimler doğrultusunda bütün öğretmen yetiştirme programlarında bölüm ve anabilim dalı yönünden yapılandırmaya gidilmesi ve bütün öğretmen yetiştirme programlarının güncelleştirilmesi gerekliliği ortaya çıkmıştır. Bölüm ve anabilim dalı şablonları hazırlanmış ve YÖK Genel Kurul'unun 28.02.2017 tarihli kararıyla üniversitelere gönderilmiştir. Üniversitelerden gelen dönüşler doğrultusunda lisans programlarına ilişkin güncellenen programlar son halini almıştır.

2018-2019 eğitim-öğretim yılında birinci sınıfa yeni başlayacak olan öğretmen adaylarından başlamak üzere uygulanacak olan öğretmen yetiştirme programlarına özel eğitim öğretmenliği açısından bakıldığında yapılan değişikliklerin bazılarının; (a) Ders saatinin 166 saatten 162'ye düşürülmesi, (b) seçmeli derslerin % 25 oranında artırılması, (c) seçmeli ders grupları altı alt uzmanlık alanına (zihin yetersizliği, otizm spektrum bozukluğu, öğrenme güçlüğü, özel yetenek, işitme yetersizliği, görme yetersizliği) göre gruplara ayrılması, (d) Özel eğitim öğretmenliğinden mezun olabilmek için öğretmen adayının en az beş farklı uzmanlık alanından seçmeli ders alması ve belirlediği uzmanlık alanından ise yedi seçmeli ders alma zorunluluğunun bulunması olduğu görülmektedir (YÖK, 2018).

Özel eğitim alanında yaşanan değişiklikler sadece öğretmen adaylarını değil akademisyenler ve öğretmenler gibi farklı kişileri de etkilemektedir (Büyükalın-Filiz vd., 2018). Nitekim YÖK tarafından yapılan güncelleme çalışmalarında da eğitim fakültesi/eğitim bilimleri fakültesi yöneticilerinin, öğretim üyelerinin ve MEB personeli ve özel eğitim öğretmenlerinin görüşlerinin alındığı belirtilmektedir. Öğretmenler bir programın değerlendirilmesinde en güvenilir sonucu veren kişilerin başında gelmektedir. Çünkü programın çıktılarını yansıtacak olan öğretmenlerdir. Özel eğitim öğretmenlerinin lisans programından mezun olmalarına karşın alanda çalışmak, nitelikli eğitim sunmak, mesleki becerileri sergilemek ve geliştirmek gibi konularda çeşitli güçlükler yaşamaları da bu durumu açıklar niteliktedir (Dedeoğlu, Duralı, Tanrıverdi Kış, 2004). Yaşanılan bu güçlüklerin nedenlerini belirleyen, çözümler üreten bilimsel çalışmaların yapılması; (a) özel eğitim öğretmenlerinin yaşadığı problemleri belirlemek ve bunlara ilişkin çözümler üretmek, (b) öğretmen niteliğini arttırmak -dolayısıyla öğrenci performansında ilerlemeyi sağlamak- adına (Goldhaber, 2016; Konstantopoulos ve Chung, 2011; Laczko-Kerr ve Berliner, 2002; Zeichner, Payne ve Brayko, 2015) önemlidir.

Yukarıda da belirtildiği gibi özel eğitimde; öğretmen yetiştirme, öğretmen yeterliği ve niteliği, öğretmenlik programı vb. gibi konuları içeren çalışmalar pek çok açıdan önem taşımaktadır. YÖK'ün yaptığı güncelleştirme çalışmaları sonrasında özel eğitim öğretmenliği lisans programlarının alanyazına etkisi ve katkısının ne olacağı kuşkusuz yapılacak araştırmalarla ortaya çıkacaktır.

Türkiye'de zihin engelliler öğretmenleriyle farklı konularda çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Bu konuların; zihin engelliler öğretmenlerinin mezun oldukları programın içerik ögesini belirlemeye yönelik (Özer, 1995), zihin engelliler öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının lisans programları, öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri ile ilgili görüş ve önerileri (Dedeoğlu vd., 2004), lisans programlarına, alan ve kişisel yeterliklerini (Ergül, Baydık ve Demir, 2013), zihin engelliler öğretmenlerinin mezun oldukları lisans programına ilişkin görüşlerini (Karasu, Aykut ve Yılmaz, 2014a) belirlemeye yönelik olduğu görülmektedir. Ayrıca, zihin engelliler öğretmenlerinin hizmet içi eğitim gereksinimlerini (Karasu, Aykut ve Yılmaz, 2014b), mesleki sorunlarını belirlemeye (Ergenekon, 2004) yönelik çalışmaların da gerçekleştirildiği görülmektedir.

2016 yılından itibaren özel eğitim öğretmenliği lisans programına geçişle birlikte ülkemizde yeni programa ilişkin yalnızca iki çalışmaya ulaşılmıştır (Büyükalın Filiz, 2018; Ulay, 2018). Ulay (2018), yaptığı çalışmada zihin engelliler öğretmenlerinin ve farklı alanlardaki akademisyenlerin (özel eğitim, eğitim programları ve öğretim) özel eğitim öğretmenliği lisans programı ile zihin engelliler öğretmenliği yeterlikleri açısından incelenmesini, Büyükalın Filiz vd., (2018) ise çalışmalarında özel eğitim öğretmenliğinde yapılan değişikliğe ilişkin 12 öğretim üyesinin görüş ve önerilerini belirlemeyi amaçlamıştır. Yapılan tüm çalışmalar incelendiğinde, zihin engelliler öğretmenliği lisans mezunlarının mezun oldukları programa ilişkin görüş ve önerilerini belirlemeye yönelik sınırlı sayıda çalışma

(Karasu vd., 2014a; Özer, 1995) olduğu görülmektedir. Özel eğitim öğretmenliği programında çeşitli değişiklikler yapılmasına rağmen bu değişikliklere ilişkin sınırlı sayıda çalışmanın yapılması bu çalışmalara halen gereksinim duyulduğunu göstermektedir. Ayrıca özel eğitim öğretmenliği programında yapılan değişikliklerin uygulamaya yansımaları en iyi gösterecek kişilerin başında öğretmenler gelmektedir. Özel eğitim öğretmenliği programının uygulanmasında yaşananlara ilişkin bilgi edinebilmek için öğretmenlerin görüş, deneyim ve önerilerini ele alan çalışmaların yapılmasına gereksinim duyulmaktadır. Nitelikli öğretmen eğitiminin sadece hizmet içi eğitimi kapsamadığı hizmet öncesi eğitimin niteliğiyle de ilişkili olduğu bilinmektedir (Kozikoğlu ve Senemoğlu, 2018). Zihin engelliler öğretmenliği lisans programına yönelik görüş ve deneyimlerle programa ilişkin gelecek beklentilerinden yola çıkılarak daha nitelikli bir özel eğitim öğretmenliği programı oluşturmanın tüm paydaşlara sağlayacağı katkılar (a) zihin engelliler öğretmenliği lisans programındaki eksikliklerden yola çıkılarak özel eğitim programındaki dersleri ve içerikleri belirlemek ve düzenlemek, (b) zihin engelliler öğretmenlerinin görüşleriyle lisans programının olumlu yanlarından hareketle hangi derslere daha çok ağırlık verilmesi gerektiğine ilişkin bir fikir oluşturmak (c) Özel eğitim öğretmenliği lisans programının “etkili olması” sadece programın hedeflerinden ve içeriğinden oluşmamaktadır. Etkililiği belirleyen en önemli noktalardan biri programın uygulayıcısı olan öğretmenlerdir (Arslan ve Özpınar, 2008). Bu nedenle, özel eğitim alanında iyi öğretmenlerin var olması için donanımlı ve nitelikli öğretmen adaylarının yetişmesine hizmet sunmak olarak sıralanabilir. Ayrıca özel eğitim öğretmenliği lisans programındaki değişikliğinin öğretmenler açısından ele alınmasının hem onların mesleki yaşantılarındaki gereksinim ve güçlükleri ortaya koymak hem de bu güçlükler ve gereksinimler dikkate alınarak uygulamaya yönelik daha reel çözümler sunmak açısından önemlidir. Son olarak öğretmenlerin mesleki süreçlerindeki deneyimlerinden yola çıkarak mezun oldukları lisans programına ilişkin önerilerde bulunmasının ise hizmet öncesi eğitimin niteliğini arttırmak ve hizmet içi eğitimle olan ilişkisini daha nitelikli, güçlü ve bütünlüklü hale getirmek adına önem taşıdığı düşünülmektedir.

Belirtilen gerekçeler doğrultusunda bu çalışmanın amacı zihin engelliler öğretmenliği lisans programından yeni mezun olan kişilerin mesleki süreçlerinde yaşadıklarına ilişkin deneyimleri ve mezun oldukları lisans programının mesleki deneyimlerini nasıl etkilediğine ilişkin görüşlerini belirlemektir.

Belirtilen genel amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

- 1) Zihin engelliler öğretmenlerinin mesleki süreçlerine ilişkin deneyimleri ve görüşleri nelerdir?
- 2) Zihin engelliler öğretmenlerinin lisans programında aldıkları derslere ilişkin görüşleri nelerdir?
- 3) Zihin engelliler öğretmenlerinin mezun oldukları lisans programına ilişkin beklentileri nelerdir?

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemleri desenlerinden fenomenoloji kullanılmıştır. Fenomenoloji, kişilerin yaşam deneyimleriyle olaylara ya da durumlara bakış açısını, görüşünü inceleyen bir nitel araştırma türüdür (Bogdan ve Biklen, 2009; Brantlinger, Jimenez, Klingner, Pugach ve Richardson, 2005, Merriam, 2009). Fenomenolojide araştırmacılar özel bir durum ya da olaya karşı kişilerin bakış açılarını, olay ya da durumla olan etkileşimini ve olayların kişiler üzerindeki yansımalarını anlama çabasındadırlar (Bogdan ve Biklen, 2009). Bu çalışmadaki fenomen zihin engelliler öğretmenlerinin mesleki süreçlerindeki yaşadıkları deneyimler ve mezun oldukları lisans programının bu deneyimleri nasıl etkilediğidir. Fenomenolojinin özellikle hakkında çok az ya da sınırlı bilgi sahibi olunan konuları araştırmak için kullanıldığı alanyazında belirtilmektedir (Flowerday ve Schraw, 2000). Bu çalışma, özel eğitim öğretmenliği lisans programına ilişkin görüş ve önerilerin belirlenmesinde zihin engelliler öğretmenliği mezunlarıyla görüşmeler yapılması ve mesleki süreç deneyimlerinden yola çıkarak lisans programındaki derslere yönelik değerlendirmelerde bulunmaları açısından sınırlı sayıda çalışma arasındadır.

Katılımcılar

Araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 bahar döneminde Anadolu Üniversitesi Zihin Engelliler Öğretmenliği Lisans Programı'ndan mezun olan 6 kişi oluşturmaktadır. Bu çalışmada katılımcıların yeni mezunlardan seçilmesi, özellikle mesleklerinin ilk yıllarını yaşayan öğretmenlerin beklenmeyen durum ya da olaylara karşı ne yapacağını bilememeleri, kaygı duymaları ve süreci yönetememeleri gibi durumlardan kaynaklı olarak öğretmenlik mesleğini istedikleri biçimde yerine getirememeleri ve yaşadıkları bu zor süreçlerden kaynaklı olarak mesleklerini bırakma noktasına gelebilecekleri sonucundan hareketle seçilmiştir (Billingsley, 2004; Billingsley, Bodkins ve Hendricks, 1993; Billingsley, Carlson ve Klein, 2004; Boyer ve Lee, 2001; Ergenekon, 2004). Bu bağlamda mesleki süreçlerinin ilk yılında olan öğretmenlerin deneyimlerinin incelenmesi ve öğretmen yetiştirme sürecinde önemli rol oynayan lisans programlarının da bu bağlamda ele alınmasının yukarıda belirtilen olumsuz durumların bütünlüklü bir bakış açısıyla yaklaşılmasının önemli olduğu düşünüldüğü için araştırmanın katılımcıları zihin engelliler öğretmenliği lisans programından yeni mezun olan öğretmenlerle gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın katılımcıları amaçlı örnekleme yöntemlerinden kartopu ve ölçüt örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Kartopu örnekleme, katılımcı ya da görüşülen kişiye araştırmacının bu kişiye başka kişilerin olup olmadığı sorarak örnekleme genişletmesidir (Babbie, 2013). Bu çalışmada araştırmacının kendisini lisans öğrencisi iken tanıdığı, araştırmacıyla aynı ilde ikamet ettiğini bildiği Su Hanım'a telefonla ulaşılmıştır. Su Hanım ile yapılan telefon görüşmesi sonucunda yüz yüze görüşmek için randevulaşmıştır. Araştırmacı Su Hanım ile görüşmesinde araştırmanın konusu, amacı hakkında bilgi vermiş ve çalışmaya ondan başka kişilere ulaşmak için yardım istemiştir. Ardından Su Hanım'ın önerileri sonucunda diğer kişilere ulaşılmıştır. Kişilere ulaşırken belli ölçütler dikkate alınarak araştırma için çalışma grubu oluşturulmuştur. Bu ölçütler, ölçüt örnekleme yöntemine uygun olarak araştırmacı tarafından belirli ölçütler belirlenerek oluşturulmuştur. Burada ölçüt olarak bahsedilen durum bizzat araştırmacı tarafından oluşturulabileceği gibi daha önce belirlenmiş ölçütler listesi de kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek). Bu çalışmada ölçütler ve belirlenme gerekçeleri şu şekildedir; (a) Katılımcıların mezun oldukları lisans programına ilişkin en güncel bilgiyi yansıtması ve 2016-2017 eğitim öğretim yılından itibaren adı özel eğitim öğretmenliği olan programa geçiş yapmadan önceki son lisans programlarından birisi olduğu için 2017-2018 yaz döneminde Anadolu Üniversitesi zihin engelliler öğretmenliği programından mezun olmak, (b) Katılımcıların uygulamada yaşadığı güçlükleri görebilmek için en az bir özel gereksinimli birey ile uygulama deneyimine sahip olmak, (c) Araştırmacının Eskişehir' de yaşaması, katılımcıların mezun oldukları lisans programına ilişkin uygulama yapma olasılığının daha yüksek olması ve katılımcılarla bire bir etkileşime girmeyi kolaylaştırdığı için katılımcıların Eskişehir' de yaşaması kriter olarak belirlenmiştir. Ölçütler belirlendikten sonra bu ölçütleri karşılayan 9 öğretmenden gönüllü olan 6 öğretmen çalışmanın katılımcılarını oluşturmuştur. Katılımcılara ilişkin bilgiler Tablo 1' de yer almaktadır.

Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada veriler, nitel araştırmalarda sıklıkla kullanılan veri toplama yöntemlerinden biri olan yarı yapılandırılmış görüşmeler ile toplanmıştır. Araştırma sorularına yanıt bulmak için araştırmacılar tarafından görüşme soru formu oluşturulmuş ve alandan iki uzmana gönderilmiştir. Uzmanlardan gelen dönütler doğrultusunda soru formu 5'i yarı yapılandırılmış görüşme sorularından, 10'u ise demografik bilgilere ilişkin olmak üzere toplamda 15 soru ile son halini almıştır. Soru formu üç bölüme ayrılmıştır. Birinci bölüm, katılımcıların çalışma hakkında bilgilendirilmesini (çalışmanın amacı, uygulama süreci ve görüşme ilkeleri vb.) ve gönüllü katılım formunu içerirken, ikinci bölüm katılımcıların demografik bilgilerini (yaş, cinsiyet, mezuniyet notu, çalışma yılı vb.) içermektedir. İlk iki bölüm 10 sorudan oluşmaktadır. Soru formunun üçüncü bölümü ise 5 görüşme sorusundan oluşmaktadır. Uzmanlardan gelen dönütler doğrultusunda görüşme sorularına son hali verilmiştir. Araştırmadaki yarı yapılandırılmış görüşme soruları izleyen şekildedir:

1. Öğretmenlik mesleği sürecinde yaşanan sorunlar var mı? Varsa nelerdir?
2. Zihin engelliler öğretmenliği lisans programında alınan dersler mesleki süreç açısından yeterli miydi?
 - a) (Yeterliyse) örnekler vererek açıklar mısınız?

- b) (Yeterli değilse) örnekler vererek açıkla mısınız?
3. Zihin engelliler öğretmenliği lisans programında alınan derslerin öğretmenlik mesleği sürecine ne gibi katkıları bulunmaktadır?
 4. Zihin engelliler öğretmenliği lisans programında alınan derslerden en çok hangisinin mesleki sürecinizle ilgisi bulunmaktadır?
 - a) Ne tür bir ilgisi bulunmaktadır? Örneklerle açıkla mısınız?
 5. Zihin engelliler öğretmenliği lisans programında hangi derslerin olmasını isterdiniz ve bu derslerin özellikleri neler olmalıydı?

Tablo 1.

Katılımcıların demografik bilgileri

Kod	İsim	Yaş	Cinsiyet	Mezun Olunan Yıl	Lisans not ortalaması*	Çalışma süresi (yıl/ay)	Çalışılan çocuk ve yaş grubu	Çalışılan Kurum/ Yer	Aylık Gelir
Fatma		23	Kadın	2018	3.21	1yıl	OSB, İY+ZY, DKB, ÖG,4-16 yaş	ÖD	3000 ve üzeri
Hasan		23	Erkek	2018	2.40	1,5 ay	OSB+Z, 8 yaş	ÖEUO (DÜÖ)	1.500-3000
Selda		23	Kadın	2018	3.31	1yıl	OSB, DEHB, ZY, 6-12	ÖD	3000 ve üzeri
Su		24	Kadın	2018	3.38	1 yıl	OSB, ZY, ÖG, 8-12 yaş	ÖERM	1.500-3000
Ahmet		23	Erkek	2018	3.02	4 ay	OSB-8-12 yaş	İlkokul (DÜÖ)	1.000-1.500
Sibel		24	Kadın	2018	3.21	4 ay	OSB-6-8 yaş	ÖD	500-1000

* Lisans not ortalaması 4,00 üzerinden hesaplanmaktadır.

OSB: Otizm Spektrum Bozukluğu, ZY: Zihin Yetersizliği, İY: İşitme yetersizliği, DKB: Dil ve Konuşma bozukluğu, ÖG: Öğrenme Güçlüğü, DEHB: Dikkat eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu, ÖD: Özel ders, ÖEUO: Özel Eğitim Uygulama Okulu, DÜÖ: Ders ücretli öğretmenlik, ÖERM: Özel Eğitim Rehabilitasyon Merkezi.

Verilerin Toplanması

Araştırma verileri katılımcılarla yüz yüze görüşülerek yarı yapılandırılmış görüşme sorularının sorulmasıyla toplanmıştır. Görüşmeler birinci yazar tarafından 1 Aralık- 22 Aralık 2018 tarihleri arasında katılımcıların belirttikleri gün ve saatlerde onlarla yüz yüze görüşülerek yapılmıştır. 5 katılımcı ile gürültünün olmadığı bir kafede, 1 katılımcı ile Eğitim Fakültesi'nde araştırmacının ofisinde görüşülmüştür. Araştırmacının ofisinde görüşme sırasında yalnızca katılımcı ve araştırmacı yer almıştır. Ofiste kapının en uzağındaki masaya gürültü kaynaklarından uzak kalınması amacıyla karşılıklı oturulmuştur. Ofis içerisinde üç masa sandalye ve üç bilgisayar bulunmaktadır. Ofiste görüşme yapılan

masanın üstünde sadece ses kayıt cihazı yer almıştır. Görüşmeler sırasında katılımcıların gönüllü katılım davranışlarına ilişkin bilgilendirmeler yapılmış ayrıca yazılı ve sözlü olarak onayları alınmıştır. Görüşmeler ses kayıt cihazı ve telefon ile kaydedilmiştir. Görüşmeler esnasında birinci yazar tarafından ayrıca notlar alınmıştır. Görüşmeler 10-32 dakika arasında sürmüştür.

Araştırma Etiği

Tüm bilimsel araştırma yöntemlerinde olduğu gibi katılımcı grubun insanlardan oluştuğu araştırmalarda dikkat edilmesi gereken belli başlı etik ilkeler bulunmaktadır (Bogdan ve Biklen, 2009; Yıldırım ve Şimşek, 2003). Bu evrensel etik ilkeler katılımcıların bilinçli olarak onayları, gizlilik, özel hayata saygı duymak ve herhangi bir zarar vermemek, yanıltıcı-aldatıcı bilgi, düşünce, söylem ve davranış sahibi olmama ve verilere sadık kalmaktır. Birinci yazar araştırma sürecini belirtilen ilkeler doğrultusunda ve bu ilkelere uyarak sürdürmüştür. Bu doğrultuda birinci yazar katılımcıları araştırma hakkında bilgilendirmiş ve çalışmaya gönüllü olarak katılmak isteyenlerin yazılı ve sözlü izinlerini almıştır. Ayrıca istedikleri zaman araştırmadan ayrılma hakkına sahip oldukları belirtilmiştir. Ayrıca görüşülen kişilerin gerçek ad-soyadları kullanılmamış onlara birer kod isim verilmiştir. Gizliliği sağlamak adına her katılımcının görüşme süreci bilgisayara şifreli klasörlerle kaydedilmiştir.

Verilerin Analizi

Zihin engelliler öğretmenlerinin mezun oldukları programa ilişkin deneyimlerinden yola çıkarak mezun oldukları lisans programına ilişkin görüş ve önerilerini derinlemesine öğrenmeyi amaçlayan bu çalışmada katılımcılarla yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Görüşmelerde katılımcıların verdikleri yanıtlar içerik analizi yoluyla analiz edilmiştir. İçerik analizi belli bir konuda ortaya çıkan çeşitli veri/verilerin birbiriyle ilişkilerinin, temaların, çıkarımlarının ve yargılarının dikkatli, sistematik ve detaylı olarak incelenmesidir (Neuendorf, 2002; Patton, 2002). Araştırma verileri NVivo Windows 12 paket programında analiz edilmiştir. Verilerin analizi süreci şu şekilde gerçekleştirilmiştir: Görüşülen her kişinin görüşme sorularına verdikleri yanıtlar birinci yazar tarafından metne dönüştürülmüş ve ses kayıtlarını tekrar tekrar dinleyerek metnin kontrolünü yapmıştır. Görüşme yapılan kişilerin görüşme sorularına verdikleri yanıtlar araştırma amacı göz önünde bulundurularak incelenmiş ve kodlar oluşturulmuştur. Katılımcıların verilerinden elde edilen kavramlar dikkate alınarak oluşturulan kodlar tekrar incelenmiş ve oluşturulan kod/kodlarla ilgili olan cevaplar birleştirilmiştir. Oluşturulan kodların ardından araştırma soruları, amacı ve alanyazındaki ilgili araştırmalar dikkate alınarak temalar oluşturulmuştur. İlgili temayı oluşturan farklı alt temalar belirlenmiştir. Veri analizi sürecinin sonra ermesinin ardından verilerin %30'unda kodlayıcılar arası güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Kodlayıcılar arası güvenilirlik bulguları izleyen bölümde açıklanmaktadır.

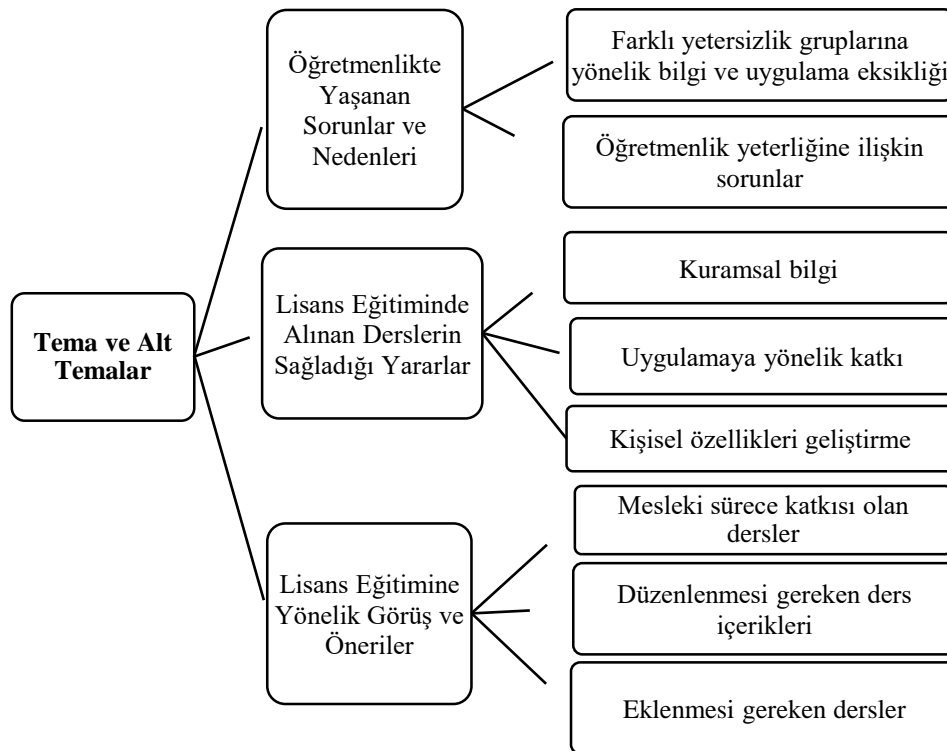
Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmalarda inandırıcılığın sağlanabilmesi için geçerlik ve güvenilirlik kriterinin kullanılması gerektiği belirtilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2003). Nitel araştırmalarda önemli iki başlık olan geçerlik ve güvenilirliği sağlamak için bu çalışmada çeşitli stratejiler kullanılmıştır. Bu araştırmada geçerlik ve güvenilirliği sağlamak için çeşitli stratejiler kullanılmıştır. Geçerliliği sağlamak için görüşme soruları kapsam geçerliği için iki uzmana gönderilmiştir. Ayrıca katılımcı doğrulaması yapılmıştır. Bu süreçte araştırmacı bulgular ortaya çıktıktan sonra belli katılımcılara (beş katılımcıya) yanıtların transkriptinin tamamını e posta ile göndermiş ve araştırmacının söylenenleri doğru yansıtmadığını sormuştur. Beş katılımcı kendilerinin ifade ettikleri cümlelerin ve yanıtların tamamının doğru olduğunu belirtmişlerdir. Verilerde, demografik bilgi formları ve görüşmeler yoluyla veriler çeşitlendirilmiştir. Araştırmanın raporlaştırma süreci katılımcıların söylemlerini temsil eden alıntılar doğrudan veriler kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı süreç boyunca gerek kullanılan desenin gerekse görüşme tekniğinin gereklerini yerine getirmiş, araştırmanın başından beri araştırmacı rolüne sadık kalmıştır. Verilerin toplanması, dökümü ve analizi ayrıntılı biçimde raporlaştırılmış ve elde edilen bulgular alanyazına dayalı olarak tartışılmıştır. Nitel verilerin doğru çözümlenip çözümlenmediğini kontrol edebilmek için bir başka deyişle tutarlılığa bakmak için araştırmacının yaptığı kodlamaların en az %30'u daha önce nitel çalışma yapmış olan bir özel eğitim uzmanına gönderilmiştir. Güvenirlik için öncelikle birinci yazar tarafından kodlamalar yapılmış ve ardından temalar oluşturulmuştur. Temalar nitel araştırma yöntemiyle çalışmalar yapmış olan bir uzmana gönderilmiş ve uzman tarafından kodlamalar yapılarak temalar oluşturulmuştur. Ardından araştırmacı ve uzman bir araya gelmiş ve kodlayıcılar arası güvenilirlik Miles ve Huberman tarafından geliştirilen [(gözlemciler arası görüş birliği)

/ (görüş birliği+görüş ayrılığı) x 100] formülüne göre kodlayıcılar arası güvenilirlik hesaplanmış ve %88 bulunmuştur. Miles ve Huberman'a göre kodlayıcılar arasında güvenilirlik katsayısının %80 ve üzeri olması çalışmanın güvenilir olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda elde edilen sonuç yapılan çalışmanın güvenilir olduğunu göstermektedir.

BULGULAR

Bu araştırmada görüşme sorularına verilen cevaplardan elde edilen veriler araştırmanın bulgularını oluşturmaktadır. Araştırmanın 3 tema ve 8 alt teması bulunmaktadır. Araştırmanın üç teması öğretmenlikte yaşanan sorunlar ve nedenleri, lisans eğitiminde alınan derslerin sağladığı yararlar ve lisans eğitime yönelik görüş ve öneriler şeklindedir. Araştırmanın sekiz alt teması ise farklı yetersizlik gruplarına yönelik bilgi ve uygulama eksikliği, öğretmen yeterliğine ilişkin sorunlar, kuramsal bilgi, uygulamaya yönelik katkı, kişisel özellikleri geliştirme, mesleki sürece katkısı olan dersler, eklenmesi gereken dersler ve düzenlenmesi gereken ders içerikleridir. Tema ve alt temalara ilişkin bilgiler Şekil 1'de yer almaktadır. Araştırma bulguları sonucunda ortaya çıkan tema ve bu temalara ilişkin alt temalar iletilmek istenen mesajı daha iyi anlatması açısından alıntılarla izleyen şekilde açıklanmaktadır.



Şekil 1. Tema ve alt temalar

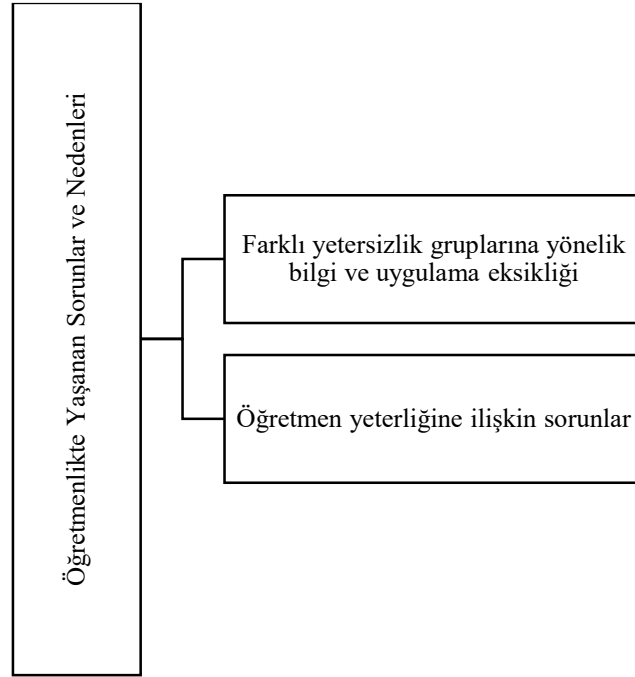
Öğretmenlikte Yaşanan Sorunlar ve Nedenleri

Araştırmanın ilk teması öğretmenlikte yaşanan sorunlar ve nedenleridir. Bu tema zihin engelliler öğretmenlerinin mesleki süreçlerinde yaşadıkları çeşitli sorunlardan ve bu sorunların nedenlerine ilişkin belirttikleri ifadelerden oluşmaktadır. Bu tema analiz edildiğinde farklı yetersizlik gruplarına yönelik bilgi ve uygulama eksikliği, öğretmen yeterliğine ilişkin sorunlar olmak üzere iki alt tema elde edilmiştir. Bu tema ve alt temalar Şekil 2'de yer almaktadır. Her bir tema ve alt temalara ilişkin açıklamalar izleyen başlıklarda açıklanmaktadır.

Farklı yetersizlik gruplarına yönelik bilgi ve uygulama eksikliği

Farklı yetersizlik gruplarına yönelik bilgi ve uygulama eksikliği, zihin engelliler öğretmenlerinin lisans eğitimlerinde görmedikleri, lisans programında olmayan ve uygulamalı derslerde (öğretmenlik uygulaması I ve II) karşılaşmadıkları yetersizlik gruplarına yönelik deneyim ve bilgi eksikliğini ifade etmektedir. Fatma Hanım öğretmenlik mesleği sürecinde yaşadığı sorunları lisans eğitiminde "Gittiğimiz staj okullarında da çocuklar down sendromlu, otizmliler evet ama görme işitme

yetersizliği olan çocuklara ben kendi adıma erişim sağlayamadım, onlarla çalışamadım. Şu an bu şekilde öğrencilerim var ve çalışırken çok zorluk çekiyorum.” diyerek ifade etmiştir. Hasan Bey de Fatma Hanım gibi farklı yetersizlik gruplarında olan çocuklarla ne yapacağını bilemediğini “... Yani biz tamam zihin engelliler öğretmenliği olarak giriş yaptık. Ama şimdi ben özel eğitim öğretmeni olarak görev yapıyorum ve atandığım zamanda özel eğitim öğretmeni olacağım. Yani benim karşıma görme yetersizliği olan bir öğrenci de çıkabilir. İşitme yetersizliği olan bir öğrencide çıkabilir. Ki anlattığım üzere bir tane öğrencimiz işitme engelli. Ve ben bu çocuğa nasıl ders yapacağımı bilmiyorum yani yetersiz kalıyorum.” şeklinde ifade etmiştir.



Şekil 2. Öğretmenlikte yaşanan sorunlar ve nedenleri tema ve alt temalar

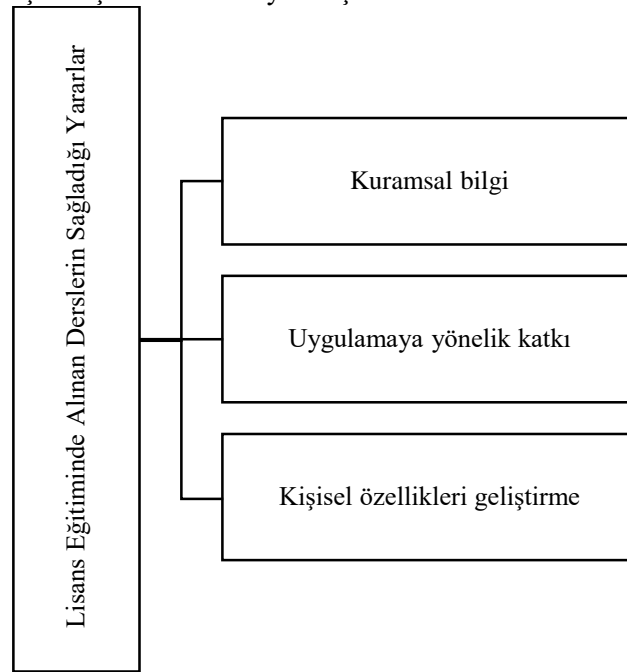
Öğretmen yeterliğine ilişkin sorunlar

Öğretmen yeterliğine ilişkin sorunlar, öğretmenlerin öğrendiklerini öğrenciye aktarma konusunda yaşadıkları güçlükleri ifade etmektedir. Sibel Hanım öğretim yapma konusundaki yaşadıklarını “...Ama mesela bu sene hafif öğrencilerle de hafif düzeydeki yani çalışıyorum ve müfredat hakkında bilgim yok. Nasıl öğretebilirim kısmı benim için çok sorun oluyor.” cümleleriyle belirtmiştir. Selda Hanım’da benzer şekilde Selda Hanım “... Yani bu konuyu bilmesek bile bir kitapta açıp okuduğumuzda da bende anlayabilirim. Bir başkası da anlayabilir. Bundan ziyade daha çok böyle nedir? Nasıl öğretilir kısmında eksiklik yaşıyorum. Bir çocukla uygulama yaparken mesela.” şeklinde öğretim kısmındaki yaşadığı zorlukları açıklamıştır. Hasan Bey ise öğrencisi dediklerini yapmadığında ne yapacağını bilememe noktasında yaşadığı sorunu “Yani derslerde anlatılırken bize sadece yöntemleri, neyi nasıl yapacağımız anlattılar. Ama örneğin çocuk direnç gösteriyorsa onu nasıl ii, ikna edip oturtacağımız anlatılmadı.” şeklinde ifade etmiştir. Su Hanım ise “Yani normal bir çocukla karşılaştığım zaman derste bire bir yaptığım bir uygulama da olsa bazen yapamadığımı gördüm.” cümleleriyle belirtmiştir. Ahmet Bey ise öğrencilerle çalışırken değerlendirme yapma konusunda yaşadığı sorunları “... Eğitime başlarken öğrenciyi çok iyi değerlendiremiyoruz. Bunu nasıl yapabileceğimizi bilmiyoruz açıkçası.” şeklinde ifade etmiştir.

Lisans Eğitiminde Alınan Derslerin Sağladığı Yararlar

Lisans eğitiminde alınan derslerin sağladığı yararlar teması katılımcıların lisans eğitimleri boyunca gördükleri derslerin kendilerine olan getirilerini, sağladığı katkıları ifade etmeleriyle ortaya çıkmıştır. Görüşülen öğretmenler lisans eğitimde aldıkları derslerin katkılarını farklı şekillerde ifade etmişlerdir. Lisans eğitiminde alınan derslerin sağladığı yararlar teması analiz edildiğinde kuramsal bilgi, uygulamaya yönelik katkı, kişisel özellikleri geliştirme alt temalarına ulaşılmıştır. Lisans

eğitiminde alınan derslerin sağladığı yararlar tema ve alt temaları Şekil 3'te yer almaktadır. Belirtilen tema ve alt temalara ilişkin açıklamalar izleyen biçimdedir.



Şekil 3. Lisans eğitiminde alınan derslerin sağladığı yararlar tema ve alt temalar

Kuramsal bilgi

Kuramsal bilgi, öğretmenlerin lisans eğitiminde derslerde öğrendikleri bilgilerden oluşmaktadır. Görüşülen öğretmenlerin lisans eğitiminde aldıkları derslerden farklı yetersizlik gruplarına ilişkin kuramsal bilgi katkılarını Sibel Hanım “*Öncelikle u bütün u zihin engeli, otizm, öğrenme güçlüğü u bütün, u bütün hepsini tam olarak öğrenmiş bulunuyorum.*” Hasan Bey ise “*u yani şimdi zihin engelli ne demek tanımını biliyoruz, otizm ne demek içeriğini biliyoruz.*” cümleleriyle belirtmiştir. Ahmet Bey alınan kuramsal derslerin çocukların özelliklerini bilmeyi sağladığını “*İu şimdi birçok farklı yetersizlik grubuna yönelik dersler aldığımız için karşılaştığımız öğrencilerle u özelliklerini bilmek...*” şeklinde ifade etmiştir. Fatma Hanım derslerin bilgi sağlama konusundaki katkılarını “*Cidden lisans döneminde aldığımız derslerin... Hani u daha çok bilgi konusunda bize çok katkısı olduğunu düşünüyorum*” cümlesiyle açıklamıştır.

Uygulamaya yönelik katkı

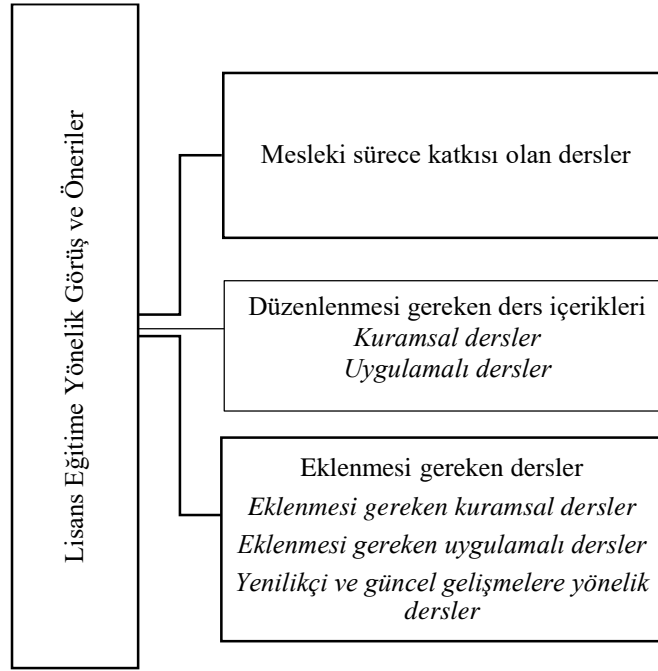
Bu alt tema öğretmenlerin, lisans eğitiminde aldıkları derslerin öğrencileriyle bire bir çalışırken, onlara bir şeyler öğrettiklerinde olan katkılarını ifade etmişlerdir. Hasan Bey “*Daha sonra mesleki yaşantımıza başladığımız zamanda derslerde neyi nasıl öğreteceğimizi öğrendim...İu mesleki hayata başladığımız zaman da zaten stajda da staj yaptığımız için çok aşırı bir zorluk çekmedim ve de mesleki hayatıma başladım.*” cümleleriyle belirtmiştir. Selda Hanım ise “*Daha sonrasında nasıl plan, program hazırlanır bi öğrenciyle nasıl çalışılır yani plan içerisindeki alternatif etkinlikler ya da u açıklamasına, girişine, öğrenciyi sıkmamak adına nasıl plan yapılır bunlar aldığım eğitim sayesinde şekillendi, aldığım sayesinde aldığım eğitim sayesinde oldu.*” cümleleriyle ifade etmiştir. Su Hanım “*Eğer ben o dersleri öğrenmeseydim mesela bir Türkçe nasıl öğretilir bir çocuğa matematik nasıl öğretilir özbakım becerilerinde bir atlet katlama bir düğme katlama nasıl yapılır bunu bilemeyecektim.*” diyerek aldığı dersleri uygulamaya nasıl aktardığını ifade etmiştir. Sibel Hanım “*...karşılaştığım çocukların u hangi evrede olduklarını, nasıl tanımam u tanılamam gerektiğini bunların hepsini bu bölüm sayesinde öğrendim.*” şeklinde belirtmiştir.

Kişisel özellikleri geliştirme

Fatma Hanım aldığı derslerin kendisindeki yaratıcılık duygusunu geliştirdiğini “*Cidden lisans döneminde aldığımız dersler bizim gerek yaratıcılık gerekse uygulama olarak bize çok katkısı olduğunu düşünüyorum.*” cümlesiyle açıklamıştır.

Lisans Eğitime Yönelik Görüş ve Öneriler

Lisans eğitime yönelik görüş ve öneriler teması, öğretmenlerin lisans eğitiminde almadıkları ancak programda olmasını düşündükleri derslerden, mesleki süreçlerinde en çok yararlandıkları ve katkısını gördükleri derslerden, lisans eğitiminde gördükleri fakat içeriğinin değiştirilmesi gerektiğini düşündükleri derslere ilişkin görüş ve önerilerinden oluşmaktadır. Bu tema analiz edildiğinde mesleki sürece katkısı olan dersler, düzenlenmesi gereken ders içerikleri ve eklenmesi gereken dersler olmak üzere üç alt tema ortaya çıkmaktadır. Bu tema ve alt temaları Şekil 4'te yer almaktadır. Her bir tema ve alt temalara ilişkin açıklamalar izleyen başlıklarda açıklanmaktadır.



Şekil 4. Lisans eğitime yönelik görüş ve öneriler tema ve alt temalar

Mesleki sürece katkısı olan dersler

Mesleki sürece katkısı olan dersler alt teması görüşülen öğretmenlerin lisans eğitimlerinde aldıkları derslerden mesleki yaşantılarında kendilerine katkıları olan dersleri ifade etmelerinden oluşmaktadır. Görüşülen öğretmenler mesleki süreçleriyle en çok ilgili olan dersleri şöyle belirtmiştir. Selda Hanım uygulamalı davranış analizi (UDA) dersini “*Uda nın kesinlikle ilişkisi var...O dersin içeriği çok şeydi mesela, benim çok aklımda kalan bir ders olmuştu.*” şeklinde ifade ederken, Ahmet Bey ise aynı derse ilişkin düşüncelerini “*En çok uygulamalı davranış analizinin yani tamamen bütün eğitim yöntemleri filan nerdeyse onun üzerine kurulu...*” cümleleriyle açıklamıştır. Su ve Sibel Hanım mesleki süreçlerine en çok katkısı olan dersi Cinsel gelişim olarak ifade etmiştir. Sibel Hanım bu dersin mesleki sürecine olan katkısını “*o derste hem normal gelişim gösteren çocuğun özelliğini öğrendik hem de zihin engelli bir bireyin özelliklerini öğrendik ve nasıl onunla aynı seviyeye getirebileceğimizi u bunu da öğrendik. Aynı şekilde ileriki boyutunda yaşamında neler yapılması gerektiği. Yani cinsel gelişim birinci numarada benim için.*” cümleleriyle belirtmiştir. Su Hanım “*çocuk ne kadar engele sahip olursa olsun ... devam eden normal insanlarla aynı seyreden bir gelişim alanı var. O da cinsel gelişim ve mahremiyet eğitimi. ... Eğer ben mahremiyet eğitimi, cinsel eğitim ya da neden yaptığını bilirim hani o çocuğa ulaşma şansım daha yüksek oluyor.*” şeklinde ifade etmiştir. Fatma Hanım Otistik Çocuklar İçin Destek Eğitim Programı (OÇİDEP) dersinin mesleki süreciyle en çok ilişkisi olduğunu “*... Gerek ailelere hani bu konuda yönlendirme yapabiliyorum gerekse kendim uygulayabiliyorum.*” olarak ifade etmiştir. Hasan Bey Öğretmenlik Uygulaması I ve II derslerinin mesleki sürecine en çok katkı sağlayan ders olduğunu belirtmiş ve bunu “*...Lakin stajda öğrencilere yaklaşımım, üç yıl boyunca görmüş olduklarımı harmanlamamız u bunlar daha verimli bir şekilde şu*

anda öğretmenlik yapmam da fayda sağlıyor.” cümleleriyle ifade etmiştir.

Düzenlenmesi gereken ders içerikleri

Bu tema görüşülen zihin engelliler öğretmenlerinin lisansta aldıkları fakat bazı yönlerden farklı olması gerektiğini düşündükleri ders içeriklerinden oluşmaktadır. Düzenlenmesi gereken ders içerikleri temasında katılımcılar kuramsal ve uygulamalı derslere yönelik olarak görüşlerini belirtmişlerdir. Bu temaya ilişkin alt tema içerikleri izleyen paragraflarda açıklanmaktadır.

Kuramsal dersler

Katılımcılar lisansta IV. yarıyıldan itibaren “... (fen bilgisi, okuma yazma, matematik, hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi vb.) öğretimi” şeklinde aldıkları çeşitli derslere yönelik görüşlerini ifade etmişlerdir. Su Hanım “...Şey olsaydı mesela biz o dersi aldıktan sonra o derse ilişkin bire bir bir uygulama yapma şansımız olsaydı ve biz ona göre değerlendirilseydik, notumuz ona göre verilseydi yüksek not almak için mutlaka uygulama yapacağımız bir öğrenci bulmak zorunda olacaktık...” ifade ederken, Sibel Hanım “...her şeyi öğrendik ama tek bir yöntemle öğrendik... İu bu her çocuğa uyan bir yöntem değil ki benim aldığım eğitimin temelinde bireysellik var. Bireysellikte de her çocuk için farklı yöntem kullanabilme yetimiz var. Bunları pek öğrenmedik.” cümleleriyle belirtmiştir. Ahmet Bey ise “... öğrendik evet ama bizim öğrenciler bunlar dışında başka yöntemlerle de öğreniyor. Biz bunları görmedik mesela.” şeklinde bu derslerin işlenişine yönelik düşüncesini açıklamıştır. Selda Hanım “Bir grup içindeki herkes farklı bir yöntemden sunum yapsaymış bu durumda yine herkesin aynı süresi olacak ve hiçbir şekilde hafta kaybı olmayacak. Keşke bu yöntemler bize farklı şekilde aktarılabilseymiş.” cümleleriyle bu konudaki düşüncelerini belirtmiştir.

Uygulamalı dersler

Uygulamalı dersler, lisans eğitiminde öğretmenlerin bire bir uygulama yaparak aldıkları Öğretmenlik Uygulaması I ve II, Zihin Engelliler için Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı I ve II derslerinden oluşmaktadır. Sibel Hanım öğretmenlik uygulaması ve materyal geliştirme dersine ilişkin görüşlerini “Yani staj tamam tek bir ders ama stajla beraber materyal dersini alıyoruz. Çok fazla donanım isteyen bir dersti. ...İu bunlar çok zorladı. Yoksa belki sadece bir dönem staj bir dönem materyal gibi bir şey olsaydı ya da haftanın bir günü staj bir günü materyal gibi olsaydı çok daha iyi geçeceğini düşünüyordum.” şeklinde ifade etmiştir. Ahmet Bey öğretmenlik uygulaması dersinde puanlama sistemine ilişkin görüşlerini “Ha bir de mesela hocam staj bence daha nesnel olmalı uı yani her hoca yani sizler farklı farklı puanlıyordu bu da biz de belirsizliğe yol açıyordu.” cümleleriyle belirtmiştir.

Eklenmesi gereken dersler

Eklenmesi gereken dersler alt teması katılımcıların lisans eğitimlerinde almadıkları ancak kendi deneyimlerinden yola çıkarak lisans programında olması gereken derslerden oluşmaktadır. Eklenmesi gereken dersler teması kuramsal, uygulamalı, yenilikçi ve güncel gelişmelere yönelik dersler şeklinde sınıflandırılmıştır.

Eklenmesi gereken kuramsal dersler

Fatma Hanım “... İşitme, görme ve çoklu yetersizliği olan çocuklar için dersler eklenmeli.” diyerek görüşünü belirtirken Sibel Hanım ise “Müfredat dersleri eklenmeli yani bizim çocuklarımız için genişletilmiş ve kolaylaştırılacak bir müfredat dersleri olmalı.” şeklinde ifade etmiştir. Fatma Hanım materyal hazırlamak için ayrıca bir ders eklenmesi gerektiğini “Hocam mesela bunun ilk döneminde gerçekten ders yapılmalı, olabilir yani ders yapılmalı. İlk önce bize bir öğretsinler ne bekliyorlar biz hani neler yapmalıyız. Direkt damdan düşer gibi düşünüyoruz ya staja.” diyerek ifade etmiştir.

Eklenmesi gereken uygulamalı dersler

Katılımcılar lisans eğitiminde kuramsal olarak gördükleri derslerin uygulama boyutunda olması gerektiğini “Uygulamalı davranış analizinin bir dönem kuramsal bir dönem uygulaması olması daha mantıklı olurdu yani. ...Yani eğer o uygulamalı davranış analizini öğretmekse amaç yani şey olabilirdi. Birinci dönem uygulamalı davranış analizinin kuramsal bilgileri, ikinci dönem uygulaması.” şeklinde ifade etmiştir.

Yenilikçi ve güncel gelişmelere yönelik dersler

Katılımcılar sadece lisans derslerinin içeriğinin düzenlenmesi gerektiğini değil aynı zamanda

günümüzdeki değişiklikleri ve yenilikleri yakalamak için de dersler eklenmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Selda Hanım “Günümüz teknolojisini yansıtan dersler konulabilirdi. Diğer insanlara da ulaşabilecek bir şey bırakılırsa herkes faydalanabilir ve şuan çocuklar zaten videodan böyle tablet, telefon tarzı şeylerden çok u etkileniyorlar, çok istekliler yani böyle çok ilgilerini çekiyor. Yani teknolojik ortamda, sanal ortamda bir şey bırakabilirsek daha faydalı olurmuş gibi geliyor bana.” şeklinde ifade etmiştir. Fatma Hanım “Mesela ben bakıyorum yurt dışında güncel olan uygulamalar var. Bunlar bize öğretilbilirdi. Biz mesela hocaların bize öğrettiği kadarını biz de öğrendiğimiz kadarını biliyoruz. Diğer uygulamaları bilmiyoruz. Bunlar öğretilmeliydi. Bu tarz uygulamalar programa konulabilirdi. Biraz daha yenilikçi olmak gerekiyor bence.” Fatma Hanım güncel bilgiyi yakalama konusundaki görüşlerini “Mesela bilimsel dayanaklı uygulamalar var. Ben bunların hepsini bilmiyorum. Aile soruyor mesela floor time varmış biz bunu bilmiyoruz...” şeklinde belirtmiştir.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu çalışmada Anadolu Üniversitesi zihin engelliler öğretmenliği lisans programından yeni mezun olan kişilerin mesleki süreçlerinde yaşadıklarına ilişkin deneyimleri ve mezun oldukları lisans programının mesleki deneyimlerini nasıl etkilediğine ilişkin görüşlerini incelemektir. Araştırmada belirtilen genel amaç doğrultusunda katılımcılarla yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmış ve onlara beş soru sorulmuştur. Zihin engelliler öğretmenlerinin verdikleri yanıtlara göre öğretmenlikte yaşanan sorunlar ve nedenleri, lisans eğitiminde alınan derslerin sağladığı yararlar, lisans eğitimine yönelik görüş ve öneriler olmak üzere 3 tema ortaya çıkmıştır. Araştırma bulgularına bakıldığında, zihin engelliler öğretmenlerinin mesleki süreçlerinde yaşadıkları olumlu ve olumsuz deneyimlerin lisans eğitimleri ve öğretmenlik yeterlikleriyle ilişkili olduğu görülmektedir. Görüşülen öğretmenler, lisans eğitiminin sağladıkları faydaları çalıştıkları öğrencilere ilişkin bilgi sahibi olma, öğrencileriyle uygulamalar yapma ve farklı kişisel özellikleri geliştirme olarak belirtmişlerdir. Bulgulara bakıldığında öğretmenlerin pek çok sorunda yaşadıkları ve bu sorunların lisans eğitimlerinde yer almayan derslerden, öğretmenlik yeterliğinden kaynaklanan eksikliklerden olduğu görülmektedir. Araştırmanın bir başka bulgusu olan öğretmenlerin lisans eğitiminin iyileştirilmesine yönelik görüş ve önerilerine bakıldığında; eklenmesi gereken dersler alt temasında, öğretmenler programa yeni derslerin eklenmesi gerektiğini ve bu derslerinde uygulamalı, kuramsal, yenilikçi ve güncel gelişmelere yönelik dersleri kapsayacak şekilde olması gerektiğini belirtmişlerdir. Mesleki sürece katkısı olan derslere ilişkin ise öğretmenler en çok uygulamalı davranış analizi dersinin mesleki sürece katkısı olduğunu belirtmişlerdir. Eklenmesi gereken derslere ilişkin ise kuramsal ve uygulamalı olan derslerin içeriklerinde ve işlenişine ilişkin görüş ve önerilerini belirtmişlerdir. Araştırma bulguları, öğretmenlerin mesleki süreçlerini aldıkları lisans eğitiminden bağımsız görmediklerini, lisans eğitiminin içerik, işleniş ve değerlendirme gibi değişkenler açısından nitelikli olmasının onların öğretmenlik mesleğiyle ilişkili olduğunu göstermektedir.

Araştırma bulgularına ilişkin tartışılması gereken noktalar her tema ve alt tema bağlamında ele alınmıştır. İzleyen bölümde söz konusu bu başlıklara değinilmiştir.

Araştırmanın ilk bulgusu öğretmenlikte yaşanan sorunlar ve nedenleridir. Öğretmenlerin yaşadıkları sorunlar, farklı yetersizlik gruplarına yönelik bilgi ve uygulama eksikliği ve öğretmen yeterliğine ilişkin sorunlar alt temalarından oluşmaktadır. Bulgulara ortaya çıkan tema ve alt temalar incelendiğinde, öğretmenler lisans programlarındaki derslerde kuramsal bilgi olarak değinilmeyen yetersizlik gruplarına ilişkin bilgi ve bu yetersizlik gruplarına öğretim sunma gibi uygulamaya ilişkin deneyim eksikliklerini açıklamışlardır. Ülkemizde öğretmen yetiştirme lisans programlarının 2016 yılına kadar zihin engelliler öğretmenliği, işitme engelliler öğretmenliği, görme engelliler öğretmenliği, üstün zekâlılar öğretmenliği gibi yetersizlik türlerine göre ayrıştıran lisans programlarıyla şekillendiği bilinmektedir. Bu lisans programlarında, öğretmen adayları yerleştikleri lisans programının engel grubunun derslerini ve seçmeli derslerden oluşan farklı engel türlerine yönelik dersler almaktadır. Bu çalışma Anadolu Üniversitesi zihin engelliler öğretmenliği lisans mezunlarıyla yapıldığı için ilgili program incelenmiştir. Program içeriğinde, derslerin önemli bir kısmını zihin engelli bireyler için hazırlanan derslerden oluştuğunu, seçmeli grupta iki engel türüne yönelik (otizm spektrum bozukluğu ve özgül öğrenme güçlüğü) derslerin olduğu görülmektedir. Görüşülen öğretmenlerin, lisansta hakkında bilgi ve deneyim sahibi olmadıkları ancak mesleki süreçlerinde karşılaştıkları özel gereksinimli öğrencilere yönelik dile getirdikleri kaygı ve görüşleri alanyazında farklı çalışmaların bulgularıyla

benzerlik göstermektedir (Ergül vd., 2013; Özer, 1995; Ulay, 2018). Ayrıca özel eğitim öğretmenlerinin lisans programlarının bütün engel gruplarına yönelik olacak şekilde hazırlanması (Cornelius ve Sandmel, 2018) gerekliliğiyle de örtüşmektedir. Araştırmanın bu bulgusu son olarak YÖK'ün özel eğitim öğretmenliği programına geçişte belirttiği gerekçelerden biri olan her engel grubuna yönelik olarak özel eğitim öğretmeni yetiştirme açıklamasını da destekler niteliktedir. Araştırmada ortaya çıkan diğer bir nokta öğretmen yeterliğiyle ilgili olan sorunlardır. Öğretmen yeterliğinden kaynaklanan sorunlara geçmeden önce “yeterlik” kavramını açıklamak yararlı olacaktır. Yeterlik en genel tanımıyla bireyin bir “iş ya da görevi” yerine getirmesi için bireyin “o” işin gerektirdiği bilgi, beceri, tutum ve değerlere sahip olmasıdır (MEB, 2017). Öğretmenlik açısından yeterlik kavramına bakıldığında, MEB, 2017 yılında mesleki bilgi, mesleki beceri, tutum ve değerler olmak üzere üç temel alanı temel olarak her bir alana ilişkin yeterlikleri açıklayan Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri raporunu yayımlamıştır. Rapora göre, öğretmenlerin mezun oldukları alana ilişkin bilgisi, bilgiyi beceriye dönüştürüp eğitim-öğretim etkinliklerini planlaması, gerçekleştirmesi ve değerlendirmesi ve kişisel, mesleki ve öğrenciye yönelik tutum ve değere sahip olması beklenmektedir. Nitekim yapılan araştırmalar öğretmenlerin öğrencilerin öğrenmeleri, etkili öğretim sunma (Heckaman, Ernest ve Scheffler, 2018) ve materyal geliştirme gibi pek çok konuda bilgi ve beceri sahibi olmaları gerektiğini belirtmektedir (Darling-Hammond, 2006). Öğretmenlerin sahip olmaları beklenen bu özellikler edindikleri bilgileri ve becerileri uygulamaya yansıtamama durumunda öğretmen yeterliğine ilişkin büyük bir sorun teşkil etmektedir (Hammerness, 2006). Bir başka deyişle Karasu, Aykut ve Yılmaz (2014)'ında belirttiği gibi kuram ve uygulama arasındaki boşluk öğretmen yetiştirmede karşılaşılan ve çözülmesi gereken noktaların başında gelmektedir. Araştırmanın öğretmen yeterliği bulgusunda öğretmenlerin bildikleri ya da daha önce yaptıkları çalışmaları öğrencilerine öğretirken zorlanmaları yukarıda belirtilen açıklamaları doğrular niteliktedir.

Araştırmada ortaya çıkan bir diğer bulgu zihin engelliler öğretmenlerinin lisans eğitiminde alınan derslerin sağladığı katkıları belirttikleri temadır. Bu temayı kuramsal bilgi, uygulamaya yönelik katkı ve kişisel özellikler boyutuyla belirtmişlerdir. Öğretmen yetiştirmenin temelini oluşturan lisans eğitimi, bireylerden alanında bilgi sahibi olma, öğrenciler üzerinde istendik biçimde davranış değişikliği sağlamak gibi amaçlara odaklanmaktadır (Özyürek, 2008). Bu yönüyle bakıldığında özel eğitim öğretmenlerinin lisans eğitimlerinin kendilerine kuramsal ve uygulamaya yönelik katkı sağladığını belirten görüşlerinin, öğretmen yetiştirme programlarının amaçlarını karşıladığı söylenebilir. Öğretmenlerin, aldıkları lisans eğitiminin kişisel özellikleri geliştirdiğini belirtmiştir. MEB tarafından 2017 yılında Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri raporu yayımlanmış ve bu rapordaki yeterlikler dikkate alınarak hizmet öncesi öğretmen yetiştirme lisans programlarının şekillendirilebileceği belirtmiştir. Söz konusu raporda kişisel ve mesleki gelişim yeterlik alanı bulunmaktadır. Lisans eğitiminin, zihin engelliler öğretmenlerinin kişisel özelliklerini geliştirme boyutunun öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri ile ilişkili olduğu düşünülebilir.

Araştırmanın son bulgusu lisans programına ilişkin görüş ve önerilerden oluşmaktadır. Bu bulgu, mesleki sürece katkısı olan dersler, düzenlenmesi gereken ders içerikleri ve eklenmesi gereken dersler alt temalarından oluşmaktadır. Araştırmanın bulgusu olan mesleki sürece katkısı olan dersler için katılımcılar farklı dersler ifade etse de en çok uygulamalı davranış analizinin katkısı olduğunu belirtmişlerdir. Bu ders daha önceki yıllarda davranış değiştirme adıyla programda yer almıştır. Bu bulgu daha önce yapılan araştırma bulgularıyla tutarlılık göstermektedir (Karasu vd., 2014; Özer, 1995). Öğretmenlerin olumlu yönde görüş belirttikleri derslerin mevcut özel eğitim öğretmenliği lisans programında da yer alması öğretmen yetiştirme açısından olumlu bir durum olarak değerlendirilebilir.

Araştırmanın bir diğer bulgusu düzenlenmesi gereken ders içeriklerinden oluşmaktadır. Bu bulgu öğretmenlerin lisans eğitimlerinde aldıkları fakat derslerin işlenişinde düzeltilmesi gereken noktalara ilişkin belirttikleri görüş ve önerilerden oluşmaktadır. Öğretmenler görüş ve önerilerini kuramsal ve uygulamalı olarak yürütülen derslere yönelik belirtmişlerdir. Kuramsal yürütülen derslere ilişkin farklı yöntemleri görmek istediklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin belirttikleri bu noktanın özel eğitimde bireysel farklılıklar ilkesine işaret etmektedir. Uygulamalı dersler boyutunda ise öğretmenlik uygulaması I ve II derslerinin ders yükünün fazla olması ve azaltılması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu derse ilişkin belirttikleri diğer bir nokta ise değerlendirme sisteminde objektiflik ve homojenliktir. Öğretmenlerin belirttikleri bu noktalar zihin engelliler öğretmen adaylarıyla yapılan diğer çalışmaların (Ergenekon, Özen ve Batu, 2008; Yücesoy-Özkan vd., 2019) bulgularıyla benzerlik

göstermektedir.

Öğretmenler son bulgusu lisans eğitimlerinde olmayan ancak yaşadıkları deneyimlerinden yola çıkarak lisans programına eklenmesi gerektiği düşündükleri dersleri kuramsal ve uygulamalı dersler boyutuyla ifade etmiştir. Eklenmesi gereken kuramsal dersler hem öğretmenlerin mesleki süreçlerinde deneyimleyerek hem de lisans dönemini düşünerek zorluk yaşadıkları ve bu nedenle programda olması gerektiğini düşündükleri derslerden oluşmaktadır. Eklenmesi gereken kuramsal dersler bulgusunda, öğretmenler mesleki deneyimlerinde lisans eğitimlerinde teorik ve pratik geçmişe sahip olmadıkları farklı yetersizlik gruplarına ilişkin derslerin olması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu ifade bir yönüyle öğretmenlerin verdikleri yanıtların kendi içinde tutarlı olduğunu göstermektedir. Nitekim öğretmenler farklı yetersizlik gruplarına ilişkin bilgi ve uygulama eksikliğinin mesleki süreçlerinde sorunlara neden olduğundan bahsetmişlerdir. Değinilmesi gereken bir başka nokta ise YÖK'ün özel eğitim öğretmenliği programındaki değişikliklerle düzenlediği lisans programının öğretmenlerin eklenmesi gereken kuramsal dersler görüşleriyle örtüşmesidir. Eklenmesi gereken uygulamalı derslerde ise katılımcılar, derste öğrendiklerini uygulayacakları fırsatların olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin belirttikleri bu nokta uygulamanın önemine dikkat çekmektedir. Bu bulgu lisans döneminde uygulamanın ağırlıklı yer alması gerektiğini belirten diğer araştırmalarla tutarlılık göstermektedir (Dedeoğlu vd., 2004; Ergenekon, 2004; Ergül vd., 2013; Özer, 1995). Araştırmada ayrıca yenilikçi ve güncel gelişmelere yönelik dersler bulgusu ortaya çıkmıştır. Bu bulgu öğretmenlerin alanlarına ilişkin gelişmeler ve uygulamalar hakkında bilgi sahibi olmak istediklerini ortaya koymaktadır. Bu bulgu özel eğitim öğretmenleriyle yapılmış olan önceki çalışmalarda bulunmamaktadır. Ancak çalışmanın bu bulgusu özgünlük taşımakla birlikte özel eğitim öğretmenlerinin 21. yy. teknoloji çağının gerektirdiklerine uyum sağlaması gerekliliğini (Ludlow, 2001) de desteklemekte ve özel eğitim öğretmenlerinin bilimsel dayanaklı uygulamalar hakkında bilgi sahibi olması (Cornelius ve Sandmel, 2018) gerçekliğiyle de uyusmaktadır.

Bu çalışma zihin engelliler öğretmenliği lisans programından yeni mezun olan kişilerin mesleki süreçlerinde yaşadıklarına ilişkin deneyimleri ve mezun oldukları lisans programının mesleki deneyimlerini nasıl etkilediğine ilişkin görüşlerini incelemektir. Araştırma bulgularının 2016-2017 eğitim-öğretim yılından itibaren özel eğitim öğretmenliği olarak değiştirilen lisans programına yönelik katkılar sunacağı düşünülmektedir. Nitekim özel eğitim öğretmenliği lisans programının içeriğine bakıldığında zihin engelliler öğretmenliğiyle pek çok dersin aynı ya da benzer olduğu görülmektedir. Araştırmanın belirtilen olumlu yanları olmakla birlikte birtakım sınırlılıkları da söz konusudur. Öncelikle bu çalışma sadece Anadolu Üniversitesi zihin engelliler öğretmenliği lisans programı mezunu olan kişilerle gerçekleştirilmiştir. Ancak araştırma bulguları incelendiğinde bütüncül bir bakış açısıyla özel eğitim öğretmenliği lisans programına katkıları olduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın değinilen noktalarının yanında gerek alanyazına gerekse öğretmenler, öğretmen adayları ve öğretim elemanları gibi farklı paydaşlara katkı sağlaması için bazı öneriler bulunmaktadır. Uygulamaya yönelik olarak öneriler şu şekildedir: (a) Lisans programlarında kuramsal derslerin içeriğinin öğretmen adaylarının öğretici olduğu uygulamalarla genişletilebilir, (b) Şube ve öğrenci sayısı, akademik takvim gibi nedenlerle uygulama yapılmasının mümkün olmadığı durumlarda kuramsal derslere ilişkin gözlem yapma fırsatı sunulabilir, (c) Lisans programlarının içeriğinin özellikle yurt dışındaki güncel bilgileri de içerecek şekilde düzenlenebilir, (d) Derslerin işlenişinde öğretmen adaylarının sorumlu oldukları grup/bireysel ödevlerde farklı öğretim yöntemleri, araç-gereçler ve değerlendirme tekniklerinin kullanılması zorunlu olabilir.

İleri araştırmalara yönelik öneriler izleyen şekilde sıralanabilir: (a) bu çalışmada Anadolu Üniversitesi'nden mezun olan zihin engelliler öğretmenleri ile görüşmeler yapılmıştır. Başka araştırmalarda farklı üniversitelerin işitme, görme ve üstün yetenekliler/zekâlılar öğretmenliğinden mezun olan kişilerle benzer çalışmalar yapılabilir, (b) özel eğitim öğretmenliğinden mezun olacak kişilerin mezun olacakları lisans programına ilişkin görüş ve önerileri alınabilir (c) mezun olunan programın değerlendirilmesinde farklı değişkenlerin (değerlendirme, not sistemi, öğretim elemanları vb.) dikkate alındığı çalışmalar gerçekleştirilebilir (d) mezunların programa ilişkin görüş ve önerileri farklı veri toplama araçlarıyla (anket, ölçek, odak grup görüşmesi vb.) değerlendirilebilir.

KAYNAKÇA

- Alakuş, A. O. (2005). Öğretmen adaylarının okul deneyiminin kazandırdığı mesleki yeterliklere ilişkin algıları. *Eğitim ve Bilim*, 30(138), 3-9.
- Arslan, S., & Özpınar, İ. (2008). Öğretmen nitelikleri: ilköğretim programlarının beklentileri ve eğitim fakültelerinin kazandırdıkları. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 2(1), 38-63.
- Atanur Başkan, G., Aydın, A., & Madden, T. (2006). Türkiye'deki Öğretmen Yetiştirme Sistemine Karşılaştırmalı Bir Bakış. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(1), 35-42.
- Babbie, E. (2013). *The Practice of Social Research* (13th ed.). Australia: Wadsworth Cengage Learning.
- Billingsley, B. S., Bodkins, D., & Hendricks, M. B. (1993). Why special educators leave teaching: Implications for administrators. *Case in Point*, 7(2), 23-38.
- Billingsley, B., Carlson, E., & Klein, S. (2004). The working conditions and induction support of early career special educators. *Exceptional Children*, 70(3), 333-347.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (2009). *Research for education: An introduction to theories and methods*. Boston, MA: Allen and Bacon.
- Boyer, L., & Lee, C. (2001). Converting challenge to success: Supporting a new teacher of students with autism. *The Journal of Special Education*, 35(2), 75-83.
- Brantlinger, E., Jimenez, R., Klingner, J., Pugach, M., & Richardson, V. (2005). Qualitative studies in special education. *Exceptional Children*, 71(2), 195-207.
- Brownell, M. T., Sindelar, P. T., Kiely, M. T., & Danielson, L. C. (2010). Special education teacher quality and preparation: Exposing foundations, constructing a new model. *Exceptional Children*, 76(3), 357-377.
- Büyükalın Filiz, S., Çelik Sahin, A., Tufan, S., & Karaahmetoglu, B. (2018). The opinions of faculty members about noncategorical special education program. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi-Hacettepe University Journal of Education*, 33(3), 763-775.
- Celep, C. (2004). Meslek olarak öğretmenlik. Cevat Celep (Ed.), *Meslek olarak öğretmenlik içinde* (s. 23-48). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Cornelius, K. E., & Sandmel, K. N. (2018). Early career special education teachers perceived value of being mentored by general education teachers. *The Journal of Special Education Apprenticeship*, 7(3), 1-20.
- Çakır, M., Ogan Bekiroğlu, F., İrez, S., Kahveci, A., & Şeker, H. (2010). Fakülte-okul işbirliği modelinin değerlendirilmesi: uygulama öğretmenlerinin görüşleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 31, 69-81.
- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-century teacher education. *Journal of teacher education*, 57(3), 300-314.
- Darling-Hammond, L., & Youngs, P. (2002). Defining "highly qualified teachers": What does "scientifically-based research" actually tell us? *Educational Researcher*, 31(9), 13-25.
- Dedeoğlu, S., Duralı, S., & Tanrıverdi Kış, A. (2004). Özel eğitim bölümü zihin engelliler öğretmenliği anabilim dalı 3., 4. sınıf öğrencileri ve mezunlarının kendi bölüm programları, öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri ile ilgili düşünce ve önerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(01), 47-55.
- Ellis, V., & Childs, A. (2019). Innovation in teacher education: Collective creativity in the development of a teacher education internship. *Teaching and Teacher Education*, 77, 277-286.
- Ergenekon, Y. (2004). *İşe yeni başlayan zihin özürlüler öğretmenlerinin mesleki sorunlarının belirlenmesi ve bu sorunları gidermeye yönelik önerilerin geliştirilmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Ergenekon, Y., Özen, A., & Batu, E.S. (2008). Zihin engelliler öğretmenliği adaylarının öğretmenlik uygulamasına ilişkin görüş ve önerilerinin değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 8(3), 857-891.
- Ergul, C., Baydik, B., & Demir, S. (2013). Opinions of in-service and pre-service special education teachers on the competencies of the undergraduate special education programs. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 13(1), 518-522.
- Erişti, B. (2008). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. Ferhan Odabaşı (Ed.), *Öğretmenlikte mesleki gelişim içinde* (s. 1-26). Eskişehir: Açıköğretim Yayınları.
- Flowerday, T., & Schraw, G. (2000). Teacher beliefs about instructional choice: A phenomenological study. *Journal of Educational Psychology*, 92(4), 634.
- Goldhaber, D. (2016). In schools, teacher quality matters most: today's research reinforces Coleman's findings. *Education Next*, 16(2), 56-63.
- Gül, G. (2004). Birey, toplum, eğitim ve öğretmen. *HAYEF: Journal of Education*, 1(1), 223-236.

- Hammerness, K. (2006). From coherence in theory to coherence in practice. *Teachers College Record*, 108(7), 124-165.
- Heckaman, K. A., Ernest, J. M., & Scheffler, A. J. (2018). Special education teacher candidates' use of evidence-based practices and their impact on student learning. *SRATE Journal*, 27(2), 26-33.
- Herbert, S., & Hobbs, L. (2018). Pre-service teachers' views of school-based approaches to pre-service primary science teacher education. *Research in Science Education*, 48, 777-809.
- Hofman, R. H., & Dijkstra, B. J. (2010). Effective teacher professionalization in networks?. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1031-1040.
- Hopkins, D., & Stern, D. (1996). Quality teachers, quality schools: International perspectives and policy implications. *Teaching And Teacher Education*, 12(5), 501-517.
- Kaplan Sayı, A. (2018). Teachers' views about the teacher training program for gifted education. *Journal of Education and Learning*, 7(4), 262-273.
- Karasu, N., Aykut, Ç., & Yılmaz, B. (2014a). Zihin engellilerin eğitimi anabilim dalı öğretmen yetiştirme programı üzerine öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(4), 129-142.
- Karasu, N., Aykut, Ç., Yılmaz, B. (2014b). Zihin engelliler öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 15 (01), 41-56.
- Konstantopoulos, S., & Chung, V. (2011). The persistence of teacher effects in elementary grades. *American Educational Research Journal*, 48(2), 361-386.
- Kozikoğlu, İ., & Senemoğlu, N. (2018). Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükler: Nitel bir çözümleme. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi, Journal of Qualitative Research in Education*, 6(3), 341-371.
- Kozikoğlu, İ., & Soyalp, H. (2018). Aday öğretmenlerin, danışman öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin aday öğretmen yetiştirme programına yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(4), 934-952.
- Laczko-Kerr, I., & Berliner, D. C. (2002). The effectiveness of "Teach for America" and other under-certified teachers on student academic achievement: A case of harmful public policy. *Educational Policy Analysis Archives*, 10(37), 55.
- Ludlow, B. L. (2001). Technology and teacher education in special education: Disaster or deliverance?. *Teacher Education and Special Education*, 24(2), 143-163.
- MEB (2015). *Özel Eğitim Öğretmeni Özel Alan Yeterlik Çalıştayı*. <https://oygm.meb.gov.tr/www/ozel-egitim-ogretmeni-ozel-alan-yeterlik-calistayi/icerik/279> (Erişim Tarihi: 15/03/2019).
- MEB (2017). *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri*. http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_yyretmenlyk_mesleyy_genel_yeterlykleri.pdf. (Erişim Tarihi: 15/03/2019).
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Neuendorf, K. A. (2002). *The content analysis guidebook*. California: SAGE Publications.
- Osarenren-Osaghae, R. I., & Irabor, Q. O. (2018). Educational policies and programmes implementations: a case study of education funding, universal basic education (UBE) and teacher education. *International Journal of Educational Administration and Policy Studies*, 10(8), 91-102.
- Özer, Z. (1995). *Anadolu üniversitesi eğitim fakültesi zihin engellilerin öğretmenliği programı' nın içerik ögesinin mezun görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3th ed.). California: SAGE Publications.
- Şişman, M. (1999). *Öğretmenliğe giriş*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Ulay, G. (2018). *Özel eğitim öğretmenliği lisans programının zihin engelliler öğretmenliği yeterlikleri açısından incelenmesi (Sakarya ili örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Üstüner, M. (2004). Geçmişten günümüze türk eğitim sisteminde öğretmen yetiştirme ve günümüz sorunları. *İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 38.
- Van Maele, D., & Van Houtte, M. (2009). Faculty trust and organizational school characteristics: An exploration across secondary schools in Flanders. *Educational Administration Quarterly*, 45(4), 556-589.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2003). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin yayıncılık.
- YÖK (2018). *Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları*. https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/AA_Sunus_%20Onsoz_Uygulama_Yonergesi.pdf. (Erişim Tarihi: 22/06/2019).

- Ysseldyke, J. & Marston, D. (1998). Functional and noncategorical identification and intervention in special education. Reschly, Tilly, Grimes (Eds.). Origins of categorical special education services in schools and a rationale for changing them *içinde* (s. 1-14). Des Moines: Iowa Department of Education.
- Yücesoy-Özkan, Ş., Öncül, N., Çolak, A., Acar, Ç., Aksoy, F., Bozkuş-Genç, G., & Çelik, S. (2019). Zihin engelliler öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersine ve uygulama okullarına ilişkin beklentilerinin belirlenmesi. *İlköğretim Online*, 18(2), 808-836.
- Zeichner, K., Payne, K. A., & Brayko, K. (2015). Democratizing teacher education. *Journal of Teacher Education*, 66(2), 122-135.

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN GEOMETRİK DÜŞÜNME DÜZEYLERİNİN BAZI DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ¹

EXAMINING OPINIONS OF CLASSROOM TEACHERS ON THE GEOMETRIC THINKING LEVELS IN TERMS OF SOME VARIABLES

Ümmü Özlem AŞIK ÜNAL², Rabia VEZNE³

ÖZ: Öğrencilerin nesnel ve eleştirel düşünmesinde, problem çözmesinde, sebep-sonuç ilişkilerini sağlayabilmesinde ve sayısal düşünme becerisini geliştirmesinde geometri konuları önemli bir rol üstlenmektedir. Geometri, şekiller ve cisimler içermesi nedeniyle öğrenciye yaşadığı hayatı daha yakın bir şekilde tanımasına, yaşadığı hayatın değerini anımsamasına yardımcı olur. Ayrıca hoş vakit geçirmek ve matematiği sevmek için geometri konuları katkıda da bulunur. Bu çalışmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin geometrik düşünme düzeylerini bazı değişkenlere göre incelemektir. Bu araştırmaya toplamda 131 sınıf öğretmeni katılmıştır. Bu araştırmanın çalışma grubunu Antalya Kaş ilçesinde görev yapan Sınıf Öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmacı katılımcıların geometrik düşünme düzeylerini belirlemek için çoktan seçmeli bir geometri testi uygulamıştır. Çalışmadan elde edilen sonuçlar bağlamında; çalışmaya gönüllü olarak katılan 131 sınıf öğretmenin Van Hiele Geometrik Düşünme Düzeyi Puanları en çok Düzey 1’de (n=102) olduğu en az ise Düzey 5’de (n=1) görülmektedir. Araştırmada cinsiyet, istihdam, mesleki tecrübe, mezun olunan branşa göre anlamlı bir fark bulunmazken, farklı öğrenim durumlarına sahip öğretmenlerin Van Hiele Geometri Testi sonuçları Düzey 3’te anlamlı bir fark göstermektedir. Lisansüstü öğrenim durumuna sahip öğretmenlerin ön lisans öğrenim durumuna sahip olan öğretmenlere göre geometrik düşünme düzeylerine ilişkin sonuçlar daha yüksektir.

Anahtar sözcükler: Geometri eğitimi, geometrik düşünme düzeyi, sınıf öğretmenleri.

ABSTRACT: Geometry has an important role in improving students’ objective, critical and computational thinking skills, solving problems, making cause and effect relationship. It helps students to know the life and understand the value of the life. Geometrical subjects contributes students to love mathematics and spending nice time. The aim of this study is to examine the geometric thinking levels of classroom teachers in terms of some variables. A total of 131 classroom teachers participated in this study. The study group of this research consists of Classroom Teachers working in Kaş district of Antalya. The researcher applied a multiple choice geometry test to determine the geometric thinking levels of the participants. Some results obtained with this study are as follows; Van Hiele Geometric Thinking Level Scores of 131 Classroom Teachers who participated in the study voluntarily were the most at Level 1 (n = 102) and at least at Level 5 (n = 1). While there was no significant difference in gender, employment, occupational experience and branch of study, Van Hiele geometry test results of teachers with different educational status were different in Level 3. The geometric thinking levels of teachers with postgraduate education were higher than those with associate degree education

Keywords: Geometry education, geometric thinking level, primary school teachers

Bu makaleye atf vermek için:

Aşık-Ünal, Ü. Ö. ve Vezne, R. (2021). Sınıf öğretmenlerinin geometrik düşünme düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi, *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(1), 133-150.

Cite this article as:

Asik Unal, U. O. and Vezne, R. (2021). Examining opinions of classroom teachers on the geometric thinking levels in terms of some variables. *Trakya Journal of Education*, 11(1), 133-150.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Geometry has an important role in improving students’ objective, critical and computational thinking skills, solving problems, making cause and effect relationship. It helps students to know the life and understand the value of the life. Geometrical subjects contributes students to love mathematics and

¹ Bu çalışma Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü’nde hazırlanan “Sınıf Öğretmenlerinin Geometrik Düşünce Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre incelenmesi” isimli yüksek lisans tezinden üretilmiştir. Tez Danışmanı Dr. Öğr. Üyesi Rabia Vezne’dir.

² Öğretmen. Üzümli Orta Okulu, ozlemasik07@gmail.com, ORCID: 0000-0002-6289-5730.

³ Dr. Öğr. Üyesi, Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Prog.ve Öğretim Anabilim Dalı, rabiavezne@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-0137-3613.

spending nice time. According to TIMSS results (1999 ve 2007), it is seen the lowest achievement field in mathematics was geometry in our country. According to Kılıç (2003), it is thought that this low achievement in geometry can be resulted from other reasons rather than the ones that are stated. Therefore, one of the reasons can be the teachers' approach towards education. Sönmez (2009) stated that the teacher comes the first in the education process. Teachers' educational approach and mathematical understanding affects the product which will come out at the end of the education. When we discuss about geometry in mathematics education, teachers may also have different understanding and approach. Geometric thinking is one of the approach which argues that geometry education should be given according to the students' level. It is seen that there are many studies on geometric thinking and geometry education. In 1950s, the study of Hollander teachers Hiele and Hiele on geometric thinking is an important study in mathematics field. In this study, they developed "Van Hiele Geometric Thinking Model". Usiskin (1982) stated that this model was taken into consideration while preparing mathematic programs in most of the countries including Turkey. According to this model, students had difficulty in geometry lessons since their geometric thinking level are not taken into consideration during the courses. To do this, teachers have to have not only enough information about geometric thinking level and also a high level of geometric thinking. That's why teachers' geometric thinking level is so important. The aim of this study is to examine the geometric thinking levels of classroom teachers in terms of some variables (Sex, branch, employment status, professional experience, education level).

Method

In this study, descriptive survey model is used to examine the geometric thinking levels of classroom teachers in terms of some variables such as; sex, branch, employment status, professional experience, education level. Descriptive survey model describes characteristics and opinions of big populations in the current situation or in the past situation; brings together, describe, and evaluate numeric data related to a variable (Büyüköztürk, 2009). In descriptive survey model, researchers are focused on mostly how the characteristics or opinions disperse rather than the source of these characteristics or opinions. A total of 131 classroom teachers participated in this study. The study group of this research consists of Classroom Teachers working in Kaş district of Antalya. The researcher applied a multiple choice geometry test to determine the geometric thinking levels of the participants.

Findings

Some results obtained with this study are as follows; geometric thinking level scores of 131 Classroom Teachers who participated in the study voluntarily were the most at Level 1 ($n = 102$). 29 teachers were at Level 2, nine teachers were at Level 3, three teachers were at Level 4. Only one teacher was at Level 5. In other words, geometric thinking level scores of 131 Classroom Teachers were the most at Level 1 ($n = 102$) and the least at Level 5 ($n = 1$).

According to test results, it is seen that teachers who participated in the study mostly have geometric thinking level I, II, and III. According to the Higher Education Institution's study called "Teacher Education and Education Faculties" (2007) and Hoffer (1981), classroom teachers have to be at Level III and more in order to be successful in teaching geometry at primary school level. However, in this study, it is found that geometric thinking level scores of about 89.3% of classroom teachers were under Level 3.

In this study which is done with classroom teachers, it is found that there was no significant difference in gender. A similar study on examining geometric thinking levels of classroom teachers and candidate classroom teachers was done by Şahin (2008). According to his study, there was also no significant difference in gender. This result is similar with some studies done before (Başer & Yavuz, 2003; Fennema & Hart, 1994; Halat, 2008). According to these researchers, it is seen that the difference between male and female teachers' mathematics success and attitudes towards mathematics gradually decreases.

Mann Whitney U Test was done to compare geometric thinking levels of teacher and it is seen that there was also no significant difference in branch of study. There is no significant difference in Level 1 ($U=1502,500$), Level 2 ($U=1545,000$), Level 3 ($U=1635,000$), Level 4 ($U=1650,000$), Level 5 ($U=1615,000$) and general Level ($U= 1392,000$) scores. Although there is no significant difference in geometric thinking levels, it is found in mean ranks that Level 1, Level 2, Level 3 and general levels of classroom teachers are higher than other branch teachers. Consequently, there is no difference in branch of study between geometric thinking levels of classroom teachers and geometric thinking levels of other branch teachers.

In this study, it was also examined if there is a difference in geometric thinking levels of classroom teachers according to employment variable. Mann Whitney U Test was done to compare geometric thinking levels of teachers according to employment variable. There is no significant difference in geometric thinking level scores in Level 1 (U=1131,000), Level 2 (U=1339,000), Level 3 (U=1300,000), Level 4 (U=1326,000), Level 5 (U=1300,000) and general Level (U= 1121,500). In other words, there was no significant difference between permanent teachers and paid teachers' geometric thinking levels.

It was also examined if there is a difference in geometric thinking levels of classroom teachers according to occupational experience variable and it is found that there is no significant difference in occupational experience. In a similar study done on classroom teachers and candidate classroom teachers by Şahin (2008), is also found that there is no significant difference in teaching experience.

When classroom teachers' geometric thinking levels were examined according to educational status, it is seen that there is a significant difference. In order to find the group which caused this difference, Mann Whitney U-test was done. According to the analyse results, there is a significant difference between teachers with an associate degree and teachers with postgraduate education in Level 3. Hereunder, teachers who had a postgraduate diploma has a higher geometric thinking level score in Level 3. Like the result in this study, educational status affected geometric thinking level. The level of thinking increased as the level of education increased.

Discussion and Conclusion

Nowadays, the importance of lifelong learning and the need of updating knowledge for all occupations including teachers are underlined. Therefore, most nations place emphasis on lifelong learning and prepare strategy papers in this field. Within this scope, it is essential for all individuals and labour force to update their knowledge and competences according to the needs of knowledge era. Teachers who are working for Ministry of Education (MNE) should also update their knowledge and skills that they gained during undergraduate programs in order to educate students with the required competences for a knowledge era. Accordingly, higher education institutions and MNE have to do academic studies and researches to determine lack of education and educational needs. When these lackness and needs are identified, it is MNE's responsibility to support teachers and contribute to their Professional development with in-service trainings. This situation is also necessary and important for mathematics teachers. It is also essential for especially mathematics teachers who completed their undergraduate programs and started teaching to follow new developments in their field and learn new education strategies.

GİRİŞ

Matematik ve geometri hayatımızda önemli bir yer oluşturmaktadır. Matematik bütün alanlarda ihtiyaç duyulan bir bilimdir. Örnek vermek gerekirse gideceğimiz en kısa yolu hesaplarken, alışveriş yaparken, televizyon izlerken günlük yaşamımızda karşımıza çıkan birçok problem çözümünde matematiği kullanırız (Umay, 1996). Bu nedenle matematik bilim olarak kullanmanın yanında günlük hayatımızdaki problem çözümlerinde de yer alan mühim bir araçtır. Bu söylemlerde yer alan problem sözcüğü yalnız sayısal problemleri kapsamamaktadır. Genel olarak "sorun" sözcüğüyle isimlendirdiğimiz problemleri de kapsamaktadır. Baykul, (2009)' a göre bu önem nedeniyle matematik ile alakalı davranışlar okul öncesi eğitim programından yükseköğrenim programına kadar bütün seviyede ve bütün alanlarda yer alır. Şahin (2008)' e göre geometri, insan yaşamında önemli bir yere sahip olan matematiğin alt dallarından birisidir. Geometri, matematiğin somut taraflarının gösterilebildiği bir alandır. Ülkemizde okul öncesi dönemden yükseköğrenime kadar devam eden geometri öğrenimi, matematik problemlerini çözmemizin dışında, hayatımızda karşılaştığımız problemleri çözmeye ve sanat gibi birçok alanda da kullanılmaktadır.

Öğrencilerin nesnel ve eleştirel düşünmesinde, problem çözmesinde, sebep-sonuç ilişkilerini sağlayabilmesinde ve sayısal düşünme becerisini geliştirmesinde geometri konuları önemli bir rol üstlenmektedir. Ayrıca matematikte yer alan diğer konularda yardımcı bir içerik olarak kullanılmaktadır. Hacısalihoğlu, Mirasyedioğlu ve Akpınar (2004)' a göre geometri, şekiller ve cisimler içermesi nedeniyle öğrenciye yaşadığı hayatı daha yakın bir şekilde tanımasına, yaşadığı hayatın değerini anımsamasına yardımcı olur. Ayrıca hoş vakit geçirmek ve matematiği sevmek için geometri konuları katkıda da bulunur.

Geometri eğitimi öğrencilerin hayatında önemli bir yere sahip olmasına rağmen bazı uluslararası test sonuçlarında ülkemiz son sıralarda yer almaktadır. Örneğin, Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) tarafından uygulanan Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı PISA (Program For International Student Assessment), Uluslararası Matematik ve Fen Eğitimleri Çalışması TIMSS (Trends in

International Mathematics and Science Study) ve ülkemizde İlköğretim Genel Müdürlüğü ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün ortaklaşa hazırladığı Öğrenci Başarısının Belirlenmesi Sınavı (ÖBBS) gibi bazı ulusal ve uluslararası testlerde öğrencilerin geometri başarısının düşük olduğu tespit edilmiştir. Türkiye'nin 1999 yılında katıldığı ve 38 ülkedeki 8. sınıf öğrencilerine yönelik gerçekleştirilen TIMSS Araştırması'nda okullardaki öğretim programında yer alan konulardan oluşmuş matematik ve fen başarı testleri yer almaktadır. TIMSS'de matematik başarı testi yanında verilen bir diğer alan da geometridir. 1999 yılındaki verilere göre Türkiye 38 ülke arasında matematik alanında 31. geometri alanında 34. sırada yerini almıştır (Koca ve Şen, 2002; Milli Eğitim Bakanlığı, 2003). 2007 yılında ikinci kez katılan Türkiye, benzer bir sonuçla 57 ülke arasında 57. olmuştur. Mullis, Martin, Foy, & Arora, (2012)'e göre Türkiye'nin başarısının en düşük olduğu alan geometridir. Türkiye Geometri soruların %33'ünü doğru yanıtlayarak 411 puan almıştır.

TIMSS' in bu sonuçlarına göre (1999 ve 2007) ülkemizin matematikte başarısının en düşük olduğu alanın geometri olduğu görülmüştür. Bu durumun ülkemizde matematik programının yoğun olması sebebiyle geometri konularına gereken önemin verilmeyişinden kaynaklı olduğu düşünülebilir. Fakat Türkiye'nin matematik sıralaması incelendiğinde benzer kötü sonuçlarla da karşılaşmaktadır. Kılıç, (2003)' göre bu durum ülkemizin geometri başarısızlığının ifade edilen belirtilenler dışında farklı sebeplerden olabileceğini de düşündürmektedir. Bu yüzden düşünülen farklı sebeplerden biri de öğretmenin eğitime olan yaklaşımı olabilir. Sönmez, (2009)' e göre eğitim sürecinin en başında öğretmen gelmektedir. Öğretmenin eğitsel yaklaşımı ve matematiksel anlayışı eğitim sonunda ortaya çıkacak ürünü etkilemektedir. Yıldırım (2010) bu eğitim yaklaşımı ve matematiksel anlayışın öğretmenin nitel özellikleri olduğunu ifade etmiştir. Matematiğin bir düşünme yöntemi olan bu nitel özellik, kendine özgü niteliğiyle kavrayış olduğunu belirtmiştir. Bu ifade de yer alan matematiksel düşünme; Dindya' a göre matematik alanının aritmetik, geometri, cebir ve olasılık gibi değişik alanlarda kullanılan matematik teknikleri doğasına bağlı olarak farklı şekiller almaktadır (Çelik, 2007). Bu farklı alanlardan biri olan geometri söz konusu olduğunda öğrenci seviyesine uygun bir şekilde geometri öğretimi savunması yapan geometrik düşünme karşımıza gelmektedir. Geometrik düşünme kavramı üzerine ve geometri öğretimiyle ilgili çalışmalar yapıldığı görülmektedir. 1950'li yıllarda Hollandalı öğretmenler Hiele ve Hiele'nin yaptıkları çalışmalar geometrik düşünme matematik ile ilgili önemli bir çalışmadır. Bu çalışmayla birlikte bir ürün ortaya koyulmuştur: "Van Hiele Geometrik Düşünme Modeli". Usiskin, (1982)'e göre bu model birçok ülkede ve ülkemizde matematik programı hazırlanırken dikkate alınmıştır. Bu modele göre öğrencilerin geometrik düşünme düzeyleri dikkate alınmadığı için öğrenciler geometri dersinde zorlanmaktadırlar. Öğrencilerin geometrik düşünme düzeyleri dikkate alınmadan yapılan geometri eğitiminin ülkemizin TIMMS gibi uluslararası testlerde başarısının düşük çıkmasına sebep olarak gösterilebilir.

Günümüz eğitim sisteminde öğrencilerden sadece uluslararası testlerde başarılı olmalarını beklemek yeterli görülmemektedir. Öğrencilerin öğretim süresinde aktif katılan, konuşan, düşünen, sorgulayabilen, tartışabilen, problem çözebilen, öğrenmede sorumluluk alabilen birey olmaları da beklenmektedir. Bu belirlenen davranışları öğrencilerin kazanabilmeleri için öğretmenlerin öğrencilerini düşünmelerine, yorum yapabilmelerine, soru sorabilmelerine, tartışabilmelerine, değişik örneklerle ilişki kurabilmelerine, problem kurmalarına ve çözmelerine yardım etmeleri gerekmektedir. Örnek vermek gerekirse tanım, formül, örnek, alıştırma gibi yürütülen eski yıllardan kalma geleneksel matematik eğitimi öğrenciler için zor ve sıkıcı, sadece öğretmen için kolay olmuştur. Bu eski yöntem yerine günümüzde problem, keşfetme, varsayımda bulunma, doğrulama, ilişkilendirme, genelleme döngüsüne göre matematik eğitimi yapılmalıdır. Eğitim sürecinde bu durum öğretmene öğretici rolü yerine öğrenme için gerekli şartları sağlayan bir birey rolü yüklemektedir (Baki, 2006). Öğretmenin üstlendiği bu rolü başarıyla yapabilmesi için sabır ve disiplin öğelerini taşıması gerekmektedir. Bunun yanı sıra alanına hâkim olması da gerekmektedir. Öğretmenin matematikte anlatacağı konuyu bütünlük içinde verebilmesi ve günlük yaşamda matematiğin yerini gösterebilmesi için konusuna hâkim olması şarttır (Gözen, 2006). Alana hâkim olmak da tek başına yeterli şart değildir. Bunun yanında öğretmenin kullandığı eğitsel materyallerin çocukların düzeyine uygun olması ve öğrencinin derse karşı olan tutumu da önemli etkenler arasındadır.

Öğrencilerin geometriye karşı tutumlarını ve dolayısıyla geometri dersindeki başarısını etkileyen nedenlerden birisi de öğretmenlerin geometri öğretiminde kullandıkları yaklaşımlardır. Bu yaklaşımlar, öğrencilerin geometriyi tam olarak sevmemelerine ve geometri konularını anlamamalarına sebep olmaktadır. Örneğin, öğrenciye ilkokulda kareyi öğretirken tanımlarla başlanırsa öğrenci somut işlemler döneminde olduğu için hayal etmesi zor olan yani soyut olan bu durum anlaşılabilir. Dolayısıyla öğrencilere geometri öğretirken önce etrafındaki somut örnekler ile başlanabilir. Buradan yola çıkarak kendi tanımını kendi yapması sağlanabilir (Ergün ve Özdaş, 2010). Sadece bilişsel gelişim seviyelerine

göre eğitim yapmanın hedeflere ulaşmada yeterli şart olmadığını gösteren çalışmalardan biri de Hollandalı Matematik Öğretmenleri Hiele ve Hiele'nin çalışmasıdır. Bilişsel yönden öğrencilerin üst seviyede olmalarına rağmen geometri dersinde zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Hieleler bu durumu doktora çalışması olarak konu edinmiştir. Yaptıkları çalışmalarla birlikte Van Hiele Geometrik Düşünme teorisini geliştirmişlerdir (Usiskin, 1982).

Van Hiele Geometrik Düşünce'nin gelişimi; görsel düzey, analitik düzey, informal tümdengelim düzel, formal düzey ve en ileri düzey olarak beş düzeyden oluşmaktadır. Van Hiele Geldof bu düzeyleri 0-4 şeklinde belirtmiştir (akt; Usiskin, 1982). Fakat daha sonra bu düzeylerin 1-5 şeklinde de ifade edildiği çalışmalar olmuştur (Hoffer, 1981; Senk, 1989; Aksu, 2005; Dindyal, 2007; Mateya, 2008; Fidan, 2009; Pandiscio ve Knight, 2011). Sınıf öğretmenlerinin geometrik düşünme düzeylerinin farklı değişkenler yönünden incelenmesinin hedeflendiği bu çalışmada düzeyler 1-5 olarak belirtilmiş ve hiçbir düzeye atanamayanlar için de Clements ve Battista (1992) tarafından gözünde yarı canlandırma/tanıma öncesi dönem şeklinde ifade edilen 0. düzey kullanılmıştır.

Van Hiele Geometrik Düşünme Düzeyleri'nin özellikleri şu şekilde sıralanabilir:

1. Bir düzeyi başarılı bir şekilde bitirmeyen bir üst düzeye geçemez. Çünkü modele göre düzeyler art arda sıralanır ve hiyerarşik bir yapıdan oluşmaktadır. Bu nedenle belli bir düzeye sahip olmak için önceden yer alan düzeylerin özelliklerine sahip olunması gerekir. Örnek vermek gerekirse bir öğrenci 2. düzeydeyse 1. düzey özelliklerine, 3. düzeydeyse 2. düzey özelliklerine sahip olmak zorundadır (Baykul, 2009).
2. Zihinsel gelişimle ilgili olan düzeyler, yaş veya Piaget' in bilişsel gelişim stratejisine bağlı değildir. İlköğretim 3. sınıf öğrencisiyle lise 3. sınıf öğrencisi aynı düzeye sahip olabilirler hatta birçok lise öğrencisi 1. düzeye bile ulaşamamış olabilir. Genel olarak 8. sınıf öğrencileri 1. ve 2. düzeyde kabul edilirken anasınıf öğrencilerinin 0 düzeyinde olduğu kabul edilir. (Baykul, 2009) 3. 4. ve 5. düzeye ulaşmak için uygun eğitim verilmelidir. Çünkü gelişimin en önemli faktörü eğitimidir (Olkun ve Toluk, 2007).
3. Bir düzeyden diğer bir düzeye geçerken birçok etken yer almaktadır. Bunlar: Öğretimin konusu, öğretimin niteliği ve öğrencilerin tecrübeleridir. Öğrenciler keşfetmeye, eleştirici düşünmeye, tartışmaya ve bir üst seviyedeki düzeyde yer alan özelliklerle etkileşime neden olan eğitim, öğrencilerin bulunduğu düzeydeki gelişimi etkiler. Hatta bir üst seviyedeki düzeye geçişi hızlandırır (Baykul, 1998; Baykul, 2009).
4. Düzeylerin kendine özgü sembol ve sembol ilişkilerini bulur (Usiskin, 1982). Bir sembolün 1. düzeydeki tanımıyla, 2. düzeydeki tanımı aynı değildir. Örneğin, Düzey 3' teki bir öğrenci için dikdörtgenin açıları dik olan bir paralelkenar olması anlaşılırken 1. düzeydeki bir öğrenci için anlamsızdır. (Crowley, 1987). Bu nedenle ifade edilen dil, geometri öğretiminde öğrencinin seviyesine göre olması önemlidir (Kılıç 2003). Buna göre Düzey-4'te "formal tümdengelim", Düzey-3'te "informal tümdengelim" ve Düzey-2'de "doğrulama", ifadeleri kullanılmalıdır. (Gutierrez, 1992).
5. İki farklı düzeyde konuşan kişilerin birbirlerini anlamaları mümkün değildir. Bu nedenle öğretim düzeyi ile öğrenci düzeyi aynı olmalıdır. Farklı olduğu takdirde öğretim gerçekleştirilemez. Örneğin, öğretmenler genel olarak "Öğretmenim sizin okulda anlattıklarımızı anlıyorum fakat eve gelince aynı soruları kendim çözemiyorum." şeklindeki ifadeler kullanmışlardır. Bunun sebebi, öğretmen 3.düzeyde ders anlatırken aslında öğrencinin 2. düzeyde olması olabilir (Usiskin, 1982). Konu ve öğrenci düzeyine uygun olmayan bir eğitim, öğrenmenin gerçekleşmesine engel olur (Baykul, 1998).
6. Sürekli bir yapıya sahip olan Van Hiele geometrik düşünme düzeyleri birbirleriyle ilişkili olmayan, bağımsız bir yapı değildir (Baykul, 2009; Gutierrez, 1992). Öğrencilerin bir düzeyden diğerine geçiş yapmaları kademeli olarak ve uzun süreli gerçekleşmektedir. Öğrenci tam olarak bir Van Hiele düşünme seviyesinde olacağı gibi iki geometrik düşünme düzeyleri arasında da olabilir (Burger ve Shaugnessy, 1986). Düzeyler arasındaki geçiş uzun ve kademeli olmaktadır (Gutierrez, 1992).

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı Antalya ili Kaş ilçesindeki ilkokullarda çalışan sınıf öğretmenlerinin geometrik düşünme düzeylerine bazı demografik (Cinsiyet, mezun olunan branş, istihdam durumu, mesleki tecrübe, eğitim düzeyi) değişkenlerin etkisini incelemek oluşturmaktadır. Bu amaca ulaşmak için belirlenen alt problemler aşağıdaki gibidir:

1. Sınıf öğretmenlerinin geometrik düşünce düzeyleri nedir?

2. Geometrik düşünce düzeyleri cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Geometrik düşünce düzeyleri, mezun oldukları branşlara göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
4. Geometrik düşünce düzeyleri, istihdam durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
5. Geometrik düşünce düzeyleri mesleki tecrübelerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
6. Geometrik düşünce düzeyleri, eğitim düzeylerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Araştırmanın Önemi

Matematik ve matematiksel düşünme, günlük yaşamda kapladığı büyük yere karşın dünyanın her yerinde "zor" kabul edilir ve öğretiminde genellikle güçlük çekilir (Umay, 1996). Matematik öğretimi içerisinde, görsel ve uzamsal düşünme yeteneği gerektirmesinden dolayı geometride de oldukça zorlanılmaktadır. Örneğin, TIMSS 1999 ulusal raporunda Türk öğrencilerin en çok geometri konularında güçlükle karşılaştığı belirtilmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2003). TIMSS 2007 ulusal raporunda TIMSS 1999'a göre geometri öğrenme alanında anlamlı bir düşüş olduğu ve matematik öğrenme alanları içerisinde geometrinin en düşük puana sahip olduğu belirtilmiştir (Şişman, Acat, Aypay ve Karadağ, 2011). Ayrıca TIMSS 2011 uluslararası raporunda çok az ülkenin geometride güçlü olduğu belirtilmiştir (Mullis, Martin, Foy & Arora, 2012). Bu sonuçlar ülkemizde 8. sınıf (TIMSS 2011 aynı zamanda 4. sınıf) öğrencilerinin durumunu yansıtmakla beraber ileri sınıfların durumları için de temel teşkil etmektedir. Yapılan çalışmalar incelendiğinde genellikle sınıf öğretmen adayları ile çalışma yapıldığı ortaya çıkmıştır. Sınıf öğretmenleri ile yapılan çalışmalarda da mezun olunan alan, eğitim düzeyleri, istihdam durumları, mesleki tecrübelerine farklılık gösterip göstermediği ile ilgili bir çalışma yapılmamıştır. Bu çalışmanın sonuçlarının, hem yükseköğretim kurumlarının sınıf eğitimi anabilim dalı ve matematik eğitimi anabilim dalı derslerinin öğretmenlerin eğitim ihtiyaçlarına göre güncellenmesi hem de Milli Eğitim Bakanlığının (MEB) hizmet içi eğitimlerinin niteliğinin artırılması amacıyla kullanılabilmesi ve yararlı olacağı düşünülmektedir.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırma öğretmenlerin geometrik düşünme düzeylerini belirlemek ve bazı değişkenlere göre incelemek için betimsel tarama modeli kullanılarak yapılmıştır. Betimsel tarama modeli halen var olan duruma veya geçmiş bir duruma veya büyük grupların özelliklerini ve görüşlerini betimlemeye; bir değişkene ait sayısal verilerin bir araya getirilmesine, betimlenmesine ve değerlendirilmesine imkân veren modeldir (Büyüköztürk, 2009). Betimsel tarama modelinde daha çok çalışmadaki özelliklerin ve görüşlerin kaynağıyla değil nasıl dağıldığıyla ilgilenilmektedir.

Çalışma Grubu/ Evren- Örneklem

Bu araştırmanın çalışma grubunu, Antalya ili Kaş ilçesinde 2018-2019 Eğitim-Öğretim yılında görev yapmakta olan 172 sınıf öğretmeni içinden gönüllülük esası ile araştırmaya katılan 131 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Tablo 1'de bu bilgiler yer almaktadır.

Tablo 1.

Çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin kimlik değişkenlerine göre dağılımı

Cinsiyet	n	%
Kadın	75	57,3
Erkek	56	42,7
Branş	n	%
Sınıf Öğretmeni	95	72,5
Diğer	36	27,5
Öğrenim durumu	n	%
Ön lisans	10	7,6
Lisans	116	89,3
Lisansüstü	5	3,1
Hizmet yılı	n	%
1-5 yıl	22	16,8
6-10 yıl	49	37,4

Tablo 1. Devamı

Çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin kimlik değişkenlerine göre dağılımı

Cinsiyet	n	%
Hizmet yılı	n	%
11-15 yıl	28	21,4
16-20 yıl	13	9,9
21 yıl ve üzeri	19	14,5
İstihdam Durumu	n	%
Kadrolu	104	79,4
Ücretli	27	20,6

Tablo 1 incelendiğinde öğretmenlerin kimlik değişkenlerine göre dağılımları şöyledir: Öğretmenlerin 75' i kadın (% 57,3) ve 56' sı erkek (% 42,7)' tir. Sınıf öğretmenliğinden mezun olan öğretmen sayısı 95 (% 72,5) ve diğer branştan mezun olan öğretmen sayısı 36 (% 27,5)'dir. 1-5 yıllık mesleki deneyime sahip öğretmen sayısı 22 (% 16,8), 6-10 yıllık mesleki deneyime sahip öğretmen sayısı 49 (% 37,4), 11-15 yıllık mesleki deneyime sahip öğretmen sayısı 28 (% 21,4), 16-20 yıllık mesleki deneyime sahip öğretmen sayısı 13 (% 9,9) ve 21 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahip öğretmen sayısı 19 (% 14,5)' dur. Öğretmenlerin öğrenim düzeylerine göre dağılımı: Önlisans 10 (% 7,6), Lisans 116 (%89,3) ve Lisansüstü 5 (% 3,1) şeklindedir. Öğretmenlerin istihdam durumu kadrolu 104 (%79,4) ve ücretli 27 (%20,6) olarak belirtilmiştir.

Veri Toplama Aracı

Van Hiele Geometrik Düşünme Testi, öğretmenlerin geometrik düşünme düzeylerini belirlemek amacı ile kullanılmıştır. Araştırmada, öğrencilerin geometrik düşünme becerilerini ölçmek üzere Usiskin (1982) tarafından geliştirilen ve Türkçeye uyarlaması Duatepe (2000) tarafından gerçekleştirilen “Van Hiele Geometri Testi” kullanılmıştır. Test 25 çoktan seçmeli sorudan oluşmaktadır. Tablo 2’de görüldüğü gibi testte; düzey 1 (görsel dönem), düzey 2 (analitik dönem), düzey 3 (sıralama), düzey 4 (sonuç çıkarma) ve düzey 5 (eleştiri-rigor) olmak üzere beş düzey ölçülmektedir.

Tablo 1.

Van Hiele geometri testinin her düzeyinin ölçtüğü yetenekler ve puanlar

Düzye	Maddeler	Öğrencilerde Ölçülen Yetenekler	Puanlar
Düzye 1 (Görsel dönem)	1-5	Kişisel gözlem ve yeteneklerine dayanarak geometrik şekilleri tanımları	1
Düzye 2 (Analitik dönem)	6-10	Gözlemleyerek ve resim çizerek geometrik şekillerin özelliklerini söylemeleri	2
Düzye 3 (Sıralama)	11-15	Şekillerin özelliklerini analiz ederek şekilleri tanımlama ve sıralamaları	4
Düzye 4 (Sonuç çıkarma)	16-20	Teoremlerin ispatlarını anlamaları	8
Düzye 5 (Eleştiri-rigor)	21-25	Aksiyomatik sistemler arasındaki farkları anlamaları	16

Testin İngilizce orijinalinde Usiskin (1982), Kidder Richardson-20 güvenilirlik katsayısını düzeylere göre güz dönemindeki uygulamada, 74, 82, 88, 43 ve 38; bahar dönemindeki uygulamada, 79, 88, 88, 69 ve 65 olarak hesaplarken Türkçe çevirisinde Duatepe (2000) 102 tane 7. sınıf öğrencisine uygulayarak Kidder Richardson-20 (KR-20) güvenilirlik katsayısı değerini üç düzey için sırasıyla 0,82, 0,51 ve 0,70 olarak bulmuştur. Van Hiele Geometri Testi, Van Hiele kuramında geçen geometrik düşünme düzeylerine göre hazırlanmış, dünyanın değişik ülkelerinde ve Türkiye’de yüksek lisans, doktora tez ve araştırma çalışmalarında çok sayıda araştırmacı tarafından kullanılmıştır (Duatepe, 2000; Halat, 2008; Knight, 2006). Örneğin, Gökbulut, Sidekli ve Yangın (2007) sınıf öğretmeni adaylarına uyguladıkları testin Cronbach Alpha katsayısını 0,53 olarak hesaplamışlardır. Ölçeğin öğrencilerden öğretmenlere kadar geniş bir örneklem grubunda kullanım alanı olduğundan bahsedilebilir.

Testte bireylerin (öğrenci, öğretmen, öğretmen adayı vb.) bir üst düzeye geçebilmeleri için her bir düzeydeki sorulardan en az 4 tanesini doğru yapma kriteri yer almaktadır (Usiskin, 1982). Dolayısıyla

düzye atamalarında Usiskin (1982) tarafından geliştirilen puanlama anahtarından yararlanılmıştır. Usiskin'in Van Hiele geometrik düşünme testi için belirlediği puanlama anahtarı şu şekildedir:

1. düzey sorularını çözüp ölçütleri sağlıyorsa 1 puan
2. düzey sorularını çözüp ölçütleri sağlıyorsa 2 puan
3. düzey sorularını çözüp ölçütleri sağlıyorsa 4 puan
4. düzey sorularını çözüp ölçütleri sağlıyorsa 8 puan
5. düzey sorularını çözüp ölçütleri sağlıyorsa 16 puan verilmektedir (Lee, 2000: 51).

Van Hiele Geometrik Düşünme Testi'nin normal dağılıma uygunluğunu test etmek amacıyla normallik testi (Kolmogorov-Smirnov) uygulanmıştır. Normallik testine ilişkin bulgular Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 2.

Öğretmenlerin Van Hiele geometrik düşünme testi puanlarından elde edilen Kolmogorov-Smirnov test değerleri

	Kolmogorov-Smirnova			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Düzye1	,484	130	,000	,506	130	,000
Düzye2	,480	130	,000	,514	130	,000
Düzye3	,538	130	,000	,275	130	,000
Düzye4	,538	130	,000	,134	130	,000
Düzye5	,527	130	,000	,062	130	,000
Toplam	,355	130	,000	,559	130	,000

$p < .05$

Tablo 3 incelendiğinde, analizde istatistiksel (null) hipotez "Puanların dağılımı normal dağılımdan anlamlı farklılık göstermez." şeklinde kurulduğu için hesaplanan p-değerinin .05'ten küçük çıkması, bu anlamlılık düzeyinde puanların normal dağılımdan anlamlı (aşırı) sapma gösterdiği ve uygun olmadığı şeklinde yorumlanır (Büyüköztürk, 2009). Buna göre Kolmogorov-Smirnov testi sonuçlarından öğretmenlerin Van Hiele Geometrik Düşünme Testi puanlarının normal dağılımdan anlamlı bir farklılık ($D(131)=.355$; $p=.000$; $p < .05$) görülmüştür. Başka bir deyişle verilerin normal dağılmadığından bahsedilebilir.

Tablo 4' de Van Hiele Geometrik Düşünme Testi'nin, öğretmenlere uygulaması sonucunda testteki maddelerin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri sunulmuştur.

Tablo 3.

Van Hiele geometrik düşünme testindeki soruların aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri (N=131)

	Madde no	Aritmetik Ortalama	SS
Düzye 1	Madde 1	,8769	,32980
	Madde 2	,8154	,38949
	Madde 3	,4231	,49596
	Madde 4	,4308	,49710
	Madde 5	,7615	,42779
Düzye 2	Madde 6	,4077	,49331
	Madde 7	,8000	,40155
	Madde8	,3000	,46003
	Madde 9	,7154	,45298
	Madde 10	,3231	,46946
Düzye 3	Madde11	,5769	,49596
	Madde 12	,4231	,49596
	Madde 13	,1231	,32980
	Madde 14	,1385	,34672
	Madde 15	,4077	,49331

Tablo 4. Devamı

Van Hiele geometrik düşünme testindeki soruların aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri (N=131)

	Madde no	Aritmetik Ortalama	SS
Düzyey 4	Madde 16	,2538	,43689
	Madde 17	,2538	,43689
	Madde 18	,3385	,47502
	Madde 19	,1462	,35463
	Madde 20	,1769	,38308
Düzyey 5	Madde 21	,2000	,40155
	Madde 22	,1385	,34672
	Madde 23	,5000	,50193
	Madde 24	,2462	,43244
	Madde 25	,3566	,48086

Van Hiele geometrik düşünme testine puanlama yapıldıktan sonra elde edilen test puanları en yüksekte en düşüğe doğru sıralama gerçekleştirilmiştir. Puan sıralamasının, baştan ilk %27' si (N=35 kişi) üst grubu meydana getirecek şekilde Microsoft Excel ve SPSS programları kullanılarak madde analizi gerçekleştirilmiştir. Bulgular Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5.

Van Hiele geometrik düşünme testinin uygulanması sonucu madde analizi değerleri

Madde No	A	B	C	D	E		Güçlük düzeyi
Madde 1	3	2*	-	-	-	35	pj=,86 Çok kolay
Madde 2	-	1	5	28*	-		pj=,86 Çok kolay
Madde 3	18	-	15*	-	1		pj=,46 Orta
Madde 4	10	18*	-	6	-		pj=,51 Orta
Madde 5	3	-	1	-	31*		pj=,77 Kolay
Madde 6	1	30*	2	1	-		pj=,51 Orta
Madde 7	1	-	-	-	34*		pj=,80 Çok kolay
Madde8	20*	1	3	-	10		pj=,46 Orta
Madde 9			34*	1			pj=,74 Kolay
Madde 10	4	-	5	21*	5		pj=,51 Orta
Madde11	3	3	20*	2	7		pj=,49 Orta
Madde 12	4	20*	3	1	7		pj=,37 Orta
Madde 13	7*	11	2	5	10		pj=,09 Çok zor
Madde 14	10*	1	4	2	18		pj=,14 Çok zor
Madde 15	1	20*	3	6	5		pj=,43 Orta
Madde 16	9	2	13*	8	3		pj=,34 Zor
Madde 17	4	5	13*	8	5		pj=,29 Zor
Madde 18	4	2	8	16*	5		pj=,40 Orta
Madde 19	13	7	2	6*	7		pj=,17 Çok zor
Madde 20	11*	2	5	14	3		pj=,20 Zor
Madde 21	2	8*	5	8	12		pj=,20 Zor
Madde 22	17	5	5	1	7*		pj=,17 Çok zor
Madde 23	8	2	3	21*	1		pj=,49 Orta
Madde 24	5	9	6	11*	4		pj=,20 Zor
Madde 25	1	15	3	8*	7		pj=,31 Zor

*Test maddesinin doğru cevap seçeneğidir.

pj= Üst gruptaki doğru cevap yüzdesi

Madde güçlüğü 0-1 arasında değer almakta; 0'a yaklaştıkça madde zorlaşmakta, 1'e yaklaştıkça da kolaylaşmaktadır. Maddelerin güçlük düzeyleri ile ilgili olarak ise madde güçlük indeksi (pj); 0.00-0.19 arasında ise madde çok zor, 0.20-0.34 arasında ise madde zor, 0.35-0.64 arasında ise madde orta güçlükte, 0.65-0.79 arasında ise madde kolay, 0.80-1.00 arasında ise madde çok kolay olarak kabul edilmektedir (Sözbilir, 2010). Van Hiele geometrik düşünme testin ortalama güçlüğü 0.43 (orta); ayırt ediciliği ise 0.45 (çok iyi) olarak hesaplanmıştır.

Van Hiele geometrik düşünme testinin güvenilirliğini hesaplamak için Kidder Richardson-20 (KR-20) analizi hesaplaması gerçekleştirilmiştir. Analiz sonucunda güvenilirlik katsayısı 0.723 olarak hesaplanmıştır. KR-20 güvenilirlik katsayısı değeri 0 ile 1 arasında yer almaktadır. Bu değer, 1'e yaklaşması maddelerin iç tutarlığının yüksek olduğu, 0'a yaklaşması ise maddelerin iç tutarlığının düşük olduğunu göstermektedir.

KR-20 güvenilirlik katsayısının 0.70 ve üzerinde olan ölçme aracı güvenilir kabul edilmektedir (Özçelik, 2010). Bu nedenle uygulanan Van Hiele Geometrik Düşünme Testi'nin güvenilir olduğu kabul edilmiştir (Tablo 6). Van Hiele Geometrik Düşünme Testi için yapılan madde analizinin geçerli ve güvenilir olduğu kabul edilerek, 25 madde olarak araştırmanın örneklem grubuna uygulanmıştır.

Tablo 6.

Van Hiele geometrik düşünme testine ilişkin geçerlik ve güvenilirlik değerleri

Madde sayısı	N	X	SS	Varyans	KR-20
25	131	10,1077	3,44895	11,895	,723

Verilerin Toplanması ve Analizi

Veri toplama aracı olarak Van Hiele Geometri Testini uygulamaya başlamadan önce testin Antalya Kaş ilçesinde görev yapan öğretmenlere uygulanabilmesi için gerekli yasal izinler alınmıştır. Araştırmacı, okullara bizzat giderek, okul müdürlerinin de desteği ile kimlik bilgi formu ve Van Hiele Geometrik Düşünme Düzeyi Testi'ni, gönüllü öğretmenlere yapılan araştırma hakkında bilgi vererek ve testi nasıl cevaplayacaklarını açıklayarak 40 dakikalık sürelerin olduğunu belirterek dağıtmıştır. Yaklaşık 10 gün süren test uygulama süreci sonunda araştırmacı 135 veri toplama aracı toplamıştır. Bu veri toplama araçlarından 4'ü yanlış doldurulması nedeniyle değerlendirmeye alınmamıştır.

Bu çalışmada öğretmenlerin Van Hiele Geometrik Düşünme Testi'nden aldıkları puanların düzeylerini belirlemek amacıyla her bir grup için en az 4 doğru cevap ölçütü olarak belirlenmiştir. 5 sorudan en az 4'ünü doğru cevaplamış olma durumu ve önceki düzeyleri başarıyla geçmiş olması koşulu ele alınmıştır. Buna göre hiç bir düzeyde soruların en az 4'üne doğru yanıt veremeyen bir öğretmen 0 puan almış sayıldı. Düzeyleri belirlemek için Usiskin (1982) tarafından geliştirilen puanlama anahtarı ile öğretmenlerinin Van Hiele geometri testine verdiği cevaplar değerlendirilmiştir.

Öğretmenlerin Van Hiele geometrik düşünme düzeyleri belirlendikten sonra ilgili veriler SPSS 23.00 paket programından yararlanılarak analiz edilmiştir. Veriler analiz edilmeden önce araştırmaya katılan öğretmenlerin Van Hiele Geometrik Düşünme puan toplamalarının normal dağılıp dağılmadığına bakılmıştır. Bunun için Kolmogorov-Smirnov normallik testi yapılmıştır.

Veriler normal dağılmadığı için verilerin analizinde non-parametrik testler kullanılmıştır. Öğretmenlerin cinsiyete, mezun olunan branşa ve istihdam durumuna göre Van Hiele Geometrik Düşünme puanlarının incelenmesi için Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Bunun yanında eğitim durumu ve hizmet yılı değişkenleri bakımından öğretmenlerin Van Hiele Geometrik Düşünme puanlarının incelenmesinde de Kruskal-Wallis kullanılmıştır.

Araştırmanın Etik İzinleri

Yapılan bu çalışmada araştırma etiği ilkeleri gözetilmiş olup gerekli etik kurul izinleri alınmıştır. Etik kurul izni kapsamında; Akdeniz Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulundan 4.02.2019 tarih ve 22 sayılı sayılı belge alınmıştır.

BULGULAR

Antalya ili Kaş ilçesindeki ilkokullarda çalışan sınıf öğretmenlerinin geometrik düşünme düzeylerine bazı demografik (Cinsiyet, mezun olunan branş, istihdam durumu, mesleki tecrübe, eğitim düzeyi) değişkenlerin etkisini incelemek amacıyla yapılan araştırmaya ilişkin bulgular bu kısımda yer almaktadır.

Öğretmenlerin Van Hiele Geometrik Düşünme Puanlarına İlişkin Betimsel Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi, "Öğretmenlerin Van Hiele geometrik düşünme puanları hangi düzeydedir?" olarak belirlenmiştir. Araştırmanın bu alt probleminin çözümlenmesi amacıyla, öğretmenlerin Van Hiele geometrik düşünme puanlarına ilişkin ortalama puanları (X) ve bu puanların standart sapmaları hesaplanmıştır. Öğretmenlerin Van Hiele geometrik düşünme test puanlarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 7' de sunulmuştur.

Tablo 7.

Öğretmenlerin Van Hiele geometrik düşünme test puanlarına ilişkin betimsel istatistikler

Değişkenler	Minimum	Maximum	N	Aritmetik Ortalama	SS
Düzey1	,00	1,00	102	,7846	,41268
Düzey2	,00	2,00	29	,4462	,83584
Düzey3	,00	4,00	9	,2769	1,01931
Düzey4	,00	8,00	3	,1846	1,20583
Düzey5	,00	16,00	1	,1231	1,40329

Tablo 7 incelendiğinde öğretmenlerin Van Hiele Geometrik Düşünme Puanları en çok Düzey 1' de (n=102) olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla Düzey 2 (n=29), Düzey 3 (n=9), Düzey 4 (n=3) ve Düzey 5 (n=1) izlemektedir. Başka bir ifade ile öğretmenler, Van Hiele Geometrik Düşünme Test Puanları en fazla Düzey 1' de, en az ise Düzey 5' de elde etmişlerdir.

Düzey 1' e göre, öğretmenlerin Van Hiele geometrik düşünme test puanlarına ilişkin betimsel istatistikler.

Düzey 1' e göre, öğretmenlerin Van Hiele geometrik düşünme test puanlarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 8' de sunulmuştur.

Tablo 8.

Düzey 1' e göre, öğretmenlerin Van Hiele geometrik düşünme test puanlarına ilişkin betimsel istatistikler

Değişkenler	Minimum	Maximum	N	Aritmetik Ortalama	SS
Madde 1	,00	1,00	114	,8769	,32980
Madde 2	,00	1,00	106	,8154	,38949
Madde 3	,00	1,00	55	,4231	,49596
Madde 4	,00	1,00	56	,4308	,49710
Madde 5	,00	1,00	100	,7615	,42779

Tablo 8 incelendiğinde öğretmenler Van Hiele Geometrik Düşünme Testi Düzey 1' de yer alan maddelerden en fazla 1 nolu maddeye (n=114) en az da 3 nolu maddeye (n=55) doğru yanıt verdiği görülmektedir. Madde 2' yi doğru yanıtlayan öğretmen sayısı 106, Madde 2' yi doğru yanıtlayan öğretmen sayısı 100 ve Madde 4' ü doğru yanıtlayan öğretmen sayısı da 55' dir. Başka bir ifade ile öğretmenler, Van Hiele Geometrik Düşünme Testinde Düzey 1' de madde 1 yanıtlama oranı en fazlayken en düşük yanıtlama oranı ise madde 3' e aittir.

Düzey 2' e göre, öğretmenlerin Van Hiele geometrik düşünme test puanlarına ilişkin betimsel istatistikler.

Düzey 2' e göre, öğretmenlerin Van Hiele geometrik düşünme test puanlarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 9' de sunulmuştur.

Tablo 6.

Düzey 2' e göre, öğretmenlerin Van Hiele geometrik düşünme test puanlarına ilişkin betimsel istatistikler

Değişkenler	Minimum	Maximum	N	Aritmetik Ortalama	SS
Madde 6	,00	2,00	53	,4077	,49331
Madde 7	,00	2,00	104	,8000	,40155
Madde 8	,00	2,00	39	,3000	,46003
Madde 9	,00	2,00	93	,7154	,45298
Madde 10	,00	2,00	42	,3231	,46946

Tablo 9 incelendiğinde öğretmenlerin Van Hiele Geometrik Düşünme Testi Düzey 2' de yer alan maddelerden en fazla 7 nolu maddeye (n=104) en az da 8 nolu maddeye (n=39) doğru yanıt verdiği görülmektedir. Madde 6'yı doğru yanıtlayan öğretmen sayısı 53, Madde 9'u doğru yanıtlayan öğretmen sayısı 93 ve Madde 10'u doğru yanıtlayan öğretmen sayısı da 42' dir. Başka bir ifade ile öğretmenler, Van Hiele Geometrik Düşünme Testinde Düzey 2' de madde 7' yi yanıtlama oranı en fazlayken en düşük yanıtlama oranı ise madde 8' e aittir.

Düzyey 3' e göre, öğretmenlerin Van Hiele geometrik düşünme test puanlarına ilişkin betimsel istatistikler.

Düzyey 3' e göre, öğretmenlerin Van Hiele geometrik düşünme test puanlarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 10'te sunulmuştur.

Tablo 10.

Düzyey 3'e göre, öğretmenlerin Van Hiele geometrik düşünme test puanlarına ilişkin betimsel istatistikler

Değişkenler	Minimum	Maximum	N	Aritmetik Ortalama	SS
Madde 11	,00	4,00	75	,5769	,49596

Tablo 10. Devamı

Düzyey 3'e göre, öğretmenlerin Van Hiele geometrik düşünme test puanlarına ilişkin betimsel istatistikler

Değişkenler	Minimum	Maximum	N	Aritmetik Ortalama	SS
Madde 11	,00	4,00	75	,5769	,49596
Madde 12	,00	4,00	55	,4231	,49596
Madde 13	,00	4,00	16	,1231	,32980
Madde 14	,00	4,00	19	,1385	,34672
Madde 15	,00	4,00	53	,4077	,49331

Tablo 10 incelendiğinde öğretmenlerin Van Hiele Geometrik Düşünme Testi Düzyey 4'de yer alan maddelerden en fazla 11 nolu maddeye (n=75) en az da 13 nolu maddeye (n=16) doğru yanıt verdiği görülmektedir. Madde 12' yi doğru yanıtlayan öğretmen sayısı 55, Madde 15' i doğru yanıtlayan öğretmen sayısı 53 ve Madde 14' ü doğru yanıtlayan öğretmen sayısı da 16'dir. Başka bir ifade ile öğretmenler, Van Hiele Geometrik Düşünme Testi Düzyey 3'de madde 11' i yanıtlama oranı en fazlayken en düşük yanıtlama oranı ise madde 13' e aittir.

Düzyey 4' e göre, öğretmenlerin Van Hiele geometrik düşünme test puanlarına ilişkin betimsel istatistikler.

Düzyey 4' e göre, öğretmenlerin Van Hiele geometrik düşünme test puanlarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11.

Düzyey 4' e göre, öğretmenlerin Van Hiele geometrik düşünme test puanlarına ilişkin betimsel istatistikler

Değişkenler	Minimum	Maximum	N	Aritmetik Ortalama	SS
Madde 16	,00	8,00	33	,2538	,43689
Madde 17	,00	8,00	34	,2538	,43689
Madde 18	,00	8,00	44	,3385	,47502
Madde 19	,00	8,00	20	,1462	,35463
Madde 20	,00	8,00	23	,1769	,38308

Tablo 11 incelendiğinde öğretmenlerin Van Hiele Geometrik Düşünme Testi Düzyey 4'de yer alan maddelerden en fazla 18 nolu maddeye (n= 44) en az da 19 nolu maddeye (n=20) doğru yanıt verdiği görülmektedir. Madde 16'yı doğru yanıtlayan öğretmen sayısı 33, Madde 17' yi doğru yanıtlayan öğretmen sayısı 34 ve Madde 20'yi doğru yanıtlayan öğretmen sayısı da 23' dür. Başka bir ifade ile öğretmenler, Van Hiele Geometrik Düşünme Testinde Düzyey 4'de madde 18' i yanıtlama oranı en fazlayken en düşük yanıtlama oranı ise madde 19' a aittir.

Düzyey 5' e göre, öğretmenlerin Van Hiele geometrik düşünme test puanlarına ilişkin betimsel istatistikler.

Düzyey 5' e göre, öğretmenlerin Van Hiele geometrik düşünme test puanlarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 12' da sunulmuştur.

Tablo 12.

Düzyey 5'e göre, öğretmenlerin Van Hiele geometrik düşünme test puanlarına ilişkin betimsel istatistikler

Değişkenler	Minimum	Maximum	N	Aritmetik Ortalama	SS
Madde 21	,00	16,00	26	,2000	,40155
Madde 22	,00	16,00	18	,1385	,34672
Madde 23	,00	16,00	65	,5000	,50193

Madde 24	,00	16,00	32	,2462	,43244
Madde 25	,00	16,00	46	,3566	,48086

Tablo 12 incelendiğinde öğretmenlerin Van Hiele Geometrik Düşünme Testi Düzey 5’de yer alan maddelerden en fazla 23 nolu maddeye (n=65) en az da 22 nolu maddeye (n=18) doğru yanıt verdiği görülmektedir. Madde 21’ i doğru yanıtlayan öğretmen sayısı 26, Madde 24’ü doğru yanıtlayan öğretmen sayısı 32 ve Madde 25’i doğru yanıtlayan öğretmen sayısı da 46’dır. Başka bir ifade ile öğretmenler, Van Hiele Geometrik Düşünme Testinde Düzey 5’ de madde 23’ü yanıtlama oranı en fazla iken en düşük yanıtlama oranı ise madde 22’ ye aittir.

Öğretmenlerin Van Hiele Geometrik Düşünme Test Puanlarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi

Araştırmanın ikinci alt problemi, “Öğretmenlerin Van Hiele geometrik düşünme puanları cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılık göstermekte midir?” olarak belirlenmiştir. Araştırmanın bu alt problemini çözümlmek ve cinsiyet değişkenine göre, öğretmenlerin Van Hiele geometrik düşünme puanlarının karşılaştırılması amacıyla, Mann Whitney U Testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 13’ de verilmiştir.

Tablo 13.

Cinsiyet değişkenine göre, öğretmenlerin Van Hiele Geometrik düşünme test puanlarına ilişkin Mann Whitney U testi sonuçları

Değişkenler	Sıra Ortalamaları		Sıra Toplamları		U	p
	Kadın n=75	Erkek n=56	Kadın n=75	Erkek n=56		
Düzey 1	64,77	66,50	4857,50	3657,50	2007,500	,716
Düzey 2	64,87	66,36	4865,00	3650,00	2015,000	,756
Düzey 3	64,47	66,91	4835,00	3680,00	1985,000	,406
Düzey 4	64,87	66,36	4865,00	3650,00	2015,000	,389
Düzey 5	65,87	65,00	4940,00	3575,00	2035,000	,392
Genel düzey	63,34	68,45	4750,50	3764,50	1900,500	,400

P<0.05

Tablo 13 incelendiğinde, öğretmenlerin Van Hiele geometrik düşünme test puanları Düzey 1 (U=2007,500), Düzey 2 (U=2015,000), Düzey 3 (U=1985,000), Düzey 4 (U=2015,000), Düzey 5 (U=2035,000) ve genel düzey (U=1900,500) puanlarında cinsiyet değişkenine göre farkın anlamlı olmadığı görülmektedir. Van Hiele geometrik düşünme düzeyleri arasında anlamlı farklılık bulunmamasına rağmen sıra ortalamaları incelendiğinde; erkek öğretmenlerin Van Hiele geometrik düşünme puanlarının kadın öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Elde edilen bu sonuç; “Sınıf öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine bağlı olarak Van Hiele geometrik düşünme düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık vardır.” hipotezimizi desteklememektedir. Başka bir ifadeyle, erkek öğretmenler ile kadın öğretmenlerinin Van Hiele geometrik düşünme düzeyleri arasında cinsiyete bağlı bir fark bulunmamaktadır.

Araştırmanın üçüncü alt problemi, “Öğretmenlerin Van Hiele geometrik düşünme puanları branş değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılık göstermekte midir?” olarak belirlenmiştir. Araştırmanın bu alt problemini çözümlmek ve branş değişkenine göre, öğretmenlerin Van Hiele geometrik düşünme test puanlarının karşılaştırılması amacıyla, Mann Whitney U Testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 14’ de verilmiştir.

Tablo 7.

Branş değişkenine göre, öğretmenlerin Van Hiele geometrik düşünme test puanlarına ilişkin Mann Whitney U testi sonuçları

Değişkenler	Sıra Ortalamaları		Sıra Toplamları		U	p
	Sınıf n=95	Diğer n=36	Sınıf n=95	Diğer n=36		
Düzey 1	67,18	60,93	6382,50	2132,50	1502,500	,238
Düzey 2	66,74	62,14	6340,00	2175,00	1545,000	,392
Düzey 3	65,79	64,71	6250,00	2265,00	1635,000	,743
Düzey 4	65,37	65,86	6210,00	2305,00	1650,000	,801
Düzey 5	65,00	66,86	6175,00	2340,00	1615,000	,099
Genel düzey	68,35	57,77	6493,00	2022,00	1392,000	,117

Tablo 14 incelendiğinde, öğretmenlerin Van Hiele geometrik düşünme test puanları Düzey 1 (U=1502,500) , Düzey 2 (U=1545,000), Düzey 3 (U=1635,000), Düzey 4 (U=1650,000), Düzey 5 (U=1615,000) ve genel düzey (U= 1392,000) puanlarında branş değişkenine göre farkın anlamlı olmadığı görülmektedir. Van Hiele geometrik düşünme düzeyleri arasında anlamlı farklılık bulunmamasına rağmen sıra ortalamaları incelendiğinde; Düzey 1, Düzey 2, Düzey 3 ve Genel düzeyde sınıf öğretmenlerin Van Hiele geometrik düşünme puanlarının diğer branşlarda yer alan öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde olduğu hesaplanmıştır. Sonuç olarak, sınıf öğretmenleri ile diğer branştaki öğretmenlerin Van Hiele geometrik düşünme düzeyleri arasında branş değişkenine bağlı bir fark bulunmamaktadır.

Araştırmanın dördüncü alt problemi, “Öğretmenlerin Van Hiele geometrik düşünme puanları istihdam türü değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılık göstermekte midir?” olarak belirlenmiştir. Araştırmanın bu alt problemini çözmek ve istihdam türü değişkenine göre, öğretmenlerin Van Hiele geometrik düşünme test puanlarının karşılaştırılması amacıyla, Mann Whitney U Testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 15’ de verilmiştir.

Tablo 85.

İstihdam türü değişkenine göre, öğretmenlerin Van Hiele geometrik düşünme test puanlarına ilişkin Mann Whitney U testi sonuçları

Değişkenler	Sıra Ortalamaları		Sıra Toplamları		U	p
	Kadrolu n=104	Ücretli n=27	Kadrolu n=104	Ücretli n=27		
Düzey 1	67,63	57,00	7033,00	1482,00	1131,000	,071
Düzey 2	65,38	66,00	6799,00	1716,00	1339,000	,916
Düzey 3	66,00	63,50	6864,00	1651,00	1300,000	,491
Düzey 4	65,25	66,50	6786,00	1729,00	1326,000	,561
Düzey 5	65,00	67,50	6760,00	1755,00	1300,000	,056
Genel düzey	67,72	56,63	7042,50	1472,50	1121,500	,139

Tablo 15 incelendiğinde, öğretmenlerin Van Hiele geometrik düşünme test puanları Düzey 1 (U=1131,000) , Düzey 2 (U=1339,000), Düzey 3 (U=1300,000), Düzey 4 (U=1326,000), Düzey 5 (U=1300,000) ve genel düzey (U= 1121,500) puanlarında istihdam türü değişkenine göre farkın anlamlı olmadığı görülmektedir. Başka bir ifadeyle, kadrolu öğretmenler ile ücretli öğretmenlerinin Van Hiele geometrik düşünme düzeyleri arasında istihdam türüne bağlı bir fark bulunmamaktadır.

Araştırmanın beşinci alt problemi, “Öğretmenlerin Van Hiele geometrik düşünme test puanları hizmet yılı değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılık göstermekte midir?” olarak belirlenmiştir. Araştırmanın bu alt problemini çözmek ve hizmet yılı değişkenine göre, öğretmenlerin Van Hiele geometrik düşünme puanlarının karşılaştırılması amacıyla, Kruskal Wallis H Testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 16’ da verilmiştir.

Tablo 16.

Hizmet yılı değişkenine göre, öğretmenlerin Van Hiele geometrik düşünme test puanlarına ilişkin Kruskal Wallis H testi sonuçları

Değişkenler	Sıra Ortalamaları					veSd	X ²	p
	1-5 yıl n=22	6-11 yıl n=49	12-15 yıl n= 28	16-20 yıl n= 13	21 yıl n= 19			
Düzey 1	64,73	71,38	58,61	69,50	58,97	4	5,583	,232
Düzey 2	68,73	65,90	60,29	76,00	61,26		3,757	,440
Düzey 3	63,95	65,06	67,96	61,00	67,84		2,184	,702
Düzey 4	66,95	65,35	66,32	64,00	64,00		1,442	,837
Düzey 5	67,95	65,00	65,00	65,00	65,00		4,909	,297
Genel düzey	64,75	68,73	62,41	71,23	58,84		1,758	,780

Tablo 16 incelendiğinde, öğretmenlerin Van Hiele geometrik düşünme test puanları Düzey 1 [X² = 5,583], Düzey 2[X² = 3,757], Düzey 3[X² = 2,184], Düzey 4[X² = 1,442], Düzey 5[X² = 4,909]ve Genel Düzey [X² = 1,758] durumlarında hizmet yılı değişkenine göre farkın anlamlı olmadığı görülmektedir. Başka bir ifadeyle, öğretmenlerin hizmet yılı değişkeninin Van Hiele geometrik düşünme düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı anlaşılmaktadır. Öğretmenlere uygulanan Van Hiele geometri testinin sonuçlarına göre düşünme düzeylerinde mesleki deneyimin etkisinin olmadığı görülmektedir.

Araştırmanın altıncı alt problemi, “Öğretmenlerin Van Hiele geometrik düşünme puanları öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılık göstermekte midir?” olarak belirlenmiştir.

Araştırmanın bu alt problemini çözümlmek ve öğrenim durumu değişkenine göre, öğretmenlerin Van Hiele geometrik düşünme test puanlarının karşılaştırılması amacıyla, Kruskal Wallis H Testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 17’ de verilmiştir.

Tablo 17.

Öğrenim durumu değişkenine göre, öğretmenlerin Van Hiele geometrik düşünme test puanlarına ilişkin Kruskal Wallis H testi sonuçları

Değişkenler	Sıra Ortalamaları			Sd	X ²	p	Anlamlı fark
	A: Ön lisans n=10	B: Lisans n=116	C: Lisansüstü n= 5				
Düzye 1	60,00	66,05	63,25	2	,498	,780	
Düzye 2	64,00	65,57	67,25		,048	,976	
Düzye 3	61,00	64,92	93,50		12,309	,002	A-C
Düzye 4	64,00	65,68	64,00		,368	,832	
Düzye 5	65,00	65,56	65,00		,121	,941	
Genel düzye	55,15	65,52	90,75		3,107	,212	

P<0.05

Tablo 17 incelendiğinde, öğretmenlerin Van Hiele geometrik düşünme test puanları Düzye 1 [X² = ,498], Düzye 2[X² = ,048], Düzye 4 [X² = ,368], Düzye 5[X² = ,121]ve Genel Düzye [X² = 3,107] durumlarında öğrenim durumu değişkenine göre farkın anlamlı olmadığı görülmektedir. Yalnızca öğretmenlerin Van Hiele geometrik düşünme test puanları Düzye 3’ te [X² = 12,309; p < 0.05] anlamlı olarak hesaplanmıştır. Başka bir anlatımla, farklı öğrenim durumlarına sahip öğretmenlerin Van Hiele geometri testi sonuçları Düzye 3’ te farklıdır. Bu farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere Mann Whitney U-testi uygulanmıştır. Analiz sonuçlarına göre; Düzye 3’ te Ön lisans ile lisansüstü öğrenim durumlarına sahip öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Buna göre, lisansüstü öğrenim durumlarına sahip öğretmenlerin ön lisans öğrenim durumlarına sahip öğretmenlere göre Düzye 3’ te Van Hiele testi geometrik düşünme düzeylerine ilişkin test sonuçları daha yüksektir.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin Van Hiele geometri testi sonuçlarına göre çeşitli yüzdelerle çoğunlukla, düzey-I, düzey-II ve düzey-III olmak üzere ilk üç düzeyde geometri performansı gösterdikleri belirlenmiştir. Yükseköğretim Kurulu’nun Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri adlı çalışması (2007) ve Hoffer’a (1981) göre, sınıf öğretmenlerinin ilköğretim düzeyinde geometri öğretiminde başarılı olmaları için düzeylerinin düzey III ve üzeri olmaları gerekmektedir. Bu çalışmada ise sınıf öğretmenlerinden yaklaşık olarak % 89,3’ün Van Hiele düşünme düzeyi olan düzey-III ’ün altında olduğu bulunmuştur.

Bu alanda yapılmış bazı çalışma sonuçları ile sınıf öğretmenleri Van Hiele düşünme düzeylerinin dağılımı arasında benzerlikler bulunmaktadır. Örneğin; Duatepe’ nin (2000) çalışmasında sınıf öğretmeni adaylarının yaklaşık olarak %80’inin ilk üç düzeyde olduğu bulunmuştur, sınıf öğretmeni adaylarının incelendiği başka bir çalışmada, Olkun, Toluk ve Durmuş’un (2002) sınıf öğretmeni adaylarının Van Hiele geometrik düşünme düzeyleri çoğunlukla ilk üç düzeyde %90,2 olarak bulunmuştur. Bu düzeyler, düzey I (görsel dönem), Düzye II (analiz) ve Düzye III (sıralama) şeklindedir.

Yapılan çalışmada sınıf öğretmenleri geometrik düşünme seviyeleri ortalamalarına göre düzey 1’ i tamamlayarak bir üst düzeyi kazanmaya çalıştıkları görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin geometri bilgisinin başarılı bir geometri öğretimi için yeterli olmadığı bu sonuçlardan anlaşılmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin düşünme düzeylerinin beklenenden daha düşük olmasının sebepleri arasında bireysel öğrenme farklılıkları, eğitim öğretim programı, öğretmen ve aile desteği ile öğretmenin yeterli donanıma sahip olmaması gibi nedenler olabilir.

Sınıf öğretmenleri ile yapılan bu çalışmadan cinsiyete göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu alanda Şahin (2008) tarafından yapılan benzer bir araştırmada sınıf öğretmenlerinin ve sınıf öğretmeni adaylarının Van Hiele geometrik düşünme düzeyleri belirlemeyi amaçladığı incelenmiştir ve cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bazı araştırma bulguları ile elde edilen bu sonuç paralellik göstermektedir (Başer ve Yavuz, 2003; Fennema & Hart, 1994; Halat, 2008). Bu araştırmacılara göre, matematik başarısı ve matematiğe karşı tutumlarda erkekler ve kadınlar arasında son yıllarda farkın giderek azaldığı gözlenmektedir.

Branş değişkenine göre öğretmenlerin Van Hiele geometrik düşünme test puanlarının karşılaştırılması amacıyla, Mann Whitney U Testi yapılmıştır. Düzey 1 (U=1502,500) , Düzey 2 (U=1545,000), Düzey 3 (U=1635,000), Düzey 4 (U=1650,000), Düzey 5 (U=1615,000) ve genel düzey (U= 1392,000) puanlarında branş değişkenine göre farkın anlamlı olmadığı görülmektedir. Van Hiele geometrik düşünme düzeyleri arasında anlamlı farklılık bulunmamasına rağmen sıra ortalamaları incelendiğinde; Düzey 1, Düzey 2, Düzey 3 ve Genel düzeyde sınıf öğretmenlerin Van Hiele geometrik düşünme puanlarının diğer branşlarda yer alan öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde olduğu hesaplanmıştır. Sonuç olarak, sınıf öğretmenleri ile diğer branştaki öğretmenlerin Van Hiele geometrik düşünme düzeyleri arasında branş değişkenine bağlı bir fark bulunmamaktadır. Genel düzeyde sınıf öğretmenliği mezunu olanların diğer branşlara göre daha yüksek düzeyde fakat anlamlı bir fark olmamasının sebepleri arasında sınıf öğretmenliği mezunu olmayan kadrolu ve ücretli öğretmenlerin sayılarının da çok olması veya diğer branşlardan mezun olan bu öğretmenlerin sayısal alanlara yakın branşlardan mezun olmaları olabilir. Buna benzer olarak Duatepe ve Akkuş (2003) yaptıkları “Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Van Hiele Geometrik düşünme Seviyelerinin Belirlenmesi” isimli çalışmada geometrik düşünme seviyesi olarak okul öncesinde okuyan öğrencilerin düşük seviyede olduğunu belirlemiştir.

Araştırmada öğretmenlerin Van Hiele geometrik düşünme puanları arasında istihdam türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığına da bakılmıştır. İstihdam türü değişkenine göre, öğretmenlerin Van Hiele geometrik düşünme test puanlarının karşılaştırılması amacıyla, Mann Whitney U Testi yapılmıştır ve Van Hiele geometrik düşünme test puanları Düzey 1 (U=1131,000), Düzey 2 (U=1339,000), Düzey 3 (U=1300,000), Düzey 4 (U=1326,000), Düzey 5 (U=1300,000) ve genel düzey (U= 1121,500) puanlarında istihdam türü değişkenine göre farkın anlamlı olmadığı görülmektedir. Başka bir ifadeyle, kadrolu öğretmenler ile ücretli öğretmenlerinin Van Hiele geometrik düşünme düzeyleri arasında istihdam türüne bağlı bir fark bulunmamaktadır. İstihdam değişkeni, istihdam edilen öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun Sınıf Öğretmeni olduğundan mezun olunan branşa etkisi var ise istihdama da etkisi var olur hipotezi ile ele alınmıştır. Fakat mezun olunan branşta da etki çıkmamıştır.

Yapılan çalışmada sınıf öğretmenlerinin mesleki tecrübelerine göre anlamlı bir fark gösterip gösterilmediğine bakılmış ve anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu alanda Şahin (2008) tarafından yapılan benzer bir araştırmada sınıf öğretmenlerinin ve sınıf öğretmeni adaylarının Van Hiele geometrik düşünme düzeyleri belirlenmeye çalışılmış ve incelenen öğretim tecrübesi açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu sonuçlar da yapılan çalışmayı destekler niteliktedir. Yani, matematik veya geometri öğretim tecrübesinin sınıf öğretmenlerinin geometrik düşünme düzeyleri üzerinde etkili bir değişken olmadığı görülmüştür.

Sınıf öğretmenlerinin geometrik düşünme düzeylerine eğitim durumlarının etkisi olup olmadığına bakıldığında ise Düzey 3’te eğitim durumlarına göre anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere Mann Whitney U-testi uygulanmıştır. Analiz sonuçlarına göre; Düzey 3’ te Ön lisans ile lisansüstü öğrenim durumlarına sahip öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Buna göre, lisansüstü öğrenim durumlarına sahip öğretmenler ön lisans öğrenim durumlarına sahip öğretmenlere göre Düzey 3’ te Van Hiele geometri testi sonuçları daha yüksektir.

Bu çalışmaya benzer yapılan araştırmalardan biri olan Duatepe ve Akkuş (2003) yaptıkları “Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Van Hiele Geometrik düşünme Seviyelerinin Belirlenmesi” isimli çalışmada geometrik düşünme seviyesi olarak meslek lisesinden mezun olmuş öğretmen adaylarının diğer liselerden mezun olmuş öğretmen adaylarına göre daha düşük seviyede oldukları tespiti yapılmıştır.

Gökbulut, Sidekli ve Yangın (2007); “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Akademik Başarılarının Van Hiele Geometrik Düşünme Düzeylerine Etkisi” isimli araştırmayı, sınıf öğretmenliğinde okuyan öğrencilerin Van Hiele geometrik düşünme düzeylerini belirlemek amacıyla yapmıştır. Bununla birlikte bu seviyede yer alan öğrencilerin mezun olduğu lise türü, mezuniyet alanı, mezuniyet ortalaması, üniversiteye giriş puanı, üniversitede aldığı akademik ortalama, matematik I ve II not ortalamalarına bakılarak Van Hiele geometrik düşünme düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Araştırmanın sonunda yer alan sonuca göre mezun olduğu lise türü, mezuniyet alanı, mezuniyet ortalaması, üniversiteye giriş puanı, üniversitede aldığı akademik ortalama, matematik I ve II not ortalamalarının farklılaştığı ortaya çıkmıştır. Bu durumda öğrencinin ortaöğretim ile lisansta almış olduğu matematik derslerinin Van Hiele geometrik düşünce seviyelerine etkisinin olduğu sonucuna varılmıştır. Yapılan bu çalışmalarda olduğu gibi eğitim durumları Van Hiele Geometrik düşünme düzeyini etkilemiştir. Eğitim seviyesi arttıkça düşünme düzeyi artmıştır.

Sonuç olarak, özellikle bilgi çağında yaşanan gelişmeler, tüm meslek gruplarında olduğu gibi öğretmenlik mesleğinde de yaşam boyu öğrenmenin ve bilgilerin güncellenmesinin altını çizmektedir. Bu

sebeple son yıllarda yaşam boyu öğrenme ve yetişkin eğitimi tüm ulusların önem verdiği ve strateji belgelerinin hazırlandığı bir alan olarak öne çıkmaktadır. Bu kapsamda tüm bireylerin ve çalışanların çağın gereklerine göre bilgilerini güncellemesi önem arz etmektedir. MEB bünyesinde çalışan öğretmenlerin de bilgi çağının yeterliliklerine sahip öğrenciler yetiştirebilmesi için hizmet öncesi aldığı bilgi ve becerilerini güncellemeleri gerekmektedir. Bu doğrultuda öğretmenlerin eğitim eksikliklerinin ve ihtiyaçlarının belirlenmesi için yükseköğretim kurumlarının ve MEB'in akademik çalışmalar ve araştırmalar yapması gerekmektedir. Belirlene bu ihtiyaçlara yönelik hizmet içi eğitimlerle öğretmenleri desteklemek ve onların mesleki gelişimlerine katkı sağlamak da MEB'in sorumluluğundadır. Bu durum hem sınıf öğretmenleri hem de matematik öğretmenleri için de oldukça önemlidir. Lisans eğitimini tamamlayan ve meslek hayatına atılan öğretmenlerin alanlarındaki yeni gelişmeleri takip etmesi ve yeni eğitim stratejilerini öğrenmesi önem arz etmektedir.

KAYNAKÇA

- Aksu, H. H. (2005). *İlköğretimde aktif öğrenme modeli ile geometri öğretiminin başarıya, kalıcılığa, tutuma ve geometrik düşünme düzeyine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Baki, A. (2006). *Kuramdan uygulamaya matematik eğitimi (3.Baskı)*. Trabzon: Derya Kitabevi.
- Başer, N. ve Yavuz, G. (2003). 2000'li yıllarda matematik öğretmenlerinden bekleneneler ve matematik öğretmenlerinin beklentileri. *Ege Eğitim Dergisi*, 3 (2), 51-57.
- Baykul, Y. (1998). *İlköğretim birinci kademede matematik öğretimi*. İstanbul: Milli Eğitim Yayınevi.
- Baykul, Y. (2009). *İlköğretimde matematik öğretimi (6-8. sınıflar)*. Pegem Akademi, Ankara.
- Burger, W. & Shaughnessy, J.M. (1986). Characterizing the Van Hiele levels of development in geometry. *Journal for Research in Mathematics Education*, 17(1), 31-48.
- Büyüköztürk, Ş. (2009). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. (11. Baskı) Ankara: Pegem Akademi
- Clements, D. H. & Battista, M. T. (1992). *Geometry and spatial understanding*. Douglas A. Grouws (Ed). In *handbook of research mathematics teaching and learning*. New York: McMillan Publishing Company.
- Crowley, M. L. (1987). *The Van Hiele model of the development of geometric thought*. In M.M. Lindquist, Ed. Learning and Teaching Geometry, K-12 (1-16). Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.
- Çelik, D. (2007). *Öğretmen adaylarının cebirsel düşünme becerilerinin analitik incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Dindyal, J. (2007). Students' thinking in school geometry: the need for an inclusive framework. *The Montana Mathematics Enthusiast*, 4(1), 73-83.
- Duatepe, A. (2000). *An Investigation of the relationship between Van Hiele geometric level of thinking and demographic variable for pre-service elementary school teacher*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Duatepe, A. ve Akkuş Ç. O., (2003). *Okul öncesi öğretmen adaylarının Van Hiele geometrik düşünme seviyelerinin belirlenmesi*. Uluslararası OMEP Dünya Konseyi Konferansı'nda sunulmuş poster bildiri, Kuşadası (Ekim 2003).
- Durmuş, S., Toluk, Z., Olkun, S. (2002). Matematik öğretmenliği 1. sınıf öğrencilerinin geometrik alan bilgi düzeylerinin geliştirilmesi için yapılan araştırma ve sonuçları. *V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*. (16-18 Eylül 2002). Ankara: Ortadoğu Teknik Üniversitesi Kültür ve Kongre Merkezi.
- Ergün, M. ve Özdaş, A. (2010). *Özel öğretim metotları*. Türkiye Sanal Eğitim Bilimleri Kütüphanesi. (Erişim tarihi: 15.11.2018) <http://www.egitim.aku.edu.tr/metod03.htm>
- Fennema, E., & Hart, L. E. (1994). Gender and the JRME. *Journal for Research in Mathematics Education*, 25(6), 648-659. <https://doi.org/10.2307/749577>
- Fidan, Y. (2009). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin geometrik düşünme düzeyleri ve buluş yoluyla geometri öğretiminin öğrencilerin geometrik düşünme düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Gökbulut, Y. Sidekli, S. Yangın, S. (2007). Sınıf öğretmeni adaylarının akademik başarılarının Van Hiele geometrik düşünme düzeylerine etkisi. *XVI. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*. (5-7 Eylül 2007). Tokat: Gaziosmanpaşa Üniversitesi.
- Gözen, Ş. (2006). *Matematik ve öğretimi (2.Baskı)*. İstanbul: Evrim Yayınevi.
- Gutierrez, A. (1992) Exploring the links between Van Hiele and 3-dimensional geometry. Departamento de Didactica de la, Matematica, Universidad de Valencia, Structural Topology.
- Hacısalıhoğlu, H.H. Mirasyedioğlu, Ş. Akpınar, A. (2004). *İlköğretim 6-8 matematik öğretimi: matematikte işbirliğine dayalı yapılandırıcı öğrenme ve öğretme (1.Baskı)*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Halat, E. (2008). Sex-related differences in the acquisition of the Van Hiele levels and motivation in learning geometry. *Asia Pacific Education Review*, 7 (2), 173- 183.
- Hoffer, A. (1981). Geometry is more than proof. *Mathematics teacher*, 74(1), 11- 18.

- Kılıç, Ç. (2003). *İlköğretim 5. sınıf matematik dersinde Van Hiele düzeylerine göre yapılan geometri öğretiminin öğrencilerin akademik başarıları, tutumları ve hatırda tutma düzeyleri üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Knight, K. C. (2006). *An investigation into the change in the Van Hiele levels of understanding geometry of pre-service elementary and secondary mathematics teachers*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. The University of Maine, Lincoln.
- Koca, S. ve Şen, A., Ş. (2002). 3. Uluslararası matematik ve fen bilgisi çalışması-tekrar sonuçlarının Türkiye açısından değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 145-154.
- Lee, W. (2000). The relationship between students' proof-writing ability and Van Hiele levels of geometric thought in a college geometry course. *Dissertation Abstract Index*, 60 (07), 246A.
- Mateya, M. (2008). *Using the Van Hiele theory to analyse geometrical conceptualisation in grade 12 students: a namibian perspective*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Rhodes University.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2003). *TIMSS 1999 üçüncü uluslararası matematik ve fen bilgisi çalışması: ulusal rapor*. Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P., & Arora, A. (2012). *TIMSS 2012 international results in mathematics*. Chestnut Hill, MA: IEA TIMSS & PIRLS International Study Center.
- Olkun, S. ve Toluk, Z. (2007). *İlköğretimde etkinlik temelli matematik öğretimi. (3.Baskı)*. Ankara: Maya Akademi Yayın Dağıtım.
- Özçelik, D.A. (2010). *Test hazırlama kılavuzu. (4.Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Pandiscio, E.A. & Knight, K.C. (2011). An investigation into the Van Hiele levels of understanding geometry of preservice mathematics teachers. *Journal of Research in Education*, 21 (1), 45-53.
- Senk, S. L. (1989). Van Hiele levels and achievement in writing geometry proofs. *Journal for Research in Mathematics Education*, 20(3), 309-321.
- Sönmez, V. (2009). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı (15.Baskı)*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sözbilir, M. (2010). *Madde analizi ve test geliştirme*. 24.05.2019 tarihinde <http://olcmevedegerlendirme.wordpress.com/about/> adresinden alınmıştır
- Şahin, O. (2008). *Sınıf öğretmenlerinin ve sınıf öğretmeni adaylarının Van Hiele geometrik düşünme düzeyleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.
- Şişman, M., Acat, M.B., Aypay, A., ve Karadağ, E. (2011). *TIMSS 2007 ulusal matematik ve fen raporu. 8. sınıflar*. MEB EARGED, Ankara.
- Umay, A. (1996). Matematik eğitimi ve ölçülmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 145-149.
- Usiskin, Z. (1982). *Van Hiele levels and achievement in secondary school geometry*. University of Chicago. ERIC Document Reproduction Service.
- Yıldırım, C. (2010). *Matematiksel düşünme (6.Baskı)*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Yükseköğretim Kurulu. (2007). *Öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri (1982-2007)*. Ankara: Yükseköğretim Kurulu Yayını.

İŞ-YAŞAM DENGESİ ÖLÇEĞİ'NİN TÜRKÇEYE UYARLANMASI: GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI

ADAPTATION OF WORK-LIFE BALANCE SCALE TO TURKISH: VALIDITY AND RELIABILITY STUDY

Hüseyin EKİNCİ¹, Ali SABANCI²

ÖZ: Bu araştırmanın amacı Fisher, Bulger ve Smith (2009) tarafından geliştirilmiş olan İş-Yaşam Dengesi Ölçeği'ni Türkçeye uyarlamaktır. Araştırmada nicel araştırma yönteminde desenlenmiştir. Veri toplama aracının uyarlama sürecinde dört İngilizce öğretmeni, bir Türkçe öğretmeni ile eğitim yönetimi ve denetimi alanında çalışan ve aynı zamanda İngilizce öğretimi alanında diplomaya sahip iki akademisyenden yararlanılmıştır. Çalışma evreninden seçilecek okulların ve öğretmenlerin belirlenmesinde tesadüfi örnekleme yöntemleri kullanılmıştır. Sonuç olarak, çalışma gurubu 203 ilkö ve ortaokul öğretmeninden oluşmuştur. Elde edilen veriler açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizlerine tabi tutulmuştur. Sonuç olarak toplam 17 maddeden ve IYOSE (İşin Yaşama Olumsuz Etkisi), YIOSE (Yaşamın İşe Olumsuz Etkisi), YIOLE (İşin Yaşama Olumlu Etkisi), YIOLE (Yaşamın İşe Olumlu Etkisi) olmak üzere dört boyuttan oluşan bir ölçek aracı elde edilmiştir. Böylece yapılan geçerlik ve güvenirlik analizleri sonucunda, ölçeğin, Türkiye'de Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi okullarda görevli öğretmenlerin "İş-Yaşam Dengesi" ile ilgili görüşlerinin belirlenmesinde kullanılabilir geçerli ve güvenilir bir araç olduğu tespit edilmiştir.

ABSTRACT: The aim of this research is to adapt the Work-Life Balance Scale developed by Fisher, Bulger and Smith (2009) into Turkish. The research is a survey, designed in quantitative research method. During the adaptation process of the data collection tool, four English teachers, one Turkish teacher and two academicians working in the field of educational administration and supervision and who also have a diploma about English language teaching were used. Random sampling method was used in determining the sample of schools and teachers out of population. As a result, the working group consisted of 203 primary school teachers. The data obtained were subjected to exploratory and confirmatory factor analyzes. As a result, a measurement tool consisting of 17 items in total and four dimensions: IYOSE (Negative Effect of Work on Life), YIOSE (Negative Effect of Life on Work), YIOLE (Positive Effect of Work on Life), YIOLE (Positive Effect of Life on Work) was obtained. Thus, a result of the reliability and validity of the scale, teachers of the schools affiliated to Ministry of National Education in Turkey "Work-Life Balance" and can be used to determine their opinions about has been found to be valid and reliable instrument.

Anahtar sözcükler: İş, yaşam, denge, ölçek, uyarlama.

Keywords: Work, life, balance, scale, adaptation.

Bu makaleye atıf vermek için:

Ekinci, H. ve Sabancı A. (2021). İş-yaşam Dengesi Ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(1), 151-163.

Cite this article as:

Ekinci, H. and Sabancı A. (2021). Adaptation of work-life balance scale to Turkish: Validity and reliability study. *Trakya Journal of Education*, 11(1), 151-163.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

The relationship between work and life has been one of the most searched topics among work life factors in the history of human work life. With technological developments and increase about the concern on workers in the organizations lately, factors effecting work-life balance have gained importance. Work-life balance has been defined as maintaining a balance between private life and wishes about the work of an individual. So private life and work life are intertwined in a way and needs a special focus which can be explained with the word balance.

¹ Müdür Yardımcısı (MEB), Akdeniz Üniversitesi, huseyin_ekinci_33@hotmail.com, ORCID: 0000.0001.8718.3206.

² Prof. Dr., Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı, alisabanci@akdeniz.edu.tr, ORCID: 0000.0002.2508.7339.

Purpose

The aim of this study is to adapt the Work-Life Balance Scale using exploratory and confirmatory factor analysis procedures, developed by Fisher, Bulger and Smith (2009) and add a reliable and valid scale to Turkish literature available for Turkish context. Adaptation of the scale is important because there is a need to add to Turkish literature such a scale in general and consider and measure work-life balance of Turkish personnel working in the Ministry of National Education, especially teachers and school managers.

Method

The purpose of the study was to adopt Work-Life Balance Scale developed by Fisher, Bulger and Smith (2009). In order to carry on the adaptation process, which is descriptive in nature, the research was designed as a survey which is one of the quantitative research methods. Within the scope of the adaptation studies of the scale, seven experts, four English teachers, one Turkish teacher and two academicians in the field of educational administration and supervision, who also have diploma in English language, were included. After the final decisions about language availability, of "Work-Life Balance Scale", which consisted of seventeen items, the scale was applied to teachers in order to gather data. Random sampling method was used in determining the sample of schools and teachers out of population. As a result, the study group consisted of 203 primary school teachers who agreed to participate voluntarily. In the analysis process, Lisrel 8.80 and SPSS 25.0 were used.

Findings

In this study, in the procedures of exploratory factor analysis, principal components factor analysis was conducted for the data gathered from 203 questionnaires using SPSS 25.0. Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy was found to be $=.841$; and Bartlett's Test of Sphericity was found as $= .00$. According to these results, the data have multivariate normal distribution. When the factor load values of each item were examined one by one, it was determined, that the load values of the substances were higher than $.30$ and there was no need to remove the material from the scale. While the construct validity was examined, it was determined that the total variance of the scale was found to be 67.892% in four factors (negative effect of the work on life, negative effect of the life on work, positive effect of the work on life, positive effect of the life on work) and the scope validity was high. The internal consistency of the scale was found to be reliable in the reliability analysis of the scale. The reliability (Cronbach's Alpha) coefficients of the factors were as follows: "negative effect of the work on life" is $.869$, "negative effect of the life on work" is $.847$, "positive effect of the work on life" is $.812$, "positive effect of the life on work" is $.837$. In addition, Cronbach's Alpha reliability coefficient of the scale totally was found to be reliable with $.701$. Thus, a result of the reliability and validity, the scale of the Ministry of Education to schools in teachers' in Turkey "Work-Life Balance" was found to be a valid and reliable tool that can be used to determine the respective opinions.

The model about work-life balance scale was again tested using a confirmatory procedure employing the structural equation modelling software, Lisrel 8.80. The indices for evaluating four factor model are RMSEA ($.053$); GFI ($.91$); AGFI ($.87$); CFI ($.98$); Standardized RMR ($.052$); NNNFI ($.97$); and X^2/sd (1.572). The values are in recommended acceptance levels.

Finally, 1) there were low positive significant correlation between negative effect of the life on work and negative effect of work on life; there were low negative significant correlation between negative effect of the life on work and both positive effect of life on work and negative effect of work on life, 2) there were low negative significant correlation between negative effect of work on life and both positive effect of life on work and positive effect of work on life. 3) There was moderate positive significant correlation between positive effect of life on work and positive effect of work on life. The results seem to be quite consistent in that they, both, work and life show positive effects on one another. Similarly, another positive effect, which is likely and verified in this study, was found between negative effect of the life on work and negative effect of work on life.

Discussion & Conclusion

The main purpose of the scale adopted to Turkish context is first to collect data about work-life balance of especially teachers and school managers working in the Turkish Ministry of National Education. Secondly by adapting the scale, researches working in this area will be able to conduct

survey studies in order to understand the effect of work on life and vice versa. Data about work life balance is vital for both sides the worker and the organization. Consequently, the results showed that the scale of “work-life balance” is reliable and valid in Turkish context. Although the adaptation study was conducted about Educational organizations in Turkish context, it can also be recommended to be used in other organizations as well.

GİRİŞ

Çalışma hayatının önemli unsurları olan iş ve yaşam arasındaki ilişkiler geçmişten günümüze kadar merak edilip araştırılan konular arasında yer almaktadır. Son yıllarda yaşanan teknolojik gelişmeler ve iş hayatında insana verilen değerin artması ile birlikte çalışma hayatında iş yaşam dengesini etkileyen unsurlar da önem kazanmıştır.

2000’li yılların başlarından itibaren, işveren kişiler çalışma hayatında bazı yeniliklerle ve sorunlarla karşı karşıya gelmeye başlamışlardır. Özellikle nitelikli işgücünde yaşanan sorunlar, iş alımlarda yaşanan endişeler, eğitilmiş ve nitelikli işgücünü kaybetmeme gibi zorunluluklar işveren kişilerin üzerinde durmaları gereken konulardandır. Hem işgücündeki meydana gelen değişimler hem de çalışanların sürekli artan istekleri ve ihtiyaçları, kurumların çalışanlarıyla doğrudan ve olumlu ilişki kurarak, çalışanlarının kuruma katkılarını artırmaya yöneltmektedir (Duxbury ve Higgins, 2003).

İş yaşam dengesini daha iyi anlayabilmek için öncelikle bu kavramların anlamlarını ayrı ayrı incelemek faydalı olacaktır. Bu çerçevede iş, “Bir sonuç elde etmek, herhangi bir şey ortaya koymak için güç harcayarak yapılan etkinlik, çalışma.”; yaşam ise “Doğumla ölüm arasında yaşanan süre, ömür, hayat.”, denge ise “Zihinsel ve duygusal uyum, istikrar.” olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2019). Bütünde ise iş-yaşam dengesini, bireyin özel yaşamı ve işi ile ilgili istekleri arasında dengeyi sağlayabilmesi, her iki alandan da doyum sağlayabilmesi şeklinde tanımlanabilir (Altun-Dilek ve Yılmaz, 2016). İş yaşam dengesine ilişkin alanyazında farklı tanımların da bulunduğu görülmektedir. Örneğin De Cieri, Holmes, Abbott ve Pettit, (2005)’e göre iş yaşam dengesini, çalışanların bakış açısından, işteki ve evde sorumluluklar arasındaki dengenin korunması şeklinde ifade edilebilir. İş-yaşam dengesinin anlamı bu kavramın özelliklerine sahiptir. Farklı gruplara göre farklı şeyler ifade eder ve anlam genellikle konuşmanın içeriğine ve konuşmacının bakış açısına bağlıdır. Alanyazında iş-yaşam dengesini ile ilgili tanımların farklı kavram ve içeriklerle tartışıldığı söylenebilir. Buna göre: 1) İş-aile odaklı tanımların geçmişte bugünden daha sık kullanıldığı göze çarpmaktadır. Günümüzde kavram, iş yaşam dengesini, yaşam kalitesi, esnek çalışma seçenekleri, yaşam dengesini gibi başlıklarla kullanılmaktadır. 2) İş-aile çatışması, bireylerin iş ve aile sorumlulukları arasındaki çekişmeyi ifade etmektedir. 3) Çalışan açısından iş-yaşam dengesini, bireylerin yapması gereken işleri ve özel yaşamlarındaki sorumluluklarını yönetme ikilemi olarak tanımlanmaktadır. 4) İşveren açısından iş-yaşam dengesini, çalışanların isteyken işlerine odaklanabilecekleri destekleyici bir şirket kültürü oluşturma faaliyetidir. 5) Aile dostu faydalar açısından tanımlandığında çalışanlara kişisel yaşamları ve aile yükümlülüklerini yerine getirme çabası verirken, aynı zamanda iş sorumluluklarından ödün vermeyi ifade eder. 6) İş-yaşam programları şeklinde tanımlandığında ise işveren tarafından, genellikle finansal veya zamanla ilgili konularda çalışanlara iş ve kişisel sorumluluklarını yerine getirme fırsatı sunan programlar anlaşılmaktadır. 7) İş-yaşam girişimleri olarak bir kuruluş tarafından, çalışanların işlerini yapmalarını sağlamak için ve aynı zamanda kişisel veya aile ile ilgili endişelerini gidermek için esneklik sağlamak amacıyla oluşturulan politikalar ve prosedürlere işaret eder. 8) İş-aile kültürü ise iş yaşam dengesini, bir kurumun kültürünün, çalışanlarının aile sorumluluklarını ve yükümlülüklerini kabul etmesi ve bunlara saygı göstermesi, yönetimin iş görenlerin kişisel ve iş ihtiyaçlarını karşılamak için birlikte çalışmaya teşvik etme derecesi şeklinde değerlendirir (Lockwood, 2003; Parasuraman, ve Greenhaus, 2002).

Özdevecioğlu ve Çakmak-Doruk (2009)’e göre kişilerin hayatlarında vazgeçemeyecekleri iki şey işi ve ailesidir. Bazı kişiler ailelerine daha çok önem verip işlerini aksatmakta, bazı kişiler ise işlerine daha çok önem verip aileleri ile ilişkilerine zarar vermektedir. Bunun en doğru olan şekli ise kişilerin işleri ve aileleri arasında denge kurabilmesidir. Bireyler için yaşam; aile, kişisel ve çalışma yaşantısı anlamında bir bütünlüğü ifade etmektedir. Bireyin kaliteli bir yaşam devam ettirmesi, ailesi ve sosyal çevresiyle olumlu bir etkileşimde bulunması, işverenin beklentilerinin karşılanması, bireylerin işleri ve yaşamları arasında bir denge kurmalarını sağlayacaktır. Bu dengenin sağlanması beraberinde toplumsal düzeyde de olumlu birtakım gelişmeleri tetikleyeceği gibi ülke olarak

uluslararası platformda rekabetçiliğin oluşmasına da zemin hazırlayabilecektir. Bu nedenle iş yaşam dengesinin sağlanmasında işverenlere ve iş görenlere birtakım görevler düşmektedir (Doğrul ve Tekeli, 2010).

İş yaşam dengesini etkileyen unsurlar, kişisel (cinsiyet, eğitim ve kariyer planlama) ve örgütsel unsurlar (rollerin belirsizliği, rol çatışması, kişiler arası çatışma, sorumluluk, yönetime katılım, iş güvenliği, yönetim tarzı, fiziki mekân ve şartlar, aşırı iş yükü ve kariyer engeli) olarak iki bölümde incelenebilir. Kişisel faktörler, kişilerin sahip olduğu özelliklerden kaynaklı olup, örgütsel faktörler, örgütte uygulanan mevcut stratejilerden kaynaklanmaktadır (Ballica, 2010). İş yaşam dengesizliğinin bireysel sonuçları: İş ve aile yaşamı dengesinin bozulmasına bağlı olarak ortaya çıkan bireysel sonuçları davranışsal, fiziksel ve psikolojik olarak üç ana başlık etrafında toplanmaktadır. İş yaşam dengesinin bozulmasının stres boyutunun örgütsel tehlike maliyetleri; doğrudan maliyetler (katılım ve üyelik, iş performansı, sağlık masrafları ve tazminat ödülleri) ve dolaylı maliyetler (güç kaybı, iletişim sorunları, yanlış karar verme, iş ilişkilerinin kalitesi, saldırganlık ve şiddet, fırsat maliyetleri vb.) olarak iki ana başlık etrafında toplanmaktadır (Quick, Wright, Adkins, Nelson ve Quick, 2013). İş yaşam dengesinin sağlanabilmesi için örgüt yöneticilerinin özellikle, çalışanlara esnek programlar sunması, haftalık çalışma saatlerinin azaltılarak çalışanlarının aile yaşamları ve sosyal faaliyetleri için ihtiyaç duydukları boş zaman sağlanmaları ve çocukların bakım ihtiyaçlarının karşılanabileceği ortamlar yaratmaları önemlidir (Akın, Ulukök ve Arar, 2017).

İş yaşam dengesinde kullanılan toplumsal cinsiyete dayalı bakış açısı, endüstri ilişkilerine kadın konularını eklemek, kadınların çalışma şartlarını ve alanlarının erkeklerden nasıl farklı olduğunu açıklayabilmek ya da iş-yaşam dengesini göz önünde bulundurmak kadar kolay değildir. Bu konulara önem verilmesi ve endüstri ilişkileri içinde var olmaları ileriye dönük bir adım olmakla birlikte, toplumsal cinsiyete dayalı bir bakış açısı bunlardan çok daha geniş içeriklidir. Toplumsal cinsiyet kadınların yaşadığı bir tecrübeden çok, kadınların ve erkeklerin çalışma hayatı ve kurumlarını birbirinden çok farklı şekillerde deneyimlediği bir sosyal süreç olarak ele alınmalıdır. Toplumsal cinsiyetin yalnızca kadınları temsil ettiğinin düşünülmesi kadınları arka planda tutacaktır (Kağnıcıoğlu, 2015).

Küçükusta (2007), Türkiye’de ve KKTC’de faaliyet gösteren beş yıldızlı otel işletmelerindeki işgörenler üzerinde iş yaşam dengesi veya dengesizliğinin çalışma yaşamı niteliğini ne ölçüde etkilediğini ortaya koymak için gerçekleştirdiği çalışmada, İş-yaşam dengesinin çalışma yaşamı kalitesinin önemli unsurlarından biri olarak görülebileceğini ortaya koymuştur. Çalışmada çalışanların izin durumlarının ve zamanlarının çalışanların isteklerine göre düzenlenmesi, kreşler, esnek çalışma koşullarının uygulanması, çeşitli boş zaman aktivitelerinin düzenlenmesi ve danışmanlık hizmetlerinin verilmesi gibi uygulamaların iş yaşam dengesini olumlu etkileyeceği belirtilmektedir. Gülertekin-Genç, Genç ve Gümüş (2016), Antalya ilinin Alanya ilçesinde faaliyet gösteren beş yıldızlı otel işletmelerinde işgörenler üzerinde gerçekleştirdikleri çalışmada, işgörenlerin duygusal zekâlarının iş stresi ve iş yaşam dengesi üzerinde etkisi olup olmadığını incelemişlerdir. Araştırmanın bulgularına göre, işgörenlerin kendi duygularını kullandıklarında iş stresinde bir artış yaşandığı, duygusal zekanın iş yaşam dengesi üzerinde anlamlı bir etki göstermediği ve iş stresinin iş yaşam dengesi ile aralarında ters bir ilişkinin bulunduğu anlaşılmaktadır.

Alanyazın incelendiğinde iş-yaşam dengesi ile ilgili olarak geliştirilmiş çeşitli ölçme araçlarına rastlanmıştır. Bunlar Apaydın (2011), üniversite öğretim üyelerinin iş yaşam dengesi ile farklı değişkenler arasındaki ilişkiyi ölçmek üzere alanyazında bulunan çeşitli iş yaşam dengesi ile ilgili ölçme araçlarından yararlanarak bir ölçme aracı geliştirmiş ve uygulamıştır. Bu ölçme aracında dört boyut yer almaktadır. Bunlar iş- yaşam uyumu, yaşamı ihmal etme, kendine zaman ayırma ve yaşamın işten ibaret olması şeklindedir. Netemeyer, Boles ve McMurrian (1996), beşer maddeden ve her biri tek yapıdan oluşan “İş-Aile Çatışması Ölçeği” ve “Aile-İş Çatışması Ölçeği” olmak üzere iki ölçek geliştirmişlerdir. Mathew ve Panchanatham (2011), Hindistan’da kadınların iş-yaşam dengesini incelemek üzere rol yükü, sağlık kalitesi, bakmakla yükümlü oldukları aile üyeleri, zaman yönetimi ve destekler beş boyuttan oluşan bir ölçme aracı geliştirmişlerdir.

Bu araştırmanın amacı, Fisher, Bulger ve Smith (2009) tarafından geliştirilmiş olan İş-Yaşam Dengesi Ölçeği’nin Türkiye koşullarında geçerlik ve güvenilirlik çalışmasını yapmaktır. Ölçeğin, Türkçeye uyarlanması, Türkiye’de Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlı resmi okullarda çalışan işgörenlerin iş yaşam dengesinin incelenebilmesi açısından alanyazına bir katkı sunması bakımından önem taşımaktadır.

YÖNTEM

2.1. Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma evreni 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Antalya İli Muratpaşa ve Kepez ilçelerinde bulunan ilk ve orta okullar çalışma evreni olarak belirlenmiştir. Örneklemen belirlenmesinde iki aşama izlenmiştir. Birinci aşamada Muratpaşa ilçesinde bulunan ilk ve orta okulları arasından tesadüfi yöntemle 2 ilkokul ve 2 ortaokul; Kepez ilçesinde bulunan ilk ve orta okulları arasından yine tesadüfi yöntemle 3 ilkokul ve 3 ortaokul belirlenmiştir. Hair, Anderson, Tahtam ve Black (1998)' e göre faktör analizinde örneklem büyüklüğü madde sayısının en az 5 katı olmalıdır; ancak, örneklem, madde sayısının 10 katı kadar geliştirilebilir. Bu nedenle ikinci aşamada, belirlenen okullarda görev yapan öğretmenler arasından yine tesadüfi yöntemle ölçme aracı bulunan 17 maddenin on katından fazla öğretmen belirlenmiştir. Sonuç olarak veri toplamak üzere ölçme aracı 10 ilköğretim okulunda görev yapan öğretmenlere uygulanmış ve 221 öğretmenden dönüş sağlanmıştır. Elde edilen ölçme araçlarından uygun olmayan anketler çıkarıldıktan sonra toplam 203 ölçme aracı analize dahil edilmiştir.

2.2. Veri Toplama Aracı

Çalışma için etik kurulu onayı alınmıştır. Çalışma süresince araştırma ve yayın etiğine uyulmuştur. Çalışmada, Fisher, Bulger ve Smith (2009) tarafından geliştirilmiş olan 17 madde ve dört boyuttan oluşan geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olarak kabul edilen “İş-Yaşam Dengesi Ölçeği” kullanılmıştır. Fisher, Bulger ve Smith (2009) tarafından açımlayıcı faktör analizi sonucuna göre varyansın %70,8’ ini açıklayan dört faktör belirlenmiştir ve faktör yük değerlerinin .509 ile .952 arasında olduğu saptanmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre ise ölçeğin uyum iyiliği kriterleri, Ki kare /sd =233.85, RMSEA=.56, NFI= .94, NNFI= .96, CFI= .97 şeklinde bulunmuştur. Ayrıca ölçme aracının dört boyuttan oluştuğunu ve ölçme aracının her alt boyutunun iç tutarlılık güvenilirlik katsayılarının; “Yaşamın İşe Olumsuz Etkisi .82”, “İşin Yaşama Olumsuz Etkisi .91”, “Yaşamın İşe Olumlu Etkisi .81” ve “İşin Yaşama Olumlu Etkisi .70” olmak üzere kabul edilebilir düzeyde olduğunu belirlemişlerdir.

2.3. Çeviri Çalışması

Fisher, Bulger ve Smith (2009) tarafından geliştirilen “İş Yaşam Dengesi Ölçeği”nin eğitim çalışanlarına yönelik Türkçe’ye uyarlandığında Türk kültüründe aynı yapıyı ölçebileceğine karar verildikten sonra ilk olarak araştırmacılar tarafından ölçeğin Türkçe uyarlama ve uygulama izni alınmıştır. Dil geçerliğinin sağlanması süreci WEMİO-Ölçeğinin diğer dillere çeviri kılavuzu (Taggart, Stewart-Brown ve Parkinson, 2015) doğrultusunda gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin uyarlanması sürecinde ise Hambleton ve Patsula (1998)' nin farklı dil ve kültürlerde ölçek uyarlama kılavuzu ile Kılınç, Büyüköztürk ve Akbaba-Altun (2014)'un ölçek uyarlama çalışması ve Seçer (2015)'in yurtdışında geliştirilmiş ölçme araçlarının Türkçe’ye uyarlama süreci ile ilgili çalışmalarından yararlanılmıştır. İkinci aşamada çeviri çalışmalarını yapmak üzere yedi kişiden oluşan bir ekip oluşturulmuştur. Araştırma ekibi içinden yer alan uzmanlardan dördü İngilizce öğretmeni, biri Türkçe öğretmeni ve ikisi İngilizce diline hâkim eğitim yönetiminde en az doktora derecesinde sahip kişilerdir. İki İngilizce öğretmeni ve biri alan uzmanı olmak üzere iki grup oluşturulmuştur. Çeviri sürecinin her aşamasında araştırma ekibinin birbirinden bağımsız çalışması sağlanmıştır. Birinci aşamada ölçek maddelerinin her gruptan bir İngilizce öğretmeni tarafından orijinal halinden Türkçe’ye çevrilmesi istenmiştir. İkinci aşamada her grupta yer alan diğer İngilizce öğretmenin maddeleri tekrar İngilizce’ye çevirmesi istenmiştir. Üçüncü aşamada ise gruptaki alan uzmanlarından ayrı ayrı orijinal İngilizce maddeleri ve Türkçeden çevrilen İngilizce maddeleri inceleyerek Türkçe yazıma ilişkin nihai önerileri alınmıştır. Dördüncü olarak araştırmacılar ve iki alan uzmanı bir araya gelerek panel yöntemiyle ölçek maddelerinin Türkçe çevirisi üzerinde nihai karara varmışlardır. Son olarak Türkçe öğretmeninden maddelerin anlaşılabilirliği ve ifade biçimi ile ilgili önerileri alınarak ölçek maddelerine son şekli verilmiştir.

2.4. Veri Toplama, Analiz Süreci ve Etik

Ölçme aracı, çeviri çalışması bölümünde açıklandığı şekilde tamamlandıktan sonra ön uygulama formu şeklinde düzenlenerek alan uzmanlarının ve öğretmenlerin görüşüne sunulmuştur.

Verilerin toplanmasına geçilmeden önce 10 öğretmen üzerinde uygulama yapılmış ve ölçeğe nihai şekli verilmiştir. Ölçme aracı, gönüllü olarak katılmayı kabul eden 221 öğretmene uygulanmış ancak geçerli olmayan veriler çıkarıldıktan sonra 203 anket değerlendirilmeye alınmıştır. Elde edilen veriler, açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizlerine tabi tutulmuştur.

Verilerin analizinde LISREL 8.80 ve IBM SPSS 25.0 paket programı kullanılmıştır. Ölçeğin güvenilirliği için Cronbach's Alpha katsayıları, faktörler arası korelasyon katsayıları ve madde-toplam korelasyonları incelenmiştir. Ölçeğin, geçerliğini belirlemek için öncelikle Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) daha sonra ise Doğrulayıcı Faktör Analizi (CFA) yapılmıştır. Böylelikle ölçeğin yapı geçerliği birbirinden farklı iki faktör analiz tekniğiyle incelenmiştir. Açımlayıcı faktör bilinmeyen gizil değişkenlerle gözlenen değişkenler arasındaki bağlantıyı ortaya koyması amacıyla tasarlanan bir analizdir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2018). Açımlayıcı faktör analizi, birbiriyle ilişkili p tane değişkeni bir araya getirerek az sayıda ilişkisiz ve kavramsal olarak anlamlı yeni değişkenler (faktörler, boyutlar) bulmayı, keşfetmeyi amaçlayan çok değişkenli bir istatistiktir (Büyüköztürk, 2018). Doğrulayıcı faktör analizinde ise her bir gözlenen değişken yalnızca kendi gizil değişkeni altında tanımlanmaktadır ve diğer gizil değişkenle ilişki göstermesine izin verilmez. Doğrulayıcı faktör analizi daha önceden, tanımlanmış ve sınırlandırılmış bir yapının, bir model olarak doğrulanıp doğrulanmadığının test edildiği bir analizdir (Çokluk vd., 2018).

Akdeniz Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulundan 22/03/2019 tarihli ve 61 Nolu Kararı ile araştırma için etik kurulu onayı alınmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde ilk olarak katılımcılara ilişkin demografik bilgiler, ikinci olarak ölçme aracının geçerlik ve güvenilirlik analizlerine, son bölümde ise korelasyon analizine ilişkin bulgular sunulmuştur.

A. Çalışmaya Katılan Öğretmenlere Ait Demografik Bilgiler

Çalışmaya katılan öğretmenlere ait demografik bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1.

Katılımcılara ait demografik bilgiler

Demografik Özellikler	Demografik Değişken	N	%
Cinsiyet	Erkek	66	32,5
	Kadın	137	67,5
Yaş	18-25 Yaş	3	1,5
	26-33 Yaş	21	10,3
	34-41 Yaş	69	34,0
	42-49 Yaş	54	26,6
	50 Yaş ve üzeri	56	27,6
Eğitim	Lisans	186	91,6
	Yüksek lisans	17	8,4
Kıdem	1-5 Yıl	7	3,4
	6-10 Yıl	21	10,3
	11-15 Yıl	40	19,7
	16-20 Yıl	40	19,7
	21 Yıl ve üzeri	95	46,8
Bulunduğu Kurumda Çalışma Süresi	1-5 Yıl	89	43,8
	6-10 Yıl	71	35,0
	11-15 Yıl	31	15,3
	16-20 Yıl	11	5,4
	21 Yıl ve üzeri	1	0,5

B. Ölçeğin Geçerliğine İlişkin Bulgular

Ölçme aracının geçerliğini belirlemek üzere açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri yapılmış ve sonuçları aşağıda sunulmuştur.

1. Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Verilerin faktör analizine uygun olup olmadığını belirlemek üzere yapılan KMO and Barlett's Testi .841 bulunmuştur. Barlett Sphericity testi sonucunun ($p=.000$) istatistiksel olarak anlamlı bulunması sonuç olarak veri setinin çok değişkenli normal dağılım gösterdiğini ve verilerin faktör analizine uygun olduğunu göstermektedir. KMO testi sonucunda, değerin .50' den düşük olması halinde faktörün analizine devam edilemeyeceği yorumu yapılır. Örneklem büyüklüğü için değerler: .50-.60 arasında ise "kötü", .60-.70 arasında ise "zayıf", .70-.80 arasında ise "orta", .80-.90 arasında ise "iyi" ve .90 ve üzeri ise "mükemmel" olduğu kabul edilir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010; Çokluk vd., 2018; Field, 2000; Leech, Barrette ve Morgan, 2005).

Tablo 2.

İş yaşam dengesi ölçeğinin faktör ortak varyansları

Madde	Faktör Ortak Varyansı	Madde	Faktör Ortak Varyansı
1	,435	10	,465
2	,767	11	,621
3	,788	12	,734
4	,697	13	,749
5	,748	14	,722
6	,518	15	,680
7	,686	16	,803
8	,604	17	,767
9	,758		

Tablo 2'de de görüldüğü gibi maddelerle ilgili olarak tanımlanan dört faktörün ortak varyanslarının (communalities) .435 ile .803 arasında değiştiği gözlenmektedir. Faktör çıkarım metodu olarak, Temel Eksen Faktörleşme (Principal Component Analysis) yöntemi ile yapılan döndürme sonucunda çalışmada yer alan maddelerin faktör yük değerlerinin tamamının .40' dan yüksek olduğu görülmüştür.

Tablo 3.

İş yaşam dengesi ölçeğinin toplam varyans değerlerine ilişkin veriler

Faktör	Öz değer			Açıklanan Varyans		
	Toplam	%	Toplamlı	Toplam	%	Toplamlı
1	5,224	30,732	30,732	3,589	21,114	21,114
2	2,734	16,080	46,812	3,465	20,384	41,499
3	2,581	15,181	61,993	2,395	14,090	55,588
4	1,003	5,899	67,892	2,092	12,304	67,892

Tablo 3' te verilen bulgulara göre analize dahil edilen 17 maddenin (değişkenin) öz değeri 1.00'dan büyük olan dört faktör altında toplandığı görülmektedir. Birinci faktöre ait varyans değeri 21.114, ikinci faktöre ait varyans değeri 20.384, üçüncü faktöre ait varyans değeri 14.090 ve dördüncü faktöre ait varyans değeri ise 12.304 tür. Ölçeğe en çok katkı veren faktörün birinci faktör olduğu, en az katkı veren faktörün ise dördüncü faktör olduğu görülmektedir. Bu dört faktörün ölçeğe ilişkin açıkladıkları toplam varyans değeri %67,892' dir. Buna göre analizde önemli faktör olarak ortaya çıkan dört faktörün birlikte, maddelerdeki toplam varyansın ve ölçeğe ilişkin varyansın çoğunluğunu açıkladıkları görülmektedir.

Tablo 4.

İş yaşam dengesi ölçeğinin döndürme sonrası yük değerleri

		Faktör			
		1	2	3	4
1. Yaşamın İşe Olumsuz Etkisi	Madde 9 (Özel hayatımda olup bitenler nedeniyle işte verimli olamayacak kadar yorgun oluyorum)	,857			
	Madde 7 (Özel hayatımda olan şeyler yüzünden işim zarar görüyor)	,806			
	Madde 11 (Özel hayatımdaki sorunlarla uğraşmaktan işimi bitirmekte zorlanıyorum)	,785			
	Madde 8 (Özel hayatımda süregelen şeyler olmazsa, işe daha fazla zaman ayırırdım)	,764			
	Madde 10 (İşteyken, iş dışında yapmam gerekenler nedeniyle endişeli oluyorum)	,656			
	Madde 6 (Özel hayatım işimi yapmam için gerekli olan enerjiyi tüketiyor)	,610			
2. İşin Yaşama Olumsuz Etkisi	Madde 3 (İşimin istekleri nedeniyle kişisel ihtiyaçlarımı ihmal ediyorum)		,876		
	Madde 2 (İşim, istediğim özel hayatı sürdürmemi zorlaştırıyor)		,840		
	Madde 5 (İş yaparken harcadığım zamandan dolayı önemli kişisel faaliyetleri gerçekleştiriyemiyorum)		,812		
	Madde 4 (Özel hayatım işimden dolayı zarar görüyor)		,802		
	Madde 1 (İşten eve geldiğimde yapmak istediğim şeyleri yapmak için çok yorgun oluyorum)		,650		
3. Yaşamın İşe Olumlu Etkisi	Madde 17 (Özel hayatım, ertesi günkü işler için dinlenmeme ve kendimi hazır hissetmeme yardımcı oluyor)			,852	
	Madde 16 (Özel hayatım bana işimi yapmam için güç veriyor)			,843	
	Madde 15 (Özel hayatımdaki her şey iş yerinde daha iyi hissetmemi sağlıyor)			,786	
4. İşin Yaşama Olumlu Etkisi	Madde 12 (İşim, iş dışında benim için önemli faaliyetleri gerçekleştirmem için bana güç veriyor)				,844
	Madde 13 (İşim sayesinde evdeki ruh halim daha iyi oluyor)				,751
	Madde 14 (İşyerinde yaptıklarım, evdeki kişisel ve günlük işlerle başa çıkmamı kolaylaştırıyor)				,729

Tablo 4' te verilen bulgulara göre 6., 7., 8., 9., 10., 11. maddelerin birinci faktör (Yaşamın İşe Olumsuz Etkisi); 1., 2., 3., 4., ve 5. maddelerin ikinci faktör (İşin Yaşama Olumsuz Etkisi); 15., 16., 17. maddelerin ise üçüncü faktör (Yaşamın İşe Olumlu Etkisi); 12., 13., 14. maddelerin dördüncü faktör (İşin Yaşama Olumlu Etkisi) altında toplandığı görülmektedir. Faktör yük değerlerinin birinci faktör (Yaşamın İşe Olumsuz Etkisi) için .610 ile .857 arasında; ikinci faktör (İşin Yaşama Olumsuz Etkisi) için .650 ile .876 arasında; üçüncü faktör (Yaşamın İşe Olumlu Etkisi) için .786 ile .852 arasında; dördüncü faktör (İşin Yaşama Olumlu Etkisi) için .729 ile .844 arasında değiştiği görülmektedir.

2. Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

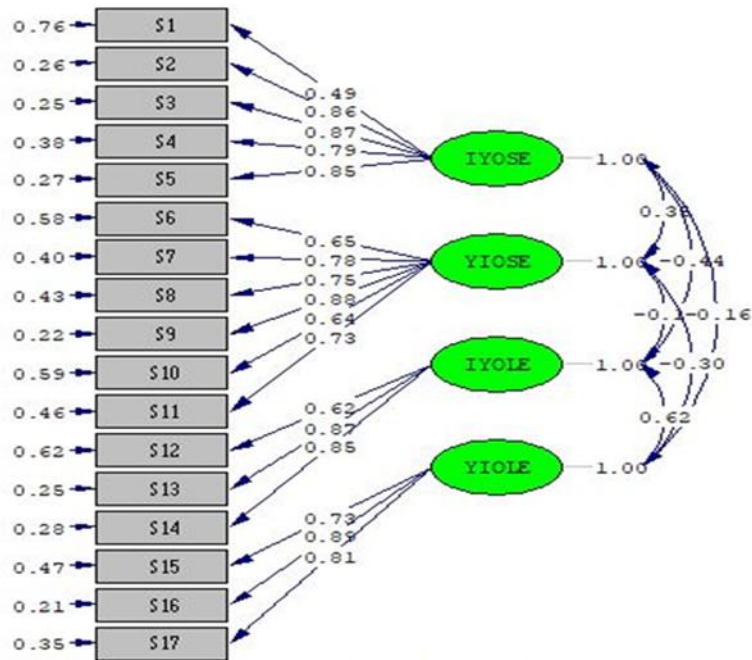
Tablo 5.

İş yaşam dengesi ölçeğinin doğrulayıcı faktör analizine ilişkin veriler

Uyum Ölçütleri			
Uyum İndeksi	Mükemmel Uyum	Kabul Edilebilir Uyum	Çalışmaya Ait Uyum Değeri
X^2/sd	$X^2/sd < 3$	$X^2/sd < 5$	1.572
RMSEA	$0 < RMSEA < 0,05$	$0,05 < RMSEA < 0,08$.053
S-RMR	$0 \leq S-RMR \leq 0,05$	$0,05 < S-RMR < 0,1$.052
NNFI	$0,97 \leq NNFI \leq 1$	$0,95 < NNFI < 0,97$.97
CFI	$0,97 \leq CFI \leq 1$	$0,95 < CFI < 0,97$.98
GFI	$0,95 \leq GFI \leq 1$	$0,90 < GFI < 0,95$.91
AGFI	$0,90 \leq AGFI \leq 1$	$0,85 < AGFI < 0,90$.87
IFI	$0,95 \leq IFI \leq 1$	$0,90 < IFI < 0,95$.98

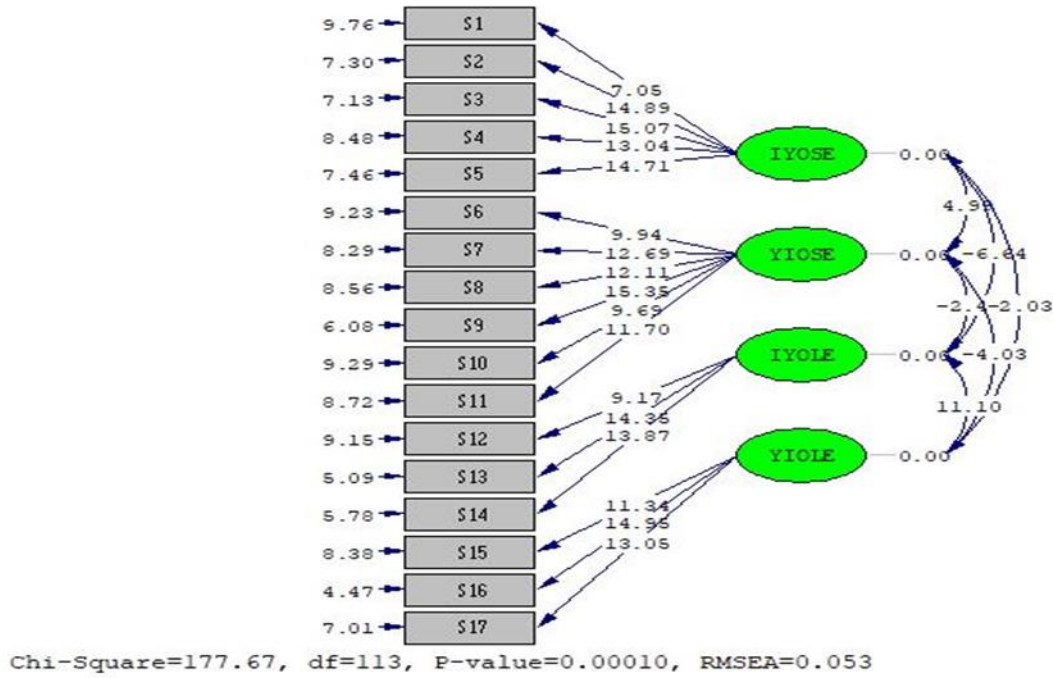
Kaynak: Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003).

Tablo 5’ de yer alan verilere göre ölçme aracının X^2/sd değeri 1.572 ile “mükemmel uyum”, RMSEA değeri .053 ile “kabul edilebilir uyum”, S-RMR değeri .052 ile “kabul edilebilir uyum”, NNFI değeri .97 ile “mükemmel uyum”, CFI değeri .98 ile “mükemmel uyum”, GFI değeri .91 ile “kabul edilebilir uyum”, AGFI değeri .87 ile “kabul edilebilir uyum” ve IFI değeri .98 ile “mükemmel uyum” göstermektedir. Şimşek (2007)’e göre modelin uygunluk gösterebilmesi için uyum iyiliği kriterleri incelendiğinde, ki-kare ile serbestlik derecesi arasındaki oranın en fazla 3 veya 4 olması; RMSEA ve SRMR değerlerinin .08’in altında olması; GFI, AGFI, CFI ve IFI değerlerinin ise .90’ın üzerinde olması beklenmektedir.



Şekil 1: İş yaşam dengesi ölçeğinin (path diagramı) yol şeması: (standardized solution) hata varyanslarına ilişkin veriler

Şekil 1’de verilen yol şemasında görüldüğü gibi hata varyanslarının .21 ile .76 arasında ve düşük değerlerde olduğu belirlenmiştir. Çokluk ve diğerleri (2018)’ne göre hata varyans değerlerinin .90 ve üzerinde olması hata varyanslarının yüksek olduğunu göstermektedir.



Şekil 2: İş yaşam dengesi ölçeğinin doğrulayıcı faktör analizine ilişkin path diagramı (yol şeması) t-değerleri

Şekil 2’deki yol şemasında verilen T değerleri 7.05 ile 15.07 arasındadır. Parametre tahminlerinin, eğer T değerleri 2.56’yı aşarsa .01 düzeyinde manidar olduğu belirtilmektedir (Çokluk ve diğerleri, 2018). Buna göre elde edilen T değerlerinin .01 düzeyinde manidar olduğu anlaşılmaktadır. Bütünde elde edilen modelin teorik yapıya uygun olduğu belirlenmiştir (Schreiber, Nora, Stage, Barlow, & King, 2006).

C. Ölçeğin Güvenirlik Analiz Sonuçları

Tablo 6.

İş yaşam dengesi ölçeği'nin boyutlara göre ve bütünde güvenirlilik analiz sonuçları

Faktörler		Güvenirlilik Katsayısı (Cronbach's Alpha)
1. Iyose	(İşin Yaşama Olumsuz Etkisi)	.869
2. Yiose	(Yaşamın İşe Olumsuz Etkisi)	.847
3. Iyole	(İşin Yaşama Olumlu Etkisi)	.812
4. Yiole	(Yaşamın İşe Olumlu Etkisi)	.837
Toplam		.701

Tablo 6’da da görüldüğü gibi birinci boyutun güvenirlilik kat sayısı (α) .869, ikinci boyutun güvenirlilik kat sayısı .847, üçüncü boyutun güvenirlilik kat sayısı .812 ve dördüncü boyutun güvenirlilik kat sayısı .837 ve ölçeğin bütününe ait güvenirlilik kat sayısı .701 bulunmuştur. Cronbach’s Alpha değerinin güvenirlilik için .70’ in üzerinde olmasının yeterli olduğu belirtilmektedir (Bayram, 2004).

Ç. Faktörlere İlişkin Korelasyon Analizi

Faktörlere ilişkin korelasyon analizi sonuçları Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 7.

İş yaşam dengesi ölçeği faktörler arası korelasyon katsayıları

		YIOSE	IYOSE	YIOLE	IYOLE
YIOSE	Pearson Correlation	1	,304**	-,230**	-,138
	Sig. (2-tailed)		,000	,001	,050
IYOSE	Pearson Correlation	,304**	1	-,089	-,332**
	Sig. (2-tailed)	,000		,207	,000
YIOLE	Pearson Correlation	-,230**	-,089	1	,518**
	Sig. (2-tailed)	,001	,207		,000
IYOLE	Pearson Correlation	-,138	-,332**	,518**	1
	Sig. (2-tailed)	,050	,000	,000	
	Sig. (2-tailed)	,050	,000	,000	

**=p<.001 *=p<.05

YIOSE (İşin Yaşama Olumsuz Etkisi), YIOSE (Yaşamın İşe Olumsuz Etkisi), IYOSE (İşin Yaşama Olumlu Etkisi), YIOLE (Yaşamın İşe Olumlu Etkisi)

Tablo 7’ de verilen bulgulara göre faktörler arasında anlamlı bir ilişki bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon analizi sonucunda:

I. YIOSE (Yaşamın İşe Olumsuz Etkisi) alt boyutu ile 1) IYOSE (İşin Yaşama Olumsuz Etkisi) alt boyutu arasında pozitif yönde ($r=.304$; $p<.001$) zayıf; 2) YIOLE (Yaşamın İşe Olumlu Etkisi) alt boyutu arasında negatif yönde ($r=-.230$; $p<.001$) zayıf; 3) IYOLE (İşin Yaşama Olumlu Etkisi) alt boyutu arasında negatif yönde ($r=-.138$) zayıf bir ilişki vardır.

II. IYOSE (İşin Yaşama Olumsuz Etkisi) alt boyutu ile 1) YIOLE (Yaşamın İşe Olumlu Etkisi) alt boyutu arasında negatif yönde ($r=-.089$) çok zayıf; 2) IYOLE (İşin Yaşama Olumlu Etkisi) alt boyutu arasında negatif yönde ($r=-.332$; $p<.001$) zayıf bir ilişki vardır.

III. YIOLE (Yaşamın İşe Olumlu Etkisi) alt boyutu ile IYOSE (İşin Yaşama Olumlu Etkisi) alt boyutu arasında pozitif yönde ($r=.518$; $p<.001$) orta düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Bütünde değerlendirildiğinde işin ve yaşamın birbirlerini orta düzeyde olumlu etkilediği anlaşılmıştır. Buna göre işin yaşama olumlu etkileri arttıkça yaşamında işe olumlu etkileri artmaktadır. Benzer şekilde yaşamın işe olumlu etkileri arttıkça da işin yaşama olumlu etkilerinin arttığı anlaşılmaktadır. Yine, yaşamın işe olumsuz etkileri arttıkça işin de yaşama olumsuz etkilerinin arttığı belirlenmiştir. Her iki durum ile ilgili bulunan korelasyon katsayıları orta veya ortaya yakındır. Diğer durumlarda düşük ve negatif yönlü ilişki bulunması da beklentilerle paralellik göstermektedir. Sonuç olarak ölçme aracının alt boyutları arasında anlamlı bir ilişkinin var olduğu söylenebilir.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu çalışmada, çalışan kişilerin iş ile yaşamları arasındaki dengeyi ölçebilen bir ölçek geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda İş Yaşam Dengesi Ölçeğinin orijinal halinden Türkçeye uyarlanması için gerekli olan geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapılmıştır. Bu amaçla yapılan açımlayıcı ve doğrulayıcı ile güvenilirlik ve korelasyon faktör analizleri sonucunda ölçeğin dört boyuttan oluştuğu ve bu dört boyutun toplam varyansının %67,892 olduğu görülmüştür. Ölçeğin güvenilirliği Cronbach’s Alpha güvenilirlik katsayısı hesaplanmış ve ölçeğin güvenilirliği yüksek çıkmıştır. İş Yaşam Dengesi Ölçeği 17 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte 5 dereceli likert tipi ölçek kullanılmıştır. 1= kesinlikle katılmıyorum, 2=katılmıyorum, 3= kararsızım, 4= katılıyorum ve 5= tamamen katılıyorum olmak üzere 5’li derecelendirilmektedir. Ölçek toplam varyansının yüksek olması çalışan kişilerin işleri ile yaşam dengeleri alanını ölçebilecek kapsamda olduğunu göstermektedir. Küçükusta (2007)’nin yaptığı çalışmanın faktör analizi sonuçlarına göre ölçeğin Cronbach’s Alpha güvenilirlik katsayısı

toplamda .822 olarak belirlenmiştir. Çalışmada, Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) örneklem değeri .814, Barlett Testi sonucu ise 2184,545 ve p anlamlılık değeri .001 olarak bulunmuştur. Tezde birinci faktörün öz değeri 4,070 bulunmuş, toplam varyansın %31,308'ini açıkladığı, güvenilirliğinin .809 ve $p=.001$ düzeyinde anlamlı olduğu belirlenmiştir. İkinci faktörün öz değerinin 1,909 olduğu ve toplam varyansın %14,688'ini açıkladığı, güvenilirlik değerinin .787 olduğu ve $p=.001$ düzeyinde anlamlı olduğu ifade edilmiştir. Üçüncü faktörün öz değeri 1,702 bulunmuş ve toplam varyansın %13,089'ini açıkladığı, güvenilirlik değerinin ise .740 ve $p=.001$ düzeyinde anlamlı olduğu anlaşılmıştır. Bu çalışmada dört boyut ve 17 madde olarak belirlenen “İş Yaşam Dengesi Ölçeği” Küçükusta (2007)'nin çalışmasından farklı olarak toplam 3 boyuttan ve 15 maddeden oluşmuştur.

Türkçeye uyarlanan ölçeğin temel amacı genelde eğitim çalışanlarının iş-yaşam dengelerine ilişkin veri toplamak ve mevcut durumlarını saptayarak birey ve örgüt arasında dengeli bir iş ilişkisinin ve çalışma düzeninin oluşturulmasına katkı sağlamaktır. Sonuç olarak ölçeğin bu amaçla geçerli ve güvenilir bir şekilde kullanılabilmesi belirlenmiştir. Ayrıca ölçeğin yalnızca eğitim örgütünde değil aynı zamanda farklı meslek dallarında da iş yaşam dengesini ölçebileceği söylenebilir.

KAYNAKÇA

- Akın, A., Ulukök, E.ve Arar, T. (2017). İş-yaşam dengesi: Türkiye’de yapılan çalışmalara yönelik teorik bir inceleme. AKÜ İİBF Dergisi, 19(1), 113-124.
- Altun-Dilek, S. ve Yılmaz, K. (2016). Öğretmenlerin işkoliklik eğilimleri ile iş-yaşam dengeleri. e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi, 3(1): 36-55.
- Apaydın, Ç. (2011). Öğretim üyelerinin işe bağlılık düzeyi ile iş-yaşam dengesi ve iş- aile yaşam dengesi arasındaki ilişki. Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ballica, S. (2010). İş görenlerin iş yaşam dengesi algılamaları ile cinsiyet rolleri ve bireysel özelliklerinin ilişkisi: Büyük ölçekli bir işletmede inceleme. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Bayram, N. (2004). Sosyal bilimlerde SPSS ile veri analizi. Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Büyüköztürk, Ş. (2018). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı. Ankara: Pegem Akademi.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2018). Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları. Ankara: Pegem Akademi.
- De Cieri, H., Holmes, B., Abbott, J., & Pettit, T. (2005). Achievements and challenges for work/life balance strategies in Australian organizations. *International Journal of Human Resource Management*, 16 (1), 90-103.
- Doğrul, Ş. B. ve Tekeli, S. (2010). İş-yaşam dengesinin sağlanmasında esnek çalışma. *Sosyal ve Beşerî Bilimler Dergisi*, 2(2): 11-18.
- Duxbury, L., & Higgins, C. (2003). Work-life balance in Canada in the new millennium: A status report, Canada: Healthy Communities Division.
- Field, A. (2000). *Discovering statistics using SPSS for windows*. London: Thousand Oaks, Sage Publications, New Delhi.
- Fisher, G. G., Bulger, C. A., & Smith, C. S. (2009). Beyond work and family: A measure of work/nonwork interference and enhancement. *Journal of Occupational Health Psychology*, 14(4), 441-456.
- Gülertekin-Genç, S., Genç, V. ve Gümüş, M. (2016). Otel işletmelerinde duygusal zekanın iş stresi ve iş yaşam dengesi üzerindeki etkisi. *Yaşam Bilimleri Dergisi*, 6(2/1): 97-112.
- Hair, J.F., Anderson, R.E., Tahtam, R.L., & Black, W.C. (1998). *Multivariate data analysis (Fifth Edition)*. New Jersey: Pearson Education.
- Hambleton, R. K., & Patsula L. (1998). Adapting tests for use in multiple languages and cultures. *Social Indicators Research*, 45(1-3), 153-171.
- Kağncıoğlu, D. (2015). Endüstri ilişkileri disiplininin kayıp halkası olarak toplumsal cinsiyet. *Çalışma ve Toplum*, (2), 89-110.
- Kılınç, A. Ç., Büyüköztürk, Ş. ve Akbaba-Altun, S. (2014). Okullarda liderlik kapasitesi ölçeğinin (OLKÖ) Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Educational Administration: Theory and Practice*, 20(1), 23-46. Doi: 10.14527/kuey.2014.002.
- Küçükusta, D. (2007). Konaklama işletmelerinde iş-yaşam dengesinin çalışma yaşamı kalitesi üzerindeki etkisi. Yayımlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Leech, N.L., Barrett, K.C., & Morgan, G.A. (2005). *SPSS for intermediate statistics: Use and interpretation (2nd ed)*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lockwood, N. R. (2003). Work life balance challenges and solutions. *The Society for Human Resource Management (SHRM) Research Quarterly*, No: 2, 1-10.

- Mathew, R.V., & Panchanatham, N. (2011). An exploratory study on the work-life balance of women entrepreneurs in South India. *Asian Academy of Management Journal*, 16(2), 77-105.
- Netemeyer, R. G., Boles, J. S., & McMurrian R., (1996). "Development and validation of work-family conflict and family-work conflict scales. *Journal of Applied Psychology*, 81(4), 400-421.
- Parasuraman, S., & Greenhaus, J. H. (2002). Toward reducing some critical gaps in work-family research. *Human Resource Management Review*, 12(3), 299-312.
- Quick, J., Wright, T. A., Adkins, J. A., Nelson, D. L., & Quick, J. (2013). *Preventive stress management in organizations*. (2nd ed.) Washington DC, USA: American Psychological Association.
- Özdevecioğlu, M. ve Çakmak-Doruk, N. (2009). Organizasyonlarda iş-aile ve aile iş çatışmalarının çalışanların iş ve yaşam tatminleri üzerindeki etkisi. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 33, 69-99.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23-74.
- Seçer, İ. (2015). *Psikolojik test geliştirme ve uyarlama süreci*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Schreiber, J. B., Stage, F. K., King, J., Nora, A., & Barlow, E. A. (2006). Reporting structural equation modeling and confirmatory factor analysis results: A review. *Journal of Educational Research*, 99(6), 323-337.
- Şimşek, Ö.F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş: Temel ilkeler ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Ekinoks.
- Taggart, F., Stewart-Brown, S., & Parkinson J. (2015). *Warwick-Edinburg mental well-being scale user guide (version 2)*. Edinburg: NHS Health Scotland.
- Türk Dil Kurumu. (2017). *İş, Yaşam, Denge*. Erişim adresi: <http://sozluk.gov.tr> (Erişim tarihi: 23.07.2019).

FEN BİLİMLERİ ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRETİM PROGRAMINDAKİ YAŞAM BECERİLERİNİN KAZANDIRILMASINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ¹

SCIENCE TEACHERS' OPINIONS ON TO BE GAINED LIFE SKILLS IN THE CURRICULA

İsa DEVECİ², Meltem AYDIZ³

ÖZ: Bu çalışmada fen bilimleri öğretmenlerinin, yaşam becerilerinin (analitik düşünme, karar verme, iletişim, girişimcilik, yaratıcı düşünme, takım çalışması) kazandırılmasına ilişkin görüşleri incelenmiştir. Bu doğrultuda araştırma, nitel araştırma yaklaşımları arasında yer alan fenomenografik araştırmaya göre tasarlanmıştır. Araştırma 2017-2018 eğitim-öğretim yılında gerçekleştirilmiş olup, çalışma grubu 10 fen bilimleri öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırma verileri açık uçlu sorular aracılığıyla rehberli görüşme tekniği ile toplanmıştır. Elde edilen veriler tümevarımcı içerik analizi tekniği ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda, araştırmaya katılan öğretmenlerin, öğrencilerin yaşam becerilerini nasıl geliştirebileceklerine ilişkin görüşlerinde farklılıklar olduğu belirlenmiştir. Öğretmenler tarafından belirtilen görüşlerde sadece yaratıcı düşünme becerisini geliştirmeye yönelik algıların alanyazın ile uyumlu ve yeterli olduğu belirlenmiştir. Diğer taraftan araştırmaya katılan fen bilimleri öğretmenlerinin, öğrencilerin analitik düşünme, karar verme, iletişim, girişimcilik ve takım çalışması becerilerini geliştirmeye yönelik algılarının alanyazınla tutarsız bir şekilde yeterli olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlara bağlı olarak fen bilimleri öğretmenlerinin öğrencilerin analitik düşünme, karar verme, iletişim, girişimcilik ve takım çalışması becerilerini geliştirmeye yönelik teorik ve uygulamaya dönük eğitimlere ihtiyaç duydukları söylenebilir.

Anahtar sözcükler: Yaşam becerileri, fen bilimleri öğretmenleri, fenomenografik araştırma, öğretim programı

Bu makaleye atf vermek için:

Deveci, İ. ve Aydız, M. (2021). Fen bilimleri öğretmenlerinin öğretim programındaki yaşam becerilerinin kazandırılmasına ilişkin görüşleri, *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(1), 164-186.

Cite this article as:

Deveci, I. & Aydiz, M. (2021). Science teachers' opinions on to be gained life skills in the curricula. *Trakya Journal of Education*, 11(1), 164-186.

ABSTRACT: In this research, science teachers' opinions on to be gained life skills (analytical thinking, decision making, communication, entrepreneurship, creative thinking, teamwork) in the curricula were examined. The research was designed according to the phenomenographic research, which is one of the qualitative research approaches. The research was performed in the academic year of 2017-2018, and the participants of this research consists of 10 science teachers. The data of the research were collected by guided interview technique consisting of open-ended questions. The data obtained in the research were analyzed by inductive content analysis technique. As a result of the research, it has been determined that there are differences in the opinions of teachers who participated in the research about how students can be gained their life skills. In the opinions expressed by the science teachers, it has been determined that only the perceptions towards developing creative thinking skills are sufficient, and in harmony with the literature. On the other hand, it was concluded that the perceptions of science teachers participating in the research to improve students' analytical thinking, decision making, communication, entrepreneurship and teamwork skills are insufficient, and inconsistent with the literature. Depending on these results, it can be said that science teachers need theoretical and practical training to develop students' analytical thinking, decision making, communication, entrepreneurship, teamwork skills.

Keywords: Life skills, science teachers, phenomenographic research, curriculum

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Learning process is not seen as a cognitive process where only memorized information is repeated, or a psychological process in which only permanent trace behavior change is created in students. Contrary to this, it is known that with the gradual reveal of the mystery in the physiological and chemical structure

¹ Bu çalışmanın özeti 2018 yılında düzenlenen X. Uluslararası Eğitim Araştırmaları kongresinde sunulmuştur.

² Doç. Dr., Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı, deveciisa@gmail.com, ORCID: 0000-0003-0191-1212

³ Yüksek lisans öğrencisi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı, meltemgizemaydiz@gmail.com, ORCID: 0000-0003-0356-5202

of the brain, it has been emphasized that the learning process is a complex process consisting of cognitive, affective and psychomotor areas. Therefore, it is seen that knowledge, interest, skill, attitude and values are measured and tried to be evaluated in order to decide about the realization status of learning in this complex structure. The reasons for this change may be the beginning of unraveling the mystery of the learning process, rapid access to information, increased scientific knowledge, developing technology, and the need for new skills along with new professions. It is noteworthy that new concepts are included in lower secondary school curriculums, especially in terms of skills. In this sense, it is seen that the skills that are aimed to be provided to students are expressed as life skills and 21st century skills in the literature. Besides, in some researches, life skills are a subcategory of 21st century skills. As the skills in science curriculum in Turkey, "life skills" concept for the first time in 2013 in the Science Class Curriculum was included (MEB, 2013). Under the theme of life skills in the 2018 published science curricula; analytical thinking, decision making, communication, entrepreneurship, creative thinking and teamwork has been included (MEB, 2018b). Therefore, life skills discussed in this research; limited to life skills included in the 2018 science curriculum and explanations about these skills are given. Therefore, the purpose of this research is to examine the opinions of science teachers on how life skills (analytical thinking, decision making, communication, entrepreneurship, creative thinking and teamwork) are gained to students. Problem statement of the research: What are the science teachers' opinions on to be gained life skills? Sub problems are given below:

- What are the opinions of science teachers on to be gained analytical thinking skill to students?
- What are the opinions of science teachers on to be gained decision making skill to students?
- What are the opinions of science teachers on to be gained creative thinking skill to students?
- What are the opinions of science teachers on to be gained entrepreneurship skill to students?
- What are the opinions of science teachers on to be gained communication skill to students?
- What are the opinions of science teachers on to be gained teamwork skill to students?

Method

In this research, the phenomenographic research was taken into account, since the focus was on the difference in teacher opinions. This research was performed in lower secondary schools located in central districts of Adana Province in 2017-2018 academic year. A total of 10 science teachers participated in the research. The data were obtained through the guided interview technique consisting of open-ended questions.

Findings

The science teachers who participated in the research stated that they are benefitted from approaches, methods, technical and educational processes such as project based learning, deductive and experimental approaches, discussion method, question-answer, concept map and educational games to improve students' analytical thinking skills. In terms of decision making skill, the science teachers who participated in the research stated that they are benefitted from approaches, methods, technical and educational processes such as active learning, problem based learning, less structured guided inquiry, risk taking to improve students' decision making skills. In terms of creative thinking skill, the science teachers who participated in the research stated that they are benefitted from approaches, methods, technical and educational processes such as project-based learning, problem-based learning, modeling, question-answer, experimental techniques (open-ended, closed-ended), fishbone, six thinking hats, concept cartoons, concept map, station technique, 5E learning model, puzzle, acrostics, riddle to improve students' creative thinking skills. In terms of entrepreneurship skill, the science teachers who participated in the research stated that they are benefitted from approaches, methods, technical, skills and educational processes such as project based learning, creativity, concept teaching, application and association with daily life to improve students' entrepreneurship skills. In terms of communication skill, the science teachers who participated in the research stated that they are benefitted from approaches, methods, technical, skills and educational processes such as role playing, drama, poster, question-answer, brainstorming and teamwork to improve students' communication skills. In terms of teamwork skill, the science teachers who participated in the research stated that they are benefitted from approaches, methods, technical, skills and educational processes such as project based learning, role playing, drama, group action to improve students' teamwork skills.

Discussion and Conclusion

As a result, it can be said that science teachers perceptions towards developing their students' creativity skills are sufficient, while it is concluded that their perceptions and practices for developing analytical thinking, decision making, entrepreneurship, communication and teamwork skills are not sufficient. In fact, it is seen that similar conclusions have been reached in research conducted with different contexts and teachers. For example, Ursavaş and Karal (2019) concluded that science teachers do not have enough knowledge about life skills and they try to develop these skills unconsciously. In addition, as a result of the research carried out by Kurtdede-Fidan and Aydogdu (2018); they stated that primary and science teachers had difficulties to gaining life skills to students because of problems related to teachers, parents, school, education program, education system, school management and society. Depending on the research results, seminars can be given science teachers on how students can improve their analytical thinking, decision making, entrepreneurship, communication and teamwork skills.

GİRİŞ

Öğrenme sürecinin sadece bilgilerin tekrar edildiği bilişsel öğrenme ile ya da kalıcı izli davranış değişikliğinin meydana getirildiği devinışsel öğrenme ile açıklanamadığı bilinmektedir. Bu anlamda beynin fizyolojik ve biyo-kimyasal yapısındaki gizemin ortaya çıkarılmış olması ile birlikte öğrenme sürecinin bilişsel, duyuşsal ve devinışsel alanlarda dışarıdan gözlemlendiğinden daha karmaşık bir süreç olduğuna vurgu yapıldığı bilinmektedir. Dolayısıyla bu karmaşık yapıda öğrenmenin gerçekleşme durumu hakkında karar vermek için günümüzde bilgi, ilgi, beceri, tutum ve değerlerin ölçüldüğü ve değerlendirilmeye çalışıldığına şahit olunmaktadır. Öğrenme sürecindeki değişimin nedenleri arasında; öğrenmenin doğasındaki gizemin çözülmeye başlanması, bilgiye hızlı erişim, bilimsel bilgi artışı, gelişen öğretim teknolojileri ve yeni meslek dalları ile birlikte yeni becerilere olan ihtiyacın artması sayılabilir. Özellikle beceri anlamında ortaokul öğretim programlarında yeni kavramlara yer verilmesi dikkat çekmektedir. Bu anlamda son yıllarda öğrencilere kazandırılması düşünülen bazı önemli becerilerin “yaşam becerileri” ve “21. yüzyıl becerileri” olarak ifade edildiği bilinmektedir.

Alanyazında “yaşam becerileri” ve “21. yüzyıl becerileri” ifadeleri sıklıkla bir birlerinin yerine kullanılabilir. Aslında bu ifadeler bir biriyle ilişki olsa da benzer ifadeler olmadığından bu ifadeleri açıklamak yararlı olacaktır. Trilling ve Fadel (2009)'a göre 21. yüzyıl becerileri üç tema altında toplanmaktadır. Trilling ve Fadel (2009)'a göre bu temalardan, “öğrenme ve inovasyon becerileri” temasında bilgi ve beceri gökkuşağı, öğrenmeyi ve inovasyonu öğrenme, eleştirel düşünme ve problem çözme, iletişim ve işbirliği, yaratıcılık ve yenilikçilik, “dijital okuryazarlık becerileri” temasında bilgi okuryazarlığı, medya okuryazarlığı, bilgi ve iletişim teknolojileri okuryazarlığı, “kariyer ve yaşam becerileri” temasında da esneklik ve uyum sağlama, girişken olma ve kendi kendini yönetme, sosyal ve kültürlerarası etkileşim, üretkenlik ve hesap verebilirlik, liderlik ve sorumluluk yer almaktadır. Binkley ve diğerleri (2012) ise 21. yüzyıl becerilerini dört tema altında toplamış, “düşünme şekilleri” temasında yaratıcılık ve yenilikçilik, eleştirel düşünme, problem çözme, karar verme, öğrenmeyi öğrenme, “üstbiliş çalışma şekilleri” temasında iletişim ve işbirliği (takım çalışması), “çalışma araçları” temasında bilgi okuryazarlığı, bilgi ve iletişim teknolojileri okuryazarlığı, “dünya üzerinde yaşam” temasında ise yerel ve küresel vatandaşlık, yaşam ve kariyer, kişisel ve sosyal sorumluluk, kültürel farkındalık ve yeterliliğe yer vermiştir. Bu anlamda yaşam becerilerinin 21. yüzyıl becerilerinin bir alt teması olduğu söylenebilir. Türkiye’de fen bilimleri dersi öğretim programlarında beceri teması olarak “yaşam becerileri” kavramına ilk kez 2013 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programında (FBDÖP) yer verilmiştir (MEB, 2013). En son yayınlanan 2018 yılı FBDÖP’de ise yaşam becerileri teması altında; analitik düşünme, karar verme, iletişim, girişimcilik, yaratıcı düşünme ve takım çalışması becerilerine yer verildiği görülmüştür (MEB, 2018a). Dolayısıyla bu araştırma kapsamında ele alınan yaşam becerileri 2018 yılı FBDÖP’de yer alan yaşam becerileri ile sınırlandırılmış ve bu becerilere yönelik açıklamalara yer verilmiştir.

2018 yılı FBDÖP’de yer alan yaşam becerilerinin ne anlama geldiği incelendiğinde; analitik düşünme bir zeka olarak görülüp başarının temellerinden biri sayılmaktadır (Sternberg, 1985). Bu anlamda analitik zeka herhangi bir bilgiyi analiz etme, değerlendirme, yargılama veya karşılaştırma yeteneği olarak görülmektedir (Sternberg, 2005). Dolayısıyla analitik düşünme öğrencilerin günlük yaşamdaki problemlerini çözme yeteneklerini geliştirmeleri için önemli görülmektedir (Schumacher ve Ifenthaler, 2018). Karar verme becerisi öğrencinin çevredeki ortama uyum sağlamasına yardımcı olması, hedeflerine ve isteklerine ulaşması ve kendisine verilen her görevde aktif bir katılımcı olması için gerekli olan

becerilerden biri olarak görülmektedir (Asha ve Al-Hawi, 2016). Etkili karar verme gerçek dünya senaryolarını öngörme, önemli ipuçlarına dikkat etme, farklı bakış açılarını göz önünde bulundurma ve stresli ya da zorlu durumlar da dahil olmak üzere çeşitli durumlar arasında başarılı seçimler yapma kapasitesi olarak tanımlanmaktadır (Guerra, Modecki ve Cunningham, 2014). İyi bir karar verici olmak en önemli yaşam becerilerinden biri olarak görülmektedir (Noe, Hollenbeck, Gerhart ve Wright, 2017). Yaratıcı düşünme becerisi yeni ve kullanışlı ürünler ya da açıkça tanımlanmış bir soruna yaratıcı çözümler sunan alana özgü bilginin yenilikçi uygulaması olarak tanımlanmaktadır (Crawford ve Brophy, 2006). Yaratıcı düşünme becerisi günümüz toplumunda önemli bir beceri olarak görülmektedir (Wojciehowski ve Ernst, 2018). Kuratko ve Hodgetts (2004) bir diğer yaşam becerisi olan girişimciliği dinamik bir vizyon, değişim ve oluşturma süreci olarak tanımlamaktadır. Fisher ve Reuber (2010) girişimciliği; girişimcilerin fırsatları görmeye başladıkları ve yeni bir şeyler oluşturmaya çalıştıkları bir süreç olarak ifade etmektedir. İletişim becerisi ise bir dizi çağdaş araç, iletişim kanalları ve süreçlerden yararlanarak bir anlam oluşturma süreci olarak ifade edilmektedir (Burkhardt ve diğ., 2003). Son olarak takım çalışması ise bilgi edinmek, bir konuda uzmanlaşmak ya da yeni bir ürün oluşturmak için bir arada çalışan iki veya daha fazla kişi arasında işbirliğini temel alan bir etkileşim olarak tanımlanmaktadır (Burkhardt ve diğ., 2003).

Sınıf öğretmenleri ve fen bilimleri öğretmenlerinin öğrencilere yaşam becerilerini kazandırmada önemli bir rol oynadığı belirlenmiştir (Kurtde-Fidan ve Aydogdu, 2018). Ancak bu konuda öğretmen görüşlerinin alındığı sınırlı sayıda araştırmaya ulaşılmıştır. Bu anlamda fen bilimleri öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğunun yaşam becerilerinin öğretim programında yer almasını olumlu karşıladığı (Erduran-Avci ve Kamer, 2018; Özdemir, 2015), bu becerilerin fen bilimleri dersinde kazandırılmasının uygun olduğunu belirttikleri görülmüştür (Özdemir, 2015). Benzer sonuca sınıf öğretmenlerinin yaşam becerileri hakkındaki görüşlerinde de ulaşılmıştır (Anderson, 2005; Yücel ve Kanyılmaz, 2018). Bu konuda Öztürk ve Bektaş (2018) araştırmaları sonucunda; sınıf öğretmenlerinin çoğunluğunun birinci sınıfa geçen öğrencilerde girişimcilik, yaratıcı düşünme ve Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerilerine sahip olduklarını belirtirken, okul öncesi öğretmenlerinin tamamının okul öncesi dönemde öğrencilerin yaratıcı düşünme ve girişimcilik becerisi kazandıklarını ifade ettiklerini belirtmişlerdir. Ancak bazı araştırmalarda öğretmenlerin bu konuda zorluk yaşadıkları görülmektedir. Örneğin; fen bilimleri öğretmenlerinin yaşam becerilerini kazandırma noktasında öğretmen yetersizliği, rehber materyal olmaması ve okul dışı etkinliklerin olmaması vb. nedenlerden dolayı FBDÖP'yi yetersiz buldukları belirlenmiştir (Badur, Timur ve Timur, 2017). Bunun yanında fen bilimleri öğretmenlerinin "beceri" kavramına yönelik algıları incelenmiş ve algılarının yeterli düzeyde olmadığı ve çoğu öğretmenin FBDÖP'de yer alan beceri alanları hakkında bilgi sahibi olmadıkları belirlenmiştir (Karademir, Sarıkahya ve Altunsoy, 2017). Ek olarak yaşam becerileri eğitimi sürecinde lise öğretmenlerinin, öğretim materyali eksikliği, öğretmenlere ağır iş yükü getirmesi ve yaşam becerileri eğitimi konusundaki deneyimlerinin yetersiz olduğuna dikkat çekilmiştir (Marieta, 2014). Diğer taraftan fen bilimleri öğretmenlerinin FBDÖP açısından yaşam becerilerini günlük yaşam ile ilişkilendirme farkındalıklarının düşük olduğu belirtilmiştir (Erduran-Avci ve Kamer, 2018). Ayrıca Erduran-Avci ve Kamer (2018) araştırmaları sonucunda; fen bilimleri öğretmenlerinin öğrencilerin FBDÖP'de yer alan yaşam becerilerini geliştirmek için an fazla proje çalışmalarının ve fen deneylerinin etkili olduğuna inandıklarını belirtmiştir. Diğer taraftan Erduran-Avci ve Kamer (2018) araştırmalarında fen bilimleri öğretmenlerinin çoğunluğunun fen derslerinde geliştirilmeye en uygun yaşam becerileri olarak iletişim, girişimcilik ve yaratıcı düşünme becerilerini gördükleri sonucuna ulaşmıştır.

İlgili literatür incelendiğinde öğrencilerin yaşam becerilerini geliştirmeye yönelik kullanılan farklı strateji, yöntem ve tekniklerle olumlu sonuçlara ulaşıldığı görülmüştür. Örneğin; sekizinci sınıf öğrencilerinde yaratıcı drama tekniğinin öğrencilerin yaşam becerilerine olumlu yansıdığı (Sefer ve Akfirat, 2009), portfolyo değerlendirmenin üniversite öğrencilerinin yaşam becerilerine olumlu yansımaları olduğu (Bahçeci ve Kuru, 2008), çocuk oyunlarının öğretim programlarında yer alan yaşam becerilerini kazandırmada önemli bir rolü olduğu (Girmen, 2012), STEM uygulamalarının yedinci sınıf öğrencilerinin işbirliği yapabilme, organizasyon ve farklı görüşlere saygı duyma gibi yaşam becerilerini arttırdığı belirlenmiştir (Akdağ, 2017). Bu sonuçlara bağlı olarak farklı strateji, yöntem ve tekniklerle öğrencilere yaşam becerilerini kazandırmanın mümkün olduğu söylenebilir. Asha ve Al-Hawi (2016) işbirlikli öğrenme yönteminin altıncı sınıf öğrencilerinin karar verme becerileri üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bunun yanında elektronik portfolyo (e-portfolyo) uygulamalarının bireylerin yaşam becerileri ile ilgili olarak yetkinlik, bilgi ve beceri kazanmalarına katkı sağladığına dikkat çekilmiştir (Alajmi, 2019). Jarrah (2019) tarafından yapılan araştırmanın sonucunda eğitimde drama uygulamalarının onuncu sınıf öğrencilerinin yaşam becerileri üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu, kişiliklerinin güçlü ve zayıf

yanlarını tespit etmelerini ve çalışma ile uygulamayı gerçek yaşamda birleştirmelerini sağladığı belirlenmiştir. Diğer taraftan Yusnitasari, Sarwi ve Isnaeni (2019) araştırmaları sonucunda rehberli sorgulamanın etnobilime dayalı bilim ile bütünleştirilmiş yaşam becerilerinin (disiplin, nezaket, bağımsızlık, sorumluluk ve güven) gelişiminde olumlu yönde önemli bir etkisi olduğunu göstermişlerdir. Aslında bu sonuçlar fen bilimleri öğretmenlerinin son yıllarda ön plana çıkan yaşam becerilerini öğrencilerine nasıl kazandırılacaklarına ilişkin algı ve uygulamalarının belirlenmesi gerektiğine işaret etmektedir. Nitekim Badur ve diğerleri (2017) FBDÖP’de yer alan öğrenme alanlarından (bilgi, beceri, duyuş vb.) biri üzerinde derinlemesine araştırmalar yapılması gerektiğini belirtmiştir. Dolayısıyla bu araştırma ile fen bilimleri öğretmenlerinin, FBÖDP’de yer alan her bir yaşam becerisinin öğrencilere kazandırılmasına yönelik algıları belirlenecek ve bunu hangi yaklaşım, yöntem, teknik ya da eğitsel uygulamalarla gerçekleştirdikleri açığa çıkarılacaktır. Bu araştırmanın fen bilimleri öğretmenleri ile yürütülme gerekçelerinden bir diğeri de ortaokul (5-8. sınıflar) düzeyindeki öğretim programları arasında (Fen Bilimleri Dersi, Türkçe, Matematik, Sosyal Bilgiler, Teknoloji ve Tasarım, Beden Eğitimi ve Spor Dersi) sadece FBDÖP’de yaşam becerilerine yer verilmiş olmasıdır. Dolayısıyla bu araştırmanın amacı; yaşam becerilerinin (analitik düşünme, karar verme, iletişim, girişimcilik, yaratıcı düşünme ve takım çalışması) öğrencilere kazandırılmasına yönelik fen bilimleri öğretmenlerinin görüşlerini incelemektir. Araştırmanın problem cümlesi: Fen bilimleri öğretmenlerinin öğrencilere yaşam becerilerinin kazandırılmasına ilişkin görüşleri nelerdir? şeklinde oluşturulmuştur. Alt problemler ise fen bilimleri öğretmenlerinin;

- öğrencilere analitik düşünme becerisinin kazandırılmasına ilişkin görüşleri nelerdir?
- öğrencilere karar verme becerisinin kazandırılmasına ilişkin görüşleri nelerdir?
- öğrencilere yaratıcı düşünme becerisinin kazandırılmasına ilişkin görüşleri nelerdir?
- öğrencilere girişimcilik becerisinin kazandırılmasına ilişkin görüşleri nelerdir?
- öğrencilere iletişim becerisinin kazandırılmasına ilişkin görüşleri nelerdir?
- öğrencilere karar verme becerisinin kazandırılmasına ilişkin görüşleri nelerdir? Şeklinde oluşturulmuştur.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada fen bilimleri öğretmenlerinin yaşam becerilerinin kazandırılmasına ilişkin görüşlerinin nitel desenli bir çalışma ile incelenmesi amaçlanmıştır. Nitel yaklaşımlar arasında ise fenomenografik araştırma tercih edilmiştir. Fenomenografik araştırmanın odağı, insanların bir fenomeni yaşama yollarındaki çeşitliliği belirlemeye çalışmaktır (Marton ve Booth, 1997). Ayrıca Marton (1981) göre fenomenografinin konusu, insanların dünyadaki fenomenlerin çeşitli yönlerini yaşama, kavramsallaştırma, algılama ve düşünme şekillerinin niteliksel olarak farklı yollarını araştırmaktır. Dolayısıyla bu araştırmada her bir yaşam becerisi fenomen olarak kabul edilmiştir ve fen bilimleri öğretmenlerinin bu fenomenleri öğretim deneyimlerindeki farklı görüşler ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

Çalışma Grubu

Bu araştırma 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Adana İli, merkez ilçelerinde yürütülmüştür. Araştırmaya toplam 10 fen bilimleri öğretmeni katılmıştır. Olasılık dışı veya amaçsal örnekleme yöntemlerinin tercih edildiği nitel araştırmalarda, çalışma grubu popülasyondaki belirli özellikleri veya grupları yansıtacak şekilde kasıtlı olarak seçilmektedir (Ritchie, Lewis ve Elam, 2003). Bu doğrultuda homojen örnekleme yöntemi dikkate alınarak aynı branşta görev yapan öğretmenlerin seçilmesine karar verilmiştir. Böylelikle homojen örnekleme yöntemine uygun bir şekilde yaşam becerilerine yer verilen 2018 yılı FBDÖP’yi rehber alan fen bilimleri öğretmenleri tercih edilmiştir (Patton, 2002). Özellikle fen bilimleri öğretmenlerinin seçilme nedeni; diğer öğretim programları olan Matematik Dersi Öğretim Programı (MEB, 2018b), Türkçe Dersi Öğretim Programı (MEB, 2018c), Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (MEB, 2018d), Teknoloji ve Tasarım Dersi Öğretim Programı’larında (MEB, 2018e) kavramsal olarak yaşam becerilerine ve bu becerilerin neler olduğuna yer verilmemiş olmasıdır. Bu sayede benzer öğretim programını rehber alan fen bilimleri öğretmenlerinin öğrencilerin yaşam becerilerini geliştirmeye yönelik deneyim ve algıları incelenmiştir. Diğer taraftan fen bilimleri öğretmenleri içerisinden seçim yaparken ise tipik durum örnekleme yöntemi tercih edilmiştir (Patton, 2002). Bu şekilde “normal” veya “ortalama” özelliklere sahip olduğu varsayılan gönüllülük esasına göre gönüllü ve istekli olan fen bilimleri öğretmenleri tercih edilmiştir. Burada “ortalama” özelliklere sahip olmaktan kasıt, öğretmenlerin aynı

bölgede görev yapıyor olmaları, öğretmenlerin görev yaptığı okulların içinde bulunduğu sosyo ekonomik çevrenin benzer olması ve öğretmenlerin eğitim düzeylerinin aynı olmasıdır. Öğretmenlerin seçildiği süreçte 10 öğretmene ulaşana kadar yaklaşık 15 öğretmene araştırma hakkında ön bilgi verilmiştir, bu öğretmenlerden 10'u görüşmeyi kabul etmiştir. Fenomenografik araştırmalar için 15-25 arasında ya da daha fazla olan çalışma grubu sayısı (Bowden, 1996), ya da teorik doyuma erişilene kadar olan sayı yeterli görülmektedir (Cotterell, Ferreira, Hales ve Arcodia, 2020). Bu anlamda mevcut araştırmanın katılımcı sayısı sınırlılık olarak 10 kişi ile sınırlandırılmıştır. Araştırmaya dahil olan öğretmenler 26-47 yaş aralığındadır. Bu öğretmenlerden altısı kadın, dördü ise erkektir. Çalışma grubuna ait detaylı bilgiler Ek.1'de verilmiştir.

Veri Toplama Aracı ve Görüşme Süreci

Marton (1994)'e göre fenomenografik araştırmalarda baskın ve tercih edilen veri toplama yöntemi bireysel görüşmelerdir. Diğer taraftan nitel araştırmalarda en yaygın veri toplama şekillerinden biri görüşmeler olup, informal, rehberli ve yapılandırılmış olmak üzere üç tür görüşme tekniği olduğu belirtilmektedir (Vanderstoep ve Johnson, 2009). Bu araştırmada hem informal hem de yapılandırılmış görüşmelerin faydalı yönlerinden yararlanan rehberli görüşme tekniğinden kullanılmıştır. Rehberli görüşme tekniğinde soruların bir özeti takip edilir, ancak öngörülen tüm sondalar, geçişler ve takipler görüşmeden önce oluşturulmamaktadır. Bu görüşme tekniği görüşmeyi yapan araştırmacıya görüşme sorularından sapma özgürlüğü vermektedir (Vanderstoep ve Johnson, 2009). Rehberli görüşme sürecinde açık uçlu sorulardan oluşan görüşme formundan yararlanılmıştır. Nitekim Marton (1994) fenomenografik araştırmalarda açık uçlu soruların kullanılması gerektiğini belirtmektedir. Görüşme formu iki bölüme ayrılmıştır. Öncelikle katılımcıları rahatlatmak amacıyla yaş, medeni durum, kıdem, eğitim düzeyi soruları oluşturulmuştur. Daha sonra görüşme formunda yer alan açık uçlu sorulara geçilmiştir. Açık uçlu soruların oluşturulması sürecinde önceliğin FBDÖP'de yer alan yaşam becerilerinin kazandırılması olmasından dolayı her bir yaşam becerisine yönelik sorular hazırlanmıştır. Bu beceriler analitik düşünme, karar verme, yaratıcı düşünme, girişimcilik, iletişim ve takım çalışması olduğundan dolayı altı adet açık uçlu soru oluşturulmuştur. Daha sonra katılımcılardan gelen yanıtların kapsamı, açıklığı ve konuya uygunluğuna göre araştırmacılar katılımcıları ana konuya yönlendirmek için sonda sorular oluşturmuşlardır. Zaman zaman katılımcıların konu dışına çıkmasını önlemek ve cevapların “fen bilimleri dersleri öğretim programı”, “yaşam becerileri” ve “eğitsel uygulamalar”a yönelik olmasını sağlamak için araştırmacılar tarafından ek sorular sorulmuştur. Oluşturulan sorular fen bilimleri eğitiminde akademisyen olarak görev yapan üç uzmana görüş ve önerileri alınmak üzere gösterilmiş ve sorular yapısal olarak tekrar düzenlendikten sonra dil açısından Türkçe eğitimi alanında uzman bir akademisyenin görüşüne sunulmuştur. Dil açısından da yeterli olduğuna kanaat getirildikten sonra araştırmaya katılan öğretmenler dışında iki fen bilimleri öğretmenine soruların anlaşılır olup olmadığı gösterilmiş ve aynı zamanda bir pilot görüşme gerçekleştirilmiştir. İki öğretmeninden alınan olumlu dönütlerle açık uçlu sorulardan oluşan görüşme formuna son hali verilmiştir (Ek.2). Öğretmenler ile gerçekleştirilen görüşmeler okul çatısı içerisinde gerçekleştirilmiş olup, görüşmeler yaklaşık olarak 20 dakika sürmüştür. Bu süreçte öğretmenlerin izni doğrultusunda görüşmeler ses kaydı altına alınmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizi için öncelikle ses kayıt cihazı ile kaydedilen ses dosyaları elektronik ortamda microsoft word belgesine aktarılmıştır. Analiz işlemlerine geçmeden önce microsoft word belgesindeki ham veriler her iki araştırmacı yazar tarafından bağımsız olarak okunmuştur. Daha sonra iki araştırmacı, araştırmanın amacı dışında olan ve farklı konularda yapılan katılımcı açıklamalarını microsoft word belgesinden silmişlerdir. Veriler analize uygun hale geldikten sonra her iki araştırmacı yazar bağımsız olarak analiz işlemlerine başlamıştır. Analiz sürecinde hem betimsel analiz hem de içerik analizinden yararlanılmıştır. İçerik analizi sürecinde tümevarımcı bir analiz tercih edilmiştir. Tümevarımcı analiz özelden genele doğru ilerlemektedir. Tümevarımcı analizde esas olan incelenen olay ya da olgu hakkında genel ifadeleri ortaya çıkararak verilerdeki anlam kalıplarını araştırmaktır. Tümevarımcı analiz sürecinde anlamlar belirli öğelerle başlayıp, bu öğeler arasında bağlantılar bulunarak oluşturulmaktadır (Hatch, 2002). Bu araştırmada Hatch (2002)'nin tümevarımcı analiz süreci takip edilmiştir. Bu süreçte izlenen aşamalarda ilk olarak veriler okunmuş ve daha sonra analiz çerçevesi tanımlanmıştır. Analiz çerçevesi olarak yaşam becerileri dikkate alınmıştır. Çerçeveler içinde bulunan anlamsal ilişkilere dayalı alanlar oluşturulmuştur. Belirgin alanlar netleştirilmiş ve bu alanlara kod adı verilmiştir ve diğer anlamlar bir kenarda tutulmuştur. Veriler tekrar gözden geçirilmiş, göze çarpan etkisiz alanlar tasfiye edilmiş ve

anlamsal ilişkilerde anlamlı verilerin bulunduğu yerlere küçük notlar alınmıştır. Daha sonra kodlamalara bakılarak kategoriler oluşturulmuştur. Sonrasında oluşturulan kodlar içindeki ve kodlar arasındaki ilişkileri ifade eden asıl anahtarlar olan kategori ya da alt kategoriler netleştirilmiştir. Son olarak ortaya çıkan kategori ve kodları betimlemek amacıyla doğrudan alıntı yapılabilecek ifadeler seçilerek bulgular bölümünde sergilenmiştir.

Araştırma Niteliği ve Etik

Nitel araştırmalarda geçerliği ve güvenilirliği sağlamak için inandırıcılık (credibility), tarafsızlık (neutrality) veya doğrulanabilirlik (confirmability), tutarlılık (consistency) veya güvenilebilirlik (dependability) ve uygulanabilirlik (applicability) veya aktarılabilirlik (transferability) kavramlarına vurgu yapılmaktadır (Lincoln ve Guba, 1985). İnanırıcılık için analiz sürecinde ve sonrasında ortaya çıkan bulgular rastgele iki katılımcı öğretmene (K2 ve K10) gösterilerek anlatmak istedikleri anlamı taşıyıp taşımadığına ilişkin görüşleri alınarak sağlanmıştır. Aktarılabilirlik için elde edilen verilerin doğasına sadık kalınarak araştırmacı yorumları en aza indirilerek sağlanmıştır. Tutarlılık için veri toplama aracının oluşturulması, verilerin toplanması ve analiz edildiği süreçlerin bir biriyle tutarlılık göstermesine ve bu süreçlerin bir biriyle olan ilişkisine dikkat edilerek sağlanmıştır. Bu şekilde oluşturulan amaçlar, amaçlara ulaşmak için geliştirilen ölçme aracı, elde edilen verilerin amaçlarla tutarlı olması, elde edilen bulguların amaçlar doğrultusunda oluşturulan alt problemlere yanıt vermesi sağlanmıştır. Doğrulanabilirlik için ise araştırmacılar verilerin elde edildiği ve sonuçlandırıldığı süreçlerde sürekli olarak topladığı veriler ile ulaştığı sonuçları karşılaştırmıştır. Ayrıca araştırmada güvenilirliği sağlamak için analiz süreci iki araştırmacı yazar tarafından bağımsız olarak gerçekleştirilmiştir. Daha sonra iki araştırmacı analiz sonuçlarını karşılaştırmışlardır. Bu analiz sonuçlarındaki kodlayıcılar arası uyuma yüzdesini hesaplamak için Miles ve Huberman (1994)'ün güvenilirlik formülü kullanılmıştır.

$$\text{Güvenilirlik} = \frac{\text{Uyuşma sağlanan kod sayısı}}{\text{Uyuşma sağlanan kod sayısı} + \text{Uyuşmazlık yaşanan kod sayısı}}$$

Miles ve Huberman (1994) ilk analiz sürecinin başında birden fazla kişinin bağımsız olarak 5-10 sayfalık metni kodlayarak çıkardıkları alan notlarındaki kodlayıcılar arası uyuma yüzdesinin % 70'i geçmesinin zor olduğunu belirtmektedir. Dolayısıyla mevcut araştırma iki araştırmacı yazarın birbirlerinden bağımsız olarak yapmış oldukları ilk kodlamada güvenilirlik yüzdesi % 63 olarak hesaplanmıştır. Bu anlamda Miles ve Huberman (1994) ilk kodlamadan birkaç gün sonra, tekrar kodlama yapılması gerektiğini önermekte ve bu şekilde yapılan tekrar kodlama ile kodlayıcılar arası uyuma yüzdesinin % 80'a yakın olması gerektiğini belirtmiştir. Bu anlamda mevcut araştırmada aradan beş gün geçtikten sonra iki araştırmacı yazarın bağımsız olarak yaptıkları kodlamada ise kodlayıcılar arası uyuma yüzdesi % 78 olarak hesaplanmıştır. Kodlayıcılar arası uyuma yüzdesi Miles ve Huberman (1994)'e göre yeterli görülmektedir.

Diğer taraftan etik açıdan, tüm katılımcılar araştırma süreci hakkında bilgilendirilmiş ve istekleri doğrultusunda araştırmadan istedikleri an çıkabilecekleri ve görüşlerinin kullanılmayacağı belirtilmiştir. Görüşme süreçlerinde katılımcılardan izin alınarak ses kaydı alınmış ve söylediklerinin dışına çıkılmadan doğrudan yazıya aktarılmıştır. Görüşme esnasında araştırmacı yazar tarafsızlığını korumuş ve herhangi bir yönlendirmede bulunmaktan kaçınmıştır. Katılımcıların birbirinden etkilenmemesi için bire bir görüşmeler yapılmış, bu yolla öğretmenlerin birbirlerinden etkilenmeleri en aza indirilmiştir. Ayrıca katılımcıların kimliğini ifşa edecek herhangi bir bilgiye yer verilmemiştir. Gönüllük esas alınmış ve böylece araştırmaya katılan 10 öğretmenin dışında görüşmeye çekimser yaklaşan iki öğretmenle görüşme yarıda kesilmiş ve bu öğretmenlerden elde edilen veriler araştırmaya dahil edilmemiştir.

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde fen bilimleri öğretmenlerinin yaşam becerilerinin kazandırılmasına ilişkin görüşlerinden elde edilen bulgular sergilenmiştir. Tablo. 1'de ulaşılan kategori, alt kategori ve kodlara ilişkin özetleyici bilgiler verilmiştir.

Tablo. 1.

Verilerden elde edilen bulgulara bağlı olarak ulaşılan kategori, alt kategori ve kodlar

Kategori	Alt kategori	Kodlar
(1) Analitik düşünme	a. Yaklaşım	Proje tabanlı öğrenme, Tümdengelim, Deneysel yaklaşım
	b. Yöntem	Tartışma
	c. Teknik	Soru- cevap, Kavram haritası
	d. Eğitsel oyun	Kavramları oyun yoluyla öğretmek
(2) Karar verme	a. Yaklaşım	Aktif öğrenme, Probleme dayalı öğrenme
	b. Teknik	Yarı serbest sorgulama
	c. Beceri	Risk alma
(3) Yaratıcı düşünme	a. Yaklaşım	Proje tabanlı öğrenme, Probleme dayalı öğrenme
	b. Teknik	Modelleme, Soru-cevap, Açık uçlu deney, Kapalı uçlu deney, Balık kılıcı, Altı şapkalı düşünme, Kavram karikatürü, Kavram haritası, İstasyon tekniği
	c. Model	5E modeli
	d. Eğitsel oyun	Bilmece, Akrostiş, Bulmaca
(4) Girişimcilik	a. Yaklaşım	Proje tabanlı öğrenme
	b. Beceri	Yaratıcılık
	c. İçerik Aktarımı	Kavram Öğretimi, Kavramları uygulamaya aktarma, Kavramları günlük hayatla ilişkilendirme
(5) İletişim	a. Teknik	Rol oynama, Drama, Poster, Soru-cevap, Beyin fırtınası
	b. Etkinliğin yapılış şekli	Grup çalışması
(6) Takım çalışması	a. Yaklaşım	Proje tabanlı öğrenme
	b. Teknik	Rol oynama, Drama
	c. Etkinliğin yapılış şekli	Grup çalışması

Tablo 1’de görüldüğü gibi fen bilimleri öğretmenlerinin yaşam becerilerini öğrencilere nasıl kazandırmaya çalıştıklarına ilişkin yaklaşım, yöntem, teknik, model ve diğer yollar verilmiştir. Aşağıda kategori ve alt kategori olarak her bir yaşam becerisine ilişkin detaylı açıklamalara yer verilmiştir.

Kategori 1: Analitik Düşünme

Araştırmaya katılan öğretmenlerden bazıları öğrencilere analitik düşünme becerisi kazandırmak için yaklaşım olarak proje tabanlı öğrenme, tümdengelim ve deneysel yaklaşımları tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Bunun yanında bir öğretmen tartışma yöntemini tercih ettiğini belirtirken, bazı öğretmenler ise soru-cevap ve kavram haritası tekniklerini tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Diğer taraftan bir öğretmen ise öğrencilerin analitik düşünme becerisini geliştirmek için kavramları oyun yoluyla öğretmeye çalıştığını belirtmiştir. Aşağıda öğretmenlerin analitik düşünme becerisine ilişkin görüşlerinden elde edilen alt kategorilere yer verilmiştir.

1a. Yaklaşım: Bazı öğretmenler öğrencilere analitik düşünme becerisini kazandırmak için yaklaşım olarak proje tabanlı öğrenme, tümdengelim ve deneysel yaklaşımları kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu konuda bazı öğretmenlerin görüşleri aşağıda verilmiştir.

“Bir problemi veya konuyu tümdengelim yaklaşımı ile alt konulara ayırıp, her bilgiyi ayrıca değerlendirmelerini sağlıyorum.” (K7)

“Düşünüyorum aklıma açıkçası direk bir şey gelmiyor. Derste önce konuyu söylüyorum sonra altındaki başlıkları açıklıyorum. Bir konuyu detaylandırıyorum, parçalara ayırıp, ayrıntılı anlatıyorum.” (K8)

“Bir problemi çözmek için bilgileri ayırıştırıp sonuca ulaşma becerisidir. Öğrencilerin önüne bir proje verilir bunu kendilerinin yapmasını istiyorum.” (K3)

1b. Yöntem: Bir öğretmen öğrencilere analitik düşünme becerisini kazandırmaya yönelik olarak tartışma yöntemini kullandığını belirtmiştir. K10 kodlu bu öğretmene ilişkin görüş aşağıda verilmiştir.

“Ben tartışma yöntemini kullanıyorum. Öğrenciler bu şekilde düşüncelerini paylaşabiliyor, derinlemesine inceleyebiliyor ve birbirlerinin düşüncelerine saygılı olmayı öğreniyor.” (K10)

1c.Teknik: Öğrencilere analitik düşünme becerisi kazandırmaya yönelik olarak bazı öğretmenlerin yararlandıkları teknikler arasında soru-cevap ve kavram haritasının yer aldığı belirlenmiştir. Bu konuda öğretmenlere ait görüşlerden bazıları aşağıda verilmiştir.

“Derslerimde öğrencilerin analitik düşünme becerilerini geliştirmeye çalışıyorum. Bunun için zaman zaman kavram haritalarından yararlanıyorum.” (K6)

“Analitik düşünme denildiğinde benim aklıma soru sormak geliyor. Soru soruyorum, öğrenciler bu soruları cevaplarken hızlı düşünmelerini sağlıyorum.”(K2)

1d.Eğitsel oyunlar: Öğrencilere analitik düşünme becerisi kazandırmaya yönelik olarak bir öğretmen eğitsel oyunlardan yararlandığını belirtmiştir. K4 kodlu öğretmenin bu konudaki görüşü aşağıda verilmiştir.

“Dersleri işlerken kavramları oyunlaştırarak öğretiyorum, resim yapma ve konu ile alakalı video gösterme, çeşitli oyun etkinlikleri gibi bunlardan yola çıkarak bir şeyler yapmalarını istiyorum.” (K4)

Kategori 2:Karar Verme

Araştırmaya katılan öğretmenlerden bazılarının öğrencilere karar verme becerisini nasıl kazandırdıklarına yönelik görüşlerinde; yaklaşım olarak aktif öğrenme ve probleme dayalı öğrenme yaklaşımlarını tercih ettikleri belirlenmiştir. Diğer taraftan teknik olarak sorgulama tekniklerinden yararlandığını belirten öğretmenlere rastlanmıştır. Bir öğretmen ise öğrencilerin risk almasını gerektiren durumlardan yararlandığını belirten görüşlere yer vermiştir. Aşağıda öğretmenlerin karar verme becerisine ilişkin görüşlerinden elde edilen alt kategorilere yer verilmiştir.

2a.Yaklaşım: Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu öğrencilere karar verme becerisi kazandırmak amacıyla aktif öğrenme yaklaşımlarını kullandıklarını belirtmişlerdir. Diğer taraftan öğretmenlerden ikisi öğrencilere karar verme becerisi kazandırmak için probleme dayalı öğrenme yaklaşımından yararlandığını belirtmiştir. Karar verme becerisiyle ilgili olarak bazı öğretmenlere ait görüşler aşağıda verilmiştir.

“Öğrencilerin karar verme becerilerini geliştirmek için onları aktif kılıyorum. Ben dersimi anlatayım onlar dinlesin yok. Öğrenci pasif öğretmen aktif olsun istemiyorum. Ben öğrencinin kendilerinin bir şeyleri yaptığında, bilgiye ulaştığında daha kalıcı olduğuna inanırdım. Bu yüzden öğrenecekleri bilgiye onların ulaşmasını değerlendirmesini sağlıyorum.” (K3)

“Bilgilerden emin olunmasını sağlar. Bir problem ortaya atarak tüm öğrencilerin problemin çözümüne yönelik söz alarak eyleme geçmelerini sağlarım.” (K1)

“Bir problem oluşturarak bu probleme çözüm bulmalarını sağlıyorum. Olaya farklı açıdan bakınlar ne işe yarayacağını bulsunlar, nasıl yapacaklarını öğrensinler istiyorum. Tüm öğrencilerimi aynı zamanda tek tek dinliyorum.” (K5)

2b.Teknik: Öğrencilere karar verme becerisini kazandırmaya yönelik olarak bazı öğretmenler sorgulamaya dayalı öğrenme yaklaşımları arasında yer alan yarı serbest sorgulama tekniğinden yararlandıklarını belirtmişlerdir. Örneğin K2 ve K3 kodlu öğretmenlere ait görüşler aşağıda verilmiştir.

“Çocuklara bilim uygulama dersinde deneyin adını ben söylüyorum diğer tüm adımları onlara bırakarak, onların karar vermesini sağlıyorum. Ben rehber oluyorum.” (K2)

“Bunu yaparken çocuklara eşit söz hakkı veriyorum. Deney yapıyoruz mesela ben konuyu veriyorum ama nasıl yapacaklarını, hangi malzemeleri kullanacaklarını onlara bırakıyorum.”(K3)

2c.Beceri: Bir öğretmen öğrencilere karar verme becerisi kazandırmak için onlara seçenek sunma ve seçeneklerden birini seçmelerini sağlayacak risk alma görevleri verdiğini belirtmiştir. K8 kodlu bu öğretmene ait görüş aşağıda verilmiştir.

“Karar verme bir seçim yaparken tercihlerimiz belirli gerekçelere dayandırmaktır. Ve geçmiş yaşantılar sonucunda subjektif tercihler yaparız. Öğrencilerin karar verme becerisini geliştirmek için seçenek sunuyorum, öğrencilerin seçim yapmasını sağlıyorum.” (K8)

Kategori 3:Yaratıcı Düşünme

Bazı öğretmenler öğrencilere yaratıcı düşünme becerisini kazandırmak için proje tabanlı öğrenme ve probleme dayalı öğrenme yaklaşımlarını tercih ettiklerini belirtmiştir. Diğer taraftan bazı öğretmenler teknik olarak soru-cevap, açık uçlu deney tekniği, kapalı uçlu deney tekniği, balık kılıcı, altı şapkalı düşünme tekniği, kavram karikatürü, kavram haritası ve istasyon tekniğinden yararlandıklarını belirtmiştir.

Ayrıca bir öğretmen öğretim modeli olarak 5E modelini tercih ettiğini belirtirken bazı öğretmenler bilmece, şiir ve bulmaca gibi eğitsel oyunlardan yararlandıklarını belirtmişlerdir. Aşağıda öğretmenlerin yaratıcı düşünme becerisine ilişkin görüşlerinden elde edilen alt kategorilere yer verilmiştir.

3a. Yaklaşım: Öğrencilere yaratıcı düşünme becerilerini kazandırmaya yönelik olarak bazı öğretmenler probleme dayalı öğrenme ve proje tabanlı öğrenme yaklaşımlarından yararlandıklarını belirtmişlerdir. Bu konuda K5 ve K10 kodlu öğretmenlerin görüşleri aşağıda verilmiştir.

“Yaratıcı düşünme denilince benim aklıma hayal kurmak geliyor. Yani nasıl desem hayal gücünü kullanarak zihnini çalıştırma. Bunun için derslerde konu uygun olduğunda onlara hikaye gibi bir şey veriyorum ve problemleri bularak çözüm üretmelerini istiyorum. Bunu özellikle ilk defa görecekları konularda uyguluyorum. Kavramlarını çok karıştırdıkları ve zorlandıkları konularda uyguluyorum.”(K10)

“Konunun uygunluğuna göre bazen proje yaptırıyorum. TÜBİTAK için projeler hazırlıyoruz. Bunun yaratıcılıklarını geliştirdiğini düşünüyorum. Zaten ben yaratıcı düşünme ile yaratıcılık kavramlarını aynı buluyorum. Proje yapmak çocuğu birçok yönden geliştiriyor.”(K5)

3b. Teknik: Araştırmaya katılan fen bilimleri öğretmenlerinden bazıları öğrencilere yaratıcı düşünme becerisi kazandırmak için modelleme, soru-cevap, açık uçlu deney, kapalı uçlu deney, balık kılıcı, altı şapkalı düşünme, kavram karikatürü, kavram haritası ve istasyon tekniklerinden yararlandıklarını belirtmişlerdir. K4 ve K9 kodlu öğretmenlerin bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir.

“Soru-cevap tekniğinden, modellemeden, kazanıma uygun etkinliklerden yararlanırım örneğin deney yaptırırım, balık kılıcı, kavram karikatürü, kavram haritası, istasyon tekniğinde yararlanıyorum.”(K4)

“Elimizdeki var olan bilgilerle yetinmek yerine daha farklı düşünebilmelerini sağlamaya çalışıyorum. Bunu geliştirmek için açık uçlu sorulardan yararlanıyorum ve problem çözme becerilerini geliştirmeye yönelik yaklaşımlara yer veriyorum. (K9)

3c. Model: Bir öğretmen öğrencilere yaratıcı düşünme becerisi kazandırmak için 5E öğretim modelinden yararlandığını belirtmiştir. K6 kodlu bu öğretmene ait görüş aşağıda verilmiştir.

“Bireyin yeni, farklı, orijinal bir şey ortaya koyması geliyor. 5E modelinde derinleştirme aşamasında soru-cevap yöntemiyle bunu kullanıyorum. Altı şapka tekniğini de kullandığımda yaratıcı düşünme becerilerinin geliştiğini gözlemliyorum.”(K6)

3d. Eğitsel oyunlar: Bazı öğretmenler öğrencilere yaratıcı düşünme becerisi kazandırmaya yönelik olarak eğitsel oyunlardan yararlandıklarını belirtmişlerdir. Bu öğretmenlere ait görüşlerden bazıları aşağıda verilmiştir.

“Öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirmek için derste zaman zaman bilmece, akrostiş ve bulmaca gibi tekniklerden yararlanıyorum.”(K9)

“Derse öğrencilerin yaratıcılıklarını zaman zaman eğitsel oyunlar aracılığıyla geliştirmeye çalışırım” (K4)

Kategori 4: Girişimcilik

Öğretmenlerden bazıları öğrencilere girişimcilik becerisi kazandırmaya yönelik eğitsel uygulamalarda yaklaşım olarak proje tabanlı öğrenme yaklaşımını kullandığını belirtmiştir. Bazı öğretmenler ise girişimcilik becerisini tetikleyecek diğer bir beceri türü olarak öğrencilerin yaratıcılık becerisini geliştirdiğini, içerik aktarımı sürecinde kavram öğretimine önem verdiğini, konu ve kavramların uygulamaya aktarılmasını sağladığını ve günlük hayatla ilişkilendirdiğini belirtmişlerdir. Aşağıda öğretmenlerin girişimcilik becerisine ilişkin görüşlerinden elde edilen alt kategorilere yer verilmiştir.

4a. Yaklaşım: Araştırmaya katılan öğretmenlerden biri öğrencilere girişimcilik becerisi kazandırmak amacıyla proje tasarımı yapmaya yönelik görevler verdiğini belirtmiştir. K10 kodlu öğretmene ait görüş aşağıda verilmiştir.

“Kendine güvenerek yaşadığı hayata dahil olmak geliyor. Proje hazırlamalarını istiyorum. Mesela fen gazetesi hazırlama gibi...”(K10)

4b. Beceri: Araştırmaya katılan başka bir öğretmen ise öğrencilere girişimcilik becerisi kazandırmak amacıyla öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini harekete geçirmeye çalıştığını belirtmiştir. K2 kodlu bu öğretmene ait görüş aşağıda verilmiştir.

“Girişimcilik denildiğinde benim aklıma eğitim ile ilgili bir kavram gelmiyor. Ama fen açısından baktığımda yaratıcı düşüncelerini sağlamaya çalışıyorum diyebilirim. Çünkü yaratıcı düşünen girişimci olması daha yüksektir gibi geliyor bana. Ama sizde biliyorsunuz ki bir çok öğrenci tipi var. Girişken, çekingen, çalışkan, lider bir çok öğrenci tipi var.” (K2)

4c.İçerik Aktarımı: Öğrencilere girişimcilik becerisinin kazandırılması için içerik aktarımına vurgu yapan bazı öğretmenlerin kavramsal düzeydeki bilgilerin ve kavram öğretiminin bunda etkili olduğunu belirttikleri görülmektedir. Kavram öğretimi ve kavramsal bilgi ile ilgili görüş belirten öğretmenlere ait görüş aşağıda verilmiştir.

“Girişimcilik için özel bir uygulama yapmıyorum. Fakat bir öğrencinin girişimci olabilmesi için, şu an fen alanında konuştuğumuzdan özellikle fen bilimleri için söyleyeyim. Fen bilimlerinde girişimcilik becerisine sahip olmak için konuları iyi öğretmeye çalışıyorum. Konuları öğrenene kadar diğer konuya geçmiyorum. Çünkü bir konuya ne kadar hakim olurlarsa o konu hakkında girişim yapmak istediklerinde cesaretle olabilirler diye düşünüyorum.” (K4)

“Girişimcilik hep yeni bilgi almak isteme olayı yani bilgiye aç olunmak aklıma geliyor. Her öğrencinin kendi öğrenme düzeyine uygun olarak bilgi verilmesidir. Böylece öğrencinin içindeki girişimcilik ruhu ortaya çıkabilir.” (K1)

İçerik aktarımı ile ilgili olarak bazı öğretmenler öğrencilerin kavramların günlük hayatta ne işe yaradığını görmelerini sağlayarak girişimcilik becerisi kazandırmaya çalıştığını belirtmiştir. Bunun yanında öğretmen görüşleri arasında öğrencilerin bir fikir bulup bu fikri uygulamaya aktarmasını sağlamak ve öğrencilerin toplumun ihtiyaçlarını karşılayacak çalışmalar yapmalarını sağlamak gibi görüşler yer almaktadır. Bu konudaki öğretmen görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir.

“Fen dersini seven kadar sevmeyende var az da olsa. O yüzden fen bilimlerinde girişimciliği sağlayabilmek için bilgilerinin eksiksiz olmalarını sağlamaya çalışıyorum diyebiliriz. Mesela faydalı bakterileri anlatırken yoğurt yaptırıyorum. Sütü kendilerinin almasını, uygun ısıya kadar soğutmalarını, yoğurt mayası temin etmelerini sağlıyorum. Gözlemlerime göre konuyu çok daha iyi anlıyorlar.” (K2)

“Girişimcilik bir fikir veya düşünce üzerine uygulama yapabilme becerisidir. Uygulama yaparken bizler rehber olmalı ve öğrenciye belirli inisiyatifler vererek risk alması sağlanmalıdır. Bir fikir üzerine uygulama yapılarak geliştirilebilir.”(K3)

“Güncel konularda ilgiler doğrultusunda toplumun ihtiyaçlarına yönelik yapılan çalışmalardır. Bende derslerimde girişimcilik için öğrencilerin yaşadığı hayata dahil olmalarını sağlıyorum.” (K8)

Kategori 5:İletişim

Öğretmen görüşleri incelendiğinde, bazı öğretmenler öğrencilere iletişim becerisi kazandırmak için drama, rol oynama, poster, beyin fırtınası ve soru-cevap tekniklerinden yararlandıklarını belirtmişlerdir. Bunların yanında bazı öğretmenler de grup çalışmaları ile öğrencilerin iletişim becerilerini geliştirmeye çalıştıklarını belirtmişlerdir. Aşağıda öğretmenlerin iletişim becerisine ilişkin görüşlerinden elde edilen alt kategorilere yer verilmiştir.

5a.Teknik: Öğretmenlerden bazıları öğrencilerin iletişim becerilerini rol oynama, drama, poster, soru-cevap ve beyin fırtınası gibi tekniklerden yararlandıklarını belirtmişlerdir. Bu tekniklere ilişkin görüş belirten öğretmenlere ait bazı görüşler aşağıda verilmiştir.

“Öğrencilerin birbirleri ile ya da öğretmenleri ile olan ilişkileri geliyor aklıma. Bunun için rol oynama, poster hazırlama ve beyin fırtınasına dayalı etkinlikler yaptırıyorum.” (K1)

“Bazı konuları ben anlattıktan sonra konuyu tiyatro veya sunum şeklinde kendileri ifade etsin istiyorum. Bu şekilde ürkekliklerini atacaklarına inanıyorum. Böylece çocuk kendini daha iyi ifade edebiliyor.” (K2)

“Bireyin sağlıklı konuşabilmesi, kendini ifade edebilmesi. Soru-cevap yöntemiyle, drama-rol oynama tekniğiyle iletişim becerisini öğrencinin kazandığını düşünüyorum.” (K6)

5b.Etkinliğin yapılış şekli: Araştırmada iki öğretmen öğrencilere iletişim becerisi kazandırmak amacıyla sınıf içi uygulamaları zaman zaman grup çalışması şeklinde yaptıklarını belirtmişlerdir. Grup çalışmaları yaptıklarına ilişkin görüş belirten öğretmenlere ait bazı görüşler aşağıda verilmiştir.

“İletişim becerileri gelişsin diye grup çalışmaları yaptırıyorum. Etkinlikleri ya da deneyleri grup çalışması şeklinde yapmalarını sağlıyorum” (K4)

“Öğrencilerin birbirleri ile iletişimini kast ediyorsak bunun için gruplar oluşturuyorum. Ama bunu çok sık yapmıyorum.” (K10)

Kategori 6: Takım Çalışması

Araştırmaya katılan bazı öğretmenler öğrencilere takım çalışması becerisi kazandırmak için proje tabanlı öğrenme yaklaşımını tercih ettiklerini, teknik olarak rol oynama ve drama tekniklerini tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Diğer taraftan bazı öğretmenler öğrencilerin takım çalışması becerisini geliştirmeye yönelik olarak grup çalışmasına da başvurduklarını belirtmişlerdir. Aşağıda öğretmenlerin takım çalışması becerisine ilişkin görüşlerinden elde edilen alt kategorilere yer verilmiştir.

6a. Yaklaşım: Öğretmenlerden bazıları öğrencilere takım çalışması becerisi kazandırmak amacıyla proje geliştirmeye yönelik görevler verdiklerini belirtmişlerdir. Proje çalışması yaptırdığına ilişkin görüş belirten öğretmen görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir.

“Bir grupla uyumlu bir şekilde çalışmalarını sağlamak. Örneğin projeler verilip gruplar halinde sorumluluk yüklenmelerini sağlıyorum.” (K3)

“Grup çalışması yapmalarını sağlayacak süreçler etkili olabilir. Bunlardan biri drama olabilir, diğer taraftan proje geliştirmelerini sağlayarak çalışmalarını grup şeklinde hazırlamalarını istiyorum.” (K10)

“Takım çalışması için bir ürün çıkarmak için öğrencilerin bir araya gelerek aynı amaca hizmet ederek birlikte bilgileri bir araya getirerek çıkan ürünü sahiplenmesini sağlayacak proje ödevleri veriyorum.” (K7)

6b. Teknik: Bir öğretmen öğrencilere takım çalışması becerisi kazandırmak amacıyla rol oynama ve drama tekniklerine başvurduğunu belirtmiştir. K6 kodlu bu öğretmene ait görüş aşağıda verilmiştir.

“Öğrencilerin bir araya gelerek yaptığı çalışmaları takım çalışması olarak değerlendiriyorum. Fen eğitiminde rol oynama ve drama tekniğini kullanıyorum, bu tekniklerle öğrencilerde ki takım çalışması becerisinin geliştiğini gözlemliyorum.” (K6)

6c. Etkinliğin yapılış şekli: Araştırmaya katılan öğretmenlerden büyük bir çoğunluğu öğrencilere takım çalışması becerisi kazandırmak için özel bir yöntem ya da teknik kullanmaktan ziyade doğrudan etkinlikleri grup çalışması şeklinde yaptırdıklarına yönelik açıklamalar yapmışlardır. Bu öğretmenlere ait görüşlerden bazıları aşağıda verilmiştir.

“Grup çalışması yaptırıyorum. Grupları oluştururken de başarılı-başarısız, derse istekli-isteksiz olan öğrencileri bir araya getiriyorum. Bunun amacı olumlu özelliğe sahip olan öğrenci diğer arkadaşını etkilesin. Diğeri ders çalışsın, derse istekli olsun, ders başarısı yükselsin, deney yaparken sorumluluğu sadece başarılı olana atmasın oda öğrensin istiyorum. Bunun da başarılı olduğunu gördüm.” (K2)

“Grup çalışması yaptırıyorum. Pasif olan öğrenci için çok iyi oluyor. Fayda sağlıyor. İletişim becerileri artıyor.” (K1)

“Takım çalışması denildiğinde benim aklıma grup çalışması geliyor. Grupların da karışık şekilde olmasını sağlıyorum ki birbirlerine yardım etsinler, bir şeyler katsınlar, bilgi eksikliklerini tamamlasınlar istiyorum.” (K9)

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu araştırmada yaşam becerilerinin öğrencilere nasıl kazandırıldığına ilişkin olarak fen bilimleri öğretmenlerinin görüşleri incelenmiştir. Bu kapsamda fen bilimleri öğretmenlerinin FBDÖP’de yer alan analitik düşünme, karar verme, iletişim, girişimcilik, yaratıcı düşünme ve takım çalışması becerilerini nasıl kazandırmaya çalıştıklarına ilişkin görüşleri ortaya çıkarılmıştır. Bundan sonraki bölümlerde her bir yaşam becerisine ilişkin tartışmalar ve sonuçlar ayrı ayrı irdelenmiştir.

Araştırmada elde edilen bulgulara bağlı olarak fen bilimleri öğretmenlerinin öğrencilere analitik düşünme becerisi kazandırmaya yönelik deneyimlerinin öğretim yaklaşımı olarak proje tabanlı öğrenme, tümdengelim ve deneysel yaklaşımlardan oluştuğu belirlenmiştir. Yöntem olarak ise sadece bir öğretmen tartışma yöntemini tercih ettiğini belirtmiştir. Ayrıca bazı öğretmenler öğrencilere analitik düşünme

becerisi kazandırmak için soru-cevap ve kavram haritası gibi tekniklerden yararlandıklarını belirtmişlerdir. Diğer taraftan bir öğretmen ise kavramları resim ve videolardan yararlanarak öğrettiğine ilişkin eğitsel oyunlara başvurduğunu belirtmiştir. Mevcut araştırma bulguları alanyazında yer alan araştırma bulgularıyla bazı yönleriyle benzerlik gösterirken, bazı yönleriyle de farklılık göstermiştir. Örneğin; Özdemir (2015)'in araştırmasında, fen bilimleri öğretmenleri öğrencilerin analitik düşünme becerisini araştırma ödevleri, kavram haritaları, yap-boz yöntemi, öğrenci kulüpleri, 5E modeli ve proje yarışmaları gibi etkinlik ve uygulamalarla geliştirmeyi tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Özdemir (2015)'in sonuçları ile mevcut araştırma sonuçları analitik düşünme becerisini geliştirmeye yönelik olarak kavram haritası kullanımı ve projelerden yararlanma konusunda benzerlik göstermektedir. Diğer taraftan analitik düşünme için mevcut araştırmada öğretmenlerin tercih ettiğini belirttiği tümdengelim, deneysel yaklaşımlar, tartışma yöntemi, soru-cevap tekniği ile yukarıda belirtilen Özdemir (2015)'in ulaştığı sonuçlar farklılık göstermektedir. Bu anlamda analitik düşünmenin tümdengelim ve tümevarım yaklaşımlarıyla bilgiyi tüm yönleriyle öğrenebilmek olduğuna vurgu yapılmaktadır (Makaracı, 2008; Sebetçi ve Aksu, 2014). Bu vurgudan yola çıkarak mevcut araştırmada bazı fen bilimleri öğretmenlerinin analitik düşünmenin doğasına uygun uygulamalar yaptıkları söylenebilir. Diğer taraftan analitik düşünmenin bireylerin sorgulamasına, bilgiyi en üst düzeyde kullanmasına ve mantık kullanarak yaratıcı olabilmesine imkan verdiğine dikkat çekilmektedir (Sebetçi ve Aksu, 2014). Bu anlamda mevcut araştırmada bazı öğretmenlerin proje tabanlı öğrenme yaklaşımından ve tartışma yönteminden yararlanarak Sebetçi ve Aksu (2014)'ün belirtmiş olduğu zihinsel süreçleri harekete geçirmeye çalıştıkları söylenebilir. Ancak analitik düşünme becerisini geliştireceği belirtilen probleme dayalı öğrenme (Perdana, Jumadi ve Rosana, 2019; Saleh ve Meinarno, 2018), web tabanlı simülasyonların (Perdana ve diğ., 2019), sistemik öğrenme yaklaşımının [systemic learning approach] (Fitriyana, Marfuatun ve Priyambodo, 2019), kuantum öğrenme modeli (Mardiansyah, Saptono ve Setiawati, 2019), harmanlanmış öğrenme [blended learning] (Wongpratoom ve Sranamkam, 2019) gibi yaklaşım, yöntem ve teknikler mevcut araştırmada yer alan öğretmenler tarafından belirtilmemiştir. Bunların yanında analitik düşünmenin; analiz etmek, değerlendirmek, yargılamak veya karşılaştırmak ve tezat oluşturmak için kullanılan becerileri içerdiği (Sternberg, 2006) dikkate alındığında mevcut araştırmada doğrudan bu becerilerden yararlandığını belirten az sayıda öğretmene rastlanmıştır. Sonuç olarak mevcut araştırmaya katılan fen bilimleri öğretmenlerinin öğrencilerin analitik düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik uygulamalarının alanyazın ile tam olarak örtüşmediği söylenebilir. Dolayısıyla analitik düşünme becerisi ilgili araştırmaya katılan öğretmenlerin belirtmiş oldukları eğitsel uygulamalara yönelik algılarının öğrencilere analitik düşünme becerisi kazandırma noktasında yeterli olmadığı söylenebilir.

Mevcut araştırmaya katılan öğretmenler; öğrencilere karar verme becerisi kazandırmak için yaptıkları uygulamalarda yaklaşım olarak aktif öğrenme ve probleme dayalı öğrenme yaklaşımlarını, teknik olarak ise yarı serbest sorgulama tekniğini kullandıklarını belirtmişlerdir. Diğer taraftan öğrencilerin risk almasını sağlamaya yönelik durumlardan yararlandığını belirten bir öğretmene de rastlanmıştır. Farklı olarak Özdemir (2015) tarafından yürütülmüş olan nitel araştırmada fen bilimleri öğretmenleri; deney yaptırma, grup çalışmaları ve beyin fırtınası gibi etkinlik ve uygulamaların öğrencilerin karar verme becerilerine katkısı olduğunu düşündüklerini belirtmişlerdir. Özdemir (2015) ile mevcut araştırma sonuçlarındaki tutarsızlık fen bilimleri öğretmenlerinin öğrencilerin karar verme becerilerini hangi konular, yöntemler ya da teknikler ile geliştirilebileceğine ilişkin belirsizlik yaşamalarına bağlanabilir. Bireyin akıl yürütmesini sağlayacak problem durumları ve doğru bilgiye ulaştıracak durumlar oluşturulmasının karar verme becerisini geliştirebileceğine dikkat çekilmektedir (Kökdemir, 2003). Bu anlamda mevcut araştırmada öğretmenlerin karar verme becerisi ile ilgili görüşlerinin analitik düşünme becerisi ve girişimcilik becerisine yönelik görüşleriyle benzerlik taşıdığı, doğrudan karar verme becerisine ait bulgulara rastlanılmadığı söylenebilir. Nitekim ilgili alanyazında mevcut araştırmadaki bazı öğretmenlerin görüşlerini destekleyecek şekilde aktif öğrenme yaklaşımının çocuklara öğrenme ile ilgili karar verme sürecini öğrettiği belirtilmektedir (Demirtaş ve Sucuoğlu, 2009). Ancak mevcut araştırmadaki öğretmenlerin doğrudan değinmediği; Geleneksel Delphi tekniğinin karar vericiler için kritik bilgilerin toplanmasında önemli olduğu (Clayton, 1997), Nominal Grup Tekniğinin (Nominal Group Technique) çeşitli alanlarda grup olarak çalışılan ortamlarda karar alma mekanizması olarak kullanıldığı (Horton, 1980) belirtilmektedir. Ayrıca mevcut araştırmada doğrudan hiçbir öğretmen tarafından değinilmeyen uygulamalar olarak, örneğin argumantasyon sürecinin öğrencilerin bilimsel olarak bilinçli karar verebilmelerini sağladığını (Patronis, Potari ve Spiliotopoulou, 1999), öğrencilerin sosyo-bilimsel konular üzerinden mantıklı ve bilimsel kararlar verme konusunda daha yetenekli hale geldiğini (Zeidler, Walker, Ackett ve Simmons, 2002) ve işbirlikli öğrenme yönteminin altıncı sınıf öğrencilerinin karar verme becerisi üzerinde olumlu etkisi olduğunu (Asha ve Al-Hawi, 2016) belirten araştırmalar görmek mümkündür.

Mevcut araştırmada bahsi geçen yaklaşım, yöntem ya da tekniklerden bahseden ğretmen sayısı oldukça sınırlıdır. Sonuç olarak araştırmaya katılan fen bilimleri ğretmenlerinin karar verme becerisi ile ilgili belirtmiş oldukları eğıtsel uygulamalara yönelik algılarının yeterli olmadığı söylenebilir.

Araştırmaya katılan fen bilimleri öğretmenleri öğrencilere yaratıcı düşünme becerisi kazandırmak için yaklaşım olarak proje tabanlı öğrenme ve probleme dayalı öğrenme yaklaşımlarını kullandıklarını belirtmişlerdir. Bunun yanında ğretmen görüşlerinde teknik olarak ise modelleme, soru-cevap, açık uçlu deney, kapalı uçlu deney, balık kılçığı, altı şapkalı düşünme, kavram karikatürü, kavram haritası ve istasyon tekniklerinin yer aldığı belirlenmiştir. Ayrıca yaratıcı düşünme ile ilgili olarak iki ğremen bilmece, akrostiş ve bulmaca gibi eğıtsel oyunlardan yararlandıklarını belirtirken, bir ğretmen ise model olarak 5E modelini kullandığını belirtmiştir. İlgili alanyazında yaratıcı düşünme becerisini geliştirmeye yönelik çok sayıda farklı yaklaşım, yöntem ve tekniklerin etkili olduğuna yönelik iddialar ve deneysel sonuçlar görmek mümkündür. Örneğin; Eragamreddy (2013) ğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin; beyin fırtınası, görselleştirme, yaratıcı drama, kuluçka modeli (incubation model), metaforlar ve benzetmeler, aykırı düşünme stratejileri (divergent thinking strategies), icat etme, hayal etme gibi yaklaşım, yöntem, teknik ya da eğıtsel süreçler ile geliştirilebileceğine dikkat çekmektedir. Alanyazında uygulamaya dönük araştırmalarda probleme dayalı öğrenmenin öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini arttırdığı (Ersoy, 2014), probleme dayalı kimya eğıtımının öğrencilerin yaratıcılık becerilerini arttırdığı (Nuswowati ve Taufiq, 2015) belirlenmiştir. Ayrıca argümantasyon tabanlı bilim öğrenme yaklaşımının öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirdiği (Demir ve Isleyen, 2015) ve sorgulamaya dayalı öğrenme ile öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin geliştiği (Sandika ve Fitrihidajati, 2018) uygulamaya dönük araştırmalarla ortaya konmuştur. Lestari, Sarwi ve Sumarti (2018) ise STEM odaklı proje tabanlı öğrenmenin öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşmıştır. Bunların yanında laboratuvar çalışmalarının da öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini attırdığı sonucuna ulaşılmıştır (Khoiri, Riyadi, Kaltsum, Hindarto ve Rusilawati, 2017). Farklı olarak bilişsel tabanlı yaratıcılık eğıtımının yaratıcı düşünme becerilerini geliştirdiği (Ritter ve Mostert, 2017) ve zihin haritasıyla bütünleştirilerek verilen farklılaştırılmış sorgulayıcı fen öğretiminin öğrencilerin yaratıcılık becerilerini arttırdığına (Zubaidah, Fuad, Mahanal ve Suarsini, 2017) yönelik sonuçlar görmekte mümkündür. Diğer taraftan zdemir (2015) tarafından yürütülen araştırmada fen bilimleri ğretmenlerinin proje çalışmaları, açık uçlu sorular, olay tamamlama, kitap okuma gibi etkinlik ve uygulamalar sayesinde öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin geliştirilebileceğini düşündükleri belirlenmiştir. Bu anlamda gerek mevcut araştırmadaki ğretmen görüşleri ile gerekse de ilgili alanyazında yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik uygulamalar arasında ortak yaklaşım, yöntem ve tekniklerin olduğu görülmektedir. Örneğin yaratıcı düşünme becerilerinin geliştirmek için proje tabanlı öğrenme ve probleme dayalı öğrenme yaklaşımından yararlandığını belirten ğretmen görüşleri ilgili alanyazında da (Lestari, Sarwi ve Sumarti, 2018; Nuswowati ve Taufiq, 2015) belirtilmektedir. Bu anlamda araştırmaya katılan fen bilimleri ğretmenlerinin öğrencilere yaratıcı düşünme becerisi kazandırmaya yönelik algılarının yeterli olduğu söylenebilir.

Araştırmaya katılan fen bilimleri öğretmenlerinden bazıları öğrencilere girişimcilik becerisini kazandırmak için yaklaşım olarak proje tabanlı öğrenmeyi tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Diğer taraftan öğrencilerin girişimcilik becerisini geliştirmek için öncelikle öğrencilerin yaratıcı düşünme becerisini geliştirdiğini belirten bir öğretmene de rastlanmıştır. Bunların yanında bazı öğretmenlerin kavram ğretimi, kavramların uygulamaya aktarılması ve günlük hayatla ilişkilendirmesi ile girişimcilik becerisi geliştirme sürecinde içerik aktarımına vurgu yaptıkları belirlenmiştir. İlgili alanyazında ise girişimcilik eğıtimi için probleme dayalı öğrenme, proje tabanlı öğrenme, yaparak-yaşayarak öğrenme, işbirlikçi öğrenme, takım çalışması, drama ve öğrenme günlükleri, tartışma, inceleme gezileri, iş yeri / saha ziyaretleri ve okula girişimci bireylerin davet edilmesi gibi çeşitli yaklaşım, yöntem ve tekniklerin kullanılması gerektiğine dikkat çekilmektedir (Deveci ve Seikkula-Leino, 2016; Morselli, 2019; Pepin ve St-Jean, 2019; Seikkula-Leino, 2011). Ayrıca elik, Grpnar, Başer ve Erdoğan (2015) araştırmaları sonucunda; fen bilimleri ğretmenlerinin öğrencilerin girişimcilik becerisini geliştirmek için; 5E/7E ğretim modeli, beyin fırtınası, proje, tartışma, deney, buluş yoluyla ğretim, drama, altı şapka, rol oynama, araştırma-inceleme yoluyla ğretim, grup çalışması, performans devi, bireysel çalışma, bağlam temelli öğrenme, işbirlikçi öğrenme, oyunlar, yaparak-yaşayarak öğrenme, eşleştirme, çoktan seçmeli testler, boşluk doldurma, küçük grup tartışması gibi yaklaşım, yöntem ve tekniklerden yararlandıklarını belirtmişlerdir. elik ve diğerleri (2015) tarafından ulaşılan sonuçlar fen bilimleri ğretmenlerinin girişimcilik becerisinin ğrenci merkezli yaklaşım, yöntem ve tekniklerle geliştirileceklerine inandıklarını göstermektedir. Bu iddiayı destekler nitelikte Bacanak (2013) araştırması sonucunda çoğu fen bilimleri öğretmeninin, ğrenci merkezli yöntem ve tekniklerin girişimcilik becerisini geliştirmede etkili olduğuna inandıklarını belirtmiştir. Benzer şekilde

Özdemir (2015) araştırması sonucunda fen bilimleri öğretmenlerinin girişimcilik becerisinin öğrencilerin aktif olduğu süreçler olan proje çalışmaları, deneyler, öğrencilere sorumluluk yüklenmesi ve cesaretlendirilmesi ile geliştirilebileceğini düşündüklerini belirtmiştir. Ancak bu durum fen bilimleri eğitiminde öğrenci merkezli yaklaşım, yöntem ve tekniklerin girişimcilik becerisini geliştirmede yeterli olup olmadığı sorusunu akla getirmektedir. Bu anlamda Deveci (2018) araştırması sonucunda fen bilimleri öğretmenlerinin girişimcilik eğitimine özgü eğitsel uygulamalara yönelik farkındalıklarının yetersiz olduğunu belirlemiştir. Diğer taraftan mevcut araştırmada bazı öğretmenlerin kavram öğretimi ve kavramların günlük hayatla ilişkilendirilmesine yaptığı vurgu fen kavramlarının girişimcilik için bir araç işlevi görmesine bağlanabilir. Nitekim Deveci ve Seikkula-Leino (2016) tarafından yürütülen araştırmada Finlandiyalı fen eğitimcileri girişimcilik için uygun fen konularının ya da kavramlarının elektrokimyasal hücreler veya piller, insan biyolojisi, doğal çevre, istatistik ve yüzdeler, elektrik, geri dönüşüm ve metaller olduğunu belirtmişlerdir. Bu anlamda mevcut araştırmaya katılan bazı fen bilimleri öğretmenlerinin girişimciliğin doğasında olan fikri uygulamaya aktarma mantığı ile fen bilimleri eğitiminde sıkça vurgu yapılan kavramların günlük hayatla ilişkilendirilmesi mantığı bağlantısını kurdukları söylenebilir. Bunların yanında girişimcilik eğitiminde eğitimcilerin girişimciliğin doğasına uygun etkinlik, öğretim programı ya da eğitim modülleri geliştirdiklerini de görmek mümkündür. Örneğin; Deveci, Zengin ve Çepni (2015) öğrencilerin girişimci zihniyetini geliştirmeye yönelik fen tabanlı girişimcilik eğitimi modülleri geliştirmiş ve bu modüllerin öğrencilerin yenilikçi fikir üretmelerini sağladığına dikkat çekmiştir. Diğer taraftan Deveci (2019a) fen bilimleri öğretmen adaylarına yönelik girişimci proje geliştirme süreçlerinin yaşam becerilerine olumlu yansımaları olduğunu belirlemiştir. Aslında girişimcilik eğitimi fen derslerinde uygulayan ya da uygulamayı düşünen öğretmenlerin girişimci öğretmenler olması gerektiği ve zaman zaman risk olarak öğretim programının dışına çıkabilmesi gerektiğine dikkat çekilmektedir (Deveci ve Çepni, 2014; Deveci ve diğ., 2015). Ancak mevcut araştırmaya katılan fen bilimleri öğretmenlerinin girişimciliği derslerine dahil etmek için kendilerine özgü bir uygulama yaptıklarına dair görüşlerine rastlanmamıştır. Sonuç olarak araştırmaya katılan fen bilimleri öğretmenlerinin öğrencilere girişimcilik becerisi kazandırmaya yönelik algılarının alanyazın ile tutarlı olmadığı belirlenmiştir. Dolayısıyla araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrencilere girişimcilik becerisi kazandırmak için belirtmiş oldukları eğitsel uygulamalara yönelik algılarının yeterli olmadığı söylenebilir.

Araştırmaya katılan bazı öğretmenler öğrencilere iletişim becerisi kazandırmak için rol oynama, drama, poster, soru-cevap ve beyin fırtınası tekniklerini tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerden bazıları öğrencilere iletişim becerisi kazandırmak için grup çalışması şeklinde etkinlik yaptırduklarından da bahsetmişlerdir. Alanyazında iletişim becerilerine yönelik yapılan çalışmaların genel anlamda sağlık alanında olması dikkat çekmektedir. Özellikle sağlık alanında doktor, hemşire vb., personelin iletişim becerilerinin tespiti, geliştirilmesi ve olası sonuçları üzerinde durulduğu görülmektedir (Cegala ve Broz, 2002; Dickson, Hargie ve Morrow, 1996; Kurtz, Silverman ve Draper, 2005). Bu durum aslında öğrencilere özellikle ortaokul yaşlarında iletişim becerisinin yeterince kazandırılmamasının bir yansıması olabilir. Kaldı ki küçük yaş gruplarında yürütülen çalışmaların genel olarak dezavantajlı öğrencilerin iletişim becerilerine odaklanması dikkat çekmektedir (James ve Stojanovik, 2006; Law ve Sivyer, 2003; Law, McBean ve Rush, 2011; Tomblin, Zhang, Weiss, Catts ve Weismer, 2004). Dikkat çeken bir diğer boyut ise dezavantajlı olmayan küçük yaşlardaki öğrencilerin iletişim becerilerinin nasıl geliştirilebileceğine dair çalışmaların oldukça sınırlı olmasıdır. Sınırlı sayıdaki çalışmalardan biri olarak Özdemir (2015) tarafından yürütülen çalışmada; fen bilimleri öğretmenlerinin öğrencilere takım çalışmasının yapıldığı, deneylerin yapıldığı, sunumların gerçekleştirildiği, tartışmaların yürütüldüğü ve sınıf içi iletişimin fazla olduğu uygulamalarla iletişim becerisi kazandırılacaklarını düşündükleri belirlenmiştir. Bu anlamda Özdemir (2015)'in bulgularıyla mevcut araştırmada elde edilen bulgular benzerlik göstermektedir. Ulaş (2008) ise araştırması sonucunda drama etkinliklerinin geleneksel öğretmen merkezli ders kitabı içeriklerine göre ilkökul öğrencilerinin telaffuz becerileri üzerinde olumlu etkisi olduğunu belirtmiştir. Benzer şekilde sekizinci sınıf öğrencilerinin yaratıcı drama tekniği ile kendilerini rahat ifade edebildikleri görülmektedir (Sefer ve Akfırat, 2009). Fen bilimleri derslerinde de öğretmenlerin sıklıkla drama ve rol oynama tekniklerine başvurdukları düşünüldüğünde bu tekniklerin iletişim becerisini geliştirmek için önemli olduğu söylenebilir. Firmansyah (2018) tarafından yürütülen araştırmada ise ilkökul çağındaki çocukların okul ortamında ve okul dışındaki ortamlarda konuşma becerilerinde önemli farklılıklar olduğunu göstermiştir. Firmansyah (2018) araştırmasında bu farklılıktan yola çıkarak “ebeveynler”, “çocuğun yaşamında yetişkin hakimiyeti” ve “ailenin” iletişim ortamının önemine dikkat çekmektedir. Benzer şekilde Samancı (2010) ilkökul öğrencilerinin iletişim becerisinin de içerisinde yer aldığı sosyal becerilerinin geliştirilmesinde okul, aile, çevre ve kişisel özelliklerden oluşan dört faktörün önemli bir rol oynadığını belirtmiştir. Ancak mevcut araştırmada hiç bir öğretmen okul dışı ortamlara ya

da ailenin etkisine ya da rolüne dikkat çekmemişlerdir. Farklı olarak öğrencilere iletişim becerisi kazandırmak için rol oynama, grup oyunları, filmler üzerine tartışma yürütmek, içebakış sağlamak (örneğin günlük yazma, çizim yapma, fotoğraf çekme, şiir yazma, kolaj çalışması gibi), sırayla konuşma (turn-talking), açık uçlu sorular kullanmak, kaydet ve yansıt (örneğin öğrencilerden iki kişilik bir konuşma kaydetmeleri ve daha sonra öğrencilerin kaydı izlemelerini sağlayın) şeklinde etkili yollar da önerilmektedir (Career Development, 2019). Ancak mevcut araştırmaya katılan öğretmenler öğrencilere iletişim becerisi kazandırmaya yönelik olarak alanyazında vurgulanan eğitsel süreçlerden yeterince bahsetmemiş olup, sınıf dışı ya da okul dışı ortamlara yönelik görüş belirtmemişlerdir. Bu anlamda alanyazında ortaokul öğrencilerinin iletişim becerilerinin incelediği tarama çalışmalarında da beşinci sınıftan sekizinci sınıfa doğru öğrencilerin iletişim becerilerinin azaldığı belirlenmiştir (Karatekin, Sönmez ve Kuş, 2012; Köksal ve Çöğmen, 2018). Sonuç olarak, araştırmaya katılan fen bilimleri öğretmenlerinin öğrencilere iletişim becerisi kazandırmaya yönelik algılarının alanyazın ile yeterince tutarlı olmadığı belirlenmiştir. Dolayısıyla araştırmaya katılan öğretmenlerin iletişim becerisi ile ilgili belirtmiş oldukları eğitsel uygulamalara yönelik algılarının yeterli olmadığı söylenebilir.

Araştırmaya katılan fen bilimleri öğretmenlerinden bazıları öğrencilere takım çalışması becerisi kazandırmak için yaklaşım olarak proje tabanlı öğrenmenin, teknik olarak ise rol oynama ve drama tekniklerinin öğrencilerin takım çalışması becerilerine katkı sağladığını düşünmektedir. Bunun yanında bazı öğretmenler ders sürecinde gerçekleştirilen grup çalışmalarının da öğrencilerin takım çalışması becerisine katkısı olduğunu düşündüklerini belirtmişlerdir. İlgili alanyazında farklı örneklem grupları üzerinde yürütülmüş araştırma sonuçlarında da mevcut araştırmadaki öğretmen görüşlerini destekleyen iddialar ve uygulamalı araştırma sonuçlarını görmek mümkündür. Örneğin; Öztürk ve Tunç (2017) dijital hikaye anlatımına dayalı projelerin lise öğrencilerinin ekip çalışması ve iletişim becerileri üzerinde olumlu etkisi olduğunu, Jun (2010) proje tabanlı öğrenmenin üniversite öğrencilerinin takım çalışması becerileri üzerinde olumlu etkisi olduğunu, Sellnow ve Ahlfeldt (2005) probleme dayalı öğrenmenin öğrencilerin takım çalışması becerileri üzerinde olumlu yansımaları olduğunu belirtmişlerdir. Ortaokul öğrencilerine takım çalışması becerisinin nasıl kazandırılacağına ilişkin fen bilimleri öğretmenlerinin görüşlerine başvuran araştırma sayısının oldukça sınırlı olduğu söylenebilir. Sınırlı sayıdaki bu araştırmalardan birinde Özdemir (2015) fen bilimleri öğretmenlerinin; öğrencilerin takım çalışması becerilerini geliştirmede proje ödevleri, deney etkinlikleri ve sunum yaptırma süreçlerinin etkili olduğunu düşündüklerini belirtmiştir. Ancak mevcut araştırmada öğretmenlerin belirttiği rol oynama ve drama tekniklerinin öğrencilerinin takım çalışması becerilerine yansımalarına ilişkin uygulamaya dönük bir araştırma sonucuna rastlanmamıştır. Bu anlamda Deveci (2019b) araştırmasında sınıf düzeyi açısından beşinci ve altıncı sınıf öğrencilerinin takım çalışması eğilimlerinin sekizinci sınıf öğrencilerinden anlamlı ölçüde daha yüksek olduğunu belirlemiştir. İleriki yaş dönemlerinde takım çalışması becerisine ihtiyaç duyacak ortaokul öğrencilerinin takım çalışması becerilerinin geliştirilmesi önem arz etmektedir. Strom ve Strom (2011) öğretmenlerin her işbirlikli öğrenme gruplarının sosyal dinamiğine tanık olmadıklarını veya bireysel üyelerin birbirlerini nasıl etkilediğini tam olarak sezemediklerine dikkat çekmektedir. Bunun yanında Strom ve Strom (2011) öğrencilerin takım çalışması değerlendirmesi konusunda genellikle hayal kırıklığı içeren görüşler dile getirdiklerine dikkat çekmektedir. Bu anlamda önemli bir sorumluluk öğretim programı uzmanları, fen bilimleri ders kitabını hazırlayan uzmanlar ve fen bilimleri öğretmenlerine düşmektedir. Nitekim, takım çalışması becerisinin uygulama, değerlendirme ve eksikliklerine dikkat edilerek geliştirildiğinde, zamanla öğrencilerin daha etkili ekip üyeleri olmayı öğrenebilecekleri belirtilmektedir (Biggs ve Tang 2011; Brutus ve Donia, 2010). Ancak Türkiye’de fen bilimleri öğretmenleri öğrencilerin takım çalışması becerisinin geliştirilmesine ne ölçüde önem vermekte ve bu becerinin geliştirilmesi için öğrencilere takım görevlerinden oluşan ne tür özel uygulamalar yapmaktadır? Bu anlamda cevap bulması gereken önemli sorulardan biri de budur. Mevcut araştırma bulgularında öğretmenlerin ortaokul öğrencilerinin grup çalışmaları yaparken, özel bir çaba sarf etmedikleri belirlenmiştir. Kaldı ki öğrencilerin takım çalışması becerilerini ölçmeye ve değerlendirmeye yarayan ölçme araçlarının takım çalışması becerilerini geliştirmede önemli bir rolü olduğuna dikkat çekilmektedir (Britton, Simper, Leger ve Stephenson, 2017; Strom ve Strom, 2011). Ancak mevcut araştırmada öğretmenlerin öğrencilere takım çalışması becerisi kazandırmak için takım ya da grup oluşturma sürecinde öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, psiko-motor becerilerini ya da psikometrik özelliklerini dikkate aldıklarına yönelik bir açıklamaya rastlanmamıştır. Sonuç olarak araştırmaya katılan fen bilimleri öğretmenlerinin öğrencilere takım çalışması becerisi kazandırmaya yönelik algılarının alanyazın ile tutarlı olmadığı belirlenmiştir. Dolayısıyla araştırmaya katılan fen bilimleri öğretmenlerinin takım çalışması becerisi ile ilgili belirtmiş oldukları eğitsel uygulamalara yönelik algılarının yeterli olmadığı söylenebilir.

Genel olarak mevcut araştırmaya katılan fen bilimleri öğretmenlerinin öğrencilere yaşam becerilerini kazandırmaya yönelik belirtmiş oldukları görüşlerinden yola çıkarak; öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik algıların yeterli olduğu belirlenirken, analitik düşünme, karar verme, girişimcilik, iletişim ve takım çalışması becerilerini geliştirmeye yönelik algıların yeterli olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. İlgili alanyazında farklı bağlamlarda yürütölmüş araştırmalarda da öğretmenlerin yaşam becerilerine ilişkin görüşlerinde benzer sonuçlara ulaşılması dikkat çekmektedir. Örneğin, Ursavaş ve Karal (2019) araştırmalarında fen bilimleri öğretmenlerinin yaşam becerileri hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıklarını ve bu becerileri bilinçli olarak değil, bilinçsiz olarak geliştirmeye çalıştıkları sonucuna ulaşmışlardır. Mevcut araştırmaya katılan fen bilimleri öğretmenlerinin genel olarak öğrencilere yaşam becerilerini kazandırma noktasında yeterli olmamalarının nedenleri arasında; okulların fiziki yapısı, sınıf mevcutlarının fazla olması, öğretmenlerin yeni olan bu becerilerin geliştirilmesine yönelik eğitim almamış olmaları sayılabilir. Ayrıca Kurtdele-Fidan ve Aydogdu (2018) araştırmalarında sınıf ve fen bilimleri öğretmenlerinin aralarında bulunduğu öğretmen grubunun; öğretmen, veli, okul, eğitim programı, eğitim sistemi, okul yönetimi ve toplumla ilgili problemlerden dolayı yaşam becerilerini öğrencilere kazandırma noktasında zorluk yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bu anlamda mevcut araştırma bulguları ışığında Türkiye’de FBDÖP’nin özel amaçları, öğrencilerden beklenen, öğretmenlerden beklenen, öğretmen başarısının bağlandığı hususlar (liseye geçiş sınavlarındaki sınıf ya da okul başarısı) arasındaki uyumsuzluklar da öğretmenleri öğrencilere beceri kazandırmaktan daha çok sınavlara hazırlamaya zorlamaktadır. Öğretmenler öğrencilere yaşam becerilerini kazandırma noktasında istekli ve yeterli olsalar dahi eğitim sistemi içerisinde bunu gerçekleştirmeleri ne ölçüde mümkün olabilir? Bu soru da ayrı bir tartışma konusu olarak karşımıza çıkmaktadır. Nitekim gerek sınıf öğretmenlerinin gerekse de fen bilimleri öğretmenlerinin genel anlamda öğretim programının ve fen bilimleri dersinin yaşam becerilerinin gelişimine katkı sağladığına inandıkları görölmektedir (Özdemir, 2015; Yücel ve Kanyılmaz, 2018). Bunların yanında alanyazında işbirlikli öğrenme, e-portfolyo, drama, yaratıcı drama, STEM eğitimi, çocuk oyunları, diyalog öğretimi (dialogic teaching), sorgulamaya dayalı fen etkinliklerinin genel olarak yaşam becerileri üzerinde olumlu yansımaları olduğuna dair sonuçlar görmek mümkündür (Akdağ, 2017; Alajmi, 2019; Asha ve Al-Hawi, 2016; Bahçeci ve Kuru, 2008; Jarrah, 2019; Larson ve Miller, 2011; Sefer ve Akfirat, 2009; Teo, 2019; Yusnitasari ve diğ., 2019). Ancak insiyatif olarak öğretmenlerin uyguladığı öğretim yaklaşımının, yönteminin, tekniğinin ya da modellerinin öğrencilerin hangi yaşam becerilerini geliştirmeye yönelik olarak ne ölçüde uygun olduğu önem arz etmektedir. Nitekim, bazı araştırmalarda (Özdemir, 2015; Yücel ve Kanyılmaz, 2018) öğrencilerin yaşam becerilerinin nasıl geliştirileceğine yönelik olarak öğretmenlerin pedagojik desteğe ihtiyaç duyduklarına da dikkat çekilmektedir.

Öneriler

Araştırma sonuçlarına bağli olarak fen bilimleri öğretmenlerine öğrencilerin analitik düşünme, karar verme, girişimcilik, iletişim ve takım çalışması becerilerini nasıl geliştirebileceklerine ilişkin seminerler verilebilir. Örneğin; öğrencilerin analitik düşünme becerilerinin geliştirilmesine yönelik olarak öğretmenlere; probleme dayalı öğrenme, web tabanlı simölasyonlar, sistemik öğrenme yaklaşımı, kuantum öğrenme modeli, harmanlanmış öğrenmeden yararlanabilecekleri hakkında eğitimler verilebilir. Bunların yanında zeka oyunları, analiz etmek, değerlendirmek, bütünden parçalara, parçalardan bütüne gitme, balık kılıçığı tekniğı, FÜTZ (Fırsatlar, Üstünlükler, Tehditler, Zayıflıklar) analizi diğer adıyla SWOT (Strengths, Weaknesses, Opportunities, Threats) analizi gibi eğitsel oyun ve tekniklerden de yararlanılabileceğı aktarılabilir. Öğretmenlere öğrencilerin karar verme becerilerini geliştirmeye yönelik olarak; delphi tekniğı, nominal grup tekniğı, argümantasyon tabanlı bilim öğrenmenin, sosyo-bilimsel konular üzerinde tartışmaların, işbirlikli öğrenmenin, beyin fırtınasının, açık uçlu deneylerin, serbest buluş yoluyla öğretimin, FÜTZ analiz vb. yaklaşım, yöntem ve tekniklerden yararlanabilecekleri hakkında eğitimler verilebilir. Öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik olarak öğretmenlere; proje tabanlı öğrenme, probleme dayalı öğrenme, sorgulamaya dayalı öğrenme, beyin fırtınası, açık uçlu sorular, açık uçlu deneyler, serbest buluş yoluyla öğretim, eğitsel oyunlar, balık kılıçığı, altı şapkalı düşünme, bilmece, akrostiş, bulmaca, kavram karikatürü, kavram haritası ve istasyon tekniğı, STEM eğitimi, girişimci proje vb., yaklaşım, yöntem ve tekniklerden yararlanabilecekleri hakkında eğitim verilebilir. Diğer taraftan öğrencilerin girişimcilik becerilerini geliştirmeye yönelik olarak; probleme dayalı öğrenme, proje tabanlı öğrenme, yaparak-yaşayarak öğrenme, işbirlikçi öğrenme, takım çalışması, drama ve öğrenme günlükleri, tartışma, inceleme gezileri, iş yeri / saha ziyaretleri, girişimci proje geliştirme, geliştirilen projelerin sunumu, fikirlere slogan üretme, reklam yolları bulma, girişimci bireylerin sınıfa davet edilmesi, fen kavramlarının günlük hayatta bir problemi çözmeye yönelik kullanılması ve ekonomi ile ilişkilendirilmesi, açık uçlu deneyler, vb. yaklaşım, yöntem, teknik ve eğitsel süreçlerden yararlanabilecekleri hakkında

eğitimler verilebilir. Öğrencilerin iletişim becerilerini geliştirmek amacıyla öğretmenler; rol oynama, drama, işbirlikli öğrenme, takım çalışması, bir konuda araştırma yapma ve bunu sunma, demokratik bir sınıf iklimi oluşturma, öğrencilerin düşüncelerini ifade edebileceği etkinlikler tasarlama, tartışma, kompozisyon yazdırma, örnek olay üzerinden konuşmalarını sağlama ve bunların yanında öğrenci merkezli yaklaşım, yöntem ve tekniklere öncelik vermeleri konusunda bilgilendirilmelidir. Fen bilimleri öğretmenlerine öğrencilerin takım çalışması becerilerini nasıl geliştirebileceklerine yönelik olarak; dijital hikaye anlatımı, proje tabanlı öğrenme, probleme dayalı öğrenme, işbirlikli öğrenme grupları, sınıf içerisinde grup oluşturma sürecinde öğrencilerin psikometrik özelliklerinin dikkate alınması vb. yaklaşım, yöntem, teknik ve eğitsel süreçlerden yararlanabilecekleri hakkında eğitim verilebilir.

Türkiye’de eğitim fakültelerinde yer alan fen bilgisi öğretmenliği programlarına üniversite giriş sınavlarında ilgili öğretim alanına özgü (fizik, kimya ve biyoloji) sınav bölümlerinde çok fazla başarı göstermeden gelen öğrencilere şahit olunabilmektedir. Kısaca üniversite giriş sınavlarında çok az fen sorusu yaparak fen bilgisi öğretmeliği programına kolaylıkla kayıt yaptıran öğrenciler olduğu bilinmektedir. Durum böyle olduğunda tıpkı yaşam becerilerine sahip olmayan öğretmenlerden öğrencilerinin yaşam becerilerini geliştirmelerinin istenildiği duruma düşülmektedir. Örneğin Kaç fen bilimleri öğretmeni temel girişimcilik becerisine sahip ki, onlardan öğrencilerine girişimci bir ruh kazandırmaları istensin? Bu sorunun cevabına bağlı olarak öğretmenler bu konuda eğitim ya da deneyim sahibi olmayabilirler, olsalar dahi Türkiye’de öğretim programlarının kısa zaman dilimlerinde çok fazla revize edildiği bilinmektedir. Revize edilen her öğretim programında yeni bir beceri ya da beceri alanı ile tanışan öğretmenlerin bu becerileri kendi çabalarıyla öğrencilere etkili bir şekilde kazandırmalarını beklemek haksızlık olabilir. Bu anlamda yeni öğretim programları gerçekten çağın gerektirdiği ve ihtiyaç duyulan becerileri kazandırmayı amaçlayabilir ancak sadece program değişikliği amaçlara ulaşmada yeterli olmaya bilmektedir. Özellikle öğretmen yetiştirme politikalarında ciddi bir revizyona ihtiyaç duyulmaktadır. Eğer ortaokulda yaşam becerileri kazandırılmak isteniyorsa eğitim fakültelerine de bu yaşam becerilerine sahip öğretmen adaylarının giriş yapması sağlanmalıdır. Diğer taraftan eğitim fakültelerinde de verilen eğitimin bu yaşam becerilerini geliştirmeye yönelik ders ya da ders içeriklerini kapsamaması gerekmektedir. Son olarak mezunların atanmaları sürecinde acaba öğretmenlerin yaşam becerilerine sahip olup olmadıkları gözetiliyor mu? Eğer gözetilmiyorsa gözetilmesinin yararlı olacağı söylenebilir.

Bu araştırmada fen bilimleri öğretmenlerinin öğretim sürecinde yaşam becerilerinin kazandırılmasına ilişkin görüşleri alınarak bu konudaki algıları ortaya çıkarılmıştı. Gelecek araştırmalarda fen bilimleri öğretmenlerinin bir dönem boyunca yapmış oldukları etkinlikler doğrudan gözlem yoluyla incelenerek yaşam becerilerine yönelik boyutlar daha somut bir şekilde tespit edilebilir. Ayrıca eğitim süreçlerinin yaşam becerilerine yansımaları görmek için öğrencilerin de gözlenmesi ve onlarla görüşmeler yapılması daha geçerli ve güvenilir sonuçlara ulaşılmasını sağlayabilir.

KAYNAKÇA

- Akdağ, T. F. (2017). *STEM uygulamalarının öğrencilerin akademik başarı, bilimsel süreç ve yaşam becerileri üzerine etkisi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Alajmi, M. M. (2019). The impact of e-portfolio use on the development of professional standards and life skills of students: a case study. *Entrepreneurship and Sustainability Issues*, 6(4), 1714-1735.
- Anderson, J. (2005). *The perceptions of students, teachers, and parents regarding the value of the life skills and lifelong guidelines program*. Johnson City: East Tennessee State University.
- Asha, I. K., & Al-Hawi, A. M. (2016). The impact of cooperative learning on developing the sixth grade students decision-making skill and academic achievement. *Journal of Education and Practice*, 7(10), 60-70.
- Bacanak, A. (2013). Teachers' views about science and technology lesson effects on the development of students' entrepreneurship skills. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 13(1), 622-629.
- Badur, S., Timur, B., & Timur, S. (2017). Fen bilimleri dersi öğretim programı'nın genel amaçlarının gerçekleştirme derecesi hakkındaki öğretmen görüşleri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 13(3), 471-497.
- Bahçeci, D., & Kuru, M. (2008). Portfolyo değerlendirmenin üniversite öğrencilerinin öz-yeterlik algısı ve yaşam becerileri üzerine etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 9(1), 97-111.
- Biggs, J., & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university: What the student does*. Maidenhead: McGraw-Hill Education.

- Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M., Miller-Ricci, M., & Rumble, M. (2012) *Defining twenty-first century skills*. Patrick Griffi, Barry McGaw, Esther Care (Eds.) Assessment and teaching of 21st century skills (17-66 pages). Springer Dordrecht Heidelberg London New York, DOI 10.1007/978-94-007-2324-5.
- Bowden, J. (1996). *Phenomenographic Research—Some Methodological Issues*. G. Dall’Alba & B. Hasselgren (Eds.) In Reflections on Phenomenography: Towards a Methodology? 49–66. Sweden: ACTA Universitatis Gothoburgensis.
- Britton, E., Simper, N., Leger, A., & Stephenson, J. (2017). Assessing teamwork in undergraduate education: a measurement tool to evaluate individual teamwork skills. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(3), 378-397.
- Brutus, S., & Donia, M. B. (2010). Improving the effectiveness of students in groups with a centralized peer evaluation system. *Academy of Management Learning & Education*, 9(4), 652–662.
- Burkhardt, G., Monsour, M., Valdez, G., Gunn, C., Dawson, M., Lemke, C., ...Martin, C. (2003). *enGauge® 21st century skills: Literacy in the digital age*. Los Angeles: North Central Regional Educational Laboratory and the Metiri Group.
- Career Development (2019, Ekim). The best methods for teaching excellent communication skills. (Erişim Tarihi:12/05/2020) <https://www.indeed.com/career-advice/career-development/teaching-excellentcommunication-skills>’den alınmıştır.
- Cegala, D. J., & Broz, S. L. (2002). Physician communication skills training: a review of theoretical backgrounds, objectives and skills. *Medical education*, 36(11), 1004-1016.
- Clayton, M. J. (1997). Delphi: a technique to harness expert opinion for critical decision-making tasks in education. *Educational psychology*, 17(4), 373-386.
- Cotterell, D., Ferreira, J. A., Hales, R., & Arcodia, C. (2020). Cultivating conscientious tourism caretakers: A phenomenographic continuum towards stronger sustainability. *Current Issues in Tourism*, 23(8), 1004-1020.
- Crawford, V. M., & Brophy, S. (2006). *Adaptive expertise: Methods, findings, and emerging issues*. Menlo Park, CA: SRI International.
- Çelik, H., Gürpınar, C., Başer, N., & Erdoğan, S. (2015). Öğrencilerin yaratıcı düşünme ve girişimcilik becerilerine yönelik fen bilgisi öğretmenlerinin görüşleri. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 277-307.
- Demir, B. K., & Isleyen, T. (2015). The effects of argumentation based science learning approach on creative thinking skills of students. *Educational Research Quarterly*, 39(1), 49-82.
- Demirtaş, V. Y., & Sucuoğlu, H. (2009). In the early childhood period children's decision-making processes. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 2317-2326.
- Deveci, İ. (2018). Fen bilimleri öğretmenlerinin farkındalıkları, tecrübeleri ve mevcut çabaları: Girişimcilik kavramı örneği. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(1), 1-20.
- Deveci, İ. (2019a). Girişimci Proje (G-FeTeMM) Sürecinin fen bilimleri öğretmen adaylarının yaşam becerilerine yansımaları: Nitel bir araştırma. *Journal of Individual Differences in Education*, 1(1), 14-29.
- Deveci, İ. (2019b). Ortaokul öğrencilerinin takım çalışması ve karar verme eğilimlerinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47, 311-330.
- Deveci, İ., & Çepni, S. (2014). Fen bilimleri öğretmen eğitiminde girişimcilik. *Journal of Turkish Science Education*, 11(2), 161-188.
- Deveci, İ., & Seikkula-Leino, J. (2016). Finnish science teacher educators' opinions about the implementation process related to entrepreneurship education. *Electronic Journal of Science Education*, 20(4), 1-20.
- Deveci, İ., Zengin, M. N., & Çepni, S. (2015). Fen tabanlı girişimcilik eğitimi modüllerinin geliştirilmesi, uygulanması ve değerlendirilmesi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama (EBULİNE)*, 14(27), 59-80.
- Dickson, D., Hargie, O., & Morrow, N. (1996). *Communication skills training for health professionals*. London: Chapman and Hall Medical.
- Eragamreddy, N. (2013). Teaching creative thinking skills. *IJ-ELTS: International Journal of English Language & Translation Studies*, 1(2), 124-145.
- Erduran-Avci, D., & Kamer, D. (2018). Views of teachers regarding the life skills provided in science curriculum. *Eurasian Journal of Educational Research*, 77, 1-18.
- Ersoy, E. (2014). The effects of problem-based learning method in higher education on creative thinking. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 3494-3498.

- Firmansyah, D. (2018). Analysis of language skills in primary school children (study development of child psychology of language). *Primary Edu-Journal of Primary Education*, 2(1), 35-44.
- Fisher, E., & Reuber, R. (2010). *The state of entrepreneurship in Canada. small business and tourism branch industry canada chris parsley, manager sonja djukic, economist*. Publishing and Depository Services Public Works and Government Services Canada Ottawa ON K1A 0S5. Cat. No. Iu188-99/2010E-PDF.
- Fitriyana, N., Marfuatun, M., & Priyambodo, E. (2019). The profile of students' analytical thinking skills on chemistry systemic learning approach. *Scientiae Educatia: Jurnal Pendidikan Sains*, 8(2), 207-219.
- Girmen, P. (2012). Eskişehir folklorunda çocuk oyunları ve bu oyunların yaşam becerisi kazandırmadaki rolü. *Milli Foklor Uluslararası Kültür Araştırmaları Dergisi*, 24(95), 263-273.
- Guerra, N., Modecki, K., & Cunningham, W. (2014). *Developing social-emotional skills for the labor market: PRACTICEmodel*. World Bank Group: World Bank Policy Research Working Paper (7123).
- Hatch, J. A. (2002). *Doing qualitative research in education settings*. Albany: State University of New York Press.
- Horton, J. N. (1980). Nominal group technique: A method of decision-making by committee. *Anaesthesia*, 35(8), 811-814.
- James, D. M., & Stojanovik, V. (2006). Communication skills in blind children: A preliminary investigation. *Child: Care, Health And Development*, 33(1), 4-10.
- Jarrah, H. Y. (2019). The impact of using drama in education on life skills and reflective thinking. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 14(9), 4-21.
- Jun, H. (2010, August). Improving undergraduates' teamwork skills by adapting project-based learning methodology. *5th International Conference on Computer Science & Education* (pp. 652-655). August 24–27, Hefei, China.
- Karademir, E., Sarıkahya, E., & Altunsoy, K. (2017). Fen bilimleri öğretmenlerinin beceri kavramına yönelik algıları: Bir olgubilim çalışması. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(1), 53-71.
- Karatekin, K., Sönmez, Ö. F., & Kuş, Z. (2012). İlköğretim öğrencilerinin iletişim becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Turkish Studies*, 7(3), 1695-1708.
- Khoiri, N., Riyadi, S., Kaltsum, U., Hindarto, N., & Rusilawati, A. (2017). Teaching creative thinking skills with laboratory work. *In Int. J. Sci. Appl. Sci.: Conf. Ser.*, 2(1), 256-260.
- Kökdemir, D. (2003). *Belirsizlik durumlarında karar verme ve problem çözme* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Köksal, N., & Çöğmen, S. (2018). Ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme ve iletişim becerileri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44, 278-296.
- Kuratko, D. F. & Hodgetts, R. M. (2004). *Entrepreneurship: Theory, process and practice*, , Mason: South-Western Publishers.
- Kurtdede-Fidan, N., & Aydogdu, B. (2018). Life skills from the perspectives of classroom and science teachers. *International Journal of Progressive Education*, 14(1), 32-55.
- Kurtz, S., Silverman, J., & Draper, J., (2005). *Teaching and learning communication skills in medicine*. Abingdon: Radcliffe Publishing Ltd.
- Larson, L. C., & Miller, T. N. (2011). 21st century skills: Prepare students for the future. *Kappa Delta Pi Record*, 47(3), 121-123.
- Law, J., & Sivyer, S. (2003). Promoting the communication skills of primary school children excluded from school or at risk of exclusion: An intervention study. *Child language teaching and therapy*, 19(1), 1-25.
- Law, J., McBean, K., & Rush, R. (2011). Communication skills in a population of primary school-aged children raised in an area of pronounced social disadvantage. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 46(6), 657-664.
- Lestari, T. P., Sarwi, S., & Sumarti, S. S. (2018). STEM-based Project Based Learning model to increase science process and creative thinking skills of 5th grade. *Journal of primary education*, 7(1), 18-24.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park: Sage Publications.
- Mardiansyah, E. A., Saptono, S., & Setiawati, N. (2019). The enhancement of senior high school students' analytical thinking skills in learning excretory system material with quantum learning model. *Journal of Biology Education*, 8(1), 79-88.

- Marieta, K. M. (2014). *Factors influencing the implementation of life skills education in secondary schools in Kinango district, Kwale county*. The Degree of Master. Kenyatta University, Nairobi.
- Marton, F. (1981). Phenomenography: Describing conceptions of the world around us. *Instructional Science*, 10(2), 177-200.
- Marton, F. (1994). *Phenomenography*. In T. Hus_en, G. Handal, & T. N. Postlethwaite (Eds.), *The international encyclopedia of education* (2th ed., pp. 4424-4429). Oxford, UK: Pergamon Press.
- Marton, F., & Booth, S. (1997). *Learning and awareness*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- MEB. (2013). *İlköğretim kurumları (ilkokullar ve ortaokullar) fen bilimleri dersi (3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB. (2018a). *Fen bilimleri dersi öğretim programı, (ilkokul ve ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB. (2018b). *Matematik dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB. (2018c). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB. (2018d). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 4, 5, 6 ve 7. Sınıflar)*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB. (2018e). *Teknoloji ve tasarım dersi öğretim programı (ortaokul 7 ve 8. sınıflar için)*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Miles, M.B., & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2th Ed.). London: Sage Publications.
- Morselli, D. (2019). Teaching a sense of initiative and entrepreneurship through problem based learning. *Re-Open Journal Per La Formazione In Rete*, 19(2), 149-160.
- Noe, R. A., Hollenbeck, J. R., Gerhart, B., & Wright, P. M. (2017). *Human resource management: Gaining a competitive advantage*. New York, NY: McGraw-Hill Education.
- Nuswowati, M., & Taufiq, M. (2015). Developing creative thinking skills and creative attitude through problem based green vision chemistry environment learning. *Indonesian Journal of Science Education*, 4(2), 170-176.
- Özdemir, D. (2015). *Fen bilimleri öğretmenlerinin yaşam becerileri hakkındaki görüşleri*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur.
- Öztürk, A., & Tunç, Ö. A. (2017). The effect of digital storytelling project on fine arts high school students' teamwork skills. *Journal of Educational & Instructional Studies in the World*, 7(4), 46-56.
- Öztürk, E., & Bektaş, M. (2018). Öğrencilerin okul öncesi eğitimden ilkokula geçişlerinde yaşam becerilerini kazanmalarına yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Journal of Human Sciences*, 15(2), 1097-1115.
- Patronis, T., Polari, D., & Spiliotopoulou, V. (1999). Students' argumentation in decision-making on a socio-scientific issue: implications for teaching. *International Journal of Science Education*, 21(7), 745-754.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd edition). Thousand Oaks, CA: Sage Publication.
- Pepin, M., & St-Jean, É. (2019). Assessing the impacts of school entrepreneurial initiatives: a quasi-experiment at the elementary school level. *Journal of Small Business and Enterprise Development*, 26(2), 273-288.
- Perdana, R., Jumadi, J., & Rosana, D. (2019). Relationship between analytical thinking skill and scientific argumentation using PBL with interactive CK 12 simulation. *International Journal on Social and Education Sciences*, 1(1), 16-23.
- Ritchie, J., Lewis, J., & Elam, G. (2003). *Designing and selecting samples*, Jane Ritchie and Jane Lewis (Eds.) *Qualitative research practice: A guide for social science students and researchers* (77-108). London: SAGE Publications.
- Ritter, S. M., & Mostert, N. (2017). Enhancement of creative thinking skills using a cognitive-based creativity training. *Journal of Cognitive Enhancement*, 1(3), 243-253.
- Saleh, A. Y., & Meinarno, E. A. (2018). Constructing assesment model for pancasila education design. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 251, 46-51.

- Samancı, O. (2010). Teacher views on social skills development in primary school students. *Education*, 131(1), 147-157.
- Sandika, B., & Fitrihidajati, H. (2018). Improving creative thinking skills and scientific attitude through inquiry-based learning in basic biology lecture toward student of biology education. *Indonesian Journal of Biology Education*, 4(1), 23-28.
- Schumacher, C., & Ifenthaler, D. (2018). Features students really expect from learning analytics. *Computers in Human Behavior*, 78, 397-407.
- Sebetçi, Ö., & Aksu, G. (2014). Öğrencilerin mantıksal ve analitik düşünme becerilerinin programlama dilleri başarısına etkisi. *Educational Sciences and Practice*, 13(25), 65-83
- Sefer, S. R., & Akfırat, O. N. (2009). Yaşam becerilerinin kazandırılmasında yaratıcı drama yönteminin kullanılması. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 4(8), 100-112.
- Seikkula-Leino, J. (2011) The implementation of entrepreneurship education through curriculum reform in Finnish comprehensive schools. *Journal of Curriculum Studies*, 43(1), 69-85.
- Sellnow, D. D., & Ahlfeldt, S. L. (2005). Fostering critical thinking and teamwork skills via a problem-based learning (PBL) approach to public speaking fundamentals. *Communication Teacher*, 19(1), 33-38.
- Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (2005). The theory of successful intelligence. *Interamerican Journal of Psychology*, 39(2), 189-202.
- Sternberg, R. J. (2006). The Rainbow Project: Enhancing the SAT through assessments of analytical, practical, and creative skills. *Intelligence*, 34, 321-350.
- Strom, P. S., & Strom, R. D. (2011). Teamwork skills assessment for cooperative learning. *Educational Research and Evaluation*, 17(4), 233-251.
- Teo, P. (2019). Teaching for the 21st century: A case for dialogic pedagogy. *Learning, Culture and Social Interaction*, 21, 170-178.
- Tomblin, J. B., Zhang, X., Weiss, A., Catts, H., & Weismer, S. E. (2004). *Dimensions of individual differences in communication skills among primary grade children*. In M. L. Rice & S. F. Warren (Eds.), *Developmental language disorders: From phenotypes to etiologies* (p. 53-76). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Trilling, B., & Fadel, C. (2009). *21st century skills: Learning for life in our times*. San Francisco: John Wiley & Sons.
- Ulaş, A. H. (2008). Effects of creative, educational drama activities on developing oral skills in primary school children. *American Journal of Applied Sciences*, 5(7), 876-880.
- Ursavaş, N., & Karal, E. (2019). Fen bilimleri öğretmenlerinin yaşam becerileri hakkındaki düşünceleri ve fen kazanımlarıyla ilişkilendirme durumları. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 13(30), 246-269.
- Vanderstoep, S. W., & Johnson, D. D. (2009). *Research methods for everyday life: Blending qualitative and quantitative approaches*. San Francisco: John Wiley & Sons.
- Wojciehowski, M., & Ernst, J. (2018). Creative by nature: Investigating the impact of nature preschools on young children's creative thinking. *International Journal of Early Childhood Environmental Education*, 6(1), 3-20.
- Wongpratoom, W., & Sranamkam, T. (2019). The effects of blended learning using collaborative learning with stad technique on MOODLE to enhance analytical thinking for grade vii students. *International Journal of Learning and Teaching*, 5(4), 280-284.
- Yusnitasari, A., Sarwi, S., & Isnaeni, W. I. W. (2019). Concept mastery of ethnoscience-based integrated science and life skills development of elementary school students. *Journal of Primary Education*, 9(1), 93-101.
- Yücel, E. Ö., & Kanyılmaz, B. M. (2018). Fen bilimleri dersi öğretim programında yer alan yaşam becerilerinin ilkökul öğrencilerine kazandırılmasına yönelik öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 6(3), 10-33.
- Zeidler, D. L., Walker, K. A., Ackett, W. A., & Simmons, M. L. (2002). Tangled up in views: Beliefs in the nature of science and responses to socioscientific dilemmas. *Science Education*, 86, 343-367.
- Zubaidah, S., Fuad, N. M., Mahanal, S., & Suarsini, E. (2017). Improving creative thinking skills of students through differentiated science inquiry integrated with mind map. *Journal of Turkish Science Education*, 14(4), 77-91.

Ek.1 Çalışma grubu bilgileri

Katılımcı	Cinsiyet	Yaş	Öğretim Alanı	Mesleki Kıdem	Okul seviyesi	Eğitim Seviyesi
K1	Erkek	27	Fen bilimleri	5	Ortaokul	Lisans
K2	Kadın	36	Fen bilimleri	11	Ortaokul	Lisans
K3	Kadın	39	Fen bilimleri	14	Ortaokul	Lisans
K4	Kadın	47	Fen bilimleri	24	Ortaokul	Lisans
K5	Erkek	35	Fen bilimleri	12	Ortaokul	Lisans
K6	Kadın	26	Fen bilimleri	3	Ortaokul	Lisans
K7	Kadın	32	Fen bilimleri	9	Ortaokul	Lisans
K8	Erkek	28	Fen bilimleri	4	Ortaokul	Lisans
K9	Erkek	26	Fen bilimleri	3	Ortaokul	Lisans
K10	Kadın	46	Fen bilimleri	23	Ortaokul	Lisans

Ek.2 Görüşme Formu

Görüşme Formu
Yer:.....
Tarih:.....
Saat:.....
1. Öğrencilerin analitik düşünme becerisini geliştirmeye yönelik bir uygulamanız var mı? Bunu nasıl gerçekleştirdiğinizden (yaklaşım, strateji, yöntem, teknik, model) bahseder misiniz?
2. Öğrencilerin karar verme becerisini geliştirmek için bir uygulamanız var mı? Bunu nasıl gerçekleştirdiğinizden (yaklaşım, strateji, yöntem, teknik, model) bahseder misiniz?
3. Öğrencilerin yaratıcı düşünme becerisini geliştirmek için bir uygulamanız var mı? Bunu nasıl gerçekleştirdiğinizden (yaklaşım, strateji, yöntem, teknik, model) bahseder misiniz?
4. Öğrencilerin girişimcilik becerisini geliştirmek için bir uygulamanız var mı? Bunu nasıl gerçekleştirdiğinizden (yaklaşım, strateji, yöntem, teknik, model) bahseder misiniz?
5. Öğrencilerin iletişim becerisini geliştirmek için bir uygulamanız var mı? Bunu nasıl gerçekleştirdiğinizden (yaklaşım, strateji, yöntem, teknik, model) bahseder misiniz?
6. Öğrencilerin takım çalışması becerisini geliştirmek için bir uygulamanız var mı? Bunu nasıl gerçekleştirdiğinizden (yaklaşım, strateji, yöntem, teknik, model) bahseder misiniz?

ÖĞRETİM MATERYALLERİNİN ÇOK YÜZEYLİ RASCH ANALİZİYLE DEĞERLENDİRİLMESİ

EVALUATION OF TEACHING MATERIALS WITH MANY-FACET RASCH ANALYSIS

Durmuş ÖZBAŞI¹, Hatice KUMANDAŞ ÖZTÜRK²

ÖZ: öğrenme araçlarının niteliği ve amacına uygunluğu ile doğrudan orantılıdır. Ayrıca öğrenmenin, birçok duyu organının uyarıcı olarak yer aldığı eğitim-öğretim ortamlarının oluşturulması eğitimdeki verimin arttıracağı göz önüne alındığında, öğretim sırasında materyal kullanımının önemini daha çok ortaya çıkarmaktadır. Bu bağlamda, araştırmanın amacını öğretmen adaylarının hazırladıkları öğretim materyallerinin belirlenen kriterler çerçevesinde farklı puanlayıcılar tarafından değerlendirilerek, puanlayıcı, kriter ve materyal yüzeylerinin Çok Yüzeysel Rasch Modeli ile incelenmesi oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu bir üniversitede öğrenim görmekte olan lisans öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın veri toplama aracı ise, alan yazına dayalı olarak araştırma kapsamında geliştirilen 10 maddelik materyal değerlendirme kriterleridir. Verilerin analizi için Çok Yüzeysel Rasch analizi kullanılmıştır. Araştırmanın analizlerinden elde edilen bulgulara göre; öğrencilerin rahatlıkla yapabildiği materyal kriterinin hazırlanan materyalin gerçek boyutu algısına uygun olduğu söylenebilir. Puanlayıcıların katılık/cömertlik düzeyleri açısından bazılarının çok cömert bazılarının çok sert olduğu bulunmuştur. Araştırmadan elde edilen sonuçlardan biri, öğrencilerin görsel ve metin kullanımı arasındaki denge konusunda öğrencilerin zorlandıkları, puanlayıcıların puanlamalar arasında birçok puanlama yanlışlığı yapıp, bazen bir proje katı bazen de diğer projeye cömert şekilde puanlama yaptıkları bulunmuştur.

Anahtar sözcükler: Çok yüzeysel rasch analizi, değerlendirme yanlışlığı, materyal değerlendirme, puanlayıcı güvenilirliği

ABSTRACT: The possibility of education-training processes to be carried out in a qualified manner is directly proportional to the quality and suitability of the learning tools used by the teacher. In addition, when considering that the establishment of educational environments where many sensory organs take place as stimuli will increase the efficiency in education, the importance of using materials during education is revealed even more. In this context, the aim of the research is to evaluate the teaching materials prepared by prospective teachers using different raters within the framework of determined criteria and to examine the rater, criteria and material facets using the Many-facet Rasch Model. The study group of the study consists of undergraduate students studying at a university. The data collection tool of the research is the 10-item material evaluation criteria developed within the scope of the research based on the literature. Many-facet Rasch analysis was used for the analysis of data. According to the findings obtained from the analysis of the research, it can be said that the material criterion that students can easily make is suitable for the perception of the actual size of the prepared material. It was found that some of the raters were very generous while some were very harsh in terms of severity / generosity levels. One of the results of the research was that the students had difficulties about the balance between visual and text use, that many bias were made by the raters between the scoring, and that sometimes it gave severe scoring to one project while giving a generous scoring for the other project.

Keywords: Many-facet rasch, rater bias, material evaluation, rater reliability

Bu makaleye atf vermek için:

Özbaşı, D. ve Kumandaş-Öztürk, H. (2021). Öğretim materyallerinin çok yüzeysel rasch analiziyle değerlendirilmesi, *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(1), 187-200.

Cite this article as:

Ozbasi, D. & Kumandas-Ozturk, H. (2021). Evaluation of teaching materials with many-facet rasch analysis. *Trakya Journal of Education*, 11(1), 187-200.

¹Doç. Dr., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalı, dozbasi@gmail.com ORCID: 0000-0001-5078-477X.

²Doç. Dr., Artvin Çoruh Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalı, ORCID: 0000-0003-3636-3690.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

The rapid development of educational technologies in our age has caused some changes in the education process and pioneered the studies to be made for the training of qualified individuals required by the age. Using technology in the education system can create effects that facilitate learning, embody abstract concepts, provide creative and active learning, and increase motivation in individuals. One of the training programs given to prospective teachers during the teacher training process is to gain the ability to prepare appropriate learning environments and develop teaching materials. In addition, it is possible to say that the effective use of these teaching materials by the prospective teachers is important in achieving success in addition to the acquisition of this skill. In this context, in order for a prospective teacher to create an effective and active teaching environment, he/she should have the skills to prepare teaching materials that may draw the attention of the students and the skills to use educational technology, together with the ability to use it effectively in the classroom. Prospective teachers receive various training programs to improve their vocational skills during the undergraduate education process and prepare audiovisual teaching materials as required by these training programs. The teaching materials prepared can be scored by several tutors, and not just one, in line with the requirements of the course. The products in the instructional technologies and material design course, which can be performed by more than one student such as performance task, project, can be scored by multiple raters and they can be examined considering whether they have the expected criteria. Despite the numerous studies related to instructional technology and material design in Turkey in literature, there is no study examining the consistency, the reliability of the scoring done by taking into account all of the rater, measuring and scoring facets in the scoring of student products. The issue of this research is to examine the materials prepared by students within the scope of instructional technologies and material design course within the framework of material, jury and criteria. The aim of the research is to evaluate the materials prepared by prospective teachers in instructional technologies and material design course within the framework of determined criteria by different raters, and to examine the raters, criteria and material facets using the Many-faceted Rasch Model.

Within the framework of this general purpose, answers to the following questions were sought in the research.

1. In the scoring made according to the material evaluation criteria, "What is the status of the calibration map obtained for the rater, material and criteria facets?"
2. What are the statistics regarding the measurement report of the prospective teacher materials?
3. What are the statistics related to the measurement report of the criteria used in the evaluation of the materials?
4. How does the severity / generosity of the raters change during scoring for the evaluation of the materials?
5. What are the statistics about the bias analysis of the raters?

Method

It is a research in the screening model since in the study, student materials are evaluated in terms of evaluative, criterion and material dimensions and they do not aim to reveal the existing situation. In this research, 10 teaching materials prepared by prospective teachers and data obtained from 8 faculty members studying these materials were used. The materials were prepared together by groups of 8 prospective teachers. The data collection tool was created by researchers by reviewing different material review forms. In the material evaluation criteria, the suitability of the "Line, Size, Color, Texture, Integrity, Balance, Emphasis" elements and the content overlap with the achievements of the course were considered. The data analysis of the study was carried out by using the FACETS program with the Many-facet Rasch model (MFRM). SPSS 22 was also used during the control of assumptions.

Findings

When the interaction between the rater-material scores was examined, it was found that the rater number three scored the material number three as 13 points while he/she had to score 22.7 points and thus made a bias of 9.7 points. Again, while the same jury member was expected to give 40.9 points, he/she made bias by giving 50 points for the material number nine. When the bias levels of the raters are analyzed within the scope of material - jury, the same rater can behave negatively biased in the evaluation of a material while evaluating another material with a positive bias. Similarly, in the studies where the rater behaviors are examined by using MFRM, the raters are able to make positive biased scores in some individuals' and negative in others. In this study, the raters showed bias, and they scored with positive bias in some materials while demonstrating negative bias in the scoring of other materials. When the reliability coefficients obtained according to the measurement reports calculated separately for all facets in the study were examined, it was found to be between 0.80-0.97. In this regard, it can be stated that the differences between good scores in terms of reliability of the analyses performed with MFRM are reliable.

Discussion and Conclusion

According to the results obtained from the study, the material number 7 was evaluated as the most successful by the raters, while the material number 3 was considered the most unsuccessful. Another result obtained from the research is the severity / generosity of the raters regarding whether they biased during material evaluation. When the interaction between the rater-material scores was examined, it was found that the rater number three scored the material number 3 as 13 points while he/she had to score 22.7 points and thus made a bias of 9.7 points. Again, while the same jury member was expected to give 40.9 points, he/she made bias by giving 50 points for the material number nine. When the bias levels of the raters are analyzed within the scope of material - jury, the same rater can behave negatively biased in the evaluation of a material while evaluating another material with a positive bias. Similarly, in the studies where the rater behaviors are examined by using MFRM, the raters are able to make positive biased scores in some individuals' and negative in others. In this study, the raters showed bias, and they scored with positive bias in some materials while demonstrating negative bias in the scoring of other materials. When the reliability coefficients obtained according to the measurement reports calculated separately for all facets in the study were examined, it was found to be between 0.80-0.97. In this regard, it can be stated that the differences between good scores in terms of reliability of the analyzes performed with MFRM are reliable.

GİRİŞ

Çağımızda öğretim teknolojilerinin hızla gelişmesi, eğitim sürecinde de birtakım değişikliklere neden olmuş ve çağın gerektirdiği nitelikli bireylerin yetişmesi için yapılacak olan çalışmalara öncülük etmiştir. Eğitim sisteminde teknoloji kullanımı bireylerde öğrenmeyi kolaylaştırıcı, soyut kavramları somutlaştırıcı, yaratıcı ve aktif öğrenmeyi sağlayıcı, motivasyonu artırıcı etkiler oluşturabilmektedir (Rıza, 2000).

Türkiye'de uzun yıllar öğrenme ortamlarında materyal ve bilginin kaynağı olarak öğretmen ve ders kitabı kullanılmıştır. Ancak günümüzde nitelikli insan yetiştirme ihtiyacı karşısında alınan önlemler ve verilen eğitimler, bu sınırlı kaynakların kullanımını ve ihtiyacı karşılama yetersiz kılmıştır. Bu nedenle günümüzde çoklu öğrenme ortamlarına dayalı görsel, işitsel özelliklere sahip teknolojik araçların kullanımı önemli hale gelmiştir (Demirel, Seferoğlu ve Yağcı, 2004).

Geleneksel sınıf içi eğitimden farklı olarak çoklu öğrenme ortamlarının oluşturulması, kişinin sunulan bilgileri seçtiği/filtrelediği, sonrasında organize ettiği ve önceden mevcut olan bilgilerle ilişkilendirdiği aktif bir öğrenenin ortaya çıkmasını sağlamaktadır (Mayer, 2009).

Öğrenme ortamlarında görsel-işitsel öğretim materyallerinin kullanımının birçok yararının olduğu alanyazında (Apperson, Laws ve Scepansky, 2006; Demirel, Seferoğlu ve Yağcı, 2004; Knapp ve Glenn, 1996; Rıza, 2000) üzerinde durulan önemli bir konudur. Bu görsel-işitsel öğretim materyallerinin ders kitabından farklı olarak öğrenmeyi kolaylaştırdığı, öğrenmeye karşı ilgi ve motivasyonu artırdığı, eleştirel düşünme, problem çözme ve yaratıcılık gibi üst düzey düşünme becerilerini geliştirdiği vurgulanmaktadır.

Öğretmen yetiştirme sürecinde öğretmen adaylarına verilen eğitimlerden biri de teknolojiye uygun öğrenme ortamları hazırlama ve öğretim materyali geliştirme becerisi kazandırmaktır. Ayrıca bu beceriyi kazandırma yanında öğretmen adaylarının öğretim materyallerini etkin kullanması istenen başarıya ulaşmada önemli olduğu söylenebilir. Bu bağlamda, bir öğretmen adayının etkili ve etkin bir öğretim ortamı oluşturabilmesi için, öğrencilerin ilgilerini çekebilecek eğitim materyali hazırlayabilecek ve eğitim teknolojilerini de kullanabilecek beceriye sahip olması gerektiği gibi, sınıf içerisinde de etkin bir şekilde

kullanabilmesi gerekmektedir (Varank ve Ergün, 2005). Öğretmen adayları lisans eğitimleri sürecinde mesleki becerilerini geliştirmeye yönelik çeşitli eğitimler almakta ve bu eğitimlerin gereği görsel ve işitsel öğretim materyalleri hazırlamaktadırlar. Hazırlanan öğretim materyalleri tek bir öğretici değil dersin gereklilikleri doğrultusunda birkaç öğretici tarafından puanlanabilmektedir.

Farklı puanlayıcıların yaptıkları puanlamaların güvenilirliğin belirlenmesini gerektiren pek çok ölçme durumu (performans görevi, ödevler, projeler, öğretim materyalleri, vb) mevcuttur. En az iki veya daha fazla puanlayıcının farklı bireylere ve farklı maddelere ilişkin yaptıkları puanlamalar arasındaki tutarlılığın belirlenmesi olarak tanımlanan puanlayıcı güvenilirliği (Aiken, 2000), subjektifliğin ve yanlılığın ne kadar düşük düzeyde olduğunun belirlenebilmesi için oldukça önemlidir. Birden fazla puanlayıcı ve öğretici tarafından puanlanan performans veya öğrenci ürününün ölçülmesinde puanlama tutarlığı ve güvenilirliği bu bağlamda önemli bir husustur (Moss, 1994). Öğrencilerin hazırladıkları performans görevleri veya ürünlerinin ölçme işlemleri sırasında, birçok hata kaynağı elde edilen puanların güvenilirliğini olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Nalbantoğlu Yılmaz ve Başusta, 2015).

Eğitimde birçok ölçme durumunun puanlanmasına subjektifliğin karışması söz konusu olabilmektedir. Bu bağlamda, farklı puanlayıcıların puanlamalarına karışan öznellik aynı zamanda bu puanlara verilen kararların doğruluğunu da etkileyebilmektedir. Bu nedenle, ölçme sonucunu gösteren puanlara dayalı verilen kararların güvenilirliğini belirlemek için, farklı puanlayıcıların verdikleri puanların birbiriyle ne derece tutarlı olduğunun belirlenmesi gereklidir (Atılğan, Kan ve Doğan, 2011). Ayrıca puanlayıcılar, puanlama anahtarlarına göre farklı şekillerde puanlamalarını yaparlar. Ancak puanlayıcıların kararları farklı faktörler/yüzeylerden etkilenmektedir. Bunlar çalışmanın kolaylık veya zorluk derecesi, puanlayıcı katılığı/cömertliği, puanlananın geçmiş vb'dir. Genellikle ölçülmesi beklenen davranışlar dışında kalan bu faktörler, puanlamanın geçerliğini ve güvenilirliğini tehdit etmektedir (Prieto ve Nieto, 2014).

Puanlayıcı güvenilirliği Klasik Test Kuramı (KTK) ve Madde Tepki Kuramına (MTK) dayalı olarak hesaplanabilmektedir. KTK'ya göre, puanlayıcı güvenilirliği puanlayıcı içi ve puanlayıcılar arası güvenilirlik kapsamında hesaplanabilmektedir. Puanlayıcı içi güvenilirlik, aynı bireyin verdiği puanların birbiriyle tutarlığı ile ilgilidir. Puanlayıcılar arası güvenilirlik ise, birden fazla puanlayıcı arasındaki uyum veya tutarlık olarak ifade edilebilir (Cohen ve Diğerleri, 1996). Farklı puanlayıcılar tarafından puanlanan çalışmalarla ilgili alınan kararlarda geçerlik ve güvenilirlik sorunlarına çözüm olarak KTK dışında madde tepki kuramına (MTK) dayalı yöntemler daha etkili sonuçlar vermektedir. MTK'ya dayalı yöntemlerden biri olan ve madde güçlük düzeylerini temel alan Rasch modeli, bu kuramın özel bir formu olarak bilinir (Chapman, Letourneau ve Sheidow, 2013). Rasch modellerinden biri de farklı yüzeyleri analize dahil ederek geliştirilmiş olan Çok Yüzeyle Rasch Modelidir (ÇYRM, Many-facet Rasch Model-MFRM). Farklı yüzeyleri (puanlayıcı, puanlama kriteri ve puanlanan yüzeyi) analize dahil eden ÇYRM modelinin en önemli getirisi diğer yöntemlerin çözümleyemediği ölçme sorunlarına çözüm getirmesidir (Schumacker, 1996). ÇYRM, MTK alt yapısını kullanarak, KTK'ya göre daha objektif sonuçlar elde edilmesine olanak sağlayabilmekte ve ölçme süreci içerisinde olan tüm yüzeyleri (puanlayıcı, materyal ve kriterler) dikkate alarak güvenilirlik kestirimlerinin yapılmasına olanak sağlayabilmektedir.

Performans görevi, proje gibi birden fazla öğrenci tarafından gerçekleştirilebilen Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı dersindeki ürünler de birden fazla puanlayıcı tarafından puanlanabilmekte ve materyalin sahip olması beklenen kriterlere sahip olup olmadığı incelenebilmektedir. Türkiye'de öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı ile ilgili alan yazında birçok araştırma (Alım, 2013, Acer, 2011; BakaçveÖzen, 2016; Birinci, 2008; Birişçi, Metin, KaleliyilmazveCoşkun, 2011; Çalışoğlu, 2015; Çobanveİleri, 2013; GüneşveAydoğdu-İskenderoğlu, 2014; Güven, 2006; ÖzerveTunca, 2014; Yazar, 2015; Yanpar, 2009) yapılmasına karşın, öğrenci ürünlerinin puanlamasındaki puanlayıcı, ölçtü ve puanlama yüzeylerinin tümünü dikkate alarak, yapılan puanlamanın güvenilirliğini tutarlılığını inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu bağlamda, bu çalışmada da öğretmen adaylarının öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı dersinde hazırladıkları materyallerin belirlenen kriterler çerçevesinde farklı puanlayıcılar tarafından değerlendirilerek, puanlayıcı, kriter ve materyal yüzeylerinin Çok Yüzeyle Rasch Modeli ile incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu genel amaç çerçevesinde çalışmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Materyal değerlendirme kriterlerine göre yapılan puanlamada puanlayıcı, materyal ve kriter yüzeyleri için elde edilen kalibrasyon haritasının durumu nasıldır?
2. Öğretmen adayı materyallerine ait ölçüm raporuna ilişkin istatistikler nedir?
3. Materyallerin değerlendirilmesinde kullanılan kriterlere ait ölçüm raporuna ilişkin istatistikler nedir?

4. Materyallerin değerlendirilmesi aşamasında puanlayıcıların puanlama esnasında katılık/cömertleri nasıl değişmektedir?
5. Puanlayıcıların yanlılık analizine ait istatistikler nedir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırmada öğrenci materyallerinin değerlendirici, kriter ve materyal boyutunda ele alındığından ve var olan durumun ortaya çıkarılması amaçlanmadığından tarama modelinde bir araştırmadır. Tarama modelindeki araştırmalarda, araştırmaya konu olan değişken ve değişkenler bakımından o anki durum ortaya koyulmaya çalışılır (Karasar, 2016).

Çalışma Grubu

Bu araştırmada, farklı bölümlerde öğrenim görmekte olan öğretmen adayları tarafından hazırlanan toplam 10 öğretim materyali ve bu materyalleri inceleyen 9 öğretim üyesinden elde edilen veriler kullanılmıştır. Materyalleri 8'er kişilik öğretmen adayları grubu beraber hazırlamıştır. Bu gruplardan 2'si sosyal bilgiler, 2'si fen bilgisi öğretmenliği, 2'si Türkçe öğretmenliği, 2'si matematik öğretmenliği ve 2'si sınıf öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerden oluşmuş olup toplam 10 materyal üretilmiştir. Materyallerin konu ve içerikleri de bu bölümlere uygun olarak geliştirilmiştir. Bu materyallerin içerikleri şu şekildedir:

- Fen bilgisi öğretmenliği: Büyük ve küçük kan dolaşımı sisteminin modellenmesi, dolaşım bozukluğu oluşan doku modeli,
- Türkçe öğretmenliği: Yazar, eser ve dönem özelliği ile ilgili araç ve bilgi notu eşleştirilmesinden oluşan üç boyutlu diyagram, edebiyat ağacı (dönem, yazar ve eser eşleştirilmesi)
- Matematik öğretmenliği: Gelir ve gider hesaplamalarının somutlaştırılarak gösterildiği model, kar ve zarar hesaplama çarkı
- Sosyal Bilgiler Öğretmenliği: Bilgi türleri ve temsilcileri çarkı, televizyon makinası
- Sınıf Öğretmenliği: Maddenin hal değişimi, hücre modeli.

Bu materyaller belirlenirken amaçsal örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yolu (Özbaşı, 2019) kullanılmıştır. Değerlendirici olan tüm öğretim üyeleri bu alanlarda öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı dersini veren uzmanlardan seçilmiştir. Araştırmada projeksiyon kriter yüzeyine uygun olarak toplam 90 (9 juri ve 10 proje matrisine göre) veri elde edilmiştir.

Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı farklı materyal inceleme formları gözden geçirilerek araştırmacılar tarafından oluşturulmuştur. Materyaller 10 kritere göre 5'li (Çok iyi, İyi, Orta, Kabul edilebilir ve Geliştirilmeli) olarak puanlanmaktadır. Materyal değerlendirme kriterlerinde "Çizgi, Boyut, Renk, Doku, Bütünlük, Denge, Vurgu" öğelerinin uygunluğu ve içeriğin dersin kazanımlarıyla örtüşme durumu ele alınmıştır. Bu öğeler üç boyutlu materyal geliştirirken uyulması gereken görsel tasarım öğe ve ilkelerine (Özsoy ve Ayaydın, 2015) uygun olarak seçilmiştir. Değerlendirme formu hazırlanırken alanda kullanılan formlar incelenmiş ve bu formlardan yararlanarak hazırlanan 14 madde için üç uzmandan görüş alınmış ve Davis tekniğine uygun olarak kapsam geçerliği indeksi (Davis, 1992) hesaplanmıştır. Buna göre uzmanlardan elde edilen verilerin kapsam geçerliği indeksi $KG\bar{I} = 0,80 - 1,00$ arasında olan 10 madde kapsam geçerliği için kabul edilebilir düzeyde bulunmuştur. Değerlendirme kriterleri bu 10 maddeden oluşan formdan elde edilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın veri analizinde Çok Yüzeyle Rasch modeli (ÇYRM) için FACETS programı, varsayımların kontrolü sırasında da SPSS 22 kullanılmıştır. Araştırmanın verilerini, dokuz uzman tarafından, belirlenen kriterlere göre ayrı ayrı puanlanan 10 materyalin puanlanması sonucu oluşan 90 veri oluşturmuştur.

Madde Tepki Kuramı ve Çok Yüzeyle Rasch Modeli

Verilerin analizinde Linacre (2014), tarafından geliştirilen FACETS programından yararlanılmıştır. Araştırma üç yüzeyle (projexjurixkriter) olarak 90 veri ile yürütülmüştür. Araştırmada proje yüzeyini öğrenci materyalleri, jüriyi uzman değerlendirciler ve kriterü de materyallerin değerlendirilmesinde kullanılan kriterler oluşturmaktadır. Bu bağlamda üç yüzeyin aynı anda değerlendirilebildiği veri kalibrasyon haritası ile birlikte her bir yüzey için ölçüm raporları hesaplanmıştır.

CYRM, madde tepki kuramının dayalı bir model olduğundan MTK'nın içerdiği varsayımları sağlaması gerekmektedir (Baker, 2001). Bu nedenle verilerin analizine başlamadan önce MTK varsayımlarını karşılayıp karşılamadığı incelenmiştir.

Tek boyutluluk (Undimensionality)

Madde tepki kuramı çok boyutlu ve tek boyutlu olmak üzere iki boyut altında incelenebilmektedir. Eğer ölçme konusu olan örtük özellikler tek boyutlu veya başat bir faktör ölçülüyorsa tek boyutlu IRT ile değilse çok boyutlu (multidimensionality IRT) modelleri (Reckase, 2009) ile incelemektedir. Bu araştırma kapsamında tek boyutlu IRT modeli kullanılmıştır. Bu bağlamda da, tek boyutluluk varsayımının sağlanıp sağlanmadığı incelenmiştir.

Bir ölçme aracının tek boyutlu olması, testteki maddeler bakımından benzer bir özelliği ölçüp ölçmediği ile ilgilidir. Testin tek boyutluluğunu belirlemenin en genel yolu, faktör analitik yöntemlerden faydalanmaktır. Faktör analitik yöntemlerden açıklayıcı faktör analizi ile çok sayıda değişken altında yatan temel örtük yapılar ortaya çıkarılabilmekte ve ölçüğün kaç boyut altında istenen örtük özelliği ölçtüğü belirlenebilmektedir (Hambleton, Swaminathon ve Rogers, 1991). AFA aynı zamanda elde edilen verilerdeki varyansın ve kovaryansın gizil kaynaklarını tespit etmek ve bunları anlamlandırmak amacıyla yapılan bir analiz tekniğidir (Jöreskop ve Sörbom, 1993). Bu araştırmada proje değerlendirme aracının tek boyutlu bir özelliğe sahip olup olmadığını anlamak amacıyla AFA yapılmıştır. Örneklem büyüklüğünün yeterliğine ilişkin KMO değeri 0.90 olarak elde edilmiş ve Barlet Küresellik testi sonucu da istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($\chi^2(45)=624,723$; $p<.01$). Buna göre verilerin faktör analizine uygun olduğu söylenebilir. Elde edilen AFA sonuçları tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1.

Proje değerlendirme aracı için AFA sonuçları

Kriter no	Faktör yükü	Kriter no	Faktör yükü	Kriter no	Faktör yükü
crt6	,86	crt10	,81	crt8	,69
crt7	,85	crt5	,80	crt3	,67
crt1	,83	crt9	,79		
crt4	,82	crt2	,74		

Öz Değer=6.204 ve Açıklanan varyans=%62

Tablo 1'de verilen AFA sonuçlarına göre, öğrenci materyallerinin değerlendirilmesinde kullanılan 10 kriter toplam varyansın %62'sini tek faktör altında açıklamaktadır. Faktör yük değerleri ise .86-.67 arasındadır. Bu bağlamda, elde edilen verilere dayalı materyal değerlendirme aracının tek boyutluluk özelliğini gösterdiği söylenebilir.

Yerel bağımsızlık (localindependence)

Maddelerin herhangi birine verilen doğru veya yanlış cevabın diğer maddenin yanıtlanmasının etkilememesi yerel bağımsızlık olarak adlandırılmaktadır (Crocker ve Algina, 1986). Bir başka ifade ile maddelerin birbirinden bağımsız bir şekilde cevaplandırılmasıdır. Hambleton ve Swaminathan (1985), yerel bağımsızlığı tek boyutluluk ile ilişkili olduğunu belirtmiş ve faktör analizi ile belirlenebileceğini belirtmiştir. Bu bağlamda, araştırmadaki verilerin faktör analizi sonucu tek boyutlu olduğu belirlendiğinden, yerel bağımsızlık varsayımını da karşılandığı ifade edilebilir.

Model veri uyumu

ÇYRM analizinde, elde edilen bulguların doğru yorumlanabilmesi için model veri uyumu varsayımının karşılanması gerekir. Model veri uyumunun karşılanabileceği için beklenmeyen değer olarak adlandırılan standartlaştırılmış artık değerler (StRes) sayısının incelenmesi gerekmektedir. Bu sayı ± 2 aralığının dışında olan StRes değerleri için tüm verinin %5'inin, ± 3 aralığının dışında kalan standartlaştırılmış artık değer sayısının tüm verinin %1'inin üzerinde olmaması gerekmektedir (Linacre, 2003a). Araştırmadaki verilerin StRes değerleri incelendiğinde bu koşulu sağladığı bulunmuş (sırasıyla bu oran %2.6 ve %0.2) ve verilerin analiz edilmesinde ve yorumlanmasında bir sorun kalmamıştır.

BULGULAR

Araştırmada elde edilen bulgular araştırmanın alt amaçlarındaki sıraya göre aşağıda verilmiştir.

Birinci alt amaca ilişkin bulgular

Araştırmanın ilk alt amacı olan, öğrenci materyallerin değerlendirilmesinde puanlayıcı, kriter ve materyal yüzeyleri için elde edilen veri kalibrasyon haritası nasıl sorusuna yanıt olarak veri kalibrasyon haritası Şekil 1'de verilmiştir.

Measr	+material	-crt	+material	-juri	-juri	MATER
2	+	+	+	+	+	(5)
			*			
7			*			
9			*			4
1	+	+	+	+	+	
			*			
		crt2				---
		crt3				
		crt5 crt8	*			
		crt9	*			
0	*	*	*	*	*	3
6		crt1 crt6	*			
5			*	juri1 juri3	juri1 juri3	
4		crt4 crt7	*			
10			*			
		crt10				---
-1	3	+	*	+	+	2
			*	juri9	juri9	
			*			
			*	juri4	juri4	
			*	juri6 juri7	juri6 juri7	
			*	juri5	juri5	
-2	+	+	+	+	+	---
			+	juri8	juri8	
			+	juri2	juri2	
-3	+	+	+	+	+	(1)
Measr	+material	-crt	* = 1	-juri	-juri	MATER

Şekil 1. Veri kalibrasyon haritası

Şekil 1’de verilen veri kalibrasyon haritasında değerlendirici, kriter ve materyaller aynı ölçek düzeyinde hesaplanarak oluşturulmuştur. Buna göre, en yüksek logit değerine sahip materyalin 7 numaralı materyal olduğu (logit değeri 1.4) söylenebilir. Kriterler incelendiğinde, öğrencilerin en yetkin oldukları kriterün de 2 numaralı kriter olan “Materyalin boyutlarının gerçek boyut algısına uygun olması” kriterü olduğu (logit değeri 0.6) ifade edilebilir. Puanlayıcılar değerlendirildiğinde ise, en katı puanlayıcının 1 ve 3 numaralı puanlayıcılar (logit değeri -0.2) olduğu, en cömert jüri üyesinin ise jüri2 kodlu puanlayıcının (logit değeri -2.5) olduğu söylenebilir. Her yüzeyi detaylı bir şekilde inceleyebilmek için her yüzeyin

ölçüm raporları hesaplanmış ve aşağıda verilmiştir. Buna göre, öğrencilerin hazırladıkları materyallere ilişkin ölçüm raporu tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2.

Materyal ölçüm raporu

Materyaller	Gözlenen Ort.	Yansız Ortalama	Model		Uygunluk içi		Uygunluk Dışı	
			Ölçüm	Hata	Kareler ort.	Z	Kareler ort.	Z
m7	4,71	4,78	1,41	0,21	0,75	-1,1	0,66	-1,3
m9	4,62	4,71	1,09	0,19	1,28	1,3	1,31	1,2
m2	4,48	4,58	0,69	0,16	0,96	-0,1	0,99	0
m1	4,27	4,38	0,24	0,15	1,35	1,9	1,42	2,1
m6	4,08	4,19	-0,09	0,13	1,26	1,5	1,2	1,2
m5	3,99	4,09	-0,23	0,13	0,86	-0,9	0,88	-0,7
m4	3,91	4,01	-0,35	0,13	0,63	-2,7	0,64	-2,6
m10	3,89	3,98	-0,38	0,13	0,87	-0,8	0,91	-0,5
m3	3,43	3,47	-0,99	0,12	1,13	0,9	1,16	1,1
m8	3,1	3,09	-1,39	0,11	0,84	-1,2	0,82	-1,3
Ortalama	4,05	4,13	,00	,15	,99	-0,1	1,00	-0,1
Std. Sapma	,51	,53	,88	,03	,25	1,5	,27	1,5

Model, Örneklem: RMSE .15 (Düzeltilmiş) s.d. .86 ayırıcılık 5.80 Güvenirlik .97
Model, Sabit ki-kare: 298.1 s.d.: 9 p: .000

Öğrenci materyallerine ait ölçüm raporu bulgularına göre, logit değerlerine ilişkin RMSE değeri 0.15 olarak hesaplanmıştır. RMSE değerine ait standart sapma değeri de (S.D.: 0.86) kritik değer olarak kabul edilen 1.00’ın altındadır. Güvenirlik indeksi ise 0.97 olarak hesaplanmıştır. Bu bağlamda, materyal puanları arasındaki farklılığın güvenilir olduğu söylenebilir. Materyaller arasındaki farklılığın manidar olup olmadığını incelemek amacıyla ki-kare testi sonuçları incelenmiş ve materyaller arasındaki farklılığın manidar olduğu bulunmuştur ($\chi^2=298.1$, $sd=9$, $p<.05$). Bu bulguya göre, öğrenci materyalleri arasında anlamlı farklılık vardır” hipotezinde yokluk hipotezi reddedilmiştir. Bu durumda, uzmanların yapmış oldukları puanlamalara göre öğrencilerin materyallerinden elde edilen toplam puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu belirtilebilir. Bir başka ifadeyle, materyaller arasında, uzmanların puanlamalarına göre nitelik açısından fark olduğu da söylenebilir. Yüzeyler ile ilgili uygunluk içi ve uygunluk dışı istatistiksel değerler incelendiğinde ise, 10 materyalin tümünün, referans aralığı olan 0.6 ile 1.4 (Wrihgt ve Lince, 1994:375-380) arasında olduğu ve bu değerleri aşan proje yüzeyinin olmadığı söylenebilir. Materyalleri değerlendiren puanlayıcılara ilişkin ölçüm raporu Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3.

Puanlayıcı yüzeyine ait ölçüm raporu

Puanlayıcılar	Gözlenen Ort.	Yansız Ortalama	Model		Uygunluk içi		Uygunluk Dışı	
			Ölçüm	Hata	Kareler ort.	Z	Kareler ort.	Z
juri3	3,15	3,18	-0,19	0,11	0,89	-0,8	0,87	-0,9
juri1	3,17	3,2	-0,21	0,11	0,77	-1,9	0,8	-1,5
juri9	3,88	4	-1,12	0,12	0,64	-2,9	0,69	-2,2

juri4	4,17	4,29	-1,57	0,13	1,34	2	1,37	2
juri6	4,31	4,43	-1,83	0,14	1,08	2,6	1,42	2,1
juri7	4,32	4,44	-1,85	0,14	1,03	0,2	0,85	-0,8
juri5	4,36	4,48	-1,93	0,14	1,09	0,6	1,19	1
juri8	4,49	4,59	-2,22	0,16	0,96	-0,1	1,05	0,3
Juri2	4,58	4,67	-2,46	0,17	0,85	-0,7	0,74	-1,1
Ortalama	4,05	4,13	,000	0,15	0,99	-0,1	1	-0,1
Std. Sapma	0,51	0,53	0,88	0,03	0,25	1,5	0,27	1,5

Model, Evren: RMSE .15 (Düzeltilmiş) S.D. .82 Ayırıcılık 5.50 Güvenirlik .97
Model, Örneklem: RMSE .15 Düzeltilmiş) S.D. .86 Ayırıcılık 5.80 Güvenirlik .97
Model, Sabit ki-kare: 298.1 s.d.: 9 p: .000

Puanlayıcı yüzeyi analizlerine göre, dokuz puanlayıcıdan altı numaralı dışında diğerlerinin “uygunluk içi” ve “uygunluk dışı” değerleri incelendiğinde, Wright ve Linacre (1994:375-380) tarafından önerilen 0.6 ile 1.4 değerleri arasındadır. Öğrencilerin materyallerini değerlendiren puanlayıcılara ait ölçüm raporu bulgularına göre, RMSE değeri 0.15 ve standart sapma değeri ise örneklem için 0.86 ve popülasyon için 0.82 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler kritik değer olarak kabul edilen 1.00’dan daha düşük bir değerdir. Ayırıcılık katsayısı 8.07 olarak hesaplanmış ve Puanlayıcıların vermiş oldukları puanlar arsındaki farklılığın güvenilirliğini gösteren, güvenilirlik katsayısı ise 0.97 olarak hesaplanmıştır. ayrıca, materyal puanları arasındaki farklılığın manidar olup olmadığını incelemek amacıyla ki-kare sonuçları değerlendirildiğinde, sabit etkiye dayalı ki-kare değerinin manidar olduğu bulunmuştur ($\chi^2=298.1$, $sd=9$, $p<.01$). Buna göre, sabit etkiye ait “puanlayıcıların materyalleri değerlendirmeleri arasında anlamlı farklılık vardır” hipotezinde yokluk hipotezi reddedilmiştir. Bu bağlamda, Puanlayıcıların öğrenci materyallerini değerlendirmeleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu sonucuna ulaşılabilir.

Materyal değerlendirme kullanılan kriterlerin analizi

Puanlayıcıların, öğrenci materyallerini değerlendirmek için kullandıkları kriterlerin amaca uygunluğunu ile ilgili çok yüzeyli rasch analizine ilişkin kriter ölçüm raporu tablo 4’te detaylı bir şekilde verilmiştir.

Tablo 4.

Materyal değerlendirme kriterlerine ilişkin ölçüm raporu

Kriterler	Gözlenen Ort.	Yansız Ortalama	Model		Uygunluk içi		Uygunluk Dışı	
			Ölçüm	Hata	Kareler ort.	Z	Kareler ort.	Z
crt8	3,76	3,91	0,48	0,13	1,09	0,6	1,14	0,8
crt5	3,83	4	0,36	0,13	1,21	1,3	1,24	1,4
crt4	3,91	4,08	0,24	0,13	1,06	0,4	1,27	1,5
crt2	3,93	4,11	0,21	0,13	1,18	1,1	1,03	0,2
crt7	4	4,18	0,1	0,14	0,97	-0,1	0,91	-0,4
crt6	4,12	4,31	-0,11	0,14	0,81	-1,1	0,92	-0,4
crt1	4,13	4,32	-0,13	0,14	1,06	0,3	1,08	0,4
crt10	4,21	4,4	-0,28	0,15	0,67	-2,1	0,75	-1,3
crt9	4,22	4,41	-0,3	0,15	0,92	-0,4	0,97	0
crt3	4,36	4,53	-0,57	0,16	0,65	-2,1	0,7	-1,4

Ortalama	4,05	4,22	0	0,14	0,96	-0,2	1	0,1
Std. Sapma	0,19	0,2	0,33	0,01	0,2	1,3	0,19	1
<i>Model, Evren: RMSE .14 (düzeltilmiş) S.D. .28 Ayırıcılık 2.03 Güvenirlik .80</i>								
<i>Model, Örneklem: RMSE .14 (düzeltilmiş) S.D. .30 Ayırıcılık 2.16 Güvenirlik .82</i>								
<i>Model, Sabit ki-kare: 49.9 d.f.: 9 p: .000</i>								

Öğrencilerin materyallerinin değerlendirilmesinde kullanılan kriterlere ilişkin ölçüm raporu tablo 4'te verilmiştir. Bu tablodaki bilgilere göre, öğrencilerin materyal hazırlama konusunda en çok zorlandıkları kriterlerin başında 8 numaralı kriter olan “Materyalde görsel ve metinler için denge unsuruna yer verilmesi” gelmektedir. Öğrencilerin materyal hazırlarken en az zorlandıkları veya en fazla puan aldıkları kriter ise üç numaralı kriter olan “Materyaldeki dokunun görsel algılamayı kolaylaştırması”dır. Kriter yüzeyi ölçüm raporu sonuçlarına göre, ayırma indeksi 3.22, güvenirlilik katsayısı ise 0.82 olarak hesaplanmıştır. Sabit etkiye ait “materyal değerlendirmede kullanılan kriterlerin güçlükleri arasında anlamlı bir fark vardır” hipotezini test eden ki-kare sonuçlarına göre de anlamlı fark vardır ($\chi^2=49.9$, $sd=9$, $p<.05$). Buna göre, yokluk hipotez reddedilmiş olup, öğrencileri materyalleri değerlendirmede kullanılan kriterlerin güçlük/kolaylıkları açısından aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu söylenebilir.

Puanlayıcı-materyal yanlılık analizi

Öğrencilerin materyallerini değerlendiren puanlayıcıların, puanlama sırasında yanlılık yapıp yapmadıkları ya da katılık/cömertlik durumlarını inceleyebilmek için puanlayıcılar ve materyal arasındaki yanlılık analizinin incelenmesi gerekmektedir. Puanlayıcı-materyal yanlılık analizi tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5.

Jüri-materyal yanlılık analizi

Gözlene n Puan	Beklene n puan	Gözle m Sayısı	Gözlene n- Beklene n Ortalama	Yanlılık modeli Büyüklüğü	Standart hata	Uygunlu k içi Kereler ortalama sı	Uygunlu k dışı Kereler ortalama sı	jürile r	Matery al
33	42,61	10	-0,96	-1,23	0,33	0,7	0,7	juri5	m10
24	34,29	10	-1,03	-1,11	0,34	0,7	0,7	juri7	m8
13	22,7	10	-0,97	-1,81	0,61	0,7	0,7	juri3	m3
35	42,21	10	-0,72	-0,94	0,33	1,9	1,8	juri4	m6
35	42,2	10	-0,72	-0,94	0,33	0,2	0,2	juri6	m4
37	42,89	10	-0,59	-0,83	0,34	1,4	1,5	juri6	m5
38	43	10	-0,5	-0,73	0,35	0,3	0,3	juri1	m7
43	46,6	10	-0,36	-0,84	0,42	1,2	1,2	juri8	m1
44	37,77	10	0,62	0,94	0,45	1,8	2,2	juri7	m3
46	38,42	10	0,76	1,33	0,53	1	0,8	juri5	m3
46	37,61	10	0,84	1,43	0,53	1	0,9	juri6	m3
50	48,21	10	0,18	1,32	< 1,42	0,1	0,1	juri2	m2
50	43,66	10	0,63	2,73	< 1,42	0,1	0,1	juri6	m6
50	48,5	10	0,15	1,13	< 1,42	0,1	0,1	juri5	m7
50	48,35	10	0,17	1,23	< 1,42	0,1	0,1	juri6	m7
50	48,38	10	0,16	1,21	< 1,42	0,1	0,1	juri7	m7

50	40,9	10	0,91	3,19	< 1,42	0,1	0,1	juri3	m9
50	47,81	10	0,22	1,53	< 1,42	0,1	0,1	juri7	m9

Sabit (tümü ki-kare: 167.2 s.d.: 90 p : .000)

Tablo 5'te Puanlayıcıların öğrenci materyallerine verdikleri puanlarda yanlılık olup olmadığına ilişkin bulgulara yer verilmiştir. ÇYRM analizlerinde yanlılık için t değerlerinin incelenmesi gerekmektedir. Bu t değerinin de yanlı buna göre, araştırmaya katılan planlayıcılardan jüri3 ve jüri 6 kodlu olanların yanlı davrandığı söylenebilir. Linarce (2014)'e göre, t değerinin -2 ile +2 dışında olması puanlayıcının yanlı puanlama yaptığını göstermektedir. Bu bağlamda, 3 numaralı puanlayıcının 9 numaralı materyali puanlarken 40.9 puan vermesi gerekirken 50 puan vererek cömert bir puanlama yapmıştır. Benzer bir durum 6 numaralı puanlayıcı için de söylenebilir. Buna göre, 6 numaralı puanlayıcı, 43.66 puan vermesi gerekirken 50 puan vererek cömert bir puanlama yaptığı belirtilebilir. Diğer puanlamalar için beklenen ve gözlenen puan arasındaki fark göz ardı edilebilir düzeyde olduğu için tam olarak yanlılık yapıldığı söylenemez.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu araştırmada, öğrencilerin Materyal Geliştirme dersi kapsamında hazırlamış oldukları materyaller, çeşitli kriterlere göre ÇYRM analiziyle incelenmiştir. Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlara göre, hazırlanan 10 materyalden 7 numaralı materyal puanlayıcılar tarafından en başarılı olarak değerlendirilirken, 3 numaralı materyal en başarısız olarak değerlendirilmiştir. Puanlayıcıların katılık ve cömertlikleri incelendiğinde ise, en cömert puanlayıcının iki, en katı puanlayıcının ise üç numaralı jüri üyesi olduğu bulunmuştur.

Materyallerin değerlendirildiği kriterler açısından elde edilen sonuçlar incelendiğinde ise, uzmanların puanlamalarına göre sekiz numaralı kriter, öğrencilere en zor gelen kriter olarak bulunmuştur. Sekiz numaralı kriter, "Materyalde görsel ve metinler için denge unsuruna yer verilmesi" kriterüdür. Bir sonuca göre, öğrenciler materyallerinde görseller ile metin arasında denge kurmakta zorlandıkları da söylenebilir. Setterhwaite 'a (1990) göre, öğretim materyalinin, öğretim hedeflerine yönelik olarak görsel ve işitsel unsurları içerecek şekilde önceden hazırlanması gerekmektedir. İyi tasarlanmış bir görsel ile sözcüklerden daha etkili ve kalıcı bir öğrenmenin gerçekleşmesi daha mümkün olacağı araştırmacılar tarafından ifade edilmektedir (Erişti, 2005; Grabinger, 1999; Jonassen, 2002). TedCobun'a göre, öğrenilenlerin % 83'ünü görme, % 11'ini işitme, % 3,5'ini koklama, % 1,5'ini dokunma, % 1'ini duyularıyla elde ettiği yaşantılar yoluyla gerçekleşmektedir (Çilenti, 1992). Ayrıca materyal içerisindeki görsel öge, öğrencinin yönlendirilmesinde, dikkatini toplamasında, analiz ve sentez yapabilmesinde yardımcı olabilmektedir (Genty'e (1994). Bu nedenle materyale uygun bir görselin yerleştirilmesi son derece önemlidir. Çünkü görselin hedefe uygun olmasının yanında metin ile de uyumlu olması gerekmektedir. Bu araştırma sonuçlarına göre de öğrenciler materyal hazırlarken materyalde görsel ve metinler arasında denge kurmada zorlandıkları bulunmuştur.

Araştırmadan elde edilen bir başka sonuç ise, puanlayıcıların materyal değerlendirme sırasında yanlılık yapıp yapmadıkları ile ilgili olarak katılık/cömertlikleridir. Puanlayıcı-materyal puanları arasındaki etkileşim incelendiğinde, üç numaralı puanlayıcının üç numaralı materyali puanlarken 22,7 puan vermesi gerekirken, 13 puan vererek 9,7 puanlık yanlılık yaptığı bulunmuştur. Yine aynı jüri üyesinin ise dokuz numaralı materyali puanlarken ise, 40,9 puan vermesi beklenirken 50 puan vererek yine yanlı davranmıştır. Puanlayıcıların materyal – jüri kapsamında genel olarak yanlılık düzeyleri incelendiğinde, aynı puanlayıcı bir materyali pozitif anlamda yanlı değerlendirirken bir başka materyalin değerlendirmesinde negatif anlamda yanlı davranabilmektedir. ÇYRM kullanarak, puanlayıcı davranışlarının incelendiği araştırmalarda (Köse, Usta ve Yandı, 2016; Baştürk ve Işıkoğlu, 2007 da benzer şekilde puanlayıcılar bazı bireylerin çalışmalarında pozitif, bazılarıninkinde ise negatif anlamda yanlı puanlama yapabilmektedirler. Bu araştırmada, puanlayıcılar yanlılık göstermiş, bazı materyallerin puanlanmasında pozitif bazılarıninkinde ise negatif yönlü yanlılık yaparak puanlama yapmışlardır. Araştırmadaki tüm yüzeylere ait ayrı ayrı hesaplanan ölçüm raporlarına göre elde edilen güvenilirlik katsayıları incelendiğinde 0.80-0.97 arasında olduğu bulunmuştur. Bu bakımdan, ÇYURM ile gerçekleştirilen analizlerin güvenilirlik açısından iyi düzeyde (Şencan, 2005), puanlamalar arasındaki farkların güvenilir olduğu belirtilebilir. Linacre (2014), ÇYRM ile hesaplanan güvenilirlik katsayısı klasik test kuramından farklı olarak, yapılan puanlamalar

arasındaki farkın güvenilirliği olarak yorumlanması gerektiğini belirtmektedir. Bu bağlamda, araştırmada elde edilen güvenilirlik sonuçlarına göre, farkların güvenilir olduğu yorumu yapılabilir.

Araştırmanın sonuçlarına dayalı olarak bundan sonra, değerlendirme yapacak olan puanlayıcılara ölçütler ve değerlendirmenin nasıl yapılacağı ile ilgili eğitim verilmesi, puanlamaların daha güvenilir ve yansız olmasını sağlayabilecektir. Ayrıca, ileride yapılacak araştırmalar için ise, puanlayıcıların verilerini ÇYRM ile incelemenin yanı sıra puanlayıcılar arası güvenilirliğin incelenmesi ve her iki yöntemle elde edilen verilerin karşılaştırılarak analiz edilmesi de önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Aiken, L. R. (2000). *Psychological Testing and Assessment*. Boston: Allyn and Bacon.
- Acer, D. (2011). Okulöncesi öğretmen adaylarının materyal geliştirme dersine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 10(2), 421-429.
- Alım, M. (2013). Coğrafya öğretmeni adaylarının öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı/geliştirme dersinde elde ettikleri kazanımlar. *Doğu Coğrafya Dergisi* – 33.
- Apperson, J. M., Laws, E. L., & Scepansky, J. A. (2006). The impact of presentation graphics on students' experience in the classroom. *Computers and Education*, 47(1), 116-126.
- Atılğan, H., Kan, A., & Doğan, N. (2011). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Anı Yayıncılık
- Bakaç, E. & Özen, R. (2016). Öğretmen adaylarının öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı dersine yönelik tutumları, yaratıcılık algıları ve öz-yeterlik inançları arasındaki ilişki. *İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16 (1), 41-61.
- Birinci, E. (2008). *Materyal tasarımı ve geliştirilmesinde proje tabanlı öğrenmenin kullanılmasının öğretmen adaylarının eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve bilimsel süreç becerilerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Birişçi, S., Metin, M., Kaleliyılmaz, G. & Coşkun, K. (2011). Öğretim materyallerine yönelik web sayfalarını tasarlarken öğretmen adaylarının karşılaştıkları sorunlar, *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 102-118.
- Çalışoğlu, M. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı dersine ilişkin görüşleri. *CurrRes Educ*, 1(1),s.23-32
- Chapman, J. E., McCart, M. R., Letourneau, E. J., & Sheidow, A. J. (2013). Comparison of youth, caregiver, therapist, trained, and treatment expert raters of therapist adherence to a substance abuse treatment protocol. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 81(4), 674.
- Çilenti, K. (1992). *Eğitim teknolojisi ve öğretim*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Çoban, A. & İleri, T. (2013). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğretim teknolojileri ve materyalleri kullanma düzeyleri ve kullanamama sebepleri. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 194-213.
- Demirel, Ö., Seferoğlu, S.S., & Yağcı, E. (2004). *Öğretim teknolojileri ve Materyal Geliştirme*. Ankara: PegemA.
- Erişti, S. D. (2005). *Grafik tasarım ilkelerine dayalı olarak geliştirilmiş etkileşimli eğitim cd'lerinin ilköğretimde temel sanat elemanlarının öğretiminde etkililiği*. Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Eskişehir.
- Genty, C. G. (1994). *Introduction to instructional development: Process and technique*. Belmont California: Wadsworth PUBLISHING Company.
- Grabinger, S. (1999). *Instructional strategies in distance science courses: Can the web improve undergraduate science education?* İnternet adresi: [http:// web. Uccs. edu/bgaddis/leadership/litreviewD2.html](http://web.Uccs.edu/bgaddis/leadership/litreviewD2.html). adresinden 03.07.2005 tarihinde alınmıştır.
- Güneş, G., & Aydoğdu İskenderoğlu, T. (2014). İlköğretim matematik öğretmeni adaylarının öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı dersine yönelik yaklaşımları. *GEFAD /GUGJEF*, 34(3): 469-488.
- Güven, S. (2006). Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme dersinin kazandırdığı yeterlikler yönünden değerlendirilmesi (inönü üniversitesi eğitim fakültesi örneği). *Türk Eğitim Bilimleri dergisi*, 4 (2), 165-179. Retrieved from <http://dergipark.org.tr/tebd/issue/26120/275167>
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kaynaklar ilkeler teknikler*. Ankara: Nobel yayıncılık.
- Knapp, L. R., & Glenn, A. D. (1996). *Restructuring schools with technology*. Boston: Allyn and Bacon.

- Linacre, J. M. (2003). Size vs. significance: Standardized chi-square fit statistic. *Rasch Measurement Transactions*, 17(1), 918.
- Linacre, J.M. (2014). *A user's guide to FACETS Rasch-model computer programs*. 30 Aralık 2016 tarihinde <http://www.winsteps.com/a/facets-manual.pdf> adresinden alınmıştır.
- Özbaşı, D. (2019). Örneklem Belirleme. K. Yılmaz & R. S. Arık (Ed.), *Eğitimde Araştırma Yöntemleri* içinde (102-126), Ankara: PegemAkademi.
- Özer, Ö. & Tunca, N. (2014). Öğretmen adaylarının materyal hazırlama ve kullanmaya yönelik görüşleri. *Route Educational and Social Science Journal*, 1(3), 214-229.
- Özsoy, V. & Ayaydın, A. (2015). *Görsel tasarım öge ve ilkeleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Prieto, G. & Nieto, E. (2014). Analysis of rater severity on written expression exam using many faceted *Rasch measurement*. *Psicologica*, 35, 385-397.
- Reckase, M. D. (2009). *Multidimensional Item Response Theory*. New York, NY: Springer.
- Rıza, E. T. (2000). *Eğitim teknolojisi uygulamaları ve materyal geliştirme*. İzmir: Anadolu Matbaası.
- Schumacker, R. E. (1996). *Many-Facet Rasch Model Selection Criteria: Examining Residuals and More*.
- Setterhwaite, L. (1990). *Instructional media: Materials production and utilization*. KendalHurt Pupliching Company.
- Varank, İ. & Ergün, S. S. (2005). Eğitim Teknolojisi ve Materyal Geliştirme Yeterliliklerinin Belirlenmesi ve Eğitim Fakültesi Son Sınıf Öğrencilerinin Bu Yeterlilikle Sahip Olma Derecelerinin İncelenmesi İçin Bir Araştırma Önerisi. *Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi 14. Sempozyumu*, (1), 838-840. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Denizli.
- Yazar, T. (2015). Öğretmen adaylarının öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı dersi hakkındaki görüşleri. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 5(9).
- Yanpar, T. (2009). Öğretmen adaylarının portfolyoları üzerinde grup olarak yaratıcılık temelli materyal geliştirmenin etkileri. *Eğitim ve Bilim*, 34(153), 83-98.

ÖĞRETİM ELEMANLARININ ÖĞRETİM YETERLİKLERİNİ DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ (ÖYDÖ): GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI

ASSESSMENT OF FACULTY MEMBERS' TEACHING COMPETENCIES SCALE (ATCS): VALIDITY AND RELIABILITY STUDY*

Ahmet DOĞANAY¹, Melis YEŞİLPINAR UYAR², Serkan DİNÇER³, Fatma KARAÇOBAN⁴

ÖZ: Bu araştırmanın amacı, öğretim elemanlarının öğretim yeterliklerinin öğrenci görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesinde kullanılacak geçerli ve güvenilir bir ölçme aracının geliştirilmesidir. Araştırmaya 1237 yükseköğretim öğrencisi katılmıştır. Verilerin analizinde Cronbach Alpha analizi, korelasyon analizi, açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi kullanılmıştır. Analizler sonucunda, dört boyutta toplanan 38 maddelik Likert tipi bir ölçme aracına ulaşılmıştır. Toplam varyansın %50.90'nını açıklayan bu ölçme aracının Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .95'dir. "Öğretime hazırlık" "etkili sunum", "öğrenci merkezli öğretim ve değerlendirme", "sınıf içi ve sınıf dışı iletişim" boyutlarının Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları ise sırasıyla .86, .76, .91 ve .91 olarak hesaplanmıştır. Analiz sonuçlarına dayalı olarak Öğretim Elemanlarının Öğretim Yeterliklerini Değerlendirme Ölçeği'nin öğretim yeterliklerinin değerlendirilmesinde kullanılacak geçerli ve güvenilir bir araç olduğu belirlenmiştir.

Anahtar sözcükler: Öğretim yeterliklerini değerlendirme ölçeği, öğretim yeterlikleri, ölçek geliştirme, yükseköğretim öğrencisi.

ABSTRACT: The purpose of this study was to develop a reliable and valid measurement tool which will be able to be used in evaluating the teaching competencies of the teaching staff according to the opinions of the students. A total of 1237 higher education students participated in the study. Cronbach Alpha analysis, correlation analysis, exploratory and confirmatory factor analysis were performed on the data analysis. As a result of the analyzes, a likert type scale consisting of 38 items and four factors was obtained. Cronbach Alpha internal consistency coefficients of this scale, which explained 50.90% of the total variance, was calculated .95. Cronbach Alpha internal consistency coefficients of "preparation for teaching" "effective presentation", "student-centered teaching and assessment", and "in-class and out-of-class communication" dimensions were calculated as .86, .76, .91 and .91 respectively. Based on the results of the analysis, it was determined that the Assessment of Faculty Members' Teaching Competencies Scale is a valid and reliable tool that can be used to assess of teaching competencies.

Keywords: Assessment of teaching competencies scale, teaching competencies, scale development, higher education student

Bu makaleye atf vermek için:

Doğanay, A., Yeşilpınar-Uyar, M., Dinçer, S. ve Karacoban, F. (2021). Öğretim elemanlarının öğretim yeterliklerini değerlendirme ölçeği (ÖYDÖ): Geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(1), 201-214.

Cite this article as:

Doganay, A., Yesilpınar-Uyar, M., Dincer, S. and Karacoban, F. (2021). Assessment of faculty members' teaching competencies scale (ATCS): Validity and reliability study. *Trakya Journal of Education*, 11(1), 201-214.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Studies for developing higher education curricula are carried out within the framework of higher education goals. In the process of determining and developing the goals, the basic functions determined by higher education institutions play an important role. Basic functions undertaken by higher education institutions from past to present; education-teaching, research and human resources needs (Council of

*Bu araştırma, Çukurova Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimi tarafından SBA-2017-8647 numarasıyla desteklenen projeden üretilmiş ve 6. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

¹ Prof. Dr., Çukurova Üniversitesi, Adana/Türkiye, adoganay@cu.edu.tr, 0000-0002-8482-225X

² Doç. Dr., Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya/Türkiye, melis.uyar@dpu.edu.tr, 0000-0003-2477-7773

³ Doç. Dr., Çukurova Üniversitesi, Adana/Türkiye, dincerserkan@cu.edu.tr, 0000-0002-8373-7811

⁴ Dr., Çukurova Üniversitesi, Adana/Türkiye, fkaracoban@cu.edu.tr, 0000-0001-7779-6500

Higher Education Council [CHE], 2019). In the training of qualified workforce serving the information society, attention is drawn to the importance of establishing a dynamic education system meeting the interests and needs of the higher education students (Şahin & Alkan, 2016). In this respect, the functionality of teaching is seen as an important data source in presenting the basic indicators of quality.

The purpose of this study is to develop a reliable and valid measurement tool which will be able to be used in evaluating the teaching competencies of the faculty members according to the opinions of the students. Within this scope, in the research, the answer has been searched for the question "What are the psychometric qualifications of Assessment of Faculty Members' Teaching Competencies Scale?"

Method

The target population of the research is composed of the students studying in Faculty of Education, Faculty of Arts and Sciences, Faculty of Economics and Administrative Sciences, Faculty of Theology, Faculty of Engineering and Architecture, Faculty of Medicine, Faculty of Agriculture, and Faculty of Dentistry in Çukurova University in 2016-2017 academic year. 1237 higher education students in this population determined through proportional-cluster sampling method among the random sampling methods have formed the sample of research.

Within the scope of the validity and reliability analysis of the scale, Exploratory Factor Analysis (EFA) has been performed by conducting Cronbach Alpha analysis for reliability of the obtained data, expert opinions for content validity, and principal components analysis for construct validity. In addition to this, mean and standard deviation values and total item correlations of the items have been examined. Confirmatory Factor Analysis (CFA) have also been applied to be able to test the accuracy of the construct revealed by EFA.

Findings

As a result of the analyzes, a likert type scale consisting of 38 items and four factors was obtained. Cronbach Alpha internal consistency coefficients of this scale, which explained 50.90% of the total variance, was calculated .95. Cronbach Alpha internal consistency coefficients of "preparation for teaching" "effective presentation", "student-centered teaching and assessment", and "in-class and out-of-class communication" dimensions were calculated as .86, .76, .91 and .91 respectively. In another dimension of the reliability analysis, it was determined that the t values for the items varied between 9.94 and 21.30, and as a result of this examination, all items could distinguish groups significantly ($p < .001$). As a result of the correlation analysis, it was determined that all the subscales in the scale showed significant relationships ($p < .01$) with each other and with the total score.

When the fit indices obtained from the confirmatory factor analysis were examined, it was determined that the fit indices were good fit with RMSEA .072, good fit with NNFI .96, good fit with CFI .97, good fit with RMR .063. While these fit indices show that the model has a good fit (Hooper et al., 2008; Kline, 2005; Sümer, 2000; Tabachnick & Fidell, 2001), the χ^2/ sd value (3.99) indicates that the model has a moderate fit (Sümer, 2000).

Discussion and Conclusion

As a result of the analyzes, a likert type scale consisting of 38 items and four factors was obtained. It was determined that the four factor in accordance with the characteristics of the teaching competencies that the faculty members should have in the relevant literature (Boysen et al., 2015; Catano & Harvey, 2011; Hildebrand et al., 1971; Kazancı-Tınmaz, 2013; Keeley et al., 2016; Marsh, 1982; Moreno-Murcia et al., 2015; Patrick & Smart, 1998; Pohlmann, 1975; Smith & Simpson, 1995; Solomon, 1966; Swartz vd., 1990; Tigelaar vd., 2004). In this context, it can be said that the scale has a very high content validity in terms of teaching competencies that faculty members should have.

In the results of validity and reliability analyzes of the scale, other findings obtained from the scale also provide supporting evidence that the scale is valid and reliable. When the analysis results were examined, it was determined that the four dimensions in the scale explained 50.90% of the total variance. In this context, the fact that the variance explained by the scale is above the acceptable limits (40% -60%) indicates that the scale measures the teaching competencies at a good level (Çokluk et al., 2012; Tavşancıl, 2002). In addition, the fact that most of the items in the scale (30 items) have a factor load value of .55 and above indicates that the factor load values of the items in the scale are at a good level (Sheskin, 2004; Tabachnick & Fidell, 2001; Tavşancıl, 2002). It was determined that the Cronbach Alpha internal consistency coefficients calculated within the scope of reliability studies of the scale ranged from .76 to .91. In the relevant literature, a reliability coefficient of .70 or higher calculated for Likert-type scales is

generally considered sufficient for the reliability of scale (Çokluk et al., 2012; Tezbaşaran, 1996). In another dimension of the analyzes, it was determined that the total item correlations varied between .37 and .69, and 36 items in the scale had values of .40 and above. These explanations support that the scale is a reliable tool and its internal consistency and discriminating power of the items in the scale is also high (Büyükoztürk, 2005).

Based on the results of the analysis, it was determined that the Assessment of Faculty Members' Teaching Competencies Scale is a valid and reliable tool that can be used to assess of teaching competencies. Confirmatory Factor analysis results also show that the obtained factor structure is confirmed.

GİRİŞ

Yükseköğretim politikalarının, programlarının ve kaynaklarının geliştirilmesi çalışmaları yükseköğretimin amaçları çerçevesinde gerçekleştirilmektedir. Amaçların belirlenmesi ve geliştirilmesi sürecinde ise yükseköğretim kurumlarının belirledikleri temel işlevler önemli bir rol üstlenmektedir. Yükseköğretim kurumlarının geçmişten günümüze üstlendikleri temel işlevler; eğitim, araştırma ve insan kaynağı gereksinimlerini karşılama olarak belirlenmiştir (Yükseköğretim Kurulu [YÖK], 2019). Bilimsel, toplumsal ve teknolojik ilerlemelere bağlı olarak gereksinim duyulan bilimsel bilgi, işgücü ve bu işgücünün istihdamına yönelik fırsatlar da değişmektedir. Diğer bir ifadeyle yaşanan bu değişim, üniversitelerin temel işlevlerine yön vermektedir (Erdem, 2004). Bilgi toplumuna hizmet eden nitelikli iş gücünün yetiştirilmesinde ise öğrencilerin ilgi ve gereksinimlerini karşılayan dinamik bir eğitim sistemi kurmanın önemine dikkat çekilmektedir (Şahin & Alkan, 2016). Bu kapsamda üniversitelerin temel işlevleri arasında olan eğitim-öğretimin geliştirilmesi; niteliğe ilişkin temel göstergeleri sunmada önemli bir veri kaynağı olarak görülmektedir.

Türkiye’de yükseköğretim kurumlarının eğitim-öğretim işlevinin geliştirilmesi çalışmaları, 2005 yılında başlamış, ulusal yeterlikler çerçevesinin oluşturulmasıyla ivme kazanmıştır. Bu çalışmalar sonucunda yükseköğretimin her düzeyi sonunda kazandırılması hedeflenen bilgi, beceri ve yetkinlikler tanımlanmıştır. Bu bilgi, beceri ve yetkinliklerin kazandırılmasında ise öğretim elemanlarından kendi ders planlarını oluşturmaları, gelişime açık bu planlarda öğrenme kazanımlarına yönelik öğretim ve değerlendirme etkinlikleri hazırlamaları ve öğretim sürecinde öğrencinin aktif katılımını sağlamaları beklenmektedir (YÖK, 2010). Söz konusu gereksinimler eğitim-öğretim işlevinin geliştirilmesi sürecinde öğretim elemanlarının önemli roller üstlendiğini göstermektedir. Bu rolleri tanımlayan özelliklerin ise öğretim yeterlikleri kapsamında açıklandığı belirlenmiştir (Brown & Atkins, 1988).

Öğretim yeterlikleri; bilgi, beceri ve değerlere vurgu yapan karmaşık ve çok yönlü boyutları içermektedir (Patrick & Smart, 1998). Söz konusu yeterliklerin; öğretime hazırlık, bilgiyi organize etme ve sunma, davranış ve zaman yönetimi, öğrenci-öğretmen iletişimi, öğretimi izleme, değerlendirme ve geribildirim gibi boyutlardan oluştuğu görülmektedir (Brown & Atkins, 1988; Moreno-Murcia, Torregrosa & Pedreño, 2015; Patrick & Smart, 1998; Smith & Simpson, 1995; Swartz vd., 1990). Tigelaar, Dolmans, Wolfhagen ve Van der Vleuten (2004) ise öğrenci merkezli yükseköğretim süreci için gerekli öğretim yeterliklerini belirlemişlerdir. Araştırmacılar öğretim elemanlarının öğretim sürecine ilişkin rollerini; geliştirici, rehber, değerlendirici, düzenleyici olarak tanımlamışlar, öğretim elemanlarının alan bilgisi konusunda uzman olmalarını ve yaşam boyu öğrenme becerilerine sahip olmalarını vurgulamışlardır (Tigelaar vd., 2004). Ganieva ve diğerleri (2015) ise öğretim elemanlarının sahip olmaları gereken öğretim yeterliklerini; “insancıl”, “sosyo-pedagojik”, “örgütsel ve yönetsel”, “mesleki ve kişisel” yeterlikler olmak üzere dört temel kategori altında açıklamışlardır. Konuyla ilgili kapsamlı veriler sunan Avrupa Yüksek Öğretimde Kalite Güvence Birliği (ENQA) standartları kapsamında ise öğretim yeterliklerinin; “programların tasarımı ve onayı”, öğrenci merkezli öğrenme, öğretim ve değerlendirme” ile “öğretim elemanlarının kalite güvencesi” boyutları altında yer aldığı belirlenmiştir (ENQA, 2015).

Söz konusu boyutlar ve standartlar bütüncül bir yapıda incelendiğinde; öğretimi planlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerinin, önerilen farklı boyutları kapsayan genel bir yapı oluşturduğu görülmektedir. Öğretim elemanlarının mesleki ve kişisel özelliklerinin de öğretim yeterliklerini oluşturan boyutlara dâhil edildiği belirlenmiştir. Bu kapsamda öğretimi planlama, uygulama ve değerlendirme yeterliklerinin, mesleki ve kişilik özelliklerin de dahil edildiği kapsamlı bir yapıda uygun hedef kitlenin görüşleri doğrultusunda belirlenmesi gerekmektedir.

Öğretim yeterliklerin belirlenmesinde yaygın kullanım alan olan ölçümlerden biri de öğrenci değerlendirmeleridir. Öğrenci değerlendirmeleri; öğretimde niteliğin geliştirilmesi, görev süresi ve terfi gibi değerlendirmeler için girdi sağlanması ve kurumsal hesap verilebilirlik için kanıt sağlanması gibi üç temel amaca hizmet etmektedir (Kember, Leung, & Kwan, 2002). Bu üç temel amaç çerçevesinde

öğretimde kalitenin artırılarak iyileştirilmesi hedeflenmektedir. Öğrenciler de öğretim sürecinin kilit paydaşları arasında yer almaktadır. Bu kilit role sahip öğrencilerin öğretim yeterliklerine ilişkin değerlendirmeleri; hem öğretim hizmetinin niteliğine ilişkin önemli veriler sunmakta hem de kurumsal gelişime önemli katkılar sağlamaktadır (Costing, Greenough & Menges, 1971).

Öğrenci değerlendirmelerini konu alan bazı araştırmalarda öğrenciler tarafından yapılan değerlendirmelerin geçerli ve güvenilir sonuçlar verdiği belirlenmiştir (Arubayi, 1987; Cashin, 1995; Feldman, 1977; Ramsden, 1991; Schaub-de Jong, Schönrock-Adema, Dekker, Verkerk, & Cohen-Schotanus, 2011; Zhao & Gallant, 2012). Radmacher ve Martin'in (2001) araştırma sonuçları ise öğrenci değerlendirmelerini yordayan en önemli değişkenin dışadönüklük olarak nitelendirilen kişilik özelliği olduğunu göstermektedir. Yine benzer çalışmalarda öğrencilerin öğrenmeye yönelik algıları, öğrenme yükümlülükleri, sınıf düzeyi, öğretim elemanlarının cinsiyeti, yaşı, tanınırlığı, öğrencilerle uyumu, dersin saati, dersin seçmeli ya da zorunlu olması ve fen ya da sosyal alanlarla ilişkili olması gibi özelliklerin öğrenci değerlendirmelerini etkilediği belirlenmiştir (Arreola, 2004; Basow & Martin, 2012; Clayson, 2009; MacNell, Driscoll & Hunt, 2015; Richmond, Berglund Epelbaum & Klein, 2015; Shevlin, Banyard, Davies & Griffiths, 2000).

Öğrenci değerlendirmelerinin analizinden elde edilen genel sonuçlar, söz konusu ölçümlerde etkili öğretimle ilgili sınırlı sayıda faktör bulunduğunu ve bu faktörlerin genellikle iki boyuttan biriyle ilişkili olduğunu göstermektedir. Bu boyutlardan ilki mevcut bir dersin nasıl planlandığı ve uygulandığı ile ilişkilidir. Diğer boyut ise öğretim elemanının öğrencilerle uyumunu, bireysel ilgilenme düzeyini içermektedir. Öğrencilerin değerlendirmelerinde ikinci boyutu vurgulama eğiliminde olduğuna dair bazı kanıtlar olmasına rağmen yüksek değerlendirmelere sahip öğretim elemanlarının her iki boyutta da etkili algılandığı belirtilmektedir (Addison & Stowell, 2012). Bu kapsamda öğrenci değerlendirmelerinin geçerli ve güvenilir olması için öğretim elemanın bir dönemlik dersi vermede ne kadar etkili olduğunu değil, genel öğretim yeterliklerini kapsayan, hem kurumsal anlamda hem de öğrenci adına önemli olan maddeleri içeren araçlara gereksinim duyulduğu belirtilmektedir (Arreola, 2004; Benton & Cashin, 2012). Belirtilen temel sorunlar ve öneriler öğretim yeterliklerinin değerlendirilmesinde kapsam geçerliği yüksek standardize araçlar kullanılması gerektiğini göstermektedir.

İlgili alanyazın incelendiğinde öğretim yeterliklerinin değerlendirilmesi amacıyla ölçek ve anket türünde farklı ölçme araçlarının geliştirildiği belirlenmiştir. Bu ölçme araçlarının genelinde, öğretime hazırlık, derse giriş, gelişme ya da sonuç aşamalarının birine ya da birkaçına odaklanılarak öğretim yeterliklerinin değerlendirildiği görülmektedir (Arslantaş, 2011; Boysen, Richmond & Gurung, 2015; Isaacson, vd., 1964; Kazancı-Tınmaz, 2013; Moreno-Murcia vd., 2015; Patrick & Smart, 1998; Pohlmann, 1975; Swartz vd., 1990; Simpson & Smith, 1993; Smith & Simpson, 1995; Şahin, 2014). Bazı ölçme araçlarında ise demokratik tutum ve davranış, kişilerarası beceriler ve iletişim gibi öğretim sürecini etkileyen boyutlara da yer verildiği belirlenmiştir (Arslantaş, 2011; Catano & Harvey, 2011; Ganieva vd., 2015; Gibb, 1955; Keeley, Smith & Buskist, 2016; Isaacson, vd., 1964; Hildebrand, Wilson & Dienst, 1971). İlgili alanyazın taramasında; öğretim elemanlarının öğretimi planlama, uygulama ve değerlendirme yeterliklerinin tümüne odaklanan herhangi bir ölçme aracına rastlanmamıştır. Bu durum eğitim-öğretim işlevinin geliştirilmesi sürecinin katkıda bulunmak adına, öğretim elemanlarının öğretimi planlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerine ilişkin yeterliklerinin belirlenmesi amacıyla kullanılacak bir ölçme aracına duyulan gereksinimi ön plana çıkarmıştır.

Bu gereksinim doğrultusunda gerçekleştirilen araştırmada, elemanların öğretim yeterliklerinin öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesinde kullanılacak bir ölçme aracının geliştirilmesi amaçlanmıştır.

Araştırma, ilgili psikolojik yapıyı kapsayan bir ölçme aracının Türkçe alanyazına kazandırılması açısından önemli görülmektedir. Araştırmada geliştirilen ölçme aracının; öğretim yeterliklerinin belirlenmesi ve değerlendirilmesi konusunda gerçekleştirilecek ampirik araştırmalara bir ölçme aracı sunarak, bu araştırmaların çeşitlendirilmesine katkı sağlaması beklenmektedir.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu araştırma, yükseköğretim kurumlarında görev yapan öğretim elemanlarının öğretim yeterliklerinin, öğrenci görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesinde kullanılacak bir ölçek geliştirme çalışmasıdır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma evrenini 2016-2017 eğitim-öğretim yılında, Çukurova Üniversitesi Fen-Edebiyat, Ziraat, İktisadi İdari Bilimler, İlahiyat, Mühendislik-Mimarlık, Dış Hekimliği, Tıp ve Eğitim Fakültelerinde öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Bu evrenden oranlı küme örnekleme yöntemiyle seçilmiş 663 öğrenciden Açıklayıcı Faktör Analizi [AFA] çalışması için, 574 öğrenciden ise Doğrulayıcı Faktör Analizi [DFA] çalışması için veri toplanmıştır. Bu kapsamda toplam 1237 öğrenci araştırmanın örneklemini oluşturmuştur.

Açıklayıcı faktör analizi çalışmasına katılan 663 öğrencinin %61.80'i kadın, %38.20'si ise erkektir. Çalışma grubunun %20.50'si Eğitim, %20.50'si Mühendislik-Mimarlık, %17.20'si İktisadi-İdari Bilimler, %14.50'si Fen-Edebiyat, %10.40'ı Ziraat, %6.00'si Tıp, %6.30'u İlahiyat ve %4.50'si Dış Hekimliği fakültesinde öğrenim görmektedir. Grubun %24.70'i birinci sınıf, %22.70'i ikinci sınıf, %28.40'ı üçüncü sınıf, %23.70'i dördüncü sınıf, %1.10'u ise beşinci sınıf öğrencisidir. Öğrencilerin %39.13'ü 2.50 ve altı genel not ortalamasına, %53.40'ı 2.51-3.50 aralığında değişen not ortalamasına, %7.30'u ise 3.50 ve üstü genel not ortalamasına sahiptir. Çalışma grubunun %76.90'u öğrenim gördükleri fakülteyi isteyerek tercih ettiklerini belirtmiştir. Grubun %86.70'i birinci öğretim, %13.30'u ise ikinci öğretim öğrencisidir.

Doğrulayıcı faktör analizi çalışmasına katılan 574 öğrencinin %60.30'u kadın, %39.70'i ise erkektir. Çalışma grubunun %20.20'si Eğitim, %22.80'i Mühendislik-Mimarlık, %16.00'ı İktisadi-İdari Bilimler, %13.80'i Fen-Edebiyat, %10.10'u Ziraat, %6.40'ı Tıp, %6.30'u İlahiyat ve %4.40'ı Dış Hekimliği fakültesinde öğrenim görmektedir. Grubun %24.60'ı birinci sınıf, %22.60'ı ikinci sınıf, %29.30'u üçüncü sınıf, %22.80'i dördüncü sınıf, %7.0'i ise beşinci sınıf öğrencisidir. Öğrencilerin %38.00'i 2.50 ve altı genel not ortalamasına, %55.80'i 2.51-3.50 aralığında değişen not ortalamasına, %6.20'si ise 3.50 ve üstü genel not ortalamasına sahiptir. Çalışma grubunun %78.00'i öğrenim gördükleri fakülteyi isteyerek tercih ettiklerini belirtmiştir. Grubun %87.50'si birinci öğretim, %12.50'si ise ikinci öğretim öğrencisidir.

Öğretim Elemanlarının Öğretim Yeterliklerini Değerlendirme Ölçeğini Hazırlama Süreci

Madde havuzunun hazırlanması: Ölçeğin geliştirilmesi sürecinin ilk basamağında madde havuzu hazırlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda öncelikle ilgili alanyazın taranarak, öğretim yeterliklerini oluşturan boyutlar incelenmiştir. Alanyazın taraması sonucunda araştırmacıların bakış açılarına göre değişen sınıflamaların mevcut olduğu ancak öğretim elemanlarının öğretim yeterlikleri için en kapsayıcı olan boyutların öğretimi planlama, uygulama ve değerlendirme bağlamında şekillendiği belirlenmiştir. Bunun yanı sıra, kişisel özellikler ve öğrenciye davranış boyutunun etkili öğretim sürecinde önemli olduğu tespit edilmiştir (Boysen, Richmond & Gurung, 2015; Catano & Harvey, 2011; Gibb, 1955; Hildebrand, Wilson & Dienst, 1971; Isaacson vd., 1964; Kazancı-Tınmaz, 2013; Keeley, Smith & Buskist, 2016; Marsh, 1982; Moreno-Murcia vd., 2015; Patrick & Smart 1998; Pohlmann, 1975; Simpson & Smith, 1993; Smith & Simpson, 1995; Solomon, 1966; Swartz vd., 1990; Tigelaar vd., 2004; Trigwell & Prosser, 2004). Çalışmanın sonucunda; söz konusu boyutlara yönelik operasyonel olarak tanımlanan “öğretim yeterlikleri” kavramı çerçevesinde ilk taslak maddeler yazılmıştır. Hazırlanan bu maddeler, tekrar gözden geçirilerek 90 maddelik bir havuz oluşturulmuştur.

Yarı yapılandırılmış görüşmeler: Madde havuzunun oluşturulmasının ardından, Fen-Edebiyat, Ziraat, Mühendislik-Mimarlık, İktisadi-İdari Bilimler, İlahiyat, Tıp ve Dış Hekimliği fakültelerinde öğrenim gören yedi öğrenci ve bu fakültelerde görev yapan yedi öğretim elemanı ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmeler aracılığıyla öğretim elemanlarının, öğretimi planlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerinde gerçekleştirdikleri faaliyetler, süreçte yaşanan sorunlar ve gelişime gereksinim duyulan alanların belirlenmiş ve davranış göstergelerini ortaya koyan temalar oluşturulmuştur. Bu temalar; “öğretim süreçlerini öğrenme kazanımları doğrultusunda planlama, uygulama ve değerlendirme”, “içeriğin belirlenmesinde tek bir kaynaktan ziyade farklı bilimsel kaynaklardan elde edilen bilgileri organize etme”, “dersin öğrenme kazanımlarını ve içeriği öğrenci özelliklerini dikkate alarak güncelleme”, “etkili sunum hazırlama”, öğrencilerin sunulan bilgiyi anlamlandırılmalarını sağlayan bağlantılar, araç, gereç ve materyaller kullanma”, “teorik bilgi sunumunu ders esnasında planlanan uygulamalı çalışmalarla bütünleştirme” ve “sınıf içi ve sınıf dışı iletişim becerilerini geliştirme” ve “sürece dayalı değerlendirmeyi ve yansıtmayı içeren alternatif ölçme araçları hazırlama ve kullanma” olarak belirlenmiştir. İlgili temalar doğrultusunda madde havuzuna dört madde daha eklenmiştir.

Madde Havuzunun Uzman Görüşü Çalışmaları: Havuzda yer alan maddeler, Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri bölümünde görev yapmakta olan, eğitim programları ve öğretim alanında

doktora derecesine sahip sekiz öğretim elemanının görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan, her bir maddeyi dikkatlice okuyarak, o maddenin yükseköğretim düzeyinde ders veren bir öğretim elemanının öğretim yeterliklerini betimlemeye ne derece uygun olduğuna karar vermeleri, her maddeyi ilgili boyutlar açısından sınıflamaları ve bu kararlarını gerekçeleriyle açıklamaları istenmiştir. Ayrıca uzmanlardan; maddelerin ifade ediliş biçimlerini açıklık ve anlaşılabilirlik açısından değerlendirmeleri, bu kapsamda geliştirdikleri önerilerini belirtmeleri ve eğer ek madde önerileri varsa bunları da belirtmeleri istenmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda 11 maddenin taslak ölçek formundan çıkarılmasına, yedi madde ifadesinin ise değiştirilmesine karar verilmiştir.

Ölçeğin Pilot Çalışması: Bu kapsamda hazırlanan 83 maddelik taslak ölçek, Çukurova Üniversitesi'nin farklı fakültelerinde öğrenim gören 20 öğrenciye uygulanarak dil ve anlaşılabilirlik açısından kontrol edilmiştir. Öğrencilerden alınan görüşler doğrultusunda maddeler üzerinde herhangi bir düzenleme yapılmamış, ölçeğin sayfa düzeninde okumayı kolaylaştıran birtakım düzenlemeler gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmaların sonucunda ölçekte ön görülen boyutlar planlama, uygulama, öğrenciyi ve öğretimi değerlendirme, kişisel özellikler ve öğrenciye davranıştır. Likert tipi beşli derecelendirme ölçeğinde (1. Hiçbir zaman, 2. Nadiren, 3. Bazen, 4.Çoğunlukla, 5. Her zaman) olan ve 83 maddeden oluşan taslak ölçek formunun son şekli 1237 öğrenciye iki oturumda uygulanarak ölçeğin asıl uygulaması gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Analizi

Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik analizleri için; kapsam geçerliğini sağlamak adına uzman görüşüne başvurulmuş, yapı geçerliğini test etmek adına Açımlayıcı Faktör Analizi yapılmıştır. Güvenirlik analizleri kapsamında Cronbach Alpha analizi gerçekleştirilmiştir. Ayrıca, maddelerin madde-toplam puan korelasyonları incelenmiş ve t-testi analiziyle de madde ayırt edicilik indeksleri hesaplanmıştır. Açımlayıcı faktör analizi ile ortaya konulan yapının doğruluğunun test edilmesi için Doğrulamalı Faktör Analizi gerçekleştirilmiştir.

Verilerin analize hazırlanması sürecinde ölçeğin madde puanları standart puana çevrilerek, standart puan açısından +3 ile -3 arasında yer almayan uç değerler veri setinden çıkarılmış ve kayıp değerlerin kontrolü gerçekleştirilmiştir. Bağımsız değişkenlere ilişkin %5-%15 arasında değişen kayıp değerler veri setine eklenmiştir.

Örneklem büyüklüğü açısından faktör analizi için veri yapısının uygunluğunu test etmeye yönelik Kaiser–Meyer–Olkin testi sonuçlarında, KMO değeri .97 olarak hesaplanmıştır. Bu değer örneklem büyüklüğünün mükemmel düzeyde olduğunu göstermekte ve değer .50'den büyük çıkması durumunda faktör analizine devam edilmesi önerilmektedir (Çokluk, Şekercioğlu & Büyüköztürk, 2012; Tavşancıl, 2002). Tek değişkenli normallik sayıltısı ise çarpıklık ve basıklık katsayıları ile test edilmiştir. Her bir değişkenin çarpıklık ve basıklık değerlerinin kendi standart hatasına bölünmesiyle elde edilen değerler, +1.96 ile -1.96 aralığında değiştiği belirlenmiştir. Maddeler arasında yüksek ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla maddeler arası korelasyon katsayılarının determinantı incelenmiş, $R > .0001$ olarak hesaplanmıştır. Bu değer veri setinde çoklu bağlantı sorunu olmadığını göstermektedir. Çok değişkenli normallik sayıltısını test etmek için kullanılan Barlett Küresellik Testi sonucu da veri setinde çok değişkenli normallik sayıltısının karşılandığını göstermektedir [=28935,779, sd =3403, $p < .001$].

BULGULAR

Ölçeğin Yapı Geçerliği ve Güvenirliğine İlişkin Bulgular

Faktör analizinin ilk sonuçları, ölçeğin özdeğeri 1.00'in üzerinde olan 15 bileşeni olduğunu göstermiştir. Ancak özdeğeri 2.00 ve üzerinde olan ilk dört bileşen dışındaki faktörlerde toplanan maddelerin ya sayıca çok az olduğu (bir-iki madde) ya da diğer bileşenler altında da .32'nin üstünde faktör yüküne sahip oldukları ve farklı bileşenler altındaki yüklerinin birbirine yakın olduğu görülmüştür. Özdeğerlerin çizgi grafiği (scree plot) incelendiğinde de en belirgin kırılmanın dördüncü faktörde olduğu belirlenmiştir. Bu nedenle faktör analizi dört bileşenle sınırlandırılarak tekrar uygulanmıştır.

Analizlerde, ölçek kapsamına alınan maddelerin madde-toplam puan korelasyonları, maddelerin korelasyon matrisi değerleri, ortak varyansları, faktör yükleri (en az .32) ve birden fazla faktöre yüklenen maddelerin faktör yükleri arasındaki farklar (en az .15) incelenmiş ve bu incelemeler sonucunda 45 maddenin ölçekten çıkarılmasına karar verilmiştir. Bu işlemler, temel bileşenler analizi ve dik döndürme yöntemlerinden varimax döndürme işlemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Maddeler elendikten sonra dört faktörlü yapıyla sonuçlanan varimax yöntemi ile dik döndürülmüş temel bileşenler analizi sonuçları Tablo 1'de belirtilmiştir.

Tablo 1.

Ölçek maddelerinin varimax yöntemi ile dik döndürülmüş temel bileşenler analizi sonuçları

Madde No	Yeni Madde No	Ölçeğin Döndürme Sonrası Faktör Yük Değerleri				Madde Toplam Korelasyonu	Ortak Faktör Varyansı	
		F1	F2	F3	F4			
M11	1	.641				.69	0.41	
M12	2	.618				.53	0.38	
M14	3	.611		.347		.56	0.49	
M13	4	.609				.55	0.37	
M6	5	.578		.337		.47	0.45	
M5	6	.573				.64	0.33	
M15	7	.567		.415		.57	0.49	
M10	8	.565				.61	0.32	
M9	9	.504				.53	0.25	
M4	10	.498				.65	0.25	
M16	11	.470				.53	0.22	
M46	12		.770			.58	0.59	
M44	13		.729			.61	0.53	
M45	14		.629			.62	0.40	
M42	15		.444		.330	.57	0.31	
M75	16			.693		.37	0.48	
M76	17			.673		.47	0.45	
M52	18			.667		.54	0.44	
M53	19			.667		.46	0.44	
M50	20			.659		.36	0.43	
M74	21			.620		.45	0.38	
M60	22			.611		.53	0.37	
M61	23	.322		.599		.57	0.46	
M72	24			.589		.59	0.35	
M71	25			.575		.65	0.33	
M54	26			.569	.338	.56	0.44	
M73	27			.536		.52	0.29	
M62	28		.355	.469		.48	0.35	
M81	29				.822	.57	0.68	
M82	30				.805	.41	0.65	
M77	31				.764	.63	0.58	
M78	32				.734	.65	0.54	
M83	33				.733	.55	0.54	
M80	34				.646	.62	0.42	
M79	35				.622	.58	0.39	
M56	36				.611	.61	0.37	
M58	37				.530	.59	0.28	
M57	38			.357	.505	.62	0.38	
Özdeğeri		4.570	2.611	6.424	5.737	Toplam		
Açk. Varyans		12.026	6.870	16.905	15.098	50.899		
Cronbach Alpha		.86	.76	.91	.91	.95		
		KMO					.96	
		Bartlett Küresellik Testi					[=12301.981. sd =703. p < .001]	

F1: Öğretime Hazırlık; **F2:** Etkili Sunum; **F3:** Öğrenci Merkezli Öğretim ve Değerlendirme; **F4:** Sınıf İçi ve Sınıf Dışı İletişim

Tablo 1 incelendiğinde, ilk bileşen olan “Öğretime Hazırlık” boyutu altında faktör yük değerleri .47 ile .64 aralığında değişen 11 maddenin (yeni madde no: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11) yer aldığı görülmektedir. Bu alt ölçekte yer alan 11 maddenin madde-toplam puan korelasyonları .47-.69, aralığında, ortak faktör varyansı ise .22-.49 aralığında değişmektedir. Alt ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı .86’dır. İkinci bileşen olan “Etkili Sunum” boyutu altında faktör yük değerleri .444 ile .770 aralığında değişen dört madde (yeni madde no: 12, 13, 14, 15) yer almaktadır. Bu alt ölçekte yer alan dört maddenin madde-toplam puan korelasyonları .57-.62, aralığında, ortak faktör varyansı ise .31-.59 aralığında değişmektedir. Alt ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı .76’dır. Üçüncü bileşen olan “Öğrenci Merkezli Öğretim ve Değerlendirme” boyutu altında faktör yük değerleri .469 ile .693 aralığında değişen 13 madde (yeni madde no: 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28) yer almaktadır. Bu alt ölçekte yer alan 13 maddenin

madde-toplam puan korelasyonları .37-65, aralığında, ortak faktör varyansı ise .29-.48 aralığında değişmektedir. Alt ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı .91'dir. Dördüncü bileşen olan "Sınıf İçi ve Sınıf Dışı İletişim" boyutu altında faktör yük değerleri .505 ile .822 aralığında değişen 10 madde (yeni madde no: 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38) yer almaktadır. Alt ölçekte yer alan 10 maddenin madde-toplam puan korelasyonları .41-.65, aralığında, ortak faktör varyansı ise .28-.68 aralığında değişmektedir. Alt ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı .91'dir.

Dört alt ölçek toplam varyansın %50.90'nını açıklamaktadır. Ölçeğin tamamına ilişkin Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı .95'tir. Ölçeğin KMO değeri, .96 olup, Bartlett Küresellik Testi sonucunun .01 düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir [=12301.981. sd =703. p < .001).

Güvenirlilik analizlerinin diğer bir boyutunda, verilerin toplandığı bireylerin 38 maddeden aldıkları toplam puanlar, her bir madde için büyükten küçüğe doğru sıralanmıştır. Bu sıralamaya göre alt %27'lik grup ile üst %27'lik grupların puanları bağımsız gruplar t testi ile incelenmiş ve ulaşılan bulgulara Tablo 2'de yer verilmiştir.

Tablo 2.

Alt %27'lik ve üst %27'lik gruplara ilişkin bağımsız gruplar t testi sonuçları

Madde	Grup	N	X	SS	t	Madde	Grup	N	X	SS	t
M4	Alt	179	2.81	.98	10.978	M56	Alt	179	2.49	1.10	16.111
	Üst	179	3.89	.88			Üst	179	4.15	.81	
M5	Alt	179	2.97	.79	13.894	M57	Alt	179	2.47	.99	18.178
	Üst	179	4.10	.72			Üst	179	4.10	.67	
M6	Alt	179	1.84	.79	15.494	M58	Alt	179	2.74	.97	16.855
	Üst	179	3.35	1.02			Üst	179	4.21	.64	
M9	Alt	179	1.96	.92	14.331	M60	Alt	179	2.16	.81	17.978
	Üst	179	3.46	1.05			Üst	179	3.75	.85	
M10	Alt	179	2.62	1.25	9.940	M61	Alt	179	2.10	.74	21.165
	Üst	179	3.80	.97			Üst	179	3.83	.79	
M11	Alt	179	2.73	1.09	12.112	M62	Alt	179	2.58	1.02	14.573
	Üst	179	4.02	.90			Üst	179	3.95	.72	
M12	Alt	179	2.25	1.01	14.615	M71	Alt	179	2.29	.88	16.144
	Üst	179	3.75	.92			Üst	179	3.82	.91	
M13	Alt	179	2.45	.89	16.691	M72	Alt	179	2.22	.93	15.436
	Üst	179	3.96	.82			Üst	179	3.71	.89	
M14	Alt	179	2.06	.82	18.007	M73	Alt	179	2.26	1.10	13.357
	Üst	179	3.59	.78			Üst	179	3.68	.89	
M15	Alt	179	1.92	.78	21.274	M74	Alt	179	2.09	.85	21.304
	Üst	179	3.67	.76			Üst	179	3.86	.71	
M16	Alt	179	2.60	.78	16.555	M75	Alt	179	1.87	.86	17.740
	Üs	179	3.92	.78			Üst	179	3.55	.93	
M42	Alt	179	3.02	.87	12.969	M76	Alt	179	1.78	.86	20.149
	Üst	179	4.08	.66			Üst	179	3.64	.87	
M44	Alt	179	2.70	1.12	12.098	M77	Alt	179	2.83	1.12	14.281
	Üst	179	3.94	.79			Üst	179	4.27	.74	
M45	Alt	179	2.47	.96	16.085	M78	Alt	179	2.51	.90	20.345
	Üst	179	3.93	.73			Üst	179	4.24	.68	
M46	Alt	179	3.01	1.14	10.986	M79	Alt	179	2.54	1.03	14.750
	Üst	179	4.15	.78			Üst	179	3.97	.77	
M50	Alt	179	1.91	.84	19.553	M80	Alt	179	2.37	.98	17.432
	Üst	179	3.69	.87			Üst	179	4.06	.83	
M52	Alt	179	2.15	.93	19.666	M81	Alt	179	2.86	.99	17.119
	Üst	179	3.88	.72			Üst	179	4.35	.61	
M53	Alt	179	1.74	.84	16.175	M82	Alt	179	2.70	.98	18.149
	Üst	179	3.36	1.04			Üst	179	4.31	.66	
M54	Alt	179	2.08	.89	18.979	M83	Alt	179	2.68	1.08	16.307
	Üst	179	3.80	.81			Üst	179	4.26	.71	

*p<.001

Tablo 2 incelendiğinde 38 maddeye ilişkin alt grup ortalamalarının 1.74 ile 3.02 aralığında, üst grup ortalamalarının ise 3.01 ile 4.35 aralığında değiştiği görülmektedir. Alt ve üst gruplara ilişkin standart sapma değerleri ise .61 ile 1.25 aralığında değiştiği görülmektedir. Maddelere ilişkin t değerlerinin 9.94 ile

21.30 aralığında değiştiği ve tüm maddelerin grupları anlamlı bir şekilde ayırt edebildiği belirlenmiştir (p<.001).

Öğretim elemanlarının ğretim yeterliklerini değerlendirme lçeğinin toplam puan ve alt lçeğlerine ilişkin korelasyon matrisi Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3.

lçeğ toplam puan ve alt lçeğlerine ilişkin korelasyon matrisi

	1	2	3	4
1.ğretime Hazırlık	1	.526**	.673**	.540**
2. Etkili Sunum	.526**	1	.535**	.520**
3. Öğrenci Merkezli ğretim ve Değerlendirme	.673**	.535**	1	.626**
4. Sınıf İçi ve Sınıf Dışı İletişim	.540**	.520**	.626**	1
5. lçeğ Toplam Puanları	.839**	.688**	.901**	.829**

N= 663, **p<0.01

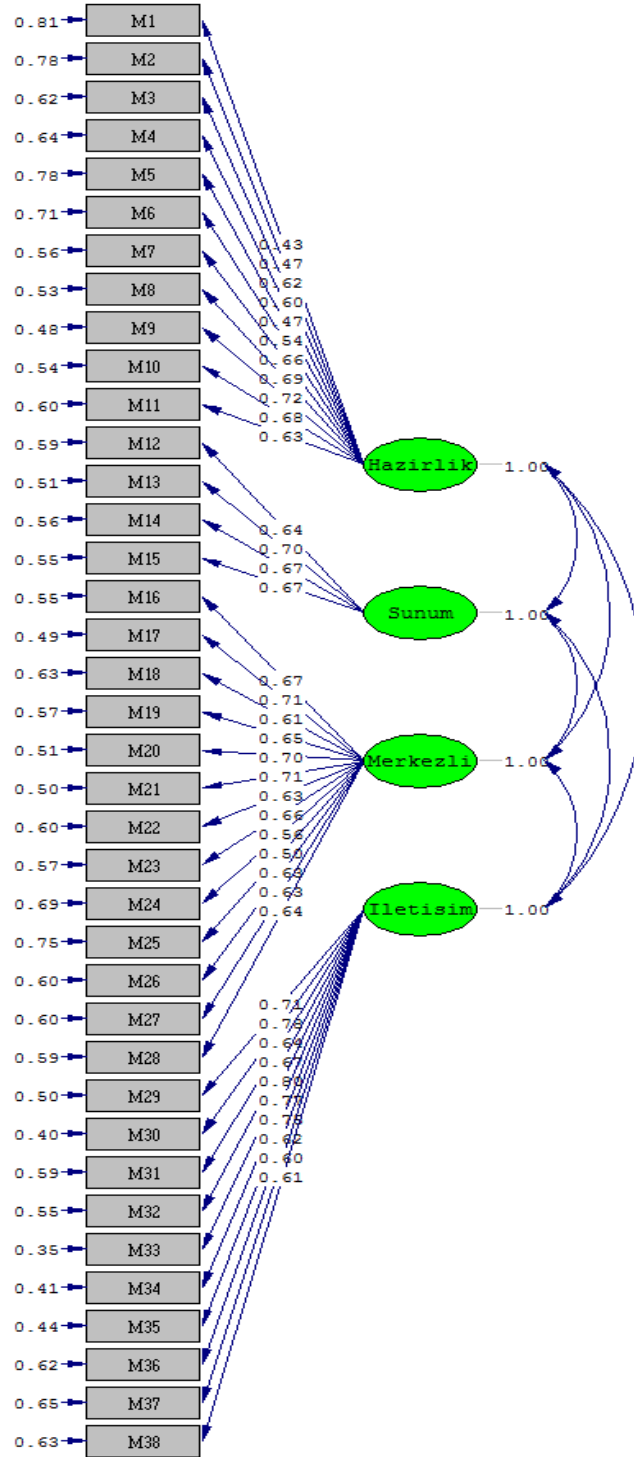
Tablo 3 incelendiğinde, ölçekte yer alan alt lçeğlerin; birbirleriyle ve toplam puanla anlamlı ilişkiler (p<0.01) gösterdiği görülmektedir. ğretime Hazırlık alt lçeği, diğer alt lçeğlerle sırasıyla .53, .67 ve .54; Etkili Sunum alt lçeği, ğrenci Merkezli ğretim ve Değerlendirme ile Sınıf İçi ve Sınıf Dışı İletişim alt lçeğleri ile sırasıyla .54 ve .52, ğrenci Merkezli ğretim ve Değerlendirme alt lçeği ise Sınıf İçi ve Sınıf Dışı İletişim alt lçeği ile .63 değerinde orta düzeyde anlamlı ilişki göstermektedir. lçeğ alt boyutlarının lçeğ toplam puanıyla ilişkisini gösteren korelasyon değerleri .69 ile .90 arasında değişmektedir.

Doğrulatoryıcı Faktör Analizine (DFA) İlişkin Bulgular

Öğretim elemanlarının ğretim yeterliklerini değerlendirmek amacıyla açımlayıcı faktör analizi ile geliştirilen 38 maddeli ve dört faktörlü ğretim yeterliklerini değerlendirme lçeğinin model olarak doğrulanıp doğrulanmadığını test etmek amacıyla doğrulatoryıcı faktör analizi uygulanmıştır. Doğrulatoryıcı faktör analizi, ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapıldıktan sonra 574 ğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin doğrulanması için birinci düzey doğrulatoryıcı faktör analizi uygulanmış, kovaryans matrisi ve en çok olabilirlik yönteminden yararlanılmıştır. Yapılan analiz sonucunda faktörler ve gözlenen değişkenler arasındaki ilişkiler ve gözlenen değişkenlerin hata varyansları şekil 1'de gösterilmiştir.

şekil 1'de görüldüğü üzere ölçeğin t değerlerinin; ğretime Hazırlık alt boyutunda 10.30-19.25; Etkili Sunum alt boyutunda 15.61-17.50; ğrenci Merkezli ğretim ve Değerlendirme alt boyutunda 12.43-18.89; Sınıf İçi ve Sınıf Dışı İletişim alt boyutunda ise 17.17-22.71 aralığında değiştiği belirlenmiş ve bu değerlerin .01 düzeyinde anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle söz konusu maddelerin lme modelinde kalmasına karar verilmiştir.

Modelin DFA sonuçlarına göre uyum indeksleri ve modifikasyon indeksi sonuçları incelenmiştir. Bu analiz sonuçlarına göre $\chi^2 = 2630.49$ (N=574, sd=659, p<.001), NNFI (Normsallaştırılmamış Uyum İndeksi) =.96, CFI (Karşılaştırmalı Uyum İyiliği) =.97, RMR (Artık Ortalamaların Karekökü) =.063 ve RMSEA (Yaklaşık Ortalamaların Karekökü) =.072'dir. Bu uyum istatistikleri modelin iyi bir uyuma sahip olduğunu gösterirken (Hooper, Caughlan & Mullen, 2008; Kline, 2005; Sümer, 2000; Tabachnick & Fidell, 2001), χ^2/sd değer (3.99), modelin orta düzeyde bir uyuma sahip olduğunu göstermektedir (Sümer, 2000). Bu değerlere dayalı olarak, ğretim elemanlarının ğretim yeterlikleri algısı leğinin açımlayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen faktör yapısının doğrulandığı belirlenmiştir.



Chi-Square=2630.49, df=659, P-value=0.00000, RMSEA=0.072

Şekil 1. Geliştirilen öğretim yeterliklerini değerlendirme ölçeğinin doğrulayıcı faktör analizi sonucunda gözlenen değişkenler arasındaki ilişkiler ve hata varyansları

TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırmada öğretim elemanlarının öğretim yeterliklerinin, öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesinde kullanılabilecek bir ölçme aracı geliştirilmesi amaçlanmıştır. Elde edilen bulgular sonucunda, dört boyutta toplanan 38 maddelik Likert tipi bir ölçme aracına ulaşılmıştır. Öğretim Elemanlarının Öğretim Yeterliklerini Değerlendirme Ölçeği, “Öğretime Hazırlık” “Etkili Sunum”, “Öğrenci Merkezli Öğretim ve Değerlendirme” ile “Sınıf içi ve Sınıf Dışı İletişim” alt boyutlarını kapsamaktadır. Ölçekte yer alan bu dört boyutun, ilgili alanyazında önerilen boyutlarla paralellik gösterdiği

belirlenmiştir. Bu kapsamda benzer ölçeklerdeki; hazırlık, sınıfa hazırlanma ve planlama boyutları (Boysen, Richmond & Gurung, 2015; Moreno-Murcia, Silveira-Torregrosa & Belando Pedreño, 2015; Pohlmann, 1975), **öğretime hazırlık** alt boyutunda yer alan maddelerle; organize etme, organize edilmiş ders sunumu, açıklık boyutları (Hildebrand, Wilson & Dienst, 1971; Marsh, 1982; Patrick & Smart, 1998; Pohlmann, 1975; Simpson & Smith, 1993; Smith & Simpson, 1995; Solomon, 1966; Swartz vd., 1990), **etkili sunum** alt boyutunda yer alan maddelerle; öğrenci katılımı, grup etkileşimi, öğretmen rehberliği, öğrenci değerlendirmeleri, öğretimi değerlendirme ve geribildirim boyutları (Boysen, Richmond & Gurung, 2015; Catano & Harvey, 2011; Hildebrand, Wilson & Dienst, 1971; Isaacson vd., 1964; Marsh, 1982; Simpson & Smith, 1993; Smith & Simpson, 1995; Solomon, 1966; Tigelaar vd., 2004), **öğrenci merkezli öğretim ve değerlendirme** alt boyutunda yer alan maddelerle; demokratik davranış-tutum, iletişim, kişilerarası beceriler, öğrencilere saygı boyutları (Catano & Harvey, 2011; Gibb, 1955; Kazancı-Tınmaz, 2013; Keeley, Smith & Buskist, 2016; Patrick & Smart, 1998; Simpson & Smith, 1993; Smith & Simpson, 1995) ise **sınıf içi ve sınıf dışı iletişim** alt boyutunda yer alan maddelerle benzer özelliklere sahiptir. Bu durum, Öğretim Elemanlarının Öğretim Yeterliklerini Değerlendirme Ölçeği'nin öğretim yeterlikleri açısından oldukça yüksek bir kapsam geçerliğine sahip olduğunu göstermektedir.

Ölçekten elde edilen diğer bulgular da ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğuna ilişkin destekleyici kanıtlar sunmaktadır. Analiz sonuçları incelendiğinde, ölçekte yer alan dört boyutun, toplam varyansın %50.90'ını açıkladığı belirlenmiştir. Faktör analizinde oldukça önemli görülen açıklanan varyans değeri; bir faktör ya da bileşenin, içinde bulunduğu madde öbeğinin ne kadarına katkı yaptığını belirten bir ölçü olarak tanımlanmaktadır (Erkuş, 2019, s.171). Diğer bir ifadeyle ölçeğin, ölçülmek istenen özelliği ne düzeyde açıkladığını yorumlamada kullanılmaktadır. Sosyal bilimlerde geliştirilen çok faktörlü ölçek yapılarında açıklanan varyansın %40 ile % 60 arasında olması gerektiği belirtilmektedir (Çokluk, Şekercioğlu & Büyüköztürk, 2012; Tavşancıl, 2002). Bu kapsamda ölçeğin açıkladığı varyansın kabul edilebilir sınırların üzerinde olması, ölçeğin öğretim yeterliklerini iyi düzeyde ölçtüğüne işaret etmektedir.

Açımlayıcı faktör analizinden elde edilen bulgularda, faktörlerde toplanan maddelerin faktör yükleri .44 ve üzerinde değer almıştır. Faktör yük değeri, maddelerin faktörlerle ilişkisini açıklamaktadır (Büyüköztürk, 2018; Erkuş, 2019). İlgili alanyazında önerilen ise .32 ve üzerinde yük değerlerinden oluşan ölçek yapılarıdır (Sheskin, 2004; Tabachnick & Fidell, 2001; Tavşancıl, 2002). Ölçeklerde yer alan maddelerin .45 ve üzerinde faktör yüküne sahip olması ise seçim için iyi bir ölçüt olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk, 2018). Analizlerde elde edilen en küçük faktör yük değeri .44 olmakla birlikte, maddelerin büyük çoğunluğunun (30 madde) .55 ve üzerinde faktör yük değerine sahip olması, madde faktör yük değerlerinin iyi düzeyde olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Ölçeğin güvenilirlik çalışmaları kapsamında incelenen Cronbach Alpha iç tutarlık katsayıları ise ölçeğin geneli için .95 olarak hesaplanmıştır. Alt boyutlar açısından, .76 ile .91 arasında değişen iç tutarlık katsayılarına ulaşılmıştır. Likert tipi ölçekler için önerilen .70 ve üzerinde güvenilirlik katsayısı elde edilmesidir (Çokluk, Şekercioğlu & Büyüköztürk, 2012; Tezbaşaran, 1996). Bu kapsamda ölçekten elde edilen güvenilirlik katsayıları, ölçeğin ve alt ölçeklerin iç tutarlığının yüksek olduğunu desteklemektedir. Güvenirlik analizlerinin diğer bir boyutunda, çalışma grubunun maddelerden aldıkları toplam puanlar sıralanarak %27'lik grup ile üst %27'lik grubun puanları bağımsız gruplar t testi ile incelenmiştir. Bu testin sonucunda tüm maddelerin grupları anlamlı düzeyde ayırt ettiği belirlenmiştir. Madde toplam korelasyonların ise .37-.69 arasında değiştiği, ölçekte yer alan 36 maddenin .40 ve üzerinde değer aldığı belirlenmiştir. Ölçek geliştirme çalışmalarında madde toplam puan korelasyonu .30 ve üzerinde olan maddelerin bireyleri iyi ayırt ettiği, .20-.30 arasında kalan maddelerin ise zorunlu görülmesi halinde düzeltilerek teste alınabileceği belirtilmektedir. Madde toplam korelasyonlarının .40 ve üzerinde olması ise maddelerin çok iyi ayırt edici olduğu şeklinde yorumlanmaktadır (Büyüköztürk, 2018; Erkuş, 2019). Bu kapsamda gerek bağımsız gruplar t testi sonuçları ve gerekse madde toplam puan korelasyonları ölçekteki maddelerin ayırt edicilik gücünün çok iyi düzeyde olduğunu göstermektedir.

Araştırmada yapılan korelasyon analizi sonucunda, alt ölçeklerin toplam puanla sırasıyla .84, .69, .91 ve .93 düzeyinde anlamlı ilişkilere sahip olduğu belirlenmiştir. Alt ölçeklerin birbiriyle ilişkisini gösteren korelasyon değerleri ise .52 ile .67 arasında değişmektedir. Ölçek geliştirme çalışmalarında toplam puanla düşük ilişki gösteren alt boyutların ölçekten çıkarılması önerilmektedir (Tavşancıl, 2002). Korelasyon değerlerinin düşük düzeyde tanımlanması ise .30 ve altında değer almasını gerektirmektedir (Büyüköztürk, 2018). Bunun yanı sıra Alt ölçeklerin birbiriyle yüksek düzeyde ilişkili olması (.90 ve üzeri) ise çoklu bağlantı sorunu olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2018; Çokluk, Şekercioğlu & Büyüköztürk, 2012). Bu kapsamda dört alt faktörden elde edilen korelasyon değerleri; alt faktörlerin birbirilerinden ayrı yapıları ölçtüğünü ve ölçeğin bileşenleri olduğunu desteklemektedir.

Doğrulatoryı faktör analizinden elde edilen bulgularda ise χ^2/sd değeri, 3.99 olarak hesaplanmıştır. Bu değer büyük örneklerde modelin mükemmel uyuma sahip olduğunu göstermektedir (Kline, 2005; Sümer, 2000). Diğer uyum indeksleri incelendiğinde RMSEA=.072, CFI=.97, NNFI=.96, ve RMR=.063 uyum indeksi değerlerine ulaşılmıştır. Bu değerler, modelin iyi uyuma sahip olduğu şeklinde değerlendirilmektedir (Hooper, Caughlan & Mullen, 2008; Sümer, 2000; Tabachnick & Fidell, 2001). Doğrulatoryı faktör analizinden elde edilen bu bulgular, açımlayıcı faktör analiziyle ortaya konan psikolojik yapının doğrulandığını göstermektedir.

Sonuç olarak araştırmada, “öğretime hazırlık”, “etkili sunum”, “öğrenci merkezli öğretim ve değerlendirme”, “sınıf içi ve sınıf dışı iletişim” boyutlarında toplanan 38 maddelik Likert tipi bir ölçme aracı geliştirilmiştir. Öğretim Elemanlarının Öğretim Yeterliklerini Değerlendirme Ölçeği olarak adlandırılan bu aracın, öğretim yeterliklerinin değerlendirilmesinde kullanılabilir ve geçerli ve güvenilir bir araç olduğu ve dört faktörlü yapının doğrulandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Geliştirilen ölçek öğretim yeterliklerinin değerlendirilmesinde kullanılabilir, iç tutarlığı ve ayırt ediciliği yüksek bir ölçme aracı olmakla birlikte, ölçeğin hedef kitlesi yükseköğretim öğrencileriyle sınırlıdır. İleride gerçekleştirilecek araştırmalara yönelik olarak, ölçeğin ilköğretim, ortaöğretim düzeyinde öğrenim gören öğrencilere uyarlanması önerilebilir.

Bu araştırma bir ölçek geliştirme çalışması ile sınırlıdır. Ölçeğin farklı araştırmalarda kullanımıyla; öğretim elemanlarının öğretim yeterliklerinin farklı değişkenler açısından incelenmesine yönelik betimsel ve ilişkisel tarama modelinde araştırmaların gerçekleştirilmesi önerilebilir. Ampirik araştırmalardan elde edilecek sonuçlarla; yükseköğretim kurumlarının eğitim-öğretim işlevinin geliştirilmesine önemli katkılar sağlanacağı düşünülmektedir.

KAYNAKLAR

- Addison, W. E., & Stowell, J. R. (2012). Conducting research on student evaluations of teaching. In M. E. Kite (Ed.), *Effective evaluation of teaching: A guide for faculty and administrators* (pp. 1-12). Retrieved from <http://teachpsych.org/ebooks/evals2012/index.php>.
- Arreola, R. A. (2004). *Developing a comprehensive faculty evaluation system*. Magna Publications.
- Arslandaş, H. İ. (2011). Öğretim elemanlarının öğretim stratejileri-yöntem ve teknikleri, iletişim ve ölçme değerlendirme yeterliklerine yönelik öğrenci görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 487-506.
- Arubayi, E. A. (1987). Improvement of instruction and teacher effectiveness: Are student ratings reliable and valid?. *Higher Education*, 16(3), 267-278.
- Basow, S.A., & Martin, J.L. (2012). Bias in student evaluations. In M. E. Kite (Ed.), *Effective evaluation of teaching: A guide for faculty and administrators* (pp. 40-49). Retrieved from <http://teachpsych.org/ebooks/evals2012/index.php>.
- Benton, S. L., & Cashin, W. E. (2012). Student ratings of teaching: A summary of research and literature. IDEA Paper No. 50. Manhattan, KS: The IDEA Center. Retrieved from <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/summary?doi=10.1.1.388.8561>.
- Boysen, G. A., Richmond, A. S., & Gurung, R. A. (2015). Model teaching criteria for psychology: Initial documentation of teachers' self-reported competency. *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology*, 1(1), 48, doi: 10.1037/stl0000023.
- Brown, G. & Atkins, M. (1988). *Effective teaching in higher education*. London: Routledge.
- Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (24th ed.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Cashin, W. E. (1995). Student ratings of teaching: the research revisited. Idea Paper, no. 32. *Center for Faculty Evaluation and Faculty Development*, Kansas State University.
- Catano, V. M., & Harvey, S. (2011). Student perception of teaching effectiveness: development and validation of the Evaluation of Teaching Competencies Scale (ETCS). *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36(6), 701-717, doi: 10.1080/02602938.2010.484879.
- Clayson, D. E. (2009). Student evaluations of teaching: Are they related to what students learn? A meta-analysis and review of the literature. *Journal of Marketing Education*, 31(1), 16-30, doi: 10.1177/0273475308324086.
- Costin, F., Greenough, W. T. & Menges, R. J. (1971). Student ratings of college teaching: Reliability, validity, and usefulness. *Review of Educational Research*, 41(5), 511-535.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları* (2nd ed.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Erkuş, A. (2019). *Psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme I: Temel kavramlar ve işlemler* (4th ed.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- European Association for Quality Assurance in Higher Education [ENQA] .(2015).Standards and guidelines for quality assurance in the European higher education area (ESG). (2015). Retrieved from https://enqa.eu/wp-content/uploads/2015/11/ESG_2015.pdf.
- Feldman, K. A. (1977). Consistency and variability among college students in rating their teachers and courses: A

- review and analysis. *Research in Higher Education*, 6(3), 223-274.
- Ganieva, Y. N., Sayfutdinova, G. B., Yunusova, A. B., Sadovaya, V. V., Schepkina, N. K., Scheka, N. Y. & Salakhova, V. B. (2015). Structure and content of higher professional school lecturer education competence. *Review of European Studies*, 7(4), 32–38, doi:10.5539/res.v7n4p32.
- Gibb, C. A. (1955). Classroom behavior of the college teacher. *Educational and Psychological Measurement*, 15(3), 254-263.
- Hildebrand, M., Wilson, R. C., & Dienst, E. R. (1971). *Evaluating university teaching*. Center for Research and Development in Higher Education.
- Hooper, D., Coughlan, J., & Mullen, M. (2008). Structural equation modelling: Guidelines for determining model fit. *Electronic Journal of Business Research Methods*, 6(1), 53-60.
- Isaacson, R. L., McKeachie, W. J., Milholland, J. E., Lin, Y. G., Hofeller, M., & Zinn, K. L. (1964). Dimensions of student evaluations of teaching. *Journal of Educational Psychology*, 55(6), 344-351.
- Kazancı-Tinmaz, A. (2013). *Öğrenci görüşlerine göre öğretim elemanlarının pedagojik yeterlikleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Keeley, J., Smith, D., & Buskist, W. (2006). The Teacher Behaviors Checklist: Factor analysis of its utility for evaluating teaching. *Teaching of Psychology*, 33(2), 84-91.
- Kember, D., Leung, D. Y., & Kwan, K. (2002). Does the use of student feedback questionnaires improve the overall quality of teaching? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 27(5), 411-425, doi: 10.1080/0260293022000009294.
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practise of structural equation modeling*. NewYork: Guilford Publications.
- MacNell, L., Driscoll, A., & Hunt, A. N. (2015). What's in a name: Exposing gender bias in student ratings of teaching. *Innovative Higher Education*, 40(4), 291-303, doi: 10.1007/s10755-014-9313-4.
- Marsh, H. W. (1982). SEEQ: A reliable, valid, and useful instrument for collecting students'evaluations of university teaching. *British Journal of Educational Psychology*, 52(1), 77-95.
- Moreno-Murcia, J., Torregrosa, Y. S., & Pedreo, N. B. (2015). Questionnaire evaluating teaching competencies in the university environment. Evaluation of teaching competencies in the university. *Journal of New Approaches in Educational Research (NAER Journal)*, 4(1), 54-61, doi: 10.7821/naer.2015.1.106.
- Patrick, J., & Smart, R. M. (1998). An empirical evaluation of teacher effectiveness: The emergence of three critical factors. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 23(2), 165-178.
- Pohlmann, J. T. (1975). A description of teaching effectiveness as measured by student ratings. *Journal of Educational Measurement*, 12(1), 49-54.
- Radmacher, S. A., & Martin, D. J. (2001). Identifying significant predictors of student evaluations of faculty through hierarchical regression analysis. *The Journal of psychology*, 135(3), 259-268, doi: 10.1080/00223980109603696.
- Ramsden, P. (1991). A performance indicator of teaching quality in higher education: The Course experience questionnaire. *Studies in Higher Education*, 16(2), 129-150.
- Richmond, A. S., Berglund, M. B., Epelbaum, V. B., & Klein, E. M. (2015). a+(b1) Professor–student rapport+(b2) humor+(b3) student engagement=(\hat{Y}) Student ratings of instructors. *Teaching of Psychology*, 42(2), 119-125, doi: 10.1177/0098628315569924.
- Schaub-de Jong, M. A., Schönrock-Adema, J., Dekker, H., Verkerk, M., & Cohen-Schotanus, J. (2011). Development of a student rating scale to evaluate teachers' competencies for facilitating reflective learning. *Medical education*, 45(2), 155-165, doi:10.1111/j.1365-2923.2010.03774.x.
- Sheskin, D. J. (2004). *Handbook of parametric and nonparametric statistical procedures* (3rd Ed.). Boca Raton: Chapman&Hall/CRC.
- Shevlin, M., Banyard, P., Davies, M., & Griffiths, M. (2000). The validity of student evaluation of teaching in higher education: love me, love my lectures? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 25(4), 397-405, doi: 10.1080/713611436.
- Simpson, R. D., & Smith, K. S. (1993). Validating teaching competencies for graduate teaching assistants: A national study using the Delphi method. *Innovative Higher Education*, 18(2), 133-146.
- Smith, K. S. & Simpson, R. D. (1995). Validating teaching competencies for faculty members in higher education: A national study using the Delphi method. *Innovative Higher Education*, 19(3), 223–234.
- Solomon, D. (1966). Teacher behavior dimensions, course characteristics, and student evaluations of teachers. *American Educational Research Journal*, 3(1), 35-47.
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6), 49–74.
- Swartz, C. W., White, K. P., Stuck, G. B., & Patterson, T. (1990). The factorial structure of the North Carolina teaching performance appraisal instrument. *Educational and Psychological Measurement*, 50(1), 175-182.
- Şahin, M. (2014). Üniversite öğretim elemanlarının sınıf içi öğretimsel davranışlarına yönelik öğrenci görüşlerinin incelenmesi (Çankırı Karatekin Üniversitesi Örneği). *Turkish Studies*, 9(11), 499–515.
- Şahin, M., & Alkan, R. M. (2016). Yükseköğretimde değişim dönüşüm süreci ve üniversitelerin genişleyen rolleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 297-307.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2001). *Using multivariate statistics* (4th Ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Tavşancıl, E. (2002). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Tezbaşaran, A.A. (1996). *Likert tipi ölçek geliştirme kılavuzu*. Ankara, Türk Psikoloji Derneği Yayınları.
- Tigelaar, D., Dolmans, D. H., Wolfhagen, H. A. & Van Der Vleuten, C. P. (2004). The development and validation of a framework for teaching. *Higher Education*, 48, 253-268.
- Trigwell, K. & Prosser, M. (2004). Development and use of the approaches to teaching inventory. *Educational Psychology Review*, 16(4), 409-424, doi: 1040-726X/04/1200-0409/0.
- Yükseköğretim Kurulu [YÖK]. (2010). *Yükseköğretimde yeniden yapılanma: 66 Soruda Bologna süreci uygulamaları*. http://www.yok.gov.tr/documents/10279/30217/yuksekogretimde_yeniden_yapilanma_66_soruda_bologna_2010.pdf. Erişim Tarihi: 10.09.2014.
- Yükseköğretim Kurulu [YÖK]. (2019). *Türkiye yükseköğretim sistemi*. Ankara: Yükseköğretim Kurulu Yayınları.
- Zhao, J., & Gallant, D. J. (2012). Student evaluation of instruction in higher education: Exploring issues of validity and reliability. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 37(2), 227-235, doi: 10.1080/02602938.2010.523819.

REHBER ÖĞRETMENLERİN ÜSTÜN YETENEKLİLERLE İLGİLİ BİLGİ ALGI VE AKTİVİTELERE KATILIM DÜZEYLERİ ÖLÇEKLERİNİN TÜRK KÜLTÜRÜNE UYARLANMASI¹

TURKISH ADAPTATION OF SCHOOL COUNSELORS' KNOWLEDGE, PERCEPTION AND INVOLVEMENT CONCERNING GIFTED STUDENTS SCALES

Fatma ALTUN², Hikmet YAZICI³

ÖZ: Bu çalışmada Rehber Öğretmenlerin Üstün Yeteneklilerle İlgili Bilgi (RÖ-ÜYBÖ), Algı (RÖ-ÜYAÖ) ve Aktivitelere Katılım (RÖ-ÜYAKÖ) düzeylerinin belirlenmesi amacıyla geliştirilen üç ölçeğin Türk kültürüne uyarlanması amaçlanmaktadır. Araştırmanın örneklemini Türkiye'nin 33 farklı ilinde görev yapmakta olan 193 okul rehber öğretmeni oluşturmaktadır. Yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda RÖ-ÜYBÖ için toplam varyansın %59.81 açıklayan tek faktörlü bir yapının olduğu görülmüştür. RÖ-ÜYAÖ'de ise toplam varyansın %44.12 açıklayan ve 18 maddeden oluşan üç faktörlü yapı elde edilmiştir. RÖ-ÜYAKÖ için ise ortaya çıkan iki faktörlü yapının toplam varyansın %70.32 açıkladığı tespit edilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizinden elde edilen uyum iyiliği indekslerinin her üç ölçek için de kabul edilebilir aralıklarda olduğu bulunmuştur. Ölçekler için yapılan güvenilirlik analizi sonucunda bilgi, algı ve aktivitelere katılım ölçeklerinin toplam puanları üzerinden elde edilen Cronbach alfa iç tutarlılık kat sayısı sırasıyla .97, .84 ve .96 olarak bulunmuştur. Test-tekrar test korelasyonları ise yine sırasıyla .79, .82 ve .82 olarak hesaplanmıştır. Psikometrik özellikleri incelenen üç ölçeğin, Türk kültüründe geçerli ve güvenilir ölçme araçları olarak kabul edilebileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar sözcükler: Üstün/özel yetenekli, okul rehber öğretmeni, ölçek uyarlama, rehberlik ve psikolojik danışma.

ABSTRACT: In this study, it is aimed to adapt three scales developed to measure/rate the levels of School Counselors' Knowledge (SC-KGS), Perception (SC-PGS) and Involvement (SC-IGS) Concerning Gifted Students to Turkish culture. 193 school counselors who work in gifted students' school in Turkey participated in the study. As a result of the factor analysis, it was seen that there was a single factor structure which explained 59.81% of the total variance for SC-KGS. On the other hand, the three-factor structure of SC-PGS (consisting of 18 items), which explained 44.12% of the total variance, was confirmed. For SC-IGS, the two-factor structure explained 70.32% of the total variance. Goodness of fit indices obtained from confirmatory factor analysis were found to be within acceptable ranges for all three scales. As a result of the reliability analysis for the scales, the Cronbach alpha internal consistency coefficients obtained from the total scores of knowledge, perception and involvement scales were found to be .97, .84 and .96, respectively. Test-retest correlations were calculated as .79, .82 and .82 respectively. It was concluded that the three scales, whose psychometric properties were examined, could be accepted as valid and reliable measurement tools in Turkish culture

Keywords: Gifted/talented, school counselor, scale adaptation, psychological counseling and guidance.

Bu makaleye atf vermek için:

Altun, F. ve Yazıcı, H. (2021). Rehber öğretmenlerin üstün yeteneklilerle ilgili bilgi algı ve aktivitelere katılım düzeyleri ölçeklerinin türk kültürüne uyarlanması *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(1), 215-235.

Cite this article as:

Altun, F. & Yazıcı, H. (2021). Turkish adaptation of school counselors' knowledge, perception and involvement concerning gifted students scales. *Trakya Journal of Education*, 11(1), 215-235.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

An educational program that includes not only cognitive aspects but also professional and social-emotional development needs of gifted students is direly needed (Silverman, 1993a). The role of school counselor is very important in providing all these services. It is expected that school counselors will lead the way in

¹ Bu çalışma ilk yazara ait doktora tezinin bir bölümünden üretilmiştir.

² Dr. Öğr. Üyesi, Trabzon Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, faltun@trabzon.edu.tr, ORCID: 0000-0001-8523-7768.

³ Prof. Dr., Trabzon Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, hyazici@trabzon.edu.tr, ORCID: 0000-0002-0250-1453.

establishing a correct perception about the characteristics of gifted students differentiating from their nongifted peers (American School Counselor Association [ASCA], 2013; Türk PDR-DER, 2011). The American School Counselor Association (ASCA) has clearly identified the job descriptions that school counselors should undertake in the education of gifted students. According to ASCA, in addition to defending the rights of gifted students in the education system, counselors need to take an active role in services such as identification of these students, group and individual counseling practices, consultation and collaboration with other school staff, evaluation and research (ASCA, 2013).

Current literature clearly reveals that most of the studies related to school counselors, who have a very important role in gifted education and counseling services, are of advisory nature rather than empirical (Colangelo, 2003; Fornia and Frame, 2001; Goldsmith, 2012). Also, school counselors' perspectives on gifted students and their education were investigated in various studies (Peterson and Wachter-Morris, 2010; Wood et al., 2010). It is noteworthy that in these previous studies, the data were mostly obtained through information collection forms rather than a specific instrument. However, there are limited studies on the standard measures of the knowledge and competence of the school counselors in implementing differentiated counseling services. Drawing attention to this deficiency in the field, Carlson (2004) developed scales to measure the level of knowledge, perceptions and involvement of the counselors for gifted students. In this study, it is aimed to adapt these three scales developed by Carlson to Turkish culture.

Method

The research sample consisted of 193 (Female =110, Male=83) school counselors working in schools and Science and Art Centers (SAC) that gifted students attend. School counselors in this study participated in 33 different provinces in Turkey. The mean age of the school counselor was 34.57 (SD= 6.91) and year of experience ranged from 1 to 30 years. 42 (21.8%) of the teachers participated in the study were working at a primary school, 87 (45.1%) at secondary school, 35 (18.1%) at high school and 29 (15%) were at SAC.

An information form was prepared by the researchers in order to obtain various descriptive information for the participants. Also data were used by Scales of School Counselors' Knowledge, Perception and Involvement Concerning Gifted Students. These scales for school counselors were developed by Carlson (2004). Detailed information about the scales is given below. Results of validity and reliability analyses of the scales adapted to Turkish culture in this study are presented in the findings.

The data of the study were analyzed with SPSS 23.0 and AMOS package program. Exploratory and confirmatory factor analysis, internal consistency, half of the test and test-retest techniques were used to test the validity and reliability of the instruments. The Pearson Product-Moment Correlation Coefficient was used for language validity.

Findings and Discussion

School Counselors' Knowledge Concerning Gifted Students Scale (SC-KGS)

As a result of the analysis, it was seen that all items were loaded under a single factor. This structure differs from the original two-factor form. In the analysis performed by limiting it to one factor, the total variance explained by the structure (59.81%) was lower than the original scale (71.7%). Especially in behavioral sciences, 40% of the variance explained is considered sufficient (Eroğlu, 2010; Şencan, 2005). Accordingly, it can be said that the variance explained by this scale is acceptable. However, it was stated that most of the items on the original scale were loaded under the first factor called "General Knowledge" and explained a variance of 66.02%. There were only two items under the "Identification Knowledge" dimension, which explains 5.70% of the variance. According to the researchers (Comrey, 1988; DeVellis, 2014; Şencan, 2005), factor reduction may be used in cases where the variance explained by a factor that is less than 10% or if there are less than three items under one factor. In this case, it can be said that evaluating the scale under a single factor as in this study is more psychometric.

Cronbach alpha internal consistency coefficient, split half and test-retest techniques were used in the reliability analysis of the Turkish form of the scale. The obtained internal consistency coefficient (.97) was found to be similar to the values in the original form (.98-.93). Correlations obtained by dividing the test in half and repeating the test every three weeks were .88 and .79, respectively. According to Şencan (2005), the correlation obtained from the repetition of the test is sufficient to be .70 and above.

School Counselors' Perception Concerning Gifted Students Scale (SC-PGS)

Because one item was found to be incompatible with Turkish culture, and seven items had low item-total score correlations, eight items were removed from SC-PGS (Tavşancıl, 2019). It was noteworthy that the extracted items were also shown to be in limitations in their original form and it was recommended that they should be rearranged in future studies (Carlson, 2004). The results of this study confirm Carlson's criticism.

In this study, a structure explaining 44.12% of the total variance was obtained by limiting it to three factors. On the other hand, there is a structure with nine factors explaining 56.80% of the total variance in the original form. When the structure of the original scale was examined, it was seen that all factors were composed of two or three items and their variance were between 4.09% and 8.01%, except the factor named Academic and Social Risks in Gifted Students (5 items). It is recommended that each dimension should include at least 3 items and the variance explained must be greater than 10% (Şencan, 2005). The nine-factor structure in the original form of the scale appears to be a problem in this sense. However, Carlson (2004) states that most of the items were cross loaded, and some dimensions contain theoretically quite similar expressions. Such limitations disappeared with the three-factor structure obtained in the Turkish form.

The internal consistency coefficient of the total SC-PGS was .84. Besides, the subscales of this scale's alpha coefficients ranged from .64 to .75. These rates are higher than those reported for the original scale (.03-.71). According to Kalaycı (2010), the alpha coefficient between .60 and .80 shows that the scale is reliable. In addition, the split half correlation calculated for the whole scale was .66 and the test-retest correlation was .82. For factors, these values (split-half: .53, .40, .59; test-retest: .77, .72, .61) were found to be acceptable, although slightly lower (George and Mallery, 2003; Kılıç, 2016).

School Counselors' Involvement with Gifted Students Scale (SC-IGS)

It was found that the two-structure explained 70.32% of the total variance after the principal component analysis with varimax rotation were conducted to determine number of dimensions of SC-IGS. This value was above the percentage of variance reported in the original form of 64.10%. However, it was observed that the factors appearing in Turkish form coincide with the ones in the original form of the scale. But, the items of "Advocacy" dimension in the original form were included in the second factor called "Consultation, Consultation and Cooperation" in Turkish form.

Cronbach alpha coefficient for the whole scale was .96 and the alpha value was .94 for both factors. These values, which indicate a high level of reliability (George ve Mallery, 2003; Kılıç, 2016), are higher than the internal consistency coefficients specified in the original form (.85-.89). In addition, unlike the original form, the two-half reliability (.82) and time-based consistency (.82) coefficients calculated in this study were found to be high enough to support the reliability of the scale. All the findings support that SC-IGS is a suitable scale for Turkish culture.

GİRİŞ

Üstün yetenekli öğrencilere sağlanacak fırsat eşitliği, öncelikle onların doğru ve adil bir tanılama sisteminden geçmelerine ve uygun eğitim ortamlarından yararlanmalarına bağlıdır. Bu süreçte öğrencilerin sadece bilişsel yönlerini değil mesleki ve sosyal-duygusal gelişimlerini de kapsayan bir programın izlenmesi gerekmektedir (Silverman, 1993a). Tüm bu hizmetlerin sunulmasında okul rehber öğretmenlerinin rolü oldukça önemlidir. Rehber öğretmenler, mesleki yönelimleri ve etik standartları (American School Counselor Association [ASCA], 2013; Türk PDR-DER, 2011) gereği birey hak ve özgürlükleri konusunda duyarlıdır ve bu nedenle okullarındaki tüm öğrencilerin haklarının savunucusu konumundadırlar. Dolayısıyla, üstün yetenekli öğrencilerin normal gelişim gösteren akranlarından farklılaşan özellikleri hakkında doğru bir algının oluşturulması ve onlara özgü hizmetlerin düzenlenmesinde okul rehber öğretmenlerinin liderlik göstermesi beklenmektedir (ASCA, 2013).

Türkiye'deki okullarda ve Bilim Sanat Merkezlerinde (BİLSEM) çalışan rehber öğretmenlerin görev tanımları yönetmeliklerde genel olarak belirtilmiştir, fakat hizmet verilen gruba göre sınıflandırılmamıştır (MEB, 2001). 2015 yılında yayınlanan Okullarda Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Kılavuzunda (Türker, Girit, Toprak, Çelik ve Tike, 2015) ise rehber öğretmenlerin sadece üstün yetenekli öğrencilerin tanılanmasıyla ve zenginleştirilmiş eğitim programlarının hazırlanmasıyla ilgili görevlerine değinilmiştir.

Amerikan Okul Danışmanları Birliği (ASCA) ise rehber öğretmenlerin üstün yeteneklilerin eğitiminde üstlenmeleri gereken görev tanımlarını açıkça belirtmiştir.

ASCA'ya (2013) göre; rehber öğretmenlerin, üstün yetenekli öğrencilerin eğitim sistemindeki haklarını savunmanın yanı sıra bu öğrencilerin tanınmasında aktif rol almaları gerekir. Fakat üstün yetenekli öğrencilerin tanınması sürecinde rehber öğretmenlerden beklenen sadece testleri (yetenek, zekâ vb.) uygulayıp sonuçlarını bildirmek değildir. Bunun için rehber öğretmenlerin farklı yetenek türlerini tanımları ve üstün yeteneğin belirlenmesinde yalnızca akademik başarıyı dikkate alan yaklaşımlardan kaçınmaları gerekmektedir. Ayrıca, kırsal kesimde yaşama, düşük sosyo-ekonomik statüde bulunma ya da fiziksel engele sahip olma gibi dezavantajlı gruplardaki öğrencilerin de tanımlama sürecinde adil bir şekilde yer almalarını sağlamak (Gentry, 2006; Hanson ve Stone, 2002) ve diğer bozuklukların ayırıcı özelliklerini bilerek yanlış tanımların önüne geçmek (Webb ve diğ., 2004) bu süreçte rehber öğretmenlerin duyarlı olmaları gereken konulardandır. Üstün yetenekli olarak tanımlanan öğrencilerin uygun eğitim programlarına yönlendirilmesi ve eğitim ortamlarının düzenlenmesi sürecinde de rehber öğretmenin kritik rolü devam etmektedir (Ignat, 2011; Silverman, 1993b; Türker ve diğ., 2015)

Okul rehber öğretmenleri, hizmet verdikleri öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alarak kullandıkları yöntem ve teknikleri onların gereksinimlerine göre uyarlamaya çalışırlar (Türk PDR-DER, 2011). Bu bağlamda, rehber öğretmenlerin üstün yeteneklilerle ilgili rolleri arasında görülen (ASCA, 2013) bir diğer husus; bu öğrencilerin akranlarından farklılaşan kişisel ve gelişimsel özelliklerini dikkate alarak, onlara sundukları bireysel ve grupla psikolojik danışma hizmetlerini farklılaştırmalarıdır (Colangelo ve Assouline, 2000; Moon, 2007; Silverman, 1993b). Bilişsel, fiziksel ve duygusal alanlarda gözlenen gelişim hızındaki uyumsuzluk (asenkronize gelişim) (Peterson ve Moon, 2008), aşırı duyarlılık (Piechowski, 2009) ya da mükemmeliyetçilik özellikleri (Altun ve Yazıcı, 2014; Greenspon, 2000) nedeniyle, üstün yeteneklilerin akranlarından daha farklı sosyal-duygusal problemlere maruz kaldıkları belirtilmektedir. Bu öğrencilerin birçok alanda yetenek ve ilgiye sahip olmaları ise kariyer tercihlerini zorlaştırabilmektedir (Kerr, 1991). Yeteneklerine uygun olmayan öğrenme ortamlarında da akademik başarı ve motivasyonları ile ilgili sorunlar ortaya çıkmaktadır (Siegle ve McCoach, 2005). Fakat bu öğrenciler en çok yeteneklerinin tanınmadığı veya üstün yetenekliliğin hoş karşılanmadığı sosyal ortamlarla baş edebilme konusunda yardıma ihtiyaç duymaktadırlar (Moon, 2002). Bu nedenle rehber öğretmenlerin her şeyden önce bu öğrencilerin karakteristik özellikleri ve sahip oldukları hassasiyetler konusunda bilgi sahibi olmaları ve bu öğrencilerle yaptıkları psikolojik danışma uygulamalarında ise onlara özgü yaklaşımları benimsemeleri oldukça önemlidir (Kerr, 1991).

Öğrencilerle güven verici ve sıcak bir ilişki kurmanın yanı sıra rehber öğretmenlerden beklenen, üstün yetenekli çocukların aileleri (Farral ve Henderson, 2014), okul yönetimi ve diğer öğretmenleriyle (Beesley, 2004) iş birliği içerisinde çalışarak merkezi bir rol üstlenmeleridir (ASCA, 2013). Karşılaşılan problemlerin çeşitliliği ve üstün yetenekli öğrencilerin farklı özellikleri nedeniyle rehber öğretmenlerin sadece okul içerisinde sağladığı iş birliği ve destek yeterli olmayabilir. Bu durumda rehber öğretmenlerin ruh sağlığı merkezleri, üniversiteler, sivil toplum kuruluşları ve mahkemeler gibi okul dışındaki kurumlarla da iş birliği içerisinde olması beklenmektedir (Bemak, 2000; Hebert ve Olenchak, 2000; Silverman, 1993a).

Okul rehber öğretmenlerinin klasik rollerinin (sadece mesleki yönlendirme yapan ve krize müdahale eden) değişmesi gerektiğinin tartışıldığı 21. yüzyılda, rehber öğretmenlerin işbirlikçi olma, önleyicilik ve savunuculuk rollerine daha çok vurgu yapılmaktadır (Bemak, 2000; Hanson ve Stone, 2002). Tüm bu hizmetlerin etkin bir şekilde sürdürülebilmesi için rehber öğretmenlerin kendilerini mesleki açıdan geliştirmeleri, alanlarındaki en son gelişmeleri takip etmeleri de beklenmektedir (Türk PDR-DER, 2011). ASCA (2013), üstün yeteneklilerle çalışan rehber öğretmenlerin bu öğrencilerle ilgili güncel yaklaşımlar ve uygulamalar hakkında bilgi sahibi olmaları gerektiğine vurgu yapmaktadır. Buna karşın üstün yetenekliler alanındaki araştırmacıların çoğu (örn. Goldsmith, 2011; Kerr, 1991; Moon, 2007) rehber öğretmenlerin bu öğrencilerle ilgili temel bilgi ve algı eksikliklerinin olduğuna dikkat çekmektedir. Türkiye'de okul psikolojik danışmanı yetiştiren lisans programlarının içeriklerinin incelendiği bir çalışmada (Yazıcı ve Altun, 2014) da bu eksiklere vurgu yapılmıştır. Bu çalışmada, PDR lisans programlarında üstün yeteneklilerle ilgili hiçbir zorunlu dersin yer almadığı, sadece birkaç üniversitede seçmeli ders olarak bu konuya yer verildiği görülmüştür.

Üstün yetenekli öğrencilerin diğer öğretmenleri ile ilgili çalışmalarla karşılaştırıldığında bu öğrencilere hizmet verecek olan rehber öğretmenlerin özellikleri ve eğitimleri ile ilgili araştırmaların sayısının oldukça az olduğu görülür (örn. Levy ve Plucker, 2008; Margolis ve Rungta, 1986; Peterson ve Wachter-Morris, 2010). Üstün yeteneklilerle çalışan rehber öğretmenlerin bu öğrencilerin karakteristik

özellikleri hakkında bilgi sahibi olmaları ve hizmetlerini bu özellikleri dikkate alarak düzenlemeleri gerektiği literatürde sıklıkla ifade edilmektedir (Colangelo ve Assouline, 2000; Moon, 2002; Van Tassel-Baska, 1990). Görev tanımlarında da üstün yetenekli öğrencilere dönük özel uygulamalara yer verilmektedir (ASCA, 2013). Buna karşın üstün yetenekli öğrenciler konusunda rehber öğretmenlerin bakış açıları ve mesleki yeterlik inançları farklılık gösterebilmektedir. Örneğin bazı rehber öğretmenler, üstün yetenekli öğrencilere özgü PDR hizmetlerinin gerekli olmadığına inanabilirken, bazıları ise bu öğrencilere dönük PDR hizmeti sunmada kendilerini yeterli görmemektedirler (Wood, Portman, Cigrand ve Colangelo, 2010). Yapılan çalışmalar rehber öğretmenlerin üstün yeteneklilere dönük PDR hizmetlerindeki öz-yeterliklerinin ve bakış açılarının bu öğrenciler hakkında sahip oldukları bilgi ile yakından ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır (Goldsmith, 2011). Dolayısıyla üstün yetenekli öğrencilere sunulan PDR hizmetlerinin kalitesi okul rehber öğretmenlerinin bu öğrencilerle ilgili bilgi, algı ve aktivitelere katılma düzeyleri ile yakından ilişkilidir.

Literatürde, üstün yeteneklilere dönük eğitimde ve PDR hizmetlerinde oldukça önemli bir role sahip olan okul rehber öğretmenlerine yönelik çalışmalarının çoğunun öneri niteliğinde olduğu görülmektedir (Colangelo, 2003; Fornia ve Frame, 2001; Goldsmith, 2012). Bazı çalışmalarda ise rehber öğretmenlerin üstün yetenekli öğrencilere ve onların eğitimlerine dönük bakış açıları araştırılmıştır (Peterson ve Wachter-Morris, 2010; Wood ve diğ., 2010). Bu çalışmalarda verilerin daha çok bilgi toplama formları ile elde edildiği dikkat çekmektedir. Buna karşın rehber öğretmenlerin farklılaştırılmış danışma hizmetlerini uygulama konusundaki bilgi ve yeterlikleri ile ilgili standart ölçümlerin yapıldığı çalışmalar oldukça kısıtlıdır. Bu durum üstün yeteneklilere yönelik PDR hizmetleri ile ilgili ilişkiel değişkenlerin incelenmesini zorlaştırmaktadır. Alandaki bu eksikliğe dikkat çeken Carlson (2004), rehber öğretmenlerin üstün yetenekli öğrencilere dönük bilgilerini, algılarını ve aktivitelere katılım düzeylerini belirlemeye dönük ölçekler geliştirmiştir. Rehber öğretmenlerin üstün yeteneklilere dönük bilgileri ölçeğinde; tanılama süreci, gelişimsel özellikleri ve spesifik rehberlik ihtiyaçlarıyla ilgili sorular yer almaktadır. Rehber öğretmenlerin üstün yeteneklilere dönük algılarının araştırıldığı ölçekte ise bu öğrencilere dönük olumlu ve olumsuz ifadelerle katılma derecesi sorulmaktadır. Son ölçekte ise rehber öğretmenlerin üstün yeteneklilerle ilgili özel PDR hizmetlerine katılma sıklığının belirlenmesi ile ilgili sorular bulunmaktadır.

Türkiye’de üstün yetenekli öğrencilerin normal gelişim gösteren akranlarından farklılaşan psikolojik özellikleri ve psikolojik danışma ve rehberlik (PDR) ihtiyaçlarının belirlenmesine yönelik araştırmalar son yıllarda artmaktadır (Altun ve Yazıcı, 2018a; Doğan ve Kesici, 2015). Bunun yanı sıra üstün yetenekli öğrencilerin PDR ihtiyaçlarının (Altun ve Yazıcı, 2018b; Oğurlu ve Yaman, 2013) ve öğrencilerin psikolojik danışma yaşantılarının niteliğinin (Altun ve Yazıcı, 2018c) belirlenmesine yönelik ölçme araçları geliştirilmiştir. Fakat bu hizmetleri yürüten okul psikolojik danışmanlarının yeterliklerinin belirlenmesi veya bu hizmetlerin yürütülmesinde yaşadıkları sorunlara yönelik çalışmaların sayısı oldukça sınırlıdır. Üstün yeteneklilere sunulan PDR hizmetlerinde yaşanan sorunların belirlenmesi ve bu alana etki eden değişkenlerin araştırılması için standart ölçme araçlarına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu çalışma kapsamında, Carlson tarafından geliştirilen, “Rehber Öğretmenlerin Üstün Yetenekli Öğrencilerle İlgili Bilgi, Algı ve Aktivitelere Katılım Düzeyleri Ölçekleri” nin Türk kültürüne uyarlanması amaçlanmaktadır. Bu ölçeklerin üstün yeteneklilere dönük PDR hizmetlerinin niteliğinin artırılmasında ve ilgili personelin mesleki gelişimine yönelik çalışmalarda katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

YÖNTEM

Çalışma Grubu

Araştırma grubunda üstün yetenekli öğrencilerin devam ettikleri okullarda ve BİLSEM’lerde çalışan 193 (Kadın=110, Erkek=83) rehber öğretmen yer almaktadır. Uygun örnekleme yolu ile elde edilen araştırma grubuna, Türkiye’nin 33 farklı ilinden (Adana, Amasya, Ankara, Antalya, Burdur, Bursa, Çorum, Diyarbakır, Erzincan, Erzurum, Eskişehir, Giresun, Gümüşhane, Isparta, Mersin, İstanbul, İzmir, Kastamonu, Kayseri, Kırşehir, Kütahya, Manisa, Kahramanmaraş, Kırıkkale, Mardin, Muş, Niğde, Ordu, Rize, Samsun, Sivas, Trabzon, Yozgat) rehber öğretmen katılmıştır. Yaş ortalamaları 34.57 (SS= 6.91) olan rehber öğretmenlerin mesleki kıdemleri 1 ile 30 yıl arasında değişmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 42’si (%21.8) ilkokulda, 87’si (%45.1) ortaokulda, 35’i (%18.1) lisede ve 29’u (%15) BİLSEM’de görev yapmaktadır. Araştırma grubundaki rehber öğretmenlerden 85’i (%44) üstün yeteneklilerle ilgili herhangi bir eğitim almadığını belirtirken, 108 (%56) öğretmen; hizmet öncesi, hizmet içi eğitimleri sırasında ve/veya kendi imkânlarıyla üstün yeteneklilere dönük eğitim aldıklarını belirtmişlerdir.

Veri Toplama Araçları

Rehber öğretmenlere dönük çeşitli tanımlayıcı bilgileri elde etmek amacıyla araştırmacılar tarafından bilgi toplama formu hazırlanmıştır. Bu formda rehber öğretmenlerin yaş, cinsiyet, kıdem yılı, çalışılan okul türü, üstün yeteneklilerle ilgili eğitim durumları ile ilgili sorular yer almaktadır.

Ayrıca bu çalışmada uyarlaması yapılan ve Carlson (2004) tarafından geliştirilen Rehber Öğretmenlerin Üstün Yeteneklilere Yönelik Bilgi, Algı ve Aktivitelere Katılım Düzeyi Ölçekleri kullanılmıştır. Bu ölçekler hakkındaki detaylı bilgilere aşağıda yer verilmiştir. Bu çalışma kapsamında Türk kültürüne uyarlanan ölçeklerin geçerlik ve güvenilirlik analizleriyle ilgili bilgiler ise bulgular kısmında yer almaktadır.

Rehber Öğretmenlerin Üstün Yeteneklilere Yönelik Bilgileri Ölçeği (RÖ-ÜYBÖ). Rehber öğretmenlerin üstün yeteneklilerle ilgili bilgi düzeylerini belirlemek amacıyla geliştirilen ölçek 26 maddeden oluşmaktadır. Likert tipinde olan ölçekte, rehber öğretmenlere üstün yetenekli öğrencilerin tanımı, özellikleri ve bazı danışma ihtiyaçları gibi çeşitli konular hakkında ne derece bilgi sahibi oldukları sorulmaktadır. Ölçek, “hiç bilgi sahibi değilim” (1) ile “çok bilgi sahibiyim” (5) arasında 5’li derecelendirme ile cevaplanmaktadır. Toplam varyansın %71.7’sini açıklayan ölçeğin “Genel Bilgi” ve “Tanılamaya Dönük Bilgi” olmak üzere iki alt faktörden oluştuğu görülmüştür (KMO= .97, $\chi^2= 8812.18$, $sd= 325$, $p< .001$). Alt ölçeklerin açıkladığı varyans sırasıyla %66.02 ve %5.70’dir. Ölçeğin güvenilirlik analizlerinde bu faktörlerin iç tutarlılık kat sayıları ise $\alpha= .98$ ve $.93$ olarak bulunmuştur. Ölçeğin toplam formundan ve alt boyutlarından alınan puanların yükselmesi, rehber öğretmenlerin üstün yeteneklilerle ilgili bilgi düzeylerinin yüksek olduğunu göstermektedir.

Rehber Öğretmenlerin Üstün Yeteneklilere Yönelik Algıları Ölçeği (RÖ-ÜYAÖ). Rehber öğretmenlerin üstün yetenekli öğrencilere dönük algılarını ölçmek amacıyla geliştirilen Likert tipli bu ölçekte; üstün yeteneklilere dönük olumlu (örn. üstün yeteneklilerle danışma yapmaktan hoşlanırım) ve olumsuz algıları (örn. üstün yeteneklilerin ihtiyaçlarının karşılanması kendini beğenmiş ayrıcalıklı bir kesimi ortaya çıkarır) içeren 26 madde bulunmaktadır. Cevaplayıcılardan bu ifadelerle katılma düzeylerini “1” (Kesinlikle katılmıyorum) ile “5” (Kesinlikle katılıyorum) arasında derecelendirmeleri beklenmektedir. Yapılan faktör analizi sonucunda ölçeğin toplam varyansın %56.80’inin açıkladığı görülmektedir (KMO= .70, $\chi^2= 1143.67$, $sd= 325$, $p< .001$). Madde-toplam puan korelasyonlarının $-.36$ ile $.78$ arasında değiştiği ölçekte dokuz alt faktör tanımlanmıştır. Dokuz faktörlü bir yapı gösteren ölçeğin alt faktörlerinin isimleri; “Risk Altındaki Üstün Yetenekliler”, “Üstün Yeteneklileri Anlama”, “Üstün Yeteneklilerle Psikolojik Danışma”, “Üstün Yeteneklilerin İhtiyacını Karşılamada Eşitlik”, “Üstün Yeteneklilerin İhtiyaçlarını Karşılamamanın Rasyonelitesi”, “Üstün Yeteneklilerin Özgün Özellikleri”, “Üstün Yeteneklilerin Adaptasyonu”, “Üstün Yeteneklilerin Uyumu” ve “Üstün Yeteneklilerin İhtiyaçlarını Karşılamada Zaman Sınırlılığı”dır. Alt ölçeğin iç tutarlılık kat sayıları $.03$ ile $.71$ arasında değişmektedir.

Rehber Öğretmenlerin Üstün Yeteneklilere Yönelik Aktivitelere Katılma Ölçeği (RÖ-ÜYAKÖ). Rehber öğretmenlerin üstün yetenekli öğrencilerle ilgili aktivitelere katılma düzeylerini belirlemek amacıyla geliştirilen bu ölçek toplam 17 maddeden oluşmaktadır. Üstün yetenekli öğrencilere dönük çeşitli hizmetleri tanımlandığı bu formda, rehber öğretmenlerden her bir maddeyi gerçekleştirme sıklıkları ile ilgili bir derecelendirme yapmaları beklenmektedir. “Hiç” (1) ile “Sıklıkla” (5) arasında puanlanan 5’li Likert tipi bir ölçektir. Faktör analizi sonucunda 17 maddelik ölçeğin, toplam varyansın %64.1’ini açıkladığı ve üç alt faktörden oluştuğu görülmüştür (KMO= .93, $\chi^2= 2969.82$, $sd= 136$, $p< .001$). Alt faktörleri “Profesyonel Gelişim”, “Danışma, Konsültasyon ve Yönlendirme”, “Destek” olarak isimlendirilmiştir. Madde-toplam puan korelasyonları $.58$ ile $.88$ arasında değişen ölçeğin alt faktörleri için iç tutarlılıkları sırasıyla $\alpha= .89$, $\alpha= .93$ ve $\alpha= .85$ ’dir. Ölçekten alınan puanların yükselmesi, okul rehber öğretmenlerin üstün yeteneklilere dönük hizmetlere daha fazla katıldığını göstermektedir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Türkçeye uyarlanması planlanan ölçme araçlarıyla ilgili olarak öncelikle ölçekleri geliştiren kişilerden izin alınmıştır. Ölçeklerin ve çalışmanın uygunluğu ile ilgili üniversitenin etik kurulundan gerekli onay alınmıştır. Daha sonra, Türkiye genelindeki BİLSEM’lerde ve bu illerdeki üstün yetenekli öğrencilerin devam ettikleri örgün eğitim kurumlarında çalışan rehber öğretmenlerden veri toplama amacıyla Millî Eğitim Bakanlığında araştırma izni alınmıştır. Ölçme araçlarının dil geçerliği çalışmaları tamamlanıp, örneklem üzerinde uygulanabilir formları oluşturulduktan sonra uygulamanın yapılacağı kurumların idarecileri ve rehber öğretmenleri ile irtibata geçilmiştir. Türkiye İstatistik Kurumunun (TÜİK)

istatistikî bölge birimleri sınıflamasının birinci düzeyi (NUTS1: 12 Bölge) dikkate alınarak her bölgeden katılımcıya ulaştırılması hedeflenmiştir. Öncelikle pilot çalışmanın verileri toplanarak ön analizler yapılmış daha sonra ise daha geniş bir örneklemden asıl veriler toplanmıştır.

Araştırma grubunda yer alan rehber öğretmenlerin bazılarında yüz yüze bazılarında ise telefon yoluyla ulaşılarak çalışma hakkında bilgi verilmiştir. Telefon yoluyla ulaşılan rehber öğretmenlerin e-posta adreslerine ölçeğin online formu, okullarında ziyaret edilen rehber öğretmenlere ise basılı formu verilmiştir. Uygulamalar yaklaşık 25 dakika sürmüştür. Sadece testin tekrarını kabul eden katılımcılardan bir rumuz yazmaları istenmiş ve iki hafta sonra aynı kişilere formlar tekrar ulaştırılmıştır. BİLSEM’lerde çalışan rehber öğretmenler dışındakilere ulaşıırken, BİLSEM’lerde kayıtlı olan üstün yetenekli öğrencilerin devam ettikleri okullar dikkate alınmıştır. Doldurulan 195 formdan 193’ü analize alınmıştır.

Araştırmanın verileri IBM SPSS 23.0 ve AMOS paket programları ile analiz edilmiştir. Ölçeklerin dil geçerliliği işlemlerinde Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı (PMÇKK) kullanılmıştır. Ölçme araçlarının geçerlik ve güvenilirlik analizleri kapsamında açımlayıcı (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA), iç tutarlık, testin yarıya bölümü ve test-tekrar test tekniklerinden yararlanılmıştır. DFA ile test edilen modellerin yeterliğinin belirlenmesinde sıklıkla tercih edilen Ki-kare Uyum Testi (Chi-Square Goodness), Uyum İyiliği İndeksi (Goodness of Fit Index [GFI]), Düzeltilmiş Uyum İyiliği İndeksi (Adjusted Goodness of Fit Index [AGFI]), Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (Comparative Fit Index [CFI]), Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (Root Mean Square Error of Approximation [RMSEA]) ve Standartlaştırılmış Artık Hataların Ortalama Karekökü (Standardized Root Mean Square Residual [SRMR]) değerleri dikkate alınmıştır. Uyum iyiliği indekslerinin literatürde belirlenen (Byrne, 2010; Doll, Xia ve Torkzadeh, 1994) ölçütleri Tablo 1’deki gibidir.

Tablo 1.

Uyum indeksleri ölçütleri

Uyum İndeksleri	Mükemmel Uyum	Kabul Edilebilir Uyum
χ^2 /sd	$0 \leq \chi^2 / sd \leq 2$	$2 \leq \chi^2 / sd \leq 3$
GFI	$.90 \leq GFI \leq 1.00$	$85 \leq GFI \leq 90$
AGFI	$.90 \leq AGFI \leq 1.00$	$80 \leq AGFI \leq 90$
CFI	$.97 \leq CFI \leq 1.00$	$90 \leq CFI \leq 97$
RMSEA	$0 \leq RMSEA \leq .05$	$.05 \leq RMSEA \leq .08$
SRMR	$0 \leq SRMR \leq .05$	$.05 \leq SRMR \leq .10$

BULGULAR

Dil ve Kapsam Geçerliliği Çalışmaları

Rehber öğretmenlerle ilgili üç ölçeğin dilsel eşdeğerlik ve kapsam geçerliliği çalışmaları birlikte yürütülmüştür. Dilsel eşdeğerlik çalışması kapsamında İngilizce formlar ilk olarak, Edebiyat Fakültesi Batı Dilleri ve Edebiyatı Bölümünde görev yapan üç uzman tarafından Türkçeye çevrilmiştir. Birbirinden bağımsız olarak yapılan çeviriler ikinci aşamada araştırmacı ve danışmanı tarafından karşılaştırmalı şekilde incelenmiş, Türk kültürüne ve ölçülmek istenen yapıya uygunluk açısından kontrol edilmiştir. Rehber Öğretmenlerin Üstün Yeteneklilere Dönük Algı Düzeyleri Ölçeğinin 18. maddesi olan “Beyaz olmayan (Afro-Amerikalı) üstün yetenekli öğrenci, azınlık olmayan öğrencilerden farklı şekillerde yeteneğini gösterebilir” ifadesi Türk kültürüne uygun olmadığı için bu aşamada ölçekten çıkarılmıştır. Daha sonra, anlaşılabilirlik ve ölçme amaçlarına uygunluk açısından en iyi ifadelerin yer aldığı formların test edilmesi aşamasına geçilmiştir. Bu kapsamda, ölçeğin Türkçe ve İngilizce (orijinal) formları İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümünde okumakta olan üçüncü sınıf öğrencilerine uygulanmış, ayrıca dilsel yapı hakkında görüş belirtmeleri istenmiştir. Toplam 39 öğrenciye uygulanan ölçeğin Türkçe ve İngilizce formları arasındaki korelasyon testinin sonuçları Tablo 2’de özetlenmiştir. Yapılan analiz sonucunda, Türkçe ve İngilizce formlar arasındaki korelasyonlar “Rehber Öğretmenlerin Üstün Yeteneklilere Dönük Bilgi Düzeyleri Ölçeği (RÖ-ÜYBÖ)” için $r = .88$, “Rehber Öğretmenlerin Üstün Yeteneklilere Dönük Algı Düzeyleri Ölçeği (RÖ-ÜYAÖ)” için $r = .74$ ve “Rehber Öğretmenlerin Üstün Yeteneklilere Dönük Aktivitelere Katılma Düzeyleri Ölçeği (RÖ-ÜYAKÖ)” için $r = .74$ olarak bulunmuştur. Ölçeklerin her iki formundan elde edilen korelasyonların dilsel geçerlik için yeterli düzeyde olduğu görülmüştür. Cevaplayıcılardan gelen öneriler doğrultusunda bazı kelimelerin yanına eş anlamlıları konularak maddelerin daha iyi anlaşılması sağlanmıştır.

Tablo 2.

Rehber öğretmenlerin üstün yeteneklilere yönelik bilgi, algı ve aktivitelere katılma düzeyleri ölçeklerinin Türkçe ve İngilizce formları arasındaki korelasyonlar

Ölçekler (Toplam Puan)	Türkçe ve İngilizce Formlar Arasındaki Korelasyonlar
Rehber Öğretmenlerin Üstün Yeteneklilere Yönelik Bilgi Düzeyleri Ölçeği	.88**
Rehber Öğretmenlerin Üstün Yeteneklilere Yönelik Algı Düzeyleri Ölçeği	.74**
Rehber Öğretmenlerin Üstün Yeteneklilere Yönelik Aktivitelere Katılma Düzeyleri Ölçeği	.74**

** $p < .01$

Pilot Çalışmadan Elde Edilen Bulgular

Ölçeklerin dil geçerliliği tamamlandıktan sonra, uyarlama işlemleri için 115 rehber öğretmen (Kadın=68, Erkek= 47; $X_{Yaş} = 36.63 \pm 6.86$; $X_{Kıdem} = 12.63 \pm 6.35$) ile pilot çalışma gerçekleştirilmiştir. Öncelikle güvenilirlik işlemleri kapsamında Cronbach alfa iç tutarlık kat sayılarına bakılmıştır. RÖ-ÜYBÖ ve RÖ-ÜYAKÖ için bulunan iç tutarlılık kat sayılarının sırasıyla $\alpha = .98$ ve $\alpha = .96$ olduğu, ayrıca madde toplam korelasyonlarının da .51 ile .90 arasında değiştiği tespit edilmiştir. RÖ-ÜYAÖ ise iç tutarlılık kat sayısı kabul edilebilir düzeyde (George ve Mallery, 2003) olmakla birlikte diğer ölçeklerden düşük düzeyde ($\alpha = .75$) olduğu ve madde-toplam korelasyonlarında bazı maddelere ait değerlerin .30'un altında olduğu ve atılması durumunda iç tutarlılığa anlamlı katkı sağlayacağı tespit edilmiştir.

Pilot çalışma kapsamında RÖ-ÜYBÖ için yapılan faktör analizi sonucunda (KMO= .95 ve Barlett $\chi^2 = 3376.85$, $sd = 325$, $p < .001$) ölçeğin faktörlenebilirliğe uygun olduğu görülmüştür (Şencan, 2005). Yapılan Temel Bileşenler Analizine göre, öz değeri 1'den büyük iki faktörlü yapının toplam varyansın %72'sini açıkladığı tespit edilmiştir. Varimax rotasyonu sonucunda ikinci faktördeki maddelerin (4 madde) tümünün aslında ilk faktöre de yüklendikleri tespit edilmiştir. Bir diğer ölçek olan RÖ-ÜYAKÖ için de faktörlenebilirlik değerleri incelenmiş (KMO= .92 ve Barlett $\chi^2 = 1758.02$, $sd = 136$, $p < .001$) ve ideal düzeyde olduğu tespit edilmiştir (Şencan, 2005). Yapılan faktör analizi sonucunda ise toplam varyansın %68.94'ünü açıklayan iki faktörlü bir yapı elde edilmiştir. RÖ-ÜYAÖ için tespit edilen KMO (.66) ve Barlett küresellik testi sonuçları ($\chi^2 = 810.56$, $sd = 300$, $p < .001$) da ölçeğin faktörlenebilirlik için kabul edilebilir değerlere (Şencan, 2005) sahip olduğunu göstermiştir. Temel Bileşenler Analizi ve Varimax döndürme metodu ile yapılan faktör analizinde toplam varyansın %63.24'ünü açıklayan sekiz faktörlü bir yapı saptanmıştır. Fakat bu faktörlerden sadece üç tanesinin açıkladığı varyans %10'un üzerinde olup maddelerin çoğunun aynı anda farklı faktörler altında yüklenmesi durumu dikkat çekmiştir.

Faktör analizinde çoklu yüklenmeler ve güvenilirlik işlemlerinde madde toplam korelasyonlarının .30'un altında olması gibi durumlar karşısında maddelerin ölçekten çıkarılması tavsiye edilmektedir (Costello ve Osborne, 2005; DeVellis, 2014; Tabachnick ve Fidell, 2015). Fakat uyarlama niteliğindeki bu çalışmada, maddeler ölçekten çıkarılmadan önce alan uzmanları tarafından dil ve içerik açısından tekrar incelenmiş ve maddeler üzerinde bazı revizyonlar yapılmıştır. Yeniden düzenlenen bu formlar ile elde edilen veriler üzerinde asıl çalışmalar gerçekleştirilmiştir.

Rehber Öğretmenlerin Üstün Yetenekli Öğrencilere Dönük Bilgi Düzeyleri Ölçeğinin (RÖ-ÜYBÖ) Geçerlik ve Güvenirlik Analizleri

RÖ-ÜYBÖ'nün Yapı Geçerliği

Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik analizleri için 193 rehber öğretmenden toplanan asıl verilerin parametreye uygunluğu çarpıklık basıklık değerleri ile ve Kolmogorov Smirnov testi ile kontrol edilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre (Skewness= .13, Kurtosis= -.70; $Z = .04$, $p > .05$) verilerin normal dağılıma uygun olduğu görülmüştür (Tabachnick ve Fidell, 2015). RÖ-ÜYBÖ'nün yapı geçerliğini test etmek amacıyla yapılan açımlayıcı faktör analizi öncesinde KMO ve Barlett's değerleri kontrol edilmiştir. İşlem yapılan örneklemin yeterliliği ve maddelerin faktörlenebilirliği açısından anlamlı değerlerin elde edildiği görülmüştür (KMO= .96, $\chi^2 = 4896.66$, $sd = 325$, $p < .001$). Ayrıca .87 ile .98 arasında değişen anti-image korelasyonlarının da yeterli büyüklükte olduğu ($> .50$) tespit edilmiştir.

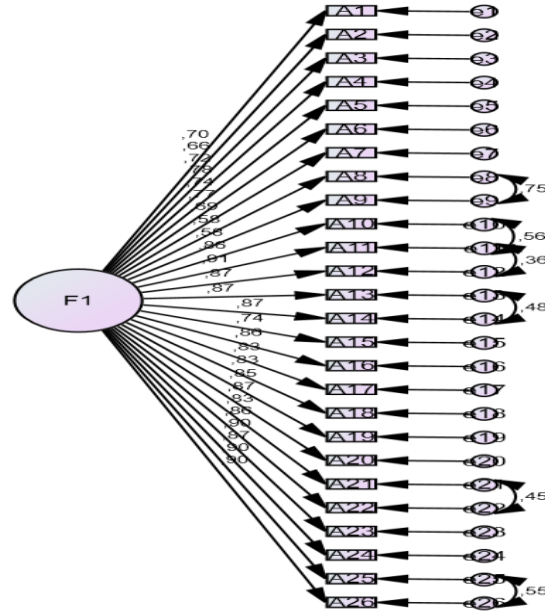
RÖ-ÜYBÖ'nün faktör yapısını belirlemek amacıyla yapılan Temel Bileşenler Analizi sonucunda ortaya çıkan üç faktörlü yapıya rağmen tüm maddelerin ağırlıklı faktör yüklerinin tek bir faktör altında toplandığı görülmüştür. Tek faktör düzenlemesiyle tekrar yapılan Temel Bileşenler Analizi sonucunda, elde edilen yapının toplam varyansın %59.81'ini açıkladığı bulunmuştur. Maddelerin faktör yükleri, ortak varyansları ve toplam puanla korelasyonları Tablo 3'te gösterilmiştir. Orijinal ölçekte görülen iki faktörlü yapıda, maddelerin 24'ünün "Üstün Yeteneklilere Dönük Genel Bilgiler" faktörü altında toplandığı, "Üstün Yeteneklileri Tanılamaya Dönük Bilgi" isimli alt faktörde ise sadece iki maddenin yer aldığı görülmektedir. Bu çalışmada ortaya çıkan tek boyutlu ölçeğin isminin "Rehber Öğretmenlerin Üstün Yeteneklilere Dönük Bilgi Düzeyleri" olmasına karar verilmiştir.

Tablo 3.

RÖ-ÜYBÖ'nün faktör analizi sonuçları

Madde	Faktör Yükleri	Ortak Varyans	Madde-Toplam
1. Üstün yeteneklilerin en yaygın kullanılan tanımları	.67	.45	.65
2. Üstün yetenekli öğrencilerle psikolojik danışmanlığın tarihsel gelişim süreci	.68	.47	.66
3. Üstün yetenekli öğrencileri diğer öğrencilerden farklı kılan kişilik özellikleri	.70	.50	.68
4. Üstün yetenekli öğrencilerin kişisel sorunlarına yönelik etkili müdahale stratejileri	.84	.70	.82
5. Üstün yetenekli öğrenciler hakkındaki yanlış bilgi ve inanışlar	.77	.59	.75
6. Üstün yetenekli öğrencilerin rehberlik ve psikolojik danışma ihtiyaçlarına yönelik araştırmalar	.79	.62	.77
7. Üstün yetenekli öğrenciler arasında gözlenen bireysel farklılıkların çeşitliliği	.74	.55	.72
8. Bölgeimizdeki üstün yetenekli öğrencileri tanılama süreci	.51	.26	.49
9. Bir öğrencinin üstün yetenekli olduğuna nasıl karar verildiği	.59	.35	.57
10. Üstün yetenekli öğrencilere dönük gelişimsel rehberlik yaklaşımları	.83	.69	.81
11. Üstün yetenekli öğrencilere dönük iyileştirici/problem çözücü rehberlik yaklaşımları	.85	.72	.83
12. Üstün yetenekli öğrencilere özgü eğitsel rehberlik ihtiyaçları	.82	.68	.80
13. Üstün yetenekli öğrencilerin akademik tercihleri üzerinde mükemmeliyetçiliğin etkisi	.80	.65	.78
14. Çok yönlü potansiyele sahip olmanın üstün yetenekli öğrencilerin akademik tercihlerine etkisi	.82	.68	.80
15. Okuma güçlüğü olan bazı üstün yetenekli öğrencilere yönelik iyileştirici/geliştirici okuma çalışmaları	.66	.44	.63
16. İhtiyaç duyan bazı üstün yetenekli öğrencilerin çalışma becerilerini iyileştirmeye yönelik eğitimler	.80	.65	.78
17. Üstün yetenekli öğrencilerin başarısızlıklarının ardındaki olası nedenler	.77	.60	.75
18. Üstün yetenekli öğrencilere özgü psiko-sosyal rehberlik ihtiyaçları	.85	.73	.83
19. Mükemmeliyetçiliğin üstün yetenekli öğrencilerin benlik saygısı üzerindeki etkisi	.83	.69	.81
20. Diğer kimselerin beklentilerinin üstün yetenekli öğrencilerin seçimlerine etkisi	.79	.63	.77
21. Heterojen yapıya sahip bir sınıftaki üstün yetenekli öğrencilerin davranışları	.76	.57	.73
22. Çoğu üstün yetenekli öğrencinin yaşadığı "olumsuz" duygular	.80	.63	.78
23. Aşırı duyarlılığın üstün yetenekli öğrencilerin duygusal gelişimine etkisi	.82	.67	.79
24. Üstün yetenekli öğrencilere özgü kariyer gelişim ihtiyaçları	.82	.67	.80
25. Çok yönlü potansiyele sahip olmanın üstün yetenekli öğrencilerin kariyer tercihlerine etkisi	.85	.72	.83
26. Mükemmeliyetçiliğin üstün yeteneklilerin kariyer tercihlerine etkisi	.82	.67	.80
Öz değer	15.55		
Açıklanan Varyans (%)	59.81		

RÖ-ÜYBÖ için elde edilen tek faktörlü yapının doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile uyum değerleri incelenmiştir. Modele katkı sağlayacağı önerilen modifikasyon kovaryansları işleme alındıktan sonra elde edilen uyum indeksleri $\chi^2_{sd} = 1.89$ ($\chi^2 = 553.98$, $sd = 293$, $p < .001$), $GFI = .74$, $AGFI = .69$, $CFI = .92$, $RMSEA = .08$ ve $SRMR = .04$ 'tür. Bu doğrultuda Türk örnekleminde elde edilen tek faktör ve 26 maddelik modelin, veri ile iyi uyum gösterdiği söylenebilir. Maddelerin faktör ile olan ilişkilerini gösteren standardize edilmiş katsayılar .58 ile .91 arasında değişmekte olup tümü .01 düzeyinde anlamlıdır. RÖ-ÜYBÖ için oluşturulan modele ilişkin faktör yükleri Şekil 1'de gösterilmiştir.



Şekil 1: RÖ-ÜYBÖ'nün path diyagramı ve faktör yükleri

RÖ-ÜYBÖ'nün Güvenirlik Analizleri

Güvenirlik analizleri kapsamında Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı, testi yarıya bölme ve testin tekrarı yöntemlerinden yararlanılmıştır. RÖ-ÜYBÖ'nün güvenilirlik analizlerinden elde edilen bulgular Tablo 4'te sunulmuştur. Tabloda görüldüğü gibi ölçeğin iç tutarlılık katsayısı .97, iki yarım güvenilirliği ise .88'dir. Test-tekrar test güvenirligi için ölçek, yaklaşık üç hafta aryla 44 rehber öğretmene tekrar uygulanmıştır. Testin tekrarının uygulandığı rehber öğretmenlerin 26'sı kadın, 18'i erkektir. Yaş ortalaması 34.86 ± 6.54 olan katılımcıların %29.5'i ilkokul, %38.6'sı ortaokul, %9.1'i lise ve %22.7'si BİLSEM'lerde görev yapmaktadır. Rehber öğretmenlerden elde edilen İki ölçüm arasındaki korelasyon katsayısının (PMÇKK) $r = .79$ olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4.

RÖ-ÜYBÖ'nün güvenilirlik analizi sonuçları

Faktör	İç Tutarlık (Cronbach Alfa)	Testi Yarıya Bölme (Split Half)	Test-Tekrar Test
RÖ-ÜYBÖ	.97	.88	.79**

** $p < .01$

Rhber Öğretmenlerin Üstün Yetenekli Öğrencilere Dönük Algı Düzeyleri Ölçeğinin (RÖ-ÜYAÖ) Geçerlik ve Güvenirlik Analizleri

RÖ-ÜYAÖ'nün Yapı Geçerliğı

Veri setinin bu ölçek için de normal dağılıma uygunluk gösterdiği saptanmıştır (Skewness= .14, Kurtosis= .25; Z= .07, $p > .05$). Ölçeğin madde-toplam puan korelasyonlarına tekrar bakıldığında ön testte gözlenen şekilde aynı 7 maddede korelasyonların .30 değerinin altında olduğu görülmüş ve bu maddelerin ölçekten çıkarılmasına karar verilmiştir. Bundan sonraki işlemler, yeniden numaralandırılan ve toplam 18 maddeden oluşan ölçek üzerinde gerçekleştirilmiştir. Ölçekten çıkarılan maddeler ve madde-toplam puan korelasyonları Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5.

RÖ-ÜYAÖ'den çıkarılan maddeler

Ölçekten Çıkarılan Maddeler	Madde-Toplam Puan Korelasyonu
1. Üstün yetenekli öğrenciler genellikle uyumludur.	.15
2. Üstün yetenekli öğrencilerin uyum düzeyleri eğitimleri boyunca tutarlılık gösterir.	.13
3. Akademik başarısızlık riski olan çok sayıda üstün yetenekli öğrenci vardır.	.25
4. Psikolojik olarak risk altında olan çok sayıda üstün yetenekli öğrenci vardır.	.29
5. Üstün yetenekli öğrenciler üstün olmayan akranlarına oranla intihara daha çok eğilimlidirler.	.10
6. Üstün yetenekli öğrenciler kendi kendilerine en üst başarı noktasına ulaşırlar.	.19
7. Özel psikolojik danışma hizmetlerine ihtiyaç duyan üstün yetenekli öğrenciler, bunu okul dışında aramalıdır.	.26

RÖ-ÜYAÖ'nün yapı geçerliğini test etmek amacıyla yapılan açımlayıcı faktör analizinde öncelikle KMO ve Bartlett's değerlerine bakılarak örneklemin yeterli (KMO= .83) ve ölçek maddelerinin çok değişkenli normal dağılıma sahip olduğu $\chi^2 = 849$, $sd = 153$, $p < .001$) görülmüştür. Ayrıca ölçek maddelerinin anti-image matrisindeki çapraz korelasyonları incelenerek .69 ile .91 arasında değişen değerlerin yeterli büyüklükte ($> .50$) olduğu tespit edilmiştir. RÖ-ÜYAÖ'nün faktör yapısını belirlemek amacıyla Varimax döndürme metodu kullanılarak Temel Bileşenler Analizi yapılmıştır. Faktör analizi sonucunda, öz değeri 1'den büyük dört faktörlü bir yapı ortaya çıkmıştır. Buna karşın maddelerin ağırlıklı olarak üç faktörde toplandıkları ve aynı anda birkaç faktöre yüklenen madde sayısının çok olması nedeniyle faktör sayısının azaltılmasına karar verilmiştir. İçerik açısından maddelerin üç boyut altında toplandığı görüldüğünden faktör sayısı üç olacak şekilde analizler yeniden gerçekleştirilmiştir.

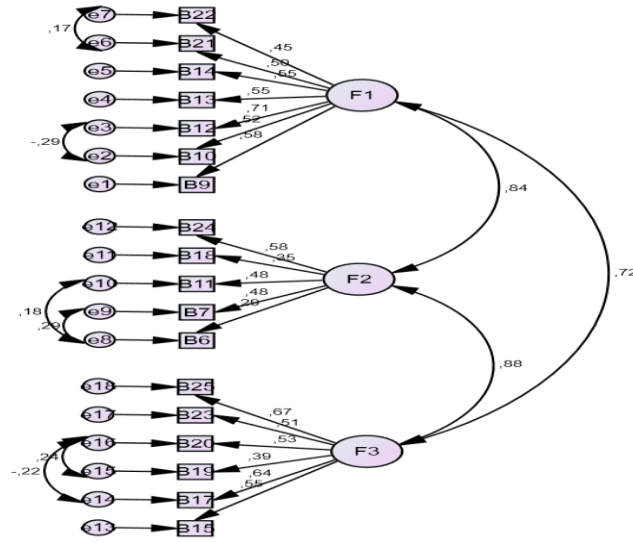
Üç faktör istenerek tekrar yapılan Temel Bileşenler Analizi ve Varimax eksen döndürme işlemi sonucunda, elde edilen yapının toplam varyansın %44.12'sini açıkladığı bulunmuştur. Ölçekteki maddelerin dahil oldukları faktörler ile her maddenin ortak varyansı ve toplam puanla korelasyonları Tablo 6'da gösterilmiştir. Buna göre birinci faktör varyansın %16.44'ünü, ikinci faktör %15.86'sını ve üçüncü faktör %11.83'ünü açıklamaktadır. Özgün ölçekte yer alan dokuz alt faktörden hiçbiri ölçeğin Türkçe formundan elde edilen üç alt faktörle birebir eşleşmemiştir. Bununla birlikte benzer faktör yüklenmeleri vardır. Örneğin ölçeğin özgün formunda "Üstün Yeteneklilerle Psikolojik Danışma" olarak isimlendirilen faktördeki iki maddenin (madde 9 ve 16) Türkçe formunda aynı isimle yer alan üçüncü alt faktörün içerisinde olduğu görülmektedir. Bununla birlikte diğer faktörler içerik açısından incelenerek yeniden isimlendirilmiştir. Buna göre Faktör I "Üstün Yeteneklilerin Özgün Özellikleri" ve Faktör II "Üstün Yeteneklilerde Akademik ve Sosyal Riskler" ile ilgili algıları ölçmeye dönük olduklarından yola çıkılarak bu şekilde isimlendirilmişlerdir. Ayrıca ölçeğin puanlanması sırasında 7., 10. ve 11. maddelerin ters çevrilmesi gerektiği belirlenmiştir.

Tablo 6.

RÖ-ÜYAÖ'nün faktör analizi sonuçları

Madde	Faktör Yükleri			Ortak Varyans	Madde-Toplam
	I	II	III		
<i>Faktör I. Üstün Yeteneklilerin Özgün Özellikleri</i>					
3. Üstün yetenekli öğrenciler alışılmadık bir kişiliğe sahiptirler.	.36			.39	.53
4. Üstün yetenekli olmayan akranlarının sosyal ihtiyaçları söz konusu olduğunda, üstün yetenekli öğrenciler kendilerine gösterilenden daha fazla duyarlılığa sahiptirler.	.54			.34	.41
6. Üstün yetenekli öğrenciler tartışmayı severler.	.61			.50	.57
7. Üstün yetenekli öğrencilerin belirsizliğe tahammülleri düşüktür ve bir şeyi ya doğru ya da yanlış olarak görme eğilimindedirler.	.52			.48	.45
8. Üstün yetenekli öğrenciler yüksek adalet duygusuna sahiptirler.	.68			.47	.43
14. Üstün yetenekli öğrenciler yaşamın pek çok alanında ön plana çıkarlar.	.70			.54	.41
15. Üstün yetenekli öğrenciler, akademik alanda kişilerarası alandakinden daha yüksek benlik algısına sahiptirler.	.51			.34	.43
<i>Faktör II. Üstün Yeteneklilerde Akademik ve Sosyal Riskler</i>					
5. Üstün yetenekli öğrenciler, üstün olmayan akranları tarafından sıklıkla dışlanmaktadır.		.68		.51	.30
1. Üstün yetenekli öğrenciler sınıfta çoğunlukla sıkılırlar.		.66		.46	.44
2. Üstün yetenekli öğrenciler, zengin kelime dağarcıkları nedeniyle öğretmenleri tarafından entelektüel bir tehdit olarak görülebilirler.		.38		.30	.47
11. İhtiyaçlarının karşılanması üstün yeteneklilerin ayrıcalıklı bir kesim haline gelmelerine yol açar.		.46		.28	.30
17. Üstün yetenekli olmak özellikle ergenler için zordur.		.62		.46	.50
<i>Faktör III Üstün Yeteneklilerle Psikolojik Danışma</i>					
9. Üstün yeteneklilerle çalışan psikolojik danışmanlar, daha etkili olabilmek için hem üstün yeteneklilerle danışma hem de üstün yeteneklilerin eğitimi hakkında bilgiye ve uzmanlığa sahip olmalıdırlar.			.57	.44	.47
10. Üstün yetenekli öğrencilerle çalışmak ekstra bir sorumluluktur.			.32	.37	.49
12. Üstün yetenekli öğrencilerin ihtiyaçlarının karşılanması, demokratik yaşam anlayışıyla uyumludur.			.81	.68	.31
13. Üstün yetenekli öğrencilerin özgün kişilik yapıları kendilerine özgü sorunlar yaşamalarına yol açabilir.			.66	.56	.44
16. Üstün yeteneklilerle psikolojik danışma yapmaktan zevk alırım.			.41	.39	.43
18. Üstün yetenekli öğrenciler farklı gelişimsel ihtiyaçları nedeniyle farklılaştırılmış psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine gereksinim duyarlar.			.35	.44	.56
Öz değer	5.07	1.51	1.37		
Açıklanan Varyans (%)	16.44	15.86	11.83		

RÖ-ÜYAÖ'nün yapı geçerliliği ayrıca DFA test edilmiştir. Test edilen model için önerilen modifikasyon kovaryansları işleme alındıktan sonra elde edilen uyum indeksleri şu şekilde bulunmuştur: $\chi^2/sd= 1.58$ ($\chi^2= 199.33$, $sd= 126$, $p< .001$), $GFI= .90$, $AGFI= .86$, $CFI= .90$, $RMSEA= .06$ ve $SRMR=.06$. Buna göre Türk örnekleminde elde edilen üç faktörlü ve 18 maddelik modelin, veri ile iyi uyum gösterdiği söylenebilir. Maddelerin faktör ile olan ilişkilerini gösteren standardize edilmiş katsayılar .29 ile .71 arasında değişmekte olup tümü .01 düzeyinde anlamlıdır. RÖ-YBÖ için oluşturulan modele ilişkin faktör yükleri Şekil 2'de gösterilmiştir.



Şekil 2: RÖ-ÜYAÖ'nün path diyagramı ve faktör yükleri

RÖ-ÜYAÖ'nün Güvenirlik Analizleri

RÖ-ÜYAÖ'nün Türkçe formunun güvenilirliğini sınamak amacıyla Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı, testi yarılama güvenirligi ve test-tekrar test katsayıları hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 7'de özetlenmiştir. Toplam 18 maddeden oluşan ölçeğin bütünü için elde edilen iç tutarlık kat sayısı .84'tür. Alt ölçekler için bulunan cronbach alfa iç tutarlık kat sayıları ise "Üstün Yeteneklilerin Özgün Özellikleri" için .75, "Üstün Yeteneklilerde Akademik ve Sosyal Riskler" için .64 ve "Üstün Yeteneklilerle Psikolojik Danışma" için .72'dir. Tetsin iki yarıya bölünerek hesaplanan güvenirlilik katsayısının .66 olduğu görülmektedir. Alt ölçeklerinde ise iki yarım güvenirliliklerinin sırasıyla .53 .40 ve .59 olduğu tespit edilmiştir. Test-tekrar test güvenirligi için ölçek, yaklaşık üç hafta arayla 44 kişilik rehber öğretmen grubuna (K=26, E=18, Yaş Ort.= 34.86±6.54) tekrar uygulanmıştır. İki uygulama arasındaki korelasyonlara bakıldığında ölçeğin tamamı için test tekrar güvenirliginin $r=.82$, "Üstün Yeteneklilerin Özgün Özellikleri" alt faktörü için $r=.77$, "Üstün Yeteneklilerde Akademik ve Sosyal Riskler" faktörü için $r=.72$ ve "Üstün Yeteneklilerle Psikolojik Danışma" alt faktörü için $r=.61$ olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 7.

RÖ-ÜYAÖ'nün güvenirlilik analizi sonuçları

Faktör	İç Tutarlık (Cronbach Alfa)	Testi Yarıya Bölme (Split Half)	Test-Tekrar Test
Toplam RÖ-ÜYAÖ	.84	.66	.82**
Üstün Yeteneklilerin Özgün Özellikleri	.75	.53	.77**
Üstün Yeteneklilerde Akademik ve Sosyal Riskler	.64	.40	.72**
Üstün Yeteneklilerle Psikolojik Danışma	.72	.59	.61**

** $p < .01$

Rehber Öğretmenlerin Üstün Yetenekli Öğrencilere Dönük Aktivitelere Katılma Düzeyleri Ölçeğinin (RÖ-ÜYAKÖ) Geçerlik ve Güvenirlik Analizleri

RÖ-ÜYAKÖ'nün Yapı Geçerliği

Ölçeğin geçerlik ve güvenirlilik analizleri, 193 rehber öğretmenden elde edilen ve normal dağılım gösterdiği tespit edilen (Skewness= -.07, Kurtosis= -.76; $Z= .04$, $p > .05$) veriler üzerinde gerçekleştirilmiştir. RÖ-ÜYAKÖ'nün yapı geçerliğini test amacıyla yapılan açımlayıcı faktör analizi öncesinde KMO ve Barlett's değerleri kontrol edilmiştir. İşlem yapılan örneklemin yeterliliği ve

maddelerin faktörlenebilirliği açısından anlamlı değerlerin elde edildiği görülmüştür (KMO= .95, $\chi^2=2991.99$, $sd=136$, $p<.001$). Ayrıca .91 ile .97 arasında değişen anti-image korelasyonlarının da yeterli büyüklükte olduğu ($>.50$) görülmüştür. RÖ-ÜYAKÖ'nün faktör yapısını belirlemek amacıyla yapılan Temel Bileşenler Analizi sonucunda öz değeri 1'den büyük olan iki faktörlü bir yapı ortaya çıkmıştır.

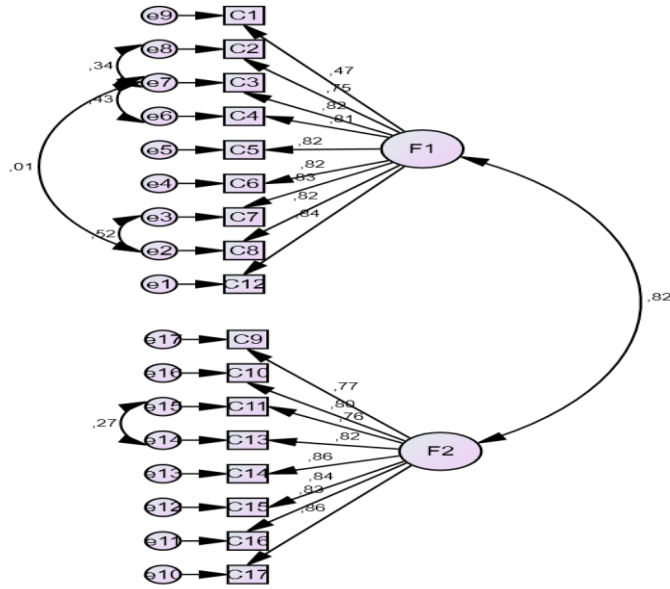
Toplam 17 maddeden oluşan RÖ-ÜYAKÖ'nün iki faktörü üzerinde uygulanan Varimax eksen döndürme işlemi sonrasında bazı maddelerin faktör yükleri belirginleşmiştir. Temel Bileşenler Analizi sonucunda, elde edilen iki faktörlü yapının toplam varyansın %70.32'sini açıkladığı bulunmuştur. Maddelerin faktör yükleri, ortak varyansları ve toplam puanla korelasyonları Tablo 8'de özetlenmektedir. Oluşan faktörlerin ölçeğin özgün formundaki faktörlerle birebir örtüştüğü, yalnız özgün formda üçüncü faktör olarak yer alan "Savunuculuk"un Türkçe formunda "Danışma, Konsültasyon ve İş Birliği" olarak isimlendirilen ikinci faktöre dahil olduğu görülmektedir. Ölçeğin orijinal ve Türkçe formunda birinci faktör olarak bir araya gelen maddelerin, özgün formda olduğu gibi "Destek Hizmetleri" adıyla kalması uygun görülmüştür.

Tablo 8.

RÖ-ÜYAKÖ'nün faktör analizi sonuçları

Madde	Faktör Yükleri		Ortak Varyans	Madde-Toplam
	I	II		
<i>Faktör II. Danışma, Konsültasyon ve İş Birliği</i>				
1. Üstün yetenekli öğrencilerin tanınmasına yardımcı olmak		.48	.28	.47
2. Üstün yetenekli öğrencilerin uygun okul deneyimleriyle bireysel gelişimlerine yardımcı olmayı savunmak		.82	.72	.69
3. Üstün yetenekli öğrencilere daha uygun bir okul ortamı oluşturmak için öğretmenlerle yöneticilerle ve diğer personelle iş birliği içinde olmak		.81	.77	.78
4. Üstün yetenekli öğrencilerin bireysel ihtiyaçları ve problemleri üzerine okuldaki diğer öğretmenlerle konsültasyon yapmak		.81	.75	.76
5. Üstün yeteneklilerin kendilerine özgü ihtiyaçları olduğu anlayışına dayanarak bireysel danışma yapmak		.73	.69	.76
6. Üstün yetenekli öğrencileri kendi yetenek seviyelerine uygun yoğunlukta ve zorlukta dersler almaları için teşvik etmek		.79	.73	.76
7. Gerektiğinde akademik destek için üstün yetenekli öğrencileri yönlendirmek		.77	.72	.77
8. Gerektiğinde duygusal destek için üstün yetenekli öğrencileri yönlendirmek		.70	.71	.80
12. Gerektiğinde, üstün yetenekli öğrencinin ailesiyle konsültasyon yapmak		.67	.76	.84
<i>Faktör I. Destek Hizmetleri</i>				
9. Üstün yetenekli öğrencilere yönelik zaman yönetimi ve sınav kaygısı gibi konularda çalıştay/ seminer/toplantı düzenlemek	.78		.68	.72
10. Üstün yeteneklilerin kendilerine özgü ihtiyaçları olduğu anlayışına dayanarak grupta psikolojik danışma yapmak	.81		.73	.73
11. Üstün yeteneklilerin kendilerine özgü ihtiyaçları olduğu anlayışına dayanarak aile danışmanlığı sağlamak	.64		.69	.80
13. Üstün yetenekli öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik bilgilendirme toplantıları ya da grup tartışmaları gibi aile eğitim hizmetleri düzenlemek	.76		.74	.79
14. Üstün yetenekli öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik programlama alanında bilgi ve becerilerini geliştirmek için düzenli olarak mesleki gelişim aktivitelerine katılmak	.81		.76	.78
15. Yöneticiler ve okul personeli için üstün yeteneklilerle ilgili eğitim ve farkındalık programlarının düzenlenmesine liderlik yapmak	.81		.75	.76
16. Üstün yetenekli öğrencilerin yararlanabileceği insan (rol modeller ve danışmanlar) ve materyal (kütüphaneler ve üniversiteler) gibi dış kaynaklar için bilgi alışverişi sağlamak	.76		.71	.77
17. Üstün yetenekli öğrencilere yönelik okul rehberlik programının güçlü ve zayıf yönlerini ölçme ve değerlendirme	.79		.76	.80
Öz değer	10.50	1.46		
Açıklanan Varyans (%)	35.18	35.14		

AFA sonucunda elde edilen iki faktörlü yapının örnekleme uyumu, ayrıca DFA ile test edilmiştir. Oluşturulan modele anlamlı katkı sağlayacak modifikasyon indeksleri incelendiğinde, en çok katkı sağlayan hata kovaryansları tanımlanarak işlem yapılmıştır. DFA sonucunda RÖ-ÜYAKÖ'nün uyum indeksleri $\chi^2/sd= 2.96$ ($\chi^2= 334.75$, $sd= 113$, $p< .001$), GFI= .85, AGFI= .80, CFI= .92, RMSEA= .10 ve SRMR=.05 olarak bulunmuştur. Bu değerler Türk örneklemeden elde edilen iki faktörlü yapının, veri ile iyi uyum gösterdiği yönündedir. Maddelerin faktör ile olan ilişkilerini gösteren standardize edilmiş katsayılar .47 ile .86 arasında değişmekte olup tümü .01 düzeyinde anlamlıdır. RÖ-YBÖ için oluşturulan modele ilişkin faktör yükleri Şekil 3'te gösterilmiştir.



Şekil 3: RÖ-ÜYAKÖ'nün path diyagramı ve faktör yükleri

RÖ-ÜYAKÖ'nün Güvenirlik Analizleri

Güvenirlik analizleri kapsamında Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı, testi yarıya bölme ve testin tekrarı yöntemlerinden yararlanılmıştır. RÖ-ÜYAKÖ'nün güvenilirlik analizlerinden elde edilen bulgular Tablo 9'da sunulmuştur. Tabloda görüldüğü gibi ölçeğin toplam maddeleri için bulunan iç tutarlılık katsayısı .96, iki yarım güvenirligi ise .82'dir. Her iki faktör için bulunan iç tutarlılık katsayıları ise .94'tür. Testi yarılama güvenirlilik katsayıları "Destek Hizmetleri" alt ölçeği için .85, "Danışma, Konsültasyon ve İş Birliği" alt ölçeği için .80 olarak tespit edilmiştir. Ölçeğin zamana karşı tutarlılığını test etmek amacıyla test-tekrar güvenirligi sınanmıştır. Yaklaşık üç hafta arayla 44 rehber öğretmene (K=26, E=18, Yaş Ort.= 34.86±6.54) uygulanan iki form arasındaki analizler sonucunda test tekrar test güvenirligi ölçeğin toplam formu için .82, "Destek Hizmetleri" için .80, "Danışma, Konsültasyon ve İş Birliği" alt ölçeği için .75 olarak bulunmuştur.

Tablo 9.

RÖ-ÜYAKÖ'nün güvenilirlik analizi sonuçları

Faktör	İç Tutarlılık (Cronbach Alfa)	Testi Yarıya Bölme (Split Half)	Test-Tekrar Test
Toplam RÖ-ÜYAKÖ	.96	.82	.82**
Destek Hizmetleri	.94	.85	.80**
Danışma, Konsültasyon ve İş Birliği	.94	.80	.75**

**p< .01

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Türk kültürüne uyarlanan ölçeklerin dilsel geçerlik çalışmaları, araştırmının amaçları doğrultusunda birbirine benzer şekilde yürütülmüştür. Gerek uzmanların görüşleri gerekse pilot çalışmalardan elde edilen değerler ölçeklerin kapsam ve dil geçerliliği bakımından uygunluk taşıdığını göstermiştir. Bu aşamadan sonra geçerlik ve güvenilirlikle ilgili diğer psikometrik işlemlere geçilmiştir. Bu işlemlerden elde edilen bulgulara yönelik tartışmalar, aşağıda ilgili ölçeklerin başlıkları altında sunulmuştur.

Rehber Öğretmenlerin Üstün Yeteneklilerle İlgili Bilgi Düzeyleri Ölçeği (RÖ-ÜYBÖ)

Rehber öğretmenlerin üstün yeteneklilerle ilgili bilgi düzeylerini belirlemek amacıyla Carlson (2004) tarafından geliştirilen ölçeğin faktör yapısı temel bileşenler analizi ile incelenmiştir. Analiz sonucunda ortaya çıkan üç faktörlü yapıya rağmen tüm maddelerin ağırlıklı faktör yüklerinin tek bir faktör altında toplandığı görülmüştür. Bu durum iki faktörlü olan özgün form ile farklılık göstermektedir. Tek faktörle sınırlandırılarak yapılan analizde elde edilen yapının açıkladığı toplam varyansın (%59.81) özgün ölçekte bildirilenden (%71.7) daha düşük olduğu görülmektedir. Özellikle davranış bilimlerinde açıklanan varyansın %40 düzeylerinde olması yeterli kabul edilmektedir (Eroğlu, 2010; Şencan, 2005). Buna göre ölçeğin açıkladığı varyansın psikometrik açıdan kabul edilebilir düzeyde olduğu söylenebilir. Bununla birlikte özgün ölçekte de maddelerin çoğunun “Genel Bilgi” olarak adlandırılan ilk faktör altında toplandığı ve %66.02’lik bir varyansı açıkladığı belirtilmektedir. Varyansın %5.70’ini açıklayan “Tanılamaya Dönük Bilgi” faktörü altında ise yalnızca iki madde yer almaktadır. Araştırmacılara (Comrey, 1988; DeVellis, 2014; Şencan, 2005) göre bir faktörün açıkladığı varyansın %10’dan az olması veya bir faktörün altında üçten az maddenin yer alması gibi durumlarda faktör azaltma yoluna gidilebilir. Ayrıca RÖ-ÜYBÖ’nün tek faktörlü yapısı için yapılan DFA sonucunda da, elde edilen uyum iyiliği indekslerinin kabul edilebilir değerler arasında (Byrne, 2010; Doll ve diğ., 1994) olduğu görülmüştür. Bu durumda ölçeğin bu çalışmada olduğu gibi tek faktör altında değerlendirilmesinin psikometrik açıdan daha uygun olduğu söylenebilir.

Ölçeğin Türkçe formunun güvenilirlik analizleri kapsamında Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı, testi yarıya bölme ve testin tekrarı yöntemlerinden yararlanılmıştır. Elde edilen iç tutarlılık kat sayısının (.97) özgün formda belirtilen değerlerle (.98-.93) benzer düzeyde olduğu görülmüştür. Testin yarıya bölünmesi ve üç hafta arayla tekrarlanması sonucunda elde edilen korelasyonlar sırasıyla .88 ve .79’dur. Güvenirlik analizleri sonucunda bulunan katsayılar arasında en düşük değer, testin zamana dayalı tutarlılığını gösteren .79 olduğu dikkat çekmektedir. Şencan’a (2005) göre, testin tekrarından elde edilen korelasyonun .70 ve üzerinde olması yeterlidir. Yine de RÖ-ÜYBÖ’nün bilgi düzeyini değerlendiren bir ölçek olduğu göz önünde bulundurulmalıdır. Bu tür ölçeklerde uygulayıcıların ilk testten sonra bilgilerini gözden geçirme veya yenileme olasılıkları göz önünde bulundurulmalıdır. Bu çalışmada, testin kararlılık katsayısının bu gibi durumlardan en az etkilenmesi adına uygulamaların iki hafta arayla yapılmasına dikkat edilmiştir. Fakat bazı katılımcılarda bu sürenin dört haftayı bulması, sonuçlara çok fazla etki etmese de araştırmının bir sınırlılığı olarak görülebilir. Analiz sonuçlarına göre RÖ-ÜYBÖ, Türk kültüründe rehber öğretmenlerin üstün yetenekli öğrencilere dönük bilgi düzeylerini değerlendirmede kullanılabilir geçerli ve güvenilir bir ölçektir.

Rehber Öğretmenlerin Üstün Yeteneklilerle İlgili Algı Ölçeği (RÖ-ÜYAÖ)

Bu çalışma kapsamında Türk kültürüne uyarlanan ölçeklerden bir diğeri Carlson (2004) tarafından geliştirilen ve rehber öğretmenlerin üstün yetenekli öğrencilerine dönük bakış açılarını inceleyen RÖ-ÜYAÖ’dür. Toplam 26 maddeden oluşan özgün formdan; bir madde (Afro-Amerikalı (beyaz olmayan) üstün yetenekli öğrenci, azınlık olmayan öğrencilerden farklı şekillerde yeteneğini gösterebilir) Türk kültürüne uygunluk göstermemesi, yedi madde ise madde-toplam puan korelasyonlarının .30’dan küçük olması gerekçeleri ile çıkarılmıştır. Madde-toplam korelasyonu bir maddenin ölçeğin tümü ile tutarlı olup olmadığını gösteren değerdir ve genellikle .30’un üzerinde olması tavsiye edilir (Tavşancıl; 2019). Çıkarılan maddelerin orijinal formda da sınırlılıklar arasında gösterildiği ve ileriki çalışmalarda yeniden düzenlenmeleri gerektiğinin tavsiye edildiği dikkat çekmektedir (Carlson, 2004). Örneğin çıkarılan maddelerden ikisi (“Üstün yetenekli öğrencilerin uyum düzeyleri eğitimleri boyunca tutarlılık gösterir” ve “Üstün yetenekli öğrenciler kendi kendilerine en üst başarı noktasına ulaşırlar”) ölçekteki 14. madde (Üstün yetenekli öğrenciler yaşamın pek çok alanında ön plana çıkarlar) ile oldukça benzer anlam taşıdığı yönünde eleştirilmiştir. Yine çıkarılan maddeler arasında yer alan “Üstün yetenekli öğrenciler genellikle uyumludur”, cümlesindeki “genellikle” ifadesinin belirsizlik yarattığı ile ilgili eleştiriler mevcuttur. Eleştirilerine rağmen Carlson’un bu maddeleri kendi çalışmasının analizlerine dahil etmesi nedeniyle bu çalışmada da maddeler ilk etapta ölçekten çıkarılmamış ve bazı değişiklikler yapılarak psikometrik özellikleri tekrar kontrol edilmiştir. Fakat elde edilen sonuçlar Carlson’un eleştirilerini doğrular niteliktedir.

On sekiz madde üzerinde yapılan faktör analizi sonucunda, öz değeri 1'den büyük dört boyut ortaya çıkmıştır. Literatürde belirtildiği gibi açıklanan varyansın %10'dan küçük olması (Şencan, 2005) ve aynı maddenin birden fazla faktörün altında yüklenmesi (DeVellis, 2014) gibi durumlar dikkate alınarak ayrıca anlamsal açıdan incelenerek faktör sayısının azaltılmasına karar verilmiştir. Üç faktörle sınırlandırılarak yapılan analiz sonucunda toplam varyansın %44.12'sini açıklayan bir yapı elde edilmiştir. Buna karşılık özgün formda toplam varyansın %56.80'ini açıklayan dokuz faktörlü bir yapı gözlenmektedir. Özgün ölçekteki bu yapı incelendiğinde açıklanan varyansta en büyük paya sahip olan (%14.60) "Üstün Yetenekli Öğrencilerde Akademik ve Sosyal Riskler" isimli faktör (5 madde) dışındaki diğer alt faktörlerin iki ya da üç maddeden oluştukları ve açıkladıkları varyans yüzdelерinin de %4.09 ile %8.01 arasında değişen düşük değerler olduğu görülmektedir. Faktör analizinde her bir boyut altında yüksek faktör yüküne sahip en az 3 maddenin yer alması ve açıkladığı varyansın %10'dan büyük olması beklenir (Şencan, 2005). Ölçeğin özgün formundaki dokuz faktörlü yapının bu anlamda sorun teşkil ettiği görülmektedir. Bununla birlikte Carlson (2004), çoğu maddenin aynı anda birden fazla faktör altında girdiğini, bazı alt faktörlerin ise kuramsal olarak oldukça benzer ifadeleri içerdiğini belirtmektedir. Örneğin "Üstün Yeteneklilerin İhtiyacını Karşılama Eşitlik" ve "Üstün Yeteneklilerin İhtiyaçlarını Karşılamanın Rasyonelitesi" birbiriyle örtüşen ifadeler içerirken "Üstün Yeteneklilerin Adaptasyonu (Adjustment of GT Students)" ve "Üstün Yeteneklilerin Uyum (Fitting in GT Students)" hemen hemen aynı kuramsal yapı içerisinde değerlendirilebilecek niteliktedir. Türkçe formunda elde edilen üç faktörlü yapı ile bu tür sınırlılıklar ortadan kalkmıştır. "Üstün Yeteneklilerin Özgün Özellikleri" olarak adlandırılan ilk faktörde (7 madde, açıkladığı varyans %16.44) onları diğerlerinden ayıran bazı kişisel özellikleri ve uyumları ile ilgili maddeler yer almaktadır. Bununla birlikte "Üstün Yeteneklilerde Akademik ve Sosyal Riskler" olarak adlandırılan ikinci faktörde (5 madde, açıkladığı varyans %15.86), öğrencilerin okulda ya da sosyal ortamlarda karşılaşabilecekleri zorluklarla ilgili algıyı ölçmeye dönük maddeler vardır. Son olarak "Üstün Yeteneklilerle Psikolojik Danışma" alt faktöründe (6 madde, açıkladığı varyans %11.83) daha çok rehber öğretmenlerden bu öğrencilerle çalışmaya dönük kendi yaklaşımlarını değerlendirmeleri istenmektedir. Bu maddelerden üçü (7., 10. ve 11.) olumsuz içeriklidir ve ters puanlanmaktadır. Ölçek için elde edilen bu üç faktörlü yapının, doğrulayıcı faktör analizi sonucunda da iyi uyum gösterdiği tespit edilmiştir.

RÖ-ÜYAÖ'nün bütünü için elde edilen iç tutarlık kat sayısı .84'tür. Alt ölçekler için bulunan Cronbach alfa iç tutarlık kat sayıları ise .64 ile .75 arasında değişmektedir. Bu oranlar özgün ölçek için bildirilenlerden (.03-.71) yüksek düzeydedir. Bununla birlikte alfa katsayısının .60 ile .80 arasında olması ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir (Kalaycı, 2010). Ayrıca ölçeğin bütünü için hesaplanan iki yarı güvenilirlik katsayısı .66 ve test-tekrar test korelasyonu .82'dir. Alt faktörler için ise bu değerlerin (iki yarı: .53, .40, .59; testin tekrarı: .77, .72, .61) biraz daha düşük olmakla birlikte kabul edilebilir düzeyde oldukları saptanmıştır (George ve Mallery, 2003; Kılıç, 2016).

Rehber öğretmenlerin üstün yeteneklilere dönük algılarını ölçmek amacıyla geliştirilen bu ölçeğin ölçüt geçerliliğinin incelenebileceği farklı bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bununla birlikte elde edilen bulgular, Öztürk ve Fıçıcı (2014) tarafından geliştirilen ve örneklem grubu içerisinde rehber öğretmenlerin de yer aldığı "Üstün Yeteneklilerin Eğitime Dönük Öğretmen Tutumları" ile Tortop (2014) tarafından 347 öğretmen üzerinde Türk kültürüne uyarlanan "Öğretmenler için Üstün Yeteneklilerin Eğitime Yönelik Tutum" ölçeklerinin bazı özellikleri ile karşılaştırılabilir. Toplamda 15 ve 14 maddeden oluşan ölçeklerin üç ve dört faktörlü yapı göstermesi ve bu faktörlerden ikisinin üstün yeteneklilerin farklı akademik ve sosyal ihtiyaçları ile ilgili olması bu çalışmayla benzerlik göstermektedir. Öztürk ve Fıçıcı (2014) tarafından geliştirilen ölçeğin tümü için bulunan iç tutarlık katsayısı (.82) ile alt faktörler için hesaplananların (.55-.77) yine bu çalışmada ortaya çıkan değerlerle tutarlı olduğu görülmektedir. Benzer şekilde Tortop (2014) tarafından uyarlanan ölçekte edilen iç tutarlık katsayıları ölçeğin tümü için .80 iken alt faktörler .61 ile .75 arasında değişmektedir. Bununla birlikte her iki ölçekte en düşük katsayıların öğrencilerin özgün ihtiyaçları ile ilgili olan faktörler olduğu dikkat çekmektedir. Bu durumun sebeplerinden biri doğrudan ölçülemeyen tutum ve algı gibi yapıların ölçeklenmesinin oldukça güç olması olabilir. Bunun yanı sıra üstün yetenekli öğrencilerin kendi aralarında da birbirlerinden oldukça farklılaşması (Silverman, 1993a) kesin bir algı oluşturmayı zorlaştırabilir. Ayrıca bazı tutum ve algı ifadelerinin yönünün belirlenmesiyle ilgili güçlük yaşanabilir. Örneğin bu çalışmada yer alan maddelerden "Üstün yeteneklilerle psikolojik danışma yapmaktan zevk alırım" olumlu yönde bir algıyı ifade ederken "Üstün yetenekli öğrenciler alışılmadık bir kişiliğe sahiptir" maddesine katılan bir rehber öğretmenin algısının yönünü kestirmek daha zordur. Bu nedenle ölçek maddelerinin bu durumu da göz önüne alarak mümkün olduğunca açık ve genellemelerden kaçınan ifadelerle yazılması faydalı olabilir. Yine de bu çalışmada elde edilen

bulgular, RÖ-ÜYAÖ'nün Türk örnekleme üzerinde kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir.

Rehber Öğretmenlerin Üstün Yeteneklilerle İlgili Aktivitelere Katılma Düzeyi Ölçeği (RÖ-ÜYAKÖ)

Bu çalışmada Türkçeye uyarlanan ölçeklerden sonuncusu Carlson (2004) tarafından geliştirilen ve rehber öğretmenlerin üstün yeteneklilerle ilgili hizmet verme veya aktivitelere katılma düzeylerini belirlemeyi amaçlayan RÖ-ÜYAKÖ'dür. Dil ve kapsam geçerliliği sağlandıktan sonra ölçeğin yapı geçerliliği test edilmiştir. Açımlayıcı faktör analizi kapsamında uygulanan temel bileşenler analizi ve varimax eksen döndürme işlemleri sonrasında iki faktörlü yapının toplam varyansın %70.32'sini açıkladığı bulunmuştur. Bu değer, özgün formda bildirilen %64.10'luk varyans yüzdesinin üzerindedir. Bununla birlikte Türkçe formunda ortaya çıkan faktörlerin ölçeğin özgün formundakilerle birebir örtüştüğü gözlenmektedir. Yalnız özgün formdaki "Savunuculuk" alt faktörünün Türkçe formunda "Danışma, Konsültasyon ve İş Birliği" olarak isimlendirilen ikinci faktöre dahil olduğu görülmektedir. Ölçeğin orijinal ve Türkçe formunda birinci faktör olarak bir araya gelen maddeler, özgün formda olduğu gibi "Destek Hizmetleri" olarak isimlendirilmiştir. Ölçek maddeleri incelendiğinde, üstün yeteneklilerle çalışan rehber öğretmenler için literatürde belirtilen (Van-Tassel Baska, 1990; Silverman, 1993a) ve mesleki tanımlarında (ASCA, 2013; MEB, 2001) sıklıkla vurgulanan hizmetlerin çoğunun yer aldığı görülmektedir. Bunlardan konsültasyon, iş birliği ve danışma ile ilgili maddeler, ölçeğin Türkçe formunda tek bir faktör altında toplanmıştır. Destek hizmetleri kapsamında ise üstün yetenekli öğrencilerin haklarını savunma ve onlara dönük farkındalığı artırmanın yanı sıra öğrencilere ve ailelerine dönük rehberlik hizmetleri ile rehber öğretmenin mesleki gelişimine yönelik çalışmaları yer almaktadır. Ölçeğin iki faktörlü yapısı için yapılan DFA analizi sonucunda da modelin veriye iyi uyum sağladığı yönünde bulgular elde edilmiştir.

Güvenirlilik analizleri kapsamında Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı, testi yarıya bölme ve testin tekrarı yöntemlerinden yararlanılmıştır. Ölçeğin bütünü için bulunan iç tutarlılık katsayısı .96 iken her iki alt faktör için alfa değeri .94 olarak hesaplanmıştır. Yüksek düzeyde güvenirliliğe (George ve Mallery, 2003; Kılıç, 2016) işaret eden bu değerler özgün formda belirtilen iç tutarlılık katsayılarından (.85-.89) yüksektir. Ayrıca özgün formdan farklı olarak bu çalışmada hesaplanan iki yarı güvenirliliği (.82) ve zamana dayalı tutarlılık (.82) katsayılarının da ölçeğin güvenirliliğini destekleyecek şekilde yüksek olduğu saptanmıştır. Elde edilen tüm bulgular, RÖ-ÜYAKÖ'nün alt faktörler ve toplam puan bazında işlem yapılmasına olanak sağlayan, Türk kültürüne uygun bir ölçek olduğunu desteklemektedir.

Sonuç olarak bu çalışma ile üstün yetenekli öğrencilerle çalışan rehber öğretmenlere yönelik üç ölçme aracı Türk kültürüne kazandırılmıştır. Elde edilen ölçme araçlarının üstün yeteneklilere hizmet veren PDR elemanlarının yetiştirilmesinde ve verilen hizmetin kalitesinin artırılmasına dönük araştırmalarda kullanılabileceği düşünülmektedir. Bu çalışmada uyarlaması yapılan ölçeklerin, üstün yetenekli öğrenci grupları ile çalışacak rehber öğretmenlerin yeterliklerinin belirlenmesinde standart ölçme araçları olarak kullanılması mümkündür. Okul psikolojik danışmanlarının hizmetiçi ve hizmet sırasında üstün yeteneklilerle psikolojik danışma yapma konusundaki eğitimlerinin etkililiği yine bu ölçüm araçları ile gerçekleştirilebilir. Ayrıca bu çalışmanın sonucunda elde edilen ölçekler, üstün yeteneklilere dönük hizmet veren okul psikolojik danışmanlarının yaşadıkları sorunların tespiti, hizmet kalitesinin etkilendiği değişkenlerin araştırılması gibi daha pek çok araştırmaya öncülük edebilir. Fakat bu çalışmanın bazı sınırlılıkları da mevcuttur. Örneğin bu çalışmada geçerlilik işlemleri kapsamında yapılan açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizinin (DFA) farklı örneklemler üzerinde test edilmesi tavsiye edilmektedir (Güngör, 2016). Araştırmanın örnekleminin kısıtlı ve özgün yapıda olması nedeniyle, literatürde tavsiye edildiği şekilde AFA ve DFA'nın farklı örneklemlerde test edilmesi mümkün olmamıştır. Ayrıca doğrudan okul rehber öğretmenlerinin üstün yetenekli öğrencilere dönük bilgi, algı veya hizmet verme düzeyleri için daha önce geliştirilen bir ölçeğin olmayışı nedeniyle, geçerlik işlemlerinde ölçüt (kriter) geçerliliği kontrol edilememiştir. O nedenle burada psikometrik özellikleri incelenen ölçeklerin, bundan sonraki çalışmalarda farklı örneklemlerle ve mümkünse ölçüt oluşturabilecek değişkenlerle ele alınmasının önemli katkıları olacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Altun, F., & Yazıcı, H. (2014). Perfectionism, school motivation, learning styles and academic achievement of gifted and non-gifted students. *Croatian Journal of Education*, 16(4), 1031-1054.
- Altun, F., & Yazıcı, H. (2018a). Türkiye'deki üstün yetenekli öğrencilerin psikolojik danışma ve rehberlik ihtiyaçları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 19(2), 355-378.
- Altun, F., & Yazıcı, H. (2018b). Üstün Yetenekli Öğrenciler İçin Problem Tarama Envanteri'nin Türk kültürüne uyarlanması. *Üstün Zekalılar Eğitimi ve Yaratıcılık Dergisi*, 5(1), 1-19.
- Altun, F., & Yazıcı, H. (2018c). Üstün yetenekli öğrencilerin psikolojik danışma yaşantıları: Ölçek uyarlama ve kesitsel tarama çalışması. *Milli Eğitim Dergisi*, 47(Özel Sayı 1), 173-200.
- American School Counselor Association (ASCA). (2013). *Position statement: The professional school counselor and gifted and talented student programs*. Retrieved from: <https://www.schoolcounselor.org/asca/media/asca/PositionStatements/PositionStatements.pdf>
- Beesley, D. (2004). Teachers' perceptions of school counselor effectiveness: Collaborating for student success. *Education*, 125(2), 259-270.
- Bemak, F. (2000). Transforming the role of the counselor to provide leadership in education reform through collaboration. *Professional School Counseling*, 3(5), 323-331.
- Byrne, B.M. (2010). *Structural Equation Modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming*. 2nd Edition, New York: Routledge.
- Carlson, N. (2004). School counselors' knowledge, perceptions, and involvement concerning gifted and talented students (Doctoral dissertation, University of Maryland, College Park, 2004). ProQuest Dissertations and Theses, 765920921.
- Colangelo, N. (2003). Counseling gifted students. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (3rd ed., pp. 373-387), Boston: Allyn and Bacon.
- Colangelo, N., & Assouline, S. G. (2000). Counseling gifted students. In K. A. Heler, F. J. Mönks, R.J. Sternberg, & R. F. Subotnik (Eds.), *International handbook of giftedness and talent* (2nd ed., pp.595-607). Oxford: Elsevier.
- Comrey, A. L. (1988). Factor-analytic methods of scale development in personality and clinical psychology. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 56(5), 754-761.
- Costello, A.B., & Osborne, J.W. (2005). Best practices in exploratory factor analysis: Four recommendations for getting the most from your analysis. *Practical Assessment, Research and Evolution*, 10:1-9.
- DeVellis, R. F. (2014). *Ölçek geliştirme kuram ve uygulamalar [Scale development theories and applications]*. T. Totan (Çev. ed. 3. basımdan çeviri). Ankara: Nobel.
- Doğan, S., & Kesici, Ş. (2015). Üstün yetenekli öğrencilerin psikolojik ihtiyaçlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 5(8), 45-81.
- Doll, W.J., Xia, W., & Torkzadeh, G. (1994). A confirmatory factor analysis of the end-user computing satisfaction instrument. *Mis Quarterly*; 453-461.
- Eroğlu, A. (2010). Çok değişkenli istatistik tekniklerin varsayımları. Ş. Kalaycı (Ed.) *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri* (ss. 205-233). Ankara: Asil.
- Farral, J., & Henderson, L. (2014). *Supporting your gifted and talented child's achievement and well-being: A resource for parents*. Flinders University: Association of Independent Schools of SA.
- Fornia, G. L., & Frame, M. W. (2001). The social and emotional needs of gifted children: Implications for family counseling. *The Family Journal*, 9(4), 384-390.
- Gentry, M. (2006). No child left behind: Gifted children and school counselors. *Professional School Counseling*, 10(1), 73-81.
- George D., & Mallery P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference*. 11.0 update (4th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Goldsmith, S. K. (2011). An exploration of school counselors' self-efficacy for advocacy of gifted students. Unpublished doctoral dissertation, The University of Iowa, Iowa.
- Goldsmith, S. K. (2012). Clinical supervision strategies for school counselors working with twice-exceptional students. *Georgia School Counselors Association Journal*, 19(1), 133-144.

- Greenspon, T. S. (2000). Healthy perfectionism is an oxymoron!. *Journal of Secondary Gifted Education*, 11(4), 197-209.
- Güngör, D. (2016). Psikolojide ölçme araçlarının geliştirilmesi ve uyarlanması kılavuzu. *Türk Psikoloji Yazıları*, 19 (38), 104-112.
- Hanson, C., & Stone, C. (2002). Recruiting leaders to transform school counseling. *Theory into Practice*, 41(3), 163-168.
- Hebert, T. P., & Olenchak, F. R. (2000). Mentors for gifted underachieving males: Developing potential and realizing promise. *Gifted Child Quarterly*, 44(3), 196-207.
- Ignat, A. A. (2011). The school counselor and the gifted children education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 29, 591-595.
- Kerr, B. (1991). *A handbook for counseling the gifted and talented*. Alexandria, VA: American Counseling Association.
- Kılıç, S. (2016). Cronbach'ın alfa güvenirlik katsayısı. *Journal of Mood Disorder*, 6 (1):47-48.
- Levy, J. J., & Plucker, J. A. (2008). A multicultural competence model for counseling gifted and talented children. *Journal of School Counseling*, 6(4), 1-47.
- Margolis, R. L., & Rungta, S. A. (1986). Training counselors for work with special populations: A second look. *Journal of Counseling & Development*, 64(10), 642-644.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2001a). Psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri yönetmeliği [Regulation on psychological counseling and guidance services]. T.C. Resmi Gazete, 24376, Tebliğler Dergisi, Mayıs 2001/2524. Retrieved from: <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/68.html>
- Moon, S. M. (2002). Counseling needs and strategies. In M. Neihart, S. M. Reis, N. M. Robinson and S. M. Moon (Eds.), *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* (pp.213-222). Washington, DC: Prufrock Press.
- Moon, S. M. (2007). Counseling issues and research. In S. Mendaglio & J. S. Peterson (Eds.), *Models of counseling gifted children, adolescents, and young adults* (pp.7-32). Waco, TX: Prufrock Press Inc.
- Oğurlu, Ü., & Yaman, Y. (2013). Ebeveynlerin üstün zekâlı ve yetenekli çocukları ile ilgili rehberlik ihtiyaçları. *Türk Üstün Zekâ ve Eğitim Dergisi*, 3(2), 81- 94.
- Öztürk, M. A., & Fıçıcı, A. (2014). The development of the Educators' Attitudes toward Gifted Education Scale. *International Online Journal of Educational Sciences*, 6(2), 349-360.
- Peterson, J. S., & Moon, S. M. (2008). Counseling the gifted. In S. I. Pfeiffer (Ed.), *Handbook of giftedness in children: Psycho-educational theory, research, and best practices* (pp. 223-246). New York: Springer.
- Peterson, J. S., & Wachter-Morris, C. (2010). Preparing School Counselors to Address Concerns Related to Giftedness: A Study of Accredited Counselor Preparation Programs. *Journal for the Education of the Gifted*, 33(3), 311-336.
- Piechowski, M. M. (2009). The inner world of the young and bright. In D. Ambrose & T. Cross (Eds.), *Morality, ethics, and gifted minds* (pp. 177-194). New York: Springer Science+Business Media.
- Siegle, D., & McCoach, B. (2005). Making a difference: Motivating gifted students who are not achieving. *Teaching Exceptional Children*, 38(1),22-27.
- Silverman, L. K. (1993a). Counseling families. In L. K. Silverman (Ed.), *Counseling the gifted and talented* (pp. 151-178). Denver, Colorado: Love Publishing Company.
- Silverman, L. K. (1993b). A developmental model for counseling the gifted. In L. K. Silverman (Ed.), *Counseling the gifted and talented* (pp. 51-78). Denver, Colorado: Love Publishing Company.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenirlik ve geçerlik*. Ankara: Seçkin.
- Tabachnick, B.G.,& Fidell, L.S. (2015). *Çok değişkenli İstatistiklerin kullanımı*. M. Baloğlu (Çev. ed. 6.basımdan çeviri). Ankara: Nobel.
- Tavşancıl, E. (2019). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi* (6. Baskı). Ankara: Nobel
- Tortop, H. S. (2014). Revising of the validity and reliability of Turkish version of the Attitude Scale towards Gifted Education for Teacher. *Journal of Gifted Education Research*, 2(2), 63-71.
- Türk PDR-DER (2011). *Psikolojik danışma ve rehberlik alanında çalışanlar için etik kurallar* (8. baskı). Ankara: Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği.

- Türker, D., Girit, F., Toprak, F., Çelik, F., & Tike, L. (2015). *Okullarda rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri kılavuzu*. Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü. Ankara: MEB Yayınları.
- VanTassel-Baska, J. (1990). Introduction. In J. VanTassel-Baska (Ed.) *A practical guide to counseling the gifted in a school setting* (2nd ed. pp. 9-13). Reston, Virginia: ERIC Clearinghouse on Handicapped and Gifted Children.
- Webb, J. T., Amend, E. R., Webb, N. E., Goerss, J., Beljan, P., & Olenchak, F. R. (2004). *Misdiagnosis and dual diagnoses of gifted children and adults: ADHD, bipolar, OCD, Asperger's, depression, and other disorders*. Scottsdale, AZ: Great Potential Press.
- Wood, S., Portman, T. A. A., Cigrand, D. L., & Colangelo, N. (2010). School counselors' perceptions and experience with acceleration as a program option for gifted and talented students. *Gifted Child Quarterly*, 54(3), 168-178.
- Yazıcı, H., & Altun, F. (2016). PDR lisans programlarının üstün yeteneklilere dönük psikolojik danışma becerilerinin kazandırılması açısından değerlendirilmesi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 61-71.

İLKOKUL ÖĞRETMENLERİNİN BİLGİ TOPLUMU DEĞERLERİNE ÖNEM VERMELERİ İLE ÖĞRENCİLERİNE KAZANDIRMALARININ KARŞILAŞTIRILMASI¹

COMPARISON OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS' IMPORTANCE LEVEL AND STUDENTS' ACQUISITION LEVEL FOR VALUES OF KNOWLEDGE SOCIETY

Esen ALTUNAY², Nadire UĞURLU³

ÖZ: Araştırmanın amacı, bilgi toplumuna yönelik değerlere ilkökul öğretmenlerinin önem verme ve öğrencilerine kazandırma düzeylerine ilişkin algıları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemektir. Çalışma betimsel tarama modelinde olup nicel bir çalışmadır. İzmir İli Bayraklı ve Bornova ilçelerinde görevli olan ilkökul öğretmenleri araştırmanın evrenini oluşturmaktadır. Araştırma örnekleminin belirlenmesinde amaçlı örnekleme tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemi 304 ilkökul öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmada değerleri belirlemede “Değerler Ölçeği” kullanılmıştır. İlkokul öğretmenlerinin bilgi toplumunun değerlerine önem verme düzeylerinde cinsiyete, yaşa, mesleki kıdeme ve etkinlik sayısına göre anlamlı bir farklılık görülmüştür. İlkokul öğretmenlerinin bilgi toplumunun değerlerini öğrencilerine kazandırma düzeylerine ilişkin algılarında ise mesleki kıdeme ve katıldıkları etkinlik sayısına göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur. İlkokul öğretmenlerinin tüm değer boyutlarında önem verme ve kazandırma düzeyleri karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık görülmektedir. Araştırma bulguları doğrultusunda ilkökul öğretmenlerinin bilgi toplumunun değerlerini içselleştirmelerini sağlamak için mesleki kıdemleri düşük ve genç olan öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim programları uygulanabilir ve projeler geliştirilmesi önerilebilir.

Anahtar sözcükler: Bilgi toplumu, değerler, ilkökul öğretmenleri.

ABSTRACT: The aim of the research was to determine whether there was a significant difference between the primary school teachers' the level of giving importance to values of the information society and the level of perceptions about their students' adopting values. The study was a quantitative study in the descriptive survey model. Target population of the study consisted of teachers working at the primary schools in the two districts called Bornova and Bayraklı in İzmir. In the survey, sample was determined using purposeful sampling technique. The sample of the research consisted of 304 primary school teachers. "Value Scale" was used to determine the values in the study. There was a significant difference in the level of primary school teachers' attaching importance to the values of information society according to sex, professional seniority, age, and number of activities. In the perception of the level of primary school teachers' bringing the values of information society to their students, there was a significant difference according to the number of occupations and the number of activities they attended. There was a significant difference in the importance of giving and taking in all value dimensions of primary school teachers. In the line with the findings of the research, in-service training programs should be implemented and projects should be developed to ensuring the primary school teachers' internalization of knowledge society aiming at especially teachers with low professional and young.

Keywords: Knowledge society, values, primary school teachers

Bu makaleye atf vermek için:

Altunay, E. & Uğurlu, N. (2021). İlkokul öğretmenlerinin bilgi toplumu değerlerine önem vermeleri ile öğrencilerine kazandırmalarının karşılaştırılması. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(1), 236-251.

Cite this article as:

Altunay, E. & Uğurlu, N. (2021). Comparison of primary school teachers' importance level and students' acquisition level for values of knowledge society. *Trakya Journal of Education*, 11(1), 236-251.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

The size of companies and the amount of labor force in today's information society are not considered sufficient for countries to retain economic power. Today it is possible to be strong not only by economic

¹ Bu çalışmanın bir kısmı, 18-22 Nisan 2018 tarihleri arasında Antalya'da düzenlenen 27. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresinde sunulmuştur.

² Doç Dr., Ege Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı, esenaltunay@yahoo.com, ORCID: 0000-0001-8200-8871.

³ Öğretmen, MEB, nadireugurlu@hotmail.com, ORCID: 0000-0001-8314-6141.

power but also by having the power of knowledge. The industrial society's transition from a technology-oriented system to a knowledge-oriented structure brought about the idea of the information society and diversified ways of storing the information. Formerly, knowledge that was gained and exchanged mostly in classical educational institutions is now accessed individually, by group or by technological means. Thus, schools are gradually losing their capacity to monopolize education within the information society. Therefore, as human beings learn from each person and object with which they communicate, extension and versatility arise in the learning variety and degree that occurs outside of school.

There were also values that people internalized at various levels. Lifestyle of an individual is formed by value preferences. Society's value preferences shift in changing society from the industrial to the information society. In terms of information society sharing and dissemination of popular values will improve the unity and cooperation of individuals in society. Nonetheless, the goal of the human resources management theory that is prevalent in the information society is to increase individuals' positive contributions to the enterprise and then to society from the viewpoint of social and moral responsibility. Also, improving the learning of individuals who support business life and the learning values of individuals can also contribute to the country's economic power as it increases individual performance. Transferring the values that grow in the information society to the new generations stands out as an important issue in that context. Values include developing and internalizing adequate sensitivity to the human, social, economic, political, and moral spheres. Values play an important part in the lives of people. The purpose of this study is to determine whether there is a significant difference between assigning significance to the values of primary school teachers and their perceptions of the information society's acquisition of values by students, and to enhance suggestions. This research aimed to determine views on adding importance to values of primary school teachers and preserving the degree of values gained by their students for the information society.

Method

The research was a quantitative study within the context of the descriptive survey. The study's target population was made up of 1700 teachers working in the two districts of the primary schools named Bornova and Bayraklı in Izmir. In the survey, it was attempted to reach 20 per cent of the target population through convenience sampling technique. The study includes 304 participants (78 males, 226 female teachers). The "Values Scale" is used for assessing the level of importance attached to values of and the level of values gained by their students for the information society.

Findings

The marks of the teachers for traditional values differ while adding significance to the values of the teachers according to the gender is presented. For traditional values it is found that the female teachers' marks are higher than the male teachers' marks. At universal values the women's marks average is higher than the men's marks average. For the hedonistic values women's marks are higher than men's marks.

A significant difference is found in examining the dimensions of traditional values and universal values according to the age of primary school teachers in terms of their traditional universal and hedonistic values. According to the primary school teachers' professional seniority, a significant difference is found on the traditional values and the dimensions of universal values. There are some significant differences in the rate of assigning significance to the universal values according to the number of activities of primary school teachers in a year. But we didn't find a difference in comparison tests.

For teacher expectations of the acquisition rates of traditional values by students, the average marks of female teachers are higher than the male teacher marks average. At universal values the female teachers' average marks are higher than the male teachers' average marks. Nevertheless, for the degree of hedonistic values the female teachers' average marks are lower than the male teachers' average marks.

There are some significant differences for traditional values in the results obtained from the Kruskal Wallis test according to the professional seniority of the teachers in terms of the student's acquisition level of the traditional universal and hedonistic values. There are some significant differences in the universal values dimension in the results obtained from the Kruskal Wallis analysis according to the number of primary school teachers participating in the activities in a year. But we didn't find a difference in comparison tests.

Discussion and Conclusion

There was a significant difference compared to the significance attached to the level of traditional values and the expectations of teachers on the degree of acquisition of students. The same condition was the same because of the importance attached to the level of universal values and the perceptions of teachers about

the level of acquisition of students, and the importance attached to the level of hedonistic values and the perceptions of teachers about the level of acquisition of students. About the findings obtained from the research, we suggested some recommendations:

1. It was seen that female teachers attach more importance to traditional values. In order to ensure that the universal values of the knowledge society are given priority by individuals, awareness practices are needed especially for women teachers.
2. The teachers, who were in the 41-50-year-old age group, attach more importance to the traditional and universal values than the other age groups. To allow teachers to internalize values, in-service training programs can be introduced and initiatives can be created for teachers who are young and have low professional experience.
3. Courses such as "personal values, value education, and value transfer" can be put as electives in the education faculties where teachers are educated.
4. School administrators should endorse minimizing environmental factors that adversely affect teacher values, as teacher values impact the students they collect.

GİRİŞ

Ülkelerin ekonomik gücü, genel olarak zihin gücü ve maddi güç unsurlarının fazlalığıyla ölçülmüştür. Geçmişe bakıldığında gelişmiş ülkelerin, gelişmekte olan ülkelere daha nitelikli işgücüne ve parasal imkanlara sahip olmaları nedeniyle bu ülkeler büyük ölçekli işletmeleri veya fabrikaları daha hızlı kurup kalkındıkları görülmektedir. Bu nedenle kapitalist toplumun zenginleri çoğunlukla tekstil, petrokimya, otomotiv ve demir-çelik sektörlerinden çıkmıştır. Dolayısıyla bu sektörlerde, büyük işletmeleri kuranlar ya da büyük ölçüde iş gücünü istihdam edenler daha güçlü olarak değerlendirilmişlerdir (Şimşek, 1996). Ancak günümüz bilgi toplumunda işletmenin büyüklük ve işgücü sayısı ölçütleri ülkelerin ekonomik gücü elinde bulundurması için yeterli olmamaktadır. Günümüzde güçlü olmak sadece ekonomik güçle değil aynı zamanda bilgi gücüne de sahip olmakla mümkündür. Endüstri toplumunun teknoloji odaklı yapıdan enformasyon odaklı yapıya dönüşümü bilgi toplumu kavramını getirmiş ve bilgiyi elinde bulundurma yollarını da çeşitlendirmiştir. Daha önceleri, çoğunlukla eğitim kurumlarında edinilen ve paylaşılan bilgiler artık bireysel olarak, grupla veya teknolojik yöntemlerle elde edilmektedir. Böylece, bilgi toplumunda okullar, eğitimi tekelinde tutma özelliklerini gittikçe kaybetmektedirler. Üstelik insanlığı, etkileşimde bulunduğu her birey ve nesnenin öğrenebildiği için okul dışında meydana gelen öğrenmenin çeşit ve düzeyinde de bir genişleme ve esneklik ön plana çıkmaktadır. Bilginin gelişimi, yüksek oranda yeni teknolojilerin ürünüdür, buna rağmen eğitim kurumlarında geleceğin toplumsal gereksinimleri doğrultusunda bir üretim bilinci tam anlamıyla oturmuş değildir. Genellikle durum, toplumsal hayatın farklı alanlarında işlevsel olduğu anlaşılan bazı teknolojilerin okullara taşınmasından ibaret kalmıştır (Şimşek, 1996).

Toplumun sanayi toplumundan bilgi toplumuna dönüşümü sürecinde bireylerin değer öncelikleri de değişmektedir. Bilgi toplumu açısından öne çıkan değerlerin paylaşılması ve yaygınlaştırılması toplumda bireylerin birbirine uyumunu ve desteğini artırabilmektedir. Ayrıca okul dışında bireyin iş yaşamını destekleyen öğrenmelerinin ve öğrenmeye ilişkin değerlerinin geliştirilmesi, bireysel etkinliğini artıracığı için ülkenin ekonomik gücüne katkı sağlayabilir. Nitekim bilgi toplumunda öne çıkan insan kaynakları yönetimi kuramının hedefi de sosyal ve ahlaki sorumluluk bakış açısıyla bireylerin öncelikle örgüte sonra da topluma olan üretken katkılarını artırmaktır (Can, 2013). Bu anlamda bilgi toplumu ile gelişen değerlerin yeni nesillere aktarılması önemli bir konu olarak öne çıkmaktadır. Değerler bireysel, toplumsal, ruhsal, kültürel ve ahlaki alanlara yönelik uygun olarak duyarlılık ilkeleridir ve değerleri kazanmak bireylerin bu ilkeleri içselleştirmesini içermektedir. İnsan yaşamının önemli bir yanını oluşturmaktadırlar. Bu nedenle nezaket, doğruluk, saygı, temizlik, yardımlaşma, dostluk, cesaret, sevgi, vb. değer alanlarının belirlenmesi önem taşımaktadır. Alanyazında, değerlere ilişkin birçok sınıflandırma bulunmaktadır. Rokeach (1973) değerleri "Vasıta/araç değerler" ve "Gaye/amaç değerler"; Lenski (1961) değerleri "Pragmatik ve ideal değerler", Spranger (1928), Allport, Venan ve Lindzey (1960: Akt. Güngör, 2010) değerleri; dini, sosyal, siyasi, iktisadi, teorik (veya ilmi) ve estetik olarak ayırmaktadır. Schwartz (1992) ise değerleri; güvenlik, uyma, geleneksellik, iyilikseverlik, evrenselcilik, özyönelim, uyarım, hazcılık, başarı ve güç olmak üzere on grupta sınıflandırmıştır.

Değerler bireylerin hem günlük eylem ve davranışlarına rehberlik eden ilke ve ölçütlerdir hem de genel yaşam tarzını ve yönünü etkilemekte ve belirlemektedir. Değerler bireylerin meslek seçimi, toplum veya dünya için özveride bulunmaya, nasıl bir aile bireyi olunacağına kadar önemli ve geniş bir alanı kapsamaktadırlar (Çeçen, 2017). Dolayısıyla değerler kültürün önemli bir ögesi olarak toplumun önemli

yapıtaşlarından birini oluşturmaktadır. Kültür, kendi içinde bir gruba veya topluma ait temel davranış, norm ve değer kalıplarını içerir. Sosyal bilimlerde ise kültür, bir topluluğun kendi yaşam sorunlarını çözmek üzere kullandığı ve uzun yıllar içinde süreklilik kazandırdığı belirli yollar ve yöntemler olarak anlaşılır (Güngör, 1995). Buna göre bir topluluğun gereksinimlerini karşılamak üzere kabul etmiş olduğu yaşam tarzı tüm maddi ve manevi unsurlarıyla birlikte onun kültürünü oluşturmaktadır. Kültürün en açık ve yalın oluşturucusu, bireylerde gözlemlenen davranış örüntüsüdür (Fichter, 1990). Toplumların davranış örüntüsünün yeni kuşaklara aktarılması eğitim sistemleri yoluyla gerçekleşmektedir. Bu anlamda eğitim sürecinde toplumsal davranış örüntüsünün aktarılmasında değerler önemli bir yere sahiptir (Şişman, 2014). En kapsamlı olarak değerlendirildiğinde eğitim kavramı, toplumsal yaşamın sürdürüldüğü dönemin değerlerinin, bilgilerinin ve becerilerinin yeni gelen nesillere aktarılması ve kazandırılması (Ozankaya, 1999) süreci olarak ifade edilebilir. Toplumun değerler sisteminin korunarak yeni nesillere aktarılmasında veya olumlu olarak değiştirilmesinde en önemli unsurlardan biri olarak eğitim kurumları görülmektedir.

Eğitim sisteminin var oluş amacı bir toplumun kültürünün olumlu yanlarını yeni kuşaklarına aktarmaktır. Kültürü aktarırken toplumların güncel sorunlarına da çözüm getirmelidir. Bu anlamda bilgi çağında eğitim kurumlarının amacı, değişen gereksinimlere yönelik bireyleri ve toplumu hazırlamaktır. Eğitim bireylerin toplum içindeki amaçlarını, yeni rollerini, gereksinimlerini ve değer örüntüleri şekillendirir. Bu gereksinimler ve değerlerdeki değişiklik bireylerin amaç ve rollerini de etkilemektedir. Bu nedenle bir toplumun birlikte yaşamaktan doğan değerlerinin bireylere kazandırılması büyük önem taşımaktadır. Kişiye değerlerin kazandırılması sosyalleşme süreci ile ilk önce ailede başlamaktadır. Bu süreç daha sonra okul ve çevrenin diğer öğeleri ile devam etmektedir. Bireyin yaşamını sürdürebilmesi için gerekli olan beceri, bilgi ve deneyimler sosyal bir ortamda yetiştirilerek kazandırılabilir; bunun sonucunda doğuştan sahip olduğu yetenek ve zekâ gizli durumdan değer, beceri, bilgi ve davranışa dönüşmektedir. Bu şekilde birey kendine özgü özelliklerini koruyarak toplumun uyumlu bir üyesi hâline getirilir. Öncelikle ailenin sonra tüm toplumsal kurumların etkisinin olduğu sosyalleşme sürecinin verimli olması insanın yaşamında mutlu, başarılı ve topluma faydalı olmasını sağlar. Sosyalleşme aynı zamanda bireylerin düşünce, değer ve davranışlarını da şekillendirerek bireysel yeterliliklerinin niceliğini ve kalitesini de değiştirir (Özpolat, 2010). Öyleyse bireylerin doğru sosyalleşebilmesi için düşünce, değer ve davranış eğitimlerine önem vermek gerekmektedir. Bu bağlamda değerleri okul ortamında kazandırmaya çalışan eğitimcilerde de önemli görevler düşmektedir.

Bilgi toplumunun eğitimcileri, bireylerle eğitimi yürütürken sadece milli kültürün varolan içeriğini paylaşmazlar. Bireylerin tüm kültürleri içinde barındıran evrensel kültürü öğrenmeleri ve yeni kültürel değerleri oluşturmaları da beklenir. Eğitim programlarının sunumunda demokrasi, barış, teknoloji ve çevre gibi genel evrensel değerlere yer verilmesi ve öğrencilerin genel kültür anlamında temel görüş geliştirmeleri bilgi toplumunda büyük önem taşımaktadır. Bilgi toplumunun değerlerini benimsemeyen ya da insanlığın geleceğini önemsemeyen bireylerin sahip oldukları gücü nasıl kullanacaklarını tahmin etmek güç olabilir. Bu nedenle öğretmenler, toplumun diğer kesimlerinden fazla sorumluluk yüklenmek durumundadırlar (Şimşek, 1996). Okulların genel amaçlarına bakıldığında yurtsever olma, adaletli olma, girişimci olma, yaratıcı ve üretken olma, düzenli olma, sağlığına dikkat etme ve temiz olma gibi birçok değeri içinde barındırdığı görülmektedir. Eğitim kurumları bu şekilde birçok değeri kazandırarak toplumun önem verdiklerinin neler olduğunu göstermekte ve günlük hayatta bunların nasıl uygulanmasının gerekli olduğu konusunda bireyleri yönlendirmektedir (Akbaş, 2008). Bu anlamda değer eğitimi duyuşsal becerilerin geliştirilmesi ile ilgilidir. Leming'e (2000) göre okullar varlık nedenine uygun olarak duyuşsal eğitim yapmaktadır. Sosyal düzenin düzensizlikten bilginin bilgisizlikten daha önemli olduğunu öğretmektedirler. Kerschensteiner'e (1954) göre bireylerden oluşan tüm grupların değerler geliştirmesi gerekmektedir. Buradan hareketle bir toplumu oluşturan bireylerin yaşadıkları hayatta nelerin önemli, nelerin önemsiz olduğunu, neye göre tercih yapmaları gerektiğini kısaca hayatlarını nasıl devam ettirmeleri gerektiğini değerler sayesinde öğrenmektedirler.

Eğitim kurumlarında değer kazandırma sürecinde en büyük görev öğretmenlere düşmektedir. Öğrencilerle etkileşimleri dikkate alındığında alanyazındaki bulgular öğretmenlerin değerlerin aktarılmasındaki aktif etkilerini göstermektedir. Öğretmenlerin, sınıf içi ve dışı ortamlarda değerleri doğru ileten rol model olmaları, ahlaka uygun ortam ve koşulları sağlamaları, değerlerin kazandırılmasına ilişkin farklı yöntemler ve yollar kullanılarak hem sınıf içinde kendiliğinden gelişen durumlarda ve hem de sınıf dışında öğrencilere farklı etkinlikler yaptırılmaları gerektiği üzerinde durulmaktadır (Oğuz, 2012). Günümüzde değerlerin uyumlu ve kolaylıkla uygulanabilir bir şekilde kazandırılması konusunda farklı eğitim görüşleri bulunmaktadır. Bu görüşlerden bazıları; değerleri açıklama (değer belirginleştirme), değerlerin gizli öğretimi (örtük program), Kolhberg'in adil topluluk okulları, değer analizi görüşü, ahlaki yargılama (ahlaki ikilem/ahlaki gelişim), hareket ve gözlem yoluyla değer eğitimi görüşleridir (Doğanay,

2007; Lovat, 2006;). Bu görüşlerin yanında ahlakî eğitim, yurttaşlık eğitimi, karakter eğitimi, ahlakî yargılama, değer analizi, değer açıklama ve değer gerçekleştirme olarak değer eğitiminde farklı görüşler bulunmaktadır (Akbaş, 2008). Yıldırım'a (2009) göre öğretmenlerin değer eğitiminin nasıl yapılacağına ilişkin yeterli bilgiyi edinmesi sonucunda öğrencilerinin de demokratik vatandaşlık becerilerini kazanması ihtimali artmakta ve yaşadıkları topluma katkı sağlayabilmektedirler. Benzer noktadan hareketle 1995 yılında "Değerler Eğitimi Programı" hazırlanan ülkelerden biri Amerika'dır. Dünya genelinde yükselen sosyal problemler, artan şiddet, başkalarına saygısızlık gibi çağın hastalıklarına karşı 'Değerlere Çağrı' başlatılmış ve uygulamalar yapılmıştır (Oruç, 2010). Bununla birlikte son yıllarda Türkiye'de kişinin değerlerinin, önceliklerinin, inançlarının ve duygularının bilincinde olmasını ve ahlakî gelişimini desteklemeyi hedefleyen görüşler, yeni eğitim programlarında dikkate alınmıştır.

Alanyazında yapılan çalışmalar incelendiğinde genel olarak öğretmen ve öğrenci örneklemelerini ayrı ayrı ele alan ve değerler eğitimi öğretim programı kapsamında inceleyen araştırmalara (Çalışkan ve Karademir, 2014; Kaymakcan ve Meydan, 2011; Özen, Güleriyüz ve Özen, 2012) rastlanmaktadır. Yöneticilerin, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının değerlere ilişkin görüşlerini belirlemeye çalışan bazı araştırmalara (Aktan ve Turan, 2008; Aktepe ve Yel, 2009; Coşkun ve Yıldırım, 2009; Koca, 2009) rağmen MEB'de çalışan ilkököl öğretmenlerinin değerlerini belirlemeye ve bu değerleri okul ortamında öğrencilerine kazandırma düzeylerine ilişkin görüşleri ile ilgili bir çalışmaya rastlanmamıştır. Özellikle ilkököl öğretmenlerinin etkileşimde buldukları öğrencilerin yaş düzeyi değer eğitimi açısından önemlidir. Araştırmaların çoğunlukla eğitim fakültelerindeki aday öğretmenlerle, branş öğretmenleriyle (tek branş ve farklı branşlar) ve yöneticilerle yapıldığı görülmektedir. Dolayısıyla ilkököl öğretmenlerinin değerleri benimseme düzeyi ile okul ortamında öğrencilerine kazandırma düzeyleri arasındaki farkın ortaya konmaya çalışıldığı bu araştırmanın alanyazına katkı sağlama potansiyeli bulunmaktadır. Bu bağlamda araştırmanın amacı, bilgi toplumuna yönelik değerlerin ilkököl öğretmenleri tarafından benimsenme düzeyi ile öğrencilerine kazandırma düzeylerine ilişkin algıları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemektir.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma ilkökullarda görev yapan sınıf öğretmenlerin bilgi toplumuna yönelik değerlere önem verme ve bunları okul ortamında öğrencilerine kazandırma düzeyleri konusundaki görüşlerini tespit etmeyi amaçlayan betimsel tarama modelinde olup nicel bir çalışmadır. Betimsel tarama, geniş gruplar üzerinde yürütülen, gruptaki bireylerin bir olgu ve olayla ilgili görüşlerinin, tutumlarının alındığı, olgu ve olayların betimlenmeye çalışıldığı araştırmalardır (Karakaya, 2012:59). Bu araştırmada da sınıf öğretmenlerinin bilgi toplumuna yönelik değerlere benimseme ve bunları öğrencilerine kazandırma düzeylerine ilişkin durumu incelendiğinden betimsel tarama modeli kullanılmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, İzmir İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı Bayraklı ve Bornova İlçelerindeki ilkökullarda 2017-2018 eğitim öğretim yılında görev yapan (Bayraklı 'da 654 ve Bornova 'da 1046 olmak üzere toplam 1700) sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmada İzmir İli Bayraklı ve Bornova ilçeleri devlet okullarındaki ilkököl öğretmenleri evreninin % 20'sine kolay ulaşılabilir örneklem ile ulaşılmaya çalışılmıştır. Ancak katılımcılardan dönen veri toplama araçları arasında bazılarının eksik doldurulması nedeniyle 304 (78 erkek-226 kadın) katılımcının verileri araştırmaya dahil edilmiştir. Öğretmenlerin bireysel özelliklerine göre dağılımları Tablo 1'de gösterilmektedir.

Tablo 1.

Örneklemin bireysel özelliklere göre dağılımı

	Değişken	n	%
Cinsiyet	(1) Kadın	226	74.3
	(2) Erkek	78	25.7
Yaş	(1) 21-30 yaş	29	9.5
	(2) 31-40 yaş	82	27.0
	(3) 41-50 yaş	132	43.4
	(4) 51 yaş ve üstü	61	20.1

Mesleki Kıdem	(1) 1-5 yıl	21	6.9
	(2) 6-10 yıl	35	11.5
	(3) 11-15 yıl	34	11.2
	(4) 16-20 yıl	89	29.3
	(5) 21 yıl ve üstü	125	41.1
Katıldığı Etkinlik Sayısı	(1) Hiç	20	6.6
	(2) 1-4 Etkinlik	84	27.6
	(3) 5 Etkinlik ve üstü	200	65.8
Toplam		304	100

Tablo 1' e göre katılımcıların kişisel özellikleri incelendiğinde, %74,3'ünün ($n=226$) kadın, %25,7'sinin ($n=78$) erkek olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan ilkököl öğretmenlerinin %43,4'ü ($n=132$) 41-50 yaş grubu arasındadır Aynı zamanda, çalışma grubunun mesleki kıdem dağılımları %6.9 ($n=21$) 1-5 yıl, %11,5 ($n=35$) 6-10 yıl, %11.2 ($n=34$) 11-15 yıl, %29,3 ($n=89$) 16-20 yıl ve %41,1'i ($n=125$) yani büyük bir çoğunluğu 21 yıl ve üstü şeklindedir. Katılımcıların katıldığı etkinlik sayılarının %65,8'nin ($n=200$) 5 etkinlik ve üstüdür.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada öğretmenlerin değerleri ve öğrencilere kazandırma durumlarını belirlemede, Altunay ve Yalçınkaya (2011) tarafından geliştirilen, "Değerler Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçme aracında katılımcıların önem verdikleri değer alanlarını içeren 38 madde yer almaktadır. Ölçek, hedonistik, evrensel ve geleneksel değerler olmak üzere üç boyuttan oluşmaktadır.

Öğretmen örnekleminde yapılan bu araştırmada, öncelikle "Değerler Ölçeği"ndeki maddelere önem verme düzeyleri, ikinci olarak gerçekleştirme düzeyleri belirlenmek istenmiştir. "Değerler Ölçeği"ndeki maddelere önem verme düzeylerini belirlemek için Likert tipi beşli derecelendirme Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek (1) Önemli değil, (2) Biraz önemli, (3) Orta derecede önemli, (4) Önemli ve (5) Çok önemli derecelerini içermektedir. Bu araştırmada öğretmenlerin değer alanlarını okul ortamında kazandırma düzeylerini belirlemek için ise öğretmenlerin "Değerler Ölçeği"ndeki maddeleri ikinci kez puanlanması istenmiştir. Buna göre öğretmenlerin belirtilen değerleri kazandırma düzeylerini belirlemede ise (1) Hiç, (2) Az, (3) Orta, (4) Çok, (5) Pek çok seçeneklerinden oluşan Likert tipi beşli derecelendirme ölçeği kullanılmıştır.

Geçerlik ve Güvenilirlik

Ölçme aracının geçerlik ve güvenilirlik analizleri Altunay ve Yalçınkaya (2011) tarafından yapılmıştır. Değerler Ölçeğinin, ölçek geliştirme çalışmalarında, bilgi toplumuna ilişkin öğretmen adaylarının önem verdikleri değerleri tespit etmek amacıyla taslak ölçek hazırlanmıştır. Taslak ölçeğin iç tutarlılık analizi yapılmıştır. Ölçeğin öğretmen adaylarındaki ilk uygulamasında alt boyutlarının Cronbach Alpha değerleri, Hedonistik Değerler için .75, Evrensel Değerler için .92 ve Geleneksel Değerler için .86 bulunmuştur. Aynı zamanda "Değerler Ölçeği"nin faktör yapısının geçerliliğini denemek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmış, DFA sonucu belirlenen Modelin uyum iyiliği indeksleri: $GFI=0.96$, $\chi^2=96.19$ ($sd=32$, $p<0.00$); $RMR=0.012$, $AGFI=0.92$, $CFI=0.99$, $SRMR=0.034$, $NNFI=0.98$, $NFI=0.98$; $RMSEA=0.067$ olarak elde edilmiştir. Modelin uyum iyiliği değerlerinin kabul edilebilir olduğu belirlenmiştir. Bu ölçümler doğrultusunda "Değerler Ölçeği"nin üç etmenli yapısının, DFA ile doğrulanması nedeniyle bu araştırmanın öğretmen çalışma grubu için kullanılmasına karar verilmiştir.

Bu araştırmada elde edilen "Değerler Ölçeği"ndeki maddelere önem verme düzeyleri bölümü için Cronbach Alpha değerleri Hedonistik Değerler için .81, Evrensel Değerler için .93 ve Geleneksel Değerler için .60 olarak belirmiştir. "Değerler Ölçeği"ndeki maddeleri öğrencilere kazandırma düzeyleri bölümü için Cronbach Alpha değerleri ise Hedonistik Değerler için .70, Evrensel Değerler için .96 ve Geleneksel Değerler için .72'dir. Ayrıca doğrulayıcı faktör analizine göre elde edilen uyum iyiliği indeksleri şöyledir: $GFI=0.889$, $AGFI=0.876$, $RMR=0.943$, $SRMR=0.0440$, $CFI=1.000$, $NFI=0.962$, $NNFI=1.006$; $RMSEA=0.017$. Sonuç olarak, öğretmen örnekleminde "Değerler Ölçeği"nin DFA ile üç faktörlü yapısı doğrulanmıştır, diğer bir açıklama ile faktör yapısının geçerli bir model sunduğu görülmüştür.

Verilerin Analizi

Araştırmada verilerin çözümlenmesinde araştırmanın soruları doğrultusunda değişkenlerin alt grupları dikkate alınarak değerlere önem verme ve kazandırma düzeylerinde normal dağılımlar görüldüğü için cinsiyet değişkeninde farkın belirlenmesinde bağımsız örneklem t-testi; yaş, mesleki kıdem ve etkinliklere katılma sayılarında ise normallik varsayımları sağlanmadığından Kruskal Wallis testi

kullanılmıştır. Mesleki kıdem ve etkinliklere katılma sayısı değişkenleri için Kruskal Wallis testinde bulunan anlamlı farkın kaynağının belirlenmesinde non parametrik karşılaştırmalar için Bonferroni düzeltilmiş Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Bonferroni düzeltmesi $n(n-1)/2$, yani anlamlılık düzeyi / grup sayısı formülü ile belirlenmektedir (Miller, 1991; Akt. Yüksel, 2004; Polat, 2014). Bu araştırma için anlamlılık düzeyi yaş değişkenindeki grup sayısı 4 olduğu için Bonferroni düzeltmesi ile $p<0,008$, mesleki kıdem değişkeni için $p<0,005$ ve etkinlik sayısı değişkeni için $p<0,017$ olarak belirlenmiştir. Dolayısıyla Kruskal-Wallis H analizi sonrası farkın test edilmesi için kullanılan MannWhitney U testi için anlamlılık düzeyi $p=0,008$, $p=0,005$ ve $p=0,017$ olarak alınmıştır. İlkokul öğretmenlerinin bilgi toplumuna yönelik değerlere önem verme ve bunları okul ortamında öğrencilerine kazandırma düzeyleri ile ilgili olarak öğretmenlerin görüşleri arasındaki farkın belirlenmesinde ise ilişkili örneklem için t testi kullanılmıştır.

BULGULAR

İlkokul Öğretmenlerinin Bireysel Özelliklerine Göre Bilgi Toplumuna Yönelik Değerlere Önem Verme Düzeyleri

Çalışmanın ilk araştırma sorusu "İlkokul öğretmenleri tarafından bilgi toplumuna yönelik değerlere önem verme düzeyi öğretmenlerin bireysel özelliklerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?" olarak ifade edilmiştir. İlk araştırma sorusunun verileri doğrultusunda ilkökul öğretmenlerinin her bir bireysel özelliğine göre değerlere önem verme düzeyi analiz edilmiştir.

Cinsiyet

İlkokul öğretmenlerinin geleneksel, evrensel ve hedonistik değerlere önem verme düzeyleri cinsiyete göre analiz edilmiştir. Bağımsız örneklem t-testi sonucu elde edilen bulgular Tablo 2’de bulunmaktadır.

Tablo 2.

İlkokul öğretmenlerinin cinsiyete göre değerlere önem verme düzeylerine ilişkin t testi analizi sonuçları

Önem Verme Düzeyi	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	Sd	t	P
Geleneksel değerler	Kadın	226	4.68	.43	302	2.22	.027
	Erkek	78	4.56	.40			
Evrensel Değerler	Kadın	226	4.59	.39	302	1.95	.052
	Erkek	78	4.49	.50			
Hedonistik değerler	Kadın	226	4.52	.47	302	1.42	.157
	Erkek	78	4.43	.54			
Toplam		304					

Tablo 2’de ilkökul öğretmenlerinin cinsiyete göre değerlere önem verme düzeyleri incelendiğinde geleneksel değerler için ilkökul öğretmenlerinin ($t_{(302)}= 2,22$; $p<0,05$) puanlarının anlamlı farklılaştığı bulunmuştur. Ancak cinsiyete göre evrensel değerler için ($t_{(302)}=1,95$; $p>0,05$) ilkökul öğretmenlerinin değerlere önem verme düzeyleri ile hedonistik değerlere ($t_{(302)}=1,42$; $p>0,05$) önem verme düzeyleri anlamlı olarak farklılaşmamaktadır. İlkokul öğretmenlerinde geleneksel değerler için kadın öğretmenlerin puan ortalamaları ($X=4,68$), erkek öğretmenlerin puan ortalamalarından ($X=4,56$) yüksek çıkmıştır. Bu bulgular doğrultusunda kadın öğretmenlerin geleneksel değerlere önem verme düzeylerinin erkek öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmektedir.

Yaş

İlkokul öğretmenlerinin geleneksel, evrensel ve hedonistik değerlere önem verme düzeylerini yaşa göre incelemek için Kruskal Wallis testi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3.

İlkokul öğretmenlerinin yaşa göre değerlere önem verme düzeylerine ilişkin Kruskal Wallis Testi sonuçları

Önem Verme	Yaş	N	Sıra	χ^2	Sd	P	Farkın Kaynağı
Geleneksel değerler	(1) 21-30 yas	29	109.78				1-3
	(2) 31-40 yas	82	138.59			.001	2-3
	(3) 41- 50 yas	132	172.32	16.01	3		

Evrensel değerler	(4) 51 yas ve üstü	61	148.62				
	(1) 21-30 yas	29	114.55				1-3
	(2) 31-40 yas	82	136.48	14.58	3	.002	2-3
	(3) 41- 50 yas	132	171.59				
Hedonistik değerler	(4) 51 yas ve üstü	61	150.76				
	(1) 21-30 yas	29	138.55				
	(2) 31-40 yas	82	143.77	3.73	3	.29	
	(3) 41- 50 yas	132	163.08				
(4) 51 yas ve üstü	61	147.96					
Toplam		304					

Tablo 3 incelendiğinde ilkökul öğretmenlerinin geleneksel, evrensel ve hedonistik değerlere önem verme düzeylerinin yaşa göre Kruskal Wallis testi sonucu elde edilen bulgularda geleneksel değerler ($\chi^2=16,00$; $p<0.05$) ve evrensel değerler ($\chi^2=14,58$; $p<0.05$), düzeylerinde anlamlı bir farklılaşma görülmektedir. Ancak ilkökul öğretmenlerinin hedonistik değerlere önem verme düzeylerinde ($\chi^2=3,73$; $p>0.05$) anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır. İkili karşılaştırmalarda non-parametrik testler yapıldığı için farkın kaynağı Bonferroni düzeltmeli Mann Whitney U testi ile analiz edilmiştir. Buna göre Mann Whitney U testi sonuçlarında anlamlılık değeri $p<.008$ olarak belirlenmiştir. Analiz sonucu geleneksel değerler alt boyutunda 1-3 yaş ($U_{161}=1097,00$; $p<.008$) ve 2-3 yaş ($U_{214}=4222,00$; $p<.008$) grupları arasında anlamlı farklılaşmalar bulunmuştur. Benzer şekilde Evrensel değerler alt boyutunda 1-3 yaş ($U_{161}=1179,50$; $p<.008$) ve 2-3 yaş ($U_{161}=4147,50$; $p<.008$) grupları arasında anlamlı farklılaşmalar belirlenmiştir.

Mesleki Kıdem

İlkökul öğretmenlerinin geleneksel, evrensel ve hedonistik değerlere önem verme düzeylerini mesleki kıdeme göre incelemek için Kruskal Wallis testi yapılmıştır. Analiz sonucu elde edilen bulgular Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4.

İlkökul öğretmenlerinin mesleki kıdeme göre değerlere önem verme düzeylerine ilişkin Kruskal Wallis Testi sonuçları

Önem verme Düzeyi	Kıdem	N	Sıra Ortalaması	χ^2	Sd	P	Farkın Kaynağı
Geleneksel değerler	(1) 1-5 yıl	21	91.79				1-5
	(2) 6-10 yıl	35	125.73	20.59	4	.000	
	(3) 11-15 yıl	34	134.75				
	(4) 16-20 yıl	89	159.33				
	(5) 21 yıl ve üstü	125	170,16				
Evrensel değerler	(1)1-5 yıl	21	93.95				1-5
	(2)6-10 yıl	35	137.46	15.39	4	.004	
	(3)11-15 yıl	34	134.51				
	(4)16-20 yıl	89	164.83				
	(5)21 yıl ve üstü	125	162.66				
Hedonistik değerler	(1)1-5 yıl	21	121.29				
	(2)6-10 yıl	35	145.20	7.42		.115	
	(3)11-15 yıl	34	128.94		4		
	(4)16-20 yıl	89	162.44				
	(5)21 yıl ve üstü	125	159.12				
Toplam		304					

Tablo 4 incelendiğinde ilkökul öğretmenlerinin mesleki kıdeme göre değerlere önem verme düzeylerine ilişkin Kruskal Wallis testi sonucu elde edilen bulgularda geleneksel değerler ($\chi^2=20,59$; $p<0.05$) ve evrensel değerler ($\chi^2=15,39$; $p<0.05$), düzeylerinde anlamlı bir farklılaşma görülmektedir. Ancak ilkökul öğretmenlerinin mesleki kıdeme göre hedonistik değerlere önem verme düzeylerinde ($\chi^2=7,42$; $p>0.05$) anlamlı farklılaşma bulunmamıştır. İkili karşılaştırmalarda non-parametrik analizler için Bonferroni düzeltmeli Mann Whitney U testi ile farkın kaynağı belirlenmeye çalışılmıştır. Buna göre Mann Whitney U testi sonuçlarında anlamlılık değeri $p<.005$ olarak belirlenmiştir. Analiz sonucunda geleneksel değerlere önem verme düzeyinde 1-5 mesleki kıdem grupları arasında anlamlı farklılaşmalar ($U_{146}=617,50$; $p<.005$) bulunmuştur. Evrensel değerlere önem verme alt boyutunda 1-5 mesleki kıdem grupları arasında

anlamlı farklılaşmalar ($U_{146}=617,50$, $p<.005$) tespit edilmiştir. Geleneksel değerlere önem verme düzeyinin 5. grubunda diğer gruplarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Evrensel değerlere önem verme düzeylerinde ise 1. grubun diğer gruplardan düşük olduğu görülmektedir.

Etkinliklere Katılma Sayısı

İlkokul öğretmenlerinin geleneksel, evrensel ve hedonistik değerlere önem verme düzeylerini katıldığı etkinlik sayısına göre incelemek için Kruskal Wallis testi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5.

İlkokul öğretmenlerinin katıldığı etkinlik sayısına göre değerlere önem verme düzeylerine ilişkin Kruskal Wallis Testi sonuçları

Önem Verme Düzeyi	Katıldığı Etkinlik Sayısı	N	Sıra Ortalaması	X^2	Sd	P
Gelenek değerler	(1) Hiç	20	129.42	4.33	2	.115
	(2) 1-4 Etkinlik	84	159.20			
	(3) 5 Etkinlik ve üstü	200	138.45			
Evrensel değerler	(1) Hiç	20	119.37	6.26	2	.044
	(2) 1-4 Etkinlik	84	162.71			
	(3) 5 Etkinlik ve üstü	200	140.30			
Hedonistik değerler	(1) Hiç	20	139.62	2.98	2	.226
	(2) 1-4 Etkinlik	84	163.00			
	(3) 5 Etkinlik ve üstü	200	145.13			
Toplam		240				

Tablo 5 incelendiğinde ilkökul öğretmenlerinin son bir yılda katıldığı etkinlik sayısına göre değerlere önem verme düzeylerine ilişkin Kruskal Wallis testi sonucu elde edilen bulgularda geleneksel değerler ($\chi^2=4,33$; $p>0.05$) ve hedonistik değerler ($\chi^2=2,98$; $p>0.05$), düzeylerinde anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Ancak ilkökul öğretmenlerine göre evrensel değerlere önem verme düzeylerinde ($\chi^2=6,26$; $p<0.05$) anlamlı bir farklılık göstermektedir. İkili karşılaştırmalarda farkın kaynağı için Bonferroni düzeltilmeli Mann Whitney U testi yapılmıştır. Buna göre Mann Whitney U testi sonuçlarında anlamlılık değeri $p<.017$ olarak belirlenmiştir. İkili karşılaştırmaların sonucunda ise evrensel değerlere önem verme alt boyutunda anlamlı farklılıklar bulunmamıştır.

İlkokul Öğretmenlerinin Bireysel Özelliklerine Göre Bilgi Toplumuna Yönelik Değerleri Öğrencilere Kazandırma Düzeyleri

Çalışmanın ikinci araştırma sorusu "İlkokul öğretmenleri tarafından bilgi toplumuna yönelik değerleri öğrencilere kazandırma düzeyi öğretmenlerin bireysel özelliklerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?" şeklindedir. İkinci araştırma sorusuna göre ilkökul öğretmenlerinin herbir bireysel özelliği için değerleri kazandırma düzeyleri analiz edilmiştir.

Cinsiyet

İlkokul öğretmenlerinin geleneksel, evrensel ve hedonistik değerleri öğrencilere kazandırma düzeylerini cinsiyete göre incelemek için Bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır. Bağımsız örneklem t-testi sonucu elde edilen bulgular Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6.

İlkokul öğretmenlerinin cinsiyete göre değerleri kazandırma düzeylerine ilişkin t testi sonuçları

Kazandırma Düzeyi	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	Sd	T	P
Geleneksel değerler	Kadın	226	4.03	.77	302	.98	.327
	Erkek	78	3.93	.64			
Evrensel değerler	Kadın	226	3.94	.70	302	.42	.674
	Erkek	78	3.90	.74			
Hedonistik değerler	Kadın	226	3.87	1.00	302	-.10	.919
	Erkek	78	3.88	.87			
Toplam		304					

Tablo 6 incelendiğinde geleneksel değerleri öğrencilere kazandırma düzeyleri için ilkökul öğretmenlerinin ($t_{(302)}=,98; p>0.05$) puanlarında anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır. Benzer şekilde evrensel değerlerde ($t_{(302)}=,42; p>0.05$) ilkökul öğretmenlerinin değerleri kazandırma düzeylerinde ve hedonistik değerleri kazandırma düzeylerinde ($t_{(302)}=-,10; p>0.05$) cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

Yaş

İlkökul öğretmenlerinin geleneksel, evrensel ve hedonistik değerleri öğrencilere kazandırma düzeylerini yaşlarına göre incelemek için Kruskal Wallis testi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 7’de yer almaktadır.

Tablo 7.

İlkökul öğretmenlerinin yaşa göre değerleri kazandırma düzeylerine ilişkin Kruskal Wallis Testi sonuçları

Kazandırma Düzeyi	Yaş	N	Sıra Ortalaması	χ^2	Sd	P
Geleneksel değerler	(1)21-30 yas	29	142.17	1.92	3	.589
	(2) 31-40 yas	82	159.96			
	(3)41- 50 yas	132	146.89			
	(4) 51 yas ve üstü	61	159.52			
Evrensel değerler	(1)21-30 yas	29	134.47	2.77	3	.428
	(2)31-40 yas	82	150.28			
	(3)41- 50 yas	132	151.52			
	(4)51 yas ve üstü	61	166.19			
Hedonistik değerler	(1)21-30 yas	29	147.22	2.53	3	.470
	(2)31-40 yas	82	144.46			
	(3)41- 50 yas	132	151.84			
	(4)51 yas ve üstü	61	167.25			
Toplam		304				

Tablo 7 incelendiğinde ilkökul öğretmenlerinin geleneksel, evrensel ve hedonistik değerleri kazandırma düzeylerini yaşlarına göre incelemek için yapılan Kruskal Wallis testi sonucu elde edilen bulgularda geleneksel değerler ($\chi^2=1,92; p>0.05$), evrensel değerler ($\chi^2=2,77; p>0.05$) ve hedonistik değerlerde ($\chi^2=2,53; p>0.05$) anlamlı bir farklılaşma görülmemektedir.

Mesleki kıdem

İlkökul öğretmenlerinin geleneksel, evrensel ve hedonistic değerleri öğrencilere kazandırma düzeylerini kıdemlerine göre incelemek için Kruskal Wallis testi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 8’de yer almaktadır.

Tablo 8.

İlkökul öğretmenlerinin kıdeme göre değerleri kazandırma düzeylerine ilişkin Kruskal Wallis Testi sonuçları

Kazandırma Düzeyi	Kıdem	N	Sıra ortalaması	χ^2	Sd	P	Farkın Kaynağı
Geleneksel değerler	(1)1-5 yıl	21	119.88	9.91	4	.042	3-5
	(2)6-10 yıl	35	140.96				
	(3)11-15 yıl	34	184.35				
	(4)16-20 yıl	89	162.42				
	(5)21 yıl ve üstü	125	145.48				
Evrensel değerler	(1)1-5 yıl	21	113.21	5.75	4	.219	
	(2)6-10 yıl	35	143.84				
	(3)11-15 yıl	34	167.16				
	(4)16-20 yıl	89	154.31				
	(5)21yıl ve üstü	125	156.24				
Hedonistik değerler	(1)1-5 yıl	21	134.60	2.48	4	.648	
	(2)6-10 yıl	35	137.34				
	(3)11-15 yıl	34	151.35				
	(4)16-20 yıl	89	156.23				

(5)21 yıl ve üstü	125	157.41
Toplam	304	

Tablo 8 incelendiğinde ilkökul öğretmenlerinin geleneksel, evrensel ve hedonistik değerleri kazandırma düzeylerinin mesleki kıdeme göre Kruskal Wallis testi sonucu elde edilen bulgularda geleneksel değerler ($\chi^2=9,91$; $p<0.05$) düzeyinde anlamlı olarak farklılaşmıştır. Ancak ilkökul öğretmenlerinin mesleki kıdeme göre evrensel değerler ($\chi^2=5,75$; $p>0.05$) ve hedonistik değerleri kazandırma düzeylerinde ($\chi^2=2,48$; $p>0.05$) anlamlı olarak farklılaşmamıştır. Bonferroni düzeltmeli Mann Whitney U testi ile farkın kaynağına bakılmıştır. Buna göre Mann Whitney U testi sonuçlarında anlamlılık değeri $p<.005$ olarak belirlenmiştir. Analiz sonucunda geleneksel değerleri kazandırma düzeyinde 3-5 mesleki kıdem gruplarının puanları ($U_{159}=1588,00$; $p<.005$) arasında anlamlı farklılaşmalar bulunmuştur. Geleneksel değerleri kazandırma düzeyinde 3.grubun diğer 1. 2. 4. ve 5. gruplardan daha yüksek olduğu görülmektedir.

Etkinliklere Katılma Sayısı

İlkökul öğretmenlerinin geleneksel, evrensel ve hedonistik değerleri öğrencilere kazandırma düzeylerini katıldıkları etkinlik sayısına göre incelemek için Kruskal Wallis testi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 9’da yer almaktadır.

Tablo 9.

İlkökul öğretmenlerinin katıldığı etkinlik sayısına göre değerleri kazandırma düzeylerine ilişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Kazandırma Düzeyi	Etkinliklere Katılma Sayısı	N	Sıra Ortalama Sı	X^2	Sd	P
Geleneksel değerler	(1) Hiç	20	151.50	1.98	2	.372
	(2) 1-4 Etkinlik	84	142.45			
	(3) 5 Etkinlik ve üstü	200	131.17			
Evrensel değerler	(1) Hiç	20	153.28	6.03	2	.049
	(2) 1-4 Etkinlik	84	150.01			
	(3) 5 Etkinlik ve üstü	200	126.58			
Hedonistik değerler	(1) Hiç	20	144.36	.57	2	.750
	(2) 1-4 Etkinlik	84	153.86			
	(3) 5 Etkinlik ve üstü	200	145.77			
	Toplam	304				

Tablo 9 incelendiğinde ilkökul öğretmenlerinin son bir yılda katıldığı etkinlik sayısına göre değerleri kazandırma düzeylerine ilişkin Kruskal Wallis testi sonucu elde edilen bulgularda geleneksel değerler ($\chi^2=1,98$; $p>0.05$) ve hedonistik değerler ($\chi^2=,57$; $p>0.05$), düzeylerinde anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Ancak ilkökul öğretmenlerine göre evrensel değerleri kazandırma düzeylerinde ($\chi^2=6,03$; $p<0.05$) anlamlı olarak farklılaşmıştır. Bonferroni düzeltmeli Mann Whitney U testi ile farkın kaynağı incelenmiştir. Buna göre Mann Whitney U testi sonuçlarında anlamlılık değeri $p<.017$ olarak belirlenmiştir. İkili karşılaştırmaların sonucunda ise evrensel değerlere önem verme alt boyutunda anlamlı farklılıklar bulunmamıştır.

Bilgi Toplumuna Yönelik Değerlere İlkökul Öğretmenleri Tarafından Önem Verme Düzeyi İle Öğrencilere Kazandırma Düzeyleri

Çalışmanın üçüncü araştırma sorusu “Bilgi toplumuna yönelik değerlere ilkökul öğretmenlerinin önem verme düzeyleri ile öğrencilere kazandırma düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklindedir. Üçüncü araştırma sorusu için ilişkili örneklem için t testi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 10’da verilmektedir.

Tablo 10.

İlkokul öğretmenlerinin değerlere önem verme ve kazandırma düzeylerinin karşılaştırılmasına ilişkin ilişkili ölçümler için t testi sonuçları

Değer Boyutları		N	\bar{X}	SS	Sd	T	P
Değişkenler							
Geleneksel değerler	Önem verme	304	4.65	.43	303	15.39	.000
	Kazandırma		4.00	.74			
Evrensel değerler	Önem verme	304	4.57	.42	303	16.71	.000
	Kazandırma		3.93	.71			
Hedonistik değerler	Önem verme	304	4.50	.49	303	11.90	.000
	Kazandırma		3.87	.97			
Toplam		304					

Tablo 10 incelendiğinde ilkökul öğretmenlerinin geleneksel değerlere önem verme düzeyi ile öğrencilere kazandırma düzeyleri ($t_{(303)}=15,39; p<0.05$) arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılaşma görülmektedir. Aynı durum evrensel değerlere önem verme ve kazandırma düzeyleri ($t_{(303)}=16,71; p<0.05$) ve hedonistik değerlere önem verme ve kazandırma düzeyleri ($t_{(303)}=-11,90; p<0.05$) için de geçerli olup anlamlı bir farklılık görülmektedir. Tablo 10'daki bulgulara göre ilkökul öğretmenleri geleneksel, evrensel ve hedonistik değerlere önem vermekte ve bunları okul ortamında öğrencilere aktardıklarını düşünmektedirler. Ancak öğretmenler evrensel ve geleneksel değerlere, hedonistik değerlere göre daha fazla önem vermekte ve kazandırmaktadırlar. Ayrıca ilkökul öğretmenlerinin değerlere önem verme düzeyleri, kazandırma düzeylerinden daha yüksek bulunmuştur. Bu durum da öğretmenlerin değerlere önem verdiklerini fakat aynı oranda aktaramadıklarını düşündüklerini göstermektedir.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu araştırmada bilgi toplumu değerlerine göre devlet okullarında çalışan ilkökul öğretmenlerinin cinsiyet, yaş, kıdem ve katıldıkları etkinlik sayısı değişkenlerine göre farklılaşma olup olmadığı ile geleneksel, evrensel ve hedonistik değerlere önem verme ve öğrencilere kazandırma düzeyleri karşılaştırılarak incelenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın bulguları alanyazın doğrultusunda yorumlanmıştır.

İlkokul öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre bilgi toplumu için belirlenen değerlere önem verme düzeyleri karşılaştırıldığında, kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre, geleneksel değer boyutuna daha fazla önem verdikleri görülmektedir. Bu bulgu Özen-Kutanis, Bayraktaroğlu ve Özdemir (2005) tarafından yapılan araştırma bulgularını desteklemektedir. Buna göre kadın akademisyenlerin etik davranış yönelimleri yüksek çıkmıştır. Araştırma sonuçlarına göre kadın akademisyenlerin akademik paylaşımda daha etik davranma, başkalarına yardım etme, ellerindeki gizli bilgileri paylaşmama, asistanları arasında adaletli bir görev dağılımı yapma konusunda erkek akademisyenlere göre daha duyarlı ve hassas davrandıkları görülmektedir. Öte yandan Roy'un (2003) çalışmasının sonuçları, cinsiyete dayalı bir değerlendirmede kişisel değerler arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermiştir. Bu bulgu toplumun kültürel yapısını ve geleneğini koruma anlayışının sürdüğünün, aynı zamanda ataerkil aile yapısının ve geleneksel değerleri aktarma anlayışının toplumda öne çıkması nedeniyle kadın öğretmenlerin yetiştirilmesini hala etkilediğinin bir göstergesi olabilir.

Öğretmenlerin yaş gruplarına göre bilgi toplumu için belirlenen değerlere önem verme düzeyleri karşılaştırıldığında, 41-50 yaş grubundaki öğretmenlerin geleneksel ve evrensel değerleri diğer yaş grubu öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde benimsedikleri belirlenmiştir. Bir başka çalışmada mesleğinde yeni olan öğretmenler ile kıdemlilerin etik değerlere ilişkin algıları incelenmiş, kıdemlilerin daha olumlu olduğu görülmüştür (Şişman ve Acat, 2003). Buna göre öğretmenlerde yaşın artması, kazanılan mesleki deneyimin ve yaşam deneyiminin artması değerlere yükledikleri anlamın ve önem verme düzeyini arttırmasına katkı sağlıyor olabilir.

Öğretmenlerin mesleki kıdem gruplarına göre bilgi toplumu için belirlenen değerlere önem verme düzeyleri karşılaştırıldığında 20 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin geleneksel ve evrensel değerlere daha fazla önem verdikleri belirlenmiştir. Bu durum yine Şişman ve Acat'ın (2003) araştırmasının bulguları ile paralellik göstermektedir. Alanyazın ve bu araştırma bulguları değerlendirildiğinde sonuçlar, öğretmenlerin mesleki kıdemleri arttıkça kendilerinin yetiştikleri dönemden yani gençlik deneyimlerinden uzaklaşmaları nedeniyle toplumsal özelliklerinin öne çıkması olarak yorumlanabilir. Buradan hareketle günümüz öğretmenlerinin geçmişte daha küçük bir toplumda yaşayarak kazandıkları sosyal değerlere daha

çok önem verme eğiliminde oldukları söylenebilir. Bu durumda öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin artması değerlere önem verme düzeylerini de arttırabilir.

Öğretmenlerin katıldığı sosyal etkinliklerin sayısına (tiyatro-sergi ve kulüp bazında) göre bilgi toplumu için belirlenen değerlere önem verme anlamlı bir fark belirlenmemiştir. Norris (2002) ve Karagül ve Masca'ya (2005) göre sivil toplum kuruluşları, değişik sosyal statüdeki bireylerin bir araya gelmesini ve etkileşime girmesini sağlamakta, ayrıca hoşgörülü olma ve dayanışma içinde olma gibi değerlerin yayılmasına uygun ortam hazırlamakta, toplumsal alt yapının kurulurken geniş tabanlı olmasına ve zenginleşmesine katkı sağlamaktadır (Erdoğan, 2006; Kaynak ve Bilgin, 2008). Bireylerin sosyal uygulamalarda ve etkinliklerde aktif görev alması iş performansını olumlu etkileyebilmektedir. Sosyal uygulamalar ve etkinlikler, bireyin sosyal bir birey olmasını ve karakteristik özelliklerinin olumlu yönde gelişmesini ve önemli kazanımlar elde etmesini temin ederken; birey, bu şekilde değişik çevrelerden gelen bireylerle iletişimde bulunmaktadır. Farklı çevrelerden bireylerle iletişime girmek bireysel gelişime ve iş başarısına yarar sağlamaktadır (Kaynak ve Bilgin, 2008). Ayrıca Altunay ve Yalçınkaya'nın (2011) öğretmen adaylarıyla yaptıkları araştırma sonuçlarına göre de öğretmen adaylarının sosyal etkinliklere katılım sayıları artınca hedonistik ve evrensel değerleri o ölçüde önemli buldukları sonucuna ulaşmışlardır. Sosyal etkinliklere katılma ve bu çalışmalarda bulunma, öğretmenin kendini geliştirmesi ve eğitmesi için çok önemlidir. Sosyal etkinliklere katılma sıklıkları arttıkça kültürel değerleri daha fazla içselleştirilmekte ve değerlere yükledikleri anlam da artabilmektedir. Sosyal etkinliklere katılım bireylerin bakış açılarının daha esnek olmasına yardımcı olabilmektedir.

İlkokul öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre bilgi toplumu için belirlenen değerlerini kazandırma düzeyleri karşılaştırıldığında, anlamlı bir fark bulunmamıştır. Özgüven (1994) araştırmasına göre öğretmenlerin yaptıklarının yararına ve gerekliliğine inanmaları ve "daha iyisini geliştirme" düşüncesine sahip olmaları ile yararlı işleri yürütmeleri mümkündür, ancak bu oranın oldukça düşük olduğunu belirtmektedir. Kurtulmuş, Tösten ve Gündaş'ın (2014) araştırmalarında ilkökul öğretmenlerinin değer kazandırma sürecinde cinsiyet açısından anlamlı bir şekilde farklılaşma bulunmuştur. Öğretmenler okul, program, öğretmen ve aile ile ilgili sorunları aynı oranda sorun kabul ederken, kadın öğretmenler erkek öğretmenlere oranla kitle iletişim ile ilgili sorunları daha yüksek düzeyde sorun olarak görmüşlerdir. Kadın ve erkek öğretmenlerin bilgi toplumu için belirlenen değerlerle ilgili araştırma bulguları doğrultusunda değerleri kazandırma düzeylerinin paralellik gösterdiği hem kadın hem de erkek öğretmenlerin önem verdikleri değerleri aktardıklarını düşündükleri şeklinde söylenebilir. Bu durum kadın ve erkek öğretmenlerin yüksek öğretim kurumlarında öğretmen olmak için aynı eğitimi almaları ve aynı MEB müfredatını uyguladıkları için benzer düşüncelere ve bakış açlarına sahip olmaları şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmenlerin yaş gruplarına göre bilgi toplumu için belirlenen değerleri kazandırma düzeyleri karşılaştırıldığında, anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ancak Şişman ve Acat (2003) araştırma sonuçlarına göre kıdemi yüksek olan öğretmenlerin, etik değerlere ilişkin algıları mesleğe yeni başlayanlara göre daha olumlu bulunmuştur. Ayrıca Kurtulmuş, Tösten ve Gündaş'ın (2014) araştırmasına göre ilkökul öğretmenlerinin yani sınıf öğretmenlerinin değer aktarılması aşamalarında aile, öğretmen, kitle iletişim, program ve okul kapsamına ait kıdem yılı arttıkça düşüncelerinin değiştiği/farklılaştığı bulunmuştur. Kadın öğretmenler özellikle kitle iletişim araçlarının öğrencilere değer kazandırma sürecini olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir. Bu araştırmaya katılan öğretmenlerin 41-50 yaş aralığında olduğu düşünüldüğünde büyük çoğunluğunun benimsediği kültürel değerleri kazandırma konusunda ortak düşüncelere sahip oldukları sonucuna ulaşılabilir.

Öğretmenlerin mesleki kıdem gruplarına göre bilgi toplumu için belirlenen değerleri kazandırma düzeyleri karşılaştırıldığında 11-15 yıllık kıdeme sahip öğretmenlerin geleneksel değerleri ve evrensel değerleri en yüksek kazandırdıklarını algıladıkları bulunmuştur. İşcan'a (2014) göre program doğrultusunda öğretmenler belirlenen değerleri öğrencilere gösterdikleri tepkiler, seçilen örnekler ve konu alanının sunumu vasıtasıyla öğrencilere kazandırmaya çalışmaktadırlar. Bu bulgunun nedeni yaşam tecrübelerinin artması, mesleki deneyimlerinin artması ve kendi çocuklarını yetiştirme sürecinde yaşadıkları deneyimlerin onların değer kazandırma düzeylerini de arttırmış olması olabilir. Öte yandan ilgili dönem, mesleki yaşam açısından değerlendirildiğinde halen zihinsel ve bedensel olarak dinamik bir süreçtir. Bu nedenle öğretmenler, değer kazandırma sürecini iyi izleyebilmekte ve öğrencilerdeki davranış değişiminin neden ve sonuçlarını iyi karşılaştırabilmektedir.

Öğretmenlerin katıldığı sosyal etkinliklerin sayısına (tiyatro-sergi ve kulüp bazında) göre bilgi toplumu için belirlenen değerleri öğrencilere kazandırma düzeyleri incelendiğinde anlamlı bir fark bulunmamıştır. Kaynak ve Bilgin'in (2008) araştırmalarına göre sosyal etkinlik ve uygulamalar, kişinin sosyal bir birey olmasında ve karakteristik özelliklerinin gelişmesinde çok önemli olumlu nitelikler sağlarken; kişi, bu şekilde değişik ortamlardan gelen bireylerle iletişimde bulunmakta, etkileşimli bu

iletişim de kişisel gelişimine ve iş performansına yarar sağlamaktadır. Alanyazında yapılan araştırmaların bulguları doğrultusunda sosyal etkinliklere daha çok katılan öğretmenlerin değerleri daha yüksek düzeyde kazandırması beklenen sonuçtur. Öte yandan etkinliklere hiç katılmayan öğretmenlerin değerleri daha çok aktardıklarını düşünmeleri, sosyal etkinliklere hiç katılmayan öğretmenlerin bu değerleri kazandırma algılarının farklı olduğu yada sosyal etkinliklere verdikleri anlamın farklı olduğu şeklinde yorumlanabilir. Etkinlik sayısı artıkça (1-4 etkinliğe katılım, 5 etkinlik ve üstüne katılım) öğretmenlerin farkındalığı arttığı için değerleri kazandırma durumlarını yetersiz görebilmekte ve daha çok arayış içinde olabilmektedir. Araştırmanın üçüncü sorusu doğrultusunda öğretmenlerin bilgi toplumu için belirlenen değerlere önem verme ve kazandırma düzeyleri karşılaştırıldığında öğretmenlerin değerlere önem verme düzeylerinin yüksek olduğu ancak kazandırma düzeylerinin tüm boyutlarda düşük olduğu tespit edilmiştir. Alanyazında araştırmanın bu bulgusunu doğrudan destekleyen bir araştırmaya erişilememiştir. Corzo ve Castañeda'ya (2017) göre birlikte yaşamayı öğrenmenin gerekliliğini vurgulayarak ve bir arada yaşama açısından yeni çalışma yolları yaratarak başkalarına saygı değerini artırmak mümkündür. Daha iyi bir toplum için okul öncü bir rol oynadığından, sınıfta insani değerler teşvik edilmelidir. Farklı etkinlikler, içerikler ve oyunlar ve iyi takım çalışması insan ilişkilerine ilişkin değerleri geliştirmektedir. Ancak değer eğitiminin başarısı ile ilgili çalışmalardan Ferreira ve Schulze'nin (2014) araştırmasına göre öğretmenlerin ulusal eğitim programları doğrultusunda değerleri vurgularken, uygulamaya çalışırken ve öğrencilere aktarırken eğitimlerinde yetersizliklerinin bulunduğu, öğretmenlerin değer eğitimi için uygun eğitim almadıkları; pratik zorlukları nasıl değerlendireceklerine dair bilgi eksiklikleri bulunmaktadır. Thornberg ve Oğuz'un (2013) araştırma bulgularına göre öğretmenler eğitim sürecinde değerleri kazandırmaya önem vermektedirler. Öğrencilerin özellikle toplum kuralları ve karakter gelişimi açısından değer gelişimini sağlamak için öğrencilerine kurallara uyan, dürüst, saygılı, öz disiplinli ve güzel insanlar olmaları yönünde bir eğitim yaklaşımı sergilemektedirler. Öncelikli olarak ilişkisel değerlere, daha sonra ise sorumluluk alma, dürüstlük, her durumda en iyisini yapma, benlik bilinci ve öz disiplin gibi kişisel değerlere önem vermektedirler. Gündüz ve Aktepe'ye (2017) göre öğretmenlerin oluşturdukları zihin haritaları dikkate alındığında, büyük çoğunluğu değer eğitimi bağlamında bilinçlidir. Öğrencilere değerlerin daha nitelikli bir şekilde öğretilmesinde belirleyici olan, değer öğretilmesine yönelik öğretmenlerin tutum ve davranışlarıdır. Akbaş (2004), Fidan (2009) ve Yıldırım'a (2009) göre ise değer eğitiminde aile ve çevre etkilidir. Alanyazın ve bu araştırma bulguları doğrultusunda değer eğitimi konusunda çok büyük bir etkiye sahip olan sınıf öğretmenlerinin geleneksel, evrensel ve hedonistik değerleri önem verme düzeyi oranında öğrencilere kazandırmaya çalıştıkları ancak öğrencilere yeterince aktaramadıklarını düşündüklerini göstermektedir. Bu durumun nedeni değer eğitiminde öğretmenin eğitimsel becerileri, çevre, aile vb. birçok değişken olması ve öğretmenlerin bunları kontrol etmede yaşadıkları sorunlar olabilir.

Araştırmanın sonuçları doğrultusunda hem uygulayıcılara hem de araştırmacılara yönelik geliştirilen öneriler şunlardır:

- 1-İlkokul öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre bilgi toplumu için belirlenen değerlere önem verme düzeyleri karşılaştırıldığında, kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre, geleneksel değerler boyutuna daha fazla önem verdikleri görülmektedir. Bilgi toplumunun evrensel değerlerine önem verme düzeylerinin yükseltilebilmesi için özellikle kadın öğretmenlere yönelik farkındalık uygulamaları yapılabilir.
- 2-20 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin geleneksel ve evrensel değerlere daha fazla önem vermeleri nedeniyle mesleki kıdemleri düşük ve genç olan öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim programları uygulanabilir ve projeler geliştirilebilir. Bu şekilde öğretmenlerin değerleri içselleştirmelerini sağlanabilir.
- 3-Öğretmenler mesleki kıdem gruplarına göre değerlendirildiğinde, bilgi toplumu için belirlenen değerleri mesleki kıdemleri arttıkça kazandırma düzeyleri de artmaktadır. Bu bulgu doğrultusunda öğretmenlerin yetiştirildiği eğitim fakültelerinde “mesleki değerler, değer eğitimi ve değer aktarımı” gibi dersler seçmeli olarak konulabilir. Bu şekilde öğretmen adaylarının mesleğe başladıktan sonra değerleri kazandırma düzeylerini artırılabilir.
- 4- Kıdemi düşük olan öğretmenlerin geleneksel değerleri ve evrensel değerleri daha az kazandırdıkları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin sahip olduğu değerlerin yetiştirecekleri öğrencileri etkileme potansiyeli dikkate alındığında tüm eğitim kurumlarında görevli öğretmenlerin değerleri belirlenebilir ve olumsuz etkileyen çevresel faktörlerin azaltılmasında okul yönetimleri destek olabilir. İlkokul öğretmenlerinin iş doyumuna katkı sağlayacak ve mesleki geleceklerinde onları daha etkili ve verimli kılacak hedonistik değerleri kazanmaları için farkındalık düzeyleri artırılabilir.
- 5-İlkokul öğretmenlerinin değerlere önem verme düzeylerinin yüksek olduğu ancak kazandırma düzeylerinin tüm boyutlarda düşük olduğu tespit edilmesi nedeniyle öğretmenlerin değerleri kazandırma

düzelelerini olumsuz etkileyen nedenlerle (aile, fiziksel koşullar, medya vb.) ilgili araştırmalar yapılabilir. Bilgi toplumunun değerlerinin benimsenmesinde yaşanan sorunların belirlenmesinde farklı örneklem gruplarıyla araştırmalar yapılabilir.

6-Sosyal etkiliklere katılmayan öğretmenlerin geleneksel ve evrensel değerleri daha yüksek düzeyde kazandırdıklarını düşünmelerinin nedenlerini ortaya koyan araştırmalar yapılabilir. Sınıf öğretmenlerinin önem verdiği ve kazandırdığını düşündüğü değerler ile ilgili olarak karma araştırmalar tasarlanabilir.

Araştırma Etiği

Araştırmacılar araştırmanın amacı ve süreci konusunda katılımcıları bilgilendirmişlerdir. Katılımcıların isimleri ve kurum isimlerinin gizli tutulacağı katılımcılara açıklanmış ve gizlilik hakları korunmuştur. Katılımcılar gönüllük esasına göre sürece dahil edilmiştir ve uygun oldukları zaman dilimi dikkate alınarak görüşmeler yapılmıştır. Yayının hazırlanması aşamasında alandaki eserlere uygun şekilde atıfta bulunulmuştur. Yazar listesinde çalışmaya katkı sağlayan bütün yazarlar yer almaktadır ve bu yazarlar çalışmanın son halini görmüş ve yayınlanmasında bir sakınca olmadığını onaylamıştır.

KAYNAKÇA

- Acat, M. B. ve Aslan, M.(2012). Yeni bir değer sınıflaması ve bu sınıflamaya bağlı olarak öğrencilere kazandırılması gereken değerler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri (KUYEB)*, 12(2), 1460-1474.
- Akbaş, O.(2008). Değer eğitimi akımlarına genel bir bakış. *Değerler Eğitimi Dergisi*. 6(16), 9-27.
- Aktan, D. ve Turan, S. (2008). Okul hayatında var olan ve olması düşünölen sosyal değerler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 227-259.
- Aktepe, V., ve Yel, S. (2009). İlköğretim öğretmenlerinin değer yargılarının betimlenmesi: Kırşehir İli Örneği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 7(3), 607-622.
- Altunay, E. ve Yalçınkaya, M. (2011). Öğretmen adaylarının bilgi toplumunda değerlere ilişkin görüşlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(1), 5-28.
- Can, N. (2013). Eğitimde insan kaynakları yönetimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi* içinde. Ed. Niyazi Can. Ankara: Pegem A Akademi.
- Coşkun, Y. ve Yıldırım, A. (2009). Üniversite öğrencilerinin değer düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 1(6), 311-328.
- Corzo, J. Q. & Castañeda, Y. S. (2017). Promoting respect as a human value in a public school. *International Education Studies*. 10(12), 96-108
- Çalışkan, H. ve Karademir, Ç. (2014). Değer yönelimleri ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması. *Değerler Eğitimi Dergisi*. 12(28), 47-68.
- Çeçen, H. (2017). Tariku'l -edeb'de değer eğitimi. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*. 6(11), 22-33.
- Doğanay, A. (2007). Değerler eğitimi. C. Öztürk (Ed.). *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi yapılandırıcı bir yaklaşıım*. (3.basım). Ankara: Pegem-A Yayıncılık.
- Erdoğan, E. (2006). Sosyal sermaye, güven ve türk gençliği. http://www.urbanhobbit.net/PDF/Sosyal%20Sermaye_emre%20erdogan.pdf adresinden alınmıştır. (Erişim tarihi: 20.04. 2017)
- Ferreira, C. ve Sochulze, S. (2014) . Öğretmenlerin içinde yer alan değerlerin uygulanması konusundaki deneyimi okullarda eğitim. *South African Journal of Education*. 34(1),1- 13.
- Fichter, J. (1990). *Sosyoloji nedir?* (Çeviren: N. Çelebi). Konya: Selçuk Üniversitesi Yayınları.
- Fidan, N. K. (2009). Öğretmen adaylarının değer öğretimine ilişkin görüşleri. *Kuramsal Eğitimbilim*, 2(2), 1-18.
- Gündüz, M. ve Aktepe, V. (2017). Sınıf öğretmenlerinin değer öğretimine yönelik zihin haritaları. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 6(2), 427-446.
- Güngör, E. (2010). *Değerler psikolojisi üzerinde araştırmalar*, Ötüken Yay., İstanbul.
- Güngör, E. (1995). *Ahlâk psikolojisi ve sosyal ahlâk*. İstanbul: Ötüken Neşriyat.
- İşcan, C. D. (2014). Öğretmen adaylarının değerler eğitimindeki tercihleri. *Elementary Education Online*, 13(4), 1203-1222.
- Karagöl, M. ve Masca, M. (2005). Sosyal sermaye üzerine bir inceleme. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi İ.İ.B.F. Ekonomik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1, 36-50.
- Karakaya, İ. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. A. Tanrıöğen (Edt.) *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Kaymakcan, R. ve Meydan, H.(2011). Din kültürü ve ahlak bilgisi programları ve öğretmenlerine göre değerler eğitimi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 9(21), 29-55.
- Kerschensteiner, G. (1954). *Karakter kavramı ve karakter terbiyesi* (çev. H. F. Kanad). Ankara: Örnek Matbaası.
- Kim Suh, B. & Traiger, J. (1999). *Teaching values through elementary social studies and literature curricula. education*. 119 (4). <http://www.questia.com> adresinden alınmıştır. (Erişim tarihi: 01.07. 2017)
- Koca, A. İ. (2009). *Üniversite Öğrencilerinin değerleri ve bireysel özellikleri ile kariyer tercihleri arasındaki ilişki: çukurova üniversitesi'nde bir araştırma*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Kurtulmuş, M., Tösten R. ve Gündaş, A. (2014). İlköğretim 1. kademe öğretmenlerinin değerler eğitimi sürecinde karşılaştıkları sorunlar. *Değerler Eğitimi Dergisi*. 12(27), 281-305.
- Leming, J. S. (2008). Research and practice in moral and character education: loosely coupled phenomena. Larry P. Nucci, Darcia Narvaez (Eds.). *Handbook of Moral and Character Education*. New York and London: Routledge Taylor and Francis Group.
- Lovat, T. (2006). *Values education and 'doing well' in school. Address to the Australian Council of State School Organizations (ACCSO)*, Melbourne, 26 October. [www.values in education. org.aupdflovat061026.pdf](http://www.valuesineducation.org.au/pdf/lovat061026.pdf). den alınmıştır. (Erişim Tarihi: 19.07. 2020)
- Norris, P. (2002). Making democracies work: social capital and civic engagement in 47 societies. *Midwest Political Science Association 60th Annual Meeting*, April 25th 2002. Chicago: Palmer House Hilton, <http://ksghome.harvard.edu> adresinden alınmıştır. (Erişim Tarihi: 10.08 2017)
- Oğuz, E. (2012). Öğretmen adaylarının değerler ve değerler eğitime ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(2), 1309-1325.
- Oruç, C. (2010). Okul öncesi dönem çocuğunda ahlaki değerler eğitimi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi*, 1(2), 37-61.
- Ozankaya, Ö. (1999). *Toplumbilim*. İstanbul: Cem Yayınevi.
- Özen, Y., Gülerüz, K. ve Bulut Özen, H. (2012). İlköğretim 1–3 sınıf hayat bilgisi, 4–5 sınıf sosyal bilgiler dersindeki değerler ve değerler eğitiminin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*. 1(4), 277-286.
- Özen-Kutanis, R., Bayraktaroğlu, S. ve Özdemir, Y. (2005). Etik davranışların yöneliminde cinsiyet faktörü: bir devlet üniversitesi örneği. *II. Siyasette ve Yönetimde Etik Sempozyumu*, 18–19 Kasım 2005 (syf. 211–218). Sakarya: Sakarya Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi.
- Özgülven, İ. E. (1994). *Psikolojik testler*. Ankara: Yeni Doğu Matbaası.
- Özpolat, A. (2010). Ailede demokratik sosyalleşme. *Aile ve Toplum Dergisi*, 20, 9-24.
- Polat, M. (2014). Eğitim fakültesi öğrencilerinin bilimsel araştırmaya yönelik tutumlar eğitim fakültesi öğrencilerinin bilimsel araştırmaya yönelik tutumlar. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 18,77-90.
- Roy, A. (2003). *Factor analysis and initial validation of the personal values inventory*. Unpublished doctoral dissertation. Tennessee State University, USA
- Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theory and empirical tests in 20 countries. In M. Zanna (Eds.), *Advances In Experimental Social Psychology* (pp. 1-65). New York: Academic Press.
- Şimşek A. (1996). Bilgi toplumunda eğitsel yönelimler. *Kurgu Dergisi*. 14, 241-247.
- Şişman, M. ve Acat, M. B. (2003). Öğretmenlik uygulaması çalışmalarının öğretmenlik mesleğinin algılanmasındaki etkisi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 235–250.
- Şişman, M. (2014). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. 8. Baskı. Ankara: Pegem A Akademi.
- Thornberg, R. ve Oğuz, E. (2013). Teachers' views on values education: A qualitative study in Sweden and Turkey. *International Journal of Educational Research*, 59(1), 49-56.
- Yıldırım, K. (2009). Values education experiences of Turkish class teachers: a phenomenological approach. *Eğitim Araştırmaları Dergisi-Eurasian Journal of Educational Research*, 35, 165-184.
- Yüksel, S. (2004). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretme-öğrenme süreçlerine yönelik direnç davranışları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(3), 341-354.

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN ETKİNLİK PLANI HAZIRLAMA BECERİLERİNİN İNCELENMESİ: UYARLAMA, AİLE KATILIMI VE DEĞERLENDİRME¹

THE ANALYSIS OF PRESCHOOL TEACHERS' ACTIVITY PLANNING SKILLS: ADAPTATION, PARENTAL INVOLVEMENT AND EVALUATION

F. Elif KILINÇ², Zeynep KURTULMUŞ³, K. Büşra KAYNAK EKİCİ⁴, Nursel BEKTAŞ⁵

ÖZ: Bu çalışmanın amacı okul öncesi öğretmenlerinin kendilerine verilen kazanım ve göstergeler ile öğrenme süreci doğrultusunda uyarılma, aile katılımı ve değerlendirme boyutlarını planlama becerilerini incelemektir. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseninde yürütülmüştür ve çalışmada doküman incelemesi yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yürütülen “Öğretmenlerimizle 2023’e Projesi” pilot uygulaması kapsamında 13 farklı ilden eğitici eğitimine katılan 53 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Dokümanları oluşturmak üzere katılımcılara etkinlik planı formatı verilmiş ve eş zamanlı olarak herhangi bir kaynağa ulaşmadan kendilerinden istenen bölümleri planlamaları beklenmiştir. Çalışmanın verileri içerik analizi yoluyla analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin uyarılma planlarken çoğunlukla fiziksel destek sağlama, basit yönergeler verme gibi yöntem ve tekniklere başvurdukları görülmüşken; aile katılımı planlarken daha fazla çeşitliliğe yöneldikleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin değerlendirme planlarken ise çoğunlukla değerlendirme sorularını kullandıkları tespit edilmiştir. Sonuç olarak öğretmenlerin uyarılma ve aile katılımı planlama becerilerinin değerlendirme planlama becerilerine görece daha iyi olduğu; ancak tüm alanlarda desteklenmeye ihtiyaçlarının bulunduğu saptanmıştır.

ABSTRACT: This study aims to examine preschool teachers' planning skills of adaptation, parental involvement and evaluation parts of activity plan in accordance with the learning outcomes and learning process given to them. It was in the case study design and the document analysis was applied. The study group was 53 preschool teachers participated the training called “Öğretmenlerimizle 2023’e Projesi” by the Ministry of National Education. The participants were expected to plan the relevant sections of the activity plan format without reaching any sources simultaneously. Results show that teachers mostly use techniques such as providing physical support and giving simple instructions for adaptation. When planning parental involvement, it was determined that they turned to more diversity. Lastly, they mostly used questions when planning the evaluation. To conclude, teachers' adaptation and parental involvement planning skills are better than evaluation; however, it was found that they needed to be supported in all areas.

Anahtar sözcükler: Okul öncesi eğitim programı, uyarılma, aile katılımı ve değerlendirme.

Keywords: Preschool education program, adaptation, parental involvement, evaluation.

Bu makaleye atf vermek için:

Kılınç, F. E., Kurtulmuş, Z., Kaynak-Ekici, K. B. ve Bektaş, N. (2021). Okul öncesi öğretmenlerinin etkinlik planı hazırlama becerilerinin incelenmesi: Uyarılma, aile katılımı ve değerlendirme, *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(1), 252-266.

Cite this article as:

Kılınç, F. E., Kurtulmuş, Z., Kaynak-Ekici, K. B. and Bektaş, N. (2021). The analysis of preschool teachers' activity planning skills: Adaptation, parental involvement and evaluation, *Trakya Journal of Education*, 11(1), 252-266.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

In early childhood, when the basic knowledge, skills and habits are acquired, it is important for children to be in a qualified educational environment and to gain experiences (Sylva, Melhuish, Sammons, Siraj-Blatchford & Taggart, 2004). It is stated that qualified and effective education in

¹ Bu araştırma, 2-5 Ekim 2019'da Kars'ta düzenlenen 6. Uluslararası Okul Öncesi Eğitimi Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

² Doç. Dr., Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, fekilinc@ybu.edu.tr, ORCID: 0000-0001-8372-5047.

³ Doç. Dr., Gazi Üniversitesi, zeynepkurtulmus@gmail.com, ORCID: 0000-0002-8799-8306.

⁴ Arş. Gör. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi, kbusrakaynak@gmail.com, ORCID: 0000-0002-2897-2018.

⁵ Arş. Gör., Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, nrsl.bkts@gmail.com, ORCID: 0000-0001-5901-2899.

these critical years depends on both the interaction associated with traditional education and the provision of instructive learning environments and routines. In other words, the most effective educational environments are directly related to both the potentially instructive but freely chosen play activities and the quantity and quality of the activities planned and initiated by the teacher (Siraj-Blatchford, 2010). The Ministry of National Education (MEB) 2013 Pre-School Education Program is a program that meets the needs of children to play freely and also includes semi-structured activities initiated with teacher or child initiatives and planning. It is expected that the teacher, who is the program preparer and practitioner, will prepare the activity plans implemented in the daily education flow based on the learning outcomes in accordance with the children's developmental characteristics, interests and needs (MEB, 2013).

Considering the studies conducted in the literature, it was seen that the studies examining the activity plans mostly focused on the types of activities (Alabay & Yağan Güder, 2015; Pekince & Avcı, 2016). In addition, there are studies that examine the prepared activity plans according to parental involvement and evaluation dimensions (Osanmaz & Akman, 2018; Kurtulmuş, 2016), their status of development areas, their working styles and demographic variables related to teachers (Aydemir & Deniz, 2018; Kiziltas, 2018; Soydan, 2019). However, it is not known whether the documents requested from the teachers to be examined are ready plans, in other words, whether the teacher has planned the activities for the children in her/his class. Osanmaz and Akman (2018), on the other hand, asked the participants about the plans (self-prepared/ready/ready plans rearranged by myself) before the document review in their studies where they examined different evaluation dimensions. As a result of the research, it is concluded that the majority of teachers use ready-rearranged plans that they organize. Therefore, it is thought that it is crucial to evaluate the activity planning skills of teachers through the activity plans prepared by them according to the pre-determined criterias.

Method

In order to examine teachers' planing skills, teachers were given pre-determined learning outcomes learning process. After that teachers were asked to plan the sections of adaptation, parental involvement, and evaluation depending on the given ones. The study group consists of 53 teachers who participate the pilot project called " To 2023 with Teachers" carried out by the Ministry of National Education General Directorate of Teacher Training and Development in order to improve the teachers' professional competencies, knowledge, skills and competencies and to ensure the effective and efficient conduct of teaching programs. In the research, the Personal Information Form prepared by the researchers was used to obtain the personal information of the preschool teachers who were the participants to create the documents. The form includes questions about teachers' age, gender, year of service, and the type of school they work for. Secondly, the Activity Plan Format was used as another data collection tool for the teachers to plan the adaptation, family participation and evaluation sections in accordance with the given gains and indicators and the learning process.

In the analysis of the data obtained in the study, "content analysis" was made. For content analysis, four stages were followed: coding the data, creating themes, editing the codes and themes, and defining and interpreting the findings (Yıldırım & Şimşek, 2016). However, before these analysis steps, the data was prepared and arranged for analysis (Creswell, 2016). In the first stage, the data were independently coded by two researchers. The researchers then gathered and discussed the codes and categories. At this point, it was required to calculate the reliability between the coders in order to ensure reliability (Hayes & Krippendorff, 2007). Data for 10 randomly selected participants were coded independently by two researchers to ensure reliability among coders. In the reliability calculation, the reliability formula of Miles and Humberban (1994) was used and the reliability was found to be 84%. The reliability of the research has been determined with this rate, which is over 80% (Miles & Huberman, 1994).

Results and Discussion

Firstly, when the adaptations made by the teachers are examined, it was seen that they use methods such as providing physical support, giving simple instructions, giving tips, modeling, providing verbal support, giving simple or different roles, benefiting from peer support, simplifying effectiveness, giving additional time, adapting method-technique and adapting physical environment. Considering the activity given to teachers in this context, it was observed that they put forward the concept of "simplicity" in the adaptation. Secondly, the parental involvement section of the plans was examined and findings showed that the teachers directed the families to do more activities at

home. It was also seen that all the methods for parental involvement plans written by the teachers supported the activity plan given to them. Finally, in the analysis of evaluation part, it was determined that only one of the 53 teachers applied in alternative assessment methods. As a result, it was observed that the preschool teachers who participated in the research had inadequacy especially in regards to integrate, adapt and evaluate the activity plans, and suggestions were developed in this context.

GİRİŞ

Yaşamın ilk yılları olan temel bilgi, beceri ve alışkanlıkların kazanıldığı erken çocukluk döneminde çocukların nitelikli eğitim ortamlarında bulunmaları ve onlara sunulan deneyimler büyük öneme sahiptir (Sylva, Melhuish, Sammons, Siraj-Blatchford & Taggart, 2004). Bu kritik yıllardaki nitelikli ve etkili eğitimin hem geleneksel öğretimle ilişkili olan etkileşime hem de eğitici öğrenme ortamları ve rutinlerin sağlanmasına bağlı olduğu ifade edilmektedir. Diğer bir ifadeyle en etkili eğitim ortamları; hem çocukların özgürce seçtikleri potansiyel olarak öğretici olan oyun etkinlikleri, hem de öğretmen tarafından planlanan ve başlatılan etkinliklerin niceliği ve niteliği ile doğrudan ilişkilidir (Siraj-Blatchford, 2010). Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı da çocukların hem serbest oyun oynama gereksinimlerini karşılayan hem de öğretmen veya çocuk girişimleriyle ve planlamalarıyla başlatılan yarı yapılandırılmış etkinliklere yer veren bir programdır. Bu noktada neyin, hangi düzeyde ve nasıl öğretileceğini ve değerlendirileceğini belirleyen bir süreç olan planlama, öğretmenin faaliyetlerini düzenli yürütmesini ve çocukların gelişimlerini desteklemede kolaylaştırıcı rol oynamaktadır (Jackman, 2012). Programı hazırlayıcı ve uygulayıcı rolündeki öğretmenin günlük eğitim akışı içinde uygulanan etkinlik planlarını çocukların gelişim özellikleri, ilgi ve ihtiyaçlarına uygun şekilde kazanım ve göstergeleri esas olarak hazırlaması beklenmektedir (MEB, 2013).

Programa göre okul öncesi öğretmeni aylık eğitim planında yer alan kazanım ve göstergeler ve kavramlardan yararlanarak etkinlikleri farklı çeşit ve çalışma şekillerine (bireysel, küçük grup, büyük grup, bütünleştirilmiş) göre planlayabilir. Bu etkinlik planlama sürecinde öğretmenlerin etkinlik planı formatına uygun şekilde ailenin etkin katılımını sağlaması, uygun uyarlamalar yapması ve değerlendirme süreçlerini planlamaları beklenmektedir. Etkinlik planı formatında yer alan *aile katılımı* bölümü 2013 programında yeni bir uygulama olarak karşımıza çıkmakta olup sınıf içi öğrenmelerin ev ortamında desteklenmesi ve kazanılan bilgi, beceri ve tutumların kalıcılığının sağlanması amacını taşımaktadır. Aile katılımı bölümü öğretmenler tarafından yapılandırılmakta, öğretmenlerin aile katılım süreçlerini ebeveynlerin çocuklarıyla kaliteli zaman geçirmelerine ve aralarındaki iletişimi artırmaya fırsat verecek nitelikte planlanması beklenmektedir. *Uyarlama* bölümü ile özel gereksinimli çocukların eğitim sürecinin tamamına kaynaştırılması amaçlanmıştır. Etkinlik planlarının uyarlama bölümü öğretmenlerin sınıfındaki özel gereksinimli çocuklara yönelik, gelişim alanlarını, materyal, öğrenme süreci ve yöntem gibi unsurları dikkate alarak çok yönlü düzenlemeler ve uyarlamalar yapması ile sınıfındaki her çocuğa öğrenme ve ilkökula hazırlıkta eşit fırsatlar sunma açısından büyük öneme sahiptir. Etkinlik planlarının bir diğer boyutu olan *değerlendirme* ise sürecin ve öğrenilenlerin gözden geçirildiği bir aşamadır. Bu amaçla öğretmenlerin “çocukların etkinlikle ilgili konuşması, birbirlerine sunum veya resim yapması, afiş/poster hazırlaması, etkinlikle ilgili çekilen fotoğrafların incelenmesi, sergiler düzenlemesi veya etkinlik süreci sırasında/sonunda yapılan tartışmalar” gibi çeşitli değerlendirme uygulamaları yürütmeleri beklenmektedir. Özellikle değerlendirme sürecinde/sonunda yapılan tartışmalarda öğretmenlerin betimleyici, duyuşsal, kazanımlara yönelik ve yaşamla ilişkilendirme gibi farklı türdeki sorularla bu süreci yönlendirmesi beklenmektedir (MEB, 2013).

Alan yazında yapılan çalışmalara bakıldığında etkinlik planlarını inceleyen çalışmaların ağırlıklı olarak etkinlik türlerine odaklandığı görülmüştür (Alabay ve Yağan Güder, 2015; Pekince ve Avcı, 2016). Bunun yanında hazırlanan etkinlik planlarını aile katılımı ve değerlendirme boyutları (Kurtulmuş, 2016; Osanmaz ve Akman, 2018), gelişim alanlarına yer verme durumları, çalışma şekilleri ve öğretmenlere ilişkin demografik değişkenlere göre inceleyen çalışmalar da mevcuttur (Aydemir ve Deniz, 2018; Kızıldaş, 2018; Soydan, 2019). Ancak bu çalışmaların büyük bir kısmında incelenmek üzere öğretmenlerden talep edilen dokümanların hazır plan olup olmama durumu, diğer bir ifadeyle öğretmenin kendi sınıfındaki çocuklar için bizzat kendinin planladığı etkinlikler olup olmadığı bilinmemektedir. Osanmaz ve Akman (2018) ise planlardaki farklı değerlendirme boyutlarını inceledikleri çalışmalarında doküman incelemesi öncesinde katılımcılara planların kim

tarafından (kendi hazırladığı/hazır/kendimin yeniden düzenlediği hazır planlar) hazırlandığına ilişkin soru sormuşlardır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin çoğunluğunun kendisinin düzenlediği hazır plan kullandıkları sonucu ortaya çıkmıştır. Yine Soydan (2019) okul öncesi öğretmenlerinin etkinlik planlarında yer verdikleri etkinlik çeşitlerinin ve etkinliklerin bireysel-küçük/büyük grup olarak planlanma durumlarını belirlemek amacıyla yürüttüğü çalışmada doküman incelemesi öncesi 83 öğretmen ile görüşmüş ancak bu öğretmenlerden sadece altı tanesinin etkinlik planlarını kendilerinin hazırladığı ve paylaşmak istediği sonucuna ulaşmıştır. Bu nedenle araştırmacı çalışma kapsamında yalnızca altı öğretmenin hazırladığı etkinlik planlarını inceleyebilmiştir.

Tüm bu bilgiler ışığında öğretmenlerin etkinlik planlama becerilerinin önceden belirlenmiş kriterlere göre bizzat kendileri tarafından hazırlanmış olan etkinlik planları üzerinden değerlendirilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Bu kapsamda araştırmada okul öncesi öğretmenlerinden kazanım ve göstergeleri ve öğrenme süreci ile kendilerine verilen etkinlik planlarına uygun aile katılımı, uyarılma ve değerlendirme boyutlarını herhangi bir kaynağa ulaşmaksızın ve eş zamanlı olarak planlamaları ve bu yolla etkinlik planlama becerilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmaktadır.

Okul öncesi öğretmenlerinin önceden belirlenen kazanım-göstergeler ve öğrenme sürecine uygun olarak;

- Özel gereksinim durumuna uygun uyarlamalar yapma becerileri,
- Aile katılımı çalışması planlama becerileri,
- Etkinlik değerlendirme sürecini planlama becerileri nasıldır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin etkinlik planı formatında yer alan aile katılımı, uyarılma ve değerlendirme boyutlarını planlama becerilerinin incelenmesi amaçlandığından öğretmenler tarafından oluşturulan dokümanlar, diğer bir ifadeyle etkinlik planları incelenmiştir. Bu doğrultuda araştırma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseninde yürütülmüştür. Durum çalışması; güncel bir olgu, olay, durum ve gruplar üzerine odaklanan, derinlemesine incelemedir (Yin, 2009). Durum çalışmaları olayları ayrıntılı bir şekilde tanımlamak, alternatifler için karşılaştırmalar sağlamak ve durumun belirli yönlerini potansiyel olarak ortaya çıkarmak için koşulların derinlemesine araştırılmasını sağlar (Denscombe, 2014). Durum çalışmalarında araştırmacı üzerinde çalıştığı duruma yönelik “nasıl”, “hangi amaçla” gibi soruların yanıtını aramaktadır. İncelenmesi amaçlanan olgu ya da olaylara ilişkin bilgi içeren yazılı materyaller doküman analizi kapsamında ele alınır. Bu nedenle bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin etkinlik planında yer alan uyarılma, aile katılımı ve değerlendirme boyutlarını nasıl ele aldıkları incelendiğinden doküman analizi kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmada dokümanları oluşturan çalışma grubunu Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü tarafından öğretmenlerin mesleki yeterliklerini, bilgi, beceri ve yetkinliklerini geliştirmek ve öğretim programlarının etkili ve verimli şekilde aktarımını sağlamak amacıyla yürütülen "Öğretmenlerimizle 2023'e Projesi" pilot uygulaması kapsamında 13 farklı ilden "Eğitici Eğitimine" katılan 53 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Aşağıdaki şekilde pilot uygulamanın yapıldığı iller yer almaktadır.



Şekil 1. "Öğretmenlerimizle 2023'e Projesi" pilot uygulamasının yapıldığı iller

Yukarıdaki şekilde yer aldığı üzere araştırmaya katılan öğretmenler Edirne, Hatay, İstanbul, Iğdır, Kocaeli, Konya, Malatya, Manisa, Mardin, Mersin, Rize, Samsun, Şanlıurfa illerinde görev yapmaktadır. Aşağıdaki tabloda katılımcılara ilişkin demografik bilgiler verilmiştir.

Tablo 1.

Öğretmenlere ilişkin demografik bilgiler

Demografik Değişkenler		f	%
Cinsiyet	Kadın	50	94.3
	Erkek	3	5.7
Yaş	20-29	16	30.2
	30-39	28	52.8
	40 ve üzeri	9	17.0
Görev Yapılan Okul Türü	Bağımsız anaokulu	28	52.8
	İlkokul bünyesinde anasınıfı	19	35.8
Hizmet Süresi	Ortaokul bünyesinde anasınıfı	6	11.3
	0-5 yıl	10	18.9
	6-10 yıl	28	52.8
	11-15 yıl	11	20.8
	16 yıl ve üzeri	4	7.5

Tablo 1'de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu kadın (%94.3)'dür. Yaş gruplarına göre bakıldığında ise çoğunluğun 30-39 yaşları arasında olduğu (28 kişi) bunu sırası ile 20-29 (16 kişi) ve 40 yaş ve üzerinin (9 kişi) izlediği görülmektedir. Genel olarak öğretmenler bağımsız anaokulu (%52.8) ve ilkokul bünyesindeki anasınıflarında (%35.8) görev yapmaktadırlar ve çoğunlukla 6-10 yıl (28 kişi) ve 0-5 yıl arası (10 kişi) mesleki deneyime sahiptirler.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada ilk olarak dokümanları oluşturmak için katılımcı olan okul öncesi öğretmenlerinin kişisel bilgilerini almak üzere araştırmacılar tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Formda öğretmenlerin yaş, cinsiyet, hizmet yılı ve görev yaptıkları okul türüne ilişkin sorulara yer verilmiştir. İkinci olarak öğretmenlerin uyarılma, aile katılımı ve değerlendirme bölümlerini verilen kazanım ve göstergeler ve öğrenme sürecine uygun şekilde planlamaları için Şekil 2'de verilen Etkinlik Planı Formatı diğer veri toplama aracı olarak kullanılmıştır.

EN GÜZEL HEYKEL KİM?

Etkinlik Türü :

Yaş Grubu : 48-66 Ay

KAZANIMLAR VE GÖSTERGELERİ

Bilişsel Gelişim

Kazanım 1. Nesne/durum/olaya dikkatini verir. (Göstergeleri: Dikkat edilmesi gereken nesne/durum/olaya odaklanır. Dikkatini çeken nesne/durum/olaya yönelik sorular sorar. Dikkatini çeken nesne/durum/olayı ayrıntılarıyla açıklar.)

Kazanım 2. Nesne/durum/olayla ilgili tahminde bulunur. (Göstergeleri: Nesne/durum/olayla ilgili tahminini söyler. Tahmini ile gerçek durumu karşılaştırır.)

Kazanım 3. Algıladıklarını hatırlar. (Göstergeleri: Nesne/durum/olayı bir süre sonra yeniden söyler. Hatırladıklarını yeni durumlarda kullanır.)

Kazanım 5. Nesne veya varlıkları gözlemler. (Göstergeleri: Nesne/varlığın adını, yapıldığı malzemeyi söyler.)

Kazanım 10. Mekânda konumla ilgili yönergeleri uygular. (Göstergeleri: Nesnenin mekândaki konumunu söyler. Mekânda konum alır.)

Sosyal ve Duygusal Gelişim

Kazanım 3. Kendini yaratıcı yollarla ifade eder. (Göstergeleri: Duygu, düşünce ve hayallerini özgün yollarla ifade eder. Özgün özellikler taşıyan ürünler oluşturur.)

Dil Gelişimi

Kazanım 7. Dinlediklerinin/izlediklerinin anlamını kavrar. (Göstergeleri: Sözel yönergeleri yerine getirir. Dinledikleri/izledikleri hakkında yorum yapar.)

Motor Gelişim

Kazanım 1. Yer değiştirme hareketleri yapar. (Göstergeleri: Yönergeler doğrultusunda yürür. Yönergeler doğrultusunda koşar)

ÖĞRENME SÜRECİ

- Öğretmen çocuklar gelmeden önce değişik heykel resimlerini çocukların görebilecekleri yerlere asar.
- Çocuklar geldiğinde öğretmen çocukların resimlerini incelemelerini ister.
- Çocuklar resimleri inceledikten sonra öğretmen "Sizlerle bir oyun oynayalım. "der ve çocuklarla beraber bahçeye çıkar.
- Öğretmen çocuklara oyunu anlatır. "Yere bir çizgi çizeceğim. Siz çizginin gerisinde duracaksınız. Karşı tarafa sandalyeler dizeceğiz. Bir kişi de hakem olacak. Ben müzik açıp size koşun deyince sizde sandalyelere doğru koşacaksınız ve müzik eşliğinde istediğiniz gibi dans edeceksiniz. Müzik durduğunda sandalyenin üstünde, altında veya yanında hayal ettiğiniz heykelin taklidini yapacaksınız. En güzel heykel taklidini yapanı hakemimiz seçecek ve o kişi kazanacak" der. "Ayrıca hayalimizdeki heykelleri yaparken nasıl gölgeler oluşacak? Gölgelerimiz bizim neredemizde kalacak?" der. "Siz heykel taklidi yaparken bende gölgelerinizin fotoğraflarını çekeceğim" der. (etkinliğin güneşli bir havada yapılmasına dikkat edilmelidir) Öğretmen "Önce oyun için hazırlığımızı yapalım" der.
- Oyun alanı hazırlanır. Öğretmen oyunu başlatır. Oyun esnasında öğretmen gölgelerin fotoğraflarını çeker. Oyun bitiminde öğretmen çocuklarla beraber sınıfa geri döner. Fotoğraflar çocuklara gösterilir. Çocuklardan gösterilen gölgenin kime ait olduğunu tahmin etmeleri istenir. Gölgeler hakkında çocukların fikirleri alınır.
- Daha sonra öğretmen masaları hazırlar. Masalarda kil hamuru, oklava, kurdanlar, çubuklar ve artık materyaller vardır.
- Öğretmen "Masalarda kil hamurumuz ve çeşitli materyallerimiz var. Sizler de heykeltıraşsınız ve bu kilden hayalinizdeki heykelleri yapabilirsiniz" der.
- Çocuklar serbest bırakılır ve etkinliklerini tamamlamaları gözlemlenir. Etkinlik bitiminde değerlendirmeye geçilir.

Şekil 2. Öğretmenlere verilen etkinlik planı formatı

Verilerin Analizi

Çalışmada elde edilen verilerin analizinde "içerik analizi" yapılmıştır. İçerik analizinde verilerin kodlanması, temaların oluşturulması, kodların ve temaların düzenlenmesi ve bulguların tanımlanması ve yorumlanması olmak üzere dört aşama takip edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Ancak bu analiz aşamalarından önce veriler analiz için hazırlanmış ve düzenlenmiştir (Creswell, 2016). Verilerin analizi için ilk olarak tüm planlar elektronik ortama aktarılmış ve tüm katılımcıların planları uyarlama, aile katılımı ve değerlendirme bölümlerinin her biri için ayrı ayrı word dosyalarında bir araya getirilmiştir. İçerik analizinin ilk aşamasında ise veriler iki araştırmacı tarafından bağımsız olarak kodlanmıştır. Araştırmacılar daha sonra bir araya gelerek kodlar ve kategoriler üzerinde tartışmıştır. Bu noktada güvenilirliğin sağlanmasına yönelik olarak kodlayıcılar arası güvenilirliğin hesaplanmasına ihtiyaç duyulmuştur (Hayes ve Krippendorff, 2007). Kodlayıcılar arası güvenilirliğin sağlanması için rastgele seçilen 10 katılımcıya ilişkin veriler iki araştırmacı tarafından bağımsız şekilde kodlanmıştır. Güvenirlik hesaplamasında Miles ve Humberban (1994)'ın güvenilirlik formülü kullanılmış ve güvenilirlik %84 bulunmuştur. %80'in üzerinde bulunan bu oranla araştırmanın güvenilirliğinin sağlandığı belirlenmiştir (Miles ve Huberman, 1994).

Sınırlılıklar

Bu araştırmanın verileri önceden seçilmiş kazanım ve göstergeler doğrultusunda düzenlenmiş öğrenme sürecini içeren etkinlik planı formatı doğrultusunda elde edilmiştir. Bu durum, yapılan araştırmanın sınırlılığını oluşturmaktadır.

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde okul öncesi öğretmenlerinin kendilerine verilen etkinlik planı doğrultusunda sırası ile uyarlama, aile katılımı ve değerlendirme boyutlarını planlarken kullandıkları yöntem ve tekniklere yer verilmiştir. Bu bağlamda ilk olarak tablo 2'de öğretmenlerin orta düzeyde zihinsel yetersizliği olan bir çocuk için kendilerine verilen etkinliği uyarlarlarken kullandıkları yöntemlere ve bu yöntemleri nasıl kullandıklarına ilişkin birer örneğe yer verilmiştir.

Tablo 2.

Okul öncesi öğretmenlerinin uyarlama yaparken kullandığı yöntemler

	Kategoriler	Katılımcılar	F	Örnek
Tema: Uyarlama	Fiziksel destek sağlama	Ö2, Ö5, Ö8, Ö9, Ö10, Ö15, Ö16, Ö19, Ö21, Ö23, Ö25, Ö30, Ö33, Ö35, Ö37, Ö38, Ö41, Ö45	18	“Öğretmen öğrencinin yanına geçerek bir kaç heykel pozisyonunu yaparak öğrencinin dikkatini çeker. Daha sonra elinden tutarak önce ikili heykeller yapmaya ... ” (Ö21)
	Basit yönergeler verme	Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö13, Ö18, Ö20, Ö21, Ö31, Ö34, Ö36, Ö40, Ö42, Ö53	15	“Oyun çocuğa anlayabileceği düzeyde daha basit yönergelerle anlatılır.” (Ö18)
	İpucu verme	Ö1, Ö9, Ö12, Ö14, Ö21, Ö26, Ö27, Ö37, Ö42, Ö48	10	“Fotoğrafların kime ait olduğu kısmında da ipuçları verilerek yine cevapları bulmasına yardımcı olunur.” (Ö14)
	Model olma	Ö11, Ö27, Ö28, Ö32, Ö36, Ö37, Ö43, Ö44, Ö48, Ö53	10	“Öğretmen çocuğa rol model olarak heykel olması sağlanır ve başarıma duygusu için en güzel heykel seçebilir.” (Ö43)
	Sözel destek sağlama	Ö10, Ö13, Ö14, Ö26, Ö29, Ö45, Ö49, Ö50, Ö52	9	“Her seferinde çocuğa nerede olduğu vurgusu yapılarak öğrenmesi sağlanır. Evet Ahmet, şu anda sandalyenin yanında bir heykel olduk, şimdi de sandalyenin üstünde bir heykel olduk... vs” (Ö26)
	Basit ya da farklı rol verme	Ö23, Ö27, Ö37, Ö39, Ö42, Ö47, Ö51	7	“Oyun etkinliğinde çocuğa hakem rolü verilebilir. Gölgenin fotoğrafını çekerken öğretmene yardım edebilir.” (Ö39)
	Akran desteğinden yararlanma	Ö3, Ö9, Ö17, Ö21	4	“...Gölge tahmin etme oyununda ise bütün çocukların gölgelerini değil kendisinin ve en çok iletişim kurduğu arkadaşının gölgesini göstererek bulmasına yardımcı olur.” (Ö9)
	Etkinliği basitleştirme	Ö5, Ö21, Ö46	3	“Zihinsel yetersizliği olan çocuk için sadece 1 kavram (altında) alınır.” (Ö5)
	Yöntem-teknik uyarlanma	Ö22, Ö24	2	“Zihinsel yetersizliği olan bir çocuk varsa, ona görsel olarak gösterilen bazı heykel resimlerine göre şekil alması sağlanır ve onların fotoğraflarının çekilmesi sağlanabilir.” (Ö24)
	Ek süre verme	Ö4, Ö13	2	“Gölge kimin tahmin edelim oyunu için ek süre ve basit ipuçları verilir.” (Ö4)
Fiziksel ortamı uyarlanma	Ö17	1	“Çocuğun etkinliğe katılımı için uygun ortam hazırlanır.” (Ö17)	
<i>Toplam</i>			81	

Tablo 2 incelendiğinde öğretmenlerin orta düzeyde zihinsel yetersizliği olan bir çocuk için uyarlama yaparken sırası ile en çok fiziksel destek sağlama (f=18), basit yönergeler verme (f=15), ipucu verme (f=10), model olma (f=10), sözel destek sağlama (f=9) ve basit ya da farklı rol verme (f=7) gibi yöntemlere başvurdukları belirlenirken; en az fiziksel ortamı uyarlama (f=1), yöntem-teknik uyarlama (f=2), ek süre verme (f=2), etkinliği basitleştirme (f=3), akran desteğinden yararlanma (f=4) gibi yöntemleri kullandıkları belirlenmiştir.

Tablo 3’de okul öncesi öğretmenlerinin kendilerine verilen etkinlik planı doğrultusunda aile katılımı planlarken kullandıkları yöntem ve tekniklere yer verilmiştir.

Tablo 3.

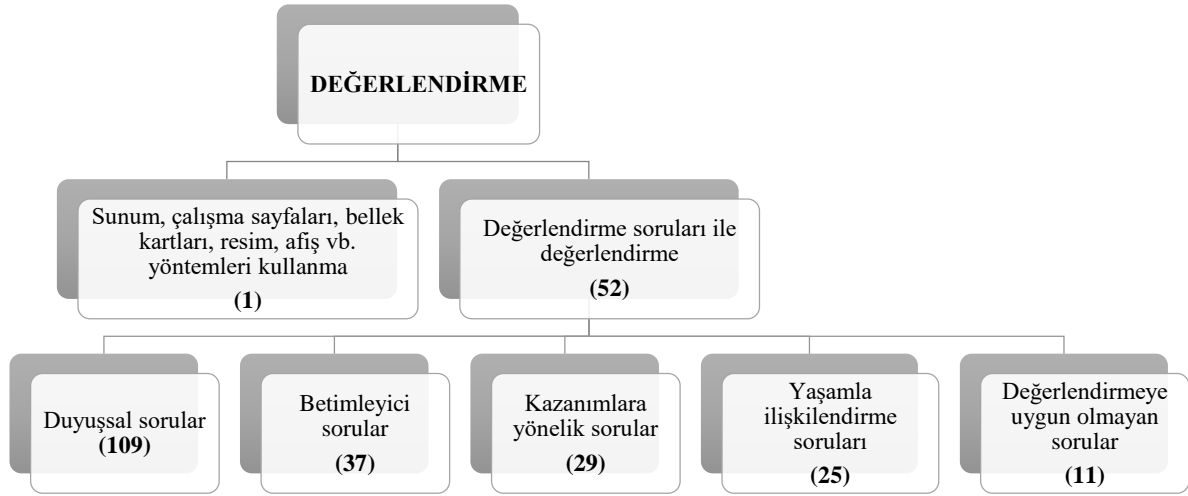
Okul öncesi öğretmenlerinin aile katılımı planlarken kullandığı yöntemler

	Kategoriler	Katılımcılar	f	Örnek
Tema: Aile Katılımı	Evde sınıf içi öğrenmeyi destekleyici etkinlik yapma	Ö1, Ö2, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö11, Ö14, Ö15, Ö16, Ö18, Ö20, Ö25, Ö26, Ö27, Ö28, Ö30, Ö31, Ö33, Ö36, Ö37, Ö38, Ö43, Ö45, Ö48, Ö50, Ö53	27	“Ailelerden çocuklarıyla birlikte çevrelerinde bulunan heykelleri araştırmaları ve bunu yaparken etraflarında oluşan gölgeleri hep birlikte incelemeleri, gölgelerin uzun mu, kısa mı olduklarına dikkat etmeleri istenir” (Ö16)

Aileyi çocuğuyla okul dışı bir etkinliğe yönlendirme	Ö1, Ö2, Ö5, Ö8, Ö12, Ö13, Ö14, Ö17, Ö25, Ö35, Ö37, Ö40, Ö41, Ö43, Ö46, Ö47, Ö49, Ö51	18	"Haftasonu çocukların aileleriyle beraber içinde heykeller bulunan bir müze veya sanat atölyesine gitmeleri istenir." (Ö40)
Somut ürün ortaya koyma	Ö4, Ö10, Ö19, Ö23, Ö32, Ö34, Ö35, Ö36, Ö40, Ö44, Ö45, Ö52	12	"Velilere kil hamuru oluşturmak için malzeme listesi verilir. Çocukların aileleri ile birlikte kilden hamur oluşturmaları ve hamurdan aile heykellerini oluşturmaları istenir." (Ö10)
Evde hazırlanan ürünü sınıfa gönderme	Ö3, Ö7, Ö11, Ö13, Ö21, Ö22, Ö24, Ö39, Ö42, Ö47, Ö51	11	"Ailelere evde tuz seramiği hamuru yaparak beraber heykel tasarımları istenir, kurutulan heykeller okulda beraber boyanır, sergilenir." (Ö21)
Aileyi okuldaki bir etkinliğe dahil etme	Ö5, Ö21, Ö29	3	"Velilerden heykeltraş varsa sınıfa davet edilir." (Ö5)
Aileden etkinlik öncesi sınıfa materyal göndermesini bekleme	Ö21	1	"... Çocukların heykel yapması için artık materyal aile tarafından temin edilir." (Ö21)
Toplam 72			

Tablo 3 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin etkinlik planlarında aile katılımı etkinlikleri planlarken sırası ile en çok evde sınıf içi öğrenmeyi destekleyici etkinlik yapma (f=27), aileyi çocuğuyla okul dışı bir etkinliği yönlendirme (f=18), somut ürün ortaya koyma (f=12), evde hazırlanan ürünü sınıfa gönderme (f=11) gibi yöntemlere başvurdukları belirlenmiştir. Öğretmenler etkinlik planlarında en az aileden etkinlik öncesi sınıfa materyal göndermesini bekleme (f=1) ve aileyi okuldaki bir etkinliğe dahil etme (f=3) yöntemlerine başvurmuşlardır.

Şekil 3'te okul öncesi öğretmenlerinin kendilerine verilen etkinlik planını değerlendirirken kullandıkları yöntemlere yer verilmiştir.



Şekil 3. Okul öncesi öğretmenlerinin kullandıkları değerlendirme yöntemleri

Şekil 3 incelendiğinde araştırmaya katılan 53 öğretmenden yalnızca birinin MEB (2013) Okul Öncesi Eğitim Programı'nda önerilen sunum, çalışma sayfaları, bellek kartları resim, afiş vb. yöntemleri kullanarak değerlendirme yaptığı görülürken; 52'sinin değerlendirme sorularını kullanarak değerlendirme yaptıkları ve toplamda 211 soru ürettikleri tespit edilmiştir. Öğretmenlerin ürettiği sorular incelendiğinde bunların 109'unun duyuşsal, 37'sinin betimleyici, 29'unun kazanımlara yönelik, 25'inin yaşamla ilişkilendirme sorusu olduğu belirlenirken; 11'inin ise Okul Öncesi Eğitim Programı'nda yer alan soru türlerinden hiç birine uymadığı yani değerlendirme yapmaya uygun olmayan soru olduğu belirlenmiştir. Aşağıdaki tabloda kendilerine verilen etkinlik planını soru kullanarak değerlendiren okul öncesi öğretmenlerinin sorularından örnekler yer almaktadır.

Tablo 4.

Okul öncesi öğretmenlerinin ürettiği değerlendirme soruları

Soru Türleri	f	Örnekler
Duyuşsal sorular	109	<i>Heykel olduğunda neler hissettin?</i>
		<i>Arkadaşının gölgesini tanımakta zorlandın mı?</i>
		<i>Hareket etmemek nasıl bir duygu? Neler hissettin?</i>
		<i>Etkinlikte sizi en çok zorlayan ne oldu?</i>
Betimleyici sorular	37	<i>Kendi gölgeni gördüğünde ne hissettin?</i>
		<i>İncelediğimiz resimlerde neler vardı?</i>
		<i>Oyun durduğunda oluşan heykelleri neye benzettiniz?</i>
		<i>Hakem seçimini neye göre yaptık?</i>
Kazanımlara yönelik sorular	29	<i>Gölgelerden resimleri nasıl, neye göre tanıdık?</i>
		<i>Heykelleri yaparken hangi malzemeleri kullandın?</i>
		<i>Sence gölgelerin yönü ve boyu neden farklıydı?</i>
		<i>Hangi zamanlarda gölgemizi görürüz?</i>
Yaşamla ilişkilendirme soruları	25	<i>Materyallerden oluşturduğumuz heykeller fotoğraflardaki gölgelere benziyor mu?</i>
		<i>Gölgemizi başka hangi koşullarda görüyoruz?</i>
		<i>Gölgen senin vücuduna benziyor mu?</i>
		<i>Daha önce bir heykel yapmış mıydın?</i>
Yaşamla ilişkilendirme soruları	25	<i>Yaşantımızda hangi durumlarda hareketsiz kalmamız gerekebilir?</i>
		<i>Günlük hayatta kullandığımız başka hangi malzemelerle heykel yapabiliriz?</i>
		<i>Heyketraşları nerelerde görürüz?</i>
		<i>Daha önce heykel gördünüz mü? Nerelerde heykel görebiliriz?</i>

Tablo 4 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin etkinliği değerlendirirken en çok duyuşsal soru ürettikleri ve ürettikleri soruların da daha çok çocukların kendi duygularının farkına varmalarını sağlayıcı nitelikte olduğu belirlenmiştir. Duyuşsal soruları takiben betimleyici soru ürettikleri ve bu sorular ile etkinliği süreç olarak yeniden gözden geçirdikleri tespit edilmiştir. Buna ek olarak 53 öğretmenin 29 adet kazanımlara yönelik soru ve 25 adet yaşamla ilişkilendirme sorusu ürettiği; bu sorular ile etkinlikteki kazanımları yeniden ele aldıkları ve çocukların etkinlikle kendi yaşamları arasında bağlantı kurmalarını sağladıkları görülmüştür.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseninde gerçekleştirilen bu çalışmada, Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü tarafından yürütülen “Öğretmenlerimizle 2023’e Projesi” pilot uygulaması kapsamında 13 ilden 53 okul öncesi öğretmenin MEB (2013) Okul Öncesi Eğitim Programı’nın temel özelliklerinden olan ve aynı zamanda Etkinlik Plan Formatı (Bknz: Okul Öncesi Eğitim Programı Ek 4.)’nda yer alan uyarlama, aile katılımı ve değerlendirme bölümlerini planlama becerilerini değerlendirmek amaçlanmıştır. Bu kapsamda ilk olarak öğretmenlerden kendilerine verilen etkinlik planı doğrultusunda orta düzeyde zihinsel yetersizliği bulunan özel gereksinimli çocuk için uyarlama yapmaları istenmiştir. Yapılan uyarlamalar incelendiğinde öğretmenlerin çoktan aza sırası ile; fiziksel destek sağlama, basit yönergeler verme, ipucu verme, model olma, sözel destek sağlama, basit ya da farklı rol verme, akran desteğinden yararlanma, etkinliği basitleştirme, ek süre verme, yöntem-teknik uyarlama ve fiziksel ortamı uyarlama gibi yöntemleri kullandıkları belirlenmiştir. Bu bağlamda öğretmenlere verilen etkinlik de göz önüne alındığında, uyarlama yaparken “basitlik” kavramını ön plana çıkardıkları söylenebilir. Nitekim öğretmenlerin basit yönergeler verme, ipucu verme, basit ya da farklı rol verme, etkinliği basitleştirme gibi yöntemlere başvurması bu durumu kanıtlamaktadır. Araştırmanın bu bulgusu Küçük Doğaroğlu ve Bapoğlu Dümenci (2015)’nin sınıflarında kaynaştırma öğrencisi bulunan sekiz okul öncesi öğretmenin kaynaştırma eğitimi ve erken müdahale hakkındaki görüşlerini inceledikleri araştırmalarının sonucu ile benzerlik göstermektedir. İlgili çalışmada araştırmacılar aynı zamanda öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik yaptıkları etkinliklerin neler olduğunu, ne tür uyarlamalar yaptıklarını da sorgulamışlardır. Bu kapsamda sınıfında gelişimsel geriliği bulunan çocuğu olan öğretmen etkinlikleri “basit yönergeler” ile başlatmaya dikkat ettiğini belirtirken; sınıfında down sendromlu çocuğu bulunan öğretmen çocuğun tüm

etkinliklere katıldığını ancak yine de “basit yönergeler ve ifadeleri” daha iyi anladığını bu nedenle oyun gibi etkinliklerde “basit görevler” verdiğini ifade etmiştir. Her iki araştırmada da öğretmenlerin “basitlik” kavramını ön plana çıkarmasında kaynaştırma çocuklarının zihinsel yetersizliğe sahip olmasının etkili olabileceği düşünülmektedir. Ayrıca araştırmada öğretmenlerin uyarılama yaparken kaynaştırma çocuğuna fiziksel ve sözel destek sağladıkları, model oldukları belirlenmiştir. Bahsedilen tüm bu yöntemler öğretmenlerin bizzat kendilerinin etkin bir şekilde sürece dahil olmasını gerektirmektedir. Öğretmenler ilgili alan yazında kaynaştırma eğitiminin başarısı üzerinde rol oynayan en önemli faktörler olarak karşımıza çıkmaktadır (Aral ve Gürsoy, 2009). Bu noktada öğretmenlerden kendi sınıflarını, içerisinde buldukları fiziksel çevreyi, mevcut eğitim programını, öğretim yöntem ve tekniklerini özel gereksinimli çocuğa uyarlayabilme hususunda gerekli bilgi ve beceriye sahip olması beklenmektedir (Vural ve Yıkılmış, 2008). Bu bağlamda araştırma sonucunda öğretmenlerin etkinliğin uyarlanması sürecinde kendilerini etkin bir şekilde sürece dahil etmeleri kaynaştırma eğitiminin ve etkinlik planlarında uyarılama yapmanın öneminin farkında oldukları şeklinde yorumlanabilir. Araştırmanın bu sonucu Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından hazırlanan Engelli ve Yaşlı İstatistik Bülteni (2019) verileri göz önüne alınarak yorumlandığında umut verici olarak değerlendirilmektedir. Nitekim ilgili bültende belirtildiği üzere Türkiye’de 2017-2018 eğitim-öğretim yılı itibari ile toplamda 353.610 çocuk özel eğitim okullarında, özel eğitim sınıflarında ya da kaynaştırma eğitiminde örgün eğitime devam etmektedir. Bu çocukların %72.9’u kaynaştırma eğitiminde, %13’ü özel eğitim sınıflarında ve %14.1’i ise özel eğitim okullarında yer almaktadır. Bu veriler genel bir bakış açısı sunmakla birlikte tam olarak okul öncesi eğitim çağındaki çocukların durumunun yansıtılmamaktadır. Bu noktada Türkiye İstatistik Kurumu (2014) tarafından yayımlanan İstatistiklerle Çocuk Raporu’na göre 2012 yılı itibari ile 0-6 yaşları arasındaki çocukların %6’sı işitme kaybı, %4.2’si konuşma gecikmesi ya da konuşma bozukluğu, %1.9’u davranış-uyum problemleri, %1.8’i dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu, %1.4’ü görme kaybı, %3.1’i ise zihinsel gecikme, zeka geriliği, öğrenme güçlüğü, serebral palsi, otizm ve doğuştan kalça çıkıklığına sahiptir. Okul öncesi dönemdeki bu çocukların ne kadarının okul öncesi eğitim aldığına ilişkin kesin bir veri bulunmamakla birlikte 1997 yılında yayımlanan 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname’ye dayanılarak hazırlanan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2006) özel gereksinimli çocuklar için okul öncesi eğitimi zorunlu hale getirilmiştir. Yasal gelişmelerle birlikte özel gereksinimli çocuklar özel gereksiniminin derecesinin değerlendirilmesi neticesinde kaynaştırma eğitimi kapsamında en az kısıtlayıcı ortam olan okul öncesi eğitim sınıflarında akranları ile eğitimlerine devam etmektedir. Bu kapsamda MEB (2013) Okul Öncesi Eğitim Programı’nın da temel özelliklerinden biri özel gereksinimli çocuklar için uyarlamalara yer vermesidir. Yapılacak olan bu uyarlamalar ile özel gereksinimli çocuk eğitim sürecine kaynaştırılmış olmakta, diğer akranları ile eşit fırsatlara sahip olmaktadır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin kendilerine sunulan etkinlik doğrultusunda çeşitli uyarlamalar yapabilmeleri öğretmenlerin bu konudaki bilgi ve becerilerinde artış olduğu şeklinde yorumlanabilir. Alan yazındaki bazı araştırmalarda (Seçer, Çeliköz, Sarı, Çetin ve Büyüktaşkapu, 2010; Temel 2000; Uşun ve Cömert, 2003) okul öncesi öğretmenlerinin özel eğitim ve kaynaştırma konusuna mesafeli oldukları görülmüştür. Temel (2000)’in okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime ilişkin görüşlerini incelediği araştırmanın sonuçlarına göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin %59.3’ü çocukların kaynaştırma eğitimine alınmasının uyum sorunu yaratacağını belirtmiş, %32.2’si kaynaştırma eğitiminde eğitimin aksayabileceğini de ifade etmişlerdir. Okul öncesi öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarını belirlemek amacı ile yapılan bir çalışmada ise 90 öğretmenden 43’ü özel eğitim konusunda hizmet içi eğitim almak istemediklerini belirtmişlerdir (Uşun ve Cömert, 2003). Oysaki Türkiye’de Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim: Politika ve Uygulama Önerileri (2011) raporunda dikkat çekildiği üzere, kaynaştırma eğitimi konusunda başarıya ulaşmak için insan kaynağını oluşturan öğretmenlerin nitelik açısından güçlendirilmesi gerekmektedir. Öğretmenleri nitelik açısından güçlendirmek için de onları kaynaştırma eğitimi konusunda doğru tutuma yönlendirmek, gerekli ve yeterli bilgi ve becerilerle donatmak gerekmektedir. Bu doğrultuda Temel (2000)’in araştırmasındaki öğretmenler kaynaştırma eğitimi konusunda olumsuz yargılara sahip olsalarda, %39.8 oranında kaynaştırma eğitimi konusunda kendilerinin en büyük sorununun bilgi eksikliği olduğuna da dikkat çekmişlerdir. Uşun ve Cömert (2003)’in araştırmasının aksine, benzer bulguya sahip başka bir araştırmada da okul öncesi öğretmenleri en çok özel eğitime gereksinim duyan çocuklar ve onların özellikleri konusunda hizmet içi eğitim almak istediklerini belirtmişlerdir (Doğan ve Tatık, 2014). Okul öncesi öğretmenlerinin özel gereksinimli çocuk ile çalışma konusundaki

görüşlerini inceleyen bir diğer araştırmada (Kurtulmuş, Ersoy, Kaynak Ekici ve Özkan, 2017), öğretmenlerin MEB (2013) Okul Öncesi Eğitim Programı'nda yer alan uyarılma bölümü ile ilgili görüşleri de alınmış; öğretmenlerin uyarılma bölümünün zorluğu, avantajları, yetersizliği ve uyarılma bölümü hakkında bilgi sahibi olmama konusunda görüş bildirdikleri saptanmıştır. Aynı araştırmanın sonucuna göre uyarılma bölümünün zor olduğu konusunda görüş bildiren öğretmenler uyarlamaları planlamanın ve uygulamasının zorluğunu ön plana çıkarmışlardır. Öğretmenlerin özel eğitim konusunda eğitim almak istemeleri, uyarılma yapmanın zor olduğuna dair düşünceleri göz önüne alındığında bu araştırmadaki öğretmenlerden hiç birinin orta derecede zihinsel yetersizliği bulunan çocuk için materyal uyarlaması yapmaması durumu anlaşılabilir hale gelmektedir. Oysa MEB (2013) Okul Öncesi Eğitim Programı'nda aynı zamanda öğretmenlerin özel gereksinimli çocuklar için uyarlamalar yaparken dikkat etmeleri gereken noktalar da sunulmaktadır. Bu açıdan mevcut bulgular okul öncesi öğretmenlerinin uyarılma yapma konusunda halen tam anlamı ile yetkin olmadıklarını göstermektedir. Bu noktada öğretmen niteliklerinin artırılması önerilmektedir.

Araştırmada ikinci olarak öğretmenlerden kendilerine verilen etkinlik planı doğrultusunda aile katılımı planlamaları istenmiştir. Bu doğrultuda araştırmaya katılan 53 okul öncesi öğretmenin çoktan aza doğru sırası ile evde sınıf içi öğrenmeyi destekleyici etkinlik yapma, aileyi çocuğuyla okul dışı bir etkinliğe yönlendirme, somut ürün ortaya koyma, evde hazırlanan ürünü sınıfa gönderme, aileyi okuldaki bir etkinliğe dahil etme ve aileden etkinlik öncesi sınıfa materyal göstermesini bekleme yöntemlerine başvurdukları belirlenmiştir. MEB (2013) Okul Öncesi Eğitim Programı Etkinlik Planı Formatı'nda yer alan aile katılımı bölümünde öğretmenlerden ilgili etkinlik ile ilişkili olarak ailelerin yapabilecekleri etkinlik önerilerini yazmaları beklenmektedir. Bu noktada öğretmenlerin yazdıkları tüm aile katılımı yöntemlerinin kendilerine verilen etkinlik planını desteklediği belirlenmiştir. Öğretmenlerin aile katılımı yöntemlerine daha detaylı bir şekilde bakmak gerekirse; evde sınıf içi öğrenmeyi destekleyici etkinlik yapma, somut ürün ortaya koyma, evde hazırlanan ürünü sınıfa gönderme, etkinlik öncesi sınıfa materyal göndermesini bekleme yöntemleri aracılığı ile büyük oranda aileleri evde etkinlik yapmaya yönlendirmektedir. Öğretmenlerin kullandığı yöntemlerden biri olan aileyi çocuğu ile okul dışı bir etkinliğe yönlendirme ve aileyi okuldaki bir etkinliğe dahil etme yöntemleri ile aile ev dışı bir ortamda veya okulda etkinlik yapmaya teşvik edilmektedir. Bu araştırmada öğretmenlerin kullandığı aile katılımı yöntemlerinin aktif ya da pasif olma durumuna bakıldığında ise; büyük oranda aileyi aktif bir şekilde etkinlik yapmaya teşvik eden yöntemlerin kullanıldığı belirlenmiştir. Araştırmaya katılan 53 öğretmenden yalnızca biri aileden etkinlik öncesinde sınıfa materyal göndermesini bekleyerek pasif bir yöntemi kullanmayı tercih etmiştir. Aile katılım çalışmalarında birinci düzeyin ailenin bilgilendirilmesi, ikinci düzeyin ailenin sınıf içi etkinliklere katılımı, üçüncü düzeyin ise ailenin çocuğun eğitim sürecine etkin bir şekilde katılımını (Belgin Aksoy, 2016) gerektirdiği göz önünde bulundurulduğunda bu araştırmada öğretmenlerin ikinci ve üçüncü düzeyde aile katılımı çalışması planladıkları tespit edilmiştir. Bu durum da araştırmanın bulgularının MEB (2013) Okul Öncesi Eğitim Programı'nın temel ilkelerinden bir olan eğitim sürecine çocuğun ve ailenin etkin katılımını sağlama ilkesi ile uyumluluk gösterdiği şeklinde yorumlanmaktadır. Böylelikle aileler çocuklarının eğitim sürecine dahil olmakta ve ev ile okul arasında bağlantı kurulmuş olmaktadır (Çamlıbel Çakmak, 2010; Temel, Aksoy ve Kurtulmuş, 2010).

Araştırmanın etkinlik planı doğrultusunda aile katılımı planlanması kısmında en dikkat çekici unsurun yalnızca 3 öğretmenin aileyi okuldaki etkinliğe dahil etmesi olduğu düşünülmektedir. Araştırmaya 53 öğretmenin katıldığı düşünüldüğünde bu sayı oldukça düşük görünmektedir. Bu bulgudan hareketle öğretmenlerin sınıf içi etkinliklere dahil etmede eksikliklerinin bulunduğu söylenebilir. Oysa alan yazındaki çalışmalarda (Güzelyurt, Birgen ve Ökten, 2019; Ünüvar, 2010) öğretmenler aileleri okuldaki ve sınıftaki etkinliklere dahil ettiklerini ifade etmişlerdir. Ünüvar (2010)'ın çalışmasındaki 30 öğretmenden 7'si kısmen, 23'ü ise tamamen ailelerin okuldaki etkinliklere katılımını sağladıklarını belirtirken; Güzelyurt, Birgen ve Ökten (2019)'ın araştırmasındaki 36 öğretmenden 19'u ailelere sınıfta etkinlik yaptıklarını ifade etmişlerdir. Diğer bir çalışmada da okul öncesi öğretmenlerinin aile katılımı çalışmalarına ilişkin öz yeterlik inançlarının oldukça yüksek olduğu ortaya konulmuştur (Gömleksiz ve Serhatlıoğlu, 2013). Araştırma sonucunda ortaya çıkan bu durumun öğretmenlerin söylemleri ile uygulamaları arasındaki farklılıktan kaynaklandığı düşünülmektedir. Yine Ünüvar (2010)'ın çalışmasında yer alan ebeveynlerin yapıldığını söyledikleri aile katılım etkinlikleri ile öğretmenlerin yaptıklarını söyledikleri aile katılım çalışmaları birbirleri ile uyumsuzdur. Buna göre öğretmenler,

ebeveynler ile karşılaştırıldığında daha çok aile katılım çalışması yaptıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin ifadeleri ile uygulamaları arasında farklılıklar bulunduğu savı Kurtulmuş (2016)'un çalışması tarafından da desteklenmektedir. İlgili araştırmada Ankara il merkezinden öğretmenlerin uyguladıkları 349 etkinlik planı incelenerek, bu etkinlik planlarındaki aile katılım boyutu değerlendirilmiştir. Araştırmanın sonucunda etkinlik türünden bağımsız olarak 349 etkinlik planından 119'unda (%32) aile katılımı boyutunun yer aldığı belirlenmiştir. Bu noktada mevcut araştırmada 53 öğretmenin tamamının kendilerine verilen etkinlik doğrultusunda aile katılımı planlayabilmiş olması, onların teoride aile katılımı planlama becerisine sahip olduklarını düşündürmektedir. Ayrıca yapılan araştırma sonucunda öğretmenlerin aile katılımı olarak evde sınıf içi öğrenmeyi destekleyici etkinlik yapmayı tercih ettikleri tespit edilmiştir. Araştırmanın bu bulgusunun büyük oranda Atakan (2010)'ın çalışması ile benzerlik gösterdiği belirlenmiştir. İlgili çalışmada 110 okul öncesi öğretmenine aile katılımı konusunda en çok düzenledikleri il üç etkinlik sorulmuş; sırası ile veli toplantısı yapmak, aileye çocukla birlikte yapması için eve etkinlik ödevi vermek, bilgilendirme panosu ile iletişim kurmak sonucu elde edilmiştir. Bu noktada öğretmenlerin aile katılımı olarak evde etkinlik yapmayı sıklıkla tercih ettikleri düşünülmektedir.

Araştırmada son olarak okul öncesi öğretmenlerinden kendilerine verilen etkinlik planı için değerlendirme çalışmaları planlamaları istenmiştir. MEB (2013) Okul Öncesi Eğitim Programı'nda etkinliklerin değerlendirilmesi sürecinde çocuklarla konuşulabileceği, sunum yapılabileceği, çalışma sayfaları, bellek kartları kullanılabilmesi, resim yapılabilmesi, afiş hazırlanabileceği, fotoğraflar çekilip sergiler düzenlenebileceği ya da etkinlik sonundaki tartışmalarda sorular sorulabileceği ifade edilmektedir. Bu noktada 53 öğretmenin değerlendirme çalışmaları değerlendirildiğinde yalnızca birinin çalışma sayfaları, bellek kartları, resim, afiş vb. yöntemleri kullanarak değerlendirme yaptığı, diğerlerinin tamamının değerlendirme sürecinde sorulara başvurduğu görülmüştür. Değerlendirme sürecinde sorulardan faydalanan öğretmenlerin ürettikleri sorular incelendiğinde ise toplamda üretilen 211 sorudan 109'unun (%51.6) duyuşsal soru olduğu, bunu sırası ile betimleyici (37-%17), kazanımlara yönelik (29-%13.7), yaşama ilişkilendirme (25- %11.8) sorularının izlediği belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin ürettikleri 211 sorudan 11'inin Okul Öncesi Eğitim Programı'nda belirtilen soru türleri ile uyuşmadığı tespit edilmiştir. Bu noktada araştırmaya katılan öğretmenlerin etkinlik değerlendirirken tek düze, soru yolu ile değerlendirmeyi tercih ettikleri söylenebilir. Araştırmanın sonuçlarına öğretmenlerin ürettikleri sorular açısından bakıldığında ise, çocukların etkinlik sırasında ne hissettiklerini ortaya çıkaran "ne hissettiniz?", "zorlandınız mı?" şeklinde nispeten diğer sorulara göre üretmesi daha kolay olan duyuşsal sorulara yönelik olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin etkinlik planlarında değerlendirme planlama becerilerine yönelik sonuçlar bütün olarak ele alındığında, eksikliklerinin bulunduğu görülmektedir. Bu noktada öğretmenlerin desteklenmesi gerekmektedir. Zira etkinlik planlarının değerlendirilmesi süreci; öğrenme sürecinin gözden geçirilmesini, öğrenilen bilgilerin tekrar edilmesini sağlayan önemli bir aşamadır (MEB, 2013). Değerlendirmenin bu öneminden hareketle ilk kez 1994 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda günlük plan sonunda değerlendirme yapılması gerektiği belirtilmiş, bu programı takip eden 2002, 2006 ve 2013 Okul Öncesi Eğitim Programları'nda da aynı vurgu artarak devam etmiştir (Sapsağlam, 2013). Ancak araştırmada ortaya çıktığı üzere öğretmenlerin değerlendirme yaparken zorlandıkları görülmektedir. Buldu (2010) araştırmasında öğretmenlerin bazı değerlendirme araçlarını uygularken sorun yaşadıklarını belirlemiştir. Erden (2010)'ın Ankara'dan 223 okul öncesi öğretmenin katılımı ile gerçekleştirildiği araştırmasında ise, öğretmenlerin eğitimi programını uygulama sürecinde en çok kalabalık sınıf mevcudu, dar sınıflar gibi fiziksel olanaklar nedeni ile sorun yaşadıkları, ikinci olarak ise eğitim programının değerlendirilmesi sürecinde sorun yaşadıkları tespit edilmiştir. Aynı araştırmada öğretmenler her gün değerlendirme yapmayı çok sağlıklı bulmadıklarını, bu durumunun hep aynı yorumların yazılmasına sebep olduğunu belirtmişlerdir. Diğer bir araştırmada okul öncesi öğretmenleri günlük plan hazırlarken en çok değerlendirmede zorlandıklarını, yıllık plan hazırlarken ise ikinci olarak değerlendirmede zorlandıklarını ifade etmişlerdir (Kandır, Özbey ve İnal, 2010). Durmuşçelebi ve Akkaya (2011)'nın çalışmasında da aynı durum ortaya çıkmaktadır: öğretmenler okul öncesi eğitim programının öğelerinden biri olan değerlendirme boyutunun uygulanmasını olumsuz olarak değerlendirmişlerdir. Bu noktada okul öncesi öğretmenlerinin değerlendirme sürecine yönelik görüş ve beklentilerini incelediği araştırmasında Özkan (2015) 8 öğretmen ile hem görüşme gerçekleştirmiş hem de her birinin sınıfını 16'şar saat gözlemlemiştir. Yapılan gözlemler ve görüşmeler neticesinde öğretmenlerin sınıf içi değerlendirme sürecinde en çok gözlem, soru-cevap, oyun ve sohbet yöntemlerini kullandıklarını belirlemiştir. Bir diğer çalışmada ise 90 okul öncesi öğretmenin 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı

ile ilgili görüşleri incelenirken, etkinlik boyutu kapsamında etkinliklerin değerlendirilmesi de ele alınmıştır. (Tükel, 2017). Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin 73'ü etkinliği değerlendirirken kazanımlara yönelik soruları, 70'i betimsel soruları, 61'i yaşamla ilişkilendirme sorularını, 52'si ise duyuşsal soruları kullanmayı faydalı bulduklarını ifade etmişlerdir. Benzer şekilde Özsırkıntı, Akay ve Yılmaz Bolat (2014)'ın çalışmasındaki öğretmenler de değerlendirme sürecinde betimsel, duyuşsal, kazanımlara yönelik ve yaşamla ilişkilendirme soruları kullanmayı olumlu bulduklarını ifade etmişlerdir. Can Gül (2009) ise araştırmasında, öğretmenlerin değerlendirmeyi eğitimin etkililiğini belirleme açısından önemli gördüklerini ancak program değerlendirme ilgili olarak bazen kendi eğitimlerini yeterli bulmadıklarını ortaya koymuştur. Bu noktada öğretmenlerin kendilerini değerlendirme konusunda geliştirmesi gerekmektedir. Bu gelişimin sağlanabilmesi için öncelikle öğretmen yetiştirme programlarına çocuğu tanıma, değerlendirme, program değerlendirme konusunda derslerin eklenmesi önerilmektedir. Lisans eğitimlerini tamamlamış öğretmenlere ise hizmet içi eğitimler verilmesi, bu hizmet içi eğitimlerde de değerlendirmenin ayrıntılı bir şekilde ele alınması önerilmektedir.

Sonuç olarak araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin özellikle kaynaştırma, uyarlama yapma ve etkinlik planlarını değerlendirme konusunda eksikliklerinin bulunduğu belirlenmiştir. Bu olgudan hareketle öğretmenlerin eksikliklerinin giderilmesi için eğitim etkinlikleri, hizmet içi eğitimler düzenlenmesi gerekmektedir. Bu noktada değişen koşullara uyum sağlanarak eğitimlerde uygulama yapmanın ağırlıkta olması faydalı olacaktır. Hizmet içi eğitimlerin sınırlı zamanda yapıldığı göz önüne alınarak bu eğitimlerin online olması, öğretmenlerin eğitimini aldıkları konu ile ilgili olarak sınıfında uygulama yaparak sisteme uygulama çıktılarını yüklemesi ve bu çıktılarının da değerlendirilmesi, öğretmenlerin eksikliklerini görmelerine ve kendilerini geliştirmelerine katkı sağlayacaktır. Bunun yanı sıra halen eğitim fakültelerinde öğrenimlerine devam eden öğretmen adaylarının da kaynaştırma uygulamaları, okul öncesi eğitim programı, uyarlama yapma, değerlendirme konularında güçlendirilerek sahaya hazırlanması önerilmektedir. Bu kapsamda Yüksek Öğretim Kurumu'nca hazırlanan okul öncesi öğretmeni yetiştirme programının sahanın ihtiyaçlarını göz önüne alarak düzenlenmesi uygun olacaktır. Bir diğer önemli husus da okul öncesi eğitim kurumlarının idarecileri ile ilgilidir. Bu noktada eğitim kurumu idarecilerinin kaynaştırma, uyarlama, aile katılımı, değerlendirme gibi Okul Öncesi Eğitim Programı'nın önemli unsurları hakkında detaylı bilgi sahibi olarak gerektiğinde öğretmenlere rehberlik yapabilmesi gerekmektedir. Bu doğrultuda idarecilerin de kendilerini geliştirmeleri, eksikliklerini gidermeleri önemlilik arz etmektedir. Araştırmanın sonuçları göz önüne alındığında son olarak araştırmacılara daha geniş örneklem grubu ile çalışmalar yapmaları, öğretmenlerin eksikliklerinin bulunduğu alanlarda deneysel çalışmalar yürüterek sonuçlarını raporlamaları önerilmektedir.

Teşekkür

Bu araştırma, Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü tarafından yürütülen "Öğretmenlerimizle 2023'e Projesi" pilot uygulaması sürecinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılan tüm öğretmenlerimize ve bakanlık yetkililerine teşekkür ederiz.

KAYNAKÇA

- Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı. (2019). *Engelli ve Yaşlı İstatistik Bülteni Mayıs-2019*. https://ailevecalisma.gov.tr/media/6598/bu-lten_may%C4%B1s2019_20190624-1.pdf adresinden erişilmiştir.
- Alabay, E., & Yağan Güder, S. (2015). Hazır planlarda yer alan fen etkinliklerinin okul öncesi eğitim programı temel özellikleri açısından incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2 (4), 1-21.
- Aral, N., & Gürsoy, F. (2009). *Özel Eğitim Gerektiren Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş*. Ankara: Morpa Yayıncılık.
- Atakan, H. (2010). *Okul öncesi eğitiminde aile katılımı çalışmalarının öğretmen ve ebeveyn görüşlerine göre değerlendirilmesi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Aydemir, F., & Deniz, Ü. (2018). Öğretmenlerin Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programını planlamaya yönelik çalışmalarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Turkish Studies Educational Sciences*, 13(19), 185-198.

- Belgin Aksoy, A. (2016). *Aile Eğitimi ve Katılımı*. Ankara: HedefCS Yayıncılık.
- Buldu, M. (2010). *Do they walk the talk: An examination of Turkish in-service early childhood teachers' assessment practices*, Unpublished Master's Thesis, Middle East Technical University, Ankara.
- Can Gül, Ş. (2009). *Okul öncesi eğitimde öğretmen ve öğretmen adaylarının 2006 okul öncesi eğitimde programının değerlendirme unsuruna yönelik görüş ve davranışlarının incelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Creswell, J. W. (2016). *Araştırma deseni: Nitel, Nicel ve Karma Yöntem Yaklaşımları*. (Çev. Edt. Selçuk Beşir Demir), Ankara: Eğiten Kitap.
- Çamlıbel Çakmak, Ö. (2010). Okul öncesi eğitim kurumlarında aile katılımı. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20, 1-17.
- Denscombe, M. (2014). *The good research guide: for small-scale social research projects*. UK: McGraw-Hill Education.
- Doğan, B., & Tatık, R. Ş. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 27, 521-539.
- Durmuşçelebi M., & Akkaya D. (2011). 2006 okul öncesi eğitim programının uygulanmasının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi (Kayseri ili örneği). *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 31, 255-272.
- Erden, E. (2010). *Problems that preschool teachers face in the curriculum implementation*, Unpublished Master's Thesis, Middle East Technical University, Ankara.
- Gömlüksiz, M. N., & Serhatlıoğlu, B. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarına ilişkin görüşleri. *Turkish Studies-International Periodical for The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(7). 201-221.
- Güzelyurt, T. Birgen, F., & Ökten, A. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin aile katılımına ilişkin görüşleri. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 2(1), 64-74.
- Hayes, A. F., & Krippendorff, K. (2007). Answering the call for a standard reliability measure for coding data. *Communication methods and measures*, 1(1), 77-89.
- Jackman, H.L. (2012). *Early Education Curriculum: A Child Connection to the World*. Fifth Edition. Thomson Delmar Learning, U.S.A.
- Kandır, A., Özbey, S., & İnal, G. (2009). Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim programlarını planlama ve uygulamada karşılaştıkları güçlüklerin incelenmesi. *Journal of International Social Research*, 1(6).373-387.
- Kızıltaş, E., Ertör, E., & Karademir, A. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin hazırladıkları etkinlik planlarında sosyal ve duygusal gelişim alanına yer verme düzeyi. *Mediterranean Journal of Humanities*, 8(1), 247-257.
- Kurtulmuş, Z. (2016). Okul öncesi eğitimde uygulanan etkinlik planlarında aile katılımı boyutunun incelenmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education-CIJE*, 5(1), 71-84.
- Kurtulmuş, Z., Ersoy, Ö., Kaynak Ekici, K. B., Özkan, H. K. (2017). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Özel Gereksinimi Olan Çocukla Çalışma Konusundaki Görüşleri. II. Uluslararası Sosyal Bilimler Sempozyumu. 18-20 Mayıs, Alanya/Antalya.
- Küçük Doğaroğlu, T., & Bapoğlu Dümenci, S. (2015). Sınıflarında kaynaştırma öğrencisi bulunan okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi ve erken müdahale hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 1(2), 460-473.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2013). *Okul Öncesi Eğitim Programı*. <http://ttkb.meb.gov.tr/program2.aspx/program2.aspx?islem=1> adresinden erişilmiştir.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*. California: Sage.
- Osanmaz, M. S. B., & Akman, B. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim programları içerisinde kullandıkları planlardaki değerlendirme boyutlarının incelenmesi. *Pegem Atıf İndeksi*, 81-94.
- Özkan, F. (2015). *Okul öncesi eğitimde değerlendirme sürecine yönelik aile-öğretmen görüş ve beklentilerinin incelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özsırkıntı, D., Akay, C., & Yılmaz Bolat, E. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programı hakkındaki görüşleri (Adana ili örneği). *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 313-331.
- Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2006). T. C. Resmi Gazete, 26184, 31.05.2006
- Pekince, P., & Avcı, N. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin erken çocukluk matematiği ile ilgili uygulamaları: Etkinlik planlarına nitel bir bakış. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(5), 2391-2408.

- Sapsağlam, Ö. (2013). Değerlendirme boyutuyla okul öncesi eğitim programları (1952-2013). *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 63-73.
- Siraj-Blatchford, I. (2010). A focus on pedagogy: Case studies of effective practice. In *Early Childhood Matters* (pp. 165-181). Routledge.
- Seçer, Z., Çeliköz, N., Sarı, H., Çetin, Ş., & Büyüктаşkapu, S. (2010). Okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumları (Konya ili örneği). *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 393-406.
- Soydan, S. B. (2019). Okul öncesi eğitim etkinlik planlarının etkinlik çeşidi ve bireysel-küçük/büyük grup olarak planlanması açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(3), 1081-1092.
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (2004). The effective provision of pre-school education (EPPE) project technical paper 12: The final report-effective pre-school education.
- Temel, F. (2000). Okul öncesi eğitimcilerinin engellilerin kaynaştırılmasına ilişkin görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 148 – 155.
- Temel, Z.F., Aksoy, A., & Kurtuluş, Z. (2010) *Erken Çocukluk Eğitiminde Aile Katılım Çalışmaları*. Aile Eğitimi ve Erken Çocukluk Eğitiminde Aile Katılım Çalışmaları. (Edit. Z.F. Temel), Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tohum Türkiye Otizm Erken Tanı ve Eğitim Vakfı. (2011). Türkiye’de Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim: Politika ve Uygulama Önerileri. <https://www.tohumotizm.org.tr/wp-content/uploads/2018/06/3.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Tükel, A. (2017). 2013 Okul öncesi eğitim programı ile ilgili öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya
- Türkiye İstatistik Kurumu. (2014). *İstatistiklerle Çocuk*. Ankara: Türkiye İstatistik Kurumu Matbaası.
- Uşun, S., & Cömert, D. (2003). Okul öncesi öğretmenlerinin hizmet içi eğitim gereksinimlerinin belirlenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 125-138.
- Ünal, P. (2010). Aile katılım çalışmalarına yönelik ebeveyn ve öğretmen görüşlerinin karşılaştırılması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(3), 719-730.
- Vural, M., & Yıkış, A. (2008). Kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin öğretimin uyarlanmasına ilişkin yaptıkları çalışmaların belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 141-159.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yin, R. K. (2009). *Case Study Research: Design and Methods*. California: Thousand Oaks.

İLKÖĞRETİM KURUMLARINDAKİ ÖĞRETMENLERİN DUYGUSAL EMEK DAVRANIŞLARI İLE YAŞAM DOYUM DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ¹

THE RELATIONSHIP BETWEEN EMOTIONAL LABOR BEHAVIOR AND LIFE SATISFACTION LEVELS OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS

Cem MORAN², Adil ÇORUK³

ÖZ: Araştırmanın amacı ilköğretim kurumlarındaki öğretmenlerin duygusal emek davranışları ile yaşam doyumu düzeyleri arasındaki ilişkiyi demografik değişkenlere göre incelemek ve duygusal emek ile yaşam doyumu arasındaki ilişkiyi saptamaktır. Araştırma 2015-2016 Eğitim Öğretim yılında Çanakkale ili ve ilçeleri içerisinde yer alan ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerle yapılmıştır. Veri toplama aracı olarak “duygusal emek ölçeği” ve “yaşam doyumu ölçeği” kullanılmıştır. Veriler IBM SPSS 21 paket programıyla analiz edilmiştir. Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin duygusal emek davranışları ve yaşam doyumları orta düzeyde bulunmuştur. Erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere nazaran daha fazla yüzeysel rol yaptığı saptanmıştır. 21 yıl ve üstü kıdeme sahip olan öğretmenlerin 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerden daha çok duygusal emek davranışı gösterdikleri saptanmıştır. 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin diğer kıdem grubundaki öğretmenlere göre daha az yaşam doyumu algısına sahip oldukları saptanmıştır. Algılanan gelir düzeyi orta ve yüksek olan öğretmenlerin algılanan gelir düzeyi düşük olan öğretmenlerden daha çok yaşam doyumu algısına sahip oldukları saptanmıştır.

Anahtar sözcükler: Öğretmen, duygusal emek, yaşam doyumu, ilköğretim.

ABSTRACT: The aim of this study is to investigate the relationship between emotional labor behaviors and life satisfaction levels of teachers in primary schools according to demographic variables and to determine the relationship between emotional labor and life satisfaction. The research has been done with teachers working in Primary schools in the province of Çanakkale in 2015 – 2016 educational year. Emotional labor scale and life satisfaction scale were used as data collection tools. The data were analyzed by using the IBM SPSS 21 packet program. According to the results of the research, teachers' emotional labor behavior and life satisfaction have been found moderate. It was found that male teachers played a more surface role than female teachers. It has been found that teachers who have 21 years or more of seniority show more emotional labor behaviors than teachers who have 16-20 years of seniority. It has been found that teachers with 16-20 years of seniority have a lower perception of life satisfaction than teachers in the other seniority group. It has been found that the teachers with the middle and higher income perceived have more life satisfaction perceptions than the teachers with low perceived income level.

Keywords: Teacher, emotional labor, life satisfaction, primary education.

Bu makaleye atf vermek için:

Moran, C. & Çoruk, A. (2021). İlköğretim kurumlarındaki öğretmenlerin duygusal emek davranışları ile yaşam doyum düzeyleri arasındaki ilişki. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(1), 267-284.

Cite this article as:

Moran, C. & Çoruk, A. (2021). The relationship between emotional labor behavior and life satisfaction levels of primary school teachers. *Trakya Journal of Education*, 11(1), 267-284.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Employees act in the business environment as required by the job. Individuals working in the service sector are generally expected to be good-humored and understanding. Emotional labor is defined as an effort to harmonise the emotional state of employees who interact with customers face-to-face with the standards defined by the organization.

The concept of emotional labour is examined in three sub-dimensions. Superficial behaviour can be defined as the person pretends as if he feels the emotions that he does not feel. Deep behaviour; unlike the superficial acting concept, it is the employee's attempt to truly feel the desired emotion, and is the adaptation of not

¹ Çalışma, Doç. Dr. Adil ÇORUK danışmanlığında Cem MORAN tarafından yapılan aynı isimli yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

² Sınıf Öğretmeni, 25 Eylül İlkokulu, Lapseki, ÇANAKKALE, cemmoran20@gmail.com

³ Doç. Dr. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, adilcoruk@hotmail.com

only the behaviours but also the emotions to the rules of conduct. Natural emotions; are an effort to express his emotions as he likes without feeling too much emotional labour and an obligation.

Individuals are happier in the work environments they desire to work. While individuals who work under the conditions they want become happier in life, individuals who work under conditions they do not want may not be happy. This concept can also be explained as life satisfaction. Life satisfaction is a situation that occurs as a result of comparing an individual's expectations with what they have. Individuals with high life satisfaction become happier in their lives. Individuals with high life satisfaction are expected to have a higher job performance.

The aim of this study is to determine the relationship between the emotional labor behaviors and life satisfaction levels of teachers working in primary and secondary education institutions according to demographic variables (gender, seniority, branch, marital status, age, educational status, school type and perceived income level).

Method

The research has been done with preschool, class and branch teachers working in Primary and Secondary schools in the province of Çanakkale in 2015 – 2016 educational year. Emotional labor scale which was developed by Diefendorff et al. (2005) and adapted into Turkish by Basım and Beğenirbaş (2012); and life satisfaction scale which was developed by Deiner et al. (1985) and adapted into Turkish by Durak et al. (2010) have been used. The data were analyzed by using the IBM SPSS 21 packet program. In the research, the level of significance was taken as $p < 0.05$.

Findings

According to the results of the research, it is seen that teachers working in primary schools sometimes display emotional labor behavior and their perception of life satisfaction is moderate. It was found that male teachers played more superficial behaviour than female teachers. It has been found that teachers who have 21 years or more of seniority show more emotional labor behaviors than teachers who have 16-20 years of seniority. It was found that teachers working in primary education institutions exhibit more natural emotional behaviors than teachers working in secondary school. It has been found that teachers with 16-20 years of seniority have a lower perception of life satisfaction than teachers in the other seniority group. It was found that teachers with moderate perceived income level had more life satisfaction than teachers with low perceived income level. It has been revealed that teachers with higher income level perception have more life satisfaction than teachers with lower income level perception. It was revealed that there was no significant relationship between teachers' emotional labor behaviors and life satisfaction levels, but there was a significant relationship between the natural behavior sub-dimension of emotional labor and life satisfaction.

Discussion and Conclusion

It has been revealed that teachers working in primary education institutions sometimes display emotional labor behavior. When the sub-dimensions are analyzed, it is concluded that teachers working in primary education institutions sometimes exhibit superficial behavior, while deep behavior and natural behaviors often exhibit. When evaluated in terms of teaching profession, it is positive situation that teachers sometimes show superficial behavior and natural behavior often. This result reveals that teachers behave sincerely. It is concluded that teachers working in primary education institutions have a medium level of life satisfaction perception.

According to the results of the research, it was revealed that there was no significant relationship between the emotional labor behaviors and life satisfaction levels of teachers working in primary education institutions. There is also no significant difference between superficial behavior and deep behavioral dimensions, which are the sub-dimensions of emotional labor, and life satisfaction. A low level of significant relationship was found between the natural behavior sub-dimension and life satisfaction. It is thought that teachers who show natural behavior do not have to behave adversely. In the research, teachers who have seniority between 16-20 years have lower life satisfaction. An in-depth qualitative study can be conducted on the causes of this result. It is concluded that secondary school teachers' levels of natural behavior display are lower than primary school teachers. Secondary school teachers need to interact more

with students to increase their natural behavior. In order to interact, activities such as increasing extracurricular activities and student coaching can be increased.

GİRİŞ

Bireylerin günlük hayatta çeşitli ihtiyaçları bulunmaktadır. Bireyler bu ihtiyaçlarını karşılamak için kurumlardan ve kuruluşlardan destek almaktadır. Hizmet sektörü bireylerin günlük hayattaki ihtiyaçlarını karşılamaktadır. Hizmet sektörü, hizmet sunmuş olduğu bireylerin memnun kalmasını isterler. Hizmet veren kuruluşlar daha fazla iş yapabilmek için işgörenlerden bazı davranışları sergilemelerini beklemektedir. Çalışanlar işlerini iyi yapmalarının yanında bazı davranışları da sergilemek zorunda kalmaktadırlar. Hizmet sektörünün gelişmesiyle birlikte duygusal emek kavramı birçok sektörde kullanılan bir kavram olmuştur. Duygusal emek bireyin işinde çalışırken, kendi davranışını gizleyip işinin gerektirdiği şekilde davranmasıdır. Hizmet sektöründe çalışan bireylerden genelde güler yüzlü ve anlayışlı olması beklenmektedir.

Bireyler istedikleri çalışma ortamlarında çalıştıklarında daha mutlu olmaktadır. İsteddiği koşullarda çalışan bireyler daha mutlu olurken, istemediği koşullarda çalışan bireyler mutlu olmayabilirler. Bu kavram yaşam doyumu olarak da açıklanabilir. Yaşam doyumunu gerçekleştiren bireyler hayatlarında daha mutlu olmaktadır. Yaşam doyumu bireyin hayatından memnun olmasıdır. Yaşam doyumu yüksek olan bireylerin iş performanslarının da daha yüksek olması beklenmektedir. Hizmet sektörünün en önemli kesimlerinden biri de eğitim sektörüdür. Eğitim sektörü, toplumun eğitim ihtiyacını karşılamaktadır. Okullar veliler, öğrenciler ve öğretmenlerden oluşmaktadır. Okulun en önemli öğelerinden biri öğretmenlerdir.

Öğretmenler eğitim-öğretim için gerekli bilgi ve donanıma sahiptir. Bunları derslerinde rahatlıkla kullanırlar. Öğretmenler okulda kendilerine verilen diğer işleri de eksiksiz bir şekilde yerine getirmeye çalışırlar. Ama bazen öğretmenler yapamayacakları durumlarda bile kendilerini bu işleri yerine getirmek zorunda hissederler. Okul içi eğitim faaliyetlerinde iç dünyalarında kötü olsalar bile öğrencilerine, velilerine ve çevrelerine iyi görünmek durumundadır. Öğretmenlerin rol model olarak görüldüğü bir ortamda bu durum zorunlu görünmektedir. Öğretmenlerin istemediği şartlarda çalışması, öğretmenlerin performansını olumsuz yönde etkileyebilir. Öğretmenlerin sorunlar yaşaması öğrencilerin aldığı eğitime de olumsuz etki etmektedir. Mutsuz bir öğretmen mutsuz nesiller yetiştirir. Öğretmenlerin bu durumdan memnun olup olmadığı bilinmemektedir. Diğer bir deyişle bu durumlarda yaşam doyumu yaşayıp yaşamadıkları bilinmemektedir. Bu çalışmada ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin duygusal emek davranışları ile yaşam doyum düzeyleri arasındaki ilişki incelenmeye çalışılmıştır.

Duygusal Emek

Örgütlerde duygu konusu rasyonel geleneğin temsilcileri Weber, Taylor ve Fayol gibi teorisyenlerden etkilenerek (Callahan ve McCollum, 2002) göz ardı edilmiş ve çalışma ortamları rasyonel bir çevre olarak görülmüştür (Grandey, 2000; Tran, 1998). Duyguların örgütsel süreçler içerisinde ele alınması ise oldukça yenidir ve bu konudaki çalışmalar da öncelikle örgütsel amaçlar çerçevesinde duyguların yönetilmesi ve örgütsel duygu kurallarının belirlenmesi şeklinde ortaya çıkmıştır (Scherer ve Tran, 2001). Duygusal emek kavramı da bu doğrultuda ön plana çıkan kavramlardan birisidir ve Morris ve Feldman (1997) tarafından örgütler tarafından beklenen duyguların ifade edilmesi eylemi olarak tanımlanmıştır.

Duygusal emek, çalışma hayatında çalışanların çalışma ortamlarındaki duygularının kontrol altında tutulmasını kapsayan, duyguların kontrol edilmesi olarak tanımlanan bir terimdir (Pala ve Tepeci, 2009). İşgörenlerin kendisinden beklenen hizmeti sunarken hissettiği, yaptığı işin gerektirdiği ve bir üyesi oldukları örgütlerin de istediği duyguları dikkate almak, bu duyguları yönetmek ve bu duyguların gerçekleşmesi için çabalamak da duygusal emek olarak açıklanabilir (Özgün, 2015). Duygusal emek, başkalarını anlamak için çaba sarf etme, başkaları ile duygudaşlık kurma, bu hisleri şahsi hisleri gibi hissetme olarak da tanımlanabilir (Beğenirbaş ve Meydan, 2012). Tanımlara bakıldığında duygusal emek, çalışanların iş ortamında uygun davranışlar sergilemek için gösterdikleri çabalar bütünü olarak ele alınmaktadır.

Büyük ölçüde yönetim tarafından belirlenen ve kontrol edilen yapay duyguların sergilenmesini ifade eden (Hochschild, 1983, Wharton, 1999) duygusal emek sürecinde, kişinin duygularını kontrol etmesini Hochschild (1983) bir emek şekli olarak belirtmiştir (Byradley, 2010). Duygusal emek duyguların nasıl yönetileceğini ortaya koymaktadır (Ashkanasy, 2003). Duygusal emek davranışının nasıl sergilenmesi

gerektiğini duygu kuralları ve gösteri kuralları belirlemektedir. Duygu kuralları gerçekte bir durum karşısında bireyin göstereceği davranışı belirleyen kurallardır. Gösteri kuralları ise, bireylere nasıl davranılması gerektiğini belirten kurallardır ve bu kurallar duygusal emek sürecinde daha çok ön plana çıkmaktadır (Seçer, 2005). Hochschild'e (1983) göre duygusal emek kapitalist sistemlerin örgüt çalışanlarını sömürmeleri konusunda yeni bir alan sağlamıştır (Boyd, 2002).

Duygusal Emek Yaklaşımları

Duygusal emek konusunda literatüre ilk yaklaşım Hochschild (1983) tarafından ortaya atılan yaklaşımdır. Sonra Ashforth ve Humphrey yaklaşımı ortaya çıkmış, bu iki yaklaşımı sırasıyla Morris ve Feldman tarafından ortaya atılan yaklaşım ile Grandey tarafından ortaya atılan yaklaşım takip etmiştir.

Duygusal emek kavramını ilk defa Hochschild 1983 yılında, "The Managed Heart: Commercialization of Human Feeling" adlı kitabında ortaya atmıştır. Hochschild duygusal emeği "tüm insanlar tarafından mimikleri ve vücut diliyle gözlemlenebilen davranışlar" olarak tanımlamaktadır. Bu tanıma ek olarak duygusal emeği bir ücret için satılabilen bu yüzden de takas değeri olan bir kavram olarak tanımlamıştır (Hochschild, 2003).

Ashforth ve Humphrey (1993), duygusal emek kavramını Hochschild yaklaşımından farklı şekilde ele almıştır. Duygusal emek kavramını davranış kurallarına yakışır hislerin gösterilmesi şeklinde açıklamışlardır. Davranıştan ziyade, (a) davranışların altında yattığı düşünülen duygulara odaklanma tercih edilmiştir, duygular insanlar tarafından görülmektedir. Çalışanlar görevi gereği rol yaparlar ve hizmet alan kişileri etkiler ve (b) sergilenen davranışlar rol yapmayı gerektirmeden kişinin normalde göstereceği davranışa da uygun olabilir. Bu tanım hem davranışı vurgulayan hem de duygu ifadesini duygu deneyiminden ayıran bir tanımdır (Ashforth ve Humphrey, 1993).

Morris ve Feldman (1996) bireyler arasındaki ilişkiler sırasında istenen duyguyu ifade etmek için gerekli olan kontrol, çaba ve planlamayı duygusal emek olarak tanımlar. Bu tanımın altında yatan 4 varsayım vardır. Birinci varsayım duygunun etkileşimli bir modelini vurgulamaktadır. Modelde duyguların hissedilmesinde ve gösterilmesinde sosyal faktörlerin etkili olduğu savunulur. İkinci varsayım etkileşim modelini tekrar belirtir. İşgörenlerin hissettiği duygularla işverenlerin göstermesini beklediği duygular aynı olsa da, gerekli duygunun gösterimi için işgörenin tekrar çabalaması gerekmektedir. Üçüncü varsayım Hochschild'in (1983) belirttiği gibi duygunun ticaret içinde bir alet olarak kullanılmasıdır. Dördüncü varsayım, bu tanımda duyguların nasıl ve ne zaman gösterilmesi gerektiğini bildiren kuralların var olduğudur (Morris ve Feldman, 1996'dan aktaran Kaya, 2014).

Grandey (2000), duygusal emeği hem duyguların hem de duyguların ifade edilme biçiminin örgütün hedefleri için düzenlenmesi süreci olarak tanımlamıştır. Duygusal emek daha önceden yapılmış araştırmalara benzer biçimde yüzeysel ve derinden rol yapma davranışı şeklinde belirtilmiş ve duyguların düzenlenebilmesi için bu iki boyutun kullanılmasının gerekli olduğunu belirtilmiştir (Beğenirbaş ve Meydan, 2012).

Duygusal Emek Kavramının Alt Boyutları

Duygusal emek kavramında en fazla ifade edilen alt boyutlar; yüzeysel davranış, derinlemesine davranış ve samimi (doğal) davranış boyutlarıdır. Bu çalışmada Ashforth ile Humphrey'in yaklaşımındaki alt boyutlar dikkate alınmıştır.

Yüzeysel davranış; işgörenlerin kendi hislerini gizlemesi, istenilen duyguları dış görünüşlerini farklılaştırarak (mesela yüz hareketleri, sesinin tonu ya da vücut dili aracılığıyla) karşı tarafa ifade etmeye çalışmasıdır (Onay, 2011). Yüzeysel davranış gerçekte hissedilmeyen duyguları ses tonuyla veya sözlü ifadeleriyle sergilemektir (Ashforth ve Humphrey, 1993) ve bu nedenle her zaman güvenilir olmayabilir. Ayrıca çalışanın ifade ettikleri ile hissettikleri arasında çelişki olduğu için çalışmada örgüte yabancılaşma hissini uyandırabilir (Brotheridge ve Grandey, 2002).

Derinlemesine davranış; örgütün beklediği davranışı göstermek ve duyguları gerçek olarak hissetmek için insanın içinden gelen emek şeklinde tanımlanmıştır (Ashforth ve Humphrey, 1993). Kısacası; "derin davranış" sergileyen işgörenler; istenilen duyguları gösterebilmek için fiziki görünümünü sabit tutup içinden gelen duyguları yaratıcılarını kullanarak veya önceden yaşadıkları olayları ve güzel hatıraları hatırlayarak bulunduğu duruma uyumlu olan tepkiyi verebilmektir (Onay, 2011). Derinlemesine davranış ile yüzeysel davranış birbirinden ayıran yönü, sadece davranışların değil hislerin de davranış kurallarına uyumlu olmasıdır (Oral ve Köse, 2012). Derin davranışta birey gerçek hisleri ile kendisinden

beklenen davranışları uyumlu hale getirmeye çalışmaktadır (Grandey, 2003) ve göstermek durumunda kaldığı duyguyu bizzat deneyimleme çabası içerisinde (Diefendorff ve diğerleri, 2005).

Ashforth ve Humphrey (1993) samimi davranışta çalışanların işleri gereği yapmak zorunda kaldığı duygularla, gerçekte göstermek zorunda oldukları duyguların benzerlik gösterebileceğini belirtmişlerdir. Örnek olarak yaralı çocuğu görür görmez çocuğa sempati hisseden bir hemşirenin rol yapmaya ihtiyacı olmadığını belirtmişlerdir (Ashforth ve Humphrey, 1993). Bu davranış türünde kişi çok az duygusal emek harcamaktadır. Morris ve Feldman'a (1996) göre ise birey yine de belli bir miktar emek harcamak zorundadır, çünkü hissetmiş olduğu duyguyu örgütün istediği davranışlarla yansıtmaktadır.

Yaşam Doyumu

Yaşam doyumu kavramını ilk defa Neugarten ve diğerleri (1961) dile getirmiştir. Yaşam doyumu, bir kişinin yaşamının genel kalitesini bir bütün olarak olumlu yönde değerlendirme derecesidir. Yaşam memnuniyeti birçok insanın yaşamın ana hedefi olarak ön plana çıkmaktadır (. Yaşam doyumu insanların kendilerine verilen yaşam koşulları ve yaşantılarından elde ettiği tecrübelerinin etkileşiminin sonuçlarına göre değişen gayeleri ve elde ettikleri arasındaki algıladığı farktır (Dündar, 1993). Yaşam doyumu, bir bireyin beklentisiyle (isteğinin), elinde bulunanları karşılaştırılmasıyla (neye sebep olduğu) bulunan sebep ya da neticedir. Yaşam doyumu bireyin karşısından beklediği ile gerçekte olan durum arasındaki fark olarak betimlenebilir (Özer ve Karabulut, 2003). Ayrıca bireyin yaşadığı hayattan hoşlanması ve yaşamından memnun olmasıdır (Haybron, 2007).

Yaşam Doyumu Modelleri

Yaşam doyumu ile ilgili yapılan çalışmalar incelenmiş ve yapılan çalışmalarda en çok kullanılan kuramlar olan ereksel (telik) kuramı, tavandan-tabana ve tabandan- tavana kuramı, yargı kuramı, haz ve acı kuramı ve bağ kuramı bu bölümde incelenmiştir.

Ereksel (Telik) Kuramlar

Bu kurama göre mutluluk, belli amaç ve gereksinimlerin gerçekleşmesine bağlıdır. İlk kez Wilson (1960) tarafından ortaya atılan kuramda ihtiyaçların karşılanıp karşılanmadığının mutluluğu belirlediği varsayılmaktadır (Başer-Şeker, 2009). Wilson'un 1960 yılında ortaya attığı kuram, insanın gereksinimlerinin karşılanmasının mutluluğa, karşılanmamasının ise mutsuzluğa sebep olduğu varsayılmaktadır (Acar, 2011).

Tavandan-Tabana ve Tabandan-Tavana Kuramları

Bu kurama göre mutlu musun diye sorulduğunda kişi başından geçen acıları ve hazları hesaplayarak cevap verir. Tabandan tavana kuramı kişinin hayatının farklı yönlerinin bir değerlendirmesidir (Acar-Arasan, 2010). Tavandan tabana kuramına göre ise; mutluluk bireylerin çoğunda bulunan bir özelliktir ve şahıslardaki pozitif yönleri görmeye yönelik bir güç bulmaktadır. Bu güç şahsın olaylar hakkındaki görüşlerine etki etmektedir. Yaşamda doygunluğa ulaşmış kişi mutluluğa ulaşmıştır (Erdoğan, 2016).

Yargı Kuramı

Yargı kuramı, bazı standart durumlarla var olan gerçek durumların karşılaştırılması sonucu mutluluğun ortaya çıktığını savunmaktadır. Eğer mevcut durum standart durumları geçiyorsa mutluluk oluşmaktadır (Başer-Şeker, 2009). Doyum dikkate alındığında bu tür karşılaştırmalar bilinçli bir şekilde yapılabilir. Ancak duygu durumunda standartlarla karşılaştırma olayı isteyerek veya istemsiz yapılmaktadır. Bu kuram hangi olayların olumlu veya olumsuz olduğunu belirlemenin yanında; olaylar neticesinde ortaya çıkan duygunun seviyesini de öngörebilmektedir (Şahin, 2010).

Haz ve Acı Kuramı

Wilson'un (1960) ereksel kuram yaklaşımı göz önüne alınarak oluşturulmuştur. Kuramda bireylerin istek ve ihtiyaçlarının tam anlamıyla doyuma ulaşmasıyla mutluluk yaşanabileceği belirtilmektedir (Başer-Şeker, 2009).

Bağ Kuramı

Mutluluk ve yaşam doyumunu incelerken bilişsel alan üzerine odaklanmıştır. İyi hadiselerin iç bilişsel kavramlara ters olsa da mutluluğu arttıracığı düşünülmektedir. Klasik koşullanmanın üzerinde önemle durmuşlardır. Bireyler yaşamlarında duygusal olabilir. Bireyler birden fazla uyarıcı ile kendileri arasında bağlantı kurarlar (Acar, 2011).

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

İlköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin duygusal emek ve yaşam doyumu arasındaki ilişkiyi inceleyen bu çalışma ilişkisel tarama modelinde incelenmiştir. Tarama modeli daha önce gerçekleşmiş veya hala devam eden durumu olduğu gibi tasvir etme amacını taşıyan bir modeldir. Araştırma konusu olarak incelenen kişiler veya durumlar bulunduğu şartlar içinde olduğu şekliyle tamamlanmaya çalışılır, mevcut durumu değiştirme gayretine girilmez (Karasar, 2013).

Evren- Örneklem

Araştırmanın evrenini; 2015–2016 yılları içerisinde Çanakkale ili ve ilçeleri içerisinde yer alan farklı nitelikteki ilkokullarda ve ortaokullarda görev yapan okul öncesi, branş ve sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır.

Örneklem seçiminde kolayda örnekleme ya da uygun örnekleme seçilmiştir. Bu örnekleme türü ana kütle içerisinde seçilen örnek kütlelerin araştırmacı tarafından belirlendiği tesadüfi olmayan örnekleme yöntemidir. Bu yöntemde veriler, ana kütle içerisinde en hızlı ve en ekonomik olacak şekilde toplanır (Haşiloğlu ve diğ., 2015). Bu yöntemde; araştırmacı hedef ana kütlede örneklemini oluşturmak için erişim sağlayabileceği en kolay ögelere yönelmektedir (Baltacı, 2018) ve sosyal bilimlerde sıklıkla kullanılan örnekleme türlerinden biridir (Başaran, 2017). Bu doğrultuda araştırmanın örneklemini kolayda örnekleme yöntemiyle belirlenen okullarda görev yapan ve araştırmaya gönüllülük esasına göre katılan 237 öğretmen oluşturmaktadır. Örneklem grubunun dağılımına ilişkin tablo aşağıda sunulmuştur.

Tablo 1.

Örneklem demografik özellikleri

Değişkenler	Kategoriler	n	%
Cinsiyet	Kadın	69	30,4
	Erkek	158	69,6
	20-30	40	17,6
Yaş	31-40	116	51,1
	41-50	49	21,6
	51 ve üzeri	22	9,7
Medeni hali	Evli	201	88,5
	Bekâr	26	11,5
	0-5 yıl	27	11,9
Kıdem	6-10 yıl	58	25,6
	11-15 yıl	54	23,8
	16-20 yıl	31	13,7
	21 ve üstü	57	25,1
	Lise	1	,4
Eğitim durumu	Ön lisans	14	6,2
	Lisans	187	82,4
	Yüksek Lisans	22	9,7
	Doktora	3	1,3
Görev yapılan okul türü	İlkokul	120	52,9
	Ortaokul	107	47,1

Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak Diefendorff ve arkadaşları (2005) tarafından geliştirilen Basım ve Beğenirbaş (2012) tarafından Türkçeye uyarlanan “Duygusal Emek Ölçeği” ile Diener vd. (1985) tarafından geliştirilen, Durak, Durak ve Gencoz (2010) tarafından Türkçeye uyarlanan “Yaşam Doyumu Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları ilgili yazarlardan izin alınarak uygulanmıştır.

Duygusal Emek Ölçeği

Diefendorff ve arkadaşları (2005) tarafından geliştirilen ölçek, Basım ve Beğenirbaş (2012) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Basım ve Beğenirbaş (2012)'ın yaptığı güvenilirlik analizleri sonucunda ölçeğin Cronbach Alfa katsayısı .80 olarak ortaya konulmuştur. Bu sonuç ölçeğin geçerli ve güvenilirliğinin yeterli olduğunu sergilemektedir. Ölçek 13 maddeden oluşan beşli likert tipinde bir ölçektir. Öğretmenlere sunulan formda öğretmenlerin duygusal emek davranışlarına ilişkin ifadeler hangi düzeyde katıldıkları (1= Hiçbir zaman, 1.00–1.80 arası ortalama, 2= Çok nadir, 1.81–2.60 arası ortalama, 3= Bazen, 2.61–3.40 arası ortalama, 4= Çoğu zaman, 3.41–4.20 arası ortalama ve 5= Her zaman, 4.21–5.00 arası ortalama) derecesinde davranış olarak kabul edilmiş ve bulgular bu değerlere göre yorumlanmıştır. Duygusal emek davranışı yüzeysel davranış, derinden davranış, samimi davranış olarak üç alt bölüme ayrılmıştır. Yüzeysel davranış faktörü 1, 3, 4, 5 ve 6. sorularda bulunmaktadır. Derinden davranış faktörü 7, 8, 9 ve 10. sorulardan oluşmaktadır. Samimi davranış faktörü de 2, 11, 12 ve 13. sorulardan oluşmaktadır. Araştırmada yapılan güvenilirlik analizleri sonucunda duygusal emek ve alt boyutları için Cronbach Alfa katsayıları yüzeysel davranış alt boyutunda .85, derinden davranış alt boyutunda .91 ve samimi davranış alt boyutunda .63 ve duygusal emek genel toplamı .69 olarak hesaplanmıştır.

Yaşam Doyumu Ölçeği

Yaşam doyumu ölçeği, şahısların hayattan aldıkları doyumu belirlemek amacıyla Diener vd. (1985) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek ile ilgili yapılan güvenilirlik analizleri sonucunda Cronbach Alfa katsayısı .87 olarak hesaplanmıştır. Ölçek beşli likert tipinde 5 maddeden oluşmaktadır ve Durak ve arkadaşları (2010) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Öğretmenlere sunulan formda öğretmenlerin yaşam doyumu düzeyine ilişkin ifadeler hangi düzeyde katıldıkları (1=Kesinlikle katılmıyorum, 1.00–1.80 arası ortalama, 2=Katılmıyorum, 1.81–2.60 arası ortalama, 3=Kısmen katılıyorum, 2.61–3.40 arası ortalama, 4=Katılıyorum, 3.41–4.20 arası ortalama, 5=Kesinlikle katılıyorum, 4.21–5.00 arası ortalama) derecesinde kabul edilmiş ve bulgular bu değerlere göre yorumlanmıştır. Araştırmada yapılan güvenilirlik analizleri sonucunda Cronbach Alfa katsayısı .85 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Öğretmenlerin duygusal emek davranışları ile yaşam doyumu düzeylerinde; cinsiyet, medeni hal ve çalışılan eğitim kademesi değişkenlerine göre göre farkları belirlemek amacıyla bağımsız gruplar için t-testi, yaş, kıdem ve eğitim durumu değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymak için ise tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Gruplararası farkın olduğu durumlarda, farklılığın kaynağının hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için, homojenliğin sağlandığı durumlarda Tukey Testi, homojenliğin sağlanmadığı durumlarda ise Tamhane's T2 Testi yapılmıştır. Öğretmenlerin duygusal emek davranışları ile yaşam doyumu düzeyleri arasında ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla Pearson korelasyon testinden yararlanılmıştır. Araştırmada anlamlılık düzeyi olarak $p < 0.05$ değeri esas alınmıştır. Analizler neticesinde ulaşılan bulgular, araştırmanın alt problemleri doğrultusunda tablolara dönüştürülmüş ve yorumlamaya gidilmiştir.

BULGULAR

Bu başlık altında araştırmanın problem durumlarına uygun olarak elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Öğretmenlerin Duygusal Emek Davranışlarının ve Yaşam Doyumu Algı Düzeylerinin İncelenmesi

İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin duygusal emek davranışları ve yaşam doyumu düzeyleri incelenmiştir. Duygusal emek davranışı yüzeysel davranış, derinden davranış ve samimi davranış olarak üç alt boyutta ele alınmıştır ve öğretmenlerin görüşlerine ilişkin tablo aşağıda yer almaktadır.

Tablo 2.

Öğretmenlerin duygusal emek davranışları ve yaşam doyumu düzeylerine ilişkin görüşleri

Boyutlar	N	\bar{x}	s
Yüzeysel Davranış	227	2.68	.93
Derinden Davranış	227	3.63	.95
Samimi Davranış	227	3.94	.46
Duygusal Emek	227	3.36	.60
Yaşam Doyumu	227	3.18	.75

Öğretmenlerin duygusal emek davranışını genel anlamda bazen ($\bar{x}=3.36$) sergilediği görülmektedir. İlköğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin duygusal emek alt boyutlarından yüzeysel davranışı yine bazen düzeyinde ($\bar{x}=2.68$) sergiledikleri görülmektedir. İlköğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin derinden davranışı sergileme ($\bar{x}=3.63$) ve samimi davranışı ($\bar{x}=3.94$) sergileme düzeylerinin ise çoğu zaman düzeyinde olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin yaşam doyumu algı düzeylerine bakıldığında ise kısmen ($\bar{x}=3.18$) düzeyinde katıldıkları görülmektedir.

Öğretmen Görüşlerinin Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi

Bu alt başlıkta öğretmenlerin duygusal emek davranışları ve yaşam doyumu düzeylerine yönelik görüşleri cinsiyet, yaş, medeni hal, kıdem, eğitim durumu ve çalışılan okul türü açısından ele alınmıştır.

Öğretmenlerin, duygusal emek ve alt boyutlarına ilişkin davranış algıları ile yaşam doyumu düzeylerine yönelik algılarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek için bağımsız örneklem için t-testi yapılmış ve sonuçlar tablo 3'de sunulmuştur.

Tablo 3.

Cinsiyet değişkenine ilişkin bulgular

	Cinsiyet	N	\bar{x}	s	sd	t	p
Yüzeysel Davranış	Erkek	69	2.90	.90	225	.87	.02*
	Kadın	158	2.59	.93			
Derinden Davranış	Erkek	69	3.74	.82	225	.06	.25
	Kadın	158	3.58	1.00			
Samimi Davranış	Erkek	69	3.98	.49	225	.49	.38
	Kadın	158	3.96	.44			
Duygusal Emek	Erkek	69	2.52	.40	225	.63	.32
	Kadın	158	2.47	.39			
Yaşam doyumu	Erkek	69	3.21	.87	225	.04	.61
	Kadın	158	3.16	.70			

Cinsiyet değişkeni açısından öğretmenlerin duygusal emek davranışları anlamlı bir fark göstermemektedir [$t(225)=-.63$, $p>0.05$]. Alt boyutlar açısından bakıldığında ise yüzeysel davranış boyutunda farklılığın anlamlı olduğu bulunmuştur [$t(225)=.87$, $p<0.05$]. Buna göre ilköğretim kurumlarında çalışan erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlerden daha fazla yüzeysel davranış gösterdiği saptanmıştır. Diğer alt boyutlarda öğretmenlerin görüşleri cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Öğretmenlerin yaşam doyumu algıları da cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t(225)=.04$, $p>0.05$]. İlköğretim kurumlarında çalışan erkek öğretmenler ile kadın öğretmenlerin yaşam doyumu algılarının birbirine benzer düzeyde olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin, duygusal emek ve alt boyutlarına ilişkin davranış algıları ile yaşam doyumu düzeylerine yönelik algılarının yaş değişkenine göre farklılık sergileyip sergilemediğini tespit etmek için gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi sonuçları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 4.

Yaş değişkenine ilişkin bulgular

Alt Boyutlar	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Yüzeysel Davranış	Gruplar içi	3.478	3	1.159	1.357	.257
	Gruplar arası	190.565	223	.855		
	Toplam	194.043	226			
Derinden Davranış	Gruplar içi	2.799	3	.933	1.027	.381
	Gruplar arası	202.486	223	.908		
	Toplam	205.285	226			
Samimi Davranış	Gruplar içi	.704	3	.235	1.119	.342
	Gruplar arası	46.776	223	.210		
	Toplam	47.480	226			
Duygusal Emek	Gruplar içi	.364	3	.121	.787	.502
	Gruplar arası	34.412	223	.154		
	Toplam	34.776	226			
Yaşam Doyumu	Gruplar içi	1.579	3	.526	.930	.427
	Gruplar arası	126.123	223	.566		
	Toplam	127.702	226			

Tablo 4 incelendiğinde öğretmenlerin duygusal emek davranışlarının yaşa göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir [$F_{(3-223)}=.787, p>0.05$]. Duygusal emek alt boyutları açısından bakıldığında da öğretmenlerin görüşlerinin yaş değişkeni açısından anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı görülmektedir. Bu bulguya göre ilköğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin duygusal emek davranışlarına ilişkin görüşlerinde yaş değişkeni açısından anlamlı farklılık bulunmadığı, yaş değişkeninin öğretmenlerin duygusal emek algılarını farklılaştırmadığı söylenebilir. Öğretmenlerin yaşam doyumu algıları da yaş değişkeni açısından anlamlı bir şekilde farklılık göstermemektedir [$F_{(3-223)}=.930, p>0.05$]. Bu bulguya göre ilköğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin yaşı ile yaşam doyumu algıları arasında anlamlı farklılık bulunmadığı, yaş değişkeninin yaşam doyumuna ilişkin öğretmen algılarını farklılaştırmadığı söylenebilir.

İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin, duygusal emek ve alt boyutlarına ilişkin davranış algıları ile yaşam doyumu düzeylerine yönelik algılarının medeni hal değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek için yapılan bağımsız gruplar için t-testine ilişkin sonuçlar aşağıdaki tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5.

Medeni hal değişkenine ilişkin bulgular

Alt Boyutlar	Medeni hali	N	\bar{x}	s	sd	t	p
Yüzeysel Davranış	Evli	201	2.72	.901	225	.18	.10
	Bekâr	26	2.40	1.084			
Derinden Davranış	Evli	201	3.66	.939	225	.24	.20
	Bekâr	26	3.40	1.047			
Samimi Davranış	Evli	201	3.94	.471	225	.05	.88
	Bekâr	26	3.95	.354			
Duygusal Emek	Evli	201	2.50	.385	225	.34	.25
	Bekâr	26	2.40	.441			
Yaşam doyumu	Evli	201	3.20	.75	225	.85	0.21
	Bekâr	26	3.00	.77			

Tablo 5 incelendiğinde öğretmenlerin duygusal emek davranışlarının medeni hal değişkeni açısından anlamlı farklılık sergilemediği görülmektedir [$t_{(225)}=.34, p>0.05$]. Duygusal emeğin alt boyutları açısından bakıldığında da medeni durumun anlamlı bir farklılık sergilemediği görülmektedir. Bu bulguya göre evli ve bekâr öğretmenlerin duygusal emek davranışlarının benzer olduğu, anlamlı bir farklılık oluşturacak düzeyde olmadığı söylenebilir.

Tablo 5'e göre öğretmenlerin yaşam doyumu algılarının da medeni hal değişkeni açısından anlamlı bir farklılık sergilemediği görülmektedir [$t_{(225)}=.85, p>0.05$]. İlköğretim kurumlarında çalışan evli öğretmenler ile bekâr öğretmenlerin yaşam doyumu algıları arasında anlamlı farklılık bulunmadığı, medeni hal değişkeninin öğretmen görüşlerini farklılaştırmadığı söylenebilir.

İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin, duygusal emek ve alt boyutlarına ilişkin davranış algıları ile yaşam doyumu düzeylerine yönelik algılarının kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymak için gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizine ilişkin sonuçlar aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 6.

Kıdem değişkenine ilişkin bulgular

Alt Boyutlar	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Farklılık
Yüzeysel Davranış	Gruplar içi	8.311	4	2.078			
	Gruplar arası	185.732	222	.837	2.484	.045*	21 yıl ve üstü > 16-20 yıl
	Toplam	194.043	226				
Derinden Davranış	Gruplar içi	5.563	4	1.391			
	Gruplar arası	199.723	222	.900	1.546	.190	
	Toplam	205.285	226				
Samimi Davranış	Gruplar içi	.803	4	.201			
	Gruplar arası	46.676	222	.210	.955	.433	
	Toplam	47.480	226				
Duygusal Emek	Gruplar içi	.766	4	.191			
	Gruplar arası	34.011	222	.153	1.249	.291	
	Toplam	34.776	226				
Yaşam Doyumu	Gruplar içi	7.970	4	1.993			
	Gruplar arası	119.732	222	.539	3.694	.006*	0-5 yıl, 11-15 yıl > 16-20 yıl 21 yıl üstü>6-10 yıl, 16-20 yıl
	Toplam	127.702	226				

Öğretmenlerin görüşlerinin kıdeme göre anlamlılık bir farklılık göstermediğini gösteren tablo 6 incelendiğinde duygusal emek davranışları açısından öğretmenlerin görüşlerinin anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı görülmektedir [$F_{(4-222)}=1.249$, $p>0.05$]. Alt boyutlar açısından bakıldığında ise yüzeysel davranış boyutundaki görüşlerin anlamlı bir şekilde farklılık sergilediği görülmüştür [$F_{(4-222)}=2.484$, $p<0.05$]. 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin, 16-20 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenlerden daha çok yüzeysel davranış gösterdikleri saptanmıştır. Diğer alt boyutlardaki duygusal emek davranışları ise kıdem değişkeni açısından anlamlı farklılık göstermemektedir.

Tablo 6 incelendiğinde öğretmenlerin yaşam doyumu algılarının kıdeme göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir [$F_{(4-222)}=3.694$, $p<0.05$]. Bu bulguya göre kıdemleri 0-5 yıl olan öğretmenlerin kıdemleri 16-20 yıl olan öğretmenlerden daha fazla yaşam doyumu algısına sahip oldukları saptanmıştır. Yine aynı şekilde 11-15 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin 16-20 yıl arası kıdemleri olan öğretmenlere göre daha yüksek yaşam doyumu algısına sahip oldukları görülmektedir. Ayrıca kıdemleri 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin kıdemleri 6-10 yıl ve 16-20 yıl olan öğretmenlerden daha çok yaşam doyumu algısına sahip oldukları ortaya çıkmıştır.

İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin, duygusal emek ve alt boyutlarına ilişkin davranış algıları ile yaşam doyumu düzeylerine yönelik algılarının eğitim durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek için yapılan tek yönlü varyans analizine ilişkin sonuçlar aşağıdaki tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7.

Eğitim durumu değişkenine ilişkin bulgular

Alt Boyutlar	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Yüzeysel Davranış	Gruplar içi	1.795	3	.598	.694	.557
	Gruplar arası	192.248	223	.862		
	Toplam	194.043	226			
Derinden Davranış	Gruplar içi	2.107	3	.702	.771	.511
	Gruplar arası	203.178	223	.911		
	Toplam	205.285	226			
Samimi Davranış	Gruplar içi	.025	3	.008	.039	.990
	Gruplar arası	47.455	223	.213		
	Toplam	47.480	226			
Duygusal Emek	Gruplar içi	.147	3	.049	.316	.814
	Gruplar arası	34.629	223	.155		
	Toplam	34.776	226			
Yaşam Doyumu	Gruplar içi	2.036	3	.679	1.204	.309
	Gruplar arası	125.666	223	.564		
	Toplam	127.702	226			

Tablo 7 göz önünde bulundurulduğunda öğretmenlerin duygusal emek davranışlarına ilişkin görüşlerinin eğitim durumu değişkeni açısından anlamlı bir biçimde farklılık sergilemediği ortaya çıkmıştır [$F_{(3-223)}=.316$, $p>0.05$]. Alt boyutlar açısından tablo incelendiğinde genel anlamda olduğu gibi alt boyutlarda da öğretmen görüşleri eğitim durumu değişkeni açısından anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Bu bulguya göre öğretmenlerin duygusal emek davranışlarını eğitim durumu değişkeninin anlamlı bir farklılık yaratacak biçimde etkilemediği söylenebilir.

Öğretmenlerin yaşam doyumu algılarının da eğitim durumu değişkeni açısından anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı görülmektedir [$F_{(3-223)}=1.204$, $p>0.05$]. Bu bulgu neticesinde eğitim durumu değişkeninin ilköğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin yaşam doyumu algılarını anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı söylenebilir.

İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin, duygusal emek ve alt boyutlarına ilişkin davranış algıları ile yaşam doyumu düzeylerine yönelik algılarının görev yapılan okul türü değişkeni açısından anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını tespit etmeye yönelik yapılan bağımsız örneklem için t-testi sonuçları aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 8.

Görev yapılan okul türü değişkenine ilişkin bulgular

Alt Boyutlar	Okul türü	N	\bar{x}	s	sd	t	p
Yüzeysel Davranış	İlkokul	120	2.67	.96	225	.44	.83
	Ortaokul	107	2.70	.89			
Derinden Davranış	İlkokul	120	3.60	1.02	225	.15	.54
	Ortaokul	107	3.67	.86			
Samimi Davranış	İlkokul	120	4.01	.45	225	.36	.02*
	Ortaokul	107	3.87	.46			

Tablo 8.'in devamı

Alt Boyutlar	Okul türü	N	\bar{x}	s	sd	t	p
Duygusal Emek	İlkokul	120	2.48	.38	225	.44	.87
	Ortaokul	107	2.50	.41			
Yaşam doyumu	İlkokul	120	3.13	.80	225	.33	.32
	Ortaokul	107	3.23	.70			

Tablo 8 incelendiğinde çalışılan eğitim kademesi değişkenine göre öğretmenlerin duygusal emek davranışlarına ilişkin görüşleri anlamlı bir biçimde farklılaşmamaktadır [$t_{(225)}=.44$, $p>0.05$]. Alt boyutlar açısından bakıldığında ise samimi davranış boyutundaki görüşlerin çalışılan okul türü açısından farklılaştığı ve bu farklılığın anlamlı olduğu bulunmuştur [$t_{(225)}=.36$, $p<0.05$]. Bu bulguya göre ilköğretim kurumlarında çalışan ilköğretim öğretmenlerinin ortaokul öğretmenlerinden daha fazla

samimi davranış gösterdiği ortaya çıkmıştır. Diğer alt boyutlarda ise öğretmenlerin görüşleri arasında çalışılan okul türü değişkeni açısından anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Öğretmenlerin yaşam doyumu algılarının çalışılan eğitim kademesi değişkenine göre anlamlı bir farklılık sergilemediği tablo 8'de görülmektedir [$t_{(225)}=.33$, $p>0.05$]. İlköğretim kurumlarında çalışan ilköğretim öğretmenleri ile ortaokul öğretmenlerinin yaşam doyumu algıları arasında anlamlı farklılık bulunmadığı, her iki kademedeki görev yapan öğretmenlerin görüşlerinin birbirine yakın olduğu söylenebilir.

Duygusal Emek Davranışları ile Yaşam Doyum Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Öğretmenlerin duygusal emek ve alt boyutlarına ilişkin görüşleri ile yaşam doyumu arasındaki ilişkiye yönelik korelasyon analizi yapılmış ve sonuçlar aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 9.

Duygusal emek davranışları ile yaşam doyumu düzeyleri arasındaki ilişkiye ilişkin bulgular

Süreçler		Duygusal Emek	Yüzeysel Davranış	Derinden Davranış	Samimi Davranış
Yaşam Doyumu	Pearson Correlation	-.122	-.035	.067	.178**
	Sig. (2-tailed)	.066	.598	.315	.007
	N	227	227	227	227

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

Tablo 9'da yer alan korelasyon sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin duygusal emek davranışlarına yönelik görüşleri ile yaşam doyumu düzeylerine yönelik görüşleri arasındaki ilişkinin anlamlı olmadığı ortaya çıkmıştır ($r = -0.122$, $p>0.01$). Alt boyutlar ile yaşam doyumu arasındaki ilişki incelendiğinde duygusal emeğin yüzeysel davranış alt boyutu ile yaşam doyumu algıları arasında yine anlamlı bir ilişkinin bulunmadığı ($r = -0.035$, $p>0.01$), benzer şekilde duygusal emek alt boyutlarından derinden davranış alt boyutu ile yaşam doyumu arasındaki ilişkinin de anlamlı olmadığı ortaya çıkmıştır ($r = 0.067$, $p>0.01$). Duygusal emeğin samimi davranış alt boyutu ile yaşam doyumu arasındaki ilişkinin ise anlamlı olduğu ortaya çıkmıştır ($r=0.178$, $p<0.01$). Bu bulguya göre ilköğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin samimi davranışları ile yaşam doyumu düzeyleri arasındaki ilişkinin anlamlı olduğu, ancak bu ilişkinin düşük düzeyde olduğu görülmektedir.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin duygusal emek davranışlarına yönelik görüşleri ile yaşam doyumu düzeyleri arasındaki ilişkinin ele alındığı bu araştırma sonuçlarına göre; öğretmenlerin duygusal emek davranışını bazen düzeyinde sergilediği görülmektedir. Alt boyutlar incelendiğinde ilköğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin yüzeysel davranışı bazen, derinden davranışı ve samimi davranışı çoğu zaman sergiledikleri görülmektedir. Duygusal emeğin bazen gösterilmesi, Çoruk (2014), Hoşgörür ve Yorulmaz (2015), Akbaş (2016) ve Göç (2017) tarafından yapılan çalışmalarla örtüşmektedir. Öğretmenlik mesleği açısından değerlendirildiğinde öğretmenlerin samimi davranışları çoğu zaman göstermeleri, yani içtenlikle davrandıklarını belirtmeleri olumlu bir durumdur. Yüzeysel davranışı, yani gerçekte hissetmediği duyguları ise bazen göstermesi eğitimin verimliliği ve öğrencilere yaklaşım açısından istenen bir durumdur.

İlköğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin yaşam doyumu algılarının orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aydemir (2013), Kıvılcım (2014), Sarıdemir (2015), Yıldız (2016) ile Çelik ve Üstüner (2018) tarafından yapılan çalışmalarda da öğretmenlerin yaşam doyumlarını algılama düzeyleri orta düzeyde bulunmuştur ve bu çalışmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Şahin (2018) tarafından yapılan çalışmada ise öğretmenlerin yaşam doyumu algıları yüksek düzeyde bulunmuştur. Hizmet sektöründeki birçok meslekte olduğu gibi öğretmenlik mesleğinin çalışma koşulları zordur. Öğretmenlerin zorlu koşullarda çalışmalarının, ekonomik şartlarının yaşam doyumunu azalttığı söylenebilir. Yüksek bir yaşam doyumuna sahip öğretmenlerin verimlilikleri de yüksek olacaktır. Bu doğrultuda öğretmenlerin yaşam koşullarının ve dolayısıyla yaşam doyumunun yükseltilmesine yönelik politikalar oldukça önem kazanmaktadır.

İlköğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin duygusal emek davranışlarına ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir biçimde farklılık sergilemediği sonucu ortaya çıkmıştır. Alt

boyutlara bakıldığında yüzeysel davranış alt boyutunda cinsiyet değişkeni açısından erkek öğretmenler lehine anlamlı bir farklılığın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Erkek öğretmenler gerçekte hissetmedikleri duyguları daha fazla sergilemektedirler. Bu sonuç Şat vd. (2015), Akbaş (2016) ve Ceylan (2017) tarafından yapılan araştırmanın sonuçlarıyla da tutarlıdır. İlgili çalışmalarda da yüzeysel rol yapma davranışlarında erkek öğretmenlerin ortalamaları kadın öğretmenlere göre daha yüksek çıkmıştır. Diğer alt ise boyutlarda anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Duygusal emek ile cinsiyet arasında anlamlı farklılık olmadığına yönelik farklı çalışmalar da vardır. Uysal (2007), Kaya (2009), Savaş (2012) ve Polatkan (2016) tarafından yapılan çalışmalarda duygusal emek davranışlarının cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık sergilemediği sonucuna ulaşılmıştır. Akın vd. (2014) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ise kadın öğretmenlerin yüzeysel ve derinden davranışı erkek öğretmenlere göre daha fazla sergiledikleri ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla cinsiyet değişkeninin farklı çalışmalarda farklı sonuçlar ortaya çıkardığı görülmektedir. Bu durumda cinsiyet değişkeninin duygusal emek davranışlarını etkileme durumu çalışmanın yapıldığı örneklem gruplarına göre farklılıklar sergilemektedir.

İlköğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin cinsiyeti ile yaşam doyumu arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Şahin (2008), Kıvılcım (2014) ve Soba vd. (2017) tarafından gerçekleştirilen araştırmalarda da cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ve bu çalışmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Çelik ve Üstüner (2018) tarafından yapılan çalışmada ise erkek öğretmenlerin yaşam doyumu düzeyleri daha yüksek bulunmuştur ve bu durum anlamlı bir farklılık sergilemektedir. Özyürek, Gümüş ve Doğan (2012), Yılmaz ve Aslan (2013) ile Öztürk (2015) tarafından yapılan araştırmalarda ise yaşam doyum düzeylerinin kadın öğretmenlerde daha yüksek olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

İlköğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin yaşı ile duygusal emek davranışı arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Kaya (2009), Beğenirbaş ve Basım (2013) ve Ceylan (2017) tarafından yapılan çalışmaların sonuçları da bu çalışmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Polatkan (2016) tarafından yapılan çalışmada ise ortaokul öğretmenlerin derinlemesine rol yapma davranışında yaş değişkeni yönünden farklılık anlamlı iken, yüzeysel rol yapma ve samimi davranış alt boyutlarında ise yaş değişkeni açısından anlamlı farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

İlköğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin yaşam doyumu düzeylerine ilişkin görüşlerinin yaş değişkeni açısından anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Acar-Arasan (2010), Avşaroğlu vd. (2005), Başoğlu vd. (2016) ve Özyürek vd. (2012) tarafından gerçekleştirilen araştırmalarda da yaş değişkeni anlamlı bir farklılık ortaya çıkarmamıştır ve bu çalışmanın sonuçlarıyla da örtüşmektedir.

İlköğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin medeni hali ile duygusal emek davranışları arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Kaya (2009), Özgün (2015) ve Göç (2017) tarafından yapılan çalışmaların sonucunda da medeni halin anlamlı bir farklılık yaratmadığı ortaya çıkmıştır ve bu çalışmanın sonuçlarıyla da örtüşmektedir. Ancak Ceylan (2017) tarafından yapılan çalışmada ise evli öğretmenler ile bekar öğretmenlerin yüzeysel rol yapma davranışları bekar öğretmenler lehine anlamlı bir şekilde farklılık oluşturmaktadır. Aynı çalışmada derinden davranış ve samimi davranış boyutlarında ise anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

İlköğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin medeni hali ile yaşam doyumu arasında da anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Şahin (2008), Şahin (2010), Okursoy (2016) ve Başoğlu vd. (2016) tarafından yapılan çalışmalarda da yaşam doyumunun medeni hale göre anlamlı bir farklılık meydana getirmeyeceği sonuçları bu çalışmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir.

İlköğretim kurumlarındaki öğretmenlerin duygusal emek davranışları kıdem değişkeni açısından anlamlı farklılık oluşturmamaktadır. Özgün (2015) ve Polatkan (2016) tarafından yapılan araştırma sonuçları da bu çalışmanın sonuçları ile örtüşmektedir. Duygusal emeğin alt boyutlarından yüzeysel davranış ile kıdem arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır. Kıdemleri 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin, kıdemleri 16-20 yıl olan öğretmenlerden daha çok yüzeysel davranış gösterdikleri saptanmıştır. Yüzeysel davranış ile kıdem arasında anlamlı farklılık olduğunu gösteren çalışmalar vardır. Akbaş (2016) ve Şat vd. (2015) tarafından yapılan araştırmalar sonuçları da bu çalışmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir.

İlköğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin yaşam doyum düzeylerine ilişkin görüşlerinin kıdem değişkeni açısından anlamlı farklılık sergilediği sonucu ortaya çıkmıştır. Araştırma sonucuna göre kıdemleri 0-5 yıl, 11-15 yıl ve 21 yıl ve üstü olan öğretmenlerin 16-20 yıl arası kidede sahip öğretmenlerden daha çok yaşam doyumu algısına sahip oldukları saptanmıştır. Bu sonuç Şimşek (2011) tarafından yapılan çalışma sonuçları ile de örtüşmektedir. Öğretmenler 15 yılını doldurduğunda belli seviyede maddi ve manevi doyuma ulaşmaktadır. Bu durumun mesleğe ilk başladığı zamanki isteği azalan, maddi ve manevi doyuma ulaşan bireylerin durgunluk dönemine girmesinden kaynaklandığı söylenebilir. Kıdemleri 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin kıdemleri 6-10 yıl olan öğretmenlerden daha çok yaşam doyumu algısına sahip oldukları saptanmıştır. Özkul (2014)'un yaptığı çalışma sonuçları da bu durumu

desteklemektedir. Kıdemi 21 yıl ve üstü olan öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğinde maaş olarak en üst noktalara ulaştığı dönemdir. Aynı zamanda öğretmenlerin okuttukları öğrencilerin meslek sahibi olup iyi bir noktaya geldikleri dönemdir. 21 yıl ve üstü kıdemi olan öğretmenlerin maddi ve manevi olarak üst noktaya gelmesinden kaynaklı olarak yaşam doyumlarının arttığı söylenebilir.

İlköğretim kurumlarındaki öğretmenlerin duygusal emek davranışı ile eğitim durumu arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Bıyık ve Aydoğan (2014), Şat vd. (2015), Polatkan (2016) ve Göç (2017) tarafından yapılan çalışmaların sonuçlarında da duygusal emek davranışlarının eğitim durumuna göre farklılaşmadığı bulunmuştur ve bu çalışmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Ancak Beğenirbaş (2013) tarafından yapılan farklı bir çalışmada doktora yapmış öğretmenlerin, diğer öğretmenlere oranla derinden rol yapma davranışı boyutundaki görüşlerinin daha düşük olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

İlköğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin yaşam doyumu ile eğitim durumu arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Yılmaz ve Şahin (2009), Telef (2011), Ünal (2015), Okursoy (2016) ve Soba vd. (2017) tarafından gerçekleştirilen araştırmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır ve bu çalışmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir.

İlköğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin görev yaptıkları eğitim kademesi ile duygusal emek davranışı arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Alt boyutlara bakıldığında, samimi davranış alt boyutunda ilköğretim öğretmenlerinin lehine anlamlı farklılık bulunmaktadır. Hoşgörür ve Yorulmaz (2015) ve Göç (2017) tarafından yapılan çalışmalarda da samimi davranış boyutunda anlamlı farklılıklar ortaya çıkmıştır ve bu çalışmanın sonuçları ile örtüşmektedir. Bu çalışmada olduğu gibi Hoşgörür ve Yorulmaz (2015) tarafından yapılan araştırmada da ilköğretim öğretmenlerinin samimi duyguları daha fazla sergiledikleri ortaya çıkmıştır. Diğer alt boyutlarda anlamlı farklılık bulunmamaktadır. İlköğretim öğretmenleri ortaokul öğretmenlerine göre daha küçük yaş grubundaki öğrencilerle çalışmaktadır. İlköğretim öğrencilerinin ihtiyaçları daha fazla olduğu için öğretmenlerle öğrenciler arasında daha samimi bir bağ oluşmaktadır. İlköğretim öğretmenin daha küçük yaşta öğrencilerle çalıştığı için daha çok doğal davranış gösterdiği söylenebilir. Yılmaz vd. (2015) tarafından yapılan araştırmada ise ilköğretim öğretmenlerinin genel liselerde görev yapan öğretmenlere göre yüzeysel ve derin davranışı daha fazla sergiledikleri, genel lise ve meslek liselerinde çalışan öğretmenlere göre doğal davranışları daha fazla sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Kaya (2017) tarafından yapılan araştırmada ise ortaokulda çalışan öğretmenlerin yüzeysel rol yapma düzeyleri, lise ve meslek lisesinde çalışan öğretmenlerden daha yüksek çıkmıştır. Beğenirbaş ve Basım (2013) tarafından yapılan çalışmada ise görev yapılan okul türü değişkeninin öğretmenlerin görüşlerini anlamlı bir şekilde farklılaştırmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

İlköğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin çalışılan eğitim kademesi ile yaşam doyumu arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Aydemir (2013), Ünal (2015), Ergün (2016), Okursoy (2016) ve Çelik ve Üstüner (2018) tarafından gerçekleştirilen araştırmalarda da görev yapılan okul türü öğretmen görüşlerinde yaşam doyumuna ilişkin anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır ve bu çalışmanın sonuçlarıyla da örtüşmektedir. Telef (2011) tarafından yapılan araştırmada ise ortaöğretim öğretmenlerinin yaşam doyumu düzeylerinin ilköğretim öğretmenlerinin yaşam doyumlarından daha fazla olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Araştırmada ortaya çıkan sonuçlara göre; ilköğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin duygusal emek davranışları ile yaşam doyumu düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı ortaya çıkmıştır. Bu sonucun ortaya çıkmasında kültürel nedenlerin ve öğretmenlik mesleği ile ilgili durumların neden olduğu söylenebilir. Öğretmenlik mesleği daha çok samimi davranışları içinde barındıran bir meslektir. Ancak öğretmenlik mesleği toplumdaki statüsü göz önüne alındığında son dönemlerde itibarını kaybeden bir meslek durumuna dönüşmüştür. Bu durumun da öğretmenlerin yaşam doyumunu etkilediği düşünülmektedir. Yaşam doyumu ile duygusal emeğin alt boyutları arasındaki ilişkinin anlamlı olup olmadığı incelendiğinde; yaşam doyumu ile yüzeysel davranış ve derinden davranış alt boyutları arasında anlamlı farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Gopalan vd. (2013)'in yaptığı araştırma sonucunda da derinden davranış ile yaşam doyumu arasındaki ilişkinin anlamlı olmadığı ortaya konulmuştur ve bu çalışmanın sonucu ile örtüşmektedir. Derinden davranış sergileyen öğretmenler rol yapmak zorunda kalmaktadır. Öğretmenlerin rol yapmak zorunda kalmasının öğretmenlerin yaşam doyumunu olumsuz etkilediği söylenebilir. Duygusal emeğin alt boyutlarından samimi davranış boyutu ile yaşam doyumu arasında ise düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ancak bu sonucu destekleyen farklı bir çalışmaya rastlanmamıştır. Samimi davranan kişiler bu davranışı göstermek için kendilerini zorlamadığı düşünülmektedir. Samimi davranış insanların kendi içinden geldiği gibi ifade etmesidir. Samimi davranan öğretmenlerin rol yapmak zorunda kalmadığı düşünülmektedir. Öğretmenlerin rol yapmadıkları için hayatta daha mutlu oldukları söylenebilir.

Öğretmenlerin duygusal emek davranışı ile yaşam doyumu arasındaki ilişkiyi inceleyen bu çalışma, Çanakkale ili ve MEB'e bağlı kamuya ait ilköğretim ve ortaokullarda görev yapan öğretmenler ile sınırlı tutulmuştur. Bu çalışma farklı illerde ve özel okul öğretmenlerine de uygulanabilir. Aynı zamanda orta öğretim kademesinde bulunan lise öğretmenlerine de uygulanabilir. Yaşam doyumunu arttırmak için 16-20 yıl kıdemli olan öğretmenlere yönelik yasal düzenlemeler yapılabilir. Araştırmada 16-20 yıl arası kıdemli olan öğretmenlerin yaşam doyumu düzeylerinin daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna yönelik derinlemesine nitel bir çalışma ile bunun nedenleri araştırılabilir. Benzer şekilde kıdemli 6-10 yıl olan öğretmenlerin yaşam doyumu algıları da diğer kıdem aralıklarına göre daha düşük bulunmuştur. Öğretmenlerin mesleğe başladığı ilk yıllardaki heyecan ve hevesinin düşmemesi için ve öğretmenlerin kariyer platosu yaşamamaları için bu dönemde çeşitli şekillerde desteklenmesi sağlanabilir. Öğretmenlerin yaşam doyumunun artırılması için maddi olarak artış sağlanmalıdır. Erkek öğretmenlerin duygusal emek davranışını kadın öğretmenlerden neden daha fazla sergilediklerini ortaya koymaya yönelik derinlemesine araştırmalar yapılabilir. Ortaokul öğretmenlerinin samimi davranışlarını arttırmak için öğrencilerle daha fazla etkileşim kurmaları gerekmektedir. Etkileşim sağlamak için ders dışı etkinliklerin artırılması, öğrenci koçluğu gibi etkinlikler artırılabilir.

KAYNAKÇA

- Acar-Arasan, B. N. (2010). *Akademisyenlerde yaşam doyumu, iş doyumu ve mesleki tükenmişlik düzeylerinin belirlenmesine yönelik bir araştırma* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Acar, E. A. (2011). *Kronik hastalıkların, hastaların aile işlevleri ve yaşam doyumları üzerine etkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Akbaş, A. (2016). *Öğretmenlerin örgütsel politika algıları ile duygusal emek düzeyleri arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Akın, U., Aydın, İ., Erdoğan, Ç., & Demirkasımoğlu, N. (2014). Emotional labour and burnout among Turkish primary school teachers. *The Austrian Association for Research in Education*, 41, 155-169.
- Ashforth, E. B. & Humphrey, R.H. (1993). Emotional labor in service roles: The influence of identity. *The Academy of Management Review*, 18(1), 88-115.
- Ashkanasy, N. M. (2003). Emotions in organizations: A multilevel perspective. F. Dansereau & F. J. Yammarino (Ed.) *Research in multi-level issues, vol. 2: Multilevel issues in organizational behavior and strategy* içinde (s. 9-54). UK: Elsevier Science.
- Avşaroğlu, S., Deniz, M. E. & Kahraman, A. (2005). Teknik öğretmenlerde yaşam doyumu iş doyumu ve mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14, 116-129.
- Aydemir, H. (2013). *Özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ve yaşam doyumlarının incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi SBE Dergisi*, 7 (1), 259.
- Başaran, Y. K. (2017). Sosyal bilimlerde örnekleme kuramı. *The Journal of Academic Social Science*. 5 (47), 489.
- Başer-Şeker, G. (2009). *Lise öğrencilerinin bağlanma stilleri ve yaşam doyumlarının incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Başoğlu, B., Şekeroğlu, M. O. & Altun, E. (2016). Öğretmenlerin aile-iş çatışması ve iş-aile çatışmalarının yaşam doyumuna etkisi ve bazı demografik özelliklere göre incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(32), 277-291.
- Beğenirbaş, M. & Meydan, C.H. (2012). Duygusal emeğin örgütsel vatandaşlık davranışıyla ilişkisi: Öğretmenler üzerine yapılmış bir araştırma. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 14(3), 159-181.
- Beğenirbaş, M. (2013). *Kişiliğin öğretim stillerine etkisinde duygusal emek ve tükenmişliğin aracılık rolü: Öğretmenler üzerinde bir araştırma* (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Kara Harp Okulu, Savunma Bilimleri Enstitüsü, Savunma Yönetimi Ana Bilim Dalı, Ankara.
- Beğenirbaş, M. & Basım, N. (2013). Duygusal emekte bazı demografik değişkenlerin rolü: Görgül bir araştırma. *Çankaya University Journal of Humanities and Social Sciences*, 10(1), 45-57.
- Bıyık, Y. & Aydoğan, A. (2014). Duygusal emek ile örgütsel vatandaşlık davranışı ilişkisi: Bir araştırma. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 16(3) 159-180.
- Boyd, C. (2002). Customer violence and employee health and safety. *Work, Employment & Society*, 16 (1), 151-169.

- Brotheridge, C. M. & Grandey, A. A. (2002). Emotional labor and burnout: Comparing two perspectives of 'people work'. *Journal of Vocational Behavior*, 60, 17-39.
- Byradley, Y. (2010). *Emotion management and transforming organizational culture: A case study of change and innovation in a multi-campus Canadian College*. (Unpublished doctoral dissertation) University of Calgary, Alberta.
- Callahan, J. L. & McCollum, E. E. (2002). Conceptualizations of emotion research in organizational contexts. *Advances in Developing Human Resources*, 1 (4), 4-21.
- Ceylan, A. K. (2017). Öğretmenlerin duygusal emeklerinin sosyo-demografik değişkenler yönünden özellikleri: Batman İli araştırması. *Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi*, 7(2/1), 122-132.
- Çelik, O. T. & Üstüner, M. (2018). Öğretmenlerin mesleki tükenmişlikleri ile yaşam doyumları arasındaki ilişki. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi [Journal of Theoretical Educational Science]*, UBEK-2018, 41-60.
- Çoruk, A. (2014). Yükseköğretim kurumlarında görev yapan idari personelin duygusal emek davranışları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), 79-93.
- Diefendorff, J. M., Croyle, M. H. & Grosserand, R. H. (2005). The dimensionality and antecedents of emotional labor strategies. *Journal of Vocational Behavior*, 66 (2), 339-357.
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J. & Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*, 49(1), 71-75.
- Durak, M., Durak, E. Ş. & Gencoz, T. (2010). Psychometric properties of the satisfaction with life scale among Turkish university students, correctional officers, and elderly adults. *Social Indicators Research*, 99(3), 413-429.
- Dündar, S. (1993). Teorik çerçeve içinde yaşamdan duyulan tatmin kavramı. *Yönetim Dergisi*, 4(15), 49-55.
- Erdoğan, E. (2016). *Hemşirelerin bireysel sosyal sorumluluk düzeyleri ile yaşam doyumunun demografik değişkenlere göre araştırılması* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Ergün, B. (2016). *İş doyumunu ve yaşam doyumunu arasındaki ilişki: Öğretmenler üzerinde bir araştırma*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gopalan, N., Culbertson, S. S. & Leiva, P. I. (2013). Explaining emotional labor's relationships with emotional exhaustion and life satisfaction: Moderating role of perceived autonomy. *Universitas Psychologica*, 12(2), 347-356.
- Göç, A. (2017). *Okul yöneticilerinin duygusal emek ve iş doyumunu arasındaki ilişkiye dair bir inceleme* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Grandey, A. A. (2000). Emotion regulation in the work place: A new way to conceptualize emotional labor. *Journal of Occupational Health Psychology*, 5(1), 95-110.
- Grandey, A. A. (2003). When 'the show must go on': Surface acting and deep acting determinants of emotional exhaustion and peer-rated service delivery. *Academy of Management Journal*, 46 (1), 86-96.
- Haşiloğlu, S. B., Baran, T. & Aydın, O. (2015). Pazarlama araştırmalarındaki potansiyel problemlere yönelik bir araştırma: Kolayda örnekleme ve sıklık ifadeli ölçek maddeleri. *Pamukkale İşletme ve Bilişim Yönetimi Dergisi*, 2 (1), 20.
- Haybron, D. (2007). Life satisfaction ethical reflection and the science of happiness. *Journal of Happiness Studies*, 8 (1), 99-138.
- Hochschild, A.R. (1983). *The managed heart*. Berkeley and Los Angeles: University of California Press.
- Hochschild, A. R. (2003). *The managed heart: Commercialization of human feeling*. Berkeley: University of California Press.
- Hoşgörür, T. & Yorulmaz, Y. İ. (2015). Öğretmenlerin liderlik davranışları ile duygusal emekleri arasındaki ilişki. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 5(2). 166-190.
- Karasar, N. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemi* (25. Baskı). Ankara: Nobel.
- Kaya, E. (2009). *Özel okul öğretmenlerinin duygusal emek davranışını algılama biçimleri ile iş doyumları ve iş stresleri arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kaya, F. (2014). *Duygusal emek ile tükenmişlik ve iş doyumunu arasındaki ilişkinin incelenmesi: Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı'na bağlı huzurevlerinde çalışan yaşlı bakım personeline yönelik bir araştırma* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Celal Bayar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Manisa.
- Kaya, Ç. (2017). Öğretmenlerin duygusal emek düzeylerinin incelenmesi. Ç. Kaya, Y. İ. Yorulmaz & İ. Aysel (Ed.), *II. Uluslararası Felsefe, Eğitim, Sanat ve Bilim Tarihi Sempozyumu* bildiri özetleri içinde (s.177-179). Muğla: Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi.

- Kıvılcım, P. (2014). *Öğretmenlerde iş doyumunu, özyeterlilik inancı ve yaşam doyumunu ilişkisinin karşılaştırılması* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Toros Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Morris, A. J. & Feldman, D. C. (1996). The dimensions, antecedents, and consequences of emotional labor. *The Academy of Management Review*, 21(4), 986-1010.
- Morris, J. A. & Feldman, D. C. (1997). Managing emotions in the workplace. *Journal of Managerial Issues*, 9 (3), 257-274.
- Muthamizhselvan, M. & Lal Kumar, A.C. (2017). Life satisfaction of secondary school teachers. *International Journal of Multidisciplinary Research and Development*, 4 (9), 55-58.
- Neugarten, B. L., Havighurst, R. J. & Tobin, S. S. (1961). The Measurement of the Life Satisfaction. *Journal of Gerontology*, 16(2), 134-143.
- Okursoy, F. T. (2016). *Öğretmenlerin özyeterlilik algıları ile yaşam doyumları arasındaki ilişki* (Tezsiz Yüksek Lisans Projesi). Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Onay, M. (2011). Çalışanın sahip olduğu duygusal zekâsının ve duygusal emeğinin, görev performansı ve bağlamsal performans üzerindeki etkisi. *Ege Akademik Bakış Dergisi*, 11(4), 587-600.
- Oral, L. & Köse, S. (2011). Hekimlerin duygusal emek kullanımı ile iş doyumunu ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiler üzerine bir araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 16(2), 463-492.
- Özer, M. & Karabulut, Ö. Ö. (2003). Yaşlılarda yaşam doyumunu. *Turkish Journal of Geriatrics*, 6(2), 72-74.
- Özgün, A. (2015). *Duygusal emek davranışlarının iş sektörü üzerindeki etkisi: Eğitim sektöründe bir uygulama* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Özkul, R. (2014). *Ortaokul öğretmenlerinde iş-aile çatışması ve yaşam doyum düzeyleri* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Öztürk, A. (2015). Öğretmenlerin sahip oldukları yaşam amaçları ve sosyal desteğin öznel iyi oluş üzerindeki yordayıcı rolü. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5, 338-347.
- Özyürek, A., Gümüş, H. & Doğan, S. (2012). Öğretmen ve okul yöneticilerinin tükenmişlik ve yaşam doyumunun incelenmesi. *International Journal of Human Sciences*, 9(2), 892-904.
- Pala, T. & Tepeci, M. (2009). Turizm işletmelerinde çalışanların duygusal emek düzeyi ve duygusal emeğin çalışanların tutumlarına etkileri. E. Torlak (Ed.), *17. Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi* içinde (s.113-119). Eskişehir: Osmangazi Üniversitesi.
- Polatkan, N. N. (2016). *Ortaokul öğretmenlerinin duygusal emek davranışları ile iş doyumları arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Sarıdemir, T. (2015). *Öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin liderlik stillerinin ve bazı kişisel değişkenlerin öğretmenlerin yaşam doyumunu üzerindeki etkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Savaş, A. C. (2012). *İlköğretim okul müdürlerinin duygusal zekâ ve duygusal emek yeterliklerinin öğretmenlerin iş doyumuna etkisi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep
- Scherer, K. R. & Tran, V. (2001). Effects of emotion on the process of organizational learning. M. Dierkes, J. Child & I. Nonaka (Ed.), *Handbook of Organizational Learning* içinde (s. 369-392). UK: Oxford University Press.
- Seçer, H. Ş. (2005). Çalışma yaşamında duygular ve duygusal emek: Sosyoloji, psikoloji ve örgüt teorisi açısından bir değerlendirme. *Sosyal Siyaset Konferansları Dergisi*, 50, 813-835.
- Soba, M., Babayiğit, A., & Demir, E. (2017). Yaşam doyumunu ve tükenmişlik; öğretmenler üzerine bir araştırma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(19): 269-286.
- Şahin, Ş. (2008). *Beden eğitimi öğretmenlerinin tükenmişlik ve yaşam doyumunu düzeyleri* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mersin Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Şahin, E. (2010). *İlköğretim öğretmenlerinde yaratıcılık, mesleki tükenmişlik ve yaşam doyumunu* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Şahin, S. (2018). Okul binaları ve okul yaşam doyumunu arasındaki ilişki. *Journal of Human Sciences*, 15(4), 2113-2126.
- Şat, A., Amil, O. & Özdevecioğlu, M. (2015). Duygusal zekâ ve duygusal emek düzeylerinin bazı demografik değişkenler açısından incelenmesi: Özel okul öğretmenleri ile bir araştırma. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 39(2), 1-20.
- Şimşek, E. (2011). *Örgütsel iletişim ve kişilik özelliklerinin yaşam doyumuna etkileri* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Telef, B. B. (2011). The study of teachers' self-efficacy, job satisfaction, life satisfaction and burnout. *Elementary Education Online*, 10(1), 91-108.

- Tran, V. (1998). The role of the emotional climate in learning organisations. *The Learning Organization*, 5 (2), 99-103.
- Uysal, A. A. (2007). *Öğretmenlerde gözlenen duygusal yaşantı örüntülerinin ve duygusal işçiliğin iş doyumunu ve tükenmişlik üzerine etkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Muğla Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.
- Ünal, A. (2015). *İş doyumunu, yaşam doyumunu ve yaşam anlamı değişkenlerinin ilkökul ve ortaokul öğretmenlerinin mesleki bağlılıkları üzerine etkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ondokuzmayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Wharton, A. S. (1999). The psychosocial consequences of emotional labor. *Annals of the American Academy of Political and Social Sciences*, 561, 158-176.
- Yılmaz E. & Şahin M. (2009). A study into life satisfaction levels of the teachers working at primary education in terms of some variables. *e-Journal of New World Sciences Academy Education Sciences*, 4(4), 1404-1414.
- Yılmaz, E., & Aslan, H. (2013). Öğretmenlerin iş yerinde yalnızlıkları ve yaşam doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 3(3), 59-69.
- Yıldız, E. (2016). *Öğretmenlerin meslek etik ilkelerine uygun davranma algularının işe yabancılaşma - yaşam doyumunu ve bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Yılmaz, K., Altinkurt, Y., Güner, M., & Şen, B. (2015). The relationship between teachers' emotional labor and burnout level. *Eurasian Journal of Educational Research*, 59, 75-90.

ORTAOKUL MATEMATİK ÖĞRETMENLERİNİN DERSLERİNDE ETKİLEŞİMLİ TAHTA KULLANIMINA YÖNELİK GÖRÜŞLERİ

MIDDLE SCHOOL MATHEMATICS TEACHERS' VIEWS ON THE USE OF INTERACTIVE WHITEBOARDS

Sevim SEVGİ¹, Bilgen TAŞ², İbrahim BAYAZIT³

ÖZ: Günümüzde geleneksel sınıf ortamlarının daha etkin ve teknolojik olarak donatılmış geleceğin sınıfları olma yolunda ilerleyebilmesi için, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından çoğu okullardaki dersliklere etkileşimli tahta kurulumu gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda araştırmada etkileşimli tahta kullanımında aktif olarak görev alan ortaokul matematik öğretmenlerinin etkileşimli tahtayı derslerinin işlenişinde kullanımlarına yönelik görüşleri alınarak incelenmiştir. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden betimsel araştırma yaklaşımı kullanılmıştır. Orta Anadolu'da bir il merkezinde görev yapmakta olan altı matematik öğretmeni ile bireysel görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler ile etkileşimli tahta kullanımının, matematik dersine uygunluğu, öğretmenlerin bu teknolojiyi kullanım gerekçeleri, bu teknolojiyi kullanırken karşılaştıkları zorluklar, aldıkları eğitim ve önerileri ile ilgili temalar elde edilmiştir. Verilerin analizi sonucunda, öğretmenler matematik derslerinde etkileşimli tahta kullanmayı uygun bulurken, daha çok geometri dersinde kullandıklarını ve özellikle görselleştirme, öğrencinin ilgisini ve dikkatini çekme amacıyla kullandıklarını ifade etmişlerdir. Bu sonuçlara ek olarak öğretmenlerin tahtanın kullanımıyla ilgili yaşadıkları donanım ve eğitimle ilgili bazı zorluklar ve önerilere de yer verilmiştir.

Anahtar sözcükler: Etkileşimli tahta, matematik, ortaokul, öğretmen görüşleri.

ABSTRACT: The Ministry of National Education has installed interactive whiteboards in classrooms in most schools to enable traditional classroom environments to become more effective and technologically equipped classes of the future. In this context, the opinions of middle school mathematics teachers who are actively involved in the use of interactive whiteboards were examined by taking into consideration the usage of the interactive whiteboard in the teaching of the lessons. The framework of the qualitative research approach was used in the study. Individual interviews were conducted with six middle school mathematics teachers working in a city in Central Anatolia. Themes were obtained through qualitative analysis of interviews, were the interactive whiteboard, mathematics course suitability, teachers' reasons for using this technology, and their difficulties while using this technology, their education, and suggestions. As a result of the analysis, the middle school mathematics teachers stated that they use interactive whiteboards in mathematics courses. Still, they mostly use them in the geometry courses, especially for visualization, attracting student interest and attention. In addition to this, teachers' difficulties and suggestions related to the hardware and instructional experiences about using the whiteboard were included in the research.

Keywords: Interactive whiteboard, mathematics, middle school, teacher views.

Bu makaleye atıf vermek için:

Sevgi, S., Taş, B., & Bayazıt, İ. (2021). Ortaokul matematik öğretmenlerinin derslerinde etkileşimli tahta kullanımına yönelik görüşleri. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(1), 285-300.

Cite this article as:

Sevgi, S., Taş, B., & Bayazıt, İ. (2021). Middle school mathematics teachers' views on the use of interactive whiteboards. *Trakya Journal of Education*, 11(1), 285-300.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Technological novelty and innovation in the 21st century cause radical changes in education as in all fields. One of these innovations is interactive whiteboards that replace blackboards in classrooms. The use of interactive whiteboards has become widespread in Turkey with the Fatih project and has taken its place in the classroom environment as educational technology. These technologies brought about a physical difference in the classroom environment. They brought responsibility to teachers who are the regulators

¹ Doktor Öğretim Üyesi, Erciyes Üniversitesi, Kayseri, Türkiye, e-mail: sevimsevgi@erciyes.edu.tr, sevimsevgi@gmail.com, ORCID: 0000-0002-6611-5543

² Matematik Öğretmeni, Kayseri İl Millî Eğitim Müdürlüğü, Kayseri/Türkiye, e-mail: bilgenoca@gmail.com, ORCID: 0000-0003-0253-4543

³ Prof. Dr., Erciyes Üniversitesi, Kayseri/Türkiye, e-mail: ibayazit@erciyes.edu.tr, ORCID: 0000-0002-9113-0411

and operators of the educational environment in terms of having technological competencies in teaching. The contribution of interactive whiteboards (IWB) to education and training has become widespread quickly. We can classify their contribution to the educational environment as technical, the impact of students' motivation and learning, and the ease and contribution they provide to teachers in the educational environment.

Before using the IWB, technological educational tools such as projection and overhead projectors used by teachers in their classrooms were limited to teachers' use only. In contrast to these tools, which require more active use of the teacher, with the IWB, the students can have an environment where they can interact with the IWB, moving objects on the board and making changes to question solutions. Thus, the students' attention and motivation are significantly increased (Smith, Higgins, Wall, and Miller, 2005).

Although the importance of the IWB has been investigated in the literature, it was found that such research was inadequate. Therefore, the use of IWBs by middle school mathematics teachers and investigating the problems/difficulties encountered are reasons for the study. Thus, the opinions of the middle school mathematics teachers working in middle schools in a city located in Central Anatolia were taken to determine how they benefited from the IWB and the problems they encountered during use. This study's results would reflect the middle school mathematics teachers' views on using the IWB in the study group, thus contributing to the field.

Method

Data obtained from the interviews about using the IWB for mathematics courses by middle school mathematics teachers were based on the qualitative research approach. Qualitative research can be defined as a descriptive process in which facts and perceptions are presented in a real way, and data collection techniques such as document analysis and interview are used (Yıldırım and Şimşek, 2018). In the study, criterion sampling, one of the purposive sampling methods, was used to select schools and middle school mathematics teachers. The basic understanding of this method is to study all situations that meet the predetermined criteria. In determining the study group, mathematics teachers working in middle schools with IWB were considered the main criteria. The middle school mathematics teachers working in a city located in Central Anatolia were selected, and the other criteria were maximum diversity according to gender and teaching experience. In this context, the study sample consisted of six middle school mathematics teachers working in middle schools with IWBs in the city center in the spring term of the 2018-2019 academic year. A semi-structured interview form was used to determine middle school mathematics teachers' views about using IWBs in their classes as the data total instrument. The interview form was based on the literature, and the form was sent to two experts. Following the expert opinions, a pilot interview was held with two mathematics teachers. The interview protocol formed after this pilot interview was used as a data collection tool.

Within the scope of the study's aim, after obtaining the necessary permissions for the continuation of the interviews, pre-interviews were made with the middle mathematics teachers. The dates and times of the interviews were decided. In the interviews, the middle school mathematics teachers were asked to answer the questions prepared in advance. During the interview, additional questions were asked by the interviewer to get more detailed answers. The interviews were recorded with a voice recorder and transcribed at the end of the interview.

In analyzing the data, content analysis from two data analysis processes proposed by Strauss and Corbin (1997) was used. NVivo12 qualitative data analysis program was used on raw data, which was subjected to content analysis. The interviews' data were divided into meaningful sections in the content analysis, and codes were formed. Then, similar codes were combined to form meaningful integrals, and the resulting codes were explained with a higher level of themes. Finally, the data were explained according to the identified themes, identified, supported by direct quotations where necessary, and identified findings were explained, associated, and presented by making comparisons (Yıldırım and Şimşek, 2011). To ensure reliability in coding, a second coder, a mathematics teacher, was consulted, and the codes and themes generated were compared. The themes and codes that were not suitable were determined and removed, and the final themes and codes were determined. The names of the participants were coded as (T1) (T6) to keep the identity confidential in direct quotations from teachers.

Findings

As a result of the analysis made because of the interviews with mathematics teachers, teachers' opinions about the use of IWBs were examined under seven themes. The themes related to middle school mathematics teachers' views on the use of IWBs: Class Compliance, Level of Use, Rationale of Use, Role of Teacher and Student, Challenges/Problems, Education for IWB Use, Suggestions, and sub-themes from these views were also revealed. According to the results obtained from the findings under the theme of

suggestion for middle school mathematics teachers' use of the IWBs, mathematics teachers offered suggestions about education and equipment. Mathematics teachers recommended that there should be a rich curriculum to download the programs they want, as well as applications such as Play Store on the phones, that the Ministry of National Education should prepare a program for the mathematics curriculum, and that teachers can access the materials and programs that they can use directly in their courses. Mathematics teachers who think that there is a lack of programs and books also propose to prepare mathematical content and support mathematics teachers in their education.

Discussion and Conclusion

As a result of the interviews with mathematics teachers, it was concluded that the mathematics teachers found in-service professional development related to the use of IWBs inadequate. Based on this result, planned professional development should be prepared to eliminate mathematics teachers' deficiencies using the board (Ayvaci, Özbek, and Sevim, 2018). The training to be given to the mathematics teachers on this subject should be provided based on groups because each branch needs to know how to use the IWB effectively in terms of field knowledge. In this way, the mathematics teacher will be able to process his/her course in an informatively supported way by providing technological fluency. Simultaneously, the training given in this field should be given to pre-service mathematics teachers while they are at the undergraduate level. The deficiencies experienced in the application results should be determined and eliminated (Birişçi and Uzun, 2013). At the beginning of the academic year, this training is seminar or orientation week, should be given by experts in their fields. The contents of the Education and Information Network structured by the Ministry of National Education should also be enriched. Necessary technical support should be provided to the schools as the problems experienced when the schools' infrastructure problems are solved will be minimized. Also, to enable students to participate effectively in IWB courses, have the necessary training and experience on how to use this technology, the programs used, and Web 2.0 tools. In this regard, cooperation should be made, especially with informatics teachers, and support should be provided to the students. Although the use of IWBs in mathematics courses is found suitable by mathematics teachers with the many benefits that IWBs provide to the educational environment, the qualitative studies that would be conducted on using this technology in teaching will support the research results.

GİRİŞ

Yirmi birinci yüzyılda bütün alanlarda var olan gelişmeler teknolojik alanlarda yenilik, değişim ve inovasyon yaratmıştır. Teknolojik alanda gerçekleşen değişimlerin bütün alanlara yansması olduğu gibi okullardaki öğretimde de köklü değişikliklere yol açmaktadır. Eğitim-öğretimde sınıf içinde görülen teknolojik değişimlerin en büyüğü sınıflarda kullandığımız kara tahtanın yerine geçen etkileşimli tahtalar olmuştur. Büyük ölçekte ve hızla ülke genelinde Fatih projesi ile yaygınlaşan ve sınıflarda kullanımı artan etkileşimli tahta, kısa zamanda sınıflarımızda eğitim-öğretim teknolojisi olarak yerini almıştır. Bu eğitim-öğretim teknolojileri sınıf içi ortama görsel ve fiziksel birtakım değişiklikler getirmekle kalmamıştır. Nitekim matematik öğretmenlerinin pedagojik alan bilgilerini ve eğitim teknolojilerini de eğitim-öğretim sürecine dâhil ederek öğretimlerini teknoloji ile etkili ve uygun bir biçimde bütünleştirmelerini gerekli kılmıştır. Böylece teknolojik yeterliliklere sahip olunması boyutunda öğretmenlere eğitim ve öğretimde teknolojik sorumluluklar ve yükümlülükler getirmiştir (Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), 2018).

Eğitim-öğretime olan katkılarından dolayı etkileşimli tahtalar (ET) okullarımızda hızlıca bütünleşmiş ve yaygınlaşmışlardır. Teknik alanda ET'lerin sağladığı katkıları, öğretmenlere eğitim-öğretim ortamında sağladığı katkılar ve kolaylıklar ile öğrencilerin öğrenmeleri ile motivasyonları üzerine olan etkisi şeklinde sınıflayabiliriz. ET kullanımıyla (Smith, Higgins, Wall ve Miller, 2005):

- Her türlü döküman ve not üzerinde işlem yapıp, paylaşılabilir ve kaydedilebilir.
- Sürükle-bırak, ses, renk etkinlikleri ile öğrencilerin dikkat ve motivasyonları artar.
- Öğretmen ile öğrenci etkileşimini destekler.
- Öğrencilerin yaratıcılıklarını destekler.
- Derslerin daha etkili ve güçlü etki yaratmasına yardımcı olur.
- Laboratuvar yatırımları, donanım yatırımları, zamandan vb. kazanç sağlar. Mürekkep, tebeşir, kâğıt gibi kırtasiye kullanımını en aza indirerek ekonomik anlamda kurumlara katkı sağlar.
- Çoklu zekâ kuramına göre çeşitli duylara hitap ederek öğrenmeyi destekler. (Farklı grup aktiviteleri ve ses efektleri işitsel duylara, görsel materyallerle ve resim ile görsel duylara, etkileşimli tahtada uygulamalara katılarak ve dokunarak kinestetik duylara hitap edilebilir.)
- Ders anlatımının videolar ile kayıt altına alındığı dersler, yazdırılabilir ya da elektronik posta olarak iletilebilir. Böylelikle ders anlatımlarının tekrarı sağlanarak öğrenme hızlı ve kalıcı olur.

- Öğretmenler, veliler ve öğrenciler istediklerinde yeniden kayıtlı derslere erişim sağlayabilirler.

Kennewell ve Beauchamp (2007) yaptıkları çalışmaların sonucunda öğretmenlerin ET kullanımıyla ilgili aşağıda belirtilen özelliklere sahip olması gerektiği vurgulanmıştır. Bu özellikler;

- Teknoloji kullanımına yönelik özgüven,
- ET'nin varolan özelliklerinin tamamını bilme,
- Mevcut öğretim programına hâkim olma,
- Etkileşimli öğrenme mantığını ve temel prensibini öğrenme,
- Farklı öğrenme seviyeleri sahip öğrencilerin sahip olduğu potansiyel ve özellikleri bilmesidir.

Miller, Glover ve Averis (2004) araştırmalarında, geometri dersindeki matematiksel kavramların ET'ler ile daha kolay anlaşılabilceğini belirtmişlerdir. ET'lerin açılar ve cebir konularında kullanımında, renklendirme ile ilgili özellikleri ile öğrencilerin eş açılar gibi aksiyomları görmesini ve anlamasını daha kolay bir hale getirdiğini belirtmişlerdir. Bu araştırmalar neticesinde ET'ler geometri ve matematik derslerinde önemli bir öğrenme aracı olarak kullanılabilirler. Bununla birlikte öğrencinin aktif olarak yer aldığı matematiksel aktivitelerin ET teknolojisinde kullanımı öğrencilerin matematiksel düşüncelerine katkı sağlayabilir ve arkadaşlarıyla olan iletişimlerini olumlu yönde etkileyebilir (Serow ve Callingham, 2008).

ET kullanımının öncesinde öğretmenler tarafından sınıflarında kullanılan tepegöz ve projeksiyon gibi teknolojik araçlar, yalnızca öğretmenlerin kullanımıyla sınırlı kalmaktaydı. Sınıf ortamında öğretmenin sürekli aktif kullanımını gerektiren tepegöz ile projeksiyon gibi araçların aksine, ET'leri öğrenciler aktif olarak kullanmaktadırlar. Öğrenciler ET üzerinde nesnelere hareket ettirebilme, problem ve soruların çözümlerinde değişiklikler yapabilmekte olup ET ile yani öğretim materyali ile etkileşime girebileceği aktif bir ortama sahip olabilmektedirler. Bu durumda öğrencilerin dikkati ve motivasyonu önemli ölçüde artmaktadır (Smith, Higgins, Wall ve Miller, 2005). ET kullanımının önemi alan yazın incelemesinde belirtilmektedir fakat ET araştırmalarının yeterli olmadığı tespit edilmiştir. Pamuk, Çakır, Ergün, Yılmaz ve Ayas (2013) Fatih projesine katılan öğretmenlerin ET'leri hangi amaçla ve ne sıklıkta kullandıklarını incelemiştir. Akgün, Yücekaya ve Dışbudak (2016) bu konudaki araştırmaların değerlendirme görüşü inceleme ve tutum olduğunu belirtmişlerdir. Derslerle ilgili alan öğretmenleri ile yapılan çalışmaların az sayıda olduğunu ve bu alanda çalışma yapılmasını önermişlerdir. Bu araştırmada ortaokul matematik öğretmenleri tarafından ET'lerin derslerinde kullanım amacı ve ET kullanımında karşılaşılan zorluklar ve sorunların araştırılması gerekçe olarak görülmüştür. Bu gerekçeyle Anadolu'daki bir ilimizin merkez ilçesinde görev yapmakta olan ortaokul matematik öğretmenlerinin derslerinin işlerken ET'den nasıl yararlandıkları ve kullanımında karşılaştıkları sorunları tanımlamaya yönelik görüşleri alınmıştır. Çalışma bulgularından elde edilecek sonuçlar, araştırmanın yapıldığı çalışma grubu çerçevesinde matematik öğretmenlerinin ET kullanımına yönelik görüşlerini yansıtacağından alana katkı sağlaması beklenmektedir. Bu araştırmada ortaokul matematik öğretmenlerinin matematik derslerinde ET kullanımı hakkındaki görüşlerini incelenmiştir.

Araştırmanın Modeli

Araştırmada nitel araştırma yaklaşımı kullanılmıştır. Nitel araştırma olayların, durumların, düşüncelerin ve görüşlerin gerçek olarak ifade edilmesini sağlamaktadır. Veri toplama tekniği farklı teknikler örneğin görüşme gibi teknikler kullanılmaktadır. Toplanan veriler betimsel olarak incelenmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Yapılan çalışma nitel araştırma yaklaşımlarından betimsel araştırma yaklaşımı olarak desenlenmiş olup yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek'e (2018) göre yarı yapılandırılmış görüşmeler farkında olduğumuz ama ayrıntılı ve derin bir görüşümüzün olmadığı durumlara odaklanmaktadır. Araştırmada ortaokul matematik öğretmenleriyle görüşmelerde derslerinde ET kullanımına yönelik görüşleri neticesinde elde edilen veriler incelenmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmada okulların ve ortaokul matematik öğretmenlerinin seçiminde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Araştırmaya dâhil olan ortaokul matematik öğretmenleri belirlenirken temel ölçüt olarak, ET bulunan ortaokullarda görev yapmakta olan ortaokul matematik öğretmenleri dikkate alınmıştır. Orta Anadolu'daki bir ilimizin merkez ilçelerinde görev yapan ve okullarında ET bulunan ortaokul matematik öğretmenlerinden çalışmaya katılmaya gönüllü olanlar belirlenmiştir. İlçelerin birinde yaklaşık olarak 100 ortaokul matematik öğretmeni arasında okulunda ET bulunan altı ortaokul matematik öğretmeni cinsiyet ve tecrübe dağılımına dikkat edilerek araştırmaya dahil edilmiştir. Bu bağlamda araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde il merkezinde ET bulunan ortaokullarda görev yapan altı ortaokul matematik öğretmeni oluşturmuştur. Öğretmenlerinin seçiminde cinsiyet ve kıdeme göre maksimum çeşitlilik sağlanmaya çalışılmıştır. Tablo

1’de çalışma grubundaki ortaokul matematik öğretmenlerinin cinsiyet ve hizmet yılları dağılımları verilmiştir.

Tablo 1.

Çalışma grubu özellikleri

Öğretmen	Cinsiyet	Hizmet Yılı
Ö1	Erkek	10-15 yıl
Ö2	Kadın	5-10 yıl
Ö3	Erkek	0-5 yıl
Ö4	Kadın	0-5 yıl
Ö5	Erkek	5-10 yıl
Ö6	Kadın	10-15 yıl

Verilerin Toplanması

Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak ortaokul matematik öğretmenlerinin derslerinde ET kullanımıyla ilgili görüşleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Alan yazından yararlanılarak yarı yapılandırılmış görüşme soruları oluşturulmuştur. Yarı yapılandırılmış görüşme soruları iki alan uzmanına gönderilmiştir. Altı ortaokul matematik öğretmeni ve yedi matematik öğretmen adayları formu incelemiş ve görüşlerini belirtmişlerdir. Uzman görüşlerinin ardından iki matematik öğretmeni ile pilot görüşme yapılmıştır. Bu pilot görüşme sonrasında oluşturulan form veri toplama aracı olarak kullanılmıştır.

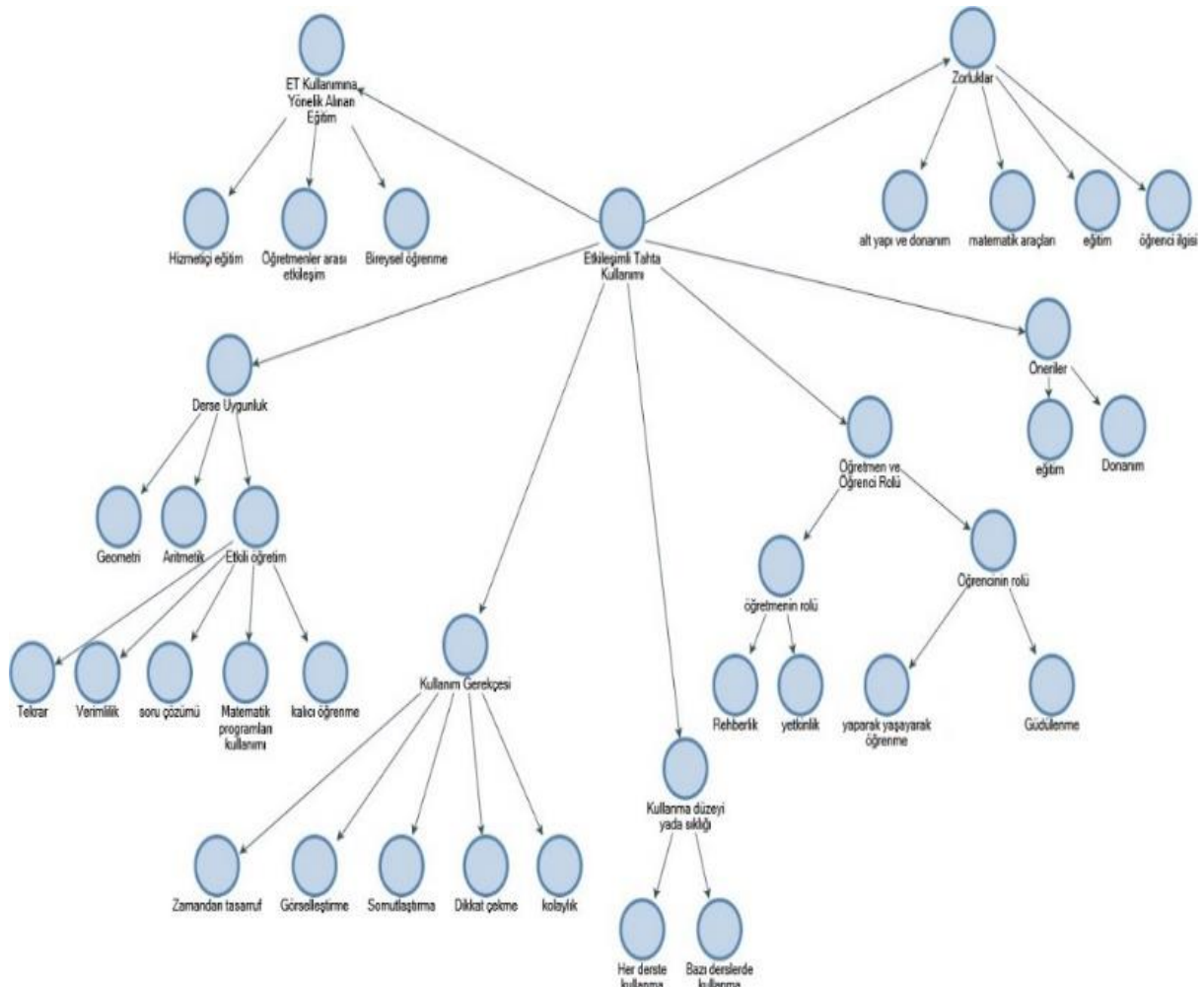
Çalışmanın amacı doğrultusunda İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden gerekli izin alınmış ve ortaokul matematik öğretmenleri ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya katılan ortaokul matematik öğretmenleri gönüllü olarak araştırmaya katılmışlardır. Görüşmenin gerçekleştirileceği tarih ve zaman araştırma öncesinde öğretmenlerle kararlaştırılmıştır. Görüşmelerde önceden hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme soruları ortaokul matematik öğretmenlerine sırasıyla yönlendirilmiştir. Görüşme esnasında ek sorular ile öğretmenlerin yanıtları detaylandırılmıştır. Görüşmeler ses kayıt cihazıyla kaydedilmiştir. Görüşme kayıtları transkript edilmiştir. Beşinci ve altıncı sorular Birişçi ve Uzun (2013)’ün çalışmasından alınmıştır.

Ortaokul matematik öğretmenleriyle yapılan görüşmelerde alan yazından esinlenerek aşağıdaki görüşme sorularıyla ET kullanma hakkındaki görüşlerini belirlenmesi amaçlanmıştır:

1. ET’yi derslerinizde kullanmak konusunda ne düşünüyorsunuz matematik dersinde kullanmayı uygun buluyor musunuz?
2. ET’yi kullanma düzeyiniz/sıklığınız ne kadardır?
3. ET’yi derslerinizde hangi amaçla kullanıyorsunuz? Örnek verebilir misiniz?
4. ET kullanımında öğretmenin ve öğrencinin rolü nedir?
5. ET’yi kullanırken zorluklarla karşılaşılıyor musunuz? Karşılaştığınız bu zorluklar nelerdir? Karşılaştığınız sorunların üstesinden gelmek için hangi yollara başvuruyorsunuz?
6. ET ile ilgili daha önce kurs, seminer vb. gibi etkinliklere katıldınız mı? Bu etkinliklerde hangi tür faaliyetlere katıldınız? Katılmadıysanız neden katılmadınız?
7. ET ile ilgili ne tür faaliyetlerin olmasını isterdiniz?

Verilerin Analizi

Elde edilen verilerin analizinde Strauss ve Corbin’un (1997) önerdiği iki veri analiz sürecinden içerik analizi kullanılmıştır. Betimsel bir şekilde oluşturulan veriler, içerik analiziyle daha derin bir şekilde incelenir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). İçerik analizine tabi tutulan ham veriler üzerinde NVivo12 nitel veri analizi programı kullanılmıştır. İçerik analizinde ilk olarak, görüşmelerden elde edilen veriler anlamlı bölümlere ayrılmış ve kodlar oluşturulmuştur. Sonrasında anlamlı bütünler oluşturacak şekilde benzer kodlar bir araya getirilmiş ve oluşturulan kodlar bir üst düzey olan temalarla açıklanmıştır. Nihayetinde veriler belirlenen temalara göre açıklanarak tanımlanmış, gerekli yerler doğrudan alıntılarla desteklenmiş, tanımlanan bulgular açıklanmış, ilişkilendirilmiş ve karşılaştırmalar yapılarak sunulmuştur (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Ortaokul matematik öğretmeni olan ikinci bir kodlayıcıya başvurularak kodlamada güvenilirliği sağlamak amaçlanmış ve böylelikle oluşturulan temalar ve kodlar karşılaştırılmıştır. Puanlama güvenilirliği %90 olarak hesaplanmıştır. Nitekim uygun görülmeyen kodlar ve temalar belirlenerek çıkarılmış ve nihai kodlar ve temalar belirlenmiştir. Ortaokul matematik öğretmenlerinden yapılan doğrudan alıntılarda kimliğin gizli tutulması amacıyla katılımcı isimleri (Ö1), ...(Ö6) olarak kodlanmıştır. Görüşmelerin analiz edilmesiyle oluşturulan kelime bulutu Şekil 1’de gösterilmiştir. Kelime bulutu



Şekil 1. Ortaokul matematik öğretmenlerinin ET kullanımına ilişkin tematik kod dağılımı

Etkileşimli Tahtanın Dersle Uygunluğuna İlişkin Bulgular

Ortaokul matematik öğretmenlerinin ET'nin dersle uygunluğuna ilişkin görüşleri üç alt temada incelenmiştir. Dersle uygunluk temasına göre yapılan kodlamalar neticesinde oluşan alt temalar ve frekans dağılımları Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2.

Dersle uygunluk temasına ait bulgular

Tema	Dersle Uygunluk	Öğretmen	f
Alt temalar	Geometri	Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö6	5
	Matematik Programları Kullanımı	Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6	5
	Verimlilik	Ö1, Ö2, Ö5	3
	Soru Çözümü	Ö3, Ö4, Ö6	3
	Aritmetik	Ö1, Ö2	2
	Tekrar	Ö1, Ö3	2
	Kalıcı Öğrenme	Ö1	1
	Etkili Öğretim		

ET'nin ders uygunluğu temasına ait görüşlerde görüldüğü üzere ortaokul matematik öğretmenleri matematik derslerinde ET kullanımını uygun bulmaktadırlar. Tablo 2'de görüldüğü üzere ortaokul matematik öğretmenleri özellikle geometri derslerinde ET'yi kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu konuda Ö6 görüşlerini şöyle açıklamıştır:

Matematik için özellikle geometri alanında çalışırken işimizi çok kolaylaştırıyor. Mesela prizmaların hacimlerini kullanırken üç boyutlu bir cisim tahtaya çizmek ve çocuğun bunu üç boyutlu olarak algılaması çok zor oluyor. Tahtada özellikle, mesela videoyu açıyoruz videoda şekli döndürme şansımız oluyor. Parmağımızla çevirme şansımız oluyor. Yüksekliğini rahat bir şekilde gösterebiliyoruz.

Ö2'nin ifadesinde aritmetik derslerinde ET kullanımını uygun bulduğunu belirtmiştir: “Mesela cebirsel ifadelerde özellikle bir de rasyonel sayılarda çok sık kullanıyoruz.”. Ö1 ise “Üç günde bir nöbet tuttum dört günde bir nöbet tuttum 12’de karşılaşırız bu artık sözel olay bitti hocam bunu kabul etmek lazım bitmezsek ET’leri bu şekilde kullanmazsak ben çocuklara da söylüyorum oyun dışı kalırız. Bu bir gerçek.” şeklinde ET kullanımının matematik derslerinde kullanılmasının gerekliliğini belirtmiştir.

Ortaokul matematik öğretmenlerinin çoğu matematik derslerinde ET kullanımının etkili bir öğretim sağlama ve özellikle derste kullandıkları matematik programlarının öğretime büyük bir fayda sağladığı görüşündedirler. Bu konuda Ö1 ve Ö4’ün ifadeleri şu şekildedir: Ö1: “ET’nin matematik dersinde kullanımı özellikle Geogebra gibi programlar çocukların matematiğin animasyonla izleyebileceği etkinlikler yapmamız gayet faydalı oluyor.” Ö4: “Geoboard mesela dijital geometri tahtası olarak kullanabiliyoruz. Burada çocuklar uygulamalı olarak etkinliklerini yapıyorlar.”. Matematik programlarının kullanımında zorlandığını belirten Ö6: “Daha çok hazır modülleri kullanıyorum. Birkaç kez geometri programında çalışmışım ama bana çok zor geldi. Çizmesi üniversitede öğrendiğimiz bir program vardı. Çok zor geldi vakit kaybı diye... Bende hazır modülleri kullanıyorum. Çok da pratik oluyor.” şeklinde derslerinde matematik programlarını kullanmak yerine hazır ders modüllerinden faydalandığını belirtmiştir.

Matematik dersinde ET kullanımını tekrar edebilme açısından uygun gören öğretmenlerden Ö3: “Başka mesela, koordinat düzlemi üzerinde bir konu anlatırken tahtaya çizip tekrardan anlatıp tekrar silip tekrar anlatma olayını kullanmamak için ET üzerinden anlatmak daha mantıklı oluyor.” şeklinde ifade etmiştir. Ö1 ise ET kullanımını tekrar edebilmesini aşağıda verilen ifadeler ile belirtmiştir.

Bu program özellikle yaptığım işlemlerin, çözümlerin ileri geri sarması, çocuğa tekrar animasyon olarak izletmek, geriye sarıp yaptığımız aşamaları tekrar göstermek ya da ne bileyim işte döndürme hareketleri 90 derece döndürme sağa sola saat yönünün tersinde, taşıma faaliyetleri, üssü çift yapma, geri sararak tek yapma, eksi yapma, alt tarafı tam sayı yapma yapmama yani yeni bütün durumları gösterme çocukların kafa karışıklığını tamamen bitirme noktasında çok çok işimize yarıyor.

Ö3 ET kullanıma yararlarından yukarıdaki ifadeler ile bahsetmiştir. Ö1: “Hem uygulamalarımızda hem de çocuklardan aldığımız dönütlerde gayet verimli olumlu dönüşler oluyor.” şeklinde dersinde ET kullanımının veriminden bahsederken Ö4: “Soru çözümlerinde matematikte çok fazla şekil olduğu için, şekil üzerinden vakit kazanabilmek için, soruları çözmekte hızlanabilmek için soru çözümlerinde kullanıyoruz.” şeklinde matematik derslerinde soru çözümünde ET kullanımının uygun olduğu görüşünde bulunmuştur.

Etkileşimli Tahtanın Kullanma Düzeyi/Sıklığına İlişkin Bulgular

ET’nin matematik dersinde “Kullanma Düzeyi/Sıklığı” temasına göre yapılan kodlamalar neticesinde oluşan alt temalar ve frekansları Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3.

Kullanma düzeyi/sıklığı temasına ait bulgular

Tema	Kullanma Düzeyi / Sıklığı	Öğretmen	f
Alt temalar	Her derste kullanma	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö6	5
	Bazı derslerde kullanma	Ö5	1

Bu temayı oluşturan görüşlere göre ortaokul matematik öğretmenlerinin çoğu her dersinde ET’yi kullandıklarını belirtmişlerdir. Ö4: “Her ders açıyorum. Yani her ders, ders 40 dakikaysa dersteeki etkinliğe göre değişiyor bu ama en az 15 dakika kullanıyorum.”. Ö6: “Ben çok sık kullanıyorum. Hemen hemen her ders kullanıyorum.” şeklinde ET kullanım düzeylerini belirtmişlerdir. Ö5 ise: “Yer yer ders boyu kullandığım oluyor. Hiç kullanmadığım zamanlar da duruma göre olabiliyor.” şeklinde bazı matematik derslerinde kullandığını söylemiştir.

Etkileşimli Tahtanın Kullanım Gereçesine İlişkin Bulgular

ET’nin matematik dersinde kullanım gereçesi temasına göre yapılan kodlamalar neticesinde oluşan alt temalar ve frekans dağılımları Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4.

Kullanım gerekçesi temasına ait bulgular

Tema	Kullanım Gerekçesi	Öğretmen	f
Alt temalar	Görselleştirme	Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö6	5
	Kolaylık	Ö1, Ö2, Ö3, Ö6	4
	Dikkat çekme	Ö1, Ö2, Ö5	3
	Zamandan tasarruf	Ö3, Ö5, Ö6	3
	Somutlaştırma	Ö1	1

Ortaokul matematik öğretmenlerinin ET'yi derslerinde kullanma amacına yönelik görüşmelerden elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin çoğunluğu derslerinde görselleştirme sağlamak adına kullandıklarını belirtmişlerdir. Ö1: “Matematiği görsel hale getirmek.”. Ö2:

Şimdi ET tabii ki de görsellik açısından çocukların daha çok dikkatini çekiyor ve bazı konularda özellikle doğrularda paralellikler de bunlar da çizim bizim için zor olurken direkt tahtada çizip onlara daha rahat aktarabiliyoruz çocuklara ve renkli renkli çizebiliyoruz mesela ya da daha böyle üç boyutlu görseller oluşturabiliyoruz orada.

Ö5 ise ET'yi derslerinde kullanma amacına yönelik görüşlerini aşağıda verilen metinde ifade etmiştir.

Aktif olarak kullanıyorum hem zaman kazancı hem de bazı noktalarda görsel ifade açısından çok faydalı olduğunu düşünüyorum. Diyelim ki, bir şekli öğrencilere tahtaya çizmekten önce görsel olarak göstermek veya bir konuyu anlatılırken ET'deki uygulamalardan onu canlandırıp hikâyeleri görsel haline getirip çocuğa hayatın içinden olması, problemlerin açısından kullanıyorum.

Ö4: “Ekileşimli tahtayı derslerimde kullanmayı uygun buluyorum. Çünkü Gardner'in de zaten dokuz zekâ alanını biliyoruz. Burada mesela görsel uzamsal zekâsı olan öğrenciler var. Özellikle bu öğrencilere hitap etmek için ve tahtayı uygulama olarak kullanıyorum ben dijital anlamda.”. Ö6: “Görsel anlamda çocuğu daha çok etkiliyor. Sınıf ortamında bütün çocukların aynı anda aynı soruyu aynı şekilde görmesini sağlıyor.”.

Aynı zamanda görüşme yapılan dört ortaokul matematik öğretmeni ET kullanımının kolay olması, öğrencilerin anlamasını kolaylaştırması açısından matematik derslerinde kullandıklarını belirtmişlerdir. Örneğin, Ö3: “Çünkü matematikte gerek soyut kavramlar olsun gerek konular içindeki bazı sorularda olsun ders anlatımlarında olsun mecburen tahta üzerinde gösterilmesi daha kolay olduğu için hem vakitten hem de öğrenciye daha kolay anlatımından dolayı ET çok güzel bir araç olarak düşünüyorum.”. Ö6 ET'nin sınıf içerisinde kullanımını şöyle ifade etmiştir.

Sınıf ortamında bütün çocukların aynı anda aynı soruyu aynı şekilde görmesini sağlıyor, anlamayı kolaylaştırıyor. Çocuk çok daha kolay anlıyor. Özellikle geometride ve üç boyutlu cisimlerde. Mesela birim küplerin bir araya gelmiş şekillerinin hacimlerini bulurken çizimler çok düzgün olduğu için ve o şekilleri döndürme şansımız olduğu için çok rahat ediyoruz.

Ortaokul matematik öğretmenlerinden bazıları derslerinde ET kullanma amaçlarını dikkat çekme olarak da belirtmiştir. Örneğin Ö2:

Şimdi ET tabii ki de görsellik açısından çocukların daha çok dikkatini çekiyor ve bazı konularda özellikle doğrularda paralellikler de bunlar da çizim bizim için zor olurken direkt tahtada çizip onlara daha rahat aktarabiliyoruz çocuklara ve renkli renkli çizebiliyoruz mesela ya da daha böyle üç boyutlu görseller oluşturabiliyoruz orada. Dolayısıyla çocukların daha çok dikkatini çekiyor. Zaten hiçbir şey yapmasak bile ET onların zaten ilgisini çekiyor.

Ö1: “Bu nesil artık bilişim nesli bunu kabul etmemiz lazım ve çok da dikkatlerini çekiyor unutmuyorlar.” şeklinde belirtmişlerdir.

Ortaokul matematik öğretmenlerinin ET'yi derslerinde kullanma gerekçesine yönelik görüşmelerden elde edilen bulgulara göre ortaokul matematik öğretmenlerinin üçü derslerinde zamandan tasarruf ettiklerini belirtmişlerdir. Ö3: “Çünkü matematikte gerek soyut kavramlar olsun gerek konular içindeki bazı sorularda olsun ders anlatımlarında olsun mecburen tahta üzerinde gösterilmesi daha kolay olduğu için hem vakitten hem de öğrenciye daha kolay anlatımından dolayı ET çok güzel bir araç olarak düşünüyorum.”. Ö5: “Aktif olarak kullanıyorum hem zaman kazancı hem de bazı noktalarda görsel ifade açısından çok faydalı olduğunu düşünüyorum.”. Ö6: “Daha pratik, süreden müthiş bir kazanç sağlıyor bize.”.

Ayrıca yapılan görüşmelerde ortaokul matematik öğretmenlerinden Ö1, ET kullanımının özellikle matematikte soyut kavramların somutlaştırdığından bahsetmiştir. Ayrıca öğrencilerde kalıcı öğrenmelerin gerçekleştiğinden bahsetmiştir. Ö1:

Sekizlerin bu seneki ebob - ekok konusunda hani 5 metre aralıklarla ve 8 metre aralıklarla karşılıklı ağaçlar dikiliyor gibi bir soruda bu ağaçları ben karşılıklı dikerek 5'er birim ve 8'er birim 40 birimde, 5 ve 8'in ekoku olan 40 da hakikaten karşı karşıya geldiklerini, bunun animasyonunu izleterek çocuklara daha keyifli hale getirme noktasında basit bir örnek ama genelleyen de bir örnek. Yaptığın faaliyetin özetini anlamak ve somutlaştırmak anlamında çocuklar matematiği görsel olarak yaparak yaşayarak öğreniyor.”

Görüşmelerde Ö3: “Eğer amacı doğrultusunda kullanabilirsek kesinlikle öğrenciye artı olarak geliyor ama amacı doğrultusu dışına çıktığımızda öğrencide tembellik oluşturma problemi var.” şeklindeki ifadesinde ET'nin amacı dışında kullanımının öğrencilerde tembelliğe sebep olabileceğini ifade etmiştir.

Etkileşimli Tahta Kullanımının Öğretmen ve Öğrenci Rollerine Üzerine Etkisine İlişkin Bulgular

ET'nin matematik dersinde kullanımında öğretmenin rolü temalarına göre yapılan kodlamalar neticesinde oluşan alt temalar ve frekans dağılımları Tablo 5'te gösterilmiştir. Öğrencinin rolü temalarına göre yapılan kodlamalar neticesinde oluşan alt temalar ve frekans dağılımları Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 5.

Öğretmenin rolü temasına ait bulgular

Tema	Öğretmenin rolü	Öğretmen	f
Alt temalar	Yetkinlik	Ö1, Ö3, Ö4, Ö5	4
	Rehberlik	Ö1, Ö4	2

Tablo 6.

Öğrenci rolü temasına ait bulgular

Tema	Öğrencinin rolü	Öğretmen	f
Alt temalar	Güdülenme	Ö2, Ö3, Ö5	3
	Yaparak yaşayarak öğrenme	Ö1, Ö4, Ö6	3

Ortaokul matematik öğretmenlerinin ET kullanımında öğrencilerine rehberlik etmesi gerektiğini böylece öğrencilerde kalıcı öğrenmelerin sağlanabileceğini belirten Ö1'in görüşleri şöyledir:

Öğrencinin aslında işin dediğim gibi hocam yaparak yaşayarak öğrenme tarafında, biz işin rehberliğindeyiz hani öğrenci geogebra'nın ne olduğunu bilemez ya da ara yüzün kullanımı noktasında çok meraklı olanlar var. Hocam ben öğrendim indirdim evde kullanıyorum diyenler var ama en azından dediğim gibi bizim rehberliğimizde olayın görsel canlı anlatımını izlemesi öğrencide kalıcı bir öğrenme sağlıyor. ET noktasında da çocuğun hani tahtaya kalkıp tahtayı çok etkin kullanılması da gerekmiyor hocam. Bizim rehberlerimiz onları doğru yönlendirmeniz çok daha ciddi katkılar sağlıyor diye düşünüyorum.

Ö4 ise: “Öğretmen orada rehber konumunda oluyor. Yani çocuk oradaki uygulamayı yaparken öğretmen yönlendiriyor ya da mesela EBA'dan bir video izliyor mesela. Çocuk tahtayla irtibatla oluyor öğretmen orada rehber konumundadır.” şeklinde ortaokul matematik öğretmenin ET kullanımında sınıf içindeki rolünden bahsetmiştir.

Ortaokul matematik öğretmenlerinin çoğu ET kullanımında ne kadar yetkin, bilgili olurlarsa o kadar derste ET kullanımında faydalı olabileceklerine inanmaktadırlar. Ö1'in “Öğretmenin kendini geliştirerek tahtanın kullanımını nasıl yapabileceğini hangi programları kullanabileceğini veya daha etkili nasıl kullanabileceğini öğrenirse. Yani burada en büyük rol bence öğretmende. Öğretmen kendini ne kadar çok kendini geliştirirse öğrenciye ET'nin kullanımı hakkında daha faydalı olabileceğini düşünüyorum.” şeklindeki ifadeleri bu görüş içinde olduğunu göstermektedir. Ö4'ün: “Mesela benim kullandığım bazı uygulamalar var. Ben bunları kendim araştırarak yabancı kaynaklardan araştırarak buldum.” ifadesi ET kullanımında kendi araştırmalarıyla alanda bilgi sahibi olmaya çalıştığının ifadesidir.

Ortaokul matematik öğretmenleri ET kullanımında öğrencilerin rolünü yaparak yaşayarak öğrenme şeklinde açıklamaktadırlar. Bu görüşü destekleyen ortaokul matematik öğretmenlerimizden Ö6:

Sunum boyutlarında çok daha güzel ve yaratıcı şeyler çıkıyor çocuklarda. Mesela bir ödev verdiğimizde ödevi istediğiniz gibi hazırlayabilirsiniz diye ben açık uçlu sunuyorum. Çocuklar

çok güzel şeyler hazırlıyorlar çok güzel videolar hazırlıyorlar. Başka programları kullanarak sunum hazırlıyorlar. Bunlar araştırma boyutunda çocukları destekliyor.

Ö1: “Öğrencinin aslında işin dediğim gibi hocam yaparak yaşayarak öğrenme tarafında.” şeklinde görüşlerini ifade etmiştir. Aynı zamanda ortaokul matematik öğretmenleri öğrencilerin derste ET kullanımında aktif bir şekilde görev alarak mutlu olduklarını ve güdülendiklerini belirtmişlerdir. Bu konuda Ö5: “Bununla beraber uygulamalarda soru çözmelerin de öğrencinin ET’ye gelmesi, kullanması da onu biraz daha olumlu yönde etkiliyor diye düşünüyorum.”. Ö2 aşağıdaki verildiği şekilde bu görüş doğrultusunda açıklamalarda bulunmuşlardır.

Yani öğrenci zaten o tahtaya bir çıkmak istiyor orayı merak ettiği için. Dokunmatik ekran onların hoşuna gidiyor. Bence orada bir şeyler yaparken de mutlu oldukları için belki de onları daha da iyi güdülediğini düşünüyorum ders konusunda. En azından tahtaya çıkma açısından daha istekli oluyorlar.

Etkileşimli Tahtanın Kullanım Zorluğuna İlişkin Bulgular

ET’nin matematik dersinde kullanımında ortaokul matematik öğretmenlerince karşılaşılan sorunlar zorluklar teması ile verilmiştir. Bu temanın alt temaları ile frekans dağılımları ise Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7.

Zorluklar temasına ait bulgular

Tema	Zorluklar	Öğretmen	f
Alt temalar	Alt Yapı ve Donanım	Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6	5
	Eğitim	Ö1, Ö5	3
	Matematik Araçları	Ö2, Ö6	2
	Öğrenci İlgisi	Ö5, Ö6	2

Ortaokul matematik öğretmenleri derslerinde ET kullanımında alt yapı ve donanım yönünden en çok teknik anlamda ve program yükleme noktasında sıkıntılarla karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Ö4: “Yani genel olarak teknik anlamda sorunlar yaşıyoruz. İnternet bağlantısı kopuyor interneti kullanacaksak. Bunun dışında donabiliyor bazen. [...] Bunun dışında da mesela virüs sıkıntımız da oluyor bazen. Mesela flash belleklerimiz açmıyor. Bazen bu tip teknik sıkıntılar olabiliyor.”. Ö5: “ET’nin üzerinde işlem yapmak her zaman kolay olmayabiliyor. Bununla ilgili uygulamalar var. Bunu açmak için o uygulamaları tahtaya kurmaya çalışıyoruz.”. Ö6: “Belki kendi bilgisayarım da senkronizasyon olabilir. Bu senkronizasyon ile bilgisayarım da çizip belki oraya hemen bu program ile atabilir.”. Ö1: “Yaşadığımız sıkıntılardan bir tanesi program yükleme noktasında. [...] Gayet de sağlam, sürgüler hariç.”.

Öğretmenler matematik derslerini ET üzerinden işleme konusunda, tahtada bu konu ile ilgili matematik araçlarının eksikliğinden ve programların yüklü olmamasından kaynaklanan zorluklar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Ö6:

Ya mesela kendim tahtaya soru yazmak istediğimde biraz gerçekten zor oluyor. Daha çok aslında hazır şablon olabilir diye düşünüyorum. Tek tek mesela bir küpü çizmeye çalıştığımda tek tek o çizgileri birleştirmek. Ondan sonra tek tek tıklayıp onları bir araya getirmek biraz vakit alıyor. Sanki birazcık daha içerisine özel bir matematik programı hazırlanabilir, yüklenebilir diye düşünüyorum. Bu açıdan biraz zor. [...] bazen kendim çocuklara gerçekten soru hazırlama ihtiyacı hissediyorum. Çünkü hazır programlar soruları benim istediğim gibi düzenlemiş olmuyor. Bu şekilde bir program hazırlanmasını isterdim.

Ö2: “Matematik sembollerimiz çok fazla o sembollerin orada mesela eksik olduğunu düşünüyorum. Hani biz kullanırken yazmak zorunda kalıyoruz. O semboller direkt olarak çıkabilmeli. Bilgisayardaki o kolaylıklar belki ET’de de o semboller olarak da oraya yansıtılabilir.”.

Ortaokul matematik öğretmenlerinden bazıları ET kullanımında karşılaştığı zorlukları, bu teknoloji hakkındaki bilgi eksikliği ve eğitimsizlikle ilişkilendirmişlerdir. Ö2:

ET kullanımında aslında çok zorlukla karşılaştığımız oluyor ama o da çok net iyi bilmediğimiz için belki. Şimdi burada ne yapacağız işte bunu nasıl yapabiliriz diye düşündüğümüzde onu bulana kadar belki zorluk yaşıyoruz ama ondan sonra yine aktif bir şekilde kullanabiliyoruz. Belki daha iyi bilsek o tahtanın özelliklerini daha böyle ayrıntılı olarak bilsek belki daha iyi kullanacağız.

Öğretmenlerden Ö3 ise, kendisinin ET kullanımında herhangi bir zorlukla karşılaşmadığını ve bu nedenle eğitimin gerekliliğinden şöyle bahsetmiştir: “Yani açıkçası zorluklarla karşılaşmıyoruz. Nasıl

karşılaşmıyoruz az çok programlar ve tahtanın kullanımı hakkında bilgimiz olduğundan dolayı ben çok problemle karşılaşmadım ama diğer öğretmenlerin karşılaştığı problemler var.” Ö4: “Tahtayı kullanmayı bilmeyen mesela öğrencilerimiz olabiliyor bazen yeni girdimiz sınıflarda.” şeklindeki açıklamasında öğrencilerin de ET kullanımıyla ilgili eğitime ihtiyaç duyduklarını belirtmiştir.

Matematik dersinin işlenişinde ET kullanımında öğrenci ilgisi alt teması altında öğretmenlerimiz, sürekli ET kullanımının öğrencilerde sıkılmalar ile sonuç olarak derse karşı ilgilerinin azaldığı şeklinde görüşte bulunmuşlardır. Ö6:

Şimdi tabii bazı şey olumsuzlukları da yok diyemeyeceğim. Mesela çocuk bir şeyleri çizmekte ya da yazmakta daha çok sıkılgan olmaya başladı. Hazır orada olduğu için öğretmenim bunuda mı yazacağız? Çözdük işte bunu çözmemiz mi gerekiyor? Çizmesek olmaz mı gördük zaten diyor. Tabii bu çocuğun şekilleri çizme becerisini veya problemi yazarken daha kolay anlıyordu ya onu birazcık geriletiyor.

Ö5: “Genel anlamda planlı programlı bir şekilde olduğu zaman pozitif yönde etkisi oluyor ama sadece ona bağlı kalmak da çocuk da dikkatini kaybetmesine sebep olabiliyor.”

Etkileşimli Tahta Kullanımına Yönelik Alınan Eğitim ile İlgili Bulgular

ET'nin kullanılmasına yönelik alınan eğitim teması ile bu tema altında oluşturulan alt temalar ile frekans dağılımları Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8.

ET kullanımına yönelik alınan eğitim

Tema	ET Kullanımına Yönelik Alınan Eğitim	Öğretmen	f
Alt temalar	Bireysel öğrenme	Ö3, Ö4, Ö5, Ö6	4
	Hizmet içi eğitim	Ö1, Ö3, Ö6	2
	Öğretmenler arası etkileşim	Ö1, Ö2	2

Ortaokul matematik öğretmenlerinin çoğu ET'lerin kullanımıyla ilgili herhangi bir hizmet içi eğitime katılmadıklarını daha çok kendi çabaları ve denemeleri ile öğrendiklerini belirtmişlerdir. Ö3:

Şimdi şöyle katılma gereği de düşünmedim. Çünkü az çok teknoloji ile aramız iyi olduğu için ben her zaman şundan yanayım: Gerek ET olsun gerek başka kullanacağımız materyaller olsun yaparak yaşayarak öğrenme daha büyük kalıcılığa sebep olduğunu biliyoruz. Bundan dolayıdır yaparak yaşayarak öğrenmeyi daha çok tercih ediyorum. Çünkü o ayrı bir konu tabii ki. Bu verilen eğitimlerin çok faydalı olabileceğini düşünmüyorum işin açıkçası. Yani biraz daha çok fazla teorikte kalıyor uygulamaya geçirmediği için çok fazla etkili olacağını düşünmüyorum. Yapararak yaşayarak daha güzel.

Ö4: Herhangi bir eğitime katılmadım. Uygulayarak öğrendim. Öğretmenlerimizden Ö6 ET kullanımıyla ilgili hizmet içi eğitim aldığını ama bu eğitimin dışında kendi çabalarıyla öğrendiğini belirtmiştir. Ö6'nın ifadeleri aşağıda verilmiştir.

Ya açıkçası daha önce birkaç bu Fatih Projesi kapsamında seminer almıştım. Orada birkaç programın kullanılmasını öğrenmiştim ama ilk ET'ler yüklendiğinde kendim okul çıkışında bir iki saat kaldığımı ve tahtayı incelediğimi biliyorum. Tahtada nasıl hızlı hareket edebilirim, nasıl daha çabuk kullanabilirim diye çalışmıştım.

ET kullanımıyla ilgili öğretmenlerden Ö1, zümreler arası iş birliği ve etkileşimin bu tahtaların kullanımında daha etkili olabileceğini şu sözleriyle açıklamıştır:

Bu konuda yetkin bir matematik öğretmenin bir matematik öğretmenine ya da bir beyin fırtınası tarzında neler yapabiliriz bu işe meraklı arkadaşlarla beraber? Sen ne yaptın, sen ne farklılık yaptın okulunda ET kullanarak. Ben ne yaptım öteki adam ne yaptı hani akıl akıldan üstündür mantığıyla işi çözmek lazım diye düşünüyorum. [...] Mesela hocam fen bilgisinde de sadece kendi branşım adına söylemeyeyim geçen bir arkadaş bir program gösterdi videosunu izledik. Bir rampa modeli çizmişler hocam dik üçgen rampa modeli, üstüne iki tane tekerlek çizdi üzerine bir araba çizdi. Sonra arabayı canlandırdı. Canlı hale getirdi ve bir kütle girdi araya. Dedi ki araba 1200 kilogram olsun eğimimiz işte atıyorum %50 olsun. Gerçek hayatta o araç freni boşalınca nasıl hareket ederse aynı eğimle hareket ediyor. Bunun Türkiye'de çok haberi yok kimsenin... Yani bu ancak dediğim gibi bir ortak akılla çözülebilir.

Etkileşimli Tahta Kullanımına Yönelik Öneriler ile İlgili Bulgular

Son olarak ortaokul matematik öğretmenlerimize ET'nin kullanımıyla ilgili hangi faaliyetlerin olması gerektiği sorulmuştur. Öneriler teması ile alt temalar altında ortaokul matematik öğretmenlerinin görüşlerinin alt temalarını ve frekans dağılımları Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9.

Öneriler temasına ait bulgular

Tema	Öneriler	Öğretmen	f
Alt temalar	Donanım	Ö3, Ö4, Ö5, Ö6	4
	Eğitim	Ö1, Ö5	2

Genel olarak ortaokul matematik öğretmenleri ET konusunda hizmet içi eğitimlerin yeterli olduğunu düşünmemekle birlikte bu eğitimlerin artırılması noktasında görüş bildirmişlerdir. Ö1: “Bununla ilgili eğitimlerin de özellikle hizmet içi eğitim noktasında artırılması gerektiğini düşünüyorum. Ondan önce de Fatih projesi ET kullanımı kursuna katılmıştım. Yeterli olduğunu düşünmüyorum.”. ET'ye matematikle ilgili programlar ve uygulamalar konusunda programların yüklenmesi ile ilgili öğretmenlerimizin görüşleri ise şöyledir. Ö4: “Ben aslında hazır yüklü uygulamaların olmasını isterdim hani telefonumuzda playstore var ya onun gibi. Play Store gibi bir şey yüklü olacak aslında. Oradan mesela uygulamalar indirebilmeliyiz.”. Ö6: “Yani tabii ben bildiğim kadarıyla uygulama yaptığım için bilmediğim ne var onu bilemiyorum. Tabii ki olmasını isterim matematikte programlar ET kullanımı ile ilgili.”. Ö5 ise:

Bunun için gerçekten ET'lere özel programlar yüklenebilir. Belki kendi bilgisayarım da senkronizasyon olabilir. Bu senkronizasyon ile bilgisayarımda çizip belki oraya hemen bu program ile atabilir. Bazen kendim çocuklara gerçekten soru hazırlama ihtiyacı hissediyorum çünkü hazır programlar benim istediğim gibi düzenlemiş olmuyor soruları. Bu şekilde bir program hazırlanmasını isterdim.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu araştırmada ortaokullarda görevli matematik öğretmenlerinin derslerinin işlenişinde ET'yi kullanmaya ilişkin görüşleri belirlenmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen bulgular analiz edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre ulaşılan sonuçlar ise alan yazın taraması ile desteklenmiştir.

Çalışmaya katılan ortaokul matematik öğretmenlerinin ET kullanımları derse uygunluk teması altında incelendiğinde, öğretmenlerin ET kullanımını derslerinde uygun buldukları görülmüştür. Bu sonuç Karakuş ve Karakuş'un (2017) ortaöğretim öğretmenleriyle yaptığı araştırmada öğretmenlerin yarısından fazlasının derslerinde ET kullanımını uygun bulmaları ile uyumludur. Ortaöğretim öğretmenleri ET'yi özellikle de geometri derslerinde kullanmayı uygun bulduklarını belirtmişlerdir. Bunun nedeninin ortaöğretim öğretmenlerinin; özellikle soyut olan geometri dersini, uygun matematik programlarını (Geogebra, cabri, vb.) kullanarak daha etkili, verimli bir hale getirerek somutlaştırdıkları fikri ile açıklayabiliriz. Alan yazına bakıldığında, Birişi ve Uzun (2013) tarafından yapılan araştırma sonuçlarında da benzer şekilde ortaöğretimde görev yapan matematik öğretmenlerinin ET'yi geometri derslerine kullanmayı daha uygun buldukları görülmektedir. Benzer şekilde matematik öğretiminde ET kullanımının öğrencilerin başarısı üzerindeki etkililiğini inceleyen araştırmaların genellikle geometri içerikli sorularla oluşturulduğu görülmüştür (Serow ve Callingham, 2008; Kaya, Akçakın ve Bulut, 2013). Ayrıca matematik öğretmenleri, dersin verimliliğini artırmada, soru çözümlerinde, anlatılan konuların tekrar edilebilmesinde ve farklı matematik programlarının tahtaya entegre edilmesi ile matematik derslerinde etkili ve kalıcı öğrenmeye katkılarından dolayı ET'yi derslerinde kullanmayı uygun bulmaktadırlar. İlgili araştırmalarda buna benzer özellikler ET'yi derslerde kullanma avantajı olarak vurgulanmış ve ET'nin derse olumlu katkısına değinilmiştir (Hall ve Higgins, 2005; Smith ve diğ., 2005; Tosuntaş, 2017).

Çalışmaya katılan ortaokul matematik öğretmenlerinin ET kullanım düzeyi/sıklığı'na ilişkin bulgulardan elde edilen sonuçlara bakıldığında, ortaokul matematik öğretmenlerinin beşi her ders ET'yi kullandıklarını, biri ise bazı derslerde kullandığını ifade etmiştir. Buna göre ortaokul matematik öğretmenlerinin, Fatih projesi kapsamında kurulan ET'leri derslerinde etkili bir biçimde kullanarak geleneksel sınıf ortamlarını 21. yüzyıl teknolojisi ile farklılaştırmaya gayret ettiklerini söyleyebiliriz. Nitekim Kalkan ve Kocabatmaz (2014) Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenlerinin derslerinde ET kullanma sıklığına ilişkin elde ettikleri bulgularda, öğretmenlerin çoğunun derslerinin en az yarısında ET'yi muhakkak kullandıklarını ifade ederken bir kısmı zamanın yetişmeyeceğinden ve derslere uygun bulmamalarından ötürü kullanmadıklarını belirtmişlerdir.

ET'nin ortaokul matematik dersinde kullanım gerekçesi temasına göre ortaokul matematik öğretmen görüşlerinden elde edilen bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin ET'yi derslerinde sırasıyla en çok; görselleştirme ve somutlaştırma, dersin işlenişi ve soru çözümünde kolaylık, dikkat çekme ve zamandan tasarruf amacıyla kullandıkları sonucunu çıkarabiliriz. Matematik öğretmenlerinin derslerinde ET kullanım amacına yönelik benzer sonuçlara yer veren başka çalışmalar da bulunmaktadır (Glover, Averis ve Miller, 2003; Koştur ve Türkoğlu, 2017; Zengin Kırılmazkaya ve Keçeci, 2011). Böylelikle yapılan araştırmadan elde edilen sonuçlar belirtilen çalışmaların sonuçlarını destekler niteliktedir.

Bu araştırmadan elde edilen sonuçlardan biri de çalışmaya katılan ortaokul matematik öğretmenlerinin derslerinde ET kullanımında kendi rollerine yönelik olarak; öğrencilere rehber olma ve ET kullanımında yetkinlik olarak ifade etmeleridir. Buna göre ortaokul matematik öğretmenleri, kendini geliştirerek tahtanın kullanımını nasıl yapabileceğini, hangi programları kullanabileceğini veya daha etkili nasıl kullanabileceğini öğrenirlerse öğrenciye ET'nin kullanımı ve yönlendirme hakkında daha faydalı olabileceklerini düşünmektedirler. Araştırmadan elde edilen bulgulara dayanarak, ortaokul matematik öğretmenlerinin ET kullanımına yönelik herhangi bir ön yargıya sahip olmadıklarını ve bu konuda da kendilerini pedagojik yönden geliştirmeye çalıştıkları görülmektedir. Nitekim Hall ve Higgins'in (2005) ilköğretim öğrencilerinin ET'ye ilişkin görüşlerine yönelik yaptıkları çalışmalarında, öğretmenlerin teknolojik ve pedagojik alan yeterliklerinin önemi vurgulanmaktadır (Akt. Koştur ve Türkoğlu, 2017). Öğretmenlerin ET kullanımında öğrencinin rolüne ilişkin görüşlerinden uygulamalarda ve soru çözümlerinde öğrencinin ET'ye gelmesi, kullanması yani aktif bir şekilde rol alması öğrencide yaparak yaşayarak öğrenmenin oluşmasına katkı sağlayacaktır. Ö3'ün ifade ettiği gibi eğer öğrenci dersin işlenişinde ET kullanımında aktif bir şekilde rol almazsa bunun sonucunda ders süresince öğrencide tembellik, sıkılmalar ve sonuç olarak dersten kopmalar olacaktır.

Bu çalışmada ET'nin matematik dersinde kullanımında ortaokul matematik öğretmenlerince karşılaşılan zorluklar teması altında elde edilen bulguların sonuçlarına göre ortaokul matematik öğretmenlerinin en çok matematik araçlarının tahtada olmaması ile matematik programlarının tahtaya yüklenmesi ve hazır programların kurulu olmayışından kaynaklanan zorluklar gibi başlıklara da yoğunlaştığı görülmektedir. Aynı zamanda teknik anlamda internet bağlantısının olmaması ya da elektrik kesintisi, virüs bulaşması gibi alt yapı ve donanımla ilgili zorluklar yaşadıklarını söyleyebiliriz. Benzer sonuçlar, Al-Faki ve Khamis'in (2014) yaptıkları araştırma sonuçlarında da elde edilmiştir. Ayrıca araştırma bulgularından elde edilen bulgulara dayanarak bazı ortaokul matematik öğretmenlerinin, ET kullanımıyla ilgili olarak öğrencilerinin hazır verilere alışmalarından dolayı şekil çizme ve problem yazma noktalarında da sıkıntıları olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre ortaokul matematik öğretmenleri ET kullanımıyla ilgili olarak eğitim öğretim yılı başında öğrencilerine de eğitim verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu açıdan bakıldığında, ET kullanımını hiç bilmeyen öğrenciler nedeniyle ortaokul matematik öğretmenleri dersin işlenişinde zorluklar yaşamaktadırlar.

Ortaokul matematik öğretmenlerinin ET kullanıma yönelik aldıkları eğitim temasına göre elde edilen bulguların sonuçlarına göre; öğretmenlerin yarısı ET kullanımına yönelik bir eğitime katıldıklarını belirtmişlerdir. Buna rağmen öğretmenlerin çoğunun, bireysel çabaları ve deneyimleri ile ortaokul matematik öğretmenleri arası etkileşim yoluyla ET'yi kullanma konusunda bilgilendiklerini araştırma sonucunda söyleyebiliriz.

Ortaokul matematik öğretmenlerinin ET kullanımına yönelik öneriler teması altında elde edilen bulgulardan elde edilen sonuçlara bakıldığında ortaokul matematik öğretmenleri eğitim-öğretim ve donanım hakkında önerilerde bulunmaktadır. Ortaokul matematik öğretmenleri akıllı telefonlarında bulunan uygulama merkezlerindeki uygulamalarda olduğu gibi istedikleri uygulamaları indirebilecekleri çeşitli ve zengin bir uygulama içeriğinin olmasını önermektedirler. MEB'in matematik öğretim programı doğrultusunda Eğitim Bilişim Ağı (EBA) üzerinden uygulama merkezi tasarlanmasını talep etmektedirler. Ortaokul matematik öğretmenlerinin doğrudan uygulama merkezi üzerinden matematik derslerinde kullanabileceği dokümanlara, uygulamalara materyallere ve kullanabileceği programlara ulaşabilmeyi önermektedirler. ET'de kullanılmaya uygun z kitapların eksikliği olduğunu düşünen ortaokul matematik öğretmenleri ortaokul matematik öğretim programıyla uyumlu içerik hazırlanmasını talep etmektedirler. Ortaokul matematik öğretmenlerine matematik öğretimleri konusunda destek olunmasını önermektedirler. Ortaokul matematik öğretmenleriyle yapılan yarı yapılandırılmış mülakatlar sonucunda ET kullanımıyla alakalı MEB tarafından verilen hizmetiçi eğitimleri yetersiz buldukları tespit edilmiştir. Dolayısıyla ET'nin kullanıcıları olan ortaokul matematik öğretmenlerinin ET'nin sınıf içerisinde öğretimde kullanımında eksikliklerinin giderilmesi için planlı bir hizmetiçi eğitim programı hazırlanmalıdır (Ayvacı, Özbek ve Sevim, 2018). Hizmet içi eğitimin öğretmenlere verilirken zümreler bazında verilmesinin gerekliliği açıktır.

Çünkü her zümrenin ET'yi alan bilgisi açısından nasıl etkin ve faydalı olarak öğretiminde kullanacağını bilmesi önemlidir. Ortaokul matematik öğretmenleri teknolojiyi etkili bir şekilde kullanarak matematik dersini bilişim ve teknoloji destekli olarak yürütebileceklerdir. Teknolojinin etkin kullanımı alanında verilecek hizmetiçi eğitimlerin ortaokul matematik öğretmen adaylarına öğretmen yetiştirme programlarında verilmesi gerekmektedir. Ortaokul matematik öğretmeni yetiştirme programının ikinci sınıfında verilen öğretim teknolojileri dersinde yapılacak olan uygulamaların sonuçlarında yaşanan eksikliklerin belirlenmesi ve giderilmesini zorunludur (Birişçi ve Uzun, 2013). MEB ortaokullarda hizmetiçi eğitimleri eğitim-öğretim yılı başında veya ara tatillerde düzenlenen seminerlerde, mesleki çalışmalarda ya da uyum haftasında öğretim teknolojilerinin matematik öğretimi alanlarında uzmanlaşmış kişilerce verilmesi zorunlu olmalıdır. Benzer şekilde, MEB'in EBA üzerinden paylaştığı matematik öğretim içerikleri zenginleştirilmelidir. Devlet okullarında internete erişim için gerekli olan alt yapı problemlerinin en aza indirilmesi ve yaşanan problemler olabildiğinde azalması için gerekli teknik destekler verilmelidir. Ayrıca okullara devam eden öğrencilerin ET'nin aktif kullanıldığı derslere aktif ve etkin bir şekilde katkı sağlamaları için ET'nin nasıl kullanıldığını, uygulamaların, programların ve appletlerin ve Web 2.0 araçlarının kullanımı konusunda gerekli eğitim ve deneyime sahip olmaları gerekmektedir. Özellikle ortaokullarda görev yapan teknoloji tasarım öğretmenleriyle öğrencilere destek vermek için iş birliği yapılmalıdır.

Bu araştırmanın sonucunda ET'nin eğitim ve öğretim ortamına sağladığı birçok faydası olduğu belirlenmiştir. Dolayısıyla ET'lerin ortaokul matematik öğretmenlerince matematik derslerinin işlenişinde uygun bulunduğu tespit edilmiştir. Bu araştırmanın bulguları ışığında yapılacak olan araştırmalar ile ortaokul matematik öğretimde ET teknolojisinin kullanılmasının ortaokul öğrencilerin akademik başarılarına etkisi üzerine yürütülecek olan nitel veya nicel araştırmalar araştırmanın sonucunu destekleyecektir.

KAYNAKÇA

- Al-Faki, I. M. & Khamis, A. H. A. (2014). Difficulties facing teachers in using interactive whiteboards in their classes. *American International Journal of Social Science*, 3(2), 136-158. http://www.aijssnet.com/journals/Vol_3_No_2_March_2014/16.pdf adresinden edinilmiştir.
- Akgün, M., Yücekaya, G. K. ve Dısbudak, K. (2016). Türkiye'de akıllı tahta kullanımına yönelik araştırmalar: Bir içerik analizi çalışması. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(1), 73-94.
- Ayvacı, H. Ş., Özbek, D. ve Sevim, S. (2018). Etkileşimli tahtaların öğretime entegrasyonu konusunda öğretmen görüşlerinin belirlenmesi: Trabzon ili örneği. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9(1), 1-13. doi: 10.19160/ijer.361922
- Birişçi, S. ve Uzun, Ç. S. (2013, Haziran). Matematik öğretmenlerinin derslerinde etkileşimli tahta kullanımına ilişkin görüşleri: Artvin ili örneği. *1st International Instructional Technologies & Teacher Education Symposium*. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon, Türkiye.
- Glover, D., Miller, D. & Averis, D. (2003). "The impact of interactive whiteboards on classroom practice: examples drawn from the teaching of mathematics in secondary schools in England". [Online] 6 Mayıs 2020 tarihinde adresden indirilmiştir. http://dipmat.math.unipa.it/~grim/21_project/21_brno03_Miller-Averis.pdf
- Glover, D., Miller, D., Averis, D. & Door, V. (2007). The evolution of an effective pedagogy for teachers using the interactive whiteboard in mathematics and modern languages: An empirical analysis from the secondary sector. *Learning, Media and Technology*, 32(1), 5-20. doi: 10.1080/17439880601141146
- Hall, I. & Higgins, S. (2005). Primary school students' perceptions of interactive whiteboards. *Journal of Computer Assisted Learning*, 21(2), 102-117. doi: 10.1111/j.1365-2729.2005.00118.x
- Kalkan, A. F. ve Kocabatmaz, H. (2015, Haziran). Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin etkileşimli tahta ile ilgili görüşleri. 7. *Uluslararası Türkçenin Eğitim-Öğretimi Kurultayı*, Muğla. https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/51984105/TURKCE_EGITIMI_BOLUMU_1_VE_4_SINIF_OGRENCILERININ_KAVRAMLASTIRMA_BECERILERININ_KARSILASTIRILMASI.pdf?response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DTURKCE_EGITIMI_BOLUMU_1_VE_4_SINIF_OGRE.pdf&X-Amz-Algorithm=AWS4-HMAC-SHA256&X-Amz-Credential=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A%2F20191210%2Fus-east-1%2Fs3%2Faws4_request&X-Amz-Date=20191210T130002Z&X-Amz-Expires=3600&X-Amz-SignedHeaders=host&X-Amz-

Signature=04a63cdc74e6cbeb110d7c1693401105203321e602d2436aa22bfe97363d45ab
adresinden edinilmiştir.

- Karakuş, İ. ve Karakuş, S. (2017). Akıllı tahta kullanımına yönelik ortaöğretim öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi. *Turkish Journal of Educational Studies*, 4(2), 1-37. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/403119> adresinden edinilmiştir.
- Kaya, G., Akçakın, V. ve Bulut, M. (2013). The effects of interactive whiteboards on teaching transformational geometry with dynamic mathematics software. *Eighth Congress of European Research in Mathematics Education* (CERME 8), http://cerme8.metu.edu.tr/wgpapers/WG15/WG15_Kaya.pdf adresinden 18.05.2019 tarihinde alınmıştır.
- Kennewell, S. & Beauchamp, G. (2007). The features of interactive whiteboards and their influence on learning. *Learning, Media, and Technology*, 32(3), 227-241. doi: 10.1080/17439880701511073.
- Koştur, M. ve Türkoğlu, H. (2017). Ortaokul matematik öğretmenlerinin matematik derslerinde akıllı tahta kullanımına ilişkin görüşleri. *Başkent University Journal of Education*, 4(1), 84-98. <http://buje.baskent.edu.tr/index.php/buje/article/view/77/77> adresinden alınmıştır.
- Miller, D., Glover, D. & Averis, D. (2004). Motivation: The contribution of interactive whiteboards to teaching and learning in mathematics. https://www.researchgate.net/publication/237563724_Developing_Pedagogic_Skills_for_the_Use_of_the_Interactive_Whiteboard_in_Mathematics adresinden 15 Nisan 2019 tarihinde alınmıştır.
- MEB, (2018). *Matematik dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: MEB Yayınları.
- Serow, P. & Callingham R. (2008). The introduction of interactive whiteboard technology in the primary mathematics classroom: Three case studies. In: Goos M, Brown R, Makar K, editors. Navigating currents and charting directions (Proceedings of the 31st annual conference of the Mathematical Research Group of Australasia. Brisbane, QLD: MERGA; ss 453–459.
- Smith, H. J., Higgins, S., Wall, K. & Miller, J. (2005). Interactive whiteboards: Boon or bandwagon? A critical review of the literature. *Journal of Computer Assisted Learning*, 21(2), 91-101. DOI: 10.1111/j.1365-2729.2005.00117.x
- Strauss, A. & Corbin, J. M. (1997). *Grounded theory in practice*. Sage.
- Pamuk, S., Çakır, R., Ergun, M., Yılmaz, H. B., & Ayas, C. (2013). Öğretmen ve öğrenci bakış açısıyla tablet PC ve etkileşimli tahta kullanımı: FATİH Projesi değerlendirmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri (Educational Sciences: Theory & Practice)*, 13(3), 1799-1822. DOI: 10.12738/estp.2013.3.1734
- Tosuntaş, B. T. (2017). *Öğretmenlerin etkileşimli tahta kullanımına etki eden faktörler ve öğretmen performansına etkisi*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir. 15 Nisan 2019 tarihinde <http://openaccess.ogu.edu.tr:8080/xmlui/handle/11684/1491> adresinden alınmıştır.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Zengin, F. K., Kırılmazkaya, G. ve Keçeci, G. (2011). *Akıllı tahta kullanımının ilköğretim öğrencilerinin fen ve teknoloji dersindeki başarı ve tutuma etkisi*. 5th International Computer & Instructional Technologies Symposium. Fırat University, Elazığ.



**EĞİTİM UYGULAMA OKULLARINDA ÖĞRENİM GÖREN ÖĞRENCİLERİN
BİREYSELLEŞTİRİLMİŞ EĞİTİM PROGRAMLARININ ÇEŞİTLİ
DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ**

**THE STUDY OF INDIVIDUALISED EDUCATION PROGRAMS FOR STUDENTS
AT SPECIAL EDUCATION APPLICATION SCHOOLS ACCORDING TO VARIOUS
VARIABLES**

Ersan AKARSU¹, Zehra ATBAŞI²

Öz: Bu araştırmanın genel amacı; Eğitim Uygulama Okullarında öğrenim gören öğrencilerin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının (BEP) çeşitli değişkenlere göre incelenmesi olarak belirlenmiştir. Bu incelemeler Bağımsız Yaşam Becerileri dersi ile İletişim ve Sosyal Beceriler dersi BEP'leri ve problem davranışlara yönelik hedef yazılması ile sınırlı tutulmuştur. Bu genel amaç doğrultusunda Özel Eğitim Uygulama Okuluna devam eden öğrenciler için hazırlanmış 40 BEP doküman analizi yöntemi ile incelenmiştir. İncelenen BEP'ler deki veriler tablolar şeklinde gösterilmiş ve bu bulgular ışığında yorumlanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre BEP' hazırlanırken bireyin performans durumu, amaçlar, ölçüt, yöntem ve teknik kullanımı, problem davranışların betimlenmesi gibi birçok alanla ilgili bilgi bulunmadığı ya da birbirinden çok farklı uygulamalara gidildiği belirlenmiştir. Bunun yanında öğretmenlerin bazılarının BEP'leri alan yazına göre doldurmadıkları veya eksik doldurdıkları bulgularına ulaşılmıştır. Sonuç olarak öğretmenler arasında BEP hazırlama konusunda uygulama birliğinin olmadığı, BEP içeriğini oluşturmak ilgili bilgi eksiklerinin olduğu saptanmıştır.

Anahtar kelimeler: Bireyselleştirilmiş eğitim programı, özel eğitim uygulama okulu, özel eğitim gereksinimi olan birey

Bu makaleye atıf vermek için:

Akarsu, E. & Atbaşı, Z. (2021). Eğitim uygulama okullarında öğrenim gören öğrencilerin bireyselleştirilmiş eğitim programlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(1), 301-314.

Cite this article as:

Akarsu, E. & Atbaşı, Z. (2021). The study of individualised education programs for students at special education application schools according to various variables. *Trakya Journal of Education*, 11(1), 301-314.

Abstract: The aim of this study is to study the Individualised Education Programs (IEPs) of students at Special Education Application Schools. The study was limited to IEPs in Independent Survival Skills classes and Communication and Social Skills classes. For this purpose, forty IEPs developed for students with special needs attending Special Education Application centres were examined using the document analysis method. The data in the IEPs which were examined were presented as tables and interpreted in the light of these findings. According to the findings of the study, it was observed that there was lack of information in areas such as the performance of the individual, goals, criteria, the use of method and techniques and the description of problematic behaviour while preparing IEPs. It was also found out that the practices used were very different from each other. Similarly, it was found out that teachers either did not develop IEPs according to literature or that there were some shortcomings. In conclusion, it was determined that there was no unity among teachers about developing IEPs and that they lacked some knowledge on preparing the content for IEP.

Keywords: Individualised Education program, special education application school, individual with special needs

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

The main goal in the education of individuals with special needs is enabling them to display independent survival skills in their society and the maintenance of these skills (Özkan and Gürsel, 2006). For this reason, it is necessary to develop IEPs to structure educational environments and to make the necessary arrangements for individuals with special needs. Advanced education programs and special education methods and techniques must be used by specifically trained staff to meet the academic and non-academic requirement of individuals with special needs (Özsoy et al., 2001). The special education methods and techniques which are used must be developed by determining factors such as the learning skills of the individual, the types of skills to be taught, and the learning environment. Individualised Education Plans (IEPs) are documents which are developed, changed and coordinated with families and specialists who will be in coordination with the students with special needs (Piarangelo & Giuliani, 2007).

When the research conducted in Turkey was studied, it was found out that problems are encountered when establishing IEP development units, IEPs are not prepared most of the time, and that the IEPs prepared had a lot of shortcomings (Akdemir-Okta, 2008). It was also found out that administrators and class teachers needed training in areas such as program development, special education and IEP, and that they faced too many problems (Öztürk & Eratay, 2010). It has been concluded that teachers did not have adequate knowledge on the planning and application of instructional applications of the IEPs. (Bilen, 2007; Erişkin et al., 2012; Güzel, 2014; Kamen-Akkoyun, 2007; Kış, 2013; Kuyumcu, 2011; Sadioğlu, 2011; Sadioğlu, Batu & Bilgin, 2012; Sardohan, 2011; Şekercioğlu, 2010; Yılmaz, 2015; Yılmaz & Batu, 2016; Yönter, 2009; Zeybek, 2015)

In order to achieve the best benefits expected from the practice of IEPs, it is crucial to determine the present situation of IEPs to understand if the practices are carried out appropriately and to find out the problems faced in order to provide the required support and make appropriate arrangements. If the fact that the IEP development process is an integrative process is taken into consideration, it is believed that if the quality and quantity of elements in the IEPs are determined, and this is presented to support the present research findings, this will lead the way in areas such as training teachers, in-service training and maintaining collaboration in schools. For this reason, the study of IEPs within the framework of criteria in the literature review, and the presentation of the present situation has been aimed.

Method

The study was carried out in the 2019-2020 school year in the Selçuklu province of Special Education Application School. A total of 82 IEPs were developed by teachers for Independent Survival Skills classes and Communication and Social Skills classes. A total of 40 IEPs with 20 IEPs for each class were randomly chosen and the scanning method was used to study the content of the IEPs based on different variables. The document analysis technique, which is a qualitative research method, has been used for this purpose. Rubric rating control lists were used for analysing the selected IEPs based on six different variables. The data obtained in the study were analysed using the descriptive analysis method. The findings have been presented as frequency and percentage. Within the scope of the study, 30% of the IEPs selected randomly were submitted to an expert in the field. The consistency between the coding prepared and the coding of the expert was calculated as 95%.

Findings

It was found out that the performance levels of the IEPs in the study were not written in detail. The teaching and evaluation of the short term goals in the IEPs were stated as follows: In eight of the IEPs, Skills Teaching Methods were written in the teaching methods and techniques section. Similarly, in eight of the IEPs narration was stated as a teaching method, and two IEPs had teaching with simultaneous clues as teaching methods. Four of the IEPs had assistance types such as setting a model

and verbal clues as teaching methods. In addition to these, activity charts, ignoring ,giving clues and positive feedback were also presented as teaching methods. In nine of the IEPs, the methods and techniques section were not filled in. In ten of the IEPs there was no criteria for short term goals. Out of the 40 IEPs, only five had statements which included the definition of students' problematic behaviour. It is observed that in 35 IEP s prepared by the teachers, there are no short term goals which define the students' problematic behaviour and present alternative positive behaviour instead of the problematic behaviour. It is seen that 36 of the IEPs do not have methods and techniques to bring about positive behaviour for long term and short term goals.

Discussions and Conclusions

In the study, it has been found out that there was lack of knowledge in the development process of IEPs in areas such as the performance of the individual, goals , criteria ,the use of methods and techniques, and the description of the problematic behaviour and that there were practices very different from each other. Similarly, there were findings which revealed that some teachers did not develop the IEPs according to literature or that they developed them insufficiently. As a result, it was found out that there was no unity of practice among teachers when developing IEPs ant that there was lack of knowledge on preparing the content of the IEPs. Practical in-service training may be provided on performance evaluation prior to preparation of IEPs. It is believed that in this way, the performance levels included in the IEPs will reflect the real performance levels of the individual and will be written in a more comprehensive and clear way. It is thought that the shortcomings in these areas may be eliminated by offering in-service training to teachers on why IEPs are crucial for individuals with special needs and what the content of IEPs should be. It is believed that by organising training sessions and seminars for teachers with specialists in the related departments of universities on methods and techniques used in the teaching and evaluation of individuals with special needs during the preparation process of IEPs, lack of knowledge will be addressed and a unity of practice will be maintained as well as the prevention of using inadequate and inappropriate methods and techniques.

GİRİŞ

Çağdaş eğitim sisteminde özel gereksinimli öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarının gereksinimleri doğrultusunda ve tüm becerilerini bütüncül bir biçimde geliştirecek biçimde eğitim planlamasının yapılması gerekmektedir (Diken & Sucuoğlu, 1999). Çünkü demokratik toplumların temel amacı fırsat eşitliği ilkesini uygulamaya koymak ve eğitim çağındaki tüm bireyleri eğitim olanaklarından en üst düzeyde yararlanır hale getirebilmektir (Başaran, 1982; İnan & Demir, 2018). Toplum içerisindeki her bir birey fiziksel ve sosyal olarak farklı özellikler sergilemesinin yanında öğrenme özellikleri bakımından da farklılıklara sahiptirler (Baykoç Dönmez & Şahin, 2011; Karagiannis, Stainback & Stainback, 1996). Eğitimin istendik düzeyde gerçekleşmesinin en temel koşulu ise bu farklılıkların eğitim-öğretim faaliyetlerinde göz önünde bulundurulmasıdır (Diken, Batu, 2010). Özel gereksinimli öğrencinin eğitimindeki temel amaç, içinde buldukları toplumda bağımsız yaşam becerilerini sergileyebilmeleri ve bu becerileri devam ettirebilmeleridir (Özkan, Gürsel, 2006). Bunun için özel gereksinimli öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi ve ihtiyaçlarına göre eğitimin yapılandırılması gerekmektedir (Eripek, 1992; Kırcaali-İftar, 1998; Cavkaytar, 2012). Özel gereksinimi olan öğrencilerin akademik ve akademik olmayan ihtiyaçlarını karşılamak üzere; özel eğitim alanında uzman olarak yetiştirilmiş personel tarafından geliştirilen eğitim programları ile özel eğitim yöntem ve teknikleri kullanılmalıdır (Özsoy, Özyürek & Eripek, 2001). Kullanılan özel eğitim yöntem ve teknikleri bireyin öğrenme özellikleri, öğretilecek becerilerin türü, öğrenme ortamı gibi her türlü koşul belirlenerek seçimleri yapılmalıdır. Bireyselleştirilmiş Eğitim Planları (BEP) öğrenciyle işbirliği yaparak çalışılacak olan aileler ve özel eğitim uzmanları ile birlikte geliştirilen ve koordine edilen bir dokümandır (Piarangelo & Giuliani, 2007). BEP öğrencinin var olan performans düzeyine dayalı olarak ölçülebilir yıllık amaç ve kısa dönemli amaçları da içerir. Öğrenciye sağlanacak ek özel eğitim hizmetlerinin nerede, ne zaman, kimler tarafından ve ne kadar süreyle verileceğinin ifade edilmesi gerekir (Kargın, 2007). BEP' te öğrencinin bireysel farklılıkları ve becerinin özellikleri dikkate alınarak en uygun olan, uzun ve kısa dönemli hedefleri gerçekleştirme kriteri belirlenmeli ve bu kriterler ölçülebilir nitelikte olmalıdır. Özel gereksinimi olan bireylerin problem davranışlarının açık, anlaşılır, ölçülebilir tanımının mevcut performansta yer alması, önleme ve tedbir almak veya daha sonrası için yerine koyulabilecek

alternatif olumlu hedeflerin belirlenmesi ve öğretimi için önemlidir (Kargın, 2007). Özel gereksinimli öğrencilere yönelik eğitim ortamlarının düzenlemelerinin yapılabilmesi için BEP'lerin bireysel farklılıkları ve öğrencinin öğrenme özelliklerini dikkate alarak oluşturulması gerekmektedir.

Ülkemizde 1997 yılında yürürlüğe giren 573 sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile BEP geliştirme ve uygulama çalışmaları, yasal hale getirilmiştir (MEB, 1997). Bu kararnamede özel gereksinimli öğrencilerin eğitimde bireyselleştirme ilkesi açık hale getirilmiştir (MEB, 1997). Daha sonra Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde (MEB, 2000-2006-2012-2018) BEP, "Özel gereksinimli bireylerin takip ettikleri program esas alınarak gelişim özellikleri, eğitim ihtiyaçları ve performansları doğrultusunda hedeflenen amaçlara ulaşmaya yönelik hazırlanan ve bu bireylere verilecek destek eğitim hizmetlerini de içeren özel eğitim programı" şeklinde tanımlanmıştır. Yönetmelik, eğitim programlarının bireyselleştirilerek uygulanması ilkesini esas alarak özel gereksinimli öğrenciler için BEP hazırlanması/uygulanmasını zorunlu hale getirmiştir. Hazırlanacak olan BEP'lerde; öğrenci bilgilerine, kısa dönemli ve uzun dönemli amaçlara, destek eğitim hizmetlerinin nasıl nerde ve kimler tarafından verileceğine dair bilgilerin verilmesi gerektiği belirtilmiştir (MEB, 2018).

BEP'ler; özel gereksinimli öğrencilerin normal gelişim gösteren öğrencilerin devam ettiği okullardan, özel eğitim okulundan, özel eğitim sınıfından, özel eğitim meslek okulu gibi uygun eğitim ortamlarından ve destek eğitim odasından, sınıf-içi yardım, dil ve konuşma terapisi, fiziksel rehabilitasyon gibi destek hizmetlerinden en üst düzeyde yararlanmasını sağlayan ve tüm bu hizmetlerin planlandığı yazılı dokümanlardır. BEP hazırlamak için öğrencinin gelişimsel özelliklerinin iyi tanımlanması, okul başarısını engelleyen sebeplerin ortaya konulması için değerlendirme yapılması gerekmektedir. Değerlendirmenin amacı öğrencinin gereksinim düzeyine en az kısıtlayıcı ortamı, destek hizmet türlerini, öğrencinin ihtiyaçlarına en uygun uyarlamaları ve fiziksel düzenlemeleri belirlemektir (Avcıoğlu, 2015). Belirtilen süreçlerin gerçekleşebilmesi için aile, öğretmen ve ilgili uzmanların işbirliği ile planlanmaların yapılması gerekmektedir (Kargın, 2007; Vuran, 2004; Vuran, Bozkuş-Genç & Sani-Bozkurt, 2017). Fakat, özel gereksinimli öğrencilerle çalışan eğitimcilerin yetişmesindeki farklılıklar edinilen bilgi ve becerilerde de farklılıklar getirmekte bu durum eğitim-öğretim uygulamalarına ve uygulamalarda kullanılan yöntem ve tekniklerin de farklılaşmasına neden olabilmektedir (Çağlar, 2005). Özel gereksinimli öğrencilerin bireysel farklılıklarına göre düzenlenmiş eğitim ve öğretim faaliyetleri ve sunulacak destek eğitim hizmetlerinin gerçekçi, ölçülebilir amaçlarla ifade edilmesi BEP'lerin işlevsel olmasını sağlayacaktır. Tüm bunlara ek olarak, problem davranışların gözlemlenebilir ve ölçülebilir şekilde ortaya konulmaması, var olan problem davranışların önlenmesine ve azaltılmasına yönelik açık, ölçülebilir olumlu hedeflerin yazılmamasının ve olumlu davranış kazandıracak yöntem ve tekniklere yer verilmemesi BEP'leri etkisiz kılan sebepler olarak kaşımıza çıkmaktadır (İlik, 2007). Özel gereksinimli öğrenciler için sağlanacak hizmetlerin ilki bireysel farklılıklara göre düzenlenmiş programlar olmasına ve buna ilişkin birçok yasal düzenleme olmasına rağmen özel gereksinimi olan bireyler için yapılan BEP'lerin hazırlanmasında ve içeriğinde birçok sorunla karşılaşmaktadır. BEP'lerin içeriği birçok araştırmacı tarafından incelenmiştir (Pretti-Frontzak vd., 2010; Siegel, 2017). Bulgular, BEP'lerin genellikle zorunlu alanların olduğu fakat bu alanlarda eksik bilgilerin yer aldığı (Michnowicz, McConnell, Peterson, vd., 1995) işlevsel olmayan becerilere yer verildiği hedeflerle ve performans kriterleriyle ilgili çok az bilginin verildiği amaç ve hedeflerin uygun olmadığını göstermektedir (Pretti-Frontzak & Bricker, 2010). Bu bulgular doğrultusunda eksik ve nitelsiz olan BEP'lerin öğretmene yol göstermede yetersiz kaldığını amacına ulaşmadığını ve öğrencinin performansını olumsuz yönde etkilediğini belirtmişlerdir (Reiher, 1992; Siegel, 2017).

Ülkemizde yapılan araştırmalara bakıldığında BEP geliştirme birimi oluşturulmakta problem yaşandığı, hazırlanan BEP'lerin ise pek çok eksiğinin olduğu; yönetici ve sınıf öğretmenlerinin program geliştirme, özel eğitim ve BEP gibi konularda eğitim ihtiyaçlarının olduğu ve birçok sorunla karşılaştıkları bulgulanmıştır (Akdemir-Okta, 2008; Öztürk & Eratay, 2010). BEP'lerin hazırlanması ve uygulanmasında, öğretmenlerin yeterli bilgiye sahip olmadıkları, uygulayıcılarla ilgili pek çok problemlerle karşılaşıldığı, ailelerin BEP uygulama sürecine katılımlarının yetersiz olduğu ayrıca planlanan uygulamaları değerlendirme de yetersiz kaldıkları belirtilmektedir (Avcıoğlu, 2011; Bilen, 2007; Eraslan-Tekin & Ata, 2016; Erişkin, Kırac & Ertuğrul, 2012; Güzel, 2014; Kamen-Akkoyun, 2007; Kış, 2013; Kuyumcu, 2011; Sadioğlu, 2011; Sadioğlu, Batu & Bilgin, 2012; Sardohan, 2011; Şekercioğlu, 2010; Bozkuş-Genç, vd., 2017; Yılmaz, 2015; Yılmaz & Batu, 2016; Yönter, 2009;

Zeybek, 2015). Ayrıca öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerin gereksinimlerine cevap verebilmek için BEP hazırlanması gerektiğine inanmalarına karşın çoğunun yazılı ve sistematik olarak BEP hazırlamadıkları, BEP uygulamalarında ailelerin sürece katılımlarının düşük olduğu (Ersan-Tekin & Ata, 2016) BEP’te bulunması gereken kısımlar ve belirlenen hedef davranışlara ulaşıp ulaşılmadığının değerlendirilmesi konusunda yeteri kadar bilgi sahibi olmadıkları (Avcıoğlu, 2011) belirtilmiştir.

Yapılan tüm bu araştırmalar sonucunda BEP’te yer alan bileşenlerin geliştirilmesine ve uygulamaların daha nitelikli olabilmesi için koordineli biçimde çalışmaya ve BEP’ te yer alan tüm ekibin uygulamalarının iyileştirilmesine yönelik stratejilere ihtiyaç duyulduğu belirtilmektedir (Vuran vd., 2017). BEP’lerin hazırlanmasına yönelik birçok yasal düzenleme olmasına rağmen BEP’lerin kalitesi istenilen düzeyde değildir (İlik, 2017). Oysa özel gereksinimli öğrenciler için sağlanacak hizmetlerin belirlenebilmesi ve uygulanabilir hale gelebilmesi için nitelikli hazırlanan BEP’lere ihtiyaç vardır. BEP’lerin uygulanmasında istenilen faydanın sağlanabilmesi, uygulamaların amacına uygun gerçekleştirilip gerçekleştirilmediğinin ve ortaya çıkan sorunların belirlenmesi, ihtiyaç duyulan desteklerin belirlenmesi ve buna yönelik düzenlemelerin yapılabilmesi için BEP’lerde ki var olan durumun belirlenmesi önem arz etmektedir. BEP hazırlama süreci bütüncül bir süreç olarak düşünüldüğünde hazırlanan BEP’ler de yer alan özel gereksinimli öğrencilerin bireysel farklılıklarına göre düzenlenmiş eğitim ve öğretim faaliyetleri ve sunulacak destek eğitim hizmetlerinin hedeflerin gerçekçi, ölçülebilir olması, mevcut performansın açık, anlaşılır olarak tanımlanması gerekmektedir. Problem davranışların gözlenebilir ve ölçülebilir şekilde ifade edilmesi, var olan problem davranışların önlenmesi ve azaltılması için olumlu alternatif becerilerin yazılması ve bu becerilerin öğretimi için yöntem ve tekniklere yer verilmesi önemlidir. İncelenen BEP’lerin tüm bu öğelere yönelik değerlendirilmesi sonucunda elde edilecek betimsel bulguların öğretmen yetiştirme ve hizmetiçi eğitim konularında yol göstereceği olacağı düşünülmektedir. Bu nedenle araştırmanın genel amacı; Eğitim Uygulama Okullarında öğrenim gören öğrenciler için hazırlanmış BEP’lerin çeşitli değişkenlere göre incelenmesidir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- 1- BEP’TE yer alan öğrenci performans düzeyleri ne ölçüde yazılmıştır?
- 2- BEP’ te yer alan akademik olmayan becerilere yönelik kısa dönemli hedeflerin (KDH) öğretimi için hangi yöntem ve teknikler planlanmıştır?
- 3- BEP’ te yer alan yer alan uzun dönemli hedefler için ne tür ölçütler yazılmıştır?
- 4- BEP’ te yer alan kısa dönemli hedefler (KDH) için ne tür ölçütler yazılmıştır?
- 5- BEP’ te davranış problemlerini önlemeye ya da azaltmaya yönelik uzun ve kısa dönemli hedeflere yer verilmiş midir?
- 6- BEP’te davranış problemlerini önlemeye ya da azaltmaya yönelik alternatif becerilerin öğretimi için olumlu davranış kazandıracak yöntem ve tekniklere yer verilmiş midir?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu araştırma; “Özel Eğitim Uygulama Okulundaki öğrenim gören özel eğitim gereksinimi olan bireyler için hazırlanmış BEP’lerin Bağımsız Yaşam Becerileri ile İletişim ve Sosyal Beceriler dersleri alanlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi için nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi tekniği kullanılmıştır. Doküman incelemesi kapsamında çalışmanın araştırma sorularına bağlı kalınarak tarama modelinde betimsel araştırma deseni tercih edilmiştir. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimsek, 2013).

İncelenen Bep’ lerin Seçimi

Araştırma 2019 eğitim-öğretim yılında, Konya İlinde bulunan Özel Eğitim Uygulama Okulu 3.Kademe de görev yapan öğretmenler tarafından, aynı okulda eğitim gören öğrencilerin Bağımsız Yaşam Becerileri ile İletişim ve Sosyal Becerileri dersleri için hazırlanmış toplamda 82 BEP içerisinden random olarak seçilmiş ve her bir ders için 20’şer BEP olmak üzere toplamda 40 BEP’in doküman incelemesinden oluşmuştur. Gerekli izinler alındıktan sonra iki dersin BEP’lerinin araştırmaya dahil

edilmesi bu iki dersin aktif olarak sınıf içinde yürütülüyor olması ve BEP’te yer alan öğelerin ayrıntılı bir biçimde uyarlamasının görüleceği dersler olması ve bu dersleri yürüten öğretmenlerin BEP hazırlama konusunda ders, hizmetiçi eğitim veya kurs almış olmasıdır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada belirlenmiş olan BEP’lerin altı farklı değişkene göre analizlerinin yapılabilmesi için “BEP İnceleme Formu” geliştirilmiştir. Hazırlanan form özel eğitim alanında öğretim üyesi ve ölçme değerlendirme uzmanı iki kişiden uzman görüşü alınarak son hali verilmiştir. Bu çalışma ile özel eğitime ihtiyacı olan öğrenciler için hazırlanmış BEP’lerin çeşitli değişkenlere göre var olan durumunu incelemek ve ortaya koymaktır. Bu doğrultu da formada yer alan başlıklar aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

Tablo 1.

BEP’lerin İncelemede Kullanılan Değişkenler Tablosu

1-	BEP’te yer alan öğrenci performans düzeyleri
2-	BEP’ te yer alan becerilere yönelik kısa dönemli hedeflerin (KDH) öğretimi için planlanan yöntem ve teknikler
3-	BEP’ te yer alan yer alan uzun dönemli hedefler (UDH) için belirtilen ölçütler
4-	BEP’ te yer alan akademik olmayan becerilere yönelik hazırlanmış kısa dönemli hedefler (KDH) için ölçütler
5-	BEP’ te davranış problemlerini önlemeye ya da azaltmaya yönelik yazılan uzun ve kısa dönemli hedeflere
6-	BEP’te er alan becerilere yönelik hazırlanmış uzun ve kısa dönemli hedefler için olumlu davranış kazandırmaya yönelik uygulanacak yöntem ve teknikler

Verilerin Analizi

Araştırma da doküman analizi tekniği kullanılmıştır. Veri toplama aracı kullanılarak oluşturulan formda yer alan diğer maddeler betimsel analiz tekniği kullanılarak frekansları belirlenmiştir. Öğelerin hangi sıklıkla görüldüğünün anlaşılması için verilerin frekans türünden ifade edilmesi, öğenin yoğunluğunu ve önemini anlamayı sağlamaktadır (Bilgin, 2006). Bu nedenle analiz sonucu elde edilen bulguların frekansı ve yüzdesi verilerek sunulmuştur.

Kodlayıcılar Arası Güvenirlilik

Araştırma kapsamında ele alınan BEP’lerin kodlayıcı güvenilirliğini sağlamak amacıyla özel eğitim alanında doktora yapan bir uzmana başvurulmuştur. Form kullanılırken ele alınacak konular ve nelere dikkat edileceği anlatılmıştır. Örnek beş BEP üzerinden farklı kodlamalar yapılarak %80 tutarlılık sağlandığında güvenilirlik çalışmasına geçilmiştir. Bunun için çalışma kapsamında ele alınan BEP’lerin %30’u yansız atama yoluyla seçilerek uzmana verilmiştir. Uzman kodlaması ve yapılan kodlama arasındaki tutarlılık %95 olarak hesaplanmıştır.

BULGULAR

Araştırmada belirlenmiş olan BEP’lerin analizi sonucunda ortaya çıkan sonuçlar bulgular tablolar halinde sunulmuştur. Araştırmada yer alan Bağımsız Yaşam Becerileri dersi ile İletişim ve Sosyal Beceriler dersi için hazırlanmış yirmişer BEP olmak üzere toplam 40 BEP incelenmiştir. İzleyen bölümde başlıklar halinde farklı değişkenlere ilişkin ele alınan bulgular sunulmuştur.

Tablo 2.

Öğrenci performans düzeyi tablosu

BEP’TE yer alan öğrenci performans düzeyleri ne ölçüde yazılmıştır?	4 Puan (Çok İyi)	3 Puan (İyi)	2 Puan (Orta)	1 puan (Zayıf)
BEP Sayısı	6	16	17	1
Toplam BEP Sayısı	40			

BEP'leri giriş kısmında yer alan bilgilerden biri de öğrencinin mevcut performans düzeyidir. BEP'te performans yazımında özel gereksinimli öğrencinin genel özellikleri, yaş, cinsiyet gibi bilgileri, bunun dışında derse veya öğrenme alanına ilişkin performans düzeyi, var olan problem davranışları ile ilgili bilgiler yer almaktadır. İncelenen BEP'ler içerisinde özel gereksinimli öğrencinin performans düzeyi ile ilgili hiçbir bilgi bulunmayan BEP'ler 1 puan, performans düzeyi ile ilgili bir veya iki cümle yazılmış BEP'ler 2 puan, üç ve dört cümle yazılmış BEP'ler 3 puan, 5 ve üzeri cümle performans düzeyleri yazılmış BEP'ler 4 puan almışlardır. Tablo 2 incelendiğinde BEP'lerin 6'sı 4 puan (%15) 16'sı 3 puan (%40), 17'si 2 puan (%42,5), 1'i ise 1 puan (2,5) olarak derecelendirilmiştir. Çalışmada incelenen BEP'lerde performans düzeyleri iki cümle ile dört cümle ile yazıldığı görülmüştür.

Tablo 3.

Kısa dönemli hedeflerin (KDH) öğretimi ve değerlendirilmesi için kullanılan yöntem ve teknikler tablosu

BEP'ler		Yöntem ve Teknikler		BEP'ler		Yöntem ve Teknikler	
İletişim ve Sosyal Beceriler (İ.S.)	Yöntem ve Teknik Belirtilmiş	Yöntem ve Teknik Belirtilmemiş		Yöntem ve Teknik Belirtilmiş	Yöntem ve Teknik Belirtilmemiş		
Bağımsız Yaşam Becerileri(B.Y.)							
BEP-1 İ.S.	x		Beceri Öğretim Yöntemleri	BEP-21 B.Y.	x		MO Sİ
BEP-2 İ.S.	x		Beceri Öğretim Yöntemleri Açık Anlatım Yöntemi	BEP-22 B.Y.	x		Beceri Öğretim Yöntemleri
BEP-3 B.Y.	x		Beceri Öğretim Yöntemleri	BEP-23 İ.S.	x		Açık Anlatım
BEP-4 B.Y.	x		Beceri Öğretim Yöntemleri	BEP-24 İ.S.	x		Açık Anlatım
BEP-5 B.Y.	x		Beceri Öğretim Yöntemleri	BEP-25 B.Y.	x		Beceri Öğretim Yöntemleri
BEP-6 İ.S.	x		Açık	BEP-26 İ.S.	x		Açık Anlatım
BEP-7 B.Y.	x		Gösterip Yaptırma	BEP-27 B.Y.	x		Beceri Öğretim Yöntemleri
BEP-8 İ.S.	x		Eş Zamanlı İpucu Doğrudan Öğretim Yöntemi	BEP-28 İ.S.	x		Açık Anlatım
BEP-9 İ.S.	x		Sabit Zamanlı Pekiştireç	BEP-29 B.Y.	x		Beceri Öğretim Yöntemleri
BEP10 B.Y.	x		Eş Zamanlı İpucu İle Öğretim.	BEP-30 B.Y.		x	
			İpucunun Giderek Azaltılması İle Öğretim.				
			Aşamalı Yardımla Öğretim				

Tablo 3 devamı

Kısa dönemli hedeflerin (KDH) öğretimi ve değerlendirmesi için kullanılan yöntem ve teknikler tablosu

BEP'ler		Yöntem ve Teknik Belirtilmiş	Yöntem ve Teknik Belirtilmemiş	Yöntem ve Teknikler	BEP'ler	Yöntem ve Teknik Belirtilmiş	Yöntem ve Teknik Belirtilmemiş	Yöntem ve Teknikler
İletişim ve Sosyal Beceriler (İ.S.)	Bağımsız Yaşam Becerileri(B.Y.)							
BEP-11 İ.S.	x			Açık Anlatım, Tüm Beceri Öğretim Yöntemi Model Olma	BEP-31 B.Y.		x	
BEP-12 İ.S.	x			Açık Anlatım, Tüm Beceri Öğretim Yöntemi Model Olma	BEP-32 İ.S.		x	
BEP-13 İ.S.				Doğrudan Öğretim	BEP-33 İ.S.		x	
BEP-14 B.Y.		x		-	BEP-34 İ.S.		x	
BEP-15	x			Fırsat Öğretimi	BEP-35 B.Y.		x	
BEP-16 İ.S.	x			Etkinlik Çizelgeleri	BEP-36 B.Y.		x	
BEP-17 B.Y.	x			İpucu Sunma	BEP-37 B.Y.		x	
BEP-18 İ.S.	x			İpucu Sunma Geri Çekme	BEP-38 B.Y.	x		Sİ, MO
BEP-19 İ.S.	x			Etkinlik Çizelgeleri	BEP-39 İ.S.	x		Sİ, MO, FY
BEP-20 B.Y.	x			Açık Anlatım Tüm Beceri Öğretim Yöntemi Model Olma	BEP-40 İ.S.	x		Sİ, MO

Tablo 3 incelendiğinde BEP'ler de KDH'lerin öğretimi ve değerlendirmesi için yazılmış yöntem ve tekniklere bakıldığında sekiz BEP' te Öğretim yöntem ve teknikleri kısmına Beceri Öğretim Yöntemleri, sekiz BEP' te açık anlatım yöntemi, iki BEP'te ise eş zamanlı ipucuyla öğretim yöntemi yazılmıştır. Yine dört BEP' te Model Olma, Sözel İpucu gibi yardım türleri yazılmış, bunların dışında etkinlik çizelgeleri, görmezden gelme, ipucu sunma, olumlu pekiştirmede yöntem olarak belirtilmiştir. BEP'lerin dokuzunun (%22,5) yöntem ve teknikler kısmı boş bırakılmıştır.

Tablo 4.

Uzun dönemli hedeflerde yer alan ölçüt durumu tablosu

Uzun Dönemli Hedefler (UDH) İçin Ölçüt Belirtilen BEP Sayısı	5
Uzun Dönemli Hedefler (UDH) İçin Ölçüt Belirtilmeyen BEP Sayısı	35

Tablo 4 incelendiğinde BEP' lerde yer alan uzun dönemli hedefler (UDH) incelenmiş ve yalnızca beş (%12,5) BEP' te uzun dönemli hedefler için ölçüt yazıldığı bulunmuştur. 35 (87,5) BEP' te ise uzun dönemli hedefler için ölçüt bulunmamaktadır.

Tablo 5.

Kısa dönemli hedefler için BEP'teki ölçüt durumu tablosu

BEP'ler	Evet	Hayır	Ölçütler	BEP'ler	Evet	Hayır	Ölçütler
BEP-1	X		%75	BEP-21	X		%80
BEP-2	X		%75	BEP-22	X		%75
BEP-3	X		%100	BEP-23	X		%100
BEP-4	X		%75	BEP-24	X		%100
BEP-5	X		%75	BEP-25	X		%75
BEP-6	X		%100	BEP-26	X		%75
BEP-7	X		%50	BEP-27	X		%75
BEP-8	X		%100	BEP-28	X		%100
BEP-9	X		%100	BEP-29	X		%75
BEP-10	X		%100	BEP-30	X		%100
BEP-11	X		%100	BEP-31		X	
BEP-12	X		%100	BEP-32	X		4/3
BEP-13	X		%100	BEP-33	X		4/3
BEP-14		X		BEP-34	X		4/3
BEP-15		X		BEP-35		X	
BEP-16		X		BEP-36	X		%100
BEP-17		X		BEP-37	X		%100
BEP-18		X		BEP-38	X		%100
BEP-19		X		BEP-39	X		%80
BEP-20		X		BEP-40	X		%80
BEP Sayısı	13	7		BEP Sayısı	18	2	
Toplam BEP Sayısı				40			

Tablo 5 incelendiğinde BEP'lerde yer alan KDH için yazılan ölçütlerin 27'si %100 şeklinde, üç BEP' te ise ölçütler 4/3 şeklinde deneme sayısı olarak belirtilmiştir. İncelenen BEP'lerin 10'unda (%25) kısa dönemli hedefler için ölçüt yer almamaktadır.

Tablo 6.

Davranış Problemlerini Önlemeye ve Azaltmaya Yönelik Hedefler Tablosu

	Yer Verilen BEP Sayısı	Yer Verilmeyen BEP Sayısı
BEP' te davranış problemlerini önlemeye ya da azaltmaya yönelik uzun ve kısa dönemli hedeflere yer verilmiş midir?	5	35
Toplam BEP Sayısı	40	

BEP'lerin incelenmesi sonucunda 40 BEP içerisinde yalnızca beş (12,5) BEP'te öğrencinin problem davranışlarını tanımlayan cümleler bulunmaktadır. Öğretmenlerin hazırladıkları 35 (%87,5) BEP'te özel

gereksinimli öğrencinin problem davranışlarını tanımlayan, önleyici veya problem davranışları azaltmayı amaçlayan alternatif olumlu davranış kazandırmakla ilgili kısa dönemli hedeflerin bulunmadığı görülmektedir.

Tablo 7.

Olumlu Davranış Kazandırmaya Yönelik Yöntem ve Teknikler Tablosu

	Yer Verilen BEP Sayısı	Yer Verilmeyen BEP Sayısı
Bireyselleştirilmiş Eğitim Programında olumlu davranış kazandırmaya yönelik yöntem ve tekniklere yer verilmiş mi?	4	36
Toplam BEP Sayısı	40	

Tablo 7 incelendiğinde BEP'lerde yer alan uzun dönemli hedefler ve kısa dönemli hedefler için olumlu davranış kazandırmaya yönelik uygulanacak yöntem ve tekniklerin dört (%10) BEP'te yer aldığı görülmektedir. İncelenen otuz altı (%90) BEP'te uzun ve kısa dönemli hedefler için olumlu davranış kazandırmaya yönelik uygulanacak yöntem ve teknikler bulunmadığı görülmektedir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırmanın genel amacı; özel gereksinimli öğrenciler için hazırlanan Bağımsız Yaşam Becerileri dersi ile İletişim ve Sosyal Beceriler dersi BEP'lerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi olarak belirlenmiştir. BEP, Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından yasal olarak eğitsel tanılaması yapılan özel eğitim gereksinimi olan tüm bireyler için hazırlanması zorunlu hale getirilmiştir. Ancak alanda yapılan çalışmalar öğretmenlerin BEP konusunda yeterli bilgi ve donanıma sahip olmadıklarını ya da bilgilerinin dokümana yansımadağı, BEP'teki hedeflerin hatalı ve eksik yazılmış olduğunu ve BEP'lerin bireyselleştirmenin doğasına aykırı olduğunu, hazırlanan BEP'lerin hazırlanmasında ve içeriğinde birçok sorunla karşılaşıldığını belirtmişlerdir sonucu çıkmaktadır (Çetin, 2004; İzci, 2005; Johns, Crowley vd. 2002; Lee-Tarver, 2006; Pektaş, 2008; Pretti-Frontzak & Bricker, 2010; Siegel, 2017; Şahin & Gürler, 2018). Bu araştırma da BEP'ler yer alan temel alanların öğretmenler tarafından ne düzeyde doldurulduğu doküman incelemesi yapılarak bulgulanmıştır. Çalışmanın sonucunda öğretmenler tarafından, hazırlanan BEP'lerin büyük çoğunluğunda özel eğitime gereksinimi olan bireylerin var olan performans düzeylerinin açık ve anlaşılır bir şekilde yazılmadığı, öğretimi yapılacak becerilerin öğretimi ve değerlendirilmesi için gerekli olan yöntem ve teknikleri ayrıntılı olarak belirtilmediği, BEP'te yer alan yer alan uzun dönemli hedefler (UDH) için ölçüt yazılmadığı, BEP'te yer alan akademik olmayan becerilere yönelik hazırlanmış kısa dönemli hedefler (KDH) için ölçütler yazılmadığı, BEP'te davranış problemlerini önlemeye ya da azaltmaya yönelik alternatif hedeflere yer verilmediği, değişkenler açısından analiz edilerek bulgulanmıştır.

BEP'te yer alan öğrencinin mevcut performans yazımı ile ilgili bulgular incelendiğinde öğretmenlerin yeterli değerlendirme ve gözlemlerde bulunmadığını, bu konularda bilgi eksikleri olabileceğini, BEP oluşturulurken performans düzeyi yazımı ile ilgili bilgi eksikliği olabileceğini veya öğretmenlerin ilgili bölümünü doldururken itinalı davranmadıklarını düşündürmektedir. Bu sonuçlarla paralel başka bir çalışmada ise; bu durum, performansın doğru bir şekilde belirlenemediğini ve var olan bilginin ise hazırlanan dokümana yansıtılmasına engel olduğunu düşündürmektedir (İlik, 2017).

İncelenen BEP'lerin dörtte birinde yöntem ve teknikler bölümü boş bırakılmıştır. Bu bölümde yöntem ve tekniklerin yazımının önceki bölümlerle aynı olduğu, yöntem ve tekniklerin adlarının eksik yazıldığı, bazılarının literatürdeki yöntem ve tekniklerle uyuşmadığı, bazılarının ise yöntem ve teknik olarak değil, alan yazında ipucu veya yardım türü olarak kullanıldığı görülmektedir. Benzer beceriler için çok farklı öğretim ve değerlendirme yöntem ve tekniğinin yazılmış olmasının, öğretmenlerin almış oldukları lisans eğitiminin veya sertifika programlarının eğitim içeriklerindeki farklılıklardan kaynaklanabileceğini ve öğretmenlerin yazılan yöntem ve tekniklerle ilgili bilgi eksikliğini olduğunu düşündürmüştür. İncelenen BEP'lerde hiçbir yöntem ve teknik yazılmamasının iki sebebi olabileceği

düşünülmektedir. Bunlardan ilki öğretmenlerin BEP hazırlama konusunda yeteri kadar özen göstermedikleri ve ilgili alanları doldurmaktan kaçındıkları; ikincisi ise öğretmenlerin BEP hazırlama konusunda yeteri kadar eğitim almadıkları ya da alınan eğitimlerin etkili olmamasıdır (Vuran, vd., 2017). İncelenen BEP'lerin tamamına yakında UDH ölçütünün bulunmaması dikkat çekicidir. Benzer durum KDH için de geçerlidir. Bu durum öğretmenlerin BEP hazırlama aşamasında ölçüt yazımıyla ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıklarından kaynaklanabileceğini düşündürmektedir. Oysa BEP UDH ve KDH için önceden ölçüt koymayı gerektirmektedir. Değerlendirmenin doğru bir şekilde yapılabilmesi için ölçütler son derece önemlidir (Werts, Culatta & Tompkins, 2007). İncelenen BEP'ler içerisinde sadece beş BEP'te öğrencinin problem davranışlarını tanımlayan cümlelerin bulunması, alternatif olumlu davranış kazandırma gibi davranış hedeflerinin BEP'lerin sadece %10'unda olması öğretmenlerin BEP oluştururken problem davranışlara alternatif olumlu davranış kazandırmaya yönelik yöntem ve teknikler ile ilgili bilgi eksikliğinden ya da bu yöntem ve tekniklerin BEP'e nasıl yazılacağını bilmemelerinden kaynaklanabilir. BEP'lerde, performans düzeylerinin yazımındaki yetersizlikler, ölçüt, yöntem ve teknik yazımlarındaki eksikler, problem davranışların azaltılması için, yeni alternatif beceri öğretilerinin yer almaması gibi bulgular, alanda yapılan diğer araştırma sonuçlarını desteklemektedir (Altun & Gülben, 2009; Güler, 2014; Gök & Erbaş, 2011; İhtiyaroğlu & Köse, 2016; Öztürk & Eratay, 2010; Zeybek, 2015).

Sonuç olarak öğretmenler arasında BEP hazırlama konusunda uygulama birliğinin olmadığı, BEP içeriğini oluşturmak ilgili bilgi eksiklerinin olduğu saptanmıştır. BEP hazırlamadan önce yapılacak olan performans değerlendirmeleri ilgili uygulamalı hizmet içi eğitimler verilebilir, bu sayede hazırlanan BEP'lerde yer alan performans düzeyi alanı bireyin gerçek performans düzeyini yansıtan, daha kapsamlı, açık ve anlaşılır bir biçimde yazılmasını sağlanabileceği düşünülmektedir. Öğretmenlere özel eğitime gereksinimi olan bireyler için BEP' in önemi ve BEP' i oluşturan içerik alanlarının neler olduğu ve nasıl doldurulması gerektiği ile ilgili uygulamalı eğitimler verilerek bu konudaki eksiklerin giderilebileceği düşünülmektedir. Öğretmenler için BEP hazırlama sürecinde ve BEP içeriğinin oluşturulmasında, özel eğitim gereksinimi olan bireylerin öğretim ve değerlendirmelerinde kullanılan yöntem ve teknikler ile yine problem davranışlarını önleme ve azaltmada kullanılacak yöntem ve teknikler ile ilgili üniversitelerin ilgili bölümlerinden uzmanlarla uygulamalı eğitimler, seminerler yapılarak bilgi eksikliğinin giderilmesine ve uygulama birliğinin sağlanmasına destek olunabilir. MEB'in üniversiteler ile protokol yaparak özel gereksinimi olan bireylerle çalışan öğretmenlere, başta BEP hazırlama süreci olmak üzere ihtiyaç duyulan diğer mesleki gelişim konularında da kapsamlı ve uygulamalı eğitimler düzenlemesinin faydalı olacağı düşünülmektedir.

KAYNAKLAR

- Altun, T., Gülben, A. (2009). Okul öncesinde özel gereksinim duyan çocukların eğitimindeki uygulamalar ve karşılaşılan sorunların öğretmen görüşleri açısından değerlendirilmesi [Çevrimiçi sürüm]. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 253-272
- Akdemir Okta, D. (2008). Kaynaştırma sınıflarına devam işleme engeli olan öğrencilere ve sınıf öğretmenlerine sağlanan özel eğitim hizmetlerinin belirlenmesi (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). *Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir*.
- Avcıoğlu, H. (2011). Zihin engelliler sınıf öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) hazırlamaya ilişkin bilgiler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 12 (01), 39-56.
- Avcıoğlu, H. (2015). *A'dan Z'ye BEP bireyselleştirilmiş eğitim programlarının geliştirilmesi*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Ayanoğlu, Ç., Erdoğan, D. G. Okul Yöneticilerinin Kaynaştırma Öğrencilerine Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı (BEP) Hazırlanması/Uygulanması Hakkındaki Görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 20(4), 677-706.
- Başaran, İ. E. (1982). *Örgütsel Davranış*, Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayını.

- Baykoç-Dönmez, N., Şahin, S. (2011). Özel eğitimin tarihi gelişimi. N. Baykoç.(Ed.), *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitim*, 535-556.
- Bilen, E. (2007). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarında karşılaştıkları sorunlarla ilgili görüşleri ve çözüm önerileri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir*.
- Bilgin, N. (2006). *Sosyal bilimlerde içerik analizi teknikler ve örnek çalışmalar*. (2. Baskı). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Çetin, Ç. (2004). Özel eğitim alanında çalışmakta olan farklı meslek grubundaki eğitimcilerin yaşadığı güçlüklerin belirlenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(01).
- Diken, İ. H., & Batu, S. (2010). *Kaynaştırmaya giriş*. Diken, İ. H.(Ed.),*İlköğretimde kaynaştırma*, 2-23.Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Ersan, D. T.ve Ata, S.(2016). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Hazırlanmasına İlişkin Görüşleri. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 162-177.
- Eripek, S. (1992). Engelliler ve eğitimleri. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1-2), 79-94.
- Erişkin, A., Kırac, S., Ertuğrul, Y. (2012). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 42(193), 200-213.
- Gök, G., Erbaş, D. (2011). Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri ve önerileri. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 3(1), 66-87.
- Güleryüz, B. (2014). Sınıf öğretmenlerinin ve sınıf öğretmenlerinin adaylarının kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşmeleri hakkında. *Bülent Ecevit Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak*.
- Güzel, N. (2014). Kaynaştırma öğrencisi olan ilköğretim öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin yaşadıkları sorunlar (Beykoz ilçesi örneği) (*Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*), *Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul*.
- Hettleman, K. R. (2004). The Road to Nowhere: The Illusion and Broken Promises of Special Education in the Baltimore City and Other Public School Systems. The Abell Report. Volume 17, No. 4. *Abell Foundation*.
- İhtiyaraoğlu, N. ve Köse, E. K. (2016). Bireysel eğitim programlarında bilişim desteğinden faydalanılmasının öğretmenlerin tutumları üzerindeki etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2).
- İlik, Ş. Ş. (2017). Zihin yetersizliğine sahip olan öğrenciler için hazırlanan bireyselleştirilmiş eğitim programlarının incelenmesi ve değerlendirilmesi. *Journal of Human Sciences*, 14(4), 4898-4909.
- İnan, M., Demir, M. (2018). Eğitimde Fırsat Eşitliği ve Kamu Politikaları: Türkiye Üzerine Bir Değerlendirme. *Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 20(2), 337-359
- İzci, E. (2005). Sınıf öğretmeni adaylarının “özel eğitim” konusundaki yeterlikleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 4 (14), 106-114
- Johns, B., Crowley, P., Guetzloe, E. (2002). *Planning the IEP for students with emotional and behavioral disorders*. Focus On Exceptional Children, 34(9), 1-12.
- Lee-Tarver, A. (2006). Are individualized education plans a good thing? A survey of teachers' perceptions of the utility of IEPs in regular education settings. *Journal of Instructional Psychology*, 33(4), 263- 272.
- Kamen Akkoyun, A. (2007). Rehberlik ve araştırma merkezi müdürlüğü personelinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşler (*Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*). *Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu*.
- Karagiannis, A., Stainback, S., & Stainback, W. (1996). *Historical overview of inclusion. Inclusion: A guide for educators*, 17-28.

- Kış, H. (2013). Destek eğitim odalarındaki uygulamalara ilişkin rehber öğretmenler ve özel eğitim sınıf öğretmenlerinin görüşleri (*Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*), *Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu*.
- Kuyumcu, Z. (2011). Bireyselleştirilmiş eğitim planı (BEP) geliştirilmesi ve uygulanması sürecinde öğretmenlerin yaşadıkları sorunlar ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri (*Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*). *Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara*.
- Michnowicz, L. L., McConnell, S. R., Peterson, C. A., & Odom, S. L. (1995). Social goals and objectives of preschool IEPs: A content analysis. *Journal of Early Intervention, 19(4)*, 273-282.
- Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname, (1997). <http://www2.tbmm.gov.tr/d27/1/1-0212.pdf> adresinden edinilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, (2000). 18/1/2000 tarihli ve 23937 mükerrer sayılı Resmî Gazete'de Tebliğler Dergisi No :2509
- Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, (2006). https://orgm.meb.gov.tr/alt_sayfalar/mevzuat/Ozel_Egitim_Hizmetleri_Yonetmeliği_son.pdf adresinden edinilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, (2012). Resmî Gazete Tarihi: 18.05.2012 Resmî Gazete Sayısı: 28296
- Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, (2018).http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_07/09101900_ozel_egitim_hizmetleri_yonetmeliği_07072018.pdf adresinden edinilmiştir.
- Moskal, B. M., & Leydens, J. A. (2000). Scoring rubric development: Validity and reliability. *Practical Assessment, Research, and Evaluation, 7(1)*, 10.
- Kırcaali-İftar, G. (1998). *Özel gereksinimli bireyler ve özel eğitim*. S. Eripek (Ed.), *Özel Eğitim* (1-14). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Özkan, Ş. Y., Özkan, Ş. Y., & Gürsel, O. (2006). Zihinsel yetersizliği olan öğrencilere fotokopi çekme becerisinin öğretiminde eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 7(02)*, 29-48
- Özsoy, Y., Özyürek M., & Eripek S. (2001). *Özel eğitime muhtaç çocuklar. Özel eğitime giriş*. (11.Baskı) Ankara: Karatepe Yayınları.
- Öztürk, C. Ç., & Eratay, E. (2010). Eğitim uygulama okuluna devam eden zihin engelli öğrencilerin öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı hakkında görüşlerinin belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi, 10(2)*, 146-159.
- Pektaş, H. (2008). Özel eğitim programlarından ve farklı programlardan mezun öğretmenlerin bireyselleştirilmiş eğitim programı kullanma durumlarının saptanması. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara*
- Pierangelo, R., & Giuliani, G. (2007). *Understanding, developing, and writing effective IEPs: A step-by-step guide for educators*. Corwin Press.
- Pretti-Frontczak, K., Bricker, D. (2000). Enhancing the quality of individualized education plan (IEP) goals and objectives. *Journal of early intervention, 23(2)*, 92-105.
- Pretti-Frontczak, K., Bricker, D. (2004). *An activity-based approach to early intervention*. Brookes Publishing Company. PO Box 10624, Baltimore, MD 21285.
- Pretti-Frontczak, K., Bricker, D. (2010). Enhancing the Quality of Individualized Education Plan (IEP) Goals and Objectives, *Journal of earlyintervention*.
- Reiher, TC (1992). Davranış bozukluğu olan öğrenciler için tanımlanmış eksiklikler ve bunların IEP'ye uyumu. *Davranış Bozuklukları, 17 (3)*, 167-177.
- Sadioğlu, Ö. (2011). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin sorunları, beklentileri ve önerilerine yönelik nitel bir araştırma (*Yayımlanmamış doktora tezi*). *Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa*.
- Sadioğlu, Ö., Batu, E. S., ve Bilgin A. (2012). Sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırılmasına ilişkin görüşleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 25(2)*, 399-432.

- Sardohan, A. E. (2011). İlköğretimde birden fazla yetersizliğe sahip öğrencilerin etkili kaynaştırılması ile ilgili öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi (*Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya*).
- Siegel, L. M. (2017). *The complete IEP guide: How to advocate for your special ed child*. Nolo.
- Sucuoğlu, B., & Diken, H. İ. (1999). Sınıfında zihin özel gereksinimli çocuk bulunan ve bulunmayan sınıf öğretmenlerinin zihin özel gereksinimli çocukların kaynaştırılmasına yönelik tutumların karşılaştırılması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 2(3), 25-39.
- Spiel, C. F., Evans, S. W., & Langberg, J. M. (2014). Evaluating the content of Individualized Education Programs and 504 Plans of young adolescents with attention deficit/hyperactivity disorder. *School Psychology Quarterly*, 29(4), 452.
- Şahin, A., & Gürler, B. (2018). Destek eğitim odasında ve kaynaştırma ortamlarında çalışan öğretmenlerin bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama sürecinde yaşadıkları güçlüklerin belirlenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (29), 594-625.
- Şekercioğlu, B. (2010). İlköğretim II. kademe branş öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarında karşılaştıkları sorunlar ile ilgili görüşleri (*Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*). *Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara*.
- Tekin Ersan, D. & Ata, S. (2016) Okul öncesi öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlanmasına ilişkin görüşleri. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 162-177.
- Vuran, S. (2004). Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının Geliştirilmesi. O. Gürsel (Ed.), *Bireyselleştirilmiş Eğitim Programları. (1-12)*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Vuran, S , Bozkuş-Genç, G , Sani-Bozkurt, S . (2017). İşbirliği İle Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Geliştirme Süreci: Durum Çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*.
- Werts, M. G., Culatta, R., & Tompkins, J. R. (2007). *Fundamentals of special education: What every teacher needs to know*. prentice Hall.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*, Seçkin yayıncılık
- Yılmaz, E. (2015). Bir ilkokuldaki öğretmenlerin kaynaştırma uygulamaları hakkındaki görüşleri (*Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*). *Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir*.
- Yılmaz, E., & Batu, E. S. (2016). Farklı branştan ilkokul öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı, yasal düzenlemeler ve kaynaştırma uygulamaları hakkındaki görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17(3), 247-268. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.267316
- Yöner, S. (2009). İlköğretim kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin zihinsel yetersizliği olan öğrencilere yönelik matematik öğretimi uyarlamalarına ilişkin görüşleri (*Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*), *Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir*.
- Zeybek, Ö. (2015). İlköğretim okullarındaki İngilizce öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüş ve önerileri (*Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*). *Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir*

ÖZEL GEREKSİNİMLİ BİREYLERE YÖNELİK ÖĞRETMEN SOSYAL KABUL ÖLÇEĞİ'NİN GELİŞTİRİLMESİ, GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI

DEVELOPMENT OF THE TEACHER SOCIAL ACCEPTANCE SCALE FOR INDIVIDUALS WITH SPECIAL NEEDS, VALIDITY AND RELIABILITY STUDY

Osman AKTAN¹

ÖZ: Bu çalışmada, öğretmenlerin özel gereksinimli bireylere ilişkin sosyal kabul düzeylerini ölçmeye ilişkin bir ölçme aracının geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Araştırma 2018-2019 eğitim-öğretim yılında gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu dört ayrı grup olmak üzere toplam 930 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmada ölçeğin, kapsam ve yapı geçerliği için pilot uygulama yapılmış ve uzman görüşleri alınmıştır. Açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri sonucunda, 31 maddeli ve iki alt boyutlu bir ölçek yapısına ulaşılmıştır. Öğretmen Sosyal Kabul Ölçeği ile alt boyutlarının güvenilirliği; Cronbach Alfa, test tekrar test ve bileşik güvenilirlik değerleri ile test edilmiştir. Ölçeği oluşturan maddelerin ayırtma güçleri, alt ve üst grupların t-testi değerlerinin karşılaştırmaları yoluyla elde edilmiştir. Madde analizi sonuçlarına göre, ölçek formunda yer alan tüm maddelerin ayırt edici olduğu belirlenmiştir. Doğrulayıcı Faktör Analizi sonucunda, Öğretmen Sosyal Kabul Ölçeği'ni oluşturan 31 madde ve iki faktörlü model doğrulanmıştır. Araştırma bulgularına dayanarak, Öğretmen Sosyal Kabul Ölçeği'nin geçerli ve güvenilir sonuçlar verdiği ve özel gereksinimli bireylere yönelik öğretmenlerin sosyal kabul düzeylerini ölçmek amacıyla kullanılabilmesi söylenebilir.

Anahtar sözcükler: Öğretmen, özel gereksinimli birey, sosyal kabul, öğretmen sosyal kabul ölçeği

ABSTRACT- In this study, it is aimed to develop a measurement tool to measure the social acceptance levels of teachers for individuals with special needs. The research was carried out in the academic year 2018-2019. The study group of the research consisted of 930 teachers in total, four separate groups. In the research, a pilot application was made for the scope and construct validity of the scale and expert opinions were taken. As a result of exploratory and confirmatory factor analyzes, a scale structure with 31 items and two sub-dimensions was reached. Reliability of Teacher Social Acceptance Scale and its sub-dimensions; Cronbach Alfa was tested with test-retest and compound reliability values. In accordance with to determine the discriminatory power of the items in the scale, t-test comparisons of the upper and lower groups were performed. In accordance with to the item analysis results, it was determined that all items in the scale form are distinctive. As a result of Confirmatory Factor Analysis, 31 items and two-factor models that make up the Teacher Social Acceptance Scale were confirmed. Based on the research findings, Teacher Social Acceptance Scale gives valid and reliable results and it can be said that teachers for individuals with special needs can be used to measure social acceptance levels.

Keywords: Teacher, individual with special needs, social acceptance, teacher social acceptance scale

Bu makaleye atıf vermek için:

Aktan, O. (2021). Özel gereksinimli bireylere yönelik öğretmen sosyal kabul ölçeği'nin geliştirilmesi, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(1), 315-332.

Cite this article as:

Aktan, O. (2021). Development of the teacher social acceptance scale for individuals with special needs, validity and reliability study. *Trakya Journal of Education*, 11(1), 315-332.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Special education; cognitive, behavioral, social-affective, physical and sensory areas can be defined as the provision of teaching and support services in specially prepared programs to students with disabilities or superiorities (Bryant, Smith and Bryant, 2008; Salend, 2008). There are different education models for individuals with special needs according to their types and degrees of disability. Inclusive education model, in Turkey and is the model most widely adopted and being developed in the world. Inclusive education aims to provide social acceptance with the education of all students with special needs (Holmes, 2011; Nowicki, 2003). The teacher plays an important role in the success of inclusive education practices (Allen and Cowdery, 2015; Forlin, Loreman, Sharma and Earle, 2009; McLeskey, Waldron, Redd and 2014; Sabrina Sansrisna, 2017).

¹ Dr., Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, karakteregitimi@gmail.com, ORCID: 0000-0001-6583-376

Social acceptance can be expressed as the adoption of students with special needs, both in the school environment and in social life, by their peers and other individuals, communicating with them, the willingness of peers and other individuals to participate in social activities with them, and ensuring positive continuity in social relations (Aktan, 2018). Teacher behaviors such as the positive approach of the teacher to the student with special needs in classroom teaching, appreciation of the student, and accepting it in his classroom without distinguishing it from other students can also affect the social acceptance of the students with special needs in the classroom. However, in the literature, it can be said that the lack of a scale development study for determining the social acceptance of teachers for individuals with special needs is an important deficiency. Considering the role of the teacher in providing social acceptance for individuals with special needs, it is thought that the Teacher Social Acceptance Scale for individuals with special needs whose validity and reliability characteristics have been determined and whose factor structure has been revealed will contribute to studies on teacher education, training of individuals with special needs and social acceptance. In this study, it was aimed to determine the technical characteristics related to the validity and reliability of the Teacher Social Acceptance Scale, which is prepared to be applied to the teachers involved in the education of individuals with special needs.

Method

The research is a descriptive research. The scale was developed by following the scale development steps specified in the literature. (Carpenter, 2018; Cohen, Swerdlik and Sturman, 2013; DeVellis, 2014; Seer, 2013). These steps are; (i) determining the purpose and target audience of the scale, (ii) item writing, (iii) expert review, (vi) pilot implementation, (v) scoring of items and determining the method of data analysis. The research was conducted in 2018-2019 academic year. The study group of the research consisted of 930 teachers in total, four separate groups. In the research, pilot application was made for the scope and construct validity of the scale and expert opinion was consulted. The construct validity of the scale was provided by exploratory and confirmatory factor analysis. In order to ensure the reliability of the Teacher Social Acceptance Scale and its sub-dimensions; Cronbach Alfa, test retest and compound reliability values were calculated. In order to determine the discriminatory power of the items in the scale, t-test comparisons of the upper and lower groups were performed. According to the item analysis results, it was determined that all items in the scale form were discriminatory.

Findings

In accordance with to determine the construct validity of the scale, EFA and CFA were used. As a result of the EFA, a structure with 31 items and two factors explaining 55.08 % of the total variance was obtained. It was determined that the variance calculated for the whole scale in EFA was 55.08%, and this variance value was an acceptable value in the analysis in social sciences (Büyüköztürk, 2017; Tavşancıl, 2014; Tavşancıl and Keser, 2001). In addition, 31 items that make up the two-factor structure were found to have EFA input load values and item total correlations above 0.30 and items were eligible. (Büyüköztürk, 2017; Raubenheimer, 2004; Şencan, 2005). Regarding the verification of the 2-factor structure obtained, CFA were implemented. According to the findings reached in CFA, ($\chi^2/sd=2.57$, RMSEA= .053, SRMR= .07, NFI= .92, NNFI= .96, CFI = .95, GFI= .91, AGFI = .87, IFI = .92) it can be stated that the fit indexes of the two-factor structure of the scale are acceptable and the structure validity of the TSAS is provided according to the fit indices obtained.

Cronbach Alpha reliability values of the scale, for the Teacher Social Acceptance Behaviors (TSAB) sub-dimension. 94; for the Improving Social Acceptance Competencies (ISAC) sub-dimension. 92, for the scale in general, it was calculated as .94. Composite reliability coefficients of the scale, for the TSAB sub-dimension. 92; 0.89 for ISAC sub-dimension, it was calculated as .91 for the overall scale. The test-retest reliability values of the scale, or the TSAB sub-dimension .93; for ISAC sub-dimension .92, for the scale in general, it was calculated as 0.91. For scales, .80 and above reliability values indicate that the scale structure has a high level of reliability (Büyüköztürk, 2017; DeVellis, 2014; Özdamar, 2016). Accordingly, it can be said that the scale and its sub-dimensions have a high level of reliability. Correlation values between the whole scale and its sub-dimensions; It has been determined that it varies between .46 and .87 and there are positive ($p = <0.01$) positive relationships

between scale and sub-dimensions. In this case, it can be said that when the professional competence of teachers towards social acceptance increases, teacher behavior towards social acceptance will increase. According to the item analysis results, it was determined that the corrected item total correlations took values between .40 and .69, and t values related to the differences between 27% lower and upper groups were significant for all items. Accordingly, it can be said that the items in the scale are distinctive.

Result and Discussion

According to the results of the research, it was determined that TSAS is a valid and reliable measurement tool to determine the social acceptance levels of teachers for individuals with special needs. The increase in the scores obtained from the Teacher Social Acceptance Scale means that the social acceptance of teachers towards students with special needs is high.

GİRİŞ

Günümüzde insan hakları ve demokrasi kavramlarının gelişmesiyle birlikte bireysel farklılıklar, ulusal ve uluslararası düzeyde eğitim politikalarının geliştirilmesinden bireysel eğitim programlarının geliştirilmesine kadar, eğitim alanında gözetilen ve önem kazanan bir kavram olmaya başlamıştır (Aktan, 2018). Bireysel farklılıkların gözetildiği eğitimde, bireylerin eğitsel, sosyal ve kişisel ihtiyaçlarına uygun koşulların sağlanması gerekmektedir (Ataman, 2011). Özel gereksinimli bireylere sunulan özel eğitim hizmetleri de bireysel farklılıklar üzerinde yapılandırılan bir eğitimidir.

Özel eğitim; zihinsel, sosyal-duyuşsal, fiziksel, davranışsal ve duyuşsal alanlarda eksiklikleri ya da üstünlükleri olan öğrencilere yönelik öğretim ve destek hizmetlerinin araştırma temelli verilerine dayalı özel olarak hazırlanmış programlar halinde sunulması olarak tanımlanabilir (Bryant, Smith ve Bryant, 2008; Salend, 2008). Özel gereksinimli öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi, belirlenen ihtiyaçlarına uygun eğitim ve hizmetlerin sunulması, toplumda bağımsız ve üretken bireyler olarak yaşamalarını sürdürmelerine önemli katkılar sağlamaktadır (Şahbaz ve Kalay, 2010). Bu nedenle özel eğitime gereksinimi olan bireylerin akademik ve sosyal gelişimlerini en üst düzeyde tamamlamaları amacıyla uygun eğitim ortamlarından yararlanmaları gerekmektedir (Aron ve Loprest, 2012; Wang, 2009).

Özel gereksinimli bireyler, işitme, görme ve bedensel yetersizliği olan bireyler, dil ve konuşma güçlüğü, öğrenme güçlüğü, otizm, zihinsel yetersizlik, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu ile üstün yetenekli olan bireyler şeklinde sınıflandırılmaktadır (MEB, 2014). Özel gereksinimli çocukların yaşadıklarının yetersizliğin türü ve derecelerine göre, değişik eğitim ortamları sözkonusudur. Eğitim ortamları, akranlarıyla aynı ortamda eğitim almalarından başlayarak, yatılı ayrı özel eğitim kurumlarına kadar uzanan geniş bir yelpazeye yayılmaktadır (Ataman, 2011; Crockett ve Kauffman, 2013). Özel gereksinimli bireylerin eğitimlerinde, öncelikle normal akranlarının devam ettiği sınıflarda kaynaştırma eğitimi olmak üzere, en az sınırlandırılmış eğitim ortamından en çok sınırlandırılan eğitim ortamına doğru bir sıra izlenmektedir (Salend, 2008). Türkiye’de ve dünyada en yaygın olan ve geliştirilen uygulama, özel gereksinimli öğrenciyi çevresinden ve normal gelişim gösteren yaşlılarından en az soyutlayan kaynaştırma eğitimi uygulamalarıdır. Kaynaştırma eğitimi uygulamaları, özel gereksinimli öğrencinin akranları ile birlikte normal sınıflarda eğitim görmesi temeline dayanması nedeniyle son yıllarda çok yaygındır (Armstrong, 2008; Batu ve Kırcaali-İftar, 2011; Melekoglu, Çakiroğlu ve Malmgren, 2009). Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı örgün eğitim kurumlarında öğrenim gören toplam özel gereksinimli öğrenci sayısı 398.815’tir. Bu oran örgün eğitim kurumlarında öğrenim gören toplam öğrenci sayısının yaklaşık olarak % 2,2’sini oluşturmaktadır. Özel gereksinimli öğrencilerin %14’ü özel eğitim sınıflarında, %12’si özel eğitim okullarında, %74’ü ise kaynaştırma öğrencisi olarak genel eğitim sınıflarında eğitimlerine devam etmektedirler (MEB, 2019, s.40). Örgün eğitim içerisinde yer alan özel gereksinimli öğrencilerin büyük çoğunluğunun kaynaştırma eğitimi uygulamalarından yaralandığı söylenebilir.

Kaynaştırma eğitiminin amacı, özel gereksinimli bireylerin akranları arasında eğitim alma haklarını koruyarak, onları yetenekleri doğrultusunda eğitmek, bağımsız hareket edebilen, sorumluluk

sahibi bireyler olarak sosyalleşmelerini ve hayata hazırlanmalarını sağlamaktır (Batu ve Kırçali-İftar, 2011; Florian, 2008). Kaynaştırma eğitimi, tüm özel gereksinimli öğrencilerin eğitilmesi ile birlikte sosyal kabullerinin sağlanması amacıyla da taşır. Bu nedenle kaynaştırma eğitiminde tüm özel gereksinimli bireylerin kendini iyi hissettikleri ve kabul gördükleri eğitim ortamlarının oluşturulması amaçlanır (Holmes, 2011; Nowicki, 2003). Özel gereksinimli öğrencilerin eğitsel ihtiyaçlarını en iyi şekilde karşılamak ve onların kendileri için yeterli hale gelmelerini sağlamak için tam kaynaştırma ve kısmi (belirli zamanlarda) kaynaştırma gibi en az kısıtlayıcı eğitim ortamlarını içeren seçenekler sunulmaktadır (Garcia ve Tyler, 2010; Smith, 2004). Kaynaştırma eğitimi uygulamalarının başarıya ulaşmasında, eğitim ve öğretimin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi gibi süreçlerde sorumluluk sahibi olan öğretmenin kilit bir rolü vardır (Allen ve Cowdery, 2015; Forlin, Loreman, Sharma ve Earle, 2009; McLeskey, Waldron ve Redd, 2014; Sabrina Sansrisna, 2017).

Kaynaştırma eğitiminde görev alan öğretmenlerin; kaynaştırmaya yönelik olumlu tutuma sahip olması, plan geliştirme, uygulama ve değerlendirme becerilerine sahip olması, kaynaştırma ile özel eğitim konusunda yeterli alan bilgisine sahip olması, alan bilgisini uygulamalar ile etkili bir şekilde kullanması, sürecin uygulanmasında görev ve sorumluluğu olan diğer paydaşlarla işbirliği içinde çalışması, tüm öğrencilerin eşit şekilde eğitim fırsatlarından yararlanmalarını sağlaması, öğretimde uyarlamalar yapması, tüm öğrencilerin değer gördüğü olumlu öğrenme ve hoşgörü ortamının oluşturulması gibi yeterliliklere sahip olması gereklidir (Ainscow ve Sandill, 2010; Florian ve Rouse, 2009). Eğitim ortamlarında öğretmenler, tutum ve davranışları ile etkili birer model olabilirler (Blazar ve Kraft, 2017). Öğretmenlerin özel gereksinimli bireylere karşı olan tutumu, onlara karşı olumlu davranışlar sergilemesi, sınıftaki diğer öğrencilerin öğretmenlerini rol model olarak sınıflarında bulunan özel gereksinimli öğrencilere karşı tutum ve davranışlarını olumlu yönde etkileyebilir. Öğretmenlerden öğrenciye doğru olan bu olumlu tutum ve davranış zinciri, özel gereksinimli bireylerin sosyal kabullerini hızlandırmada etkili olabilir.

Sosyal kabul, normal gelişim gösteren bireylerin özel gereksinimli bireyleri diğer insanlar gibi görmeleri ve onlara yönelik olumlu tutum sahibi olmalarıdır (Özyürek, 2016, s. 21-22). Başka bir ifadeyle sosyal kabul, özel gereksinimli bireyin, bir grup üyesi olarak herhangi bir etkinlik için seçilmesidir (Hourlock 1978; Akt. Civelek, 1990). Genel olarak sosyal kabul kavramı, özel gereksinimli öğrencilerin gerek okul ortamında gerekse sosyal hayatta, akranları ile diğer bireyler tarafından benimsenmesi, kendileriyle iletişim kurulması, akranları ve diğer bireylerin onlarla birlikte sosyal etkinlikler içinde bulunmaya istekli olması, sosyal ilişkilerde pozitif devamlılığın sağlanması olarak ifade edilebilir (Aktan, 2018).

Normal gelişim gösteren bireylerin, özel gereksinimli bireyler hakkında bilgilendirilmesi ve onlarla etkileşimde bulunmaları, özel gereksinimli bireylerin sosyal kabulünün sağlanmasına ve bu kabul düzeyinin artmasına katkı sağlar (Özyürek, 2016, s. 98). Özel gereksinimli bireylerin özellikleri hakkında normal gelişim gösteren öğrenci ve ailelerinin bilgilendirilmeleri, özel gereksinimli bireye akran desteği sağlanması, sınıfta olumlu ve eğlenceli öğrenme ortamının oluşturulması ile özellikle öğretmenin özel gereksinimli öğrenciye yönelik olumlu tutumu, özel gereksinimli bireylerin sosyal kabulünü sağlamada etkili olmaktadır (Chan vd., 2009; Garrote, 2017). Ayrıca özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırma eğitimi sayesinde, akranları ile kurdukları etkileşimler sonucu sosyal, duygusal ve akademik alanlarda gelişme yaşadıkları ve bağımsız olarak yaşama dönük pek çok bilgi ve beceriyi kazandıkları araştırmalarla ortaya konulmuştur (DiGennaro Reed, McIntyre, Dusek ve Quintero, 2011; Friend ve Bursuck, 2014; Solish, Perry ve Minnes, 2010). Öğretmenler, derslerde akademik yönden başarılı öğrencilerle daha fazla çalışmak ve ilgilenme eğiliminde olup, akademik yönden başarısız ve sosyal kabulü düşük öğrencilere ise daha az ilgilenme eğilimindedirler (Garrote, 2017). Öğretmenlerin bu eğilimi ve sosyal kabul konusundaki olumsuz rol model davranışları ile özel gereksinimli öğrencilerin problem davranışları, normal gelişim gösteren öğrencilerin özel gereksinimli öğrencilere yönelik sosyal kabullerini güçleştirmektedir (Aktan, Budak ve Botabekovna, 2019). Ayrıca öğretmenler, özel gereksinimli öğrencilerin akranları tarafından sosyal kabul görmelerini sağlayabilmek konusunda kendini yeterli görmemekte ve farkında olmadan kendileri de özel gereksinimli öğrencilerini reddedebilmektedirler (Ainscow, Dyson ve Weiner, 2013; Echeita, 2013).

Öğretmeni ve akranlarından kabul görmeyen özel gereksinimli öğrencilerin, sosyal beceri ve etkileşimlerindeki yetersizliklere bağlı olarak etkinliklere katılımlarında güçlükler yaşadığı, problem davranışlar sergiledikleri, akranlarıyla iletişim kuramama gibi sorunlar yaşadıkları bilinmektedir. Bu durumlarla karşılaşan, özel gereksinimli öğrenciler akranlarıyla daha az sosyal etkileşimlere girmekte, daha az sosyal kabul görmekte ve akranlarına göre daha sık reddedilebilmektedirler (Avramidis, 2013; Feldman, Carter, Asmus ve Brock, 2015; Garrote, 2017; Pijl ve Frostad, 2010). Bu durumdan öğrenciler akademik ve sosyal gelişim açısından olumsuz etkilenmektedirler (Baker, Blacher, Crnic ve Edelbrock, 2002; Baydik ve Bakkaloğlu, 2009). Öğretmenlerin özel gereksinimli bireylere karşı olumlu tutum ve davranışlar sergilemesi, öğrencilerin akranlarından kabul görmelerine, dolayısıyla akademik ve sosyal gelişimlerine olumlu yönde yansır.

Alanyazın incelendiğinde özel gereksinimli bireylere yönelik öğretmenlerin sosyal kabullerini belirlemeye ilişkin bir ölçek geliştirme çalışmasına rastlanmamıştır. Özel gereksinimli bireylerin sosyal kabullerini belirlemeye yönelik olarak yapılan araştırmalar incelendiğinde; sosyal kabul sağlamada kaynaştırma etkinliklerinin etkisi (Özkubat, Sanır, Töret ve Babacan, 2016); çeşitli deneysel uygulamaların özel gereksinimli öğrencilerin sosyal kabullerine etkisi (Aktan, 2018; Aktaş ve Küçükler 2002; Alptekin, 2010; Arslan, 2010; Özgönenel ve Girli, 2016; Uçar, 2008); kaynaştırma öğrencileri hakkında yapılan akranlarına yapılan bilgilendirme etkinliklerinin sosyal kabule etkisi (Civelek, 1990; Özkan Yaşaran, Batu ve Özen, 2014; Şahbaz, 2007); zihinsel engelli bireylere yönelik sosyal kabul (Aydoğan, 2017) ile ilgili araştırmalar yapıldığı görülmektedir. Yapılan araştırmalar incelendiğinde, araştırmaların ağırlıklı olarak deneysel ağırlıklı olduğu ve araştırmalarda genellikle kaynaştırma eğitiminin sosyal kabul boyutunun ele alındığı söylenebilir.

Öğretmenin akademik yeterliği, mesleki hazırlığı ve deneyimi, öğrencilerin başarısını önemli oranda etkilemektedir (Darling-Hammond, 2010). Bununla birlikte, öğrencinin eğitim hayatında öğretmen-öğrenci ilişkisi ve bu ilişkinin niteliği, öğrencilerin duygusal, sosyal ve akademik gelişimlerinde önemli faktörlerdir (Knoell ve Crow, 2013; McGrath ve Bergen, 2015). Öğretmenin sınıf içi öğretimde özel gereksinimli öğrenciye olumlu yaklaşımı, öğrenciye değer vermesi, onu diğer akranlarından ayırtmeksizin sınıfta kabul etmesi, onun akademik ve sosyal gelişimini desteklemesi gibi öğretmen davranışları, sınıfta bulunan diğer normal gelişim gösteren akranlarının da özel gereksinimli öğrencilere karşı sosyal kabullerini olumlu yönde etkileyebilir. Ayrıca öğretmenin özel gereksinimli bireylere yönelik mesleki yeterliği ve bu konuda mesleki gelişimini devam ettirmesi de sosyal kabulü sağlamaya yönelik öğretmen davranışlarına sahip olmasına katkı sağlayabilir. Alanyazın incelendiğinde, özel gereksinimli bireylere yönelik öğretmenlerin sosyal kabullerini belirlemeye ilişkin bir ölçek geliştirme çalışmasının olmamasının önemli bir eksiklik olduğu söylenebilir. Öğretmenin özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabulü sağlamadaki rolü dikkate alınarak, geçerlik ve güvenilirlik özellikleri belirlenen özel gereksinimli bireylere yönelik Öğretmen Sosyal Kabul Ölçeği'nin öğretmen yetiştirme, özel gereksinimli bireylerin eğitimi ve özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabul konusunda yapılacak çalışmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu araştırmada, öğretmenlerin özel gereksinimli bireylere ilişkin sosyal kabul düzeylerini ölçmeye yönelik Öğretmen Sosyal Kabul Ölçeği'nin (ÖSKÖ) geçerlik ve güvenilirliğine ilişkin teknik özelliklerin belirlenmesi amaçlanmaktadır.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Öğretmenlerin, özel gereksinimli bireylere ilişkin sosyal kabul düzeylerini ölçmeye yönelik ÖSKÖ'ni geliştirmek amacıyla yapılan bu araştırma betimsel bir araştırmadır. Araştırma kapsamında öğretmenlerin özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabul düzeylerini belirleyecek bir ölçek geliştirilmesine yönelik geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları betimlenmiştir.

Ölçek Geliştirme Süreci

Ölçek, alanyazınında belirtilen ölçek geliştirme adımları izlenerek tamamlanmıştır (Carpenter, 2018; Cohen, Swerdlik ve Sturman, 2013; DeVellis, 2014; Seçer, 2013). Bu süreç aşağıda başlıklar halinde açıklanmıştır.

Ölçeğin amaç ve hedef kitlesinin belirlenmesi: Öncelikli olarak ölçeğin ölçmek istediği özellik (sosyal kabul) açıklanmıştır. Geliştirilecek ölçek ile öğretmenlerin, özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabul düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Ölçek, sınıflarında özel gereksinimli öğrenci (kaynaştırma öğrencileri) bulunan ve ilkokul, ortaokul ile lise kademelerinde görev yapan öğretmenlere yönelik olarak hazırlanmıştır.

Madde yazımı: İlgili alanyazını incellenerek özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabul konusunda yapılan araştırmalar (Avramidis, 2013; Ainscow, Dyson ve Weiner, 2013; Echeita, 2013; Feldman, Carter, Asmus ve Brock, 2015; Garrote, 2017; Knoell ve Crow, 2013; McGrath ve Bergen, 2015; Pijl ve Frostad, 2010) incelenerek sosyal kabul kavramı ortaya konulmuştur. Bununla birlikte sınıflarında kaynaştırma öğrencisi bulunan ve kaynaştırma eğitiminde deneyim sahibi her kademededen (ilkokul, ortaokul ve lise) üç öğretmen olmak üzere, dokuz öğretmenle görüşme yapılarak özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabul konusu ayrıntılı olarak ele alınmıştır. Öğretmenler ile yapılan görüşmeler içerik analizi ile analiz edilerek maddelerin kapsamı ve sınırı belirlenmeye çalışılmıştır. Alanyazını ve öğretmen görüşmeleri doğrultusunda taslak 56 madde yazılmıştır.

Uzman İncelemesi: Yazılan maddeler üçü özel eğitim, ikisi ölçme, biri de dil uzmanı olmak üzere alanında uzman altı kişinin incelemesine sunulmuştur. Uzmanlardan alınan dönütler doğrultusunda üç maddenin başka maddelerce ifade edildiği, iki madde de kapsam dışı olarak değerlendirildiği için ölçeğin taslak formundan çıkarılmıştır. Uzmanlardan alınan görüşler taslağa yansıtılarak ölçeğin 51 maddelik taslak hali oluşturulmuştur. Taslak form beşli likert tipinde düzenlenmiş, kişilerin ölçek maddelerine katılma dereceleri “hiçbir zaman”, “nadiren”, “oldukça”, “çoğunlukla” ve “her zaman” biçiminde tasarlanmıştır.

Pilot uygulama: Taslak formunda yer alan 51 maddenin anlaşılabilirliği ve maddelerin kapsamını test etmek amacıyla her kademededen (ilkokul, ortaokul ve lise) 15 olmak üzere, 45 öğretmene pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulamada taslak ölçek formunun altına boş bir bölüm bırakılarak anlaşılmayan maddelerin yazılması, ayrıca varsa ilave madde önerisi istenmiştir. Pilot uygulama sonucunda katılımcılardan 3 maddenin ölçekten çıkarılmasına yönelik dönüt alınmıştır. Üç maddenin taslak formundan çıkarılması üçü özel eğitim, ikisi ölçme olmak üzere ilgili alan uzmanları tarafından da onaylanmıştır.

Madde puanlaması ve verilerin analiz yöntemlerinin seçilmesi: Maddelerin analiz edilebilmesi için “hiçbir zaman” seçeneği bir puan, “her zaman” seçeneği beş puan olacak şekilde derecelendirilerek puanlanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğini sağlamaya yönelik olarak açıklayıcı faktör analizi, elde edilen yapının doğruluğu ise doğrulayıcı faktör analizi ile test edilmiştir. Ölçeğin güvenilirliğini belirlemeye yönelik olarak ise Cronbach Alfa, bileşik (yapısal/composite) güvenilirlik ve test tekrar test yöntemi kullanılmıştır. Bu uygulamalar sonucunda ölçek verileri üzerinden yapılan analizler sonucu nihai ölçek formu elde edilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırma süreci dört farklı çalışma grubu ile sürdürülmüştür. Ölçek maddelerinin yazımı öncesi sosyal kabul kavramının kapsamını belirlemeye yönelik olarak sınıflarında kaynaştırma öğrencisi bulunan ve kaynaştırma eğitiminde deneyim sahibi her kademededen (ilkokul, ortaokul ve lise) üç öğretmen olmak üzere dokuz öğretmenle görüşme yapılmıştır. Alanyazını ve öğretmen görüşmeleri doğrultusunda oluşturulan 56 maddelik taslak formunda yer alan maddelerin anlaşılabilirliği ve maddelerin kapsamını test etmek amacıyla her kademededen (ilkokul, ortaokul ve lise) 15 olmak üzere 45 öğretmene pilot uygulama yapılmıştır. Açıklayıcı faktör analizleri (AFA) farklı kademelerde görev yapan 391 öğretmenden elde edilen verilerle yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizleri (DFA) ise farklı kademelerde görev yapan 485 öğretmenin katıldığı bir gruptan elde edilen verilerle gerçekleştirilmiştir. Dört grupta da yer alan öğretmenler, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Düzce ilinde farklı eğitim kademelerinde görevli öğretmenlerden oluşmaktadır. Çalışma grubunu oluşturmak amacıyla amaçlı örneklem yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi seçilmiştir. Bu teknikte araştırmacı, kendisi açısından kolay ulaşılabilir olan örnekleme durumlarını seçmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Çalışma grubu, araştırmaya gönüllü katılan ve kolay ulaşılabilir öğretmenlerden

oluşturmuştur. Ölçek geliştirme çalışmalarında çalışma grubu büyüklüğü, madde sayısının beş katı veya on katı olacak şekilde oluşturulabilir (Büyüköztürk, 2017; Tavşancıl, 2014). Araştırmanın AFA çalışma grubu ölçme aracındaki madde sayısının yaklaşık dokuz katı, DFA çalışma grubu da on katı olacak şekilde oluşturulmuştur.

Verilerin Analizi

Araştırmanın amacına ve ölçek geliştirme adımlarına uygun olarak ölçek geliştirme analizlerinin yapılarak ölçeğin güvenilirlik ve geçerliğinin ortaya konulması gerekir. Bu amaca yönelik olarak ilk önce Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) test ve Bartlett Sphericity test aracılığıyla ölçeğin faktör analizi için uygunluğu test edilmiştir. KMO değerleri .50 ile .60 arası, “kötü”, .60 ile .70 arası “zayıf”, .70 ile .80 arası “orta”, .80 ile .90 arası “iyi” ve .90 üzeri değerler ise “mükemmel” şeklinde yorumlanmaktadır (Field, 2018; Tabachnick & Fidell, 2013; Tavşancıl, 2014). Bartlett Sphericity test sonucunun anlamlı çıkması, ölçeğin faktör analizine uygun olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2017; Özdamar, 2016). Faktör belirleme yöntemi olarak temel eksen faktörleşme (principal axis factoring [PAF]) yöntemi seçilmiştir. Bu yöntem özellikle ilk defa geliştirilen ve kuramsal olarak belirgin olmayan ölçeklerde temel bileşenler analizine göre öncelikli tercih edilmektedir (Pett, Lackey ve Sullivan, 2003; Warner, 2008). Verilerin analizinde döndürme yöntemi olarak varimax eksen döndürmesi (rotation) seçilmiştir. Döndürme yöntemleri ile faktör yapılarının belirgin olarak ortaya çıkması sağlanır (Büyüköztürk, 2017; Özdamar, 2016). DFA için uyum indekslerinin değerlendirilmesinde Tablo 1’de verilen alanyazını uyum indeks değerleri, referans değerler olarak alınmıştır.

Tablo 1.

Uyum indeksi değerlendirme ölçütleri

Uyum İndeksleri	Mükemmel uyum	Kabul Edilebilir Uyum
χ^2/df	$0 \leq \chi^2/df \leq 2$	$2 \leq \chi^2/df \leq 3$
RMSEA	$0 \leq RMSEA \leq .05$	$.05 \leq RMSEA \leq .08$
RMR	$0 \leq RMR \leq .05$	$.05 < RMR \leq .10$
SRMR	$0 \leq SRMR \leq .05$	$.05 \leq SRMR \leq .10$
NFI	$.95 \leq NFI \leq 1.00$	$.90 \leq NFI \leq .95$
GFI	$.95 \leq GFI \leq 1.00$	$.90 \leq GFI \leq .95$
AGFI	$.90 \leq AGFI \leq 1.00$	$.85 \leq AGFI \leq .90$
CFI	$.97 \leq CFI \leq 1.00$	$.95 \leq CFI \leq .97$

Kaynaklar: (Carvalho ve Chima, 2014; Chan, Lee, Lee, Kubota ve Allen, 2007; Heubeck ve Neill, 2000; Jöreskog ve Sörbom, 1993; Kline, 2011; Tabachnick ve Fidell, 2013; Ullman, 2006; Vieira, 2011).

Öğretmen Sosyal Kabul Ölçeği ve alt boyutlarının güvenilirliğini sağlamaya yönelik; Cronbach Alfa, test tekrar test yöntemi ve bileşik güvenilirlik değerleri belirlenmiştir. Uyum geçerliği kapsamında, ölçek geneli ve alt boyutlar arasındaki korelasyon hesaplanmıştır. Ayrıca ölçekteki maddelerin ayırt edicilik güçlerini ortaya koymak amacıyla, düzeltilmiş madde toplam korelasyonları ile alt ve üst grupların t-testi karşılaştırmaları hesaplanmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde ÖSKÖ’nin geliştirilmesine yönelik yapı geçerliği, güvenilirlik analizleri, uyum geçerliği, ölçek madde indeksi ve ÖSKÖ’den alınan puanların değerlendirilmesine yönelik sonuçlar başlıklar halinde sunulmuştur.

Yapı Geçerliği

ÖSKÖ’nin yapı geçerliğini test etmek amacıyla AFA ve DFA uygulanmıştır.

Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA)

Açımlayıcı Faktör Analizi ölçek formunda yer alan maddeler arasındaki ilişkilerden yola çıkarak faktör bulmayı sağlar (Büyüköztürk, 2017). Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) test ve Bartlett Sphericity testi ile veri setinin faktör analizi için uygun olduğu belirlenmiştir. Bu yapıya ait KMO,

Bartlett's Test of Sphericity değerleri literatüre uygun değerlerde belirlenmiştir. İlk AFA uygulaması sonucunda 10 faktörlü bir yapı ortaya çıkmıştır. 10 faktörlü ölçeğin yamaç grafiği (Scree Plot) incelendiğinde ölçeğin bariz bir şekilde 2 faktör gösterdiği, öz değerlerin (Eigenvalues) bu 2 faktörde çok yüksek olduğu belirlenmiştir. Grafikte dik eğim veren noktalar anlamlı faktörler olarak kabul edilir ve düz eğim veren noktalar dikkate alınmaz (Büyüköztürk, 2017; Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012; Özdamar, 2016). Yamaç grafiği, faktör sayısını öz değerlere göre daha başarılı bir şekilde azaltmaya yardımcı olur (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012; Thompson, 2004). Ölçek yamaç birikinti grafiğinde belirgin iki kırılmanın olması durumu göz önüne alınarak AFA'nın tekrarlanmasına ve yapının 2 faktörlü olarak incelenmesine karar verilmiştir. AFA değişkenler arası ilişkilerin belirlenmesi ve bu ilişkilerin yorumlanmasını kolaylaştırmak amacıyla daha az sayıda faktör elde edilmesini sağlar (Tabachnick ve Fidell, 2013). Bu bakımdan ölçeğin iki faktör olarak incelenmesinin alanyazını açısından uygun olduğu söylenebilir.

Bartlett testi sonucunun anlamlı çıkması, very setinin faktör analize uygun olduğunu gösterir (Büyüköztürk, 2017; Özdamar, 2016). Tekrarlanan yeni AFA sonucunda elde edilen KMO, Bartlett's Test of Sphericity değerleri Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2.

KMO ve Bartlett değerleri

KMO (Kaiser Meyer Olkin)	Bartlett's Test of Sphericity		
	X ²	sd	p
.836	11252.442	496	.000

Ölçek maddelerine ait KMO değeri .83 ve Bartlett Küresellik testi anlamlılık düzeyi .000 çıkmıştır. Bu değerler alanyazını için uygun değerlerdir (Büyüköztürk, 2017; Field, 2018; Özdamar, 2016; Şencan, 2005; Tabachnick & Fidell, 2013; Tavşancıl, 2014). AFA sonucunda, farklı boyutlarda tek olarak yer alan 5 madde, madde yükleri .30'un altında olan 6 madde, maddeler arasında .10'dan az yük değeri olan 6 madde olmak üzere toplam 17 madde ölçekten çıkarılmıştır (Büyüköztürk, 2017; Raubheimer, 2004; Şencan, 2005). Tablo 3'te ölçekte kalan 31 maddenin madde toplam korelasyonları ile faktör analizi giriş yük değerleri yer almaktadır.

Tablo 3.

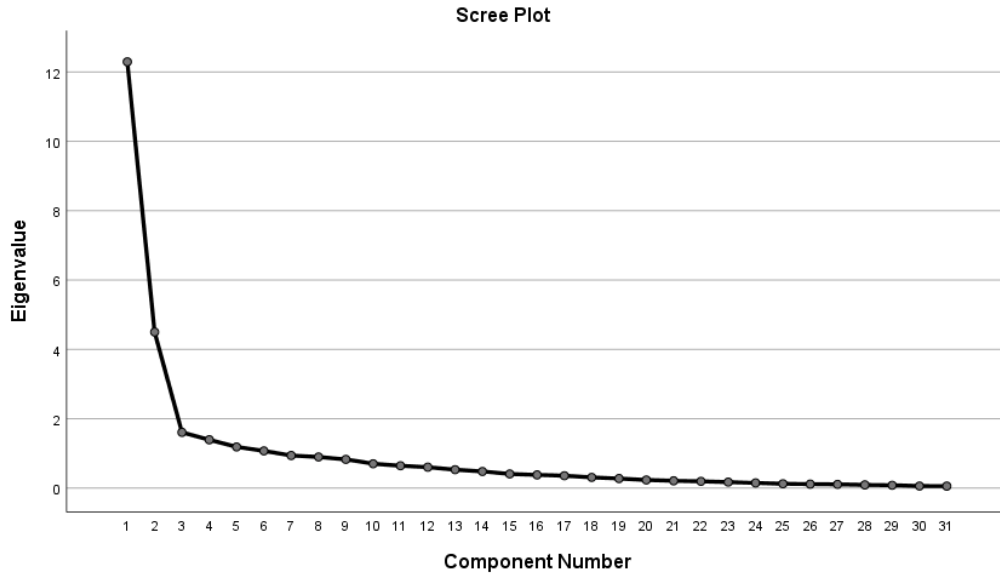
Giriş yük değerleri ve madde toplam korelasyonları

Madde No	Giriş Yük Değeri	Madde Toplam Korelasyonu	Madde No	Giriş Yük Değeri	Madde Toplam Korelasyonu
M1	.739	.507	M 30	.736	.535
M 2	.845	.663	M31	.757	.455
M 4	.626	.388	M32	.802	.593
M 5	.763	.521	M33	.829	.593
M 6	.820	.663	M34	.765	.570
M 7	.768	.557	M35	.825	.555
M 8	.827	.752	M36	.823	.492
M 9	.525	.326	M37	.843	.603
M10	.560	.332	M38	.715	.387
M18	.812	.395	M40	.745	.650
M22	.600	.360	M42	.590	.440
M23	.787	.579	M43	.691	.395
M25	.727	.410	M44	.809	.485
M26	.870	.622	M45	.831	.555
M27	.820	.561	M48	.772	.592
M28	.780	.526			

M: Madde

Tablo 3'te görüldüğü gibi 31 maddenin AFA giriş yük değerleri ile madde toplam korelasyonları .30 ve üzerindedir. Bu durumda kalan maddelerin ölçek için uygun olduğuna karar

verilmiştir (Büyüköztürk, 2017; Raubenheimer, 2004; Şencan, 2005). AFA sonucunda kalan 31 madde ve iki faktör için oluşan yamaç birikinti grafiği şekil 1’de gösterilmiştir.



Şekil 1. AFA sonucunda ÖSKÖ’nün maddelerine ilişkin yamaç birikinti grafiği (scree plot)

ÖSKÖ’deki 2 faktörün daha ayrılmış ve belirgin biçimde sunulabilmesi için “Varimax” dik eksen döndürme yöntemi kullanılmıştır. Yapılan işlem sonucu oluşan alt boyutlar (faktörler), her boyutun açıkladığı faktör öz değeri, varyans ve yığılımlı varyans değerleri aşağıda verilmiştir.

Tablo 4.

ÖSKÖ faktör öz değerleri, varyans ve yığılımlı varyans değerleri

Faktör	Özdeğer	Varyans	Yığılımlı Varyans
1	12.111	40.371	40.371
2	4.413	14.710	55.081

Tablo 4 incelendiğinde ölçek yapısının 2 faktörden oluştuğu ve faktörlerin özdeğerlerinin 4.413 ile 12.111 arasında değerler aldığı görülmektedir. Ölçeğin tamamı varyansın % 55,081’ini açıklamaktadır. Bu varyansın % 40,371’i birinci faktör, % 14,710’u ise ikinci faktör tarafından açıklanmaktadır. Faktör analizi sonucunda ulaşılan varyans oranlarının yüksek olması, ölçek faktör yapısının kuvvetli olduğunu ve ölçülmek istene özelliğinin iyi derece ölçeğe yansıtıldığını gösterir (Büyüköztürk, 2017; Tavşancıl, 2014). Sosyal bilimlerde faktör yapısını açıklamak için % 30 ile % 60 arasındaki varyans oranları yeterli görülmektedir (Büyüköztürk, 2017; Şencan, 2005; Tavşancıl, 2014; Tavşancıl ve Keser, 2001). Ölçeğin tamamı için hesaplanan varyansın (% 55,081) alanyazını için kabul edilebilir olduğu görülmektedir. Aşağıda Tablo 5’te edilen faktörlere ait maddeler ve faktör yükleri verilmiştir.

Tablo 5.*ÖSKÖ döndürülmüş faktör bileşen matrisi*

Maddeler	Faktör 1*	Faktör 2**
33. Sınıfımda bulunan öğrencileri, bireysel farklılıklara saygılı olma konusunda bilinçlenmeleri için bilgilendiririm.	.778	
37. Sınıfımda bulunan öğrencilerin özel gereksinimli bireyleri anlamalarına yönelik olarak öğretimde empati çalışmalarına yer veririm.	.777	
35. Sınıfımda bulunan öğrencilere, özel gereksinimli bireylere yönelik hoşgörülü olmalarını söylerim.	.762	
48. Derslerde öğrencilerin sosyal becerileri geliştiren etkinliklere yer veririm	.758	
32. Sınıfımda bulunan öğrencileri, öğrenciler arası arkadaşlık ilişkilerini geliştirmeleri konusunda desteklerim.	.757	
26. Özel gereksinimli öğrencinin sınıftaki sosyal ve akademik etkinliklere aktif olarak katılması için öğrenciyi desteklerim.	.755	
30. Sınıfta öğrenciler arasında olumlu bir öğrenme atmosferinin oluşmasını sağlarım.	.741	
28. Sınıfta öğretim çalışmalarında öğrenciler arası etkin bir paylaşım ve işbirliği atmosferi oluştururum.	.738	
36. Sınıfımda bulunan öğrencilerin, özel gereksinimli bireylere karşı olumlu dil kullanmalarını teşvik ederim.	.733	
45. Tüm öğrencilerin eğitim-öğretim faaliyetlerinden etkin yararlanmaları için, tüm öğrencilere yönelik öğretim uyarlamaları yaparım.	.730	
34. Sınıfımda bulunan öğrencilerde, “hepimizin özel gereksinimli birey adayı” olduğu konusunda farkındalık oluştururum.	.723	
27.Özel gereksinimli öğrencime seviyesine uygun başaracağı etkinlikler vererek başarı duygusunu tatmasını sağlarım.	.712	
31. Öğretimi sınıfta bulunan tüm öğrencilerin ilgisini çekecek şekilde oyunlaştırır ve eğlenceli hale getiririm.	.681	
43. Sınıfımdaki tüm öğrencilere, sınıfta bulunan her bireyin çok önemli bireyler olduğu hissini yaşatırım.	.654	
25. Sınıfımda bulunan özel gereksinimli öğrencinin yaptığı doğru şeyleri arkadaşlarının yanında takdir ederim.	.603	
44. Sınıfta öğretimden arta kalan zamanlarda özel gereksinimli öğrencime vakit ayırırım.	.603	
38. Özel gereksinimli öğrencilere zaman zaman öğretimde akran desteği sağlarım.	.593	
18. Öğretim aşamasında zaman zaman sınıfımda bulunan özel gereksinimli öğrenciyle göz teması kurarım.	.581	
42. Sınıf içinde tüm öğrencilerimi ayırt etmeksizin, hepsine karşı adaletli davranırım.	.521	
8. Öğretim yılı başında özel gereksinimli öğrencime okulu ve bölümlerini tanıtırım.		.866
2. Sınıfımda bulunan özel gereksinimli öğrenciyi tanımaya yönelik yetersizlik alanına göre uzman kişilerden bilgi alırım.		.829
6. Sınıfımda bulunan özel gereksinimli öğrencinin ailesi ve okuldaki diğer paydaşlar ile işbirliği içinde çalışırım.		.808
40. Özel eğitim konusunda yapılan hizmetiçi eğitim, seminer ve bilgilendirme çalışmalarına gönüllü katılırım.		.785
7. Problem davranışların çözümüne yönelik strateji ve yöntemler konusunda bilgi edinirim.	.776	
5. Sınıfımda bulunan özel gereksinimli öğrencinin öncelikli eğitim ihtiyaçlarını gidermeye yönelik kısa ve uzun dönemli planlama yaparım.	.764	
1. Sınıfımda bulunan özel gereksinimli öğrenciyi tanımaya yönelik yakın çevresinden bilgi alırım.	.713	
4. Öncelikli olarak sınıfımda bulunan özel gereksinimli öğrencinin eğitim ihtiyaçlarını belirlerim.	.664	
23. Sene başında öğrencilerin birbirlerini tanımalarına yönelik eğlenceli grup etkinlikleri planlarım.	.659	
10.Öğretim yılı başında sınıfımdaki normal gelişim gösteren öğrencilere, yetersizlik türleri hakkında bilgi veririm.	.625	
9. Sınıfımdaki normal gelişim gösteren öğrencilere, sınıfımda yer alan özel gereksinimli öğrencinin durumu hakkında bilgi veririm.	.591	

* Öğretmen sosyal kabul davranışları **Sosyal kabul yeterliliklerini geliştirme

Tablo 5'te görüldüğü gibi faktörlerde yer alan madde yükleri .51 ve .86 arasında değişmektedir. Birinci faktör 19 maddeden, ikinci faktör ise 12 maddeden oluşmaktadır. Birinci faktörde toplanan maddelerin sınıf içinde sosyal kabulü sağlamaya yönelik öğretmen davranışları ile ilgili olduğu, ikinci faktörde toplanan maddelerin ise öğretmenin sosyal kabule yönelik mesleki yeterliliklerini geliştirilmesi ile ilgili olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin yapısında oluşan iki faktörün isimlendirilmesi için, ölçek geliştirme konusunda deneyimli iki ölçme değerlendirme uzmanı, sınıfında özel gereksinimli öğrenci bulunan ve bu öğrencilerin eğitiminde deneyimli üç öğretmen ile özel eğitim alanında iki bilim uzmanına ölçek formu gönderilerek faktörlere isim vermeleri istenmiştir. Ölçme değerlendirme uzmanlarından gelen isimlendirme raporları ile faktörlerden yer alan maddelerin özellikleri dikkate alınarak ölçek alt boyutlarına isim verilmiştir.

Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA)

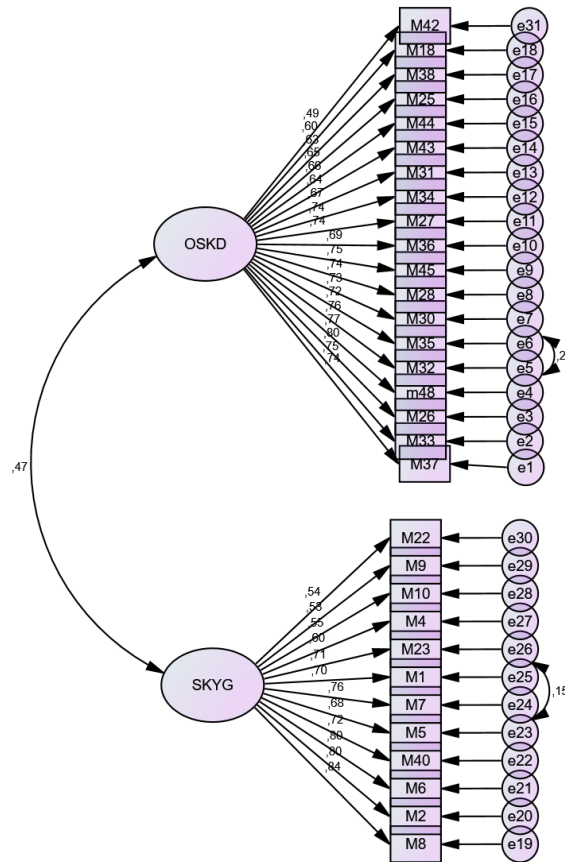
Elde edilen 2 faktörlü yapının doğrulanmasına ilişkin DFA uygulanmıştır. DFA sonucu ulaşılan uyum indeks değerleri aşağıda verilmiştir.

Tablo 6.

DFA uyum indeksleri

χ^2/sd	RMSEA	SRMR	NFI	NNFI	CFI	GFI	AGFI	IFI
2.57	.053	.75	.92	.96	.95	.91	.87	.92

Aşağıda Şekil 2'de ÖSKÖ doğrulamalı faktör analizi diyagramı verilmiştir.



Şekil 2. ÖSKÖ doğrulamalı faktör analizi diyagramı (standartlaştırılmış değerler).

OSKD: Öğretmen Sosyal Kabul Davranışları, SKYG: Sosyal Kabul Yeterliliklerini Geliştirme

ÖSKÖ'nin uyum indeks değerleri genel olarak “kabul edilebilir uyum” değerlerini göstermektedir (Carvalho ve Chima, 2014; Chan, Lee, Lee, Kubota ve Allen, 2007; Heubeck ve Neill, 2000; Kline, 2011; Tabachnick ve Fidell, 2013; Ullman, 2006; Vieira, 2011). Bu doğrultuda, ÖSKÖ DFA uyum indeksi değerleri incelendiğinde, ÖSKÖ'nin iki boyutlu yapısının doğrulandığı söylenebilir.

Güvenirlilik

ÖSKÖ ve alt boyutlarının güvenirlilik değerleri; Cronbach Alfa, test tekrar test yöntemi ve bileşik güvenirlilik yöntemleri ile tespit edilmiştir. Güvenirlilik analizine ilişkin sonuçlar aşağıda yer verilmiştir.

Tablo 7.

ÖSKÖ güvenirlilik katsayıları

	Cronbach Alpha Güvenirlilik Katsayısı	Bileşik Güvenirlilik	Test Tekrar Test
ÖSKD	.946	.920	.936
SKYG	.923	.891	.923
Tüm ölçek	.962	.914	.912

Ölçeğin ÖSKD alt boyutu için Cronbach Alpha güvenirlilik düzeyi .94; SKYG alt boyutu için güvenirlilik düzeyi .92, ölçek geneli için ise .94 olarak hesaplanmıştır. Bileşik (yapısal) güvenirlilik, iç tutarlılığını ortaya koyan bir güvenirlilik katsayısı olup doğrulayıcı faktör analizi sonucu ortaya çıkan faktör yükleri ve hata varyansları ile hesaplanmaktadır (Yang ve Green, 2011). Ölçeğin bileşik güvenirlilik katsayıları ÖSKD alt boyutu için .92; SKYG alt boyutu için .89, ölçek geneli için ise .91 olarak hesaplanmıştır. Test tekrar yöntemi ölçme aracının, aynı koşullarda ve aynı çalışma grubuna, belirli zaman aralıkları ile iki kez uygulanmasıdır. Böylece iki uygulama arasındaki korelasyon ya da puanlar arasındaki fark değerlendirilerek, ölçeğin test tekrar test güvenirliliği belirlenir (Seçer, 2013; Weir, 2005). Ölçeğin test-tekrar test güvenirliliğini belirlemek amacıyla 96 öğretmene ilk uygulamadan üç hafta sonra tekrar ölçek uygulanmıştır. Yapılan uygulamalar arasındaki tutarlılığı ölçmek amacıyla, iki uygulama puanları arasındaki korelasyon değerleri hesaplanmıştır. Test-tekrar test güvenirlilik katsayıları, ÖSKD alt boyutu için .93; SKYG alt boyutu için .92, ölçek geneli için ise .91 olarak hesaplanmıştır. Ölçekler için .80 ve üstü güvenirlilik değerleri yüksek olarak kabul edilmektedir (Büyüköztürk, 2017; DeVellis, 2014; Özdamar, 2016). Buna göre ölçek yüksek güvenirlilik düzeyine sahiptir.

Uyum Geçerliliği

Uyum geçerliliği, ölçek ve alt boyutları arasındaki ölçme uyumlarını belirlemek amacıyla korelasyonun değerlerinin hesaplanmasıdır (Messick, 1995; Taherdoost, 2016). Korelasyon analizine ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir.

Tablo 8.

ÖSKÖ ve alt boyutları arasındaki korelasyon sonuçları

	ÖSKÖ	ÖSKD	SKYG
ÖSKÖ	1	.87 (**)	.84 (**)
ÖSKD		1	.46 (**)
SKYG			1

***p<.01*

Tablo 8'e göre, ölçeğin tamamı ile alt boyutları arasındaki korelasyonlar; .46 - .87 arasında değiştiği, ölçek geneli ve alt boyutlar arasında pozitif yönlü anlamlı ($p = < 0.01$) ilişkiler olduğu görülmektedir. Bu durumda öğretmenlerin sosyal kabule yönelik mesleki yeterlilikleri arttığında sosyal kabule yönelik öğretmen davranışlarının da artacağı söylenebilir. Ölçek geneli ve alt boyutları arasındaki korelasyon değerlerine göre ölçeğin uyum geçerliliğinin sağlandığı söylenebilir.

Ölçek Madde indeksi

ÖSKÖ’de yer alan maddelerin ayırt edicilik güçlerini belirlemek amacıyla düzeltilmiş madde toplam korelasyonu belirlenmiş ve %27’lik alt-üst grup karşılaştırmaları incelenmiştir. Madde analizine ilişkin sonuçlar Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9.

ÖSKÖ madde-toplam korelasyonları ile %27’lik alt ve üst grup karşılaştırmaları

Madde No	Alt %27 Grup n= 130		Üst %27 Grup n= 130		t	Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonu
	\bar{x}	SS	\bar{x}	SS		
ÖSKD 1	4.65	.56	4.41	.57	-3.365*	.59
ÖSKD 2	4.73	.44	4.39	.47	-6.021*	.60
ÖSKD 3	4.20	.61	4.63	.48	6.316*	.69
ÖSKD 4	4.55	.62	4.34	.59	-2.798*	.64
ÖSKD 5	4.33	.44	4.63	.49	5.194*	.64
ÖSKD 6	4.73	.44	4.29	.46	-7.881*	.56
ÖSKD 7	4.79	.49	4.15	.52	-10.213*	.61
ÖSKD 8	4.20	.57	4.53	.57	4.668*	.59
ÖSKD 9	4.46	.61	4.11	.57	-4.999*	.64
ÖSKD 10	4.75	.43	4.51	.45	-4.396*	.54
ÖSKD 11	4.27	.64	4.61	.51	4.737*	.64
ÖSKD 12	4.58	.60	4.27	.55	-4.343*	.64
ÖSKD 13	4.53	.54	4.75	.61	3.079*	.54
ÖSKD 14	4.67	.53	4.33	.58	-4.934*	.53
ÖSKD 15	4.21	.53	4.53	.66	-4.310*	.67
ÖSKD 16	4.33	.49	4.69	.47	5.299*	.58
ÖSKD 17	4.24	.78	4.76	.60	6.025*	.58
ÖSKD 18	4.75	.56	4.40	.50	-5.316*	.56
ÖSKD 19	4.73	.44	4.41	.45	-5.797*	.44
SKYG1	4.31	.75	4.75	.73	4.793*	.63
SKYG2	4.25	.79	4.63	.57	4.424*	.56
SKYG3	4.53	.78	4.15	.58	-4.457*	.64
SKYG4	4.65	.76	4.25	.74	-4.299*	.62
SKYG5	4.20	.84	4.64	.77	4.403*	.46
SKYG6	4.61	.89	4.18	.80	-4.097*	.53
SKYG7	4.28	.59	4.65	.75	-4.421*	.58
SKYG8	4.74	.78	4.21	.67	-5.877*	.67
SKYG9	4.20	.84	4.55	.86	3.320*	.47
SKYG10	4.57	.77	4.14	.92	-4.087*	.40
SKYG11	4.69	.85	4.21	.94	-4.318*	.44
SKYG12	4.32	.69	4.71	.90	3.921*	.55

ÖSKD: Öğretmen Sosyal Kabul Davranışları SKYG: Sosyal Kabul Yeterliliklerini Geliştirme

Yapılan madde analizi sonucunda, % 27’lik alt ve üst gruplar arasındaki farkın her bir madde için anlamlı ($p < .01$) olduğu belirlenmiştir. Madde analizleri sonucunda anlamlı farkın elde edilmesi, ölçekte yer alan maddelerin ayırt ediciliğini göstermektedir (Büyüköztürk, 2017; Erkuş, 2012). Madde analizleri sonucunda, düzeltilmiş madde toplam korelasyonlarının .40 ile .69 değerleri arasında değiştiği görülmektedir. Madde toplam korelasyonunu değerlerinin .30 ve üzerinde olması, maddelerin ölçülecek özellik açısından ayırt edici olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2017; Tavşancıl, 2014). Madde analizi sonuçları doğrultusunda, ölçeği oluşturan tüm maddelerin ayırt edici olduğu söylenebilir.

ÖSKÖ'nin Künyesi ve Puanlanması

ÖSKÖ'de 31 madde bulunmaktadır. Ölçek beşli likert tipinde düzenlenmiş, kişilerin ölçek maddelerine katılma dereceleri “hiçbir zaman (1)”, “nadiren (2)”, “oldukça (3)”, “çoğunlukla (4)” ve “her zaman (5)” olarak belirtilmiştir. Ölçek, ÖSKD ve SKYG olmak üzere iki boyutlu bir yapıdan oluşmaktadır. Ölçeğin ÖSKD alt boyutunda 19 madde, SKYG alt boyutunda ise 12 madde yer almaktadır. Ölçekten alınabilecek toplam puanlar, 31 ile 155 arasında değişmektedir. ÖSKÖ'nden alınan puanların yükselmesi, öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilere ilişkin sosyal kabullerinin yüksek olduğunu gösterir.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu araştırmada, öğretmenlerin özel gereksinimli bireylere ilişkin sosyal kabul düzeylerini belirlemeye yönelik bir ölçme aracının geliştirilmesi amaçlanmıştır. Öğretmenlerle yapılan görüşmeler ve ilgili alanyazını dikkate alınarak, öğretmenlerin özel gereksinimli bireylere ilişkin sosyal kabul düzeylerini ortaya koyan toplam 56 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda 8 madde ölçekten çıkartılmıştır. Ölçek beşli likert tipinde, kişilerin ölçek maddelerine katılma dereceleri “hiçbir zaman (1)”, “nadiren (2)”, “oldukça (3)”, “çoğunlukla (4)” ve “her zaman (5)” biçimde hazırlanmıştır.

ÖSKÖ'nin yapı geçerliğini oratay koymak amacıyla AFA ve DFA kullanılmıştır. AFA sonucunda, toplam varyansın % 55.08'ini açıklayan, 31 maddeli ve iki faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Faktörlerde toplanan maddelerin ölçtükleri özellikler ile sosyal kabule ilişkin alanyazını göz önüne alınarak birinci faktör ÖSKD ve ikinci faktör SKYG olarak isimlendirilmiştir. AFA'da ölçeğin tamamı için hesaplanan varyansın % 55.08 olduğu, bu varyans değerinin sosyal bilimlerde yapılan analizlerde kabul edilebilir bir değer olduğu belirlenmiştir (Büyüköztürk, 2017; Şencan, 2005; Tavşancıl, 2014; Tavşancıl ve Keser, 2001). Ayrıca iki faktörlü yapıyı oluşturan 31 maddenin AFA giriş yük değerleri ile madde toplam korelasyonları 0.30 üzerinde olduğu ve maddelerin uygun olduğu belirlenmiştir (Büyüköztürk, 2017; Raubenheimer, 2004; Şencan, 2005). Elde edilen 2 faktörlü yapının doğrulanmasına ilişkin DFA uygulanmıştır. DFA'da ulaşılan bulgulara göre ($X^2/sd=2.57$, RMSEA=.053, SRMR=.07, NFI=.92, NNFI=.96, CFI=.95, GFI=.91, AGFI=.87, IFI=.92) ÖSKÖ'nin iki faktörlü yapısına ait uyum indekslerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu, elde edilen uyum indekslerine göre ÖSKÖ'nin yapı geçerliliğinin sağlandığı ifade edilebilir.

ÖSKÖ ve alt boyutlarının güvenilirliğini sağlamaya yönelik; Cronbach Alfa, test tekrar test yöntemi ve bileşik güvenilirlik yöntemleri kullanılmıştır. Cronbach Alfa güvenilirlik değerleri ÖSKD alt boyutu için. 94; SKYG alt boyutu için. 92, ölçek geneli için ise. 94 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin bileşik güvenilirlik değerleri ÖSKD alt boyutu için. 92; SKYG alt boyutu için 0,89, ölçek geneli için ise .91 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin test-tekrar test güvenilirlik değerleri ise, ÖSKD alt boyutu için. 93; SKYG alt boyutu için. 92, ölçek geneli için ise 0,91 olarak hesaplanmıştır. Ölçekler için. 80 ve üstü güvenilirlik değerleri, ölçek yapısının yüksek güvenilirlik düzeyine sahip olduğunu gösterir (DeVellis, 2014; Özdamar, 2016; Büyüköztürk, 2017). Buna göre ölçek ve alt boyutlarının yüksek güvenilirlik düzeyine sahip olduğu belirlenmiştir.

Ölçeğin uyum geçerliğine yönelik olarak, ölçek ve alt boyutları arasındaki korelasyon değerleri belirlenmiştir. Ölçeğin tamamı ile alt boyutları arasındaki korelasyon değerlerinin; .46 - .87 arasında değiştiği, ölçek geneli ve alt boyutlar arasında pozitif yönlü anlamlı ($p<0,01$) ilişkiler olduğu belirlenmiştir. Bu durumda öğretmenlerin sosyal kabule yönelik mesleki yeterlilikleri arttığında sosyal kabule yönelik öğretmen davranışlarının da artacağı söylenebilir. Ölçek geneli ve alt boyutları arasındaki korelasyon değerlerine göre ölçeğin uyum geçerliğinin sağlandığı söylenebilir.

ÖSKÖ'de yer alan maddelerin ayırt edicilik güçlerini belirlemek amacıyla düzeltilmiş madde toplam korelasyonları hesaplanmış ve %27'lik alt-üst grup karşılaştırmaları incelenmiştir. Madde analizi sonuçlarına göre, düzeltilmiş madde toplam korelasyonlarının .40 ile .69 arasında değiştiği, %

%27'lik alt ve üst grup arasındaki farklılıklarla ilişkin değerlerin tüm maddeler için anlamlı olduğu belirlenmiştir. Buna göre ÖSKÖ'de yer alan tüm maddelerin ayırt edici olduğu belirlenmiştir.

Araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda, ÖSKÖ'nin öğretmenlerin özel gereksinimli bireylere ilişkin sosyal kabul düzeylerini belirlemede kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu belirlenmiştir.

KAYNAKÇA

- Ainscow, M., Dyson, A., & Weiner, S. (2013). From exclusion to inclusion: A review of international literature on ways of responding to students with special educational needs in schools. *En-clave Pedagogica*, 13, 13-30. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED546818.pdf>.
- Ainscow, M., & A. Sandill. (2010). Developing inclusive education systems: The role of organisational cultures and leadership. *International Journal of Inclusive Education* 14, 401–16. Doi: 10.1080/13603110802504903.
- Aktan, O. (2018). *Kaynaştırma eğitiminde takım destekli bireyselleştirme tekniğinin öğrencilerin ders başarıları derse karşı tutum ve sosyal kabul düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aktan, O., Budak, Y. & Botabekovna, A. B. (2019). İlkokul öğrencilerinin kaynaştırma öğrencilerine yönelik sosyal kabul düzeylerinin belirlenmesi: Bir karma yöntem çalışması. *Elementary Education Online*, 18 (4), 1520–1538. Doi:10.17051/ilkonline.2019.632374
- Aktaş, C., & Küçüker, S. (2002). Bilişsel-duyuşsal odaklı bir programın ilköğretim öğrencilerinin fiziksel engelli yaşlılarına yönelik sosyal kabul düzeylerine etkisinin incelenmesi. *Özel Eğitim Dergisi*, 3 (2), 15 - 25.
- Allen, K. E., & Cowdery, G. E. (2015). *The exceptional child: Inclusion in early childhood education*. Stamford, CT: Cengage Learning.
- Alptekin, S. (2010). *Akranların sosyal becerilere model olduğu doğrudan öğretimin zihinsel engelli öğrencinin sosyal becerileri kazanması, sürdürmesi, genellemesi ve sosyal kabule etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aron, L., & Loprest, P. (2012). Disability and the education system. *The Future of Children*, 22 (1), 97–122. Doi: 10.1353/foc.2012.0007.
- Armstrong, F. (2008). Inclusive education. In G. Richards & F. Armstrong (Eds.), *Key issues for teaching assistants. Working in diverse and inclusive classrooms*. London and New York: Routledge.
- Arslan, E. (2010). *Kaynaştırma uygulamalarına katılan engelli öğrencilerin sosyal kabul düzeylerinin belirlenmesine yönelik ölçek geliştirme çalışması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Burdur.
- Aydoğan, C. (2017). *Farklı yaşam dönemlerindeki bireylerin zihinsel engelli bireylere ilişkin sosyal kabulleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Ataman, A. (2011). Özel eğitime giriş. A. Ataman (Ed.). *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş* içinde (s. 19-74). Ankara: Gündüz Eğitim.
- Avramidis, E. (2013). Self-concept, social position and social participation of pupils with SEN in mainstream primary schools. *Research Papers in Education*, 28 (4), 421-442. Doi: 10.1080/02671522.2012.673006.
- Baker, B. L., Blacher, J., Crnic, K. A., & Edelbrock, C. (2002). Behavior problems and parenting stress in families of three-year-old children with and without developmental delays. *American Journal on Mental Retardation*, 107 (6), 433-444. Doi: 10.1352/0895-8017.
- Batu, S., & Kırcaali-İftar, G. (2011). *Kaynaştırma*. Ankara: Kök.
- Baydik, B., & Bakkaloglu, H. (2009). Predictors of sociometric status for low socio economic status elementary mainstreamed students with and without special needs. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 9 (2), 435-445.
- Blazar, D., & Kraft, M. A. (2017). Teacher and teaching effects on students' attitudes and behaviors. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 39 (1), 146-170. Doi: 10.3102/0162373716670260.

- Bryant, D. P., Smith, D. D., & Bryant, B. R. (2008). *Teaching students with special needs in inclusive classrooms*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Büyüköztürk, Ş. (2017). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum*. Ankara: Pegem.
- Carpenter, S. (2018). Ten Steps in Scale Development and Reporting: A Guide for Researchers. *Communication Methods and Measures*, 12 (1), 25-44 .Doi: 10.1080/19312458.2017.1396583.
- Carvalho, J., & Chima, F. O. (2014). Applications of structural equation modeling in social sciences research. *American International Journal of Contemporary Research*, 4 (1), 6-11.
- Chan, J. M., Lang, R., Rispoli, M., O'Reilly, M., Sigafos, J. & Cole, H. (2009). Use of peermediated interventions in the treatment of autism spectrum disorders: A systematic review. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 3 (4), 876-889. Doi: 10.1016/j.rasd.2016.03.010.
- Chan, F., Lee, G. K., Lee, E. J., Kubota, C., & Allen, C. A. (2007). Structural equation modeling in rehabilitation counseling research. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 51 (1), 53- 66. Doi: 10.1177/00343552070510010701.
- Civelek, A. H. (1990). *Eğitilebilir zihinsel özürli çocukların sosyal kabul görmelerinde normal çocukların bilgilendirilmelerinin ve iki grubun resim-iş ile beden eğitimi derslerinde bütünleştirilmelerinin etkileri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Cohen, R. J., Swerdlik, M. E., & Sturman, E. D. (2013). *Psychological testing and assessment: An introduction to tests and measurement*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Crockett, J. B., & Kauffman, J. M. (2013). *The least restrictive environment: Its origins and interpretations in special education*. New York: Routledge.
- Çokluk, Ö. S., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, S. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: spss ve lisrel uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- Darling-Hammond, L. (2010). *The flat world and education: How America's commitment to equity will determine our future*. New York: Teachers College Press.
- DeVellis, R. F. (2014). *Ölçek geliştirme: kuram ve uygulamalar*. T. Totan (Ed.), Ankara: Nobel.
- DiGennaro Reed, F. D., McIntyre, L. L., Dusek, J., & Quintero, N. (2011). Preliminary assessment of friendship, problem behavior, and social adjustment in children with disabilities in an inclusive education setting. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 23 (6), 477-489.
- Echeita, G. (2013). Inclusion y exclusion educativa de nuevo. Voz y quebranto. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educacion*, 11 (2), 100-118. Retrieved from <https://repositorio.uam.es/handle/10486/661466>.
- Erkuş, A. (2012). *Psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Feldman, R., Carter, E. W., Asmus, J., & Brock, M. E. (2015). Presence, proximity, and peer interactions of adolescents with severe disabilities in general education classrooms. *Exceptional Children*, 82 (2), 192–208. Doi: 10.1177/0014402915585481.
- Field, A. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS Statistics*. The USA: Sage
- Florian, L. (2008). Inclusion: Special or inclusive education: future trends. *British Journal of Special Education*, 35 (4), 202–208. Doi:10.1111/j.1467-8578.2008.00402.x.
- Florian, L., & Rouse, M. (2009). The inclusive practice project in Scotland: Teacher education for inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 25 (4), 594-601.
- Forlin, C., Loreman, T., Sharma, U., & Earle, C. (2009). Demographic differences in changing pre-service teachers' attitudes, sentiments and concerns about inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 13 (2), 195–209. Doi: 10.1080/13603110701365356.
- Friend, M., & Bursuck, W. D. (2014). *Including students with special needs: A practical guide for classroom teachers*. New Jersey: Pearson.
- Garcia, S. B., & Tyler, B. J. (2010). Meeting the needs of English language learners with learning disabilities in the general curriculum. *Theory into Practice*, 49 (2), 113 – 120. Doi:10.1080/00405841003626585.
- Garrote, A. (2017). The relationship between social participation and social skills of pupils with an intellectual disability: A study in inclusive classrooms. *Frontline Learning Research*, 5 (1), 1-15. Doi: 10.14786/flr.v5i1.266.

- Heubeck, B., & Neill, J. T. (2000). Confirmatory factor analysis and reliability of the mental health inventory for Australian adolescents. *Psychological Reports*, 87, 431-440. Doi: 10.2466/pr0.2000.87.2.431.
- Holmes, S. B. (2011). Improving the social interactions between students with disabilities and their peers: a comparison of interventions. (Doctoral dissertation). Retrieved from <https://shareok.org/bitstream/handle>. (Erişim Tarihi: 16/01/2020)
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling: issues and practical considerations*. New York: The Guildford Press.
- Knoell, C. M., & Crow, S. R. (2013). Exploring teacher influence on the lives of students from diverse elementary schools in a rural midwestern community. *International Journal of Psychology: A Biopsychosocial Approach*, 13, 31-48. Doi:10.7220/1941-7233.13.2
- McGrath, K. F., & Bergen, P. V. (2015). Who, when, why and to what end? Students at risk of negative student-teacher relationships and their outcomes. *Educational Research Review*, 14, 1-17. Doi: 10.1016/j.edurev.2014.12.001
- McLeskey, J., Waldron, N., & Redd, L. (2014). A case study of a highly effective inclusive elementary school. *The Journal of Special Education*, 48 (1), 59-70.
- MEB. (2014). *Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği*. Ankara: MEB Yayınları.
- MEB. (2019). *Milli Eğitim Bakanlığı strateji geliştirme başkanlığı istatistikleri örgün eğitim*. <https://sgb.meb.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Melekoglu, M. A., Çakıroğlu, O., & Malmgren, K. W. (2009). Special education in Turkey. *International Journal of Inclusive Education*, 13 (3), 287-298. Doi: 10.1080/13603110701747769.
- Messick, S. (1995). Standards of validity and the validity of standards in performance assessment. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 14 (4), 5-8. Doi: 10.1111/j.17453992.1995.tb00881.x.
- Nowicki, E. A. (2003). A Meta-analysis of the social competence of children with learning disabilities compared to classmates of low and average to high achievement. *Learning Disability Quarterly*, 26 (3) 171-188. Doi: 10.2307/1593650.
- Özdamar, K. (2016). *Ölçek ve test geliştirme yapısal eşitlik modellemesi*. Eskişehir: Nisan.
- Özgenel, S. Ö., & Girli, A. (2016). Otizmliliğe kaynaştırma öğrencilerinin sınıflarında akran ilişkilerinin geliştirilmesine yönelik eğitim programının etkililiğinin incelenmesi. *Elementary Education Online*, 15, 286-298. Doi: 10.17051/ieo.2016.35667.
- Özkan Yaşaran, Ö., Batu, S., & Özen, A. (2014). Özel gereksinimli bireylerin sosyal kabullerini sağlamada normal gelişim gösteren öğrencilere sunulan kaynaştırmaya hazırlık etkinliklerinin etkisi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14 (3), 167-180.
- Özkubat, U., Sanır, U., Töret, G., & Babacan, A. (2016). Yetersizlikten etkilenmiş çocukların sosyal kabullerini sağlamada kaynaştırmaya hazırlık etkinliklerinin etkisi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2 (3), 211-232.
- Özyürek, M. (2016). *Tutumlar ve engellilere yönelik tutumların değiştirilmesi*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Pett, M.A., Lackey, N. R., & Sullivan, J. J. (2003). *Making Sense of Factor Analysis: The Use of Factor Analysis for Instrument Development in Health Care Research*. Sage, Thousand Oaks. Doi:10.4135/9781412984898.
- Pijl, S. J., & Frostad, P. (2010). Peer acceptance and self-concept of students with disabilities in regular education. *European Journal of Special Needs Education*, 25 (1), 93-105. Doi:10.1080/08856250903450947.
- Raubenheimer, J. E. (2004). An item selection procedure to maximise scalar reliability and validity. *SA Journal of Industrial Psychology*, 30 (4), 59-64.
- Sabrina Sansrisna, N. (2017). *Teachers beliefs in practicing inclusive education case study of elementary schools in Banda Aceh* (Master's thesis). Retrieved from <https://tampub.uta.fi/handle/10024/101758>. (Erişim Tarihi: 23/01/2020)
- Salend, S. J. (2008). *Creating inclusive classrooms: Effective and reflective practices* (4th ed). Prentice Hall.
- Seçer, İ. (2013). *SPSS ve Lisrel ile pratik veri analizi, analiz ve raporlaştırma*. Ankara: Anı yayıncılık.

- Smith, D. D. (2004). *Introduction introduction to special education: making a difference*. Boston, MA: Pearson Allyn & Bacon.
- Solish, A., Perry, A., & Minnes, P. (2010). Participation of children with and without disabilities in social, recreational and leisure activities. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 23 (3), 226-236.
- Şahbaz, Ü. (2007). Normal öğrencilerin kaynaştırma sınıflarına devam eden engelli öğrenciler hakkında bilgilendirilmelerinin engellilerin sosyal kabul düzeylerine etkisi. *Eurasian Journal of Educational Research*, 26, 199-208.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik*. Ankara: Seçkin.
- Şahbaz, Ü., & Kalay, G. (2010). Okulöncesi eğitimi öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (19), 116-135.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. The USA: Pearson Education.
- Taherdoost, H. (2016). Validity and Reliability of the Research Instrument; How to Test the Validation of a Questionnaire/Survey in a Research. *International Journal of Academic Research in Management*, 5 (3) 28-36. Doi: 10.2139/ssrn.3205040.
- Tavşancıl, E., & Keser, H. (2001). İnternete yönelik likert tipi bir tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 34 (1), 46-60.
- Tavşancıl, E. (2014). *Tutumların ölçülmesi ve spss ile veri analizi*, Ankara: Nobel.
- Thompson, B. (2004). *Exploratory and confirmatory factor analysis: Understanding concepts and applications*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Uçar, C. (2008). *Farklı gelişenleri kabul edici tutum geliştirme programının normal gelişen öğrenci tutumlarının gelişimine etkisi* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Ullman, J. B. (2006). Structural equation modeling: reworking the basics and moving forward. *Journal of personality assessment*, 87 (1), 35- 50. Doi: 10.1207/s15327752jpa8701_03.
- Vieira, A. L. (2011). *Interactive LISREL in practice, getting started with a SIMPLIS Approach*. London: Springer. Doi: 10.1007/978-3-642-18044-6.
- Wang, H. L. (2009). Should all students with special educational needs be included in mainstream education provision? A critical analysis. *International Education Studies*, 2 (4), 154-161.
- Warner, R. M. (2008). *Applied statistics, from bivariate through Multivariate Techniques*. The USA: SAGE Publications, Inc.
- Weir, J. P. (2005). Quantifying test-retest reliability using the intraclass correlation coefficient and the SEM. *Journal of Strength & Conditioning Research*, 19 (1), 231-240. Doi: 10.1519/15184.1.
- Yang, Y., & Green, S.B. (2011). Coefficient Alpha: A reliability coefficient for the 21st century? *Journal of Psychoeducational Assessment*, 29 (4) 377-392. Doi: 10.1177/0734282911406668.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

EĞİTSEL OYUN TEMELLİ DİNLEDİĞİNİ ANLAMA ETKİNLİKLERİNİN 4. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN DİNLEDİĞİNİ ANLAMA BECERİSİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİ¹

THE EFFECTS OF EDUCATIONAL GAME BASED COMPREHENSION ACTIVITIES ON LISTENING COMPREHENSION SKILL OF 4TH GRADE STUDENTS

Özlem ANGIN² Seher ÇETİNKAYA³

ÖZ: Bu çalışmada, eğitsel oyun temelli dinleme etkinliklerinin, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama becerisi üzerindeki etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Çalışmanın evrenini, 2018-2019 eğitim-öğretim yılının ikinci döneminde Ordu İli Gököy İlçesindeki bir ilkokulda, 4 farklı şubede öğrenim gören 97 kişilik 4. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışmada öğrencilerden veri toplamak amacıyla Bulut (2013) tarafından geliştirilen Dinlediğini Anlama Testi (DAT) kullanılmıştır. Araştırmada ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel yöntem kullanılmış, ön testin ardından deney grubundaki öğrencilere, her hafta bir ders saati olacak şekilde 9 ders saati boyunca eğitsel oyun temelli dinleme eğitimi verilmiştir. Deneysel çalışmaların ardından gruplara son test uygulanmış, deney ve kontrol gruplarının dinlediğini anlama düzeyleri arasında anlamlı fark olup olmadığı incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre deney-kontrol gruplarının dinlediğini anlama düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ancak deney grubunun ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Dinleme becerisi, dinlediğini anlama, oyun, eğitsel oyun yöntemi.

ABSTRACT: This study aims to determine the effects of educational game based listening comprehension activities on the listening comprehension skill of fourth grade elementary school students. The population of the study consists of 97 4th grade students studying in 4 different branches of an elementary school located in Gököy County of Ordu Province in the second semester of 2018-2019 academic year. Pretest was applied to 97 students studying in different branches for determining experiment and control groups. According to pretest results, control and experiment groups were randomly selected from two equivalent classes. In this study, Listening Comprehension Test (DAT) developed by Bulut (2013) was employed as data gathering method. Pretest-posttest design quasi-experimental method with control group was used in the study and students in the experiment group received educational game based listening training for one course hour each week, 9 hours in total, after the preliminary tests. After the experimental studies, posttest was applied to the groups to find out whether there was a significant difference between their listening comprehension levels. According to the findings of the data analysis, there was not a significant difference between experiment and control groups in listening comprehension levels; however, a significant difference was found in the pretest and posttest results of the experiment group.

Keywords: Listening skills, listening comprehension, game, educational game method

Bu makaleye atıf vermek için:

Angın, Ö. & Çetinkaya, S. (2021). Eğitsel oyun temelli dinlediğini anlama etkinliklerinin 4. sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama becerisi üzerindeki etkisi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(1), 333-346.

Cite this article as:

Angın, Ö. & Çetinkaya, S. (2021). The effects of educational game based comprehension activities on listening comprehension skill of 4th grade students. *Trakya Journal of Education*, 11(1), 333-346.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Listening skill is one of the four basic language skills and it is the prerequisite of the communication between humans. This skill starting to improve informally in family and environment can be improved and shaped with formal education. One of the methods and techniques to be used in

¹ Bu çalışma Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünde hazırlanan “Eğitsel Oyun Temelli Dinlediğini Anlama Etkinliklerinin 4. Sınıf Öğrencilerinin Dinlediğini Anlama Başarısı Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi” adlı Yüksek Lisans Tez çalışmasından türetilmiştir.

² Öğretmen, MEB, ozlem1985@gmail.com, Orcid: 0000-0003-3995-9916

³ Doç. Dr, Ordu Üniversitesi, seherbayat@hotmail.com, Orcid: 0000-0002-1330-106X

improving listening skill is educational game method. Studies conducted on the effect of educational game method on the listening skill in the second language teaching (Hwang, Hs, Lai ve Hsueh, 2017; Hwang, Shih, Ma, Shadiev ve Chen, 2016) and on the skills other than the listening were found in the foreign literature (Neville, Shelton ve McInnis, 2009; Vandercruysse, Vandewaetere, Cornillie ve Clarebout, 2013); however, no study conducted on the effect of educational game method on the listening skill in native language teaching was found. The studies conducted on the effect of educational game method on the listening comprehension skill are also limited (Gedik, 2012) in our country. Therefore, this study examining the effect of educational game method on the listening comprehension is thought to contribute to the field. The main problem in this study to determine the effect of educational game based listening activities on the listening comprehension of the fourth grade students is as follows:

What is the effect of the listening education realized with educational game based listening activities on the levels of the fourth-grade students in listening comprehension?

The answers of the following sub-problems based on the study problem were sought:

1. Is there a significant difference between the listening comprehension levels of students in the experimental and control group?

2. Do the educational game based listening activities applied to the students in the experimental group have an effect on the listening comprehension levels of the students?

Method

The population of the study consists of 97 4th grade students studying in 4 different branches of an elementary school located in Glky County of Ordu Province in the second semester of 2018-2019 academic year. Pretest was applied to 97 students studying in different branches for determining experiment and control groups. According to pretest results, control and experiment groups were randomly selected from two equivalent classes. In this study, Listening Comprehension Test (DAT) developed by Bulut (2013) was employed as data gathering method. Pretest-posttest design quasi-experimental method with control group was used in the study and students in the experiment group received educational game based listening training for one course hour each week, 9 hours in total, after the preliminary tests. Students in the control group continued their education with the lessons in the curriculum. After the experimental studies, posttest was applied to the groups to find out whether there was a significant difference between their listening comprehension levels.

Findings

According to the findings of the data analysis, there was not a significant difference between experiment and control groups in listening comprehension levels; however, a significant difference was found in the pretest and posttest results of the experiment group.

Results and Discussion

Post-test was applied to the students and according to the findings, there was no statistically significant difference between the levels of the students in the experimental and control groups although the arithmetic average of the students in the experimental group ($\bar{x}=25.62$) was higher than that of the students in the control group ($\bar{x}=24.92$). There are similar studies (Babayiğit, 2016; Grer ve Aslan; Şahin 2015; Yavuzyılmaz, 2018) indicating that educational game method does not cause a significant difference on the academic success of the students. Although no significant difference was found between the listening comprehension of experimental, in which educational game method is applied, and control groups, in which conventional teaching methods are applied, both in this study and aforementioned studies, the results of some studies in the literature (Gedik, 2012; Gürbüz ve eker, 2017; Hanbaba, 2011; Vogt, Hauser, Stebler, Rechsteiner ve Urech, 2018) indicate that educational game method causes significant difference on the academic success of the students. The difference in the results obtained from the studies examining the effect of educational game method on academic success of the students may be due to the effect of other variables on the academic success. Furthermore, this difference in the results of the studies may derive from the fact that educational game method does not make a difference in academic success when other methods are efficiently used. Significant difference may not have been observed due to allocating insufficient time in the implementation of the educational game based activities.

According to another finding of the study, there is a significant difference between the average pre-test and post-test scores of the experimental group. In this case, it can be said that listening comprehension activities implemented in the experimental group positively affect the levels. The results in the studies of Gedik (2012) and Kara (2010) are parallel to this study.

In this study, the effect of educational game method on the listening comprehension skill was examined by limiting it to 9 activities. The effect of educational game based listening activities on the listening comprehension skill can be reexamined by increasing the number of the activities. It was found in this study that educational game based listening activities positively affected the listening comprehension of the students in the experimental group. It can be recommended to teachers to include game based listening activities in the teaching process.

GİRİŞ

Etkili iletişim yeteneği, toplumda var olmanın ve değer görmenin ön koşuludur. İletişim sözcüğüne karşılık gelen anlamlar üzerinde belli ölçüde görüş birliği sağlanmış olmakla birlikte, iletişimin ne olduğu, tanımı ve işleyişi üzerinde hala tam bir uzlaşmanın sağlanmadığı bilinmektedir (Güngör, 2013; Küçük, 2012). Yapılan tanımlar (Kaya, 2013; Erdoğan, 2011) incelendiğinde; iletişimin insanın biyolojik, psikolojik ve toplumsal varlığını oluşturması ve geliştirebilmesinin zorunlu koşulu olan, en az iki insanın karşılıklı olarak bilgi, duygu, düşünce ve yaşantılarını paylaştıkları, kaynak, alıcı ve mesaj gibi öğelerden oluşan bir süreç olduğu anlaşılmaktadır.

İletişimin ön koşullarından biri olan dinleme becerisi doğuştan gelen bir dürtü olmasının yanında kendiliğinden kazanılan bir beceri olarak kalmamalı, aksine öğrenilip geliştirilmelidir (Gürel ve Tat, 2012). Sever (1993)'in belirttiği üzere “Bir kişi toplum içerisinde olduğu sürenin %42'sini dinlemekle geçirmekte, okulda öğretmen ve arkadaşlarını günde 2,5-4 saat dinlemekte ve okul başarısında öğrencinin dinleme yeteneğinin önemli bir payı bulunmaktadır.” (Sever, 1993, s.11)

Dinleme becerisi ile ilgili daha önceki çalışmalar, dinleme becerisinin kendiliğinden kazanılan bir beceri olduğu ve bunun için herhangi bir eğitime gerek olmadığı yönündeydi fakat günümüzde dinleme becerisinin eğitime dikkat çekilmekte, bu konuda araştırmalar yapılmaktadır (Doğan ve Özçakmak, 2014; Kardeş ve Harre, 2015). “Ülkemizde dinleme becerisi ile ilgili çalışmalar 1990'lı yılların başında başlamıştır” (Doğan, 2016, s. 15). Yine bu alanda yapılan bir araştırmada; 2005-2017 yılları arasında dinleme becerisi alanında yazılmış makale, yüksek lisans ve doktora tezlerinin 13'ünün ilkökul öğrencileri, 49'unun ortaokul öğrencileri, 3'ünün lise öğrencileri, 29'unun üniversite öğrencileri, 16'sının öğretmenler, 20'sinin kursiyerler ve 38'inin diğer gruplarla yapıldığı belirlenmiştir (Kardeş, Çetinkaya ve Kaya, 2018). Bu bağlamda ilkökul düzeyinde dinleme becerisinin öğretimi ve geliştirilmesi ile ilgili çalışmaların kısıtlılığı göze çarpmakta ve bu nedenle konuya ilişkin daha fazla çalışmanın yapılması gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

Dinleme eğitimi ailede başlar, çocuklara dinletilen ninni ve masallarla yapılan anlama etkinlikleri (metinle ilgili basit sorular sorma vb.) ile bu becerinin gelişimi sağlanabilir (Arıcı, 2016). Okul öncesi dönem, dinleme becerisinin geliştirilmesi için önemli bir süreçtir. Bu dönemde çocuk dinler ancak ne kadar, ne dinlediğini bilmez, tam olarak dinlediklerini anlamlandıramaz ve dikkat süresi kısa olduğu için dinlediğine yoğunlaşamaz fakat planlı bir eğitimle uygulanacak etkinliklerle bu beceriyi geliştirmek mümkündür (Çetinel, 2016).

İlkokulla birlikte ilkökumayazma öğretiminde çocuklar okuma-yazma bilmedikleri için dinleyerek öğrenirler. Bu nedenle okula yeni başlayan bir çocuk, okuma yazma öğrenene kadar hikâye, masal, şiir vb. türler okunarak dinleme becerisi desteklenmelidir (Çelenk, 2003; Erdoğan, 2013). Okuma-yazma faaliyetleri tamamlandıktan sonra yapılacak olan etkili, istedik dinleme etkinlikleri bu becerinin bilinçli ve sistemli bir şekilde öğretilmesine ve geliştirilmesine yardımcı olur (Kalaycı, 2005). Temel eğitimin ilk aşamasında öğrencilere dinlediğini anlayıp, yorumlama becerisi kazandırırken; neyi, ne amaçla dinlediği farkındalığı oluşturmak dinleme eğitiminin esas amacıdır (Yılmaz, 2007).

Dinleme becerisi ile okul başarısı arasındaki ilişkiye rağmen, Türkçe dersleri içerisinde okuma ve yazma becerilerinin eğitimine ağırlık verilirken, dinleme becerisinin eğitime gereken önem verilmemekte, bu beceri ihmal edilmektedir (Çelenk, 2003; Yazar ve Yazar, 2018; Bond, 2012). Hatta dinleme öğretiminin yapılamayacağı yapılsa da değerlendirilemeyeceği gibi fikirler de yaygındır (Funk

ve Funk, 2016; Bostrom ve Waldhart, 2009). Çağımızdaki iletişim sorunlarının çokluğu göz önüne alındığında dinleme becerisi eğitiminin, tesadüflere bırakılmayacak kadar önemli olduğu ve bu becerinin kazandırılması için eğitim sürecinin emek harcanarak planlanması ve uygulanması gerekmektedir (Erdem ve Erdem, 2015).

Eğitsel oyun yönteminin öğrencilerin akademik başarısı üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu (Bayat, Kılıçaslan ve Şentürk, 2014; Boyraz ve Serin, 2016), öğrenmeyi zevkli kıldığı (Özyürek ve Çavuş, 2016; Can ve Yıldırım, 2017), problem çözme ve yaratıcılık gibi becerileri geliştirdiği (Kim, Park ve Baek, 2009; Russ ve Kaugars, 2001; Whitebread, Coltman, Jameson ve Randel, 2009), öğrenilen bilgileri kalıcı hale getirdiği (Torun ve Duran, 2014; Altınbulak, Emir ve Avcı, 2006), öğrencilerin motivasyonunu artırdığı (Bizzocchi ve Paras, 2005) bilinmektedir. Buna rağmen öğretmenler, oyunu bir öğretim yöntemi olarak kullanmamakta, oyunu ve programı birbirinden ayrı ele almakta, oyunun çok vakit alacağını düşünmekte ve genellikle oyunu programda boş kalan zamanları değerlendirmede kullanılan bir uğraş olarak görmektedir (Cooney, 2004; Tuğrul, Aslan, Ertürk ve Altunkaynak, 2014). Bu nedenle eğitsel oyunla öğretim yöntemi kullanılarak öğrencilerin dinlediğini anlama becerisinin geliştirilmesine ve eğitsel oyun yoluyla öğretiminin dinlediğini anlama becerisi üzerindeki etkisinin incelenmesine yönelik bir çalışma yapmak amaçlanmıştır.

Yurt dışı alan yazınında, yabancı dil öğretiminde, eğitsel oyun yönteminin dinleme becerisine etkisine (Hwang, Hs, Lai ve Hsueh, 2017; Hwang, Shih, Ma, Shadiev ve Chen, 2016) ve yine dinleme becerisi dışında yabancı dil öğretiminde eğitsel oyun yönteminin incelendiği bazı çalışmalara (Neville, Shelton ve McInnis, 2009; Vandercruysse, Vandewaetere, Cornillie ve Clarebout, 2013) ulaşılabilmişken anadil öğretiminde dinleme becerisi üzerinde eğitsel oyun yönteminin etkisinin incelendiği çalışmalara ulaşamamıştır. Ülkemizde de eğitsel oyun yönteminin dinlediğini anlama becerisine etkisinin incelendiği çalışmalar (Gedik, 2012) sınırlıdır. Bu nedenle eğitsel oyun yönteminin dinlediğini anlama becerisi üzerindeki etkisinin incelendiği bu çalışmanın alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu çalışmada, eğitsel oyun temelli dinleme etkinliklerinin ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama becerisi üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla araştırmada belirlenen temel problem şudur:

Eğitsel oyun temelli dinleme etkinlikleriyle gerçekleştirilen dinleme eğitiminin, ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama düzeylerine etkisi nedir?

Araştırma probleminden hareketle şu alt problemlere yanıt aranmıştır:

1. Deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin, dinlediğini anlama becerileri başarı düzeyleri arasında anlamlı fark var mıdır?

2. Deney grubundaki öğrencilere uygulanan eğitsel oyun temelli dinleme etkinliklerinin öğrencilerin dinlediğini anlama düzeyine etkisi var mıdır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırmada, eğitsel oyun temelli dinlediğini anlama etkinliklerinin 4. sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama becerisi üzerindeki etkisi incelenmek amaçlanmıştır. Bu nedenle bu çalışmada ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel model kullanılmıştır. Bu çalışmanın bağımsız değişkenini eğitsel oyun yöntemi, bağımlı değişkenini ise dinlediğini anlama düzeyi oluşturmaktadır. Modelin simgesel görünümü Tablo'1 de verilmiştir.

Tablo 1. Araştırma modelinin simgesel görünümü

G1	O1	X1	O3
G2	O2	X2	O4

Tablo 1'de gösterilen simgelerin anlamları şu şekildedir:

G1: Deney grubu

G2: Kontrol grubu

O1: Deney grubuna uygulanan ön test

O2: Kontrol grubuna uygulanan ön test

X1: Deney grubuna uygulanan yöntem

X2: Kontrol grubuna uygulanan yöntem

O3: Deney grubuna uygulanan son test

O4: Kontrol grubuna uygulanan son test

Çalışma Grubu/ Evren- Örneklem

Bu çalışmanın evrenini, 2018-2019 eğitim-öğretim yılının ikinci döneminde Ordu İli Gököy İlçesindeki bir ilkokulda, 4 farklı şubede öğrenim gören 97 kişilik 4. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır.

Deney ve kontrol gruplarının belirlenmesinde, farklı şubelerde öğrenim gören 97 öğrenciye ön test uygulanmıştır. Ön test sonuçlarına göre birbirine denk iki sınıftan rastgele seçilen bir sınıf kontrol grubu bir sınıf da deney grubu olacak şekilde belirlenmiştir. Ön test sonuçlarına ilişkin veriler Tablo 2’de verilmiştir.

Ön test	Gruplar	n	\bar{x}	ss	sd	t	p
Dinlediğini	Deney	26	22.30	5.75	50	.235	.815
Anlama	Kontrol	26	21.88	7.15			
Testi							

Tablo 2. Deney ve kontrol gruplarının ön test sonuçlarına göre karşılaştırılması

p>.05

Tablo 2’de görüldüğü üzere, deney ve kontrol gruplarının DAT ön testinden aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olmadığı saptanmıştır. [$t(50) = .235$, $p > .05$] Bu bulgulara dayanarak deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin araştırmanın bağımlı değişkenleri bakımından denk oldukları söylenebilir.

Deney ve kontrol gruplarının dâhil oldukları sınıflar fiziksel olarak birbirine (sınıf büyüklüğü, sınıf donanımı vb.) benzer dersliklerdir. Deney ve kontrol gruplarının sınıflarında görev yapan öğretmenlerden ikisi de eğitim fakültesi mezunudur. Deney grubunun yer aldığı sınıfta görev alan sınıf öğretmeni meslekte 12’nci yılını doldurmakta iken kontrol grubunun yer aldığı sınıfta öğretmenlik yapan öğretmen meslekte on birinci yılını doldurmaktadır.

Deney ve kontrol gruplarının yer aldığı sınıflarda öğrenim gören kız-erkek öğrenci sayılarına ilişkin veriler Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Deney ve kontrol grubu öğrenci dağılımı

Deney Grubu			Kontrol Grubu	
Cinsiyet	n	%	n	%
Kız	14	53.85	12	46.15
Erkek	12	46.15	14	53.85
Toplam	26	100	26	100

Tablo 3'te araştırmaya katılan kız ve erkek öğrencilerin dağılımı verilmiştir. Veriler incelendiğinde deney grubunda (%53.85) kız, (%46.15) erkek öğrenci; kontrol grubunda ise (%46.15) kız, (%53.85) erkek öğrenci bulunduğu görülmektedir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada 4. sınıf Türkçe dersi öğretim programının dinleme becerilerine ait kazanımlarının gerçekleşme düzeyini belirlemek amacı ile ön testin uygulanması, eğitim çalışmalarını ve son testin uygulanması olmak üzere üç aşama gerçekleştirilmiştir. Ön test ve son testte Bulut (2013) tarafından geliştirilen test gerekli izinler alınarak kullanılmıştır.

DAT; çoktan seçmeli, boşluk doldurma, doğru yanlış gibi 35 maddeden oluşmaktadır. DAT içerisinde yer alana kazanımlar ve kazanımları ölçen madde numaraları Tablo 4'te sunulmuştur (Bulut, 2013, s. 72).

Tablo 4. Dinlediğini anlama testinin içerdiği kazanımlar ve kazanımları ölçen madde numaraları

Kazanımlar	Madde No
1.Dinlediklerinde ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin, ve kim sorularına (5N 1K) cevap arar.	33
2.Dinledikleri kelimelerin gerçek ve mecaz anlamlarını ayırt eder.	12-13-14-15
3.Dinlediklerinde eş ve zıt anlamlı kelimeleri ayırt eder.	4-5-6-7-8-9-10-11
4.Dinlediklerinde eş sesli kelimeleri ayırt eder.	1-16
5.Dinlediklerinde duygusal ve abartılı sözleri ayırt eder.	18
6.Dinlediklerinde öznel ve nesnel yargıları ayırt eder.	17
7.Dinlediklerinde gerçek olanla hayal ürünü olanı ayırt eder.	19
8.Dinlediği şiirin ana duygusunu belirler.	26
9.Dinlediklerinin konusunu belirler.	2-30-34
10.Dinlediklerinin ana fikrini belirler.	3-31-35
11.Dinlediklerinde destekleyici ayrıntıları, yardımcı fikirleri bulur.	27-28
12.Dinlediği olayın nasıl gelişeceğini ve sonucunu tahmin eder	21-22-23-24-25
13.Dinledikleriyle ilgili çıkarımlar yapar.	32
14.Dinlediği konuya uygun farklı başlıklar bulur.	29
15.Dinlediklerini özetler.	20

Bulut (2013) tarafından geliştirilen DAT'ın güvenilirliği KR-20 formülü ile hesaplanarak KR-20= .92 olarak bulunmuştur. Bunun yanı sıra testin madde güçlük ve madde ayırt edicilik analizleri yapılarak madde güçlük değerinin ortalama .68 olduğunu dolayısıyla testin orta güçlükte olduğu; madde ayırt edicilik değerlerinin ise .35 ile .74 arasında değişmekte olduğunu hesaplanarak maddelerin teste alınabileceğini belirlenmiştir. Bu çalışmada DAT'ın güvenilirliği KR-20 formülü kullanılarak KR-20= .86 bulunmuştur.

Araştırma tarafından deney grubundaki öğrencilere Türkçe dersi kapsamında haftada bir ders saati olacak şekilde 9 ders saati eğitsel oyun temelli dinleme eğitimi verilmiştir. Etkinlik planları hazırlanırken öğrencilerin dinlediğini anlama becerilerini geliştirecek oyunlar tasarlanmıştır. Etkinlikler, öğrencilerin seviyelerine uygun, zevk alacakları, eğlenerek öğrenmelerini sağlayacak şekilde planlanmıştır. Etkinlik planları hazırlandıktan sonra bir Eğitim Programları ve Öğretim uzmanı, bir Türkçe Eğitimi uzmanı ve Sınıf Eğitimi Anabilim Dalında öğretim üyesi olan üç uzman ile görüşülmüş ve konu ile ilgili fikirlerine başvurulmuştur. Dönütler alınarak gerekli düzenlemeler

yapılmıştır. Araştırmada öyküleyici, bilgilendirici metinler kullanılmakla birlikte şiir ve şarkılara da yer verilmiştir. Etkinliklerde kullanılan metinler, İlköğretim Türkçe dersi öğretim programına uygun ders kitaplarından (Bengi, 2017; Yüksel, 2016; Yücel, 2016; Yenel, 2017) seçildiği gibi öğrencilerin seviyelerine uygun kitaplardaki kısa metinler (Çağdaş, 2012; Kanoğlu, 2011; Çağlayan, 2012; olcar, 2017; Çeltik, 2018; Püsküllüoğlu, 2016) de kullanılmıştır. Metinler ve etkinlikler dinleme türleri dikkate alınarak plana yansıtılmıştır. Etkinlik türlerine uygun olacak şekilde bazı metinler öğretmen tarafından okunacak şekilde bazı metinler ise bir ses cihazından dinletilecek şekilde hazırlanmıştır. Etkinliklere başlamadan önce deney grubundaki öğrencilere dinlemeyi etkileyen faktörler, dinleme teknikleri vb. konularda bilgiler verilmiştir. Tablo 5'te deney süresince uygulanan etkinliğin ismi ile hangi dinleme türüne ait olduğu, metnin türü ve yapılan değerlendirme çalışmaları yer almaktadır.

Tablo 5. Oyun temelli dinlediğini anlama etkinliklerinin planı

Hafta/Ders Saati	Etkinlik	Dinleme Türü	Metin Türü	Değerlendirme
1 ders saati 40dakika	'Bilen İlerler' oyunu	Katılımsız Dinleme	Öyküleyici Metin	Öğrenciler dinlenen metnin özeti yazar.
1 ders saati 40dakika	'Hikâye Oluşturuyorum' oyunu	Yaratıcı Dinleme	-	Öğrenciler aldıkları notları kullanarak bir hikâye yazar.
1 ders saati 40dakika	'Doğru Tahmin' oyunu	Not Alarak Dinleme Seçici Dinleme	Öyküleyici Metin	Öğrenciler anlamını yeni öğrendikleri kelimeler ile ilgili cümle kurar.
1 ders saati 40dakika	'Halkayı At Sıraya Koy' oyunu	Not Alarak Dinleme	Öyküleyici Metin	Öğrencilerin metindeki olayları oluş sırasına göre anlatmaları istenir.
1 ders saati 40dakika	'Şarkıyı Tamamlayalım' oyunu	Not Alarak Dinleme Estetik Dinleme	Şarkı	Şarkıyı bütün sınıf ritmine uygun söyler.
1 ders saati 40dakika	'Bayrağı Kaldır Balonu Patlat' oyunu	Eleştirel Dinleme Seçici Dinleme	Bilgilendirici Metin	Metinle ilgili sorulan soruları yanıtlar.
1 ders saati 40dakika	'Ben Kimim Bil Bakalım' oyunu	Yaratıcı Dinleme	3 adet öyküleyici metin-1 adet şiir	Öğrenciler en beğendikleri metni anlatır.

1 ders saati	‘Eş Anlamını Bul Yapbozu Tamamla’ oyunu	Not Alarak Dinleme	Öyküleyici Metin	Öğrenciler buldukları kelimelerin eş anlamlıları ile cümle kurar.
40dakika		Seçici Dinleme		
1 ders saati	‘Sıraya Koy Tahmin Et’ oyunu	Yaratıcı Dinleme	Öyküleyici Metin	Öğrenciler metinle ilgili birbirlerine 5N 1K soruları sorar.
40dakika				

Verilerin Toplanması ve Analizi

Valilik, İl Milli Eğitim Müdürlüğünden alınan izinler doğrultusunda okul yönetimi ve dördüncü sınıf öğretmenleri ile görüşülmüştür. Bulut (2013) tarafından geliştirilen DAT uygulanmadan önce gerekli açıklamalar yapılmış, bir ders saati boyunca, soruları dikkatlice yanıtlamaları istenmiştir.

Ön test ve son test sonuçlarının analiz edilmesinden elde edilen veriler SSPS 22 programından faydalanılarak çözümlenmiştir.

Veri analizinde puanların normal dağılım gösterip göstermediği Shapiro Wilk (SW) testi ile analiz edilmiş ve puanların normalliğe uygun olduğu tespit edilmiştir ($p > .05$).

Verilerin analizinde aritmetik ortalama, standart sapma ve anlamlı farklılığın belirlenmesinde uygulanan İlişkisiz Ölçümler İçin T-Testi (Independent Samples T-Test) analizleri yapılmıştır. Bu araştırmada etki büyüklüğü hesaplanmasında Cohen’s d formülü kullanılmıştır. Bu araştırmada etki büyüklüğü değerlerinin yorumlanmasında Cohen’s d değeri için .20 ve altı küçük-düşük; .20-.80 arası orta; .80 ve üstü için geniş-büyük düzey (Özsoy ve Özsoy, 2013) etki büyüklüğü değerleri temele alınmıştır.

BULGULAR

“Deney grubundaki öğrencilere uygulanan eğitsel oyun temelli dinleme etkinliklerinin öğrencilerin dinlediğini anlama düzeyine etkisi nedir?” alt problemine ait bulgular Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Deney ve kontrol gruplarının son test sonuçlarına göre karşılaştırılması

Son test	Gruplar	n	\bar{x}	ss	sd	t	p
Dinlediğini	Deney	26	25.62	6.06	50	.387	.700
Anlama	Kontrol	26	24.92	6.8			

$p > .05$

Tablo 6’da görüldüğü üzere, deney ve kontrol gruplarının DAT son testinden aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır [$t(50) = .387$, $p > .05$]. Elde edilen bu bulgulara göre deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin dinlediğini anlama düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı söylenebilir. Bu durumda eğitsel oyun temelli dinleme etkinliklerinin dinlediğini anlama becerisi üzerinde fark yaratacak bir etkiye sahip olmadığı düşünülebilir.

“Deney grubundaki öğrencilere uygulanan eğitsel oyun temelli dinleme etkinliklerinin öğrencilerin dinlediğini anlama düzeyine etkisi var mıdır?” alt problemine ilişkin bulgular Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Deney Grubunun Ön Test ve Son Test Sonuçlarına Göre Karşılaştırılması

Test	Gruplar	n	\bar{x}	ss	sd	t	p	Cohen's d.
Dinlediğini	Ön test	26	22.30	5.75	25	2.125	.044	.11
Anlama	Son	26	25.62	6.06				
Testi	test							

p<.05

Tablo 7 incelendiğinde, deney grubunun DAT ön test ve son testinden aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır [t(25)= 2.125, p <.05]. Bu bulgulara dayanarak deney grubuna verilen eğitimin, öğrencilerin dinlediğini anlama düzeylerini artırdığı söylenebilir. Ancak, hesaplanan etki büyüklüğü (Cohen's d) sonuçları incelendiğinde, eğitsel oyun temelli dinlediğini anlama etkinliklerinin, dinlediğini anlama düzeyleri üzerinde düşük düzeyde etkisi olduğu tespit edilmiştir.

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Araştırmanın temel problemi olan “Eğitsel oyun temelli dinleme etkinlikleriyle gerçekleştirilen dinleme eğitiminin, ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama düzeylerine etkisi nedir?” sorusuna yanıt aramak amacıyla hazırlanan ders planları, eğitsel oyun yöntemi kullanılarak 9 hafta boyunca uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda öğrencilere son test uygulanmış, elde edilen bulgulara göre deney grubundaki öğrencilerin aritmetik ortalamasının (\bar{x} =25.62) kontrol grubundaki öğrencilerin aritmetik ortalamasından (\bar{x} =24.92) yüksek olmasına rağmen deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin dinlediğini anlama düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Bu çalışmada olduğu gibi eğitsel oyun yönteminin, öğrencilerin akademik başarıları üzerinde anlamlı farklılığa yol açmadığı ile ilgili sonuçların bulunduğu araştırmalar da bulunmaktadır. Örneğin, Babayiğit'in (2016) hazırladığı “İlkokuma Yazma Öğretiminde Oyunla Öğretim Yöntemi Uygulamaları” adlı çalışmasında oyun yoluyla öğretimde öğrencilerin okuduğunu anlama, sesli okuma ve yazma hızları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Buna benzer bir sonuç “Eğitsel Oyun Destekli Takım-Oyun-Turnuva Yönteminin 5. Sınıf Öğrencilerinin Elektrik Konusundaki Akademik Başarılarına ve Motivasyonlarına Etkisi” adlı çalışmada deney (Oyun Destekli Takım-Oyun-Turnuva yönteminin uygulandığı) ve kontrol grubu (geleneksel öğretim yöntemlerinin uygulandığı) öğrencilerinin aritmetik ortalamalarının çok yakın olduğu; istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Yavuzylmaz, 2018). Gürer ve Aslan'ın (2017) çalışmasında ise Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinde eğitsel oyun yönteminin akademik başarıya etkisi incelenmiş; son test sonuçlarına göre deney ve kontrol gruplarının başarı puanları istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. “Oyunlaştırılmış Oyun Temelli Öğrenmenin Öğrencilerin Fen Bilimleri Dersi Başarılarına ve Derse Yönelik Tutumlarına Etkisi” adlı başka bir çalışmada (Şahin, 2015) da deney grubu ile oyun temelli öğretim yöntemiyle dersler işlenirken, kontrol grubuyla da öğretim programına uygun bir şekilde ders kitaplarında yer alan etkinlikler uygulanmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin başarı, tutum ve kalıcılık puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Bu çalışmada ve sözü edilen diğer araştırmalarda eğitsel oyun yönteminin uygulandığı deney ve geleneksel öğretim yöntemlerinin uygulandığı kontrol grubu arasında dinlediğini anlama düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmamasına rağmen, alan yazında (Gedik, 2012; Gürbüz ve Çeker, 2017; Hanbaba, 2011; Vogt, Hauser, Stebler, Rechsteiner ve Urech, 2018) eğitsel oyun yönteminin öğrencilerin akademik başarıları üzerinde anlamlı farklılığa yol açtığı ile ilgili sonuçların bulunduğu araştırmalar da yer almaktadır. Literatür tarandığında (Alamdard, 2015; Tatlıhoğlu ve Korkmaz, 2011; Altun, 2009; Seven ve Engin, 2008; Senemoğlu, 2004; Şişman, 2002; Engin, Özen, ve Bayoğlu, 2009; Karaaslan, 2010; McClelland, Acock, Morrison, 2006) öğrencinin akademik başarısını; öğrenciden kaynaklanan faktörler (öğrencinin ilgisizliği, öğrenme stillerindeki farklılıklar, dikkat, algı vb.), öğrenme- öğretim yöntemiyle ilgili faktörler, öğrenilen ders/ konu ile ilgili faktörler, sınıfın fiziki durumu, ailesel-çevresel faktörler etkilemektedir. Eğitsel oyun yönteminin öğrencilerin akademik başarısına etkisinin incelendiği çalışmalardan elde edilen sonuçların farklılığı, diğer değişkenlerin

akademik başarıya olan etkisinden kaynaklanıyor olabilir. Ayrıca araştırma sonuçlarındaki bu farklılık diğer yöntemler etkili kullanıldığında eğitsel oyun yönteminin akademik başarıda fark yaratmamasından kaynaklanabilir. Eğitsel oyun temelli etkinliklerin uygulanmasında yeterli süre ayrılmadığı için de anlamlı farklılığa yol açmamış olabilir.

Araştırmadan elde edilen diğer bir bulguya göre deney grubunun ön test puan ortalaması ile son test puan ortalaması arasında -etki büyüklüğü düzeyi düşük olsa da- anlamlı bir fark vardır. Bu durumda deney grubuna uygulanan dinlediğini anlama etkinliklerinin, başarıyı olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Eğitsel oyun yoluyla öğretim yönteminin çocuğun dil gelişimine katkılarını ortaya koyan çalışmalara rastlamak mümkündür. Bu durum Kara'nın (2010) araştırmasında oyun yoluyla öğretimin dört temel dil becerisini geliştirdiği ayrıca gramer bilgilerini ve kelime hazinesi artırdığı bulgusu ile tutarlılık göstermektedir. Benzer sonuçlar dört temel dil becerisinin öğretiminde eğitsel oyun yönteminin kullanıldığı başka bir çalışmada (Gedik, 2012) da elde edilmiştir. Gedik'in (2012) araştırmasında eğitsel oyunların uygulandığı deney grubu ile mevcut öğretim programındaki etkinliklerin uygulandığı kontrol grubu arasında dinleme becerisi yönünden kalıcılık testi başarıları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Eğitsel oyunların dinlediğini anlama becerisinin geliştirilmesinde ve öğrenilenlerin kalıcılığının sağlanmasında etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Eğitsel oyun yoluyla öğretim yöntemi, öğrencilerin sadece akademik başarılarında fark yaratıp yaratmaması ile değerlendirilmemelidir. Literatür incelendiğinde eğitsel oyun yönteminin çocuğun derse karşı ilgisini, motivasyonunu artırdığı (Şimşek, Araz ve Yıldız, 2016), yüksek düzeyde derse katılım ve derinleşme öğrenmenin gerçekleştiği (Wainwright, Goodway, Whitehead, Williams ve Kirk, 2019), öğrenmeyi eğlenceli hâle getirdiği, soyut konuların öğrenilmesini kolaylaştırdığı (Gürpınar, 2017) öğrenilen bilgilerin kalıcı olmasını sağladığı (Gürbüz, Çeker ve Töman, 2017), öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenme fırsatı bulduğu (Korkmaz, 2018), sosyal yeterlilik becerisini geliştirdiği (Stagnitti, Kidd ve Reynolds, 2011) vurgulanmaktadır.

Öneriler

- Bu çalışmada eğitsel oyun yönteminin dinlediğini anlama becerisi üzerindeki etkisi incelenmiştir. İleriki çalışmalarda öğrencilerin dinleme etkinliklerine ilişkin tutumu, öğrenci ve öğretmenlerin eğitsel oyun temelli etkinlikler ile ilgili görüşleri incelenerek çalışma genişletilebilir.
- Araştırmada deney ve kontrol gruplarının dinlediğini anlama düzeyleri arasında anlamlı farklılık elde edilmemiştir. Araştırmada eğitsel oyun yönteminin dinlediğini anlama becerisi üzerindeki etkisi 9 etkinlik ile sınırlandırılarak incelenmiştir. Etkinlik sayıları artırılarak eğitsel oyun temelli dinleme etkinliklerinin dinlediğini anlama becerisi üzerindeki etkisi tekrar incelenebilir.
- Diğer yöntem ve tekniklerin dinlediğini anlama becerisi üzerindeki etkisini incelemek amacıyla farklı deneysel yöntemler kullanılabilir.
- İleriki çalışmalarda eğitsel oyun yöntemi kullanılarak diğer dört temel dil becerilerinin öğretimine yer verilerek Türkçe dersi akademik başarısının yanı sıra Türkçe dersine ilişkin tutumları da incelenebilir.
- Araştırmada eğitsel oyun temelli dinleme etkinliklerinin deney grubundaki öğrencilerin dinlediğini anlama becerisine, olumlu yönde etkilediği sonucu elde edilmiştir. MEB tarafından verilen ya da önerilen ders kitaplarında yer alacak etkinliklere eğitsel oyun temelli dinleme etkinlikleri eklenebilir.

KAYNAKÇA

- A.Altun, S. (2009). İlköğretim Öğrencilerinin Akademik Başarısızlıklarına İlişkin Veli, Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerinin İncelenmesi. *İlköğretim Online*, 8(2), 567-586.
- Alamdardar, S. (2015). *Akademik Başarıyı Etkileyen Faktörlerin Etkili Okul Kavramı Bağlamında İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi /Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Altınbulak, D., Emir, S., ve Avcı, C. (2006). Sosyal Bilgiler Öğretiminde Eğitsel Oyunların Erişmeye ve Kalıcılığa Etkisi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*(2), 35-51.
- Arıcı, A. (2016). Erken Çocukluk Dil Gelişiminde Ailenin Rolü. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 1(1), 66-78.
- Babayiğit, Ö. (2016). *İlkokuma Yazma Öğretiminde Oyunla Öğretim Yöntemi Uygulamaları*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Eskişehir Anadolu Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Bayat, S., Kılıçaslan, H., ve Şentürk, Ş. (2014). Fen ve Teknoloji Dersinde Eğitsel Oyunların Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarısına Etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 204-216.
- Bengi, G. T. (2017). Şekerci Güzeli. H. Bıyıklı, & Y. Öztaş içinde, *İlköğretim Türkçe Ders ve Çalışma Kitabı* (s. 72-76). Ankara: Doku Yayıncılık.
- Bizzocchi, J., ve Paras, B. (2005). Game, Motivation, and Effective Learning: An Integrated Model for Educational Game Design. *DiGRA 2005: Changing Views: Worlds in Play, 2005 International Conference*.
- Bond, C. (2012). An Overview Of Best Practices To Teach Listening Skills. *International Journal Of Listening*, 26(2), 61-63.
- Bostrom, R., & Waldhart, E. (2009). Memory Models And The Measurement Of Listening. *Communication Education*, 37(1), 1-13.
- Boyras, C., ve Serin, G. (2016). İlkokul Düzeyinde Oyun Temelli Fiziksel Etkinlikler Yoluyla Kuvvet ve Hareket Kavramlarının Öğretimi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 89-101.
- Bulut, B. (2013). *Etkin Dinleme Eğitiminin Dinlediğini Anlama, Okuduğunu Anlama ve Kelime Hazinesi Üzerindeki Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Can, S., ve Yıldırım, M. (2017). Eğitsel Oyunlarla Fen Dersine "Var mısın Yok musun?". *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*(35), 14-30.
- Cooney, M. (2004). Is Play Important? Guatemalan Kindergartners' Classroom Experiences and Their Parents' and Teachers' Perceptions of Learning Through Play. *Journal of Research in Childhood Education*, 18(4), 261-277.
- Çağdaş, F. (2012). *Atasözü Öyküleri*. İstanbul: Damla Yayınevi.
- Çağlayan, N. (2012). *Neşeli Yarış*. İstanbul: Timaş Yayınları.
- Çelenk, S. (2003). *İlkokuma Yazma Programı Ve Öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çeltik, E. (2018). Tavşan İle Kaplumbağa. *İlkokul 3.Sınıf Türkçe Kitabı* (A. Olcar, Çev.). içinde Ankara: Dikey Yayıncılık.
- Çetinel, G. (2016). *Okul Öncesi Dönem Çocuğuna Sahip Annenin Çocuk Yetiştirme Tutumu İle Çocuğın Dinleme Becerisi Arındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çağ Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Doğan, Y. (2016). *Dinleme Eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Doğan, Y., ve Özçakmak, H. (2014). Dinleme Becerisinin Eğitimi Üzerine Yapılan Lisansüstü Tezlerin Değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(2), 90-99.
- Dönmez, E., ve Yılmaz, E. (2017). *Bremen Mızıkacıları*. İstanbul: Damla Yayınevi.
- Engin, A. O., Özen, Ş., ve Bayoğlu, V. (2009). Öğrencilerin Okul Öğrenme Başarılarını Etkileyen Bazı Temel Değişkenler. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*(3), 125-156.
- Erdem, A., ve Erdem, M. (2015). Yapılandırmacı Karma Öğrenme Ortamlarının Dinleme ve Konuşma Becerilerine Etkisi. *İlköğretim Online*, 14(3), 1133-1148.

- Erdoğan, İ. (2011). *İletişimi Anlamak*. Ankara: Erk Yayınları.
- Erdoğan, Ö. (2013). İlkokuma Yazma Öğretimi Sürecinde Anlama Becerileri. S. Çelenk (Ed.), *İlkokuma Yazma Programı ve Öğretimi* içinde (s. 137-161). Ankara: Eğitim Kitap.
- Funk, H., ve Funk, G. (2016). Guidelines for Developing Listening Skills. *International Reading Association*, 42(9), 660-663.
- Gedik, M. (2012). *Ortaokul İkinci Sınıf Öğrencilerinin Temel Dil Becerilerinin Geliştirilmesinde Eğitsel Oyunların Başarı ve Kalıcılığa Etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Güngör, N. (2013). *İletişim Kuramlar Yaklaşımlar*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Gürbüz, F., Çeker, E., ve Töman, U. (2017). Eğitsel Şarkı ve Oyun Tekniklerinin Öğrencilerin Akademik Başarıları ve Kalıcılığı Üzerine Etkileri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(24), 593-617.
- Gürel, E., ve Tat, M. (2012). Bir İletişim Edinimi Olarak Dinleme ve Türkçe'de Bulunan Dinleme Temalı Atasözleri İle Deyimler Üzerine Bir İçerik Analizi. *The Journal of International Social Research*, 5(23), 278-287.
- Gürer, B., ve Arslan, N. (2017). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinde Eğitsel Oyun Yöntemi ile Öğretimin Öğrenci Başarısına ve Derse Tutumuna Etkisi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 15(34), 87-127.
- Gürpınar, C. (2017). *Fen Bilimleri Öğretiminde Eğitsel Oyun Destekli Öğretim Uygulamalarının Öğrenme Ürünlerine Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisan Tezi). Kırıkkale Üniversitesi/Fen Bilimleri Enstitüsü, Kırıkkale.
- Hanbaba, L. (2011). *Oyunla Öğretim Yönteminin İlköğretim 3. Sınıf Öğrencilerinin Hayat Bilgisi Dersi Başarısı ve Tutumuna Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Hwang, G., Hsu, T., Lai, C., ve Hsueh, C. (2017). Interaction Of Problem-Based Gaming And Learning Anxiety In Language Students' English Listening Performance And Progressive Behavioral Patterns. *Computers and Education*, 106, 26-42.
- Hwang, W., Shih, T., Ma, Z., Shadiey, R., ve Chen, S. (2016). Evaluating Listening And Speaking Skills In A Mobile Game-Based Learning Environment With Situational Contexts . *Computer Assisted Language Language*, 29(4), 639-657.
- Kalaycı, N. (2005). İlköğretim Okullarında Dinleme Becerisini Nasıl Geliştirebiliriz? *Eğitime Bakış Dergisi*(2), 53-58.
- Kanoğlu, Ş. (2011). *Boni Çözüm Arıyor*. İstanbul: Timaş Yayınları.
- Kara, M. (2010). Oyunlarla Türkçe'nin Yabancı Dil Olarak Öğretimi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*(27), 407-421.
- Karaaslan, G. (2010). *Orta Öğretim Kurumlarında Öğrenci Başarısını Etkileyen Faktörlerin İstatistiksel Analizi*. İstanbul: Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi: İstanbul Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Kardaş, M., ve Harre, T. (2015). 6-8 Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dinleme/İzleme Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Etkinlik Önerileri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(13), 264-291.
- Kardaş, M., Çetinkaya, V., ve Kaya, M. (2018). 2005-2017 Yılları Arasında Dinleme Eğitimi Üzerine Yapılmış Akademik Çalışmaların Eğilimleri Üzerine Bir Araştırma. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(1), 21-32.
- Kaya, A. (2013). *İletişime Giriş: Temel Kavramlar ve Süreç*. Ankara: Pegem Akademi
- Kim, B., Park, H., ve Baek, Y. (2009). Not Just Fun, But Serious Strategi Using Meta-Cognitive Strategies In Game-Based Learning. *Computers and Education*, 52(4), 800-810.
- Korkmaz, S. (2018). *Eğitsel Oyun Geliştirerek Desteklenen Fen Bilimleri Öğretiminin Öğrenci Tutum ve Başarısına Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bartın Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.
- Küçük, M. (2012). İletişim Kavramı ve İletişim Bilgisi. N. Orhon, ve U. Eriş(ed.), *İletişim Bilgisi* içinde (N. Orhon, ve U. Eriş, Çev., s. 2-18). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

- McClelland, M., Acock, A., ve Morrison, F. (2006). The Impact Of Kindergarten Learning-Related Skills On Academic Trajectories At The End Of Elementary School. *Early Childhood Research Quarterly*, 471-490.
- Neville, D. O., Shelton, B. E., ve McInnis, B. (2009). Cybertext redux: Using Digital Game-Based Learning To Teach L2 Vocabulary Reading, And Culture. *Computer Assisted Language Learning*, 22(5), 409-424.
- Özyürek, A., ve Çavuş, Z. (2016). İlkokul Öğretmenlerinin Oyunu Öğretim Yöntemi Olarak Kullanma Durumlarının İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(5), 2157-2166.
- Özsoy, S., ve Özsoy, G. (2013). Eğitim Araştırmalarında Etki Büyüklüğü Raporlaması. *Elementary Education Online*, 12(2), 334-346.
- Püsküllüoğlu, A. (2016). *Efsaneler*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Russ, S., ve Kaugars, A. S. (2001). Emotion in Children's Play and Creative Problem Solving. *Creativity Research Journal*, 13(2), 211-219.
- Senemoğlu, N. (2004). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Seven, M., ve Engin, A. (2008). Öğrenmeyi Etkileyen Faktörler. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(2), 189-212.
- Sever, S. (1993). *Türkçe Öğretiminde Kullanılan Tam Öğrenme Kuramı İlkelerinin, Öğrencilerin Okuduğunu Anlama ve Yazılı Anlatım Becerilerindeki Erişmeye Etkisi*. Ankara: Yayımlanmamış Doktora Tezi: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Stagnitti, K., Kidd, E., ve Reynolds, E. (2011). Play, Language And Social Skills Of Children Attending A Play-Based Curriculum School And A Traditionally Structured Classroom Curriculum School In Low Socioeconomic Areas. *Australasian Journal of Early Childhood*, 36(4), 120-130.
- Şahin, M. (2015). *Oyunlaştırılmış Oyun Temelli Öğrenmenin Öğrencilerin Fen Bilimleri Dersi Başarılarına ve Derse Yönelik Tutumlarına Etkisi*. İstanbul: Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi: Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Şimşek, Ü., Araz, H., ve Yıldız, E. (2016). Dolaşım Sistemi Konusunda Eğitsel Oyun Yönteminin Kullanılmasının Öğrencilerin Akademik Başarı Ve Fen Öğrenimi Motivasyonu Üzerindeki Etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(36), 20-32.
- Şişman, M. (2002). *Öğretmenliğe Giriş*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Tatlıhoğlu, K., ve Korkmaz, G. (2011). İlköğretim Öğrencilerinin Okul Başarılarını Olumsuz Etkileyen Nedenlerin Belirlenmesine Yönelik Bir Araştırma (Konya Örneği). *Karatekin Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 6(3), 93-116.
- Torun, F., ve Duran, H. (2014). Çocuk Hakları Öğretiminde Oyun Yönteminin Başarıya, Kalıcılığa ve Tutuma Etkisi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(16), 418-448.
- Tuğrul, B., Aslan, Ö., Ertürk, H., ve Ö. Altınkaynak, Ş. (2014). Anaokuluna Devam Eden Altı Yaşındaki Çocuklar İle Okul Öncesi Öğretmenlerinin Oyun Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 97-116.
- Vandercruysse, S., Vandewaetere, M., Cornillie, F., ve Clarebout, G. (2013). Competition And Students' Perceptions In A Game-Based Language Learning Environment. *Educational Technology Research and Development*, 61(6), 927-950.
- Vogt, F., Hauser, B., Stebler, R., Rechsteiner, K., ve Urech, C. (2018). Learning Through Play – Pedagogy And Learning Outcomes In Early Childhood Mathematics. European. *Early Childhood Education*, 26, 589-603.
- Wainwright, N., Goodway, J., Whitehead, M., Williams, A., & Kirk, D. (2019). Playful Pedagogy For Deeper Learning: Exploring The Implementation Of The Play-Based Foundation Phase In Wales. *Early Child Development And Care*, 190, 43-53.
- Whitebread, D., Coltman, P., Jameson, H., ve Randel, R. (2009). Play, Cognition and Self-Regulation: What Exactly Are Children Learning When They Learn Through Play? *Educational & Child Psychology*, 26(2), 40-52.

- Yavuzyılmaz, M. (2018). *Eğitsel Oyun Destekli Takım-Oyun-Turnuva Yönteminin 5. Sınıf Öğrencilerinin 'Elektrik' Konusundaki Akademik Başarılarına Ve Motivasyonlarına Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yazar, S., ve Yazar, İ. (2018). Türkçe Öğretimi. S. Taşkaya, ve R. Karadağ, *Türkçe Öğretimi* içinde (s. 80-99). İstanbul: Lisans Yayıncılık.
- Yenel, M. (2017). Sihirli Çoraplar. H. Bıyıklı, ve Y. Öztaş *İlköğretim Türkçe Ders ve Çalışma Kitabı* içinde, (s. 77-80). Ankara: Doku Yayıncılık.
- Yılmaz, Z. (2007). *Sınıf Öğretmenlerine Türkçe Öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yücel, H. (2016). Avcı İle Tavşan. Bozbey Sebahat, M. Oğan, ve M. vd. Özkaya içinde, *İlköğretim Türkçe 4 Öğretmen Kılavuz Kitabı* (s. 163). Ankara: Özgün Yayıncılık.
- Yüksel, O. (2016). Bir Şişe Petrol. S. Bozbey, M. Oğan, ve M. vd.Özkara, *İlköğretim Türkçe 4 Öğretmen Kılavuz Kitabı* içinde (s. 113). Ankara: Özgün Yayıncılık.

ÖĞRETMEN ALGILARINA GÖRE OKUL YÖNETİCİLERİNİN ETİK LİDERLİK ÖZELLİKLERİNİN ÖRGÜTSEL SİNİZME ETKİSİNİN İNCELENMESİ

INVESTIGATION OF THE EFFECTS OF ETHICAL LEADERSHIP CHARACTERISTICS ON SCHOOL ORGANIZATIONAL ORGANIZATIONS ACCORDING TO TEACHERS' PERCEPTIONS

Tuğba ZENGİN¹, Önder ARPACI²

ÖZ: Bu çalışmada öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin etik liderlik özellikleri ile örgütsel sinizm arasındaki ilişki incelenmiştir. İlişkisel tarama modeline göre yapılan araştırma kapsamında İstanbul ili Beşiktaş ilçesinde 2018-2019 eğitim öğretim yılında görev yapan 328 öğretmene Etik Liderlik Ölçeği (Yılmaz, 2005) ve Örgütsel Sinizm Ölçeği (Kasalak ve Bilgin Aksu, 2014) uygulanmıştır. Verilerin analizi ölçeklerin boyutlarına göre de analiz yapılmıştır. Öncelikle verilerin normallik varsayımları kontrol edilmiştir. Varsayımların karşılandığı durumlarda cinsiyet değişkeninde t testi, kıdem ve okulda çalışma süresi değişkeninde tek yönlü varyans analizi ve etik liderlik ile örgütsel sinizm arasındaki ilişkiyi incelemek için pearson korelasyon katsayısı kullanılmıştır. Varsayımların karşılanmadığı durumlarda ise cinsiyet değişkeninde Mann Whitney U testi; kıdem ve okulda çalışma süresi değişkeninde Kruskal Wallis testi, etik liderlik ile örgütsel sinizm arasındaki ilişkiyi incelemek için spearman korelasyon katsayısı kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre okul yöneticilerinin etik liderlik özellikleri ve örgütsel sinizm arasında cinsiyet, kıdem ve okulda çalışma değişkenlerinde anlamlı bir fark yokken; iki değişken arasında bir ilişki tespit edilmemiştir.

ABSTARCT: In this study, the relationship between ethical leadership characteristics of school administrators and organizational cynicism was examined according to teacher perceptions. Ethical Leadership Scale (Yılmaz, 2005) and Organizational Cynicism Scale (Kasalak and Bilgin Aksu, 2014) were applied to 328 teachers working in the 2018-2019 academic year in Beşiktaş district of Istanbul within the scope of the research conducted according to the relational screening model. Analysis of the data was also made according to the dimensions of the scales. First, the normality assumptions of the data were checked. In cases where the assumptions are met, the t test in gender variable, one-way analysis of variance in seniority and school time variable and pearson correlation coefficient were used to examine the relationship between ethical leadership and organizational cynicism. In cases where assumptions are not met, Mann Whitney U test in gender variable; In the variable of seniority and working time in the variable Kruskal Wallis test, spearman correlation coefficient was used to examine the relationship between ethical leadership and organizational cynicism. According to the findings, there was no significant difference between the ethical leadership characteristics of school administrators and organizational cynicism in the variables of gender, seniority and working at school; No relationship was detected between the two variables.

Anahtar sözcükler: etik, liderlik, örgütsel, sinizm, öğretmen, yönetici

Keywords: ethical, leadership, Organizational, cynicism, teacher, manager

Bu makaleye atf vermek için:

Zengin, T. & Arpacı, Ö. (2021). Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin etik liderlik özelliklerinin örgütsel sinizme etkisinin incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(1), 347-365.

Cite this article as:

Zengin, T. & Arpacı, Ö. (2021). Investigation of the effects of ethical leadership characteristics on school organizational organizations according to teachers' perceptions. *Trakya Journal of Education*, 11(1), 347-365.

¹ Doktora öğrencisi. Yıldız Teknik Üniversitesi, tugbazengin2411@gmail.com, ORCID: 0000-0003-4009-7786

² Milli Eğitim Müdürü. Edirne İl Milli Eğitim Müdürlüğü, dronder50@gmail.com, ORCID: 0000-0002-6361-5913

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Ethics is a field of philosophy defined in different ways both in the intellectual dimension and in the field of application in the historical process (Sayğan, 2011). Ethics is expressed in the dictionary of Turkish Language Institution as customary science, behaviors that individuals in various professional organizations should obey or stay away from (TDK, 2006). The concept of ethics is used in philosophy in the same sense as morality. True and false, good and bad, righteous and flawed acts are about analyzing their results (Nuttall, 1997). Ethics are principles and rules that explain how individuals act correctly. (Altaş, Kuzu, 2013). Ethics is like a compass. It does not describe how to achieve the goal, it just shows the right direction.

In the management dimension, ethics is related to the distribution of resources and rights in an organization. In this context, employees expect their managers to be fair, egalitarian, honest, objective and transparent (Karşlı, 2004). Ethical leaders have the virtues of honesty, reliability, kindness, tolerance and sincerity. They respect the personality traits and decisions of other individuals in the organization (Cuilla, 1998). According to King (2006), ethical leadership is superior to being an honest person. These leaders have superior value judgments and act with a spiritual leadership understanding.

Honest and respectful leaders inspire members of the organization (Murray, 2017B). In order for an institution to create an ethical climate, managers must behave first. These leaders become role models for employees. Conversely, employees working in institutions where there are managers who act unethically will also compromise ethical principles (Doğan, Karataş, 2011).

While educational institutions prepare individuals for the society, they also teach them the ethical principles that they should adopt in order to adapt to social life. In this respect, schools form the core of social ethics together with family institutions. For this reason, it is thought that school administrators should have an ethical understanding, who are effective in creating an ethical climate atmosphere in the institution. In terms of education management, ethical leaders are managers who respect themselves and their job, provide teachers with the necessary help and support during the education process and leave a positive impact on teachers (Buluç, 2009). In this context, school administrators have various responsibilities as leaders of the institution. Administrators should adopt an ethical principle while performing their responsibilities because they have roles that affect educational activities in the school (Dobel, 1998).

According to the circular titled "Professional Ethical Principles for Educators" published on 24.06.2015 by the Ministry of National Education, school administrators should be the people who take the necessary precautions to carry out educational activities safely and safely. In this context, managers; It should not discriminate between teachers, students and parents for any reason, it should enable others to express their opinions clearly in the solution of the problems.

Cynicism is a person's negative attitudes such as distrust, disdain and discomfort due to feeling emotion such as frustration, burnout and frustration (James, 2005). Cynicism is that individuals act as if they are disappointed or pessimistic about a situation in order to serve their hidden interests that they have not expressed explicitly (Tokgöz and Yılmaz, 2008). In this context, cynicism is consciously wearing a mask of negativity about the organization.

Failure to manage the change process in an organization correctly, individuals feel under stress in the organization, their needs are not met, social conflicts, communication problems, injustice can cause cynicism (Reichers, Wanous, Austin, 1997). Violations of psychological contracts within the organization can cause cynicism (Çetinkaya, 2014). Damage or disruption of psychological contracts, which are expressed as informal mutual expectations between the employee and the organization for various reasons, damages the sense of trust and loyalty in the organization (Koçak, Koç, 2018). According to the research conducted by Kırboğa (2017), violation of psychological contracts in the organization increases organizational cynicism.

Ethical values ensure that leaders are responsible to those around them and behave impartially to employees. Accordingly, employees prefer to work with leaders adhering to ethical principles (Reffo,

Wark, 2017). In this context, having the ethical understanding of the leader increases organizational satisfaction and loyalty; it can be expected to prevent cynicism.

The aim of this study is to examine the level of school administrators' ethical leadership behaviors according to teachers' perceptions and the level of organizational cynicism of teachers according to gender, seniority and time worked at school and to determine the level of relationship between them. In the research, answers to the following questions will be sought:

1. According to the teachers' perceptions, do the school administrators' level of ethical leadership behaviors and teachers' perception of organizational cynicism differ according to the variable of gender?
2. According to the teachers' perceptions, do the school administrators' level of ethical leadership behaviors and teachers' perception of organizational cynicism differ according to the variable of seniority?
3. According to the teachers' perceptions, do the school administrators' level of ethical leadership behaviors and teachers' perception of organizational cynicism differ according to the time variable studied in the school?
4. According to the teachers' perceptions, is there a relationship between the school administrators' level of ethical leadership behaviors and the teachers' perceptions of organizational cynicism?

Method

This research; perform ethical leadership behaviors of school administrators according to teachers' perceptions. There are variables such as gender, seniority, time worked in school. It examines whether it differs in terms of gender, seniority, time worked at school. The universe of this research consists of teachers working in official schools in the 2018/2019 academic year in Istanbul. In the research, the sample was determined by using simple random sampling method and the related scales were applied to 500 teachers.

Two different scales are used as a data collection tool in the research. Ethical Leadership Scale, developed by Yılmaz (2005), was applied to the participating teachers within the scope of the research. Ethical leadership scale; It consists of four sub-dimensions: communicative ethics, climatic ethics, ethics in the decision-making process, and behavioral ethics. Organizational Cynicism Scale developed by Brandes, Dhartwadkar and Dean and adapted to Turkish by Kasalak and Bilgin Aksu (2014) was used in the research. Organizational cynicism scale; It consists of three sub-dimensions: cognitive dimension, affective dimension and behavioral dimension.

T test and Mann Whitney U test were used to examine whether the difference between the meanings by gender was significant. One-way analysis of variance and Kruskal Wallis test were used to examine whether the difference between the mean and working time at school is significant. Pearson and Spearman correlation coefficient was calculated to examine the relationship between ethical leadership and organizational cynicism.

Result and Discussion

Ethical leadership behaviors of school administrators according to the perceptions of teachers according to the results of the research. Findings on this day; The similarity with the results of the studies conducted by Doğan and Uğurlu (2014), Akatay, Yücekaya, Kısacık (2016) was examined. According to the teachers' perceptions, no significant difference could be detected according to the seniority variable of the relationship between the ethical leadership behavior and organizational cynicism of school administrators. These findings were analyzed for similarity with the results of the research conducted by Doğan, Uğurlu (2014). As a result of the research, there was no significant difference between the ethical leadership behaviors and organizational cynicism relationship of school administrators according to the perceptions of teachers according to the time variable studied in the school. The reason the results are similar according to the variables; In public schools, teachers can only use one teachers' room and, accordingly, strong social

interaction. In this context, the opinions of teachers about the administrators and the organization and their attitudes and behaviors in the institution are socially affected and similar. In the research conducted by Dönmez (2016), it was found that teachers' socialization behaviors were high with each other. Oğuz and Kalkan (2014) in research made by me socialization of teachers institutions in Turkey, individual attitudes, expressed as self-effacement "loneliness at work" attitude has been found to be low. Based on this, the perceptions of teachers are similar in terms of gender, seniority and time worked at the school, it can be attributed to the strong network of interaction and communication among teachers.

As a result of the research, it was determined that there was no significant relationship between the ethical leadership behaviors and organizational cynicism of the administrators according to the perceptions of the teachers. In contrast to this result, Kılınç (2017) determined the negative and meaningful relationships between ethical leadership and cynicism in the research conducted by managers on the effect of ethical leadership behaviors on organizational identification, deviant behaviors and organizational cynicism. Similarly, according to the findings of the research conducted by Doğan and Uğurlu (2014), there is a moderate and negative relationship between ethical leadership and cynicism.

In the research, it was determined that there is a meaningful positive relationship between the climatic dimension and the communicative dimension of ethical leadership. According to the communicative ethics dimension, the manager; he must be patient, constructive, understanding, compassionate, sincere, respectful, fair and egalitarian. These managers can create a positive organizational climate in the institution; Thus, it can positively affect the climate of ethics. As a result of the research, a positive and non-significant relation between ethical communication and ethics in decision making process was determined. The manager's emphasis on ethics in the communication process may indicate that he will act according to moral norms in the decision-making and problem-solving process. Another reason that the sub-dimensions of ethical leadership are interrelated is that having ethical values is an individual's personality, perspectives, and a philosophy of life.

In the literature, research examining the direct relationship between ethical leadership behaviors and organizational cynicism of school administrators is limited. However, there are researches about the concepts of leadership, which include the ethical characteristics of the managers and organizational situations involving organizational cynicism. In other words, based on organizational cynicism, there are relational research results in which the characteristics of ethics that include ethics are examined indirectly. These researches; reveals that whether managers have moral values affects employees' behaviors such as having a negative point of view in the workplace and not hesitating to say their opinion. Accordingly, it is thought that ethics and cynicism can be indirectly related, if not directly.

GİRİŞ

Etik, tarihsel süreç içerisinde hem düşünsel boyutta hem de uygulama alanında farklı şekillerde tanımlanmış bir felsefe alanıdır (Saygan, 2011). Etik, Türk Dil Kurumuna (TDK) ait sözlükte töre bilimi, çeşitli mesleki örgütlerde bireylerin uyması ya da uzak durması gereken davranışlar olarak ifade edilmektedir (TDK, 2006). Felsefi boyutta ahlak felsefesi ile aynı anlamda kullanılan etik; doğru ve yanlış, iyi ve kötü, erdemli ve kusurlu olan edimleri bunların sonuçlarını analiz etmeyi konu edinen çalışma alanıdır (Nuttall,1997). Etik; sosyal ilişkilerin temel dayanağı olan değerleri, normları ve kuralları ahlak penceresinden değerlendiren felsefi bir bakış açısıdır (Gül ve Gökçe, 2008). İnsanların tüm davranış ve eylemlerinin temelini araştırılması etiğin ilgi alanına girmektedir (Mengüşoğlu, 1965). Etik, bireylerin doğru olarak nasıl davranacağını açıklayan ilkeler ve kurallar bütünüdür (Altaş ve Kuzu, 2013). Etik, bir pusula gibidir. Bir pusula bireye nasıl gidilecek yere nasıl ulaşılacağını tarif etmez; sadece yolu gösterirse etik de bir pusula gibi belirli bir eylemi değil doğru olduğu kabul edilen davranışı gösterir. Etik bireyi zorlamaz; fakat birey kendi vicdanı ve özgür iradesi ile o davranışa yönelir (Tütüncü ve Savran, 2007).

Yönetim boyutunda etik, bir örgütte kaynakların ve hakların dağılımı ile ilgilidir. Bu bağlamda çalışanlar yöneticilerinin adil, eşitlikçi, dürüst, objektif ve şeffaf davranmasını beklemektedir (Karlı, 2004). Diğerlerine karşı sorumluluk duyma olarak ifade edilen etik, yönetsel manada liderlik kavramı ile iç içe geçmiş durumdadır (Sarıbay, 1998; Hitt, 1990). Etik liderler, dürüstlük, güvenilirlik, nezaket, hoşgörü ve içtenlik gibi erdemlere sahip olan, örgütte diğer bireylerin kişilik özelliklerine ve kararlarına saygı gösteren

liderler olarak ifade edilmektedir (Cuilla, 1998). Etik liderler, bireylere tarafsız ve önyargısız davranan, çalışanların gereksinimlerini dikkate alan ve onların haklarını savunan liderlerdir (Teyfur, Beytekin ve Yalçınkaya, 2013). Etik liderler, dürüst bir karaktere sahip, ahlaki farkındalığı yüksek, birey odaklı, diğerleri için ilham verici, motive edici ve güçlendirici olarak görülen kişilerdir (Resick, Hanges, Dickson ve Mitchelson, 2006). King (2006)'e göre etik liderlik doğru ve dürüst insan olmanın da ötesinde üstün değer yargıları ile harmanlanmış ruhsal bir liderlik anlayışıdır.

Bir kurumda örgütsel boyuttaki birçok durumun yöneticinin etik özelliklerinden etkilenerek şekillendiği düşünülmektedir. Dürüstlük, açıklık ve insanlara saygı duyma üzerine temellenen değer yargılarına sahip liderler örgüt üyeleri için esin kaynağı olmaktadır (Murray, 2017A). Bir kurumda etik iklim oluşabilmesi için öncelikle düzeyde belirlenmesi için öncelikle yöneticilerin etiğe uygun davranışlar göstermesi ve bu anlamda çalışanlara rol model olması gerekmektedir. Bu durumun tersi olarak etik dışı davranışlar sergileyen yöneticilerin olduğu kurumlarda çalışanlar da etik ilkelerden taviz vermeye başlayacaktır (Doğan ve Karataş, 2011). Bir örgüt içinde yöneticilerin etik ilkelere olan bağlılığı onların kurum içindeki çalışanlar tarafından lider olarak benimsenmesine temel hazırlayacağı gibi kendilerinin de iş ahlakına uygun davranmasını sağlamaktadır (Gül ve Gökçe, 2008). Liderlerin açıklık, tutarlılık, çalışanlara güven duyma gibi etik değerlere sahip olması o liderin çevresindekiler tarafından lider olarak benimsenmesini sağlamaktadır (Baltaş, 2018). Bu bağlamda etik liderlere sahip olmak, bir yöneticinin liderlik vasfına sahip olmasını sağlayan bir özellik olarak kabul edilebilir.

Bir kurumda etik kültürün oluşması için lider pozisyonundaki kişilerin etik değerleri örgüte gömmesi gerekmektedir. Liderlerin etik değerlerin belirlenmesi, iş alımların, terfiler, performans yönetimi ve mükafatlandırma süreçlerinde etik değerlere bağlı olması kurumsal etiğin oluşmasını sağlamaktadır (Reffo ve Wark, 2017). Bu bağlamda yöneticinin etik prensipleri gözetmesi, örgütsel etiği güçlendiren unsurlar arasında sayılabilir.

Kurumda liderlerin etik değerlere sahip olması, itibarına önem vermesi güvenilir olması bir örgütün verimliliğini ve maddi getirilerini arttıran manevi unsurların başında gelmektedir (Murray, 2017A). Başka bir ifade ile liderlerin sahip olduğu soyut değerler süreç içerisinde eylemlere ve somut rakamlara dönüşür (Murray, 2017B). Bu bağlamda etik değerler, örgütün performansını ve finansal kazançlarını olumlu etkileyen bir kaynak olarak düşünülebilir.

Topluma etik değerlere sahip bireyler yetiştirme rolü üstlenen başat kurumlar olan eğitim örgütlerinde yöneticilerin etik özelliklere sahip olmasının mühim olduğu düşünülmektedir. Okullar, öğrencilerin sosyalleşmesini, toplum için nitelikli insan gücü yetiştirilmesini sağlayan ve bu bağlamda toplumun devamlılığına temel dayanak oluşturan kurumlardır (Bursalıoğlu, 1987). Eğitim kurumları bireyi; bireylerin ve toplumların beklentileri doğrultusunda, içinde bulunduğu çağdaki toplumsal hayata hazırlayan ve bireylere gelecekteki toplumsal değişikliklere uyum sağlama becerisi kazandırmaya çalışan kurumlardır. Bu bağlamda okullar bireylerin toplum içindeki varlığını sağlıklı bir şekilde devam ettirmesini sağlama ve bireylerden meydana gelen toplumların birlik ve bütünlüğü koruma açısından önem taşımaktadır. Eğitim kurumları bireyleri topluma hazırlarken onlara toplumsal yaşama uyum için benimsemesi gereken etik ilkeleri de öğretmektedir. Bu yönüyle okullar aile kurumları ile birlikte toplumsal etiğin çekirdeğini oluşturmaktadır. Bu nedenle kurumda etik iklim atmosferi oluşturulmasında etkili olan kişiler okul yöneticilerin etik anlayışa sahip olmasının gerekli olduğu düşünülmektedir.

Eğitim yönetimi açısından etik liderler, kendisine ve işine saygılı olan, öğretmenlere eğitim öğretim sürecinde gerekli yardım ve desteği sağlayan ve öğretmenler üzerinde olumlu bir etki bırakan yöneticilerdir (Buluç, 2009). Bu bağlamda okul yöneticileri, kurumun liderleri olarak çeşitli sorumluklara sahiptir. Yöneticiler, okuldaki eğitim öğretim faaliyetlerini etkileyen rollere sahip olmaları nedeniyle sorumluluklarını yerine getirirken etik anlayışı prensip edinmelidir (Dobel, 1998). Okul yöneticilerinin örgütsel kültür yönetimindeki en önemli görevi etik bir iklim yaratmak olmalıdır (Çelik, 2009). Bursalıoğlu (1987)'na göre okul yöneticileri, eğitimde eşitliğe önem veren, yönetim süreçlerinde mantığa ve pratik zekaya dayalı yöntemleri kullanabilen, kurum içerisinde takım çalışmalarını, çift taraflı iletişimi ve işbirliğini destekleyen, karar alma süreçlerine öğretmenleri dahil eden liderler olmalıdır. Okul yöneticilerinin etik ilkelere sahip olmasının kurumsal imajı olumlu yönde etkilediği, yöneticilerin okul iklimi yaratma ve iletişim kurma süreçlerinde etik ilkelere bağlı hareket etmesinin okuldaki hizmet kalitesi arttırdığı tespit edilmiştir (Kurşun, 2011).

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından 24.06.2015 tarihinde yayımlanan “Eğitimciler İçin Mesleki Etik İlkeler” (MEB, 2015) başlıklı genelgeye göre okul yöneticileri, eğitim öğretim faaliyetlerinin sağlıklı ve güvenli bir şekilde gerçekleştirilmesi için gerekli önlemleri alan kişiler olmalıdır. Bu bağlamda yöneticiler; öğretmenler, öğrenciler ve veliler arasında herhangi bir nedenle ayrımcılık yapmamalı, yaşanan sorunların çözümünde diğerlerinin fikirlerini açıkça ifade etmesine olanak sağlamalıdır. Yöneticiler, öğretmenlere karşı olan tutumlarında eşitlik, tarafsızlık ve liyakat ilkelerinden ödün vermemelidir.

Eğitim kurumlarında yöneticilerin kişilik özelliklerinin, çalışanlarına yönelik davranışlarının ve görevlerini icra etme süreçlerinde esas aldıkları değerlerin ve prensiplerin örgütü meydana getiren üyelerin örgüte yönelik bakış açılarını ve örgüt içindeki tutum ve eğilimlerini etkilemesi olasıdır. Çalışanların kurum ile alakalı olumlu duygu ve düşüncelerinin oluşmasında yöneticilerin etik prensiplere bağlılığının etkili olduğu düşünülmektedir. Yapılan araştırmalar eğitim kurumlarında liderlerin erdem sahibi olmalarının öğretmenlerin çalışma ortamı ve eğitim öğretim süreci açısından olumlu etki yarattığını; bu durumun tersi olarak karakter kusurları olan liderlerin ise hem kendi itibarlarına hem de okul ortamına zarar verdiğini göstermektedir. (Calabrese Raymond ve Roberts, 2002). Bu bağlamda yöneticilerin ahlaki yönlerinin güçlü olmasının çalışanlarda kuruma dair olumsuz bakış açıları geliştirmesini engelleyici bir faktör olarak ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda bireyin kurumla alakalı bıkkınlık, hayal kırıklığı gibi duyguları hissetmesinden kaynaklı olarak o duruma yönelik güven duymama, küçümseme ve rahatsız olma gibi olumsuz tutumlar geliştirmesi olarak ifade edilen sinizmin (James, 2005) etik özellikleri yüksek olan yöneticilerin olduğu örgütlerde daha az görülmesi beklenebilir.

Sinizm, bireylerin açıkça dile getirmediği gizli çıkarlarına hizmet etmesi için bir durum hakkında hayal kırıklığına uğramış ya da kötümserliğe sürüklenmiş gibi davranması, o durumu kendi lehine çevirmek için de durumla ilgileniyormuş gibi yapması olarak ifade edilen rolleri kapsamaktadır (Tokgöz ve Yılmaz, 2008). Bu bağlamda sinizmin, bireyin örgütle ilgili bilinçli olarak olumsuz tutum içinde bir maske takınması olarak ifade edilebilir. Abraham (2000)’a göre sinizm, insanın olumsuz algılarından kaynaklı davranışlarını yansıtan, doğuştan getirdiği ve değişmeyen karakter özelliğidir. Bu tanımlamanın dışında sinizmin genetikten ziyade sosyal sebeplerle ortaya çıkabileceği de ileri sürülmektedir. Bireylerin kendi menfaatleri için doğruluk, dürüstlük ve samimiyet gibi etik değerleri göz ardı etmesi sinizme sebep olan etkenler olarak ifade edilmektedir (James, 2000). Bunun yanında örgüt içinde değişim sürecinin doğru yönetilememesi, bireylerin kurum içinde aşırı stres altında hissetmesi, bireysel ya da örgütsel ihtiyaçlarının giderilmemesi, kişiler arası çatışmalar, iletişim sorunları, terfi ve ödüllendirmelerin beklenen düzeyde olmaması gibi birçok sebep sinizme zemin hazırlamaktadır (Reichers, Wanous ve Austin, 1997). Örgüt içinde psikolojik sözleşme ihlalinin olması sinizme neden olabilmektedir (Çetinkaya, 2014). Çalışan ve örgüt arasında yazıya dökülmeyen karşılıklı beklentiler olarak ifade edilen psikolojik sözleşmelerin çeşitli nedenlerle zedelenmesi ya da bozulması örgüte olan güven ve bağlılık duygusuna zarar vermektedir (Koçak, Koç, 2018). Kırboğa (2017) tarafından yapılan araştırmaya göre örgütte psikolojik sözleşmelerinin ihlal edilmesi örgütsel sinizmi arttırmaktadır. Erdost, Karacaoğlu ve Reyhanoğlu (2007)’na göre kötümserlik, şüphecilik ve güvensizlik gibi duyguları ifade etmek için kullanılan sinizm, çağımızda kusur görme, hata bulma, eleştirme ve hor görme gibi tutumları açıklamak için de kullanılmaya başlanmıştır.

Bir örgütte sinizmin varlığı olumsuz sonuçlara neden olmaktadır. Sinizm, bir kurumda örgütsel amaçlara ulaşılmasını engellemekle birlikte çalışanların iş bırakma gibi eğilimlerinde artış yaşanmasına ve buna bağlı olarak işgören devir hızının artmasına neden olabilir (Altınöz, Çöp ve Sığındı, 2011). Örgütsel sinizm atmosferinin çalışanların örgüte duydukları güveni azalttığını ortaya koymaktadır (Yakın, 2017; Uyar Bulut 2018). Buna dayanarak örgütsel sinizmin çalışanların örgüte olan olumlu algılarına zarar verici etkileri olduğu söylenebilir. Bir örgütte güven ortamının olması ekip çalışmasının temelini oluşturmaktadır. Örgüte dair güvenlerini yitiren çalışanlar örgüte karşı duyarsızlaşma, çaba göstermeme, örgütsel kararlara katılmama, sorumluluk üstlenmeme, riskleri görmezden gelme gibi olumsuz tutum ve davranışlar içine girebilir (Baltaş, 2018). Bu bağlamda örgütsel güven ortamının oluşmadığı eğitim kurumlarında çalışanların sinizm eğilimi göstermesi beklenebilir.

Örgütsel sinizme neden olan etkenlerin başında örgütün genel atmosferi olduğu düşünülmektedir. Unilever küresel CEO’su Paul Polman değerler ve güven ilişkisinin bir şirket için çok önemli olduğunu belirtmiştir. Unilever dünyanın değişik ülkelerinde farklı dilleri konuşan çalışanları aynı mesleki değerlere sahip olmasının şirkette sistemler çatlakları dolduran, birlikte çalışma arzusu yaratan ve örgütsel güven ortamı oluşturan bir özellik olduğunu vurgulamaktadır (Murray, 2017A). Bu bağlamda bir örgütte etik atmosferin

olması örgütsel sinizm oluşmasını engelleyen faktörlerden biri olarak kabul edilebilir. Örgüt içinde etik bir havanın hakim olmasını sağlayan birincil etkiye sahip kişinin örgütün yöneticisi olduğu düşünülmektedir. Etik değerler, liderlerin çevresindekilere karşı sorumluluk duymasını ve çalışanlara tarafsız davranmasını sağlamaktadır. Buna bağlı olarak çalışanlar etik ilkelere bağlı liderler ile çalışmayı tercih etmektedir (Reffo ve Wark, 2017). Bu bağlamda liderin etik anlayışa sahip olmasının örgütsel memnuniyeti ve bağlılığı arttırması; sinizmi oluşmasını engellemesi beklenebilir. Değer yargılarına sahip olmak bir liderin örgüt içindeki etkisini arttırmaktadır. Buna bağlı olarak bir örgütte değerler kümesinin olması örgütün tamamına güç vermektedir (Murray, 2017B). Bu bağlamda liderlerin etik prensiplere sahip olduğu örgütlerde çalışanların kendini daha güçlü hissetmesi ve buna bağlı bu tür kurumlarda örgütsel sinizmin azalması beklenebilir.

Toplumsal birlik ve bütünlüğün sürekliliği için eğitim kurumlarının önemli olduğu düşünülmektedir. Eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin sinizm eğilimlerinin düşük olması ve buna bağlı olarak kurum içinde pozitif bir çalışma ortamının oluşması, kurumun etkili ve verimliliğini arttırıcı bir etken olabilir. Buna ek olarak kurumlarda yönetici pozisyonundaki kişilerin etik değerler çerçevesinde hareket etmesinin çalışanlara olduğu kadar öğrencilere de rol model olması ve dolaylı olarak toplumsal etiği geliştirmesi öngörülebilir. Buna dayanarak ahlaki değer yargıları olan liderlerin hem kurumu hem de toplumu geliştirdiği düşünülmektedir. Bu bağlamda yöneticilerin etik liderlik özelliklerinin öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeyi arasında ilişki olup olmaması araştırmanın önemini oluşturmaktadır.

Bu araştırmanın amacı öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarını gerçekleştirme düzeyi ile öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeylerini cinsiyet, kıdem ve okulda çalışılan süre değişkenine göre incelemek ve aralarındaki ilişki düzeyini tespit etmektir. Araştırmada aşağıda verilen sorulara cevap aranacaktır:

1. Öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin etik liderlik özellikleri ve örgütsel sinizm arasındaki ilişki cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösteriyor mu?
2. Öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin etik liderlik özellikleri ve örgütsel sinizm arasındaki ilişki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösteriyor mu?
3. Öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin etik liderlik özellikleri ve örgütsel sinizm arasındaki ilişki okulda çalışılan süre değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösteriyor mu?
4. Öğretmenlerin etik liderlik algıları ile okul yöneticilerine yönelik örgütsel sinizm arasında anlamlı bir ilişki var mı?

YÖNTEM

1.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama; iki ya da daha çok değişken arasındaki değişim varlığını ya da düzeyini belirlemek, bu değişkenler arasındaki neden sonuç ilişkilerini tespit etmek ve açıklamak amacı ile kullanılan bir araştırma modelidir. (Karasar, 2009, Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2017). Araştırma; öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarını gerçekleştirme düzeyi ile öğretmenlerin örgütsel sinizm algıları arasındaki ilişkiyi belirlemekte, her iki düzeyin; cinsiyet, kıdem, okulda çalışılan süre değişkenleri bakımından farklılık gösterip göstermediğini incelemektedir.

1.2. Araştırma Grubu

Bu araştırmanın evrenini İstanbul ilinde 2018/2019 eğitim öğretim yılında resmi okullarda görev yapmakta olan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmada örneklem, tesadüfi örneklem yöntemi kullanılarak belirlenmiş olup ilgili ölçekler 328 gönüllü öğretmene uygulanmıştır.

Araştırma grubunda bulunan öğretmenler ile ilgili bilgiler Tablo 1.'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Araştırma Grubunun Dağılımı

Cinsiyet	Kıdem	Çalışma Süresi				Toplam
		1-5 Yıl	6-10 Yıl	11-15 Yıl	15 + Yıl	
Erkek	1-5 Yıl	2	6	10	4	22
	6-10 Yıl	6	11	14	7	38
	11-15 Yıl	10	6	13	13	42
	15 + Yıl	12	8	8	8	36
	Toplam	30	31	45	32	138
Kadın	1-5 Yıl	3	11	6	5	25
	6-10 Yıl	6	18	10	11	45
	11-15 Yıl	7	17	18	16	58
	15 + Yıl	13	14	19	16	62
	Toplam	29	60	53	48	190
Toplam	1-5 Yıl	5	17	16	9	47
	6-10 Yıl	12	29	24	18	83
	11-15 Yıl	17	23	31	29	100
	15 + Yıl	25	22	27	24	98
	Toplam	59	91	98	80	328

1.3. Veri Toplama Araçları

1.3.1. Etik Liderlik Ölçeği

Araştırma kapsamında katılımcı öğretmenlere Yılmaz (2005) tarafından geliştirilmiş olan Etik Liderlik Ölçeği uygulanmıştır. Etik liderlik ölçeği; iletişimsel etik, iklimsel etik, karar verme sürecinde etik ve davranışsal etik olmak üzere dört alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin geliştirilme sürecinde ölçeğin iç tutarlılık katsayıları Yılmaz (2005) tarafından hesaplanmış olup, .97 olarak belirlenmiştir. Boyutlara göre güvenilirlik katsayıları ise iletişimsel etikte .95, iklimsel etikte .92, karar vermede etikte .94, davranışsal etikte .90 olarak bulunmuştur. Ölçek beşli likert sistemi ile hazırlanmış olup ölçekte ifadeler (5) Tamamen katılıyorum, (4) Katılıyorum, (3) Kısmen katılıyorum, (2) Katılmıyorum, (1) Hiç katılmıyorum şeklindedir.

1.3.2. Örgütsel Sinizm Ölçeği

Araştırma kapsamında katılımcı öğretmenlere ile Brandes, Dhartwadkar ve Dean (YIL) tarafından geliştirilmiş ve Kasalak ve Bilgin Aksu (2014) tarafından Türkçeye uyarlanmış olan Örgütsel Sinizm Ölçeği kullanılmıştır. Örgütsel sinizm ölçeği; bilişsel boyut, duyuşsal boyut ve davranışsal boyut olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin güvenilirlik ve iç tutarlılık hesaplamaları Kasalak ve Bilgin Aksu (2014) tarafından yapılmış olup 0,931 olarak bulunmuştur. Boyutlara dair iç tutarlılık katsayıları bilişsel boyutta 0,913; duyuşsal boyutta 0,948; davranışsal boyutta 0,866 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin yapı güvenilirliği değerleri, üç boyutta da 0,70 ve üzerinde hesaplanmış olup varyans değerleri her üç boyutta 0,50 ve üzerindedir. Ölçek beşli likert sistemi ile hazırlanmış olup ölçekte ifadeler (5) Tamamen katılıyorum, (4) Katılıyorum, (3) Kısmen katılıyorum, (2) Katılmıyorum, (1) Hiç katılmıyorum şeklindedir.

1.4. Verilerin Analizi

Bu süreçte öncelikle verilerin normallik varsayımlarının karşılayıp karşılamadığı belirlenmiştir. Bunu için boyutların bağımsız değişkenlere göre Skewness ve Kurtosis değerlerin incelenmiştir. Büyüköztürk (2007)'e göre, Skewness ve Kurtosis değerlerinin ± 1 arasında olması normallik varsayımı için yeterlidir. Bu aralıkta olan değerlerin normal dağılım gösterdiği varsayılmıştır. Normalliğin sayıldığı durumlarda, cinsiyete göre ortamlar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını inceleme için T testi; sağlanmadığı durumlarda Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Normalliğin sayıldığı durumlarda, kıdem ve çalışma yılına göre ortamlar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını inceleme için tek yönlü varyans analizi; normalliğin sağlanmadığı durumlarda ise Kruskal Wallis testi kullanılmıştır. Her iki değişkenin boyutları arasındaki ilişkiyi incelerken normalliğin sayıldığı durumlarda Pearson; sağlanmadığı durumlarda Spearman korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Çalışmada anlamlılık için p değerinin .05'ten küçük olması kabul edilmiştir.

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde ölçeklerin katılımcı öğretmenlere uygulanması ile elde edilen verilerin analizine ve bu analizin sonuçlarına yer verilmiştir.

Öğretmen algılarına göre yöneticilerin etik liderlik davranışlarını gerçekleştirme düzeyi ile öğretmenlerin örgütsel sinizm algılarının cinsiyet değişkenine göre ilişkisini tespit etmek amacıyla önce varsayımlar kontrol edilmiştir. Varsayımlara göre etik liderliğin tüm boyutları ile örgütsel sinizmin bilişsel boyutu ve davranışsal boyutu parametrik olduğu için T testi ile analiz edilmiş, örgütsel sinizmin duyuşsal boyutu non-parametrik olduğu için Mann Whitney U testi ile analiz edilmiştir.

Tablo.2. Öğretmen Algılarına Göre Yöneticilerin Etik Liderlik Davranışlarını Gerçekleştirme Düzeyi ile Öğretmenlerin Örgütsel Sinizm Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre t- Testi Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	N	Ortalama	Standart Sapma	df	t
İletişimsel Etik	Erkek	138	34,86	9,25	326	.80
	Kadın	190	35,70	9,33		
İklimsel Etik	Erkek	138	27,23	5,62	326	.87
	Kadın	190	27,80	6,03		
Karar Verme Sürecinde Etik	Erkek	138	32,56	3,36	326	.67
	Kadın	190	32,81	3,19		
Davranışsal Etik	Erkek	138	38,51	3,23	326	.49
	Kadın	190	38,68	2,86		
Etik Liderlik	Erkek	138	133,17	14,84	326	1.11
	Kadın	190	134,99	14,61		
Bilişsel Boyut	Erkek	138	8,50	1,54	326	.20
	Kadın	190	8,46	1,65		
Davranışsal Boyut	Erkek	138	9,96	3,56	326	1.28
	Kadın	190	9,47	3,29		
Örgütsel Sinizm	Erkek	138	23,21	3,94	326	1.32
	Kadın	190	22,64	3,78		

Tablo 3. Öğretmen Algılarına Göre Yöneticilerin Etik Liderlik Davranışlarını Gerçekleştirme Düzeyi ile Öğretmenlerin Örgütsel Sinizm Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Mann Whitney U Sonuçları

	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	U
Duyuşsal Boyut	Erkek	138	165,56	22847,50	12963.50
	Kadın	190	163,73	31108,50	

Buna göre etik liderliğin alt boyutları ile örgütsel sinizmin alt boyutları arasında cinsiyet değişkenine göre anlamı bir fark göstermediği tespit edilmiştir. Buna göre etik liderliğin alt boyutları incelendiğinde erkek öğretmenlerin yöneticilerin iletişimsel etik davranışlarını ($X=34,8623$) kadın öğretmenlere göre ($X=35,7000$) daha yüksek düzeyde algıladığı, kadın öğretmenlerin yöneticilerin iklimsel etik davranışlarını ($X=27,8053$) erkek öğretmenlere göre ($X=27,2319$) daha yüksek düzeyde algıladığı, kadın öğretmenlerin yöneticilerin karar verme sürecinde etik davranışlarını ($X=32,8105$) erkek öğretmenlere göre ($X=32,5652$) daha yüksek düzeyde algıladığı, kadın öğretmenlerin yöneticilerin davranışsal etik davranışlarını ($X=38,6789$) erkek öğretmenlere göre ($X=38,5145$) daha yüksek düzeyde algıladığı ve kadın öğretmenlerin yöneticilerin etik liderlik toplam davranışlarını ($X=134,9947$) erkek öğretmenlere göre ($X=133,1739$) daha yüksek düzeyde algıladığı; örgütsel sinizmin alt boyutları incelendiğinde bilişsel boyutta erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde sinizm davranışı gösterdiği, örgütsel sinizmin alt boyutları incelendiğinde bilişsel boyutta erkek öğretmenlerin ($X=8,5000$) kadın öğretmenlere göre ($X=8,4632$) daha yüksek düzeyde sinizm davranışı gösterdiği, davranışsal boyutta erkek öğretmenlerin ($X=9,9638$) kadın öğretmenlere göre ($X=9,4737$) daha yüksek düzeyde sinizm davranışı gösterdiği, duyuşsal boyutta erkek öğretmenlerin ($X=165,56$) kadın öğretmenlere göre ($X=163,73$) daha yüksek düzeyde sinizm davranışı gösterdiği ve erkek öğretmenlerin ($X=23,210$) kadın öğretmenlere göre ($X=$

22,6421) örgütsel sinizm toplam boyutunda daha yüksek düzeyde sinizm davranışı gösterdiği şeklinde açıklanabilir.

Öğretmen algılarına göre yöneticilerin etik liderlik davranışlarını gerçekleştirme düzeyi ile öğretmenlerin örgütsel sinizm algılarının kıdem değişkenine göre ilişkisini tespit etmek amacıyla önce varsayımlar kontrol edilmiştir. Varsayımlara göre okul yöneticilerinin etik liderlik boyutlarından iletişimsel etik ve karar verme sürecinde etik ile örgütsel sessizlik boyutlarından davranışsal boyut ve bilişsel boyut parametrik olduğu için tek yönlü varnans analizi ile, etik liderlik boyutlarından iklimsel etik ve davranışsal etik ile örgütsel sinizm boyutlarından duyuşsal boyut non parametrik olduğu için Kruskal Wallis testiyle analiz edilmiştir.

Tablo 4. Öğretmen Algılarına Göre Yöneticilerin Etik Liderlik Davranışlarını Gerçekleştirme Düzeyi İle Öğretmenlerin Örgütsel Sinizm Algılarının Kıdem Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

	Kıdem	N	Sıra Ortalaması	df	X ²
İklimsel Etik	1-5 Yıl	47	176,39	3	1.69
	6-10 Yıl	83	161,88		
	11-15 Yıl	100	156,73		
	15 + Yıl	98	168,94		
Davranışsal Etik	1-5 Yıl	47	146,45	3	4.03
	6-10 Yıl	83	155,86		
	11-15 Yıl	100	171,33		
	15 + Yıl	98	173,50		
Duyuşsal Boyut	1-5 Yıl	47	165,77	3	2.12
	6-10 Yıl	83	165,93		
	11-15 Yıl	100	172,30		
	15 + Yıl	98	154,73		

Öğretmen algılarına göre yöneticilerin etik liderlik davranışlarını gerçekleştirme düzeyi ile öğretmenlerin örgütsel sinizm algılarının kıdem değişkenine göre tek yönlü varyans analizi testi sonuçları incelendiğinde anlamlı bir fark tespit edilememiştir. Verilerin analizine göre öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin iklimsel etik davranışları en yüksek 1-5 yıl kıdemi olan öğretmenlerde, en düşük 11-55 yıl kıdemi olan öğretmenlerde; okul yöneticilerinin davranışsal etik davranışları en yüksek 15 ve daha fazla yıl kıdemi olan öğretmenlerde, en düşük 1-5 yıl kıdemi olan öğretmenlerde örgütsel sinizmin duyuşsal boyutu en yüksek 11-15 yıl kıdemi olan öğretmenlerde, en düşük 15 ve daha fazla yıl yıl kıdemi olan öğretmenlerde tespit edilmiştir.

Tablo 5. Öğretmen Algılarına Göre Yöneticilerin Etik Liderlik Davranışlarını Gerçekleştirme Düzeyi İle Öğretmenlerin Örgütsel Sinizm Algılarının Kıdem Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Boyutlar	Kıdem	N	Ortalama	Standart Sapma	df	F
İletişimsel Etik	1-5 Yıl	47	34,42	8,91	3	.55
	6-10 Yıl	83	34,71	9,04	324	
	11-15 Yıl	100	35,50	9,57	327	
	15 + Yıl	98	36,17	9,46		
Karar Verme Sürecinde Etik	1-5 Yıl	47	31,98	3,23	3	.97
	6-10 Yıl	83	32,95	3,02	324	
	11-15 Yıl	100	32,77	3,47	327	
	15 + Yıl	98	32,78	3,24		
Etik Liderlik	1-5 Yıl	47	132,53	14,50	3	.63
	6-10 Yıl	83	133,50	13,19	324	
	11-15 Yıl	100	134,13	15,37	327	
	15 + Yıl	98	135,75	15,41		
Bilişsel Boyut	1-5 Yıl	47	8,28	1,61	3	.97
	6-10 Yıl	83	8,63	1,46	324	
	11-15 Yıl	100	8,60	1,50	327	
	15 + Yıl	98	8,33	1,79		

Davranışsal Boyut	1-5 Yıl	47	9,49	3,33	3	.34
	6-10 Yıl	83	9,71	3,64	324	
	11-15 Yıl	100	9,49	3,24	327	
	15 + Yıl	98	9,94	3,45		
Örgütsel Sinizm	1-5 Yıl	47	22,47	3,53	3	.31
	6-10 Yıl	83	23,15	4,14	324	
	11-15 Yıl	100	22,83	3,63	327	
	15 + Yıl	98	22,90	4,01		

Öğretmen algılarına göre yöneticilerin etik liderlik davranışlarını gerçekleştirme düzeyi ile öğretmenlerin örgütsel sinizm algılarının kıdem değişkenine göre Kruskal Wallis testi sonuçları incelendiğinde anlamlı bir fark tespit edilememiştir. Verilerin analizine göre öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin iletişimsel etik davranışları en yüksek 15 ve daha fazla yıl kıdemi olan öğretmenlerde ($X=36,1735$) en düşük 1-5 yıl kıdemi olan öğretmenlerde ($X=34,4255$); okul yöneticilerinin karar verme sürecinde etik davranışları en yüksek 6-10 yıl kıdemi olan öğretmenlerde ($X=32,9518$), en düşük 1-5 yıl kıdemi olan öğretmenlerde ($X=31,9787$); örgütsel sinizmin bilişsel boyutu en yüksek 6-10 yıl kıdemi olan öğretmenlerde ($X=8,6265$) en düşük 1-5 yıl kıdemi olan öğretmenlerde ($X=8,2766$), örgütsel sinizmin davranışsal boyutu en yüksek 15 ve daha fazla yıl kıdemi olan öğretmenlerde ($X=9,9388$) en düşük 1-5 yıl kıdemi olan öğretmenlerde ($X=9,4894$) tespit edilmiştir.

Öğretmen algılarına göre yöneticilerin etik liderlik davranışlarını gerçekleştirme düzeyi ile öğretmenlerin örgütsel sinizm algılarının okulda çalışılan süre değişkenine göre ilişkisini tespit etmek amacıyla önce varsayımlar kontrol edilmiştir. Varsayımlara göre okul yöneticilerinin etik liderlik boyutlarından iletişimsel etik ile örgütsel sessizlik boyutlarından davranışsal boyut ve bilişsel boyut parametrik olduğu için Anova testi ile, etik liderlik boyutlarından iklimsel etik, karar verme sürecinde etik ve davranışsal etik ile örgütsel sinizm boyutlarından duyuşsal boyut non parametrik olduğu için Kruskal Wallis testiyle analiz edilmiştir.

Tablo 6. Öğretmen Algılarına Göre Yöneticilerin Etik Liderlik Davranışlarını Gerçekleştirme Düzeyi İle Öğretmenlerin Örgütsel Sinizm Algılarının Okulda Çalışılan Süre Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları

Boyutlar	Kıdem	N	Ortalama	Standart Sapma	df	F
İletişimsel Etik	1-5 Yıl	59	35,41	9,13	3	.51
	6-10 Yıl	91	36,07	9,70	324	
	11-15 Yıl	98	34,44	9,11	327	
	15 + Yıl	80	35,60	9,25		
Etik Liderlik	1-5 Yıl	59	133,20	15,05	3	.19
	6-10 Yıl	91	134,91	14,44	324	
	11-15 Yıl	98	133,94	14,30	327	
	15 + Yıl	80	134,56	15,47		
Bilişsel Boyut	1-5 Yıl	59	8,41	1,51	3	1.04
	6-10 Yıl	91	8,46	1,66	324	
	11-15 Yıl	98	8,33	1,64	327	
	15 + Yıl	80	8,74	1,53		
Davranışsal Boyut	1-5 Yıl	59	10,15	3,27	3	.50
	6-10 Yıl	91	9,66	3,65	324	
	11-15 Yıl	98	9,49	3,39	327	
	15 + Yıl	80	9,59	3,28		
Örgütsel Sinizm	1-5 Yıl	59	23,36	3,94	3	.90
	6-10 Yıl	91	22,81	4,09	324	
	11-15 Yıl	98	22,43	3,78	327	
	15 + Yıl	80	23,16	3,60		

Öğretmen algılarına göre yöneticilerin etik liderlik davranışlarını gerçekleştirme düzeyi ile öğretmenlerin örgütsel sinizm algılarının okulda çalışma süresi değişkenine göre Anova testi sonuçları incelendiğinde anlamlı bir fark tespit edilememiştir. Verilerin analizine göre öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin

iletişimsel etik davranışları en yüksek 6-10 yıl çalışma süresi olan öğretmenlerde ($X=36,0659$), en düşük 11-55 yıl okulda çalışma süresi olan öğretmenlerde ($X=34,4388$); örgütsel sinizmin bilişsel boyutu en yüksek 15+ yıl okulda çalışma süresi olan öğretmenlerde ($X=8,7375$), en düşük 15 ve daha fazla yıl okulda çalışma süresi olan öğretmenlerde ($X=8,3265$), davranışsal boyutu en yüksek 1-5 yıl okulda çalışma süresi olan öğretmenlerde ($X=10,1525$), en düşük 15 ve daha fazla yıl çalışma süresi olan öğretmenlerde ($X=9,4898$) tespit edilmiştir.

Tablo 7. Öğretmen Algılarına Göre Yöneticilerin Etik Liderlik Davranışlarını Gerçekleştirme Düzeyi İle Öğretmenlerin Örgütsel Sinizm Algılarının Okul Çalışılan Süre Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

	Süre	N	Sıra Ortalaması	df	X ²
İklimsel Etik	1-5 Yıl	59	145,70	3	4.76
	6-10 Yıl	91	157,45		
	11-15 Yıl	98	174,94		
	15 + Yıl	80	173,59		
Karar Verme Sürecinde Etik	1-5 Yıl	59	161,31	3	.89
	6-10 Yıl	91	172,45		
	11-15 Yıl	98	161,65		
	15 + Yıl	80	161,29		
Davranışsal etik	1-5 Yıl	59	168,75	3	.71
	6-10 Yıl	91	167,08		
	11-15 Yıl	98	165,47		
	15 + Yıl	80	157,24		
Duyuşsal boyut	1-5 Yıl	59	164,86	3	.58
	6-10 Yıl	91	167,57		
	11-15 Yıl	98	159,14		
	15 + Yıl	80	167,31		

Öğretmen algılarına göre yöneticilerin etik liderlik davranışlarını gerçekleştirme düzeyi ile öğretmenlerin örgütsel sinizm algılarının okulda çalışılan süre değişkenine göre Kruskal Wallis testi sonuçları incelendiğinde anlamlı bir fark tespit edilememiştir. Verilerin analizine göre öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin iklimsel etik davranışları en yüksek 11-15 yıl okulda çalışma süresi olan öğretmenlerde ($X=174,94$) en düşük 1-5 yıl okulda çalışma süresi olan öğretmenlerde ($X=145,70$); okul yöneticilerinin karar verme sürecinde etik davranışları en yüksek 6-10 yıl okulda çalışma süresi olan öğretmenlerde ($X=172,45$), en düşük 15+yıl okulda çalışma süresi öğretmenlerde ($X=161,29$); okul yöneticilerinin davranışsal etik davranışları en yüksek 1-5 yıl okulda çalışma süresi olan öğretmenlerde ($X=168,75$), en düşük 15+yıl okulda çalışma süresi öğretmenlerde ($X=157,24$); örgütsel sinizmin duyuşsal boyutu en yüksek 6-10 yıl okulda çalışma süresi olan öğretmenlerde ($X=167,57$) en düşük 11-15 yıl okulda çalışma süresi olan öğretmenlerde tespit edilmiştir.

Öğretmenlerinin algılarına göre okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarını gerçekleştirme düzeyi ile öğretmenlerin örgütsel sinizm algıları arasındaki ilişkiyi tespit etmek amacıyla önce varsayımlar kontrol edilmiştir. Varsayımlara göre etik liderlik tüm boyutları ve örgütsel sinizmin davranışsal ve bilişsel boyutu arasındaki ilişkiyi belirleme için Pearson Korelasyon Testi, etik liderliğin tüm boyutları ve örgütsel sinizmin duyuşsal boyutu arasındaki ilişkiyi belirlemek için Spearman Korelasyon Testi kullanılmıştır.

Tablo 8. Öğretmenlerinin Algılarına Göre Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışlarını Gerçekleştirme Düzeyi İle Öğretmenlerin Örgütsel Sinizm Algıları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Pearson Korelasyon Testi Sonuçları

	İklimsel Etik	Karar Verme Sürecinde Etik	Davranışsal Etik	Etik Liderlik	Bilişsel Boyut	Davranışsal Boyut	Örgütsel Sinizm
İletişimsel Etik	,51**	,15**	0,06	,88**	-0,05	-0,05	-0,05
İklimsel Etik		,13*	0,02	,75**	-0,04	-0,01	-0,01
Karar Verme Sürecinde Etik			0,09	,39**	-0,05	-0,04	-0,05
Davranışsal Etik				,27**	-0,01	-0,07	-0,06
Etik Liderlik					-0,06	-0,06	-0,06*1
Bilişsel Boyut						-0,04	,40**
Davranışsal Boyut							,86**

Pearson korelasyon analizine göre öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin etik liderlik özellikleri ve örgütsel sinizm arasında anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir. Ancak etik liderlik değişkeninin de kendi boyutları içerisinde bazı anlamlı ilişkiler yer almaktadır. Buna göre etik liderliğin alt boyutlarından iletişimsel etik ve iklimsel etik arasında pozitif yönde ilişki, iletişimsel etik ve karar verme sürecinde etik arasında pozitif yönde ilişki olduğu ortaya konmuştur.

Tablo 9. Öğretmenlerinin Algılarına Göre Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışlarını Gerçekleştirme Düzeyi İle Örgütsel Sinizmin Duyuşsal Boyutu Arasındaki İlişkiyi Gösteren Spearman Korelasyon Testi Sonuçları

	İletişimsel Etik	İklimsel Etik	Karar Verme Sürecinde Etik	Davranışsal Etik	Etik Liderlik	Bilişsel Boyut	Davranışsal Boyut	Örgütsel Sinizm
Duyuşsal Boyut	0,05	0,030	-0,03	0,04	0,06	,14*	0,01	,30**

Spearman Korelasyon analizine göre etik liderlik boyutları ve örgütsel sinizmin duyuşsal boyutu arasında herhangi bir ilişki tespit edilememiştir. Ancak örgütsel sinizmin duyuşsal boyutu ve bilişsel boyutu anlamlı düzeyde olmayan pozitif yönde ilişki tespit edilmiştir.

TARTIŞMA SONUÇ

Bu kısımda, öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin etik liderlik davranışları ve örgütsel sinizm ilişkisinin cinsiyet, kıdem, okulda çalışılan süre değişkenleri açısından bir farklılık yaratıp yaratmadığı ile ilgili bulgular tartışılmış ve önerilerde bulunulmuştur. Araştırma sonuçlarına göre öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin etik liderlik davranışları ile örgütsel sinizm arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir. Cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermeme açısından bulgular; Doğan ve Uğurlu (2014), Akatay, Yücekaya ve Kısat (2016) tarafından yapılan araştırmaların

sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin etik liderlik davranışları ve örgütsel sinizm ilişkisinin kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu bulgular Doğan, Uğurlu (2014) tarafından yapılan araştırma sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin etik liderlik davranışları ve örgütsel sinizm ilişkisinin okulda çalışılan süre değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Değişkenlere göre sonuçların benzerlik göstermesinin nedeni olarak devlet okullarında öğretmenlerin tek öğretmenler odasını kullanması ve buna bağlı olarak birbirleri ile sosyalleşmeleri, iletişimlerinin güçlü olması olabilir. Bu bağlamda öğretmenlerin yöneticiler ve örgüt hakkındaki düşüncelerinin ve kurumdaki tutum ve davranışlarının birbirinden sosyal olarak etkilenmesi, birbirine benzerlik göstermesi; dolayısıyla yöneticiler hakkındaki görüşlerinin ve örgüt içindeki davranışlarının farklılaşmaması söz konusu olabilir. Dönmez (2016) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin birbiri ile sosyalleşme davranışlarının yüksek olduğu tespit edilmiştir. Oğuz ve Kalkan (2014) tarafından yapılan çalışmada Türkiye’de öğretmenlerin kurum içinde sosyalleşmeme, bireysel tutum geliştirme, kendi içine kapanma olarak ifade edilen “iş yerinde yalnızlık” tutumunun düşük olduğu tespit edilmiştir. Buna dayanarak öğretmen algılarının cinsiyet, kıdem ve okulda çalışılan süreye göre benzer olması öğretmenler arası etkileşim ve iletişimin ağının güçlü olmasına bağlanabilir. Araştırma sonucunda öğretmen algılarına göre yöneticilerin etik liderlik davranışları ve örgütsel sinizm arasında anlamlı ilişki olmadığı tespit edilmiştir. Bu sonuçtan farklı olarak Kılınç (2017) tarafından yöneticilerin etik liderlik davranışlarının örgütsel özdeşleşme, sapkın davranışlar ve örgütsel sinizm üzerinde etkisi hakkında yaptığı çalışmada etik liderlik ve sinizm arasında negatif yönde ve anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Benzer şekilde Doğan ve Uğurlu (2014) tarafından yapılan çalışmanın bulgularına göre etik liderlik ve sinizm arasında orta düzeyde ve negatif yönlü ilişki mevcuttur.

Araştırmada etik liderliğin iklimsel boyutu ve iletişimsel boyutu arasında anlamlı olmayan pozitif ilişki olduğu tespit edilmiştir. İletişimsel etik boyutunda yönetici; bencil olmama, hatalarını kabul etme, sabırlı, yapıcı, anlayışlı, merhametli, içten, saygılı, adaletli ve eşitlikçi kişilik özellikleri ile ifade edilmiştir. Belirtilen özellikleri yüksek bir yöneticinin kurumda pozitif örgüt iklimi yaratması; açık bir ifade ile iklimsel etik boyutunun nitelikleri olarak ifade edilen öğretmenleri teşvik etme, özgür tartışma ortamları yaratma, farklı görüş ve önerilere açık olma, adaletli bir ödüllendirme sistemi kullanma, öğretmenlerin ihtiyacı olan öğrenme ve öğretme ortamları hazırlama gibi davranışları sergilemesi beklenebilir. Araştırma sonucunda iletişimsel etik ve karar verme sürecinde etik arasında anlamlı olmayan pozitif yönde ilişki tespit edilmiştir. Öğretmenlere iletişim kurarken etik değerleri önemseyen bir yöneticinin kurumda problemlerin çözümü ya da kurumun gelişmesi yönünde aldığı kararlarda da ahlaki değerleri gözetmesi olası bir durumdur. Etik liderliğin alt boyutlarının birbiri ile ilişkili olmasının bir diğer nedeni de etik kavramının etik değerlere sahip olmanın bireyin kişiliği, bakış açıları, tutum ve davranışları ve sosyal yaşam içindeki duruşunu içine alan bir yaşam felsefesi olması; buna bağlı olarak okul yöneticisinin iletişimsel, iklimsel, karar vermeye yönelik ve davranışsal etik özelliklerinin düşük ya da yüksek düzeyde olmak üzere tümsel olarak birbirinden etkilenmesi söz konusu olabilir.

Literatürde okul yöneticilerinin etik liderlik davranışları ve örgütsel sinizm arasındaki doğrudan ilişkiyi inceleyen araştırmalar kısıtlı olmakla birlikte yöneticilerin etik özelliklerini içinde barındıran liderlik kavramları ile örgütsel sinizmi kapsayan organizasyonel durumlar ile ilgili araştırmalar mevcuttur. Diğer bir bakış açısı ile örgütsel sinizm temel alınarak etik kavramını içinde barındıran yönetici özelliklerinin dolaylı olarak incelendiği ilişkisel araştırma sonuçları mevcuttur. Bu araştırmalar; yöneticilerin ahlaki değerlere sahip olup olmamasının çalışanların örgütünü benimsememe, kurumla ilgili olumsuz bakış açısında sahip olma, örgütte problem çözme ya da kuruma yenilik getirme konusunda fikrini söylemekten kaçınma gibi davranışlarını etkilediğini ortaya koymakta; buna bağlı olarak etik ve sinizmin direkt olarak olmasa da dolaylı yoldan ilişkili olabileceği düşünülmektedir.

Eğitim kurumlarında yöneticilerin etik prensiplerinin olmasının örgütsel güven ortamı oluşturarak sinizmi azaltabileceği düşünülmektedir. Akın (2015) tarafından yapılan çalışmaya göre örgütsel güven ve örgütsel sinizm arasında negatif yönlü ve anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Bu bağlamda güven ortamı oluşturabilen yöneticilerin olduğu kurumlarda sinizmin azalması beklenebilir. Yöneticilerinin etik değerlere sahip olmasının kurumda güven ortamı oluşturmada çok etkili olduğu düşünülmektedir. Yılmaz (2006) ile Cemaloğlu ve Kılınç (2012) tarafından yapılan araştırmalar bu düşünceyi destekler niteliktedir. Araştırmalarda etik liderlik ve örgütsel güven arasında pozitif yönde ve anlamlı ilişkiler olduğu ortaya

konmuştur. Bu bağlamda etik liderliğin örgütsel güveni arttırdığı ve sinizmi azalttığı dolaylı olarak ifade edilebilir.

Okul yöneticilerinin etik değerlere sahip olmasının örgütsel bağlılığı arttırdığı ve buna bağlı olarak sinizmi azalttığı düşünülmektedir. Örgütsel bağlılık ve örgütsel sinizm arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik yapılan araştırmalar mevcuttur. Çalışkan ve Ekici (2017) tarafından yapılan araştırmaya göre örgütsel bağlılık ve sinizm arasında negatif yönlü ve anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Yöneticinin ahlaki özellikleri, örgütsel bağlılık açısından belirleyici etkenlerden biri kabul edilebilir. Madenoğlu, Uysal, Sarier ve Banoğlu (2014) tarafından yapılan araştırmaya göre okullardaki örgütsel bağlılık düzeyi, yöneticinin etik liderlik özelliklerini yordamaktadır. Bundan hareketle yöneticilerin etik anlayışlarının öğretmenlerin bağlılığı arttırması ve dolaylı olarak sinizmi azaltması beklenebilir.

Öğretmenlerin başka kurumdan ayrılarak başka okula tayin isteme davranışlarının en önemli sebeplerinden birinin yöneticilerin kendilerine yönelik tutum ve davranışları olduğu düşünülmektedir. Yalçın (2017) tarafından yapılan araştırmada çalışanların işten ayrılma niyetleri ile örgütsel sinizm düzeyleri arasında anlamlı yönde ilişki tespit edilmiştir. Kaya, Balay ve Tınaz (2014) tarafından yapılan araştırmaya göre kurumda yönetsel etkililiğin yüksek olması öğretmenlerin örgütsel bağlılığını arttırmaktadır. Buna dayanarak eşitlikçi, adil, hoşgörülü olma gibi etik değerleri içinde barındıran etkili yönetsel liderliğin öğretmenlerde bağlılık ve benimseme gibi ilgili olumlu tutumları artırıcı; örgütsel sinizm, sessizlik yabancılaştırma, ayrılma isteği gibi olumsuz tutumları azaltıcı etkisi olabileceği düşünülebilir.

Okul yöneticilerinin etik dışı davranışları arasında gösterilebilecek olan “mobing” tutumunun da dolaylı olarak örgütsel sinizme neden olabileceği düşünülmektedir. Turhan, Neumaan ve Dilbaz (2015) tarafından yapılan araştırmada yöneticiler tarafından mobinge uğrayan öğretmenlerin bu durumu açıkça ifade etmedikleri, sessiz ve pasif kaldıkları ve tayin isteme gibi yöntemlere başvurdukları tespit edilmiştir. Bu bağlamda yöneticinin etik yoksunluğunun öğretmenler arasında sinizm kapsamına giren örgütte sessiz kalma, işe yabancılaştırma, gibi benzer olumsuz durumların ortaya çıkmasına neden olabileceği düşünülmektedir. Çalışanların işi bırakmayı düşünmesine örgütte sıkça personel değişikliklerinin yaşanmasına, örgütte yönetsel ve sistemsel sıkıntıların doğmasına neden olabilir.

Benzer durumlarda kurumdan ayrılma gerçekleşmese bile öğretmenlerin kurum içinde verimli ve etkili çalışma motivasyonlarının düşmesi söz konusu olabilir. Büroğlu (2018) tarafından yapılan araştırmada örgütsel sinizm arttıkça işten kaytarma davranışının arttığı tespit edilmiştir. Bu bağlamda devam bağımlılığının azalmasından ya da işten kaytarma davranışlarının artmasından kaynaklanan işgücü eksikliğinin süreç içerisinde örgütsel verimliliği düşürmesi beklenebilir. Çivilidağ (2015) tarafından yapılan araştırma da bu görüşü destekler niteliktedir. Araştırma bulgularına göre işe örgütsel sinizm ve işe yabancılaştırma arasında pozitif yönde ve anlamlı ilişkiler mevcuttur. Buna dayanarak yönetici etik anlayışının öğretmenlerin işe yabancılaştırma ve işten kaytarma eğilimleri üzerinde belirleyici olduğu ve bu durumların örgütsel sinizm ile ilişki olabileceği düşünülmektedir.

Eğitim kurumlarında örgütsel sinizm ile benzer durumları içinde barındıran örgütsel sessizlik kavramının yöneticinin etik davranışları ile ilişkili olduğu düşünülmektedir. Özdemir, Orhan ve Özkayran (2018) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin sessizlik davranışlarının artması ile sinizm tutumlarının da arttığı ortaya konmuştur. Yöneticilerinin etik davranışları ile örgütsel sessizlik arasındaki negatif yönlü anlamlı ilişki Paşa ve Işık (2017)'in araştırması ile ortaya konmuştur. Buna dayanarak okul yöneticilerinin etik değerlerinin yüksek olmasının örgütsel sessizliği azaltması; buna bağlı olarak sinizm atmosferinin oluşmasını engellemesi beklenebilir.

Araştırmada elde edilen bulgulara ve ilgili literatür taramasına dayanarak şu önerilerde bulunabilir:

Eğitim kurumlarında örgütsel sinizm hakkında bilgilendirici seminerler verilebilir. Eğitim kurumlarındaki yöneticilere ve öğretmenlere etik anlayış konusunda seminerler verilebilir. Okul yöneticilerinin etik liderlik özelliklerinin örgütsel bağlılık ve örgütsel sinizm üzerindeki etkileri araştırılabilir. Okul yöneticilerinin etik liderlik özelliklerinin işe yabancılaştırma, işten kaytarma ve örgütsel sinizm üzerindeki etkileri araştırılabilir. Okul yöneticilerinin etik liderlik özelliklerinin öğretmen motivasyonu ve örgütsel sinizm üzerindeki etkileri araştırılabilir. Okul yöneticilerinin sergiledikleri mobing tutumunun örgütsel sinizm üzerindeki etkileri araştırılabilir. Okul yöneticilerinin etik liderlik özelliklerinin örgütsel sessizlik ve örgütsel sinizm üzerindeki etkileri araştırılabilir.

KAYNAKÇA

- Abraham, R. (2000). Organizational cynicism: bases and consequences. generic, social, and general. *Psychology Monographs* 126(3), 269-292.
- Akatay, A. Y., & Kısacık, P. N. Ç (2016). Yöneticilerin etik liderlik davranışlarının, örgütsel adalet ve sinizm üzerine etkileri: Çanakkale İl Emniyet Müdürlüğü'nde bir araştırma. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 14, 28.
- Akın, U. (2015). Okullarda örgütsel sinizm ve güven ilişkisinin incelenmesi: öğretmenler üzerinde bir araştırma. *Eğitim ve Bilim*, 40(181).
- Altaş, S.S., & Kuzu, An. (2013). Örgütsel Etik, Örgütsel Güven ve Bireysel İş Performansı Arasındaki İlişki: Okul Öncesi Öğretmenleri Üzerinde Bir Araştırma. *Elektronik Mesleki Gelişim ve Araştırmalar Dergisi*, 1 (2), 29-41.
- Altınöz, M., Çöp, S., & Sığındı, T. (2011). Algılanan örgütsel bağlılık ve örgütsel sinizm ilişkisi: Ankara'daki dört ve beş yıldızlı konaklama işletmeleri üzerine bir araştırma. *Sosyal Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 11(21), 285-316.
- Aydın, İ. (2012). Yönetimsel, mesleki ve örgütsel etik, Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Baltaş, A. (2018). *Türk kültüründe yönetmek, yerel değerlerle küresel başarılar kazanmak*. Remzi Kitabevi:İstanbul.
- Biroğlu, E. (2018). *Örgütsel sinizm ve sosyal kaytarma ilişkisi: otel işletmelerinde bir araştırma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Bölür, S. (2018). *Algılanan liderlik davranışının örgütsel sinizm ve presentizm üzerine etkisini belirlemeye yönelik bir araştırma*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Buluç, B. (2009). Sınıf öğretmenlerinin algılarına göre okul müdürlerinin liderlik stilleri ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15(57), 5-34.
- Bursalıoğlu, Z. (1987). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirek, F. (2017). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Pegem Akademi.
- Calabrese Raymond, L., & Roberts, B. (2002). Character, school leadership, and the brain: learning how to integrate knowledge with behavioral change, *International Journal of Educational Management*, 16(5), 229-238.
- Cemaloğlu, N., & Kılınç, A. Ç. (2012). İlköğretim okulu yöneticilerinin etik liderlik davranışları ile öğretmenlerin algıladıkları örgütsel güven ve yıldırma arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 37(165).
- Çalışkan, K., & Ekici, S. (2017). The investigation of organizational cynism and organizational commitment perceptions of academic staff at higher education institutions offering sports education. *Journal of Human Sciences*, 14(2), 1674-1689.
- Çivilidağ, A. (2015). Öğretim elemanlarında örgütsel sinizm ve işe yabancılaşma arasındaki ilişkide yaşam doyumunun aracı rolü. *Isguc The Journal of Industrial Relations and Human Resources*, 17(4), 259-286.
- Cuilla, J. B. (1998). Leadership ethics: mapping the territory. In J. B. Cuilla (Ed.), *Ethics, the heart of leadership*, Quorum Books, Westport, CT.
- Çelik, V. (2009). *Okul kültürü ve yönetimi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Çetinkaya, F. F. (2018). Psikolojik sözleşme ihlalleri ve örgütsel sinizm ilişkisi. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 10(1), 652-674.
- Çivilidağ, A. (2015). Öğretim elemanlarında örgütsel sinizm ve işe yabancılaşma arasındaki ilişkide yaşam doyumunun aracı rolü. *Isguc The Journal of Industrial Relations and Human Resources*, 17(4), 259-286.
- Dean Jr, J. W., Brandes, P., & Dharwadkar, R. (1998). Organizational cynicism. *The Academy of Management Review*, 23(2), 341-352.
- Derin, R. (2016). *Demokratik liderlik ve örgütsel sinizm ilişkisi: Balıkesir ili merkez ilçeleri örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi)Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.

- Dobel, J. P. (1998). Political prudence and the ethics of leadership, *Public Administration Review, January-February*, 74-89.
- Doğaç, A. (2017). *Örgütsel sinizm ile örgütsel bağlılık ilişkisi: Van ili konaklama işletmeleri örneği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van.
- Doğan, S., & Karataş, A. (2011). Örgütsel etiğin çalışan memnuniyetine etkisi üzerine bir araştırma, *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, (37),1-40.
- Doğan, S., & Uğurlu, C. (2014). Okul yöneticilerinin etik liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel sinizm algıları arasındaki ilişki. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(3), 489-516.
- Dönmez, E. (2016). *Örgütsel sosyalleşme ile örgütsel sessizlik arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Eğitimciler İçin Mesleki Etik İlkeleri. (2015,02,07). Resmi Gazete.. (Sayı:687.2675). Erişim adresi: https://banaz.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_07/03041501_eitimcileriinmeslekietikilkeleri.pdf
- Erdost E., H., Karacaoğlu K., & Reyhanoğlu M. (2007). Örgütsel Sinizm Kavramı Ve İlgili Ölçeklerin Türkiye'deki Bir Firmada Test Edilmesi, 15. Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi, Bildiriler Kitabı, Sakarya Üniversitesi: 514- 524.
- Gül H., & Gökçe, H. (2008). Örgütsel etik ve bileşenleri, *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Yayınları*, (13)1.
- Hakan, K., Hakan, Koç. (2018). Psikolojik sözleşme ihlalleri ile örgütsel güven ve örgütsel bağlılık ilişkisi: kamu ve özel sektör karşılaştırması, *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 10(4), 1217-1241.
- Hitt, W. D. (1990). *Ethics and leadership: Putting theory into practice*. Columbus: Battelle.
- Kasalak, G., & Bilgin Aksu, M. (2014). Araştırma görevlilerinin algıladıkları örgütsel desteğin örgütsel sinizm ile ilişkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(1), 115,133.
- Karlı, M.D. (2004). *Yönetimsel etkililik*, Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kaya, A., Balay, R., & Tınaz, S. (2014). Yönetici ve öğretmenlerin yönetsel etkililik ve örgütsel bağlılık algıları arasındaki ilişki. *Journal of Kirsehir Education Faculty*, 15(2).
- Kılınç S., (2017). *Yöneticilerin etik liderlik davranışlarının örgütsel özdeşleşme, sapkın davranışlar ve sinizme etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Nevşehir.
- Kırboğa, R. (2017). *Psikolojik sözleşme ihlali ve örgütsel sinizm arasındaki ilişki: lider-üye etkileşiminin aracılık etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- King, M.T. (2006) Ethical leadership: a case study exploring pedagogy and practical application. unpublished doctoral dissertation, San Francisco University.
- Koçak, H., & Koç, H. Psikolojik sözleşme ihlalleri ile örgütsel güven ve örgütsel bağlılık ilişkisi: kamu ve özel sektör karşılaştırması, *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 10(4), 1217-1241.
- Kurşun, A. T. (2011). *Okulların kurumsal imajının okul yöneticilerinin etik liderlik özellikleri ve bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Linda A, H. (2017). *Yöneticiliğe giden yol (Çev. Ümit Şensoy)*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Yayınları.
- Madenoglu, C., Uysal, Ş., Sarier, Y., & Banoğlu, K. (2014). Okul müdürlerinin etik liderlik davranışları ile öğretmenlerin iş doyumlarının örgütsel bağlılıkla ilişkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 1(1), 47-69.
- Matrecia S. L. J. (2005). Antecedents and consequences of cynicism in organizations: an examination of potential positive and negative effects on school systems. Unpublished doctoral dissertation, College of Business, The Florida State University, USA.
- Mengüşoğlu, T. (1965). *Değişmez değerler ve değişen davranışlar*. İstanbul: İstanbul Matbaası.

- Murray, K. (2017A). *Liderlik ve İletişim* (Çev. Ümit Şensoy). İstanbul: Türkiye İş Bankası Yayınları.
- Murray, K. (2017B). *Liderlik dili başarılı Ceo'ların iletişim sırları* (Çev. Ümit Şensoy). İstanbul: Türkiye İş Bankası Yayınları.
- Nuttall, J. (1997). *Ahlak üzerine tartışmalar: etiğe giriş*. (Çeviren: Abdullah Yılmaz). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Oğuz, E., & Kalkan, M. (2014). Öğretmenlerin İş yaşamında algıladıkları yalnızlık ile sosyal destek düzeyleri arasındaki ilişki. *Elementary Education Online*, 13(3).
- Özdemir, T. Y., Orhan, M., & Özkayran, S. E., . İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin örgütsel sinizm davranışları ile örgütsel sessizlik davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (37), 1-20.
- Paşa, Ö., & Negiş Işık, A. (2017). Öğretmenlerin okul müdürüne güven düzeyleri ve okul müdürü tarafından sergilenen etik liderlik davranışlarının örgütsel sessizlik üzerindeki etkisi. *Electronic Journal Of Social Sciences*, 16(60).
- Pipkin, C. H. (2000). A call for ethical leadership , *GSU Educational Forum*, 5(1), 1-3.
- Reffo, G., Wark, V. (2017). *Liderlik ve politik zeka* (Çev. Ahmet Aksoy). İstanbul: Türkiye İş Bankası Yayınları.
- Reichers, A. E., Wanous, J.P. ve Austin, J. T. (1997). *Understanding and Managing Cynicism About Organizational Change*. *Academy of Management Executive*, 11 (1), 48-59.
- Resick, C. J., Hanges, P.J., Dickson, M. W., & Mitchelson, J. K. (2006). A CrossCultural Examination of the Endorsement of Ethical Leadership, *Journal of Business Ethics* (2006)63, 345–359.
- Sarıbay, A. Y.(1998). *Siyaset, demokrasi ve kimlik*, İstanbul: Asa Yayınları.
- Sayğan, S. (2011). *Whistleblowing ve Örgütsel Etik İklimi İlişkisi Üzerine Bir Uygulama* (Yayımlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Terzi, C. (2018). *Örgütsel sinizmin örgütsel bağlılık üzerine etkisinin incelenmesi hekimlere yönelik bir araştırma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bahçeşehir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Teyfur, M., Beytekin, & O. F., Yalçınkaya, M. (2013). İlköğretim okul yöneticilerinin etik liderlik özellikleri ile okullardaki örgütsel güven düzeyinin incelenmesi, İzmir il örneği, *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21 (2013) 84-106.
- Tokgöz, N., & Yılmaz, H. (2008). Örgütsel Sinizm: Eskişehir ve Alanya'daki otel işletmelerinde bir uygulama. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 283-305.
- Turhan, E., Neumann, S., & Dilbaz, E. (2015). Okul örgütlerinde mobinge maruz kalan öğretmenlerin başa çıkma davranışına ilişkin görüşleri, Eskişehir ili örneği . *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.
- Tütüncü, Ö., & Savran, G. (2007). Etik iklim ve tükenmişlik sendromunun kalite yönetim sistemi üzerine etkileri: bir laboratuvar uygulaması, *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(4), 177-218.
- Uğurlu, C. T., & Sincar, M. (2010). Yönetici etik liderlik ölçeği geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *V. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi, Akdeniz Üniversitesi, Antalya*.
- Uğurlu, C. T., Sincar, M., & Çınar, K. (2013). Ortaöğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeylerine yöneticilerinin etik liderlik davranışlarının etkisi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 266-281.
- Uyar Bulut. B. (2018). *Öğretmenlerin örgütsel güven ve örgütsel sinizm düzeyleri arasındaki ilişki*(Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi, İstanbul.
- Yakın, B. (2017). *Örgütsel güven, örgütsel özdeşleşme ve örgütsel sinizm ilişkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yetim, Ş. (2018). *Kamu çalışanlarının örgütsel sinizm düzeylerinin örgütsel bağlılıkları üzerindeki etkisini incelemeye yönelik bir araştırma: Karaman örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi).Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Karaman.

Yılmaz, E. (2006). *Okullardaki örgütsel güven düzeyinin okul yöneticilerinin etik liderlik özellikleri ve bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi).Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Zaleznik, A. (1993). *Learning leadership*. Chicago: Harward Business School Press.

6. SINIF TÜRKÇE DERS KİTAPLARINDAKİ KONUŞMA ETKİNLİKLERİ ÜZERİNE BİR İNCELEME

AN EXAMINATION ON SPEAKING ACTIVITIES IN GRADE 6TH TURKISH TEXTBOOKS

Bircan EYÜP¹, Nurbanu KANSIZOĞLU²

ÖZ: Bu çalışmanın amacı, 6. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan konuşma etkinliklerinin incelenmesidir. Çalışma doküman incelemesine göre tasarlanmıştır. Çalışmanın verileri MEB ve EKOYAY Eğitim Yayınları'na ait 6. sınıf Türkçe ders kitaplarından toplanmıştır. Veriler içerik analizi tekniği kullanılarak incelenmiştir. Konuşma etkinlikleri sayı, tür, yönergeler, temalara ve metin türlerine göre dağılım, yer aldığı tema ve metinle ilişki, yöntem ve tekniklere göre dağılım kazanım ve konulara göre dağılım açılarından olmak üzere on tema altında analiz edilmiştir. Çalışma sonucunda, her iki kitapta etkinlik sayılarının birbirine yakın olduğu belirlenmiştir. EKOYAY kitabındaki konuşma etkinliklerinin temalara dağılımının MEB kitabına oranla daha dengeli olduğu belirlenmiştir. EKOYAY kitabındaki etkinliklerde yönerge, kazanım, tür, yöntem ve teknik açısından çeşitliliğin daha fazla olduğu görülmüştür. Konuşma etkinliklerinin çoğu buldukları temayla ilişkili, ancak metinle ilişki açısından EKOYAY kitabındaki etkinliklerin daha ilişkili olduğu belirlenmiştir. EKOYAY kitabında metin türleri arasında dağılımın benzer oranlarda olduğu görülürken MEB kitabında bilgilendirici metinlerin ön plana çıktığı görülmüştür. Ele alınan konular açısından ise MEB kitabında konuların daha çeşitli alanlardan olduğu ortaya çıkmıştır. Çalışmanın sonunda bulgular doğrultusunda önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar sözcükler: Konuşma becerisi, konuşma etkinlikleri, Türkçe ders kitabı

ABSTRACT: The aim of this study is to examine the speaking activities in 6th grade Turkish language textbooks. The study is designed according to document review. The data of the study were collected from 6th grade Turkish textbooks belonging to MEB and EKOYAY Education Publications. The data were analyzed by content analysis. Speaking activities were analyzed under ten themes, including number, genre, instructions, distribution according to themes and text types, the theme and relationship with the text, distribution according to methods and techniques, distribution according to subjects and acquisitions. As a result of the study, the number of activities in both books is almost same. It has been determined that the distribution of the activities in the EKOYAY textbook according to themes is more balanced than the MEB textbook. The activities in the EKOYAY textbook were found to be more successful in terms of instruction, acquisition, type, method and technique. Most of the speaking activities are related to the theme they are in, but it has been determined that the activities in the EKOYAY textbook are more related to the text. While it was observed that the distribution among the text types in the EKOYAY textbook was similar, it was observed that informative texts came to the fore in the MEB textbook. It is revealed in the MEB textbook that the topics are from more diverse areas. At the end of the study, suggestions were made in line with the findings.

Keywords: Speaking skill, speaking activities, Turkish language textbook

Bu makaleye atf vermek için:

Eyüp, B. & Kansızoğlu, N. (2021). 6. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki konuşma etkinlikleri üzerine bir inceleme. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(1), 366-385.

Cite this article as:

Eyüp, B. & Kansızoğlu, N. (2021). An examination on speaking activities in grade 6th Turkish textbooks. *Trakya Journal of Education*, 11(1), 366-385.

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Trabzon Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, bircaney@gmail.com, ORCID: 0000-0001-8061-1159

² Arş. Gör., Trabzon Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, nurbkansizoglu@gmail.com, ORCID: 0000-0002-6908-2644

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

In this study, it was aimed to examine the speaking activities in 6th grade Turkish language textbooks published by MEB (Ministry of Education) and EKOYAY. In this review, the distribution of activities for speaking skill in the books by themes, their relationship with the theme and the text, distribution by methods and techniques, distribution by text types, distribution by achievements and distribution by topics are taken into consideration. As a result of the renewal of the curriculum of the study, it is thought to be important for updating the existing literature in the field of studying textbooks. However, this study, which is carried out with the idea that textbooks prepared by different publishing houses should offer a common strategy to students at the same level, is thought to contribute to creating a general understanding in the planning and implementation processes of the activities.

Method

This study is a descriptive research and it was designed according to the document review. The data of the study were collected from 6th grade Turkish language textbooks published by the Ministry of National Education (MEB) and EKOYAY and used in secondary schools in the 2019-2020 academic year were examined. The activities included in the texts and prepared directly for speaking skills were evaluated by document review. While examining the books, five basic stages of document review were taken into account. The data were analyzed by content analysis. Speaking activities were analyzed under ten themes, including number, genre, instructions, distribution according to themes and text types, the theme and relationship with the text, distribution according to methods and techniques, distribution according to subjects and acquisitions. Frequency and percentage values were used in the analysis of the data obtained in this study. The analysis of the data was done by two researchers one by one, and then comparisons were made to determine the consistency of the analyzes. Non-common determinations were discussed, a common decision was made, and the analysis took its final form.

Result and Discussion

As a result of the study, the number of activities in both books is almost same. It was determined that the distribution of speaking activities to the themes in the 6th grade Turkish language textbook of EKOYAY was more balanced than the MEB textbook. The difference between the two books regarding the instructions given in the books for speaking activities is also striking. In the study, it was observed that eight different instructions were given 14 times in total for speaking activities in the MEB textbook, while it was determined that 32 different instructions were given 123 times in total in the EKOYAY textbook. In the study, it was determined that there are about eleven different types of speaking activities in both books. However, while EKOYAY textbook has similar proportions of activities in these different types, it has been revealed that the MEB textbook mostly focuses on two or three types of activities and other types of activities are included once or twice. It was determined that most of the speaking activities in both books are compatible with the theme they are in. From the point of view of compatibility with the text, it was revealed that most of the speaking activities in the EKOYAY textbook are more compatible compared to the MEB textbook. In terms of methods and techniques for speaking skill, it is determined that similar methods and techniques are included in both textbooks. However, while it is generally limited to an activity in the MEB textbook, it is determined that different methods and techniques are used more frequently in the speaking activities in the EKOYAY textbook. In terms of text types, in the EKOYAY textbook, it is observed that there is a similar proportion of distribution among the types, whereas informative texts are at the forefront in the MEB textbook. From the point of the view of the acquisitions of the speaking skill in the Turkish language curriculum, it was determined that the speaking activities included in the EKOYAY textbook take the acquisitions more into consideration. When we look at the topics in speaking activities, it was revealed that these books offer students both similar and different topics. While the topics of the speaking activities in the MEB textbook were gathered around twelve main themes, it was revealed that the topics of the activities in the EKOYAY textbook were gathered around nine topics. In this regard, it is seen that the students are talked about different topics in the MEB textbook while they are talked about slightly limited topics in the EKOYAY textbook.

GİRİŞ

İnsan kendini ifade etme ihtiyacı duyduğunda iletişimin temel unsuru olan konuşma eylemine sık sık başvurmaktadır. Nitekim “insanlar gün boyunca ortalama on iki saat iletişim kurmakta, bunun üçte birini ise konuşmaya ayırmaktadır” (Güneş, 2014, s. 2). İnsanın hayatını kuşatan ve iletişimin önemli bir boyutunu oluşturan bu beceri temel anlamda “zihinsel bir çabayla, zihinsel birikimle oluşturulan iletinin dil aracılığıyla karşındakine sunulması” (Adalı, 2003) olarak tanımlanmaktadır. Konuşma “insanın, aklındaki düşüncelerini başkalarıyla paylaşmak, paylaşım sürecinde yeni düşünceler üretmek ve böylece zihin paslanmasını önlemek amacıyla kullandığı temel bir araç” olarak ifade edilebilir (Yakıcı ve diğerleri, 2005). Güneş (2013, s. 106), bu aracın “zihinde başlayan ve düşüncelerin sözle ifade edilmesiyle tamamlanan bir süreci gerektirdiğini ve aynı zamanda öğrenme, anlama, duygusal ve sosyal beceri geliştirmede de önemli bir alan” olduğunu dile getirmektedir.

Konuşma, kişiler arasında duygu ve düşüncelerin aktarıldığı basit bir etkileşimsel süreçten çok daha fazlasıdır. Özellikle çocuklar için konuşma aynı zamanda birtakım becerileri geliştirmeye yarayan bir fırsat alanıdır. Konuşma sayesinde düşünceyi açıklamayı, kendi fikirlerine güvenmeyi ve bunları geliştirmeyi öğrenmenin yanı sıra iş birlikli öğrenme de gerçekleşmektedir (Güneş, 2014, s. 5). Çocuk erken yaşlardan itibaren anne babası ve sosyal çevresi vasıtasıyla konuşma becerisini kazanma ve geliştirme imkânı bulur. Okula başlamadan önceki dönemde çocuğun konuşma becerisi gelişigüzel olarak biçimlenir. Ailede başlayan bu çok faktörlü eylem okullarda sistemli ve planlı bir şekilde yürütülür. Özellikle ilköğretim okulları, “okuma yazmadan önce kazanılan bu becerinin geliştirilmesi ve etkili bir iletişim aracı olarak kullanılması açısından önemli bir yere sahiptir” (Akyol, 2019). Ortaokul düzeyinde çocuklar her ne kadar konuşmayı öğrenmiş olarak okula gelse de çocukların konuşma becerilerinin Türkçe dersleriyle daha da geliştirilmesi gerekmektedir (Benzer & Ünsal, 2019).

Temel dil becerilerini geliştirmeye odaklanan Türkçe dersinde öğrencilerin kendilerini ifade etmesi ve sözlü iletişim yeteneklerini geliştirmesi hedeflenmektedir. Bu kapsamda “konuşma becerisinin, öğrencilerin Türkçenin estetik zevkine vararak ve zengin söz varlığından yararlanarak kendilerini doğru ve rahat ifade edebilmeleri; sosyal hayatta karşılaştıkları sorunları konuşarak çözebilmeleri, yorumlayıp değerlendirebilmeleri, çevreleriyle iletişim kurup iş birliği yapmaları ve ortak karar vermeleri açısından önemli olduğu” belirtilmektedir (MEB, 2006, s. 6). 2019 Türkçe Öğretim Programı’nın özel amaçları incelendiğinde konuşma becerisi ile ilgili dikkat çeken maddeler şunlardır (MEB, 2019a, s. 8):

- Dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi,
- Türkçeyi, konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmalarının sağlanması,
- Duygu ve düşünceleri ile bir konudaki görüşlerini veya tezini sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade etmelerinin sağlanması.

Program bu maddeler ile, öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmeyi ve Türkçeyi konuşma kurallarına uygun şekilde etkili ve güzel kullanma yeteneği kazandırmayı amaçlamaktadır. Türkçe dersi öğretim programlarının yapılandırıcı yaklaşım temelinde yenilendiği 2005 yılından bu yana söz konusu amaçlar, etkinlik temelli uygulamalar aracılığıyla gerçekleştirilmeye çalışılmaktadır. Bu etkinliklerin özellikle dilsel, zihinsel, sosyal ve iletişimsel becerilerin geliştirilmesinde anahtar role sahip olduğu kabul edilmektedir (Güneş, 2013, s. 106). Erdem (2019, s. 216) dil becerilerinde öğrencinin geldiği seviye hakkında çok önemli bir geri bildirim sağlayışı ve kendini ifade etme diğer becerilerin sınırlı oluşu sebebiyle konuşmayı üzerinde önemle durulması gereken bir beceri alanı olarak aktarmaktadır. Ne var ki alanyazında bu konuya yönelik araştırmalar incelendiğinde konuşma becerisi eğitiminin Türkçe eğitiminde ihmal edilen konulardan biri olduğu (Akyol, 2019; Doğan, 2009; Temizyürek, Erdem & Temizkan, 2016) ve konuşma becerisi ile ilgili olarak verilen eğitimin belli noktalarda yetersiz kaldığı ifade edilmektedir (Topçuoğlu-Ünal & Degeç, 2012).

Okullarda öğrencilerin konuşma becerisini geliştirmekle sorumlu olan kişiler Türkçe öğretmenleridir (Kuru & Güneş, 2017, s. 36). Öğretmenlerin öğrencilerin konuşma becerisini geliştirme sürecinde derslerinde en çok başvurduğu araç ders kitaplarıdır. Ders kitapları önceden belirlenmiş öğrenme hedeflerini yansıtan, öğrenciler için etkili bir fikir ve etkinlik kaynağıdır (Cunningsworth, 1995, s. 7). Nicolson ve Adams (2010) konuşma için uygulanan bazı uygulamaların belirsiz ve sorunlu rolünden bahsederken, Lee ve Chang (2012) çoğu ders kitabının yeterli konuşma etkinliği içermediğinden bahsetmektedir. Türkiye’de yapılan araştırmalar da ders kitaplarındaki konuşma etkinliklerinin birtakım eksiklikler içerdiğini göstermektedir (Benzer & Ünsal; 2019; Arslan, 2010; Marangoz, 2014). Fidan (2019) 7. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan konuşma etkinliklerini ulaşılmaması beklenen hedefler ve kullanılan yöntemler açısından değerlendirdiği çalışmasında, benzer konuşma yöntemlerinin sıklıkla kullanıldığını ve bu etkinliklerde çok boyutluluğun göz ardı edildiğini tespit etmiştir. Diğer bir çalışmada Deniz, Karagöl ve Tarakçı (2019) 5, 6, 7, ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarını konuşma kazanımları açısından incelemiştir. Çalışma sonucunda konuşma kazanımlarının ders kitaplarında dengeli olarak kullanılmadığını ortaya koymuştur. Benzer şekilde Kadızade ve Önder (2016) de 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe çalışma kitaplarında yer alan etkinlik ve kazanımların her sınıf düzeyinde farklılaştığını ve kazanımlara bire bir uygunluk gösteren etkinliklerin olmadığını belirtmişlerdir. Ayrıca her sınıf seviyesinde konuşma etkinliklerinin temalara dağılımının farklılaştığını da belirlemişlerdir. Benzer ve Ünsal (2019) ise Türkçe öğretmenlerinin Türkçe ders kitabı hakkındaki görüşlerinden hareketle elde ettikleri bulgularda, konuşma etkinlikleriyle ilgili birtakım yetersizliklerin olduğunu ortaya koymuşlardır. Konuşma etkinliklerinin yönerge konusunda eksik kalmaları, gerçek yaşamdan örneklerle sunulmaması bu eksikliklerden bazılarıdır. Başka bir çalışmada Marangoz (2014) ilköğretim Türkçe ders kitaplarında yer alan konuşma etkinliklerini, konuşma literatüründe yer alan konuşma tür, yöntem ve tekniklerine göre değerlendirmiştir. Çalışmada metinlerin işleniş süreçlerinde konuşma türlerinin tam anlamıyla anlaşılmadığı ve kullanımda çok eksikliklerin olduğu belirlenmiştir. Ayrıca bireyin günlük yaşantısında kullanabileceği birçok konuşma türüne Türkçe dersinin işleniş süreçlerinde yer verilmediği ve dolayısıyla ders kitaplarının konuşma becerisini geliştirme konusunda yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yabancı literatürde konuşma becerisiyle ilgili yürütülen çalışmalar incelendiğinde, bu çalışmaların büyük bir kısmının topluluk önünde konuşma, ikinci yabancı dil eğitiminde konuşma gibi konular etrafında kümelendiği gözlemlenmektedir (Shih 2010; Firiady 2018; McGarrity & Crosby 2016). Ancak alanyazında Türkiye’deki ana dili kitapları ile farklı bir ülkenin ana dili kitaplarındaki konuşma etkinliklerini karşılaştıran çalışmalar mevcuttur. Topçuoğlu’nun (2010) Türkiye ve İngiltere’de ilköğretim ikinci kademedeki kullanılan ana dili öğretimi ders kitaplarındaki beceri alanlarını karşılaştırdığı çalışmasında Türkçe ders kitaplarında konuşma becerisi etkinliklerinin oranının çok az olduğunu, buna karşılık İngiltere’de kullanılan ders kitaplarında en fazla yer alan beceri alanının konuşma etkinlikleri olduğunu belirtmiştir. Maden ve Önal’ın (2020) Türkçe ve İngilizce ders kitapları üzerine yaptığı karşılaştırmalı analiz çalışması ise bu durumu destekler niteliktedir. İngiltere ders kitaplarındaki konuşma etkinliklerini inceleyen bu çalışmada etkinliklerin günlük yaşamdan kesitlerle yapılandırıldığı, bazı uygulamaların internet kaynakları üzerinden gerçekleştirildiği ve öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmeleri için proje konuları yürüttükleri belirtilmiştir. Durmuşçelebi (2007) ise Türkiye ve Almanya’da ilköğretimde ana dili öğretimi program ve ders kitapları açısından karşılaştırdığı çalışmasında, becerileri kazandırmak amacıyla hazırlanan etkinliklerin Almanca kitaplarda çok daha fazla olduğunu ifade etmiştir.

Yapılan çalışmalar incelendiğinde, araştırmaların çoğunda ders kitaplarındaki konuşma etkinliklerinin sayısına, yöntem ve tekniğine, türüne ve programdaki kazanımları karşılama durumuna odaklanıldığı görülmektedir. Çok az sayıda çalışmada ise etkinliklerin temalara göre dağılımına ve konularına değinilmiştir. Ancak yapılan incelemelerde ders kitaplarındaki konuşma etkinliklerinde hangi yönergelerin kullanıldığına, etkinliklerin buldukları tema ve metinle olan ilişkisine, metin türüne göre oranlarında değişme olup olmadığına değinen çalışmalara rastlanılmamıştır. Oysaki konuşma becerisini geliştirmeye yönelik çalışmalarda öğretmenlerin

kaynak olarak en çok başvurduğu ders kitaplarındaki etkinliklerin ayrıntılı bir şekilde incelenmesi önem taşımaktadır. Nitekim “ders kitaplarındaki çalışmaların hem niteliği hem de niceliği programdaki kazanımların edinimini doğrudan etkilemektedir” (Doğan, 2015, s. 466). Tüm bu sebeplerden hareketle, bu çalışmada aynı sınıf seviyesinde okutulan farklı ders kitapları ele alınıp ayrıntılı bir şekilde incelenmeye çalışılmıştır. Çalışmada kitaplardaki etkinlikler sayı, yöntem ve teknik, tür, programdaki kazanımlara uygunluk ve temalara dağılım açısından incelenmiştir. Aynı zamanda çalışmada etkinliklerde belirtilen yönergeler, etkinliklerin yer aldığı metinle ve temayla ilgi durumları ve metin türüne göre dağılımları da ele alınmıştır. Çalışma bu yönüyle önceki araştırmalardan ayrılmaktadır. Bunlara ek olarak çalışmada konuşma etkinliklerinde ele alınan konular nicelik bakımından incelenerek kitaplarda en çok hangi konulara yer verildiği ayrıntılı bir şekilde araştırılmıştır. Bu bakımdan da çalışma diğer araştırmalardan ayrılmaktadır. Ayrıca çalışmanın öğretim programlarının yenilenmesinin bir sonucu olarak ders kitaplarının incelenmesi alanındaki mevcut literatürün güncellenmesi adına önemli olduğu düşünülmektedir. Bununla birlikte farklı yayınevleri tarafından hazırlanan ders kitaplarının aynı sınıf seviyesindeki öğrencilere ortak bir strateji sunması gerektiği düşüncesinden hareketle gerçekleştirilen bu çalışmanın, etkinliklerin planlanması ve uygulanması süreçlerinde genel bir anlayış oluşturmaya katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmada, MEB ve EKOYAY Eğitim Yayınları tarafından hazırlanan 6. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki konuşma etkinliklerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda aşağıdaki soruların cevapları aranmaktadır:

1. MEB ve EKOYAY 6. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki konuşma etkinliklerinin sayısı ve türü nedir?
2. MEB ve EKOYAY 6. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki konuşma etkinliklerinin temalara, metin türlerine, 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı’ndaki kazanımlara ve konuşma yöntem ve tekniklerine göre dağılımı nedir?
3. MEB ve EKOYAY 6. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki konuşma etkinliklerinde yer alan yönergeler nelerdir?
4. MEB ve EKOYAY 6. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki konuşma etkinliklerinin yer aldıkları temayla ve metinle ilişkisi nasıldır?
5. MEB ve EKOYAY 6. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki konuşma etkinliklerinde ele alınan konular nelerdir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma nitel bir araştırma olup doküman incelemesine göre tasarlanmıştır. Nitel araştırma, “alguların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği” (Yıldırım & Şimşek, 2008, s.39) araştırmalardır. Bu nedenle de “gelecekte ne olacağını tahmin etmek yerine olayın geçtiği yerin doğasını anlamaya çalışır” (Patton, 1985’ten akt. Merriam, 2018, s. 14). Bu çalışmada mevcut olan ders kitaplarındaki konuşma etkinlikleri gerçekçi ve bütüncül bir anlayışla derinlemesine incelenmeye çalışıldığı için çalışma nitel bir araştırmadır. Çalışmada ders kitapları incelendiğinden nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. “Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar. Nitekim dokümanlar, nitel araştırmalarda önemli bir kaynaklarıdır” (Yıldırım & Şimşek, 2008, s. 187).

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmanın verileri MEB Yayınları ve EKOYAY Eğitim Yayınları tarafından hazırlanan 6. Sınıf Türkçe ders kitaplarından elde edilmiştir. Bu kitapların seçilme sürecinde öncelikle Millî Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi’nde 2019-2020 eğitim-öğretim yılında ortaokullarda kullanılacak Türkçe ders kitapları listesine ulaşılmıştır. Dergide 5. sınıflar için herhangi bir Türkçe ders kitabı belirtilmemiştir. 6. sınıflar için Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), EKOYAY Eğitim ve Eksen Yayınları’na ait kitapların, 7. sınıflar için ikisi MEB’e ve biri Ders Destek Yayınları’na ait kitapların, 8. sınıflar için sadece MEB’e ait bir kitabın derslerde

kullanılabileceği yönünde karar alındığı belirlenmiştir (MEB, 2019b, s. 18). Bu çalışma Türkçe ders kitaplarındaki konuşma etkinliklerini incelemeyi amaçladığından farklı yayınevlerine ait kitapların olduğu sınıfları ele almanın daha uygun olacağı düşünülmüştür. Bu doğrultuda Tebliğler Dergisi'nde 5. sınıfa yönelik kitap belirtilmediğinden ve 8. sınıf için bir yayınevinin kitabı belirtildiğinden bu iki sınıf çalışmanın kapsamından çıkarılmıştır. 7. sınıflar için belirlenen Ders Destek Yayınları'nın Türkçe kitabına ulaşılamadığından ve diğer iki kitap da aynı yayınevine ait olduğundan 7. sınıf da araştırmanın kapsamından çıkarılmıştır. 6. sınıf için belirlenen yayınevlerine ait kitapların araştırılması neticesinde ise MEB ve EKOYAY Eğitim Yayınları'nın kitaplarına okullardan ve EBA üzerinden ulaşılmış, ancak Eksen Yayınları'nın kitabına ulaşılamamıştır. Yayınevi ile iletişime geçilmiş fakat kitaba dair bilgilerinin olmadığı yönünde cevap alınmıştır. Bu doğrultuda, elde edilen farklı yayınevlerine ait ders kitaplarının incelenmesinin konuşma becerisine yönelik okullarda neler yapıldığına dair daha geniş bir bilgi sunması adına çalışma 6. sınıf Türkçe ders kitapları ile sınırlandırılmıştır. Bu doğrultuda çalışmanın verilerinin MEB ve EKOYAY Eğitim Yayınları tarafından hazırlanan ve 2019-2020 eğitim-öğretim yılında ortaokullarda kullanılan 6. sınıf Türkçe ders kitaplarından toplanmasına karar verilmiştir. Kitaplarda toplam sekiz tema olmakla birlikte her temada dört metin bulunmaktadır. Ancak MEB kitabındaki Millî Mücadele ve Atatürk temasında üç metin ve bir film bulunmaktadır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu çalışmanın verileri, MEB Yayınları ve EKOYAY Eğitim Yayınları'na ait olan 6. sınıf Türkçe ders kitaplarından toplanmıştır. Metinlerde yer alan ve doğrudan konuşma becerisine yönelik hazırlanmış olan etkinlikler doküman incelemesi ile değerlendirilmiştir.

Ders kitapları incelenirken doküman incelemesinin beş temel aşaması dikkate alınmıştır. Bu aşamalar: Dokümanlara ulaşma, orijinalliği kontrol etme, dokümanları anlama, veriyi analiz etme ve veriyi kontrol etmedir (Forster, 1995'ten akt. Yıldırım & Şimşek, 2008). Bu çalışmada da ilk aşama olarak çalışmada ele alınacak olan ders kitapları belirlenip temin edilmiştir. İkinci aşamada, temin edilen ders kitaplarının özgünlüğü kontrol edilmiştir. Üçüncü aşamada ise Türkçe ders kitaplarında yer alan etkinlikler incelenmiş ve anlaşılmaya çalışılmış, nasıl bir sistem içinde inceleneceklerine karar verilmiştir. Dördüncü aşamada çalışmanın verileri analiz edilmiştir. Verilerin analizinde içerik analizi tekniğinden yararlanılmıştır. İçerik analizinde yapılması hedeflenen “birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği şekilde düzenleyip yorumlamaktır” (Yıldırım & Şimşek, 2008, s. 227). Bunun için öncelikle araştırmacılar tarafından ders kitaplarında yer alan bütün etkinlikler birkaç kere tek tek okunmuş, incelenmiş ve etkinlikler içerisinde doğrudan konuşma becerisine yönelik olanların ele alınması uygun görülmüştür. Metne hazırlık aşamasında yer alan sorular, metin sonrası doğrudan soru-cevap şeklinde olan etkinlikler ve metin sonu ödevleri incelemeye dâhil edilmeyerek oluşabilecek karışıklığın önüne geçilmeye çalışılmıştır. Belirlenen konuşma etkinlikleri birkaç kere ayrıntılı bir şekilde okunup önemli yerler not edilmiş ve sonrasında kodlamalar yapılmıştır. Kodlama sürecinden sonra temaların oluşturulmasına geçilmiştir. Temaların “adı genellikle en az üç kaynaktan (ya da kaynakların birleşiminden) oluşmaktadır: Araştırmacılar, katılımcılar ve literatür gibi diğer dış kaynaklar. En sık karşılaşılan durum, araştırmacının verilerini yansıttığını düşündüğü terimleri, kavramları ve kategorileri kendisinin ortaya koymasıdır” (Merriam, 2018, s. 176). Bu çalışmada da öncelikle alanyazın taraması yapıp konuyla ilgili uygun temalar belirlenmiş, ancak kodlamalar esnasında belirlenen temaların dışında kalan veriler için araştırmacılar tarafından bu verileri yansıtacak yeni temalar da çalışmaya eklenmiştir. Böylelikle konuşma etkinlikleri; sayı, temalara göre dağılım, tür, verilen yönergeler, yer aldığı tema ve metinle uyumu, yöntem ve tekniklere göre dağılımı, metin türlerine göre dağılımı, kazanımlara göre dağılımı ve ele alınan konular açısından dağılımı açılarından olmak üzere on tema altında analiz edilmiştir. Alanyazında konuşma yöntem ve tekniklerine dair farklılıklar olduğu için çalışmada 2006 İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı'ndaki yöntem ve teknikler dikkate alınmıştır (MEB, 2006, s. 64-65). Kazanımlar incelenirken ise 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda 6. sınıflar için belirlenmiş olan yedi kazanım dikkate alınmıştır (MEB, 2019a, s. 39). Verilerin analizinde frekans (f) ve yüzde (%) değerleri kullanılmıştır. Çalışmada MEB Yayınlarına ait kitap MEB, EKOYAY Eğitim Yayınlarına ait kitap ise EKOYAY adı ile kullanılmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Geçerlik ve güvenirlilik, bilimsel çalışmalarda en önemli ölçütlerden biri olan sonuçların inandırıcılığı adına kullanılan en yaygın ölçütlerdir (Yıldırım & Şimşek, 2008, s. 256). Bu doğrultuda kitaplardaki

konuşma etkinliklerinin belirlenme ve analiz edilme şekline ve belirlenen temaların uygun bir sınıflama olup olmadığına dair konuşma becerisine yönelik çalışmaları olan uzmanların görüşlerine başvurulmuştur. Uzmanlardan alınan dönütler doğrultusunda analizler gözden geçirilmiş ve uygun temalara karar verilmiştir. Nitel çalışmalarda uzman görüşüne başvurma geçerliliği artırmaya yönelik bir strateji olarak kabul edilmektedir (Merriam, 2018, s. 210). Çalışmanın güvenilirliğinin sağlanması için incelenen her bir konuşma etkinliği araştırmacılar tarafından ayrı ayrı analiz edilmiştir. Analizler yapıldıktan sonra karşılaştırmalar yapılarak aradaki benzerlikler ve farklılıklar tespit edilmeye çalışılmıştır. Ortaya çıkan farklılıklar üzerine istişare yapıp görüş birliği sağlanarak analizlerin gerçekleştirilmesine özen gösterilmiştir. Nitel çalışmalarda elde edilen verilerin analizinde bir başka araştırmacının kullanılması ve sonuçları teyit etmesi güvenilirliği artırmak adına başvuru stratejilerden biridir (Yıldırım & Şimşek, 2008, s. 263). Elde edilen bulgular tablolar hâlinde sunulmuş ve yorumlanmıştır.

BULGULAR

Türkçe dersi 6. sınıf MEB ve EKOYAY ders kitaplarında bulunan konuşma etkinliklerinin sayısı ve temalara dağılımına ait bulgular Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1.

Konuşma Etkinliklerinin Sayısı ve Temalara Dağılımı

Tema	MEB		EKOYAY	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Millî Mücadele ve Atatürk	7	18.9	5	13.9
Erdemler	5	13.5	5	13.9
Doğa ve Evren	4	10.8	4	11.1
Bilim ve Teknoloji	2	5.4	5	13.9
Millî Kültürümüz	5	13.5	4	11.1
Sağlık ve Spor	5	13.5	-	-
Birey ve Toplum	5	13.5	-	-
Okuma Kültürü	4	10.8	-	-
Çocuk Dünyası	-	-	4	11.1
Sanat	-	-	4	11.1
Vatandaşlık	-	-	5	13.9
TOPLAM	37	99.9	36	100

Tablo 1’te 6. sınıf Türkçe ders kitaplarından MEB kitabında 37, EKOYAY kitabında 36 konuşma etkinliğinin olduğu görülmektedir. Kitaplarda etkinlik sayılarının birbirine yakın olduğu belirlenmiştir. Ancak beş temanın ortak, diğer temaların farklı olduğu bu iki kitaba temalara dağılım açısından bakıldığında ise EKOYAY kitabında etkinliklerin dağılımının daha dengeli olduğu görülmektedir. Temalarda dört ya da beş konuşma etkinliği olduğu görülmüştür. Fakat MEB kitabında temalar arasındaki dağılımın EKOYAY’a oranla kısmen daha dağınık olduğu belirlenmiştir. *Millî Mücadele ve Atatürk* temasında yedi etkinlik bulunurken *Doğa ve Evren* ile *Okuma Kültürü*’nde dört, *Bilim ve Teknoloji* temasında iki tane etkinlik olduğu görülmektedir. Diğer *Erdemler*, *Millî Kültürümüz*, *Sağlık ve Spor* ile *Birey ve Toplum* temalarında beşer etkinliğe yer verildiği görülmektedir. EKOYAY kitabında ise *Millî Mücadele ve Atatürk*, *Erdemler*, *Bilim ve Teknoloji* ile *Vatandaşlık* temalarında beşer etkinlik bulunurken *Doğa ve Evren*, *Millî Kültürümüz*, *Çocuk Dünyası* ile *Sanat* temalarında dörder etkinlik olduğu belirlenmiştir.

MEB 6. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan konuşma etkinliklerinin türlerine dair bulgular Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2.

MEB 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Konuşma Etkinliklerinin Türleri

Etkinlik Türleri	MEB	
	f	%
Bir görsele dair duygu ve düşünceleri paylaşma	9	24.3
Canlandırma	6	16.2
Bir konu hakkında hazırlıksız konuşma yapma	6	16.2
Oyun/yemek/resim tanıtmaya	4	10.8
Seçilen kelime/kelime gruplarını kullanarak konuşma yapma	3	8.1
Seçilen kelime/kelime gruplarıyla hazırlıklı konuşma yapma	2	5.4
Oyun	2	5.4
Slogan/şiiirle ilgili duygu ve düşünceleri paylaşma	2	5.4
Bir konu hakkında sunum yapma	1	2.7
Bir fıkra anlatma	1	2.7
Kendini başkasının yerine koyarak konuşma metni hazırlayıp sunma	1	2.7
TOPLAM	37	99.9

Tablo 2’te MEB kitabında konuşma becerisine yönelik yaklaşık on bir farklı etkinlik türünün olduğu görülmektedir. Kitapta en çok yer alan etkinliğin *bir görsele dair duygu ve düşüncelerin paylaşımı* (%24.3) olduğu belirlenmiştir. İkinci sırada en çok yer verilen etkinlik türlerinin ise *canlandırma* (%16.2) ve *bir konu hakkında hazırlıksız konuşma yapma* (%16.2) olduğu görülmektedir. *Oyun/yemek/resim tanıtımının* (%10.8) kitapta sık tercih edilen etkinlik türlerinden biri olduğu belirlenmiştir. Bunların yanı sıra MEB 6. sınıf Türkçe ders kitabında *seçilen kelime/kelime gruplarını kullanarak konuşma yapma* (%8.1), *seçilen kelime/kelime gruplarıyla hazırlıklı konuşma yapma* (%5.4), *oyun* (%5.4), *slogan/şiiirle ilgili duygu ve düşüncelerin paylaşımı* (%5.4), *bir konu hakkında sunum yapma* (%2.7), *bir fıkra anlatma* (%2.7) ve *kendini başkasının yerine koyarak bir konuşma metni hazırlayıp sunma* (%2.7) etkinlikleri de yer almaktadır.

EKOYAY 6. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan konuşma etkinliklerinin türlerine ilişkin bulgular Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3.

EKOYAY 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Konuşma Etkinliklerinin Türleri

Etkinlik Türleri	EKOYAY	
	f	%
Kelime ve kavram havuzundan kelime seçerek konuşma yapma	6	16.7
Yapılan araştırmalardan/görüşmelerden, okunan metinlerden veya izlenen belgeselden hareketle bir konu hakkında konuşma yapma	5	13.9
Bir önceki arkadaşının konuyla ilgili söylediklerinden hareketle konuya farklı bakış açısı getirerek konuşma yapma	4	11.1
Canlandırma	4	11.1
Bir konu/özlü söz hakkında konuşma yapma	3	8.3
Bir konu hakkında beyin fırtınası yapıp ortaya çıkan görüşlerden hareketle duygu ve düşünceleri paylaşma	3	8.3
Bir konu hakkında sunum yapma	3	8.3
Kendini başkasının yerine koyarak bir konu hakkında konuşma	3	8.3
Bir bilim insanı/mimari eseri tanıtmaya	2	5.6
İzlenen bir film/oyunu anlatma	2	5.6
Bir görsele dair duygu ve düşünceleri paylaşma	1	2.8
TOPLAM	36	100

Tablo 3'te EKOYAY kitabında yaklaşık on bir farklı türde konuşma etkinliğinin olduğu görülmektedir. Kitapta en çok yer alan konuşma etkinliklerinin *kelime ve kavram havuzundan seçerek konuşma* (%16.7) ve sonrasında yapılan *araştırmalardan/görüşmelerden, okunan metinlerden, izlenen belgeselden hareketle bir konu hakkında konuşma yapma* (%13.7) olduğu belirlenmiştir. Devamında ise *bir önceki arkadaşının konuyla ilgili söylediklerinden hareketle konuya farklı bakış açısı getirerek konuşma yapma* (%11.1) ve *canlandırma* (%11.1) çalışmalarına yer verdiği görülmektedir. EKOYAY kitabında ayrıca *bir konu/özlü söz hakkında konuşma yapma* (%8.3), *bir konu hakkında beyin fırtınası yapıp ortaya çıkan görüşlerden hareketle duygu ve düşüncelerini paylaşma* (%8.3), *bir konu hakkında sunum yapma* (%8.3), *kendini başkasının yerine koyarak bir konu hakkında konuşma* (%8.3) *bir bilim insanı/mimari eseri tanıtmaya* (%5.6), *izlenilen bir filmin/oyunun anlatılması* (%5.6) ve *bir görsele dair duygu ve düşüncelerin paylaşımı* (%2.8) gibi etkinliklere de yer verildiği görülmektedir.

MEB 6. Sınıf Türkçe ders kitabında konuşma etkinliklerine yönelik verilen yönergeler Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4.

MEB 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Konuşma Etkinliklerine Yönelik Verilen Yönergeler

Yönergeler	MEB	
	f	%
Beden dilini etkili kullanma	4	28.6
Konuşmaya uygun/etkileyici bir hitapla başlama	3	21.4
Uygun jest ve mimikleri kullanma	2	14.3
Dilimize henüz yerleşmemiş yabancı kelimelerin Türkçelerini kullanmaya özen gösterme	1	7.1
Konuşmada uygun geçiş ve bağlantı ifadeleri kullanma	1	7.1
Uygun ses tonu kullanma	1	7.1
Konuşmanın sonunda dinleyenlere teşekkür etme	1	7.1
Öğretmenin açıklayacağı konuşma kurallarına göre konuşma	1	7.1
TOPLAM	14	99.8

Tablo 4 incelendiğinde MEB kitabındaki etkinliklere yönelik sekiz farklı yönerge verildiği, ancak buradan her etkinlik için yönerge verilmediği anlaşılmaktadır. Kitapta en çok verilen yönergenin *beden dilini etkili kullanma* (%28.6) olduğu görülmektedir. Ayrıca *konuşmaya uygun/etkileyici bir hitapla başlama* (%21.4) ve *uygun jest ve mimikleri kullanma* (%14.3) yönergelerinin de olduğu görülmektedir. Bunların yanı sıra kitapta birer defa *dilimize henüz yerleşmemiş yabancı kelimelerin Türkçelerini kullanmaya özen gösterme* (%7.1), *konuşmada uygun geçiş ve bağlantı ifadeleri kullanma* (%7.1), *uygun ses tonu kullanma* (%7.1), *konuşmanın sonunda dinleyenlere teşekkür etme* (%7.1) ve *öğretmenin açıklayacağı konuşma kurallarına göre konuşma* (%7.1) yönergelerinin de yer aldığı görülmektedir.

EKOYAY 6. sınıf Türkçe ders kitabında konuşma etkinliklerine yönelik verilen yönergeler Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5.

EKOYAY 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Konuşma Etkinliklerine Yönelik Verilen Yönergeler

Tema	EKOYAY	
	f	%
Yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimeleri kullanmamaya özen gösterme	13	10.6
Beden dilini etkili kullanma	11	8.9
Konuşma sonrası konuşmayı/sunumu/canlandırmayı değerlendirme	9	7.3
Konuşma/sunum için belli bir süre verme	8	6.5
Konuşmada önceden okunan gazete/dergi yazılarını, yapılan araştırmaları, resim/fotoğrafları kullanma/yararlanma	7	5.7
Yapılan araştırma/görüşmelerden, izlenen belgesel/reklam/videodan, okunan metinden yararlanma	7	5.7

Tablo 5 devamı

EKOYAY 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Konuşma Etkinliklerine Yönelik Verilen Yönergeler

Tema	EKOYAY	
	f	%
Kelimeleri anlamlarına uygun kullanma	6	4.9
Konuşmada uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanma	6	4.9
Göz teması kurma	5	4.1
Ses tonunu herkesin duyacağı şekilde ayarlama	5	4.1
Yaratıcı konuşma tekniğiyle konuşma yapma	4	3.3
Konuyla ilgili bir önceki arkadaşın söylediklerinden hareketle konuya farklı bakış açısı getirme	4	3.3
Konuşma öncesi anlatılacakların içeriği ile ilgili düşünceleri sıralama/listeleme	4	3.3
Gereksiz el kol hareketleri yapmama	4	3.3
Yeni öğrenilen kelimeleri kullanma	3	2.4
Kendini başkasının yerine koyma	3	2.4
Öğretmen yardımıyla sınıfta beyin fırtınası yapma	3	2.4
Sunum/konuşma için çeşitli görsel materyaller hazırlama	2	1.6
Hatırlanması için bir kelime/anahtar kelime listesi oluşturma	2	1.6
Yapılan listeye arada bir bakılarak konuşma yapma	2	1.6
Beyin fırtınası sonucu ortaya çıkan görüşleri ifade etme	2	1.6
Listedeki kelimeleri hafızada tutarak konuşma	2	1.6
Hayal gücünü kullanarak konuşma	2	1.6
Güdümlü konuşma stratejisi uygulayarak konuşma	1	0.8
Hafızada tutma tekniği kullanarak konuşma	1	0.8
Anlatılacakları zihinde sıralama	1	0.8
Sunum esnasında çok hareketli olup dinleyicinin dikkatini dağıtmama	1	0.8
Serbest konuşma tekniği kullanma	1	0.8
Vücut seyirciye dönük olmalı	1	0.8
Mimiklerle söylenenler arasında dengesizlik olmamalı	1	0.8
Sık sık saçla ya da yüzle oynanmamalı	1	0.8
Benzetme, abartma, mizah vb. den yararlanarak konuşma	1	0.8
TOPLAM	123	99.9

Tablo 5'te EKOYAY kitabında konuşma etkinlikleri için 32 farklı yönergenin bulunduğu ve toplamda 123 defa yönerge verildiği görülmektedir. Kitapta en çok verilen yönergelerin *yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimeleri kullanmamaya özen gösterme* (%10.6), *beden dilini etkili kullanma* (%8.9) ve *konuşma sonrası konuşmayı/sunumu/canlandırmayı değerlendirme* (%7.3) olduğu belirlenmiştir. Daha sonra ise yine kitapta sıkça verilen yönergelerin *konuşma/sunum için belli bir süre verilmesi* (%6.5), *konuşmada önceden hazırlanan gazete ve dergi yazıları, yapılan araştırmaları, resim ve fotoğrafları kullanma/yararlanma* (%5.7), *yapılan araştırma/görüşmelerden, izlenen belgesel/reklam/videodan okunan metinden yararlanma* (%5.7), *kelimeleri anlamlarına uygun kullanma* (%4.9), *Konuşmada uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanma* (%4.9), *göz teması kurma* (%4.1), *ses tonunu herkesin duyacağı şekilde ayarlama* (%4.1), *yaratıcı konuşma tekniğiyle konuşma yapma* (%3.3), *konuyla ilgili bir önceki arkadaşın söylediklerinden hareketle konuya farklı bakış açısı getirme* (%3.3), *konuşma öncesi anlatılacakların içeriği ile ilgili düşünceleri sıralama/listeleme* (%3.3) ve *gereksiz el kol hareketleri yapmama* (%3.3) olduğu görülmektedir. Az miktarda da olsa *yeni öğrenilen kelimeleri kullanma* (%2.4), *kendini başkasının yerine koyma* (%2.4), *öğretmen yardımıyla sınıfta beyin fırtınası yapma* (%2.4), *sunum/konuşma için çeşitli görsel materyaller hazırlama* (%1.6), *hatırlanması için bir kelime/anahtar kelime listesi oluşturma* (%1.6), *yapılan listeye arada bir bakılarak konuşma yapma* (%1.6), *beyin fırtınası sonucu ortaya çıkan görüşleri ifade etme* (%1.6), *listedeki kelimeleri hafızada tutarak konuşma* (%1.6), *hayal gücünü kullanarak konuşma* (%1.6), *güdümlü konuşma stratejisi uygulayarak konuşma yapma* (%0.8), *hafızada tutma tekniği kullanarak konuşma* (%0.8), *anlatılacakları zihinde sıralanma* (%0.8), *sunum esnasında çok hareketli olup dinleyicinin dikkatini dağıtmama* (%0.8), *serbest konuşma tekniği kullanma* (%0.8), *vücut seyirciye dönük olmalı* (%0.8), *mimiklerle söylenenler arasında dengesizlik olmamalı* (%0.8), *sık sık saçla ya da yüzle*

oyanmamalı (%0.8) ve benzetme, abartma, mizah vb. den yararlanarak konuşma (%0.8) yönergelerinin de kitapta mevcut olduğu görülmektedir.

MEB ve EKOYAY 6. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki konuşma etkinliklerinin buldukları temayla ilişkili olma durumunu gösteren bulgular Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6.

Konuşma Etkinliklerinin Temayla İlişki Durumu

	MEB		EKOYAY	
	<i>F</i>	%	<i>f</i>	%
İlişkili	35	94.6	34	94.4
Kısmen İlişkili	1	2.7	1	2.8
İlişkisiz	1	2.7	1	2.8
TOPLAM	37	100	36	100

Tablo 6 incelendiğinde 6. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan konuşma etkinliklerinin genel olarak yer aldıkları temalarla ilişkili oldukları görülmektedir. MEB kitabında etkinliklerin %94.6'sının, EKOYAY kitabında ise %94.4'ünün temayla ilişkili olduğu belirlenmiştir. MEB kitabında etkinliklerin %2.7'si temayla kısmen ilişkiliyken EKOYAY kitabındaki etkinliklerin %2.8'inin kısmen uyumlu olduğu görülmektedir. Benzer şekilde MEB kitabındaki etkinliklerin %2.7'sinin, EKOYAY kitabındaki etkinliklerin %2.8'inin temayla ilişkisi olmadığı görülmektedir.

MEB ve EKOYAY 6. sınıf Türkçe ders kitaplarında bulunan konuşma etkinliklerinin içinde yer aldıkları metinle ilişkili olma durumunu gösteren bulgular Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7.

Konuşma Etkinliklerinin Metinle İlişki Durumu

	MEB		EKOYAY	
	<i>F</i>	%	<i>f</i>	%
İlişkili	26	70.3	33	91.7
Kısmen İlişkili	6	16.2	2	5.6
İlişkisiz	5	13.5	1	2.7
TOPLAM	37	100	36	100

Tablo 7 incelendiğinde MEB ve EKOYAY kitaplarında yer alan konuşma etkinliklerinin buldukları metinle ilişkili olması açısından her iki yayınevine ait kitaplar arasında farklılıklar olduğu görülmektedir. MEB kitabındaki etkinliklerin %70.3'ünün, EKOYAY kitabındaki etkinliklerin %91.7'sinin yer aldıkları metinle ilişkili olduğu görülmektedir. MEB kitabındaki etkinliklerin %16.2'sinin, EKOYAY kitabındaki etkinliklerin ise %5.6'sının bulunduğu metinle kısmen ilişkisi olduğu belirlenmiştir. Ancak MEB kitabındaki etkinliklerin %13.5'inin metinle ilişkisi bulunmazken EKOYAY kitabındaki etkinliklerin %2.7'sinin metinle ilişkisi bulunmamıştır.

MEB ve EKOYAY 6. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan konuşma etkinliklerinin yöntem ve tekniklere göre dağılımını gösteren bulgulara Tablo 8'de yer verilmiştir.

Tablo 8.

Konuşma Etkinliklerinin Yöntem ve Tekniklere Göre Dağılımı

Yöntem/Teknik	MEB		EKOYAY	
	f	%	f	%
Güdümlü Konuşma	24	64.9	19	45.2
Kelime ve Kavram Havuzundan Seçerek Konuşma	3	8.1	7	16.7
Yaratıcı Konuşma	1	2.7	5	11.9
Kendisini Karşısındaki Yerine Koyarak Konuşma (Empati Kurma)	1	2.7	3	7.1
Serbest Konuşma	1	2.7	1	2.4
Tartışma	1	2.7	1	2.4
Hafızada Tutma Tekniği	-	-	4	9.5
Katılımlı Konuşma	-	-	-	-
İkna Etme	-	-	-	-
Eleştirel Konuşma	-	-	-	-
Bu yöntem ve tekniklerin dışında kalanlar	6	16.2	2	4.8
TOPLAM	37	100	42	100

Tablo 8 incelendiğinde MEB ve EKOYAY kitaplarında konuşma etkinlikleri için seçilen yöntem ve teknikler açısından benzerlikler ve farklılıklar olduğu görülmektedir. Her iki yayınevini kitabında yer alan etkinlikler için belirlenen yöntem ve teknikler arasında katılımlı konuşma, eleştirel konuşma ve ikna etmenin olmadığı görülmekle birlikte MEB kitabında ayrıca hafızada tutma tekniğinin de hiç yer almadığı görülmektedir. Buna karşın EKOYAY kitabında hafızada tutma tekniğine yönelik dört etkinlik olduğu belirlenmiştir. Kitapların her ikisinde de güdümlü konuşmanın en fazla kullanılan yöntem olduğu tespit edilmiştir. MEB kitabında %64.9, EKOYAY kitabında %45.2 oranında güdümlü konuşma yöntemine yönelik etkinlik olduğu görülmektedir. Kitaplardaki etkinliklerde güdümlü konuşmadan sonra en çok tercih edilen yöntemin/tekniklerin kelime ve kavram havuzundan seçerek konuşma olduğu belirlenmiştir. MEB kitabında %8.1 oranında yer verilen kelime ve kavram havuzundan seçerek konuşma yöntem/tekniklerine EKOYAY'da %16.7 oranında yer verildiği görülmektedir. EKOYAY kitabında yaratıcı konuşma (%11.9) ve kendisini karşısındaki yerine koyarak konuşma (%7.1) yöntem ve tekniklerine de MEB kitabına (%2.7) oranla daha fazla yer verildiği belirlenmiştir. Kitaplarda ayrıca serbest konuşma ve tartışma yöntem ve tekniklerine de birer defa yer verildiği görülmektedir. Ancak kitaplarda bu yöntem ve tekniklerin dışında da konuşma etkinlikleri bulunmaktadır. Özellikle canlandırma bu yöntem ve teknikler içerisinde tam olarak değerlendirilemediğinden ayrı ele alınmıştır. Belirlenen yöntem ve tekniklerin dışında kalan etkinliklerin oranı MEB kitabında %16.2, EKOYAY kitabında %4.8 olduğu görülmektedir.

MEB ve EKOYAY 6. sınıf Türkçe ders kitaplarında bulunan konuşma becerisine yönelik etkinliklerin metin türlerine göre dağılımı Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9.

Konuşma Etkinliklerinin Türlerine Göre Dağılımı

Türler	MEB				EKOYAY		
	Metin Sayısı	Etkinlik		Metin Sayısı	Etkinlik		
		f	%		f	%	
Bilgilendirici Metinler	18	20	54.1	9	9	25	
Hikâye Edici Metinler	8	13	35.1	12	15	41.7	
Şiir	5	3	8.1	11	12	33.3	
Film	1	1	2.7	-	-	-	
TOPLAM	32	37	100	32	36	100	

Tablo 9'da görüldüğü üzere MEB kitabında 31 metin ve bir film bulunurken EKOYAY kitabında 32 metin bulunmaktadır, ancak metin türlerinin dağılımında belirgin farklılıklar vardır. MEB kitabındaki

metinlerin sekizi hikâye edici metinken EKOYAY kitabındaki metinlerin 12'si hikâye edici metindir. Bilgilendirici metinlere bakıldığında MEB kitabında 18, EKOYAY kitabında dokuz metin bulunduğu görülmektedir. Şiir açısından bakıldığında ise MEB kitabında beş, EKOYAY kitabında 12 şiir olduğu görülmektedir. Bunların yanı sıra MEB kitabında bir de film bulunmaktadır. Metinlerde yer alan konuşma etkinlikleri açısından bakıldığında MEB kitabında %54.1 ile en çok bilgilendirici metinlerde konuşma etkinlikleri yer alırken EKOYAY kitabında %41.7 ile hikâye edici metinlerde etkinliklerin daha fazla olduğu belirlenmiştir. MEB kitabında ikinci sırada %35.1 ile hikâye edici metinlerde ve daha sonra sırayla %8.1 ile şiirlerde ve %2.7 ile filmde konuşma etkinliklerinin yer aldığı görülmektedir. EKOYAY kitabında ise daha dengeli bir dağılımın olduğu ortaya çıkmıştır. EKOYAY'da ikinci sırada %33.3 ile şiir türünde ve sonrasında %25 ile bilgilendirici metin türünde konuşma etkinliklerine yer verildiği görülmektedir.

MEB ve EKOYAY 6. sınıf Türkçe ders kitaplarında bulunan konuşma becerisine yönelik etkinliklerin kazanımlara göre dağılımı Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10.

Konuşma Etkinliklerinin Kazanımlara Göre Dağılımı

Kazanımlar	MEB		EKOYAY	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
T.6.2.2. Hazırlıksız konuşma yapar.	19	45.2	12	16
T.6.2.1. Hazırlıklı konuşma yapar.	10	23.8	6	8
T.6.2.4. Konuşmalarında beden dilini etkili bir şekilde kullanır.	6	14.3	13	17.3
T.6.2.3. Konuşma stratejilerini uygular.	4	9.5	17	22.7
T.6.2.7. Konuşmalarında yabancı dillerden dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır.	1	2.4	13	17.3
T.6.2.5. Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır.	1	2.4	8	10.7
T.6.2.6. Konuşmalarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır.	1	2.4	6	8
TOPLAM	42	100	75	100

Tablo 10'da EKOYAY kitabında 6. sınıf konuşma becerisine yönelik kazanımlara daha çok yer verildiği görülmektedir. MEB kitabında 'Hazırlıksız konuşma yapar.' (%45.2), 'Hazırlıklı konuşma yapar.' (%23.8), 'Konuşmalarında beden dilini etkili bir şekilde kullanır.' (%14.3) ve 'Konuşma stratejilerini uygular.' (%9.5) kazanımlarına yönelik etkinliklere daha öncelik verildiği görülmektedir. EKOYAY kitabında ise 'Konuşma stratejilerini uygular.' (%22.7), 'Konuşmalarında beden dilini etkili bir şekilde kullanır.' (%17.3), 'Konuşmalarında yabancı dillerden dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır.' (%17.3) ve 'Hazırlıksız konuşma yapar.' (%16) kazanımlarının daha fazla öne çıkarıldığı görülmektedir. MEB kitabında 'Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır.', 'Konuşmalarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır.' ve 'Konuşmalarında yabancı dillerden dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır.' kazanımlarına etkinliklerde birer kez yer verildiği belirlenmiştir. EKOYAY kitabında ise 'Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır.' (%10.7), 'Hazırlıklı konuşma yapar.' (%8) ve 'Konuşmalarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır.' (%8) kazanımlarına daha az yer verildiği görülmektedir.

MEB ve EKOYAY 6. sınıf Türkçe ders kitaplarında bulunan konuşma becerisine yönelik etkinliklerde ele alınan konuların dağılımı Tablo 11'de gösterilmiştir.

Tablo 11.

Konuşma Etkinliklerinde Ele Alınan Konular

MEB				EKOYAY				
	Konular	f	%		Konular	f	%	
Okuma Kültürü	Kitapların olmadığı bir dünya	2	5.3	Doğa ve Evren	Turistik yerler	2	5.7	
	Kitabın önemi	2	5.3		Çevre ve insan	2	5.7	
Sağlık ve Spor	z-kütüphaneleri	1	2.6		Ağaç türleri	1	2.7	
	Sağlık	2	5.3		Hayvanlar	1	2.7	
	Spor	3	7.9		Deniz kirliliği	1	2.7	
Kişisel Gelişim	Gelecekle ilgili hayaller	1	2.6	Erdemler	Saygı	1	2.7	
	Kendini büyük görme	1	2.6		Azim	1	2.7	
	Kendine dair farkındalık	1	2.6		İyilik	1	2.7	
	Çocuğun kar kristallerine ilgisi	1	2.6		Azim	1	2.7	
	Yardımseverlik	1	2.6		Dostluk	1	2.7	
Erdemler	İş birliği	1	2.6	Milli Mücadele	Milli mücadele	3	8.1	
	Arkadaşlık	1	2.6		Atatürk ve Çanakkale	1	2.7	
	Paylaşma	1	2.6		Kahramanlık	1	2.7	
	Sevgi	1	2.6		Mimari eserler	1	2.7	
Milli Mücadele	Şehitler	1	2.6		Sanat	Resim sanatı	1	2.7
	Savaş ahlakı	1	2.6	Müzik		1	2.7	
	Vatanı oluşturan unsurlar	2	5.3	Filmler		1	2.7	
	Vatan sevgisi	1	2.6	Üretim ve gelecek		1	2.7	
Hak ve Özgürlükler	Demokrasi	1	2.6	Bilim ve Teknoloji		Ulaşım araçları	1	2.7
	Eşitlik ve insan hakları	1	2.6		Hayali ürünler	1	2.7	
Milli Kültür	Yöresel yemekler	2	5.3		Keşifler	1	2.7	
	Büyüklerle saygı	1	2.6		Bilim insanları	1	2.7	
Birey ve Toplum	Akraba ziyaretinin önemi	1	2.6		Çocuk Dünyası	Oyunlar	2	5.7
	Görgü kuralları	1	2.6	Çocukluk		1	2.7	
Doğa ve Evren	Doğa	1	2.6	Bilgisayar oyunları		1	2.7	
Çocuk Dünyası	Oyunlar	1	2.6	Vatandaşlık	Vatandaşlık görevleri	1	2.7	
Vatandaşlık	Bir adayın seçim konuşması	1	2.6		Öğrencilerin sorumlulukları	1	2.7	
Bilim ve Teknoloji	Zamanı ölçen araçlar	1	2.6		Geleceğe dair hayaller	1	2.7	
Seçili sözcükler		2	5.3	Hak ve özgürlükler	Engelli bireylerin yaşamı	1	2.7	
Serbest Konu		1	2.6		Ögürlük	1	2.7	
					Sağlık	Yaşlılık	1	2.7
					Serbest konu		1	2.7
TOPLAM		38	99.5	TOPLAM		37	100.8	

Tablo 7’de görüldüğü üzere kitaplarda yer alan konuşma etkinlikleri ana konular ve alt konular şeklinde ele alınarak incelenmiştir. Buna göre, MEB kitabında 12, EKOYAY kitabında 9 ana konu etrafında etkinliklerin konusunun belirlendiği görülmektedir. MEB kitabında en çok ele alınan ana konuların okuma kültürü (%13.2), milli mücadele (%13.1), erdemler (%13), sağlık ve spor (%12.2) ve kişisel gelişim (%10.4) ile ilgili olduğu belirlenmiştir. EKOYAY kitabında ise en çok ele alınan ana konuların doğa ve evren (%19.5), erdemler (%13.5), milli mücadele (%13.5), bilim ve teknoloji (%13.5),

çocuk dünyası (%11.1) ve *sanat* (%10.8) ile ilgili olduğu tespit edilmiştir. MEB kitabında en az ele alınan konular ise *millî kültür* (%7.9), *hak ve özgürlükler* (%5.2), *birey ve toplum* (%5.2), *bilim ve teknoloji* (%2.7), *çocuk dünyası* (%2.7) ve *vatandaşlık* (%2.7) ile alakalı olduğu görülmektedir. EKOYAY kitabında en az ele alınan konuların ise *vatandaşlık* (%8.1), *hak ve özgürlükler* (%5.4) ve *sağlık ve spor* (%2.7) ile ilgili olduğu belirlenmiştir. Ayrıca MEB kitabındaki konuşma etkinliklerin %8’inde, EKOYAY kitabındakilerin %2.7’sinde doğrudan bir konu verilmediği görülmektedir.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu çalışmada, MEB ve EKOYAY tarafından hazırlanıp okullarda okutulan 6. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan konuşma etkinlikleri ele alınmıştır. Bu konuşma etkinlikleri sayı, tür, verilen yönergeler, temalara ve metin türlerine göre dağılım, temayla ve metinle uyum, yöntem ve teknikler, kazanımlar ve ele alınan konular açısından incelenmiştir.

Bireylere “4-16 yaşları arasında ciddi ve sağlıklı bir konuşma eğitimi verilmezse ileriki yaşlarda konuşma eğitiminin başarılı olması güçleşir. Bu konuşma eğitimi, bir öğretim şeklinde değil; oyun, uygulama ve eğitim şeklinde olmalıdır. Çünkü, konuşma öğretilen bir beceri değil, aksine uygulama ve eğitimle geliştirilebilecek bir beceridir” (Yalçın, 2002, s. 144). Bu nedenle konuşma becerisine yönelik sınıf içerisinde yapılacak olan her türlü etkinliğin bu amaçla yapılması önem taşımaktadır. Bu doğrultuda öğretmenlerin en çok başvurdukları ders araçlarından biri olan ders kitapları (Kurudayıoğlu ve Kiraz, 2020) da önem kazanmaktadır. Nitekim “öğretmenler MEB tarafından öğrencilere dağıtılan ders kitapları çerçevesinde planlarını yapmakta ve bu doğrultuda derslerini işlemektedirler.” (Fidan, 2019, s. 1372). Bu nedenle ders kitaplarındaki konuşma etkinliklerinin niceliği ve niteliği de önem kazanmaktadır. Zira sınıflarda yapılan bu etkinliklerle öğrencilerin konuşma becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmektedir. Buradan hareketle çalışmada öncelikle ders kitaplarındaki konuşma etkinliklerinin sayıları incelenmiş ve iki kitapta da etkinlik sayılarının birbirine yakın olduğu belirlenmiştir. Nitekim EKOYAY kitabında 36 etkinlik bulunurken MEB kitabında 37 konuşma etkinliğinin olduğu görülmüştür. Konuşma becerisi Türkçe eğitiminde ihmal edilen bir beceri olmasına rağmen (Doğan, 2009) bu çalışmada incelenen ders kitaplarında konuşma becerisine yönelik etkinlik sayıları, kitapların bu beceriyi kısmen de olsa ihmal etmediğini göstermektedir.

Çalışmada konuşma etkinliklerinin temalara dağılımının incelenmesi sonucu, EKOYAY kitabındaki etkinliklerin temalara dağılımının MEB kitabındakilere oranla daha dengeli olduğu belirlenmiştir. EKOYAY kitabında her temaya ortalama dört beş konuşma etkinliği düşerken MEB kitabında bu dağılım iki ila yedi etkinlik arasında değişmektedir. MEB kitabında en çok konuşma etkinliğinin Millî Mücadele ve Atatürk temasında, EKOYAY kitabında ise Millî Mücadele ve Atatürk, Erdemler, Bilim ve Teknoloji ile Vatandaşlık temalarında olduğu belirlenmiştir. MEB kitabında Bilim ve Teknoloji temasında sadece iki etkinlik olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlar, konuşma becerisine yönelik etkinliklerin temalara dağılımında EKOYAY kitabının MEB kitabına oranla daha dikkatli hazırlandığı yönünde yorumlanabilir. Ancak bilişim çağında yaşadığımız gerçeğini göz önünde bulundurursak MEB kitabında en az konuşma etkinliğinin Bilim ve Teknoloji temasında yer alması dikkat çekici bir bulgudur. Oysaki 2019 Türkçe Dersi Programı’nda öğrencilere kazandırılması hedeflenen yetkinlikler arasında bilim ve teknolojiye yetkinlik de gelmektedir (MEB, 2019a). Nitekim çocuklar, bilim ve teknoloji ile çok erken yaşta karşılaşmalarına rağmen bunlar hakkında geniş bilgilere okul çağında ulaşmaya başlamaktadırlar. Özellikle de bu anlamda Türkçe dersi, kitaplar aracılığıyla her türlü metni araç olarak kullanabilmektedir. Bu bakımdan çocuğun metinler aracılığıyla bilim ve teknoloji hakkında daha fazla bilgi sahibi olmasına katkı sağlayan Türkçe dersinde (Okur, 2012, s. 2413) öğrencilerin bu konu hakkında düşüncelerini sağlayacak ve düşüncelerini, tasarımlarını, hayallerini paylaşacak konuşma etkinliklerine kitaplarda oldukça az yer verilmesi önemli bir eksikliklerdir. Ayrıca alanyazın incelendiğinde Dumanlı-Kadızade ve Önder (2016) tarafından yapılan çalışmada MEB 6. sınıf Türkçe ders kitabında (2014 basımı) en çok konuşma etkinliğinin Okuma Kültürü ile Doğa ve Evren temalarında olduğu belirlenmiştir. Oysaki çalışmamızda MEB kitabında en az konuşma etkinliği bulunan üç temadan ikisinin Okuma Kültürü ile Doğa ve Evren temaları olduğu, en çok konuşma etkinliğinin ise Millî Mücadele ve Atatürk temasında olduğu belirlenmiştir. 2014’ten günümüze MEB kitabındaki konuşma etkinliklerinin yoğunlaştığı temalardaki bu değişimin ülkenin siyasi, toplumsal ve askeri anlamda yaşamış olduğu süreçlerden kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Çalışmada, kitaplarda yer alan konuşma etkinliklerinin türü incelendiğinde iki kitapta da yaklaşık on bir farklı türde etkinlik olduğu belirlenmiştir. Ancak EKOYAY kitabında bu farklı türlere yönelik benzer oranlarda etkinlikler bulunurken MEB kitabında daha çok iki veya üç etkinlik türü üzerine yoğunlaştığı, diğer tür etkinliklere ise bir ya da iki kez yer verildiği belirlenmiştir. MEB kitabında en çok yer alan etkinlik

türlerinin bir görsele dayalı duygu ve düşüncelerin paylaşımı, canlandırmalar, bir konu hakkında hazırlıksız konuşma yapma ve bir oyunun/yemeğin/resmin tanıtılması şeklinde olduğu belirlenmiştir. EKOYAY kitabında ise en çok yer alan etkinlik türlerinin kelime ve kavram havuzundan kelime seçerek konuşma, yapılan araştırmalardan/görüşmelerden, okunan metinlerden veya izlenen belgesellerden hareketle bir konu hakkında konuşma, bir önceki arkadaşın konuyla ilgili söylediklerinden hareketle konuya farklı bakış açısı getirerek konuşma yapma ve canlandırma olduğu görülmüştür. Kitaplar etkinlik türleri bakımından karşılaştırıldığında ortaya çıkan durum ilginçtir. Çünkü MEB kitabında belirgin bir şekilde en çok yer alan görsele yönelik duygu ve düşüncelerin paylaşımı etkinlik türünün EKOYAY kitabında sadece bir kez yer alması, yine aynı şekilde MEB kitabında fazla tercih edilen bir resmin/oyunun/yemeğin tanıtılması şeklindeki etkinlik türünün EKOYAY kitabında çok az yer alması kitaplar arasındaki farklılığı göstermesi açısından önemli bulgulardır. Fakat kitaplardaki etkinliklere bakıldığında etkinlik türlerinin benzer ve kalıp etkinlikler olduğu, alışılmışın dışında daha orijinal etkinliklere yer verilmediği görülmüştür. Alanyazın incelendiğinde, Benzer ve Ünsal (2019) da Türkçe öğretmenleriyle yürüttükleri çalışmalarında öğretmenlerin etkinlikleri tekdüze bulduklarını tespit etmişlerdir. Ayrıca kitaplardaki etkinlik türlerinde dikkati çeken diğer bir bulgu ise etkinliklerin hazırlıklı ve hazırlıksız yapılmasıyla ilgilidir. EKOYAY kitabında konuşma etkinlikleri için çoğunlukla bir ön hazırlık yaptırılması (görüşme, araştırma vb.) ve konuşmanın bu hazırlıklar dikkate alınarak ya da doğrudan bu hazırlıklardan hareketle yapılmasının istendiği görülürken MEB kitabında bulunan konuşma etkinliklerinde bu hususun üzerinde durulmadığı belirlenmiştir. Bu sonuçlardan hareketle, 6. sınıf öğrencileri yaş itibarıyla küçük olduklarından konuşma etkinliklerinden daha verimli sonuçlar almak adına konuşma etkinliklerine başlamadan önce öğrencilere konuyla ilgili bir araştırma yaptırılması öğrencilerin hem öz güvenle hem de daha etkili ve kolay bir şekilde konuşmalarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Nitekim Benzer ve Ünsal (2019) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin önemli bir kısmının öğrencilerin konuşmada zorlandığını ve öz güven eksikliği yaşadığını, ayrıca kısa cevaplar verip uzun konuşma yapamadıklarını ifade ettiklerini belirlemişlerdir.

Çalışmada, konuşma etkinliklerine yönelik kitaplarda verilen yönergelerle ilgili de kitaplar arasındaki fark dikkat çekici bulunmuştur. Çalışmada MEB kitabında konuşma etkinliklerine yönelik toplamda 14 defa olmak üzere sekiz farklı yönergenin verildiği görülürken EKOYAY kitabında toplamda 123 defa olmak üzere 32 farklı yönergenin verildiği belirlenmiştir. Bu bakımdan iki kitabın etkinlik hazırlama sürecinde çok farklı anlayışlarla hazırlandığı söylenebilir. EKOYAY kitabında her etkinlikte en az bir olmak üzere mutlaka bir yönerge verildiği, ancak MEB kitabında sadece birkaç etkinlikte yönerge verildiği belirlenmiştir. Bu açıdan EKOYAY kitabındaki konuşma etkinliklerinin daha ayrıntılı hazırlandığı söylenebilir. Ancak kitaplarda verilen yönergelerin bir kısmının doğrudan kazanımlar olduğu görülmüştür. EKOYAY kitabında en sık verilen yönergelerin yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimeleri kullanmamaya özen gösterme ve beden dilini etkili kullanma olduğu belirlenmiştir. MEB kitabında ise beden dilini etkili kullanma, konuşmaya uygun/etkileyici bir hitapla başlama ve uygun jest ve mimikleri kullanma yönergelerine diğer yönergelere oranla birkaç defa yer verildiği görülmüştür. Alanyazın incelendiğinde öğretmenlere göre öğrencilerin konuşma bozukluklarını belirlemeye çalışan Yıldırım'ın (2020) araştırmasında öğrencilerin sunum kaynaklı problemlerinin başında konuşma esnasında gereksiz ses çıkarma, beden dilini etkili kullanmama, dinleyici ile göz teması kurmama gibi problemlerin olduğu belirlenmiştir. Bu bakımdan kitaplarda da özellikle en çok verilen yönergelerden biri olan beden dilini etkili kullanmanın oldukça önemli bir yönerge olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra, MEB kitabında yer almayan ancak EKOYAY kitabında yer alan göz teması kurma yönergelerinin de aslında çocuklara hatırlatma açısından gerekli bir yönerge olduğu görülmektedir. Ayrıca EKOYAY kitabında konuşma sonrasında öğrenciye konuşmayı değerlendirmesi adına yönergeler de bulunmaktadır. Öğrenciye yapılan konuşma üzerine düşünme, kendisini veya arkadaşını değerlendirme imkânı sunması, öğrencinin konuşma becerisine dair farkındalığını artırması açısından EKOYAY kitabının çok daha dikkatli ve özenli bir şekilde hazırlandığı söylenebilir. Bu sonuçlar doğrultusunda iki kitap karşılaştırıldığında EKOYAY kitabının eskiden öğretmenlere verilen öğretmen kılavuz kitabının da işlevini görür nitelikte hazırlandığı söylenebilir. Ancak MEB kitabı için bunu söylemek mümkün değildir. Nitekim Erdem (2014) öğretmen kılavuz kitaplarının olduğu dönemde yaptığı çalışmasında öğretmenlerin kitaplardaki konuşma etkinliklerine yönelik verilen yönergeleri yeterli bulduklarını tespit ederken Benzer ve Ünsal (2019) ise ders kitaplarındaki konuşma etkinliklerine yönelik öğretmen görüşlerini tespit ettikleri çalışmalarında öğretmenlerin genel olarak kitaplardaki yönergeleri yetersiz buldukları sonucuna ulaşmışlardır. Alanyazın ve bu çalışmada elde edilen bu sonuçlar tartışmaya açık bir konudur. Nitekim çok fazla yönerge verilmesinin öğretmeni sınırlandırdığı şeklinde bir değerlendirme yapılabilir. Aynı şekilde hiç yönerge verilmemesi ya da çok az verilmesi öğretmene ve öğrenciye rehber olma konusunda kitabın yetersiz kaldığı

şeklinde de yorumlanabilir. Bu sebeple uygulamalı veya gözleme dayalı çalışmaların yapılması ve elde edilen sonuçların dikkate alınarak ders kitaplarının hazırlanması bir ihtiyaç hâline gelmiştir.

Konuşma becerisine yönelik kazanımların sağlıklı bir biçimde öğrencilere kazandırılmasında ders kitapları önemli role sahiptir (Deniz, Karagöl & Tarakcı, 2019, s. 1262). Bu sebeple ders kitaplarının programda belirlenen kazanımlar dikkate alınarak hazırlanması gerekir. Bu çalışmada ders kitaplarındaki etkinlikler hazırlanırken hangi konuşma kazanımlarının dikkate alındığı merak edilmiş ve incelenmiştir. Bunun neticesinde kitaplar arasında belirgin farklar olduğu belirlenmiştir. MEB kitabında ‘Hazırlıklı konuşma yapar’ ve ‘Hazırlıksız konuşma yapar.’ kazanımlarına yönelik etkinliklerin yoğunlukta olduğu, ancak diğer kazanımların fazla dikkate alınmadığı sonucuna ulaşılmıştır. EKOYAY kitabında ise bütün kazanımlara yer vermeye çalışıldığı görülmüştür. Kitapta özellikle ‘Konuşma stratejilerini kullanır.’, ‘Konuşmalarında beden dilini etkili bir şekilde kullanır.’, ‘Konuşmalarında yabancı dillerden dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır.’ ve ‘Hazırlıksız konuşma yapar.’ kazanımlarının ön planda olduğu tespit edilmiştir. EKOYAY kitabında etkinliklerin genellikle kazanım ifadeleriyle birlikte verildiği ancak MEB kitabında kazanımların etkinliklerde verilmediği belirlenmiştir. Özellikle MEB kitabında etkinlikler için belirlenecek olan kazanımların neredeyse tamamen öğretmenlere bırakıldığı söylenebilir. Ayrıca öğrencilere bir kazanımı kazandırabilmek için sıkça tekrarlı çalışmaların yapılması gerekmektedir. Aksi takdirde, bu kazanımların öğrenciler tarafından edinilmesi oldukça zordur (Doğan, 2015, s. 466). Bu bakımdan EKOYAY kitabında her bir kazanımın etkinliklerde en az altı kez olmak üzere tekrarlandığı görülürken MEB kitabında bu tekrarın üç kazanımda sadece birer kez olması da dikkat çekici bir sonuçtur. Alanyazın incelendiğinde benzer sonuçların olduğu görülmektedir. Dumanlı Kadızade ve Önder (2016) de MEB kitaplarında (2014 baskısı) 6. sınıf için en çok hazırlıklı konuşma yapma kazanımına yer verildiğini belirlemişlerdir. Benzer şekilde, Deniz, Karagöl ve Tarakcı (2019) da MEB 6. sınıf Türkçe kitabında en çok hazırlıklı konuşma yapma kazanımına yönelik etkinlik bulunduğunu belirlemişlerdir. Ancak kitapta hazırlıksız konuşma yapma kazanımına yönelik sadece bir etkinlik bulunduğunu tespit etmişlerdir. Oysaki bu çalışmada MEB kitabında en çok yer alan kazanımlardan birinin hazırlıksız konuşma yapma olduğu tespit edilmiştir. Alanyazında yapılan çalışmalar daha çok MEB kitapları üzerine yapıldığı için EKOYAY kitabını bu açıdan tartışmaya dair bir çalışma bulunamamıştır. Fakat EKOYAY kitabında konuşma etkinliklerine yönelik yönergeler dikkate alındığında 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda yer alan konuşma kazanımlarının oldukça yüzeysel olduğu ve konuşma becerisini kazandırmada yetersiz kalabileceği söylenebilir.

Çalışmada, konuşma etkinliklerinin buldukları temayla ilişkisi incelendiğinde iki kitapta benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Kitaplarda sadece birer etkinliğin temayla kısmen ilişkili olduğu, birer etkinliğin de temayla ilişkili olmadığı görülmüştür. Diğer etkinliklerin temayla ilişkili olduğu görülmektedir. Konuşma etkinliklerinin buldukları metinle ilişkisi incelendiğinde biraz daha farklı sonuçlara ulaşılmıştır. EKOYAY kitabında etkinliklerin çoğunun yer aldığı metinle ilişkili olduğu belirlenmiştir. MEB kitabında ise ortaya çıkan sonuçlar dikkat çekicidir. Metinlerde yer alan konuşma etkinliklerinin çoğu metinle ilişkilidir, ancak altı etkinliğin kısmen ilişkili olduğu, beş etkinliğin de metinle ilişkili olmadığı belirlenmiştir. Oysaki metin sonrası yapılan etkinliklerin metinden hareketle yapılması, metne göre yapılandırılması tavsiye edilir. Nitekim öğrencilerin sahip olduğu ön bilgilerin harekete geçirilmesiyle konuşma etkinliğinin gerçekleştirilmesi önemlidir (Güneş, 2014, s. 17). Bu sebeple konuşma için seçilen konunun tema ve metinle uyumlu olması öğrencinin konuşma konusuna yönelik bir ön bilgisinin oluşmasına katkı sağlar. Ayrıca küçük yaştaki öğrencilerden hiçbir hazırlıkları olmadan bir anda bir konu hakkında konuşmalarını istemek, öğrencilerin kaygı seviyesini arttırabileceği gibi konuşmaya yönelik tutumlarını ve başarılarını da olumsuz etkileyebilecektir diye düşünülmektedir. Alanyazında Gölpınar, Hamzadayı ve Bayat (2018) 8. sınıf öğrencileri üzerine yaptıkları çalışmalarında çocukların konuşma kaygı düzeyleri arttıkça konuşma başarılarının düştüğünü belirlemişlerdir. Bu nedenle yapılacak konuşma etkinliklerinde öğrenciler sürece hazır hâle getirildikten sonra onlardan bu etkinlikleri gerçekleştirmeleri istenirse etkinliklerin daha etkili bir biçimde amacına ulaşacağı düşünülmektedir.

Konuşma becerisi, öğrencilerin Türkçeyi doğru, bilinçli ve özenli kullanarak duygu ve düşünceleri ile bir konudaki görüşlerini etkili ve anlaşılır bir biçimde ifade etmeleri için (MEB, 2019a) Türkçe derslerinde öğrencilere kazandırılması beklenen dil bir becerilerinden biridir. Ancak bu becerinin öğrencilere kazandırılmasında öğretmenlere büyük görev düştüğü gibi (Kuru & Güneş, 2017, s. 34) uygun yöntem ve tekniğin kullanılabilmesi de oldukça önemlidir (Temizkan, 2009). Nitekim, “farklı yöntem ve tekniklerin kullanılması, konuşma becerilerini geliştirme çalışmalarını daha zevkli ve ilgi çekici kılıp tekdüzelikten kurtarmaktadır” (Ceran, 2012, s. 341). Bu çalışmada kitaplardaki konuşma etkinliklerinde hangi yöntem ve tekniklerin ele alındığı incelendiğinde kitaplarda etkinliklerin önemli bir kısmının

güdümlü konuşmaya yönelik hazırlandığı ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte, EKOYAY kitabındaki etkinliklerin çeşitlilik açısından daha zengin olduğu belirlenmiştir. MEB kitabında ayrıca kendisini karşısındakinin yerine koyarak konuşma, kelime ve kavram havuzundan seçerek konuşma, serbest konuşma ve yaratıcı konuşma yöntem ve tekniklerine yönelik genel olarak birer etkinlik bulunmaktadır. Bunlardan sadece kelime ve kavram havuzundan seçerek konuşmaya yönelik etkinlik sayısının biraz daha fazla olduğu görülmüştür. EKOYAY kitabında ise kendisini karşısındakinin yerine koyarak konuşma, kelime ve kavram havuzundan seçerek konuşma, hafızada tutma tekniği, serbest konuşma ve yaratıcı konuşma yöntem ve tekniklerine yönelik etkinliklere de yer verildiği belirlenmiştir. 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda olmasına rağmen hafızada tutmak tekniğine MEB kitabında, eleştirel konuşma ve ikna etmeye ise iki kitapta da yer verilmediği belirlenmiştir. Bunun sebebi ise programda bu iki yöntem ve tekniğin daha üst sınıfların kazanımlarında yer alması olabilir. Ancak buna karşılık tartışma ve kendisini karşısındakinin yerine koyarak konuşma yöntemleri üst sınıfların kazanımlarında yer almasına rağmen etkinliklerde kullanılmıştır. Bu da kitaplar hazırlanırken Türkçe programının bazı açılardan dikkate alınmadığını göstermektedir. Genel olarak bakıldığında ise EKOYAY kitabı sunduğu çeşitli yöntem ve tekniklerle konuşma çalışmalarını daha ilgi çekici hâle getirirken MEB kitabı oldukça tekdüze çalışmalarla öğrencilerin ilgisini çekmekten uzak bir görüntü sunmaktadır. Ayrıca etkinliklerde dikkat çeken bir husus ise MEB kitabında etkinliklerin önemli bir kısmında yöntem ve teknik konusunda hiçbir yönlendirme yapılmazken EKOYAY kitabındaki etkinliklerde öğrencinin hangi yöntem veya tekniğe göre konuşma yapacağını açıkça belirtilmiş olmasıdır. Belki MEB'in bu tercihinin sebebi öğretmenleri etkinlikleri uygulama aşamasında daha özgür bırakmak olabilir. Ancak Karadüz ve Damar (2015) çalışmalarında Türkçe öğretmenlerinin konuşma etkinliklerinde çeşitli yöntem ve teknikler yerine daha tekdüze yöntemleri kullandıklarını belirlemişlerdir. Bu bakımdan ders kitapları hazırlanırken etkinliklerde kullanılacak yöntem ve teknikleri açıkça yazmanın öğretmenlere ve öğrencilere rehber olabileceği ve bunların çeşitlendirilmesinin dersi daha zevkli hâle getirebileceği düşünülmektedir.

Konuşma etkinliklerinin metin türlerine göre dağılımında kitaplar arasındaki tür tercihinden kaynaklı farklılıklar olduğu görülmüştür. MEB kitabında türlerin dağılımında belirgin farklılıklar bulunurken EKOYAY kitabında türlerin dağılımında daha dengeli bir dağılımın olduğu belirlenmiştir. Bilgilendirici metinlerin daha yoğun bir şekilde tercih edildiği MEB kitabında etkinlikler de daha çok bu türde artmıştır. En az şiir türünde etkinliğe rastlanırken, ayrıca bir de film bulunduğu için buna yönelik de bir etkinliğin olduğu ortaya çıkmıştır. EKOYAY kitabında ise metin türlerinin hemen hemen birbirine eşit sayıda kitapta yer aldığı görülmektedir. Bu da konuşma etkinliklerinin metin türlerine daha eşit bir şekilde dağıldığını göstermektedir. MEB kitabına oranla EKOYAY kitabında en az bilgilendirici metinlerin yer alması nedeniyle konuşma etkinliklerinin de bu türde daha az olduğu görülmektedir. Kitapların ikisinde de türlerin konuşma etkinliklerinin belirlenmesinde önemli bir rol oynamadığı söylenebilir. Alanyazında bu yönde bir araştırma bulgusuna rastlanılmadığından tartışma yapılamamıştır.

Konuşma etkinliklerindeki konulara bakıldığında ise kitaplarda öğrencilere çoğunlukla benzer konular sunulmakla beraber farklı konuların da sunulduğu belirlenmiştir. MEB kitabındaki etkinliklerin konuları on iki ana konu etrafında toplanırken EKOYAY kitabındaki etkinliklerin konularının dokuz ana konu etrafında toplandığı görülmüştür. Bu bakımdan MEB kitabında öğrenciler daha farklı konular üzerine konuşturulurken EKOYAY kitabında öğrencilerin biraz daha sınırlı konular üzerine konuşturulduğu görülmüştür. MEB kitabında okuma kültürü ile sağlık ve spor konularının, EKOYAY kitabında ise erdemler, doğa ve evren ile millî mücadele konularının ön plana çıktığı sonucuna ulaşılmıştır. Fakat genel olarak bakıldığında EKOYAY kitabındaki etkinliklerde okuma kültürüne yönelik hiçbir konuşma etkinliğinin bulunmaması dikkat çekerken MEB kitabında ise sanat, doğa ve evren ile özellikle bilim ve teknolojiyle ilgili çok az etkinliğin olması ya da hiç olmaması oldukça dikkat çekici bir sonuçtur. Nitekim özellikle bu yaş grubu öğrencilerinin gelişimleri açısından oldukça önemli konuların sınıf ortamında konuşulması, tartışılması, ele alınması çok önemlidir. Ayrıca sınıf içerisinde yapılan uygulamalarda ele alınan konuların öğrencilerin günlük yaşamında karşılıklarına çıkması çocukların hayata hazırlanması açısından dikkat edilmesi gereken bir durumdur (Doğan, 2009, s. 192). Bu bakımdan, iki kitapta da ele alınan konuların çocukların günlük yaşamlarında karşılıklarına çıkma ihtimalinin yüksek olduğu söylenebilir. Bunun yanı sıra Türkçe kitaplarında 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda kazandırılması hedeflenen ana dilde iletişim, bilim/teknolojide temel yetkinlikler, öğrenmeyi öğrenme, sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler, insiyatif alma ve girişimcilik, kültürel farkındalık ve ifade gibi yetkinliklere (MEB, 2019a) yönelik konuşma konularının olması da çocukların hayata hazırlanması sürecinde bu konular üzerinde düşünüp bu düşüncelerini paylaşmalarına imkân sunması açısından önemli görülmektedir.

Çalışmanın sonuçlarından hareketle aşağıdaki öneriler getirilebilir:

- a. Bu çalışmada konuşma becerisi açısından sadece 6. sınıf Türkçe ders kitapları incelenmiştir. Diğer düzeylere yönelik kitaplar da incelenebilir.
- b. Çalışmada, özellikle MEB kitabında belirli kazanımlara yönelik etkinliklere daha çok yer verilirken bazı kazanımlara hiç yer verilmediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle kitapların hazırlanması sürecinde Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan konuşma kazanımlarının etkinliklere dağılımına dikkat edilmelidir.
- c. Çalışmada, EKOYAY kitabında yönergelerin sıkça ve açık bir şekilde verildiği, ancak MEB kitabında çok az yönerge verildiği belirlenmiştir. Alanyazında yapılan çalışmalarda da öğretmenlerin kitaplardaki yönergeleri yetersiz bulmasından hareketle kitaplar hazırlanırken konuşma etkinliklerine yönelik yönergelerin sıkça ve açık bir şekilde verilmesi gerekmektedir.
- d. Çalışmada, EKOYAY kitabında konuşma etkinliklerine yönelik yöntem ve tekniklerde çeşitlilik görülürken MEB kitabında çeşitliliğin oldukça az olduğu belirlenmiştir. Bu açıdan konuşma etkinliklerinin tekdüzelikten kurtarılması için kitaplar hazırlanırken yöntem ve teknik konusunda çeşitlilik sağlanmalıdır.
- e. Bu çalışmada 6. sınıflarda kullanılan iki farklı yayınevine ait Türkçe ders kitapları incelenmiştir. Ancak iki kitabın konuşma etkinlikleri karşılaştırıldığında aralarında oldukça önemli farklar olduğu belirlenmiştir. Derslerde en çok kullanılan araçlardan biri ders kitabı olduğundan kitapların birbirinden oldukça farklı şekilde hazırlanmış olması aynı düzeydeki öğrenciler arasında eşitsizliğe sebep olabilir. Bunun önüne geçmek adına kitapların daha birbirine yakın bir anlayışla hazırlanmasına özen gösterilmelidir.

KAYNAKÇA

- Adalı, O. (2003). *Anlamak ve anlatmak*. İstanbul: Pan Yayıncılık.
- Akyol, H. (2019). *Programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Arslan, F. (2010). Türkçe ve sınıf öğretmenlerinin konuşma eğitimi ve konuşma etkinlikleri hakkındaki görüşleri: Kırıkkale ili örneği (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Benzer, A., & Ünsal, F. (2019). Konuşma öğretiminin program ve ders kitabı ekseninde uygulamaya yansımaları. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(3), 647-662.
- Ceran, D. (2012). Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma eğitimi dersine yönelik tutumlarının değerlendirilmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 5(8), 337-358.
- Chu-Shih, R. (2010). Blended learning using video-based blogs: public speaking for English as a second language students. *Australasian Journal of Educational Technology*, 26(6), 883-897.
- Cunningsworth, A. (1995). *Choosing your course book*. Oxford: Henemann.
- Deniz, K., Karagöl, F., & Tarakcı, R. (2019). Konuşma kazanımları açısından ortaokul Türkçe ders kitapları. *Turkish Studies Educational Sciences*, 14(4), 1257-1269.
- Doğan, Y. (2009). Konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik etkinlik önerileri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 185-204.
- Doğan, Y. (2015). Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki kazanımların ders kitaplarında ele alınış sıklıklarına ilişkin eleştirel bir değerlendirme. Uçgun, D. & Balcı, A. (Ed.) içinde *Akademik Hayatının 25. Yılında Türkçe Eğitimi Alanının İlk Profesörü Murat Özbay'a Armağan* (s. 463-474). Ankara: Pegem Akademi.
- Dumanlı Kadızade, E., & Önder, B. (2016). İlköğretim Türkçe programı ile Türkçe çalışma kitaplarındaki kazanım ve etkinliklerin konuşma becerisi açısından değerlendirilmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 12(5), 1104-1124.
- Durmuşçelebi, M. (2007). Türkiye ve Almanya'da ilköğretimde ana dili öğretimi: Eğitim programları ve ders kitapları açısından bir karşılaştırma, (Yayımlanmamış doktora tezi), Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Erdem, İ. (2019). Konuşma eğitimi: kuram, uygulama, ölçme ve değerlendirme. Güzel, A., & Karatay, H. (Ed.) içinde *Türkçe Öğretimi El Kitabı* (s.179-218). Ankara: Pegem Akademi.
- Fidan, M. (2019). Yedinci sınıf Türkçe ders kitabında yer alan konuşma etkinliklerinin analizi. *Turkish Studies Educational Sciences*, 14(4), 1367-1379.

- Firiady, M. (2018). Communicative language teaching through speaking activities designed in a textbook. *Language and Language Teaching Journal*, 21(1), 104-113.
- Güneş, F. (2013). *Türkçe Öğretimi: yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem Akademi.
- Güneş, F. (2014). Konuşma öğretimi yaklaşım ve modelleri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 1-27.
- Karadüz, A., & Damar, G. (2015). Ortaokul Türkçe öğretim programındaki konuşma yöntem ve tekniklerinin uygulanma durumu. *Akademik Araştırmalar Dergisi*, 67, 145-166.
- Kuru, O., & Güneş, F. (2019). Akıcı konuşma problemi yaşayan ilkököl 4. sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerinin geliştirilmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 33-47.
- Kurudayıoğlu, M., & Kiraz, B. (2020). Hazırlıksız konuşma stratejileri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 20, 167-189.
- Lee, Y., & Chang, L. (2012). An analysis of speaking activity designs of junior-high-school English textbooks used in Taiwan and China. National Pingtung University of Education.
- Marangoz, M. M. (2014). İlköğretim Türkçe ders kitaplarında konuşma eğitimi uygulamaları, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Maden, S., & Önal, A. (2020). Türkçe ve İngilizce ders kitapları üzerine karşılaştırmalı bir analiz: 7. sınıf örneği. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(3), 732-752.
- MEB. (2006). *İlköğretim Türkçe dersi (6, 7, 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: MEB Yayınları.
- MEB. (2019a). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (2019b). 2019-2020 Eğitim öğretim yılı ders kitapları, *T. C. Millî Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi*, 82(2736). Ankara: T. C. Millî Eğitim Bakanlığı Destek Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- Merriam, S. B. (2018). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*. (Selahattin Turan Çev. Ed.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- McGarrity, M., & Crosby, R. B. (2012). Rhetorical invention in public speaking textbooks and classrooms. *Rhetoric Society Quarterly*, 42(2), 164-186.
- Nicolson, M., & Adams, H. (2010). The languages classroom: place of comfort or obstacle course? *The Language Learning Journal*, 38(1), 37-49.
- Okur, A. (2012). Türkçe ders kitaplarında bilim ve teknoloji. *Turkish Studies*, 7(4), 2413-2429.
- Temizkan, M. (2009). Akran değerlendirmenin konuşma becerisinin geliştirilmesi üzerindeki etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(12), 90-112.
- Temizyürek, F., Erdem, İ., & Temizkan, M. (2016). *Konuşma eğitimi (sözlü anlatım)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Topçuoğlu, F. (2010). Türkiye ve İngiltere’de ilköğretim ikinci kademedeki kullanılan ana dili öğretimi ders kitaplarındaki beceri alanlarının karşılaştırılması, (Yayımlanmamış doktora tezi), Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Topçuoğlu Ünal, F., & Degeç, H. (2012). Öğretmen görüşlerine göre konuşma eğitiminde karşılaşılan sorunlar. *International Journal of Social Science*, 5(7), 735-750.
- Yakıcı, A., Yücel, M., Doğan, M. ve Yelok, S. (2005). *Türkçe -2 sözlü anlatım*. Ankara: Bilge Yayınları.
- Yalçın, A. (2002). *Türkçe öğretim yöntemleri yeni yaklaşımlar*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, N. (2020). Öğretmen görüşlerine göre ortaokul öğrencilerinin konuşma kusurları. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(2), 597-610.

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİYLE YAPILAN GÖRÜŞMELERE GÖRE OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE SOSYAL BECERİLERE İLİŞKİN ÇOK YÖNLÜ BİR DEĞERLENDİRME

A MULTI-DIRECTIONAL EVALUATION ON SOCIAL SKILLS IN PRESCHOOL PERIOD, BASING ON THE INTERVIEWS WITH PRESCHOOL TEACHERS

Pınar AKSOY¹

ÖZ: Bu çalışmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerine göre okul öncesi dönemde sosyal becerilere ilişkin çok yönlü bir değerlendirmenin yapılmasıdır. Çalışma, nitel araştırma türünde durum çalışması deseninde bir çalışmadır. Çalışma grubu, Tokat ili Merkez, Turhal ve Niksar ilçelerinde yer alan anasınıflarında ve anaokullarında görev yapmakta olan 58 okul öncesi öğretmeninden oluşmaktadır. Çalışma verileri araştırmacı tarafından hazırlanan yedi maddelik açık uçlu sorular eşliğinde yapılan yüz yüze görüşmelerle toplanmış ve içerik analizi ile analiz edilmiştir. Okul öncesi öğretmenleriyle yapılan görüşmelerin sonucunda; okul öncesi dönem çocuklarının en iyi olduğu sosyal becerin “yardım etme” ve en çok yetersiz olduğu sosyal becerin “paylaşma” olduğu tespit edilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerine göre, okul öncesi dönem çocuklarına kazandırılması gereken sosyal becerilerin başında “iletişimi başlatma ve sürdürme” ile “saygılı olma”nın geldiği saptanmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim sürecinde sosyal beceri etkinliklerine yer verme sıklıklarının çok yeterli olmadığı ve sosyal beceri etkinlikleri kapsamında drama, oyun ve hikâye yöntemini ağırlıklı olarak kullandığı görülürken, okul öncesi dönem çocuklarının sosyal becerilerinin geliştirilmesinde karşılaşılan güçlükler arasında daha çok ailenin evde desteklememesi ve olumsuz tutumları ile ilgili durumların yer aldığını ifade ettiği belirlenmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi dönemde sosyal becerilere ilişkin teorik ve uygulama içerikli bilgi, beceri ve deneyimlerinin artırılmasına yönelik alan uzmanları rehberliğinde proje tabanlı öğrenme atölyelerinin düzenlenmesi ve bunlara öğretmenlerin sistemli bir şekilde aktif katılımının sağlanması önerilmektedir.

Anahtar sözcükler: Okul öncesi dönem, öğretmen görüşleri, sosyal beceri.

ABSTRACT: The aim of the current study is to perform a multi-directional evaluation on social skills in preschool period, basing on the opinions of preschool teachers. The study is a case study design in the qualitative research type. The study group consists of 58 preschool teachers working at the kindergartens and preschools located in Central, Turhal and Niksar districts of the province of Tokat. The study data was collected through face-to-face interviews accompanied by the seven open-ended questions prepared by the researcher, and analyzed by content analysis. As a result of the interviews with preschool teachers, it was determined that the social skills that children are the best are “helping” and “sharing” the social skills that are the most inadequate. It was stated that social skills that should be gained for preschool children should mainly include “starting and maintaining communication” and “being respectful”. While it was seen that the frequency of preschool teachers to include social skills activities in the process of education was not sufficient and they mainly use the drama, play and story method in the scope of social skills activities, it was also found that preschool teachers asserted that the challenges faced in developing social skills of preschool children are mostly included in the situations related to the parents’ lack of support at home and their negative attitudes. It is recommended to organize project-based learning workshops under the guidance of field experts and to ensure the active participation systematically of teachers in order to increase the knowledge, skills and experiences based on theoretical and practical content related to social skills of preschool teachers.

Keywords: Preschool period, teacher opinions, social skills.

Bu makaleye atf vermek için:

Aksoy, P. (2021). Okul öncesi öğretmenleriyle yapılan görüşmelere göre okul öncesi dönemde sosyal becerilere ilişkin çok yönlü bir değerlendirme. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(1), 386-411.

Cite this article as:

Aksoy, P. (2021). A multi-directional evaluation on social skills in preschool period, basing on the interviews with preschool teachers. *Trakya Journal of Education*, 11(1), 386-411.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Social skills are factors that can impact an individual’s peer acceptance, learning power, self-reliance, desire to try new things, possession of group consciousness, potential to perform his/her responsibilities,

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, e-posta: aksoypnr@gmail.com, ORCID: 0000-0001-6107-3877.

capacity to establish an effective communication, ability to follow the rules, and many other situations. Depending on the situation of social skills, which are started to be learned during the early ages effectively, during the preschool years, an individual gets prepared for the adult life and gains experiences of learning. Social skills, having such a big effect, are effective on the life of an individual in various manners. The importance of social skills is accepted, and further, it is suggested that it is their contents, development processes and the approaches to them that should be fundamentally handled. It is possible to determine the weaknesses and strengths of children basing on the contents of social skills. In other words, the existing social skills of children form a basis for their future communication and learning, and ensure that their readiness levels are observed, while deficits in social skills serve to determine the fields that need to be supported. It is not possible for preschool children to gain proper social skills by themselves along their lives, thus they need to be introduced processes that are systematically organized and supported by proper methods. At this point, the opinions of the preschool teacher, who is the person to prepare, practice, and evaluate preschool education activities, on social skills are highly important. The opinions of teachers on the social skills that should be gained, on the social skills, which the students in their classroom are good at, and on the contribution of social skills are important to determine their perceptions of the conceptual basis of social skills. Additionally, the frequency of teachers to practice social skill activities, the methods/techniques they use during the activities, and the challenges they face in developing social skills are important in the process of determining their experiences on the practical aspect of social skills. Acquisition of both theoretical opinions and practical experiences of preschool teachers on social skills will be beneficial to observe the process of representing social skills in preschool education.

The Aim of the Study

This study aims to perform a multi-directional evaluation on social skills in preschool period, basing on the opinions of preschool teachers. In line with this aim, answers have been sought for the following questions basing on the opinions of teachers.

1. What are the social skills that are needed to be gained by children during preschool period?
2. What are the social skills at which preschool children are better?
3. What are the most frequently observed social skill deficits in preschool children?
4. What are the contributions of social skills to preschool children?
5. How frequently are social skill activities practiced within the process of preschool education?
6. What are the methods and techniques that are used in the process of social skills activities in preschool education?
7. What are the challenges faced in developing social skills of preschool children?

Method

This study was conducted in the scope of qualitative research and was a case study design. The study group consists of 58 preschool teachers who work at the kindergartens and preschools (for children at the ages of five-six) under the formal primary schools located in the province of Tokat in 2018-2019 academic year, and who were reached according to convenience sampling. The study data was collected by the researcher basing on the personal interviews with the teachers in the scope of the study. A form that contains open-end questions prepared by the researcher was used during the interviews conducted for the purpose of the study. Face-to-face interviews were performed between the researcher and the teachers with the questions in the form, at a time when they were available, and at an environment suitable for good communication at the institutions where the teachers worked. The open-end questions in this framework consist of seven questions as follows: *“(1) In your opinion, what are the social skills that should be gained by children during preschool period? (2) What are the social skills which preschool children are better at? (3) What are the most frequently observed social skill deficits in preschool? (4) What are the contributions of social skills to preschool children? (5) How frequently do you use social skill activities within the scope of preschool education? (6) What are the methods and techniques you use in the scope of social skill activities in the process of preschool education? (7) What are the challenges you face in developing social skills of preschool children?”* The answers given by the teachers to the open-end questions were recorded by the researcher, taking literal notes during the

interviews. The data obtained according to the answers by the teachers to the questions asked by the researcher in the study was analyzed using frequency (f) and percentage (%) values.

Findings

In the study, among the social skills specified by the preschool teachers to be gained in preschool period, the highest rank (25%) belongs to starting communication and being respectful, then (18.3%) sharing and expressing oneself, followed by (16.7%) helping each other. It was found that the skills of problem solving, following the rules in classroom/society were 13.3%, thanking and waiting for ones' turn were 11.7%, and cooperation and taking responsibility were 10%, among the social skills suggested in this scope. It was determined that, according to the opinions of the teachers, the social skills which the preschool children are best at are mostly helping, with a consensus of 18.3%, followed by sharing and apologizing at the rate of 13.3%. Further, it was found that the skills of lining up and thanking are the prominent skills in children, with a consensus of 8.3%. Following all these, it was suggested by 6.7% of the teachers that children are better at the skills of starting a relationship and greeting, and 5% of the teachers suggested that children are better at the skills of making friends and asking for permission. It was also seen that the social skills at which preschool children are most incapable are concentrated on not sharing (at the rate of 23.3%). In this scope, it was found that partially not lining up (11.7%), followed by having difficulty in following classroom rules and having problems in dealing with negative situations (6.7%), and then not listening in silence, negligence, and not showing empathy (5%) are among the social skill deficits. In addition, it was revealed that the preschool teachers agree on the point that social skills contribute mostly to (23.3%) ensuring effective establishment of communication and fitting into school/society. Nevertheless, it was emphasized that the contribution rate of social skills to ensuring self-reliance development and ensuring socialization was 13.3%, to preparing for primary school was 10%, and to teaching empathy was 6.7%. On the other hand, it can be said it was specified by the preschool teachers that social skill activities are practiced by part of them (18.3%) exactly every day, part of them (15%) as best as they can, and part of them (11.7%) almost every day. It was also seen that it was mentioned by a group of teachers (16.7%) that they do not practice any activity special to social skills, and by several teachers (3.3%) that they practice social skill activities once a month. It is particularly remarkable that there are teachers (6.7%) who practice social skill activities only once a week. It was found that among the most used methods and techniques used by the teachers in the scope of social skills activities, play (26.7%) is in the forefront, followed by story (21.7%), and then drama (20%). It was determined that these methods and techniques are followed by activities of learning by doing/experiencing at 13.3% and by the question and answer method at 8.3%; while use of song is partially (5%) included in this scope. It was revealed that at minor rates; project approach, puppet use, and field trips are used, and the techniques are adopted such as finger game, narration method, observation, being a model, cooperation with families, and teaching with videos.

Conclusion and Discussion

It was found that the preschool teachers state the skills such as “starting-maintaining communication and being respectful, sharing and expressing oneself, helping each other, problem solving, thanking and waiting for ones turn, cooperation and taking responsibility, following the rules in classroom/society, greeting and having self-reliance, apologizing, coming to an agreement, protecting/defending ones rights and empathy, and conducting a work with a group, making plans, and asking for permission” are among the social skills that should be gained during preschool period. The fact that the majority of the skills specified above are social skills indicates that the teachers have full knowledge of the concept of social skills. However, it was also found that several teachers specified that the skills of “being clean, being tidy, and washing hands”, which belong to the area of self-care/development, and the skill of “using Turkish correctly”, which belongs to language development area, as well as the skill of “being in touch with nature”, which is not a direct social skill, are among the social skills that should be gained. Similarly, in another finding of the study, it was detected that one of the teachers specified the skill of being clean and tidy is among the social skills, which children are good at, and another teacher specified that self-care deficit is one of the most frequently observed social skill deficits. These suggest that the teachers who assert these opinions do not have sufficient knowledge on the scope of social skills.

According to the opinions of the teachers in the study, the social skills at which preschool children are better mostly include helping, sharing, apologizing, lining up, thanking, starting a relationship, and greeting. The social skills such as acting together in plays, establishing a group, expressing one's own characteristics, expressing oneself easily/having self-reliance, asking questions when being curious about something, being eager to try new things, speaking by asking for permission, and fulfilling in-class responsibilities are among the social skills at which children are more rarely good. It is possible that since the social skills specified here are among the skills that can directly be observed in classroom environment, they are highlighted by the teachers. Classroom environment requires that a child is together with his/her peers and follows the rules required by the social life. It can be required that a child exhibits many skills that are mentioned in this context in classroom. It was also suggested that the most frequently observed social skill deficits in children include behaviors such as not sharing, not lining up, having difficulty in adapting themselves to classroom rules, having problems in dealing with negative situations. The fact that preschool children are in a self-centered and hyperactive period, have difficulty in having an emphatic perspective, and are at a limited level to learn something on the social life can be the reason why they cannot exhibit the social skills in this framework sufficiently.

As another conclusion; it was emphasized that according to the opinions of the teachers, social skills contribute significantly to ensuring the establishment of effective communication and adapting to school/society, as well as they contribute to ensuring self-reliance development and socialization, preparing for primary school, teaching empathy, ensuring the development of sense of responsibility, and gaining the power of expressing ones' feelings and opinions. Moreover, it was also mentioned that social skills contribute to ensuring establishment of communication with the people around, developing the skill of problem solving, and even gaining solution-oriented thinking ability, facilitating learning, supporting personality development, and teaching to thank. Many studies in the literature refer to these contributions (Akman, Topçu, Baydemir, Şahin, Şirin and Çelik Arslan, 2011; Agostin and Bain, 1997; Arnold, Kupersmidt, Voegler Lee and Marshall, 2012; Brigman, Lane, Lane, Switzer, and Lawrence, 1999; Gresham and Elliott, 1987; Elliott, Sheridan and Gresham, 1989; McClelland, Acock and Morrison, 2006; Montroy, Bowles, Skibbe and Foster, 2014; Mahyiddin and Elias, 2010; Özbey and Aktemur Gürlü, 2019; Sharma, Goswami and Gupta, 2016; Tanrıverdi and Erarslan, 2015). Evaluating the frequency of the teachers to practice social skill activities, it can be said that some of the teachers do not practice social skills at a sufficient rate. It was concluded that the teachers practice social skills mostly every day, then three times a week, try to practice them as far as they can do without a certain interval, and then almost every day or two times a week. It is also notable that there are teachers who practice social skill activities once a week or even once a month, at a lower rate, though. It was concluded that plays, stories, and drama are emphasized respectively, considering the methods and techniques used by the teachers for social skill education. The fact that children have the possibility to experience social skills directly in the process of practicing these methods and techniques can be one of the reasons why they are preferred mainly in this framework. Furthermore, it was found that the methods and techniques used by the teachers include activities of learning by experience/doing, question and answer method, and songs significantly, while they also include project approach, puppet use, field trip, finger game, narrative method, observation, art and science activities, being model, cooperation with family, praising positive behaviors, and teaching with videos. In the study by Özyürek and Ceylan (2014) it was found that preschool teachers highlight it is important to be in one-to-one communication with children and to establish rules for developing social skills, and they try to teach children social skills by being model or benefiting from various rewards and reinforcements. In the study by Kara and Aslan (2018), the effect of drama-based science activities on social skills of preschool students was revealed, which is an example in parallel with the opinions of the teachers who highlight the science and art activities.

Another remarkable result of this study is that 5% of the teachers stated that they do not do anything particularly for social skill education. In the study, it is emphasized that the challenges against the development of social skills include many situations related to family such as lack of support by family at home, negative family attitudes, families letting children watch violent movies, over-protectiveness of families, broken families, and negative communication of family members among each other, which reveal the importance required to put on family in social skill education. Similarly, it was seen that

parents with an attitude of growing a child in the dimension of strict discipline affect social skills of children negatively (Yener, 2014). Nevertheless, it was revealed in the study that following the family relationship situations, the situations such as economic difficulties, incorrect teacher approaches, insufficient readiness of children, high classroom population, individual differences in children, existence of inclusive student in classroom, and existence of students who cannot speak Turkish in classroom are among the challenges faced against teaching social skills. Additionally, Holland, Holland and Gimpel (2003) detected that the rates of children to exhibit problem behaviors differentiate basing on the socio-economic levels of families. It was seen in a study by Gülay (2004) that among the children below the age six, children who live together with their families use social skills more frequently compared to children who are in need of protection. Based on the results achieved in the study, it is needed to increase knowledge of preschool teachers in the points such as organizing education environments, practicing family-participated activities in cooperation, performing practices towards inclusive students, and using varied methods and techniques in order to develop social skills. It is asserted that it is mandatory to make preschool teachers better in terms of the scope, contributions, and development of social skills, as well as it is considered necessary that their personal and occupational qualities should also be improved.

GİRİŞ

Gelişen teknoloji ağı ile değişen hayat şartları ve oluşan yeni yaşam düzeni içerisinde sorunsuz bir şekilde yaşam sürebilmek, çevreyle uyumlu ve kendisiyle barışık bireyler olabilmek için, birtakım becerilere sahip olmak gerekmektedir. Bu becerilerin varlığı, mutlu ve başarılı birey olmanın önkoşulu olmaktadır. Bu süreçte bireylerin arkadaşları tarafından kabul edilme, öğrenmeye karşı istekli olma, özgüven sahibi olma, grup bilincinde olma, kurallara uyum sağlama, sorumluluklarını yerine getirme ve etkili iletişim kurabilme gibi birçok özelliğe sahip olmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu durumların var olma düzeyini ortaya koyarak, bireyin yaşamını çok yönlü etkileyen bir unsur sosyal becerilerdir. Erken yaşlarda edinilmeye başlanan sosyal becerilerin okul öncesi yıllardaki durumuna bağlı olarak, bireyin yetişkinlik yaşamına hazırlanması ve öğrenme deneyimleri elde etmesi olasıdır. Davies'in (2011) dile getirdiği gibi, okul öncesi dönem sosyal becerilerden olumlu sosyal davranışlara ve arkadaş ilişkilerinden oyun oynamanın kurallarına kadar birçok durumun edinildiği bir dönem olması itibarıyla, bireyin yaşamında özellikle önemlidir. Okul öncesi dönem, sosyal becerilerin edinilmesinde önemli bir dönem olmakla birlikte; ortaya çıkan davranış problemlerinin önlenmesi için de erken müdahale zamanı olarak değerlendirilmektedir (Campbell, 2002). Sosyal becerilerin okul öncesi öncesi yıllardan başlayarak edinilmesi önemli bir husus olmakla birlikte, çeşitli şekillerde bireyin yaşamı üzerinde etkileyici olması da kaçınılmazdır.

Sosyal beceriler, problem davranışlar ile davranışsal özdüzenleme becerilerinin yordayıcısı (Montroy, Bowles, Skibbe ve Foster, 2014) ve buna dayalı olarak da akranlar arasındaki sosyal statünün belirleyicisidir (Buhs ve Ladd, 2001; Keane ve Calkins, 2004). Bu çerçevedeki sosyal becerilere göre öğretmen-çocuk ilişkisinin kalitesi ve öğretmen-çocuk ilişkisinin kalitesine göre de sosyal beceri düzeyi (Birch ve Ladd, 1998; Harper ve McCluskey, 2003; Jerome, Hamre ve Pianta, 2009) değişebilmektedir. Okul öncesi dönem çocuğunun duyguları açıklama ve özdüzenleme becerileri (Herndon, Bailey, Shewark, Denham ve Bassett, 2013) ve beraberinde akran kabulü (Johnson, Ironsmith, Snow ve Poteat, 2000) üzerinde sosyal becerilerin etkisi büyüktür. Neticede çocuğun sosyal görevleri yerine getirme başarısı ile erken akademik becerileri arasında bir ilişki söz konusudur (Arnold, Kupersmidt, Voegler-Lee ve Marshall, 2012). Sosyal becerilerin gelişiminin okula uyuma, sınıf aktivitelerine katılma ve bağımsız çalışma durumlarına katkı sağladığı (McClelland, Acock ve Morrison, 2006; Ziv, 2013) yönünde tespitler yer almaktadır. Sosyal becerilerin genel iyilik hali, akıl sağlığı, uyum düzeyi ile sosyal ve akademik başarı için temel düzeyde önemli beceriler olduğu belirtilmektedir (Carter, Briggs Gowan ve Davis, 2004). Sosyal beceriler yaşamın ilk yıllarından başlayarak bireyin yaşamında böylesine öneme sahip olmasına karşın, çocukların gelişiminde daha farklı alanların öncelikli görülmesiyle sosyal beceri gelişimleri göz ardı edilebilmektedir. Bu durum, gerek öğretmenlerin akademik açıdan yetkin olduğu alana öncelik vererek, sosyal beceri öğretimini arka planda tutmasından gerekse de ebeveynlerin çocuklarının sosyal beceri gelişimini ön sırada önemli beceriler olarak görmeyerek, akademik başarı odaklı bir beklenti içerisinde olmasından kaynaklanabilmektedir. Sosyal becerilerin akademik başarı için de gerekli olan beceriler olması itibarıyla, her koşul ve şartta öğretilmesinin önemli olduğu bir

gerçektir. Sazak Pınar ve Sucuoğlu (2011) öğretmenlerin okul başarısı için sosyal becerileri önemli görmeyen bir görüşe sahip olduğunu belirlerken, Tutkun ve Dinçer (2015) de okul öncesi dönem çocukları için önemli görülen sosyal becerilerin öğretmene ve ebeveyne göre farklılaşabildiğini ortaya koymuştur. Bu çerçevede, okul öncesi dönemin sosyal beceri edinimi açısından özenle ele alınması gereken bir süreç olduğu öne çıkmaktadır.

Sosyal bilişsel öğrenme kuramına göre, çocukta ilk beceri ve davranış edinimi yakın çevredeki kişilerin gözlenmesi ve gözlenen davranışların model alınması ile gerçekleşmektedir. Buna göre, yaşamın ilk yıllarında ailede başlayan model alma ve taklit etme süreci, çocuğun okula başlamasıyla birlikte, öğretmen ve akran gibi kişilere doğru genişlemektedir. Bu nedenle, okul öncesi öğretmenin çocuğun beceri ve davranışlarına yönelik yaklaşımları ve beraberinde beceri ve davranışlara ilişkin görüşleri sosyal becerilerin kazanım süreci açısından önem taşımaktadır. Maleki, Mardani, Mitra Chehrzad, Dianatinasab ve Vaismoradi (2019) çocukların sosyal becerilerinin geliştirilmesi için aile-öğretmen ve ortam bağlamındaki her bir unsurun önemli olduğunu vurgulamıştır. Sosyal beceri öğretiminde taşıdığı roller nedeniyle, öğretmenlerin sosyal beceri öğretimine ilişkin görüş, beklenti ve bilgi düzeyleri çeşitli çalışmalarda ele alınmıştır. Bu çalışmalar arasında özel gereksinimli çocuklarla çalışan öğretmenler üzerinde yürütülen çalışmalar öne çıkmaktadır (Sazak Pınar, 2014; Sazak Pınar ve Sucuoğlu, 2011; Sazak Pınar, Çifci Tekinarslan ve Sucuoğlu, 2012). Bu kapsamda, okul öncesi dönem çocuklarının sosyal becerilerine ilişkin öğretmenlerin beklentilerini değerlendiren sınırlı sayıda çalışma (Lane, Stanton Chapman, Jamison ve Phillips, 2007; Tutkun ve Dinçer, 2015) yer almaktadır. Okul öncesi öğretmenlerine göre, okul öncesi dönemde sosyal yeterliliğe ilişkin özelliklerin (Öztürk ve Sayıl, 2017) ve okul öncesi çocuklarda sosyal becerilerin desteklenmesine ilişkin görüşlerin neler olduğunun (Özyürek ve Ceylan, 2014) incelendiği birkaç çalışmaya ulaşılmıştır. Bu çalışmaların sosyal becerilerin teorik alt yapısına ilişkin durumların açıklığa kavuşturulması noktasında önemli olduğu bir gerçektir. Dobbins, Higgins, Pierce, Tandy ve Tincani'nin (2010) çalışmasında, öğretmenlerin aldıkları lisans eğitimlerinin sosyal beceri öğretimi için yeterli düzeyde olmadığını dile getirmesi de bu noktadaki bir sorunu gündeme getirmektedir. Bu kapsamda öğretmen adayları üzerinde yürütülen bir çalışmaya göre (Ergenekon, Özen ve Batu, 2008) de öğretmenlik uygulaması derslerinde en çok zorlayıcı görülen becerilerden birinin sosyal beceriler olduğu saptanmıştır. Sazak Pınar'ın (2012) çalışması da öğretmen adaylarının sosyal beceri öğretimi ve sosyal beceri öğretim teknikleri konusundaki bilgi düzeylerinin yeterli olmadığını göstermiştir. Bu durumların temelinde, sosyal becerilerin kapsamı ile birlikte öğretmenlik sürecinde sosyal becerileri nasıl destekleyebilecekleri konusunda yetersizliklerin olması yer almaktadır. Bu çalışmaların sonuçlarında, sosyal becerilere ilişkin mevcut durumların ve yetersizliklerin belirlenmesi ile ihtiyaçların tespiti noktasında kapsamlı çalışmaların gerekli olduğu konusunda hemfikir olunmuştur.

Sosyal becerilere yönelik tespitleri ortaya koyan bir durum, sosyal beceriler ile ilgili davranış örüntülerinin açığa çıkarılmasıdır. İlgili alanyazın çalışmalarında sosyal becerilerin birçok beceri ile ilişkili olduğu ve birçok durumun gelişimi üzerinde etkili olduğu ortaya konmuştur. Buna göre, sosyal beceriler bilişsel beceriler, mizaç özellikleri, ebeveyn tutumu, öz-düzenleme davranışları ve teknoloji kullanımı (Guo, 2017; Güral, Sezer, Güven ve Azkeskin, 2013; Güzel ve Kurtulan, 2017; Kılıç ve Güngör Aytar, 2017; Özyürek, 2015; Yılmaz Bolat, 2018) gibi birçok özelliğin etkisinde kalabilmekte iken; değer kazanımı, motivasyon düzeyi, oyun arkadaşı olarak tercih edilme durumu, erken okur-yazarlık becerisi, akademik eğilimi, fonolojik farkındalık seviyesi, kişisel özellikleri, dil edinimi ve iletişim becerileri (Akman, Topçu, Baydemir, Şahin, Şirin ve Çelik Arslan, 2011; Arnold et. al., 2012; Mahyiddin ve Elias, 2010; McClelland, Acock ve Morrison, 2006; Montroy, Bowles, Skibbe ve Foster, 2014; Özbey ve Aktemur Gürlü, 2019; Sharma, Goswami ve Gupta, 2016; Tanrıverdi ve Erarslan, 2015) gibi birçok durum üzerinde de etkiye sahip olmaktadır. Bu nedenle, sosyal becerilerdeki yetersizlikler beraberinde başka yetersizlikleri ortaya çıkarmakta ve sosyal becerilerin geliştirilmesine yönelik çok yönlü müdahaleleri de gerekli kılmaktadır. İnci ve Deniz'in (2015) anasınıfından ilkökul birinci sınıfa kadar olan çocuklar üzerinde yürüttüğü çalışmada, çocukların orta düzeyde sosyal becerilere sahip olduğunu belirlemesi de sosyal becerilerin her aşamada geliştirilmek üzere ele alınması gereken beceriler olduğunu vurgular niteliktedir. Çocukların sosyal becerilerinin bilinmesi, onlara doğru bir biçimde yaklaşılması adına önemlidir (Kılıç ve Güngör Aytar, 2017). Sosyal becerilerin öneminin kabul edilmesiyle birlikte, kapsamı, ele alınış şekli ve geliştirilme süreçleri esas olarak ele

alınması gereken durumlar olmaktadır. Neticede çocukların sahip olduğu sosyal becerilerin neler olduğuna dayanarak, güçlü ve zayıf yanları da belirlenebilmektedir.

Sosyal becerilerdeki yetersizliklerin sosyal beceri eğitimleri aracılığıyla desteklenmesi sayesinde, sosyal kaygı, depresyon, yalnızlık hissi ve alkol bağımlılığı gibi yaşamın ileri dönemlerinde baş gösterebilecek klinik problemlerin önlenmesi mümkündür (Segrin ve Giverts, 2003). Okul öncesi dönem çocukları üzerinde ulusal ve uluslararası düzeyde yürütülen birçok çalışma (Aksoy, 2014; Aslan, 2008; Baş, 2011; Choi, 2002; Daemi ve Farnia, 2013; Dereli İman, 2014; Durualp ve Aral, 2010; Eti, 2010; Han, Catron, Weiss ve Marciel, 2005; Kamaraj, 2004; Kılıç ve Güngör Aytar, 2017; Lobo ve Winsler, 2006; Loukatari, Matsouka, Papadimitriou, Nani ve Grammatikopoulos, 2019; Morrow, O'Connor ve Smith, 1990; Neda, Ashkan, Siroos ve Taher, 2013; Okur, 2008; Öziskender ve Güdek, 2013; Pekdoğan, 2016; Reynolds, Stagnitti ve Kidd, 2011; Uysal ve Kaya Balkan, 2015; Webster Stratton, Reid ve Hammond, 2001; Zhang, 2011) sosyal becerilerin kazandırılmasında bu yöndeki eğitimlerin önemli olduğuna dikkat çekmiştir. Okul öncesi dönem çocuklarının uygun sosyal becerileri yaşam içerisinde kendiliğinden kazanmaları doğrudan mümkün olmamakla birlikte, sistemli bir şekilde organize edilmiş ve uygun yöntemlerle desteklenmiş süreçlerle buluşturulmaya ihtiyaçları olmaktadır. Literatürdeki bahsi geçen bu ilgili çalışmalar, farklı yöntem-teknik ve yaklaşımların sosyal beceriler üzerindeki etkisinin görülmesi noktasında da bilgilendiricidir.

Okul öncesi eğitim kapsamında yer alan her türlü etkinlikleri hazırlayan, uygulayan ve değerlendiren kişi konumunda olan okul öncesi öğretmenlerinin sosyal becerilere yönelik görüşleri de bu durumların hizmete sunulması noktasında son derece önemlidir. Öğretmenlerin kazandırılması gereken sosyal beceriler yanında sınıftaki öğrencilerin iyi oldukları veya yetersiz oldukları sosyal becerilerin neler olduğuna ve bu kapsamda sosyal becerilerin katkılarına ilişkin görüşleri sosyal becerilerin kuramsal çerçevesine ilişkin algıların tespiti noktasında önemlidir. Bunlarla birlikte, öğretmenlerin sosyal beceri etkinliklerine yer verme sıklıkları ve etkinlik sürecinde kullandıkları yöntem-teknikler ile sosyal becerilerin geliştirilmesinde karşılaştıkları güçlükler, sosyal becerilerin uygulama boyutuna ilişkin tecrübelerin saptanmasına yönelik olarak ele alınması gereken durumlardır. Alanyazımında sosyal becerileri konu edinen çalışmaların, öğretmen görüşlerine göre okul öncesi dönem çocuklarının sosyal beceri düzeylerinin saptanması üzerinde ağırlık gösterdiği görülmüştür (Örneğin; Abdi, 2010; Beebe Frankenberger, Lane, Bocian, Gresham ve MacMillan, 2005; Jerome, Hamre ve Pianta, 2009; Kamaraj, 2004; Koch, Kastner Koller, Deimann, Kossmeier, Koitz ve Steiner, 2011; Lane, Stanton Chapman, Jamison ve Phillips, 2007). Bahsi geçen çalışmaların sonuçlarında, öğretmenlerin okul öncesi dönem çocuklarının sosyal becerilerine ilişkin teoriden uygulamaya bilgi ve deneyim sahibi olmaları gerektiği üzerinde durulmuştur. Mahyuddin ve Elias'ın (2010) çalışmasında da öğretmenlerin öğrencilerini tanıyarak, bireysel farklılıkların farkında olarak ve çeşitli müdahale stratejilerini kullanarak çocukların becerilerini desteklemesi gerektiği vurgulanmıştır. Bu durumların ışığında, okul öncesi dönemde sosyal becerilere anahtar sorular eşliğinde açıklık getirmeye yönelik süreçlerin işletilmesi önem arz etmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin sosyal becerilere ilişkin görüşlerinin ve uygulamaya dayalı deneyimlerinin bütüncül bir şekilde ortaya çıkarılması, sosyal becerilerin okul öncesi eğitimdeki temsili süreçlerinin görülmesi açısından katkı sağlayıcı olacaktır. Bu adımların her biri sosyal becerilerin okul öncesi eğitimdeki yerini ortaya koyan durumlardır. Maleki vd.'nin (2019) öğretmenlerin eğitim ve deneyim durumları ile okul öncesi eğitim ortamının yapısına göre okul öncesi yaşlardaki çocukların sosyal becerilerinin farklılaşabildiğine ilişkin tespitleri de bu noktada dikkat çekici bir sonuçtur. Okul öncesi öğretmenlerinin sosyal beceriler konusunda yetkin olmasının ve işlevsel süreçleri yerine getirmesinin, çocukların sosyal beceri düzeylerinde ilerleme kaydedilmesi noktasında bir gereklilik olduğu yönünde bir görüşe ulaşılmaktadır. Bütün bu noktalardan hareketle, okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerine göre öncesi dönemde sosyal becerilere ilişkin çok yönlü bir değerlendirmenin yapılmasının durum tespitinden hedef belirleme adımlarına dair çabalar için birçok noktada katkı sağlayıcı olabileceği yönündeki görüş ve düşünceler de bu çalışmanın çıkış noktasını oluşturmuştur. Çalışmanın okul öncesi eğitim alanından başlayarak yürütülecek sosyal beceri içerikli çalışmalar için teoriden uygulamaya farklı noktalarda yol gösterici olabileceği öngörülmektedir.

Amaç

Bu çalışmada temel olarak, okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerine göre okul öncesi dönemde sosyal becerilere ilişkin çok yönlü bir değerlendirmenin yapılması amaçlanmıştır. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara öğretmenlerle yapılan görüşmeler eşliğinde yanıt aranmıştır.

1. Okul öncesi dönemde çocuklara kazandırılması gereken sosyal beceriler nelerdir?
2. Okul öncesi dönem çocuklarının daha iyi oldukları sosyal beceriler nelerdir?
3. Okul öncesi dönem çocuklarında en çok görülen sosyal beceri yetersizlikleri nelerdir?
4. Sosyal becerilerin okul öncesi dönem çocukları için katkıları nelerdir?
5. Okul öncesi eğitim sürecinde sosyal beceri etkinliklerine ne kadar sıklıkta yer verilmektedir?
6. Okul öncesi eğitim sürecinde yer alan sosyal beceri etkinlikleri kapsamında kullanılan yöntem ve teknikler nelerdir?
7. Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal becerilerinin geliştirilmesinde karşılaşılan güçlükler nelerdir?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu çalışma, nitel araştırma türünde bir çalışmadır. Nitel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı bu çalışmada, durum çalışması deseninden faydalanılarak çözümlenmeler yapılmıştır. Durum çalışması, güncel bir olguyu kendi gerçek yaşam çerçevesi içinde incelemeye yönelik bir desendir. Durum çalışması deseniyle birlikte, araştırılan konu hakkında zengin ve açıklayıcı bilgilerin elde edilmesi sağlanmaktadır. Bu kapsamda araştırılan olay, durum veya olgu ile ilgili önyargılara sahip olmadan detaylı bir şekilde inceleme yapılması mümkündür (Ekiz, 2013; Kaleli Yılmaz, 2014; Karasar, 2014; Yin, 2009). Bu bağlamda, çalışmada okul öncesi öğretmenleriyle yapılan görüşmelere göre okul öncesi dönemde sosyal becerilere ilişkin bir değerlendirmenin yapılması söz konusudur.

Çalışma Grubu

Çalışma grubunu, 2018-2019 eğitim-öğretim yılı içerisinde Tokat ili Merkez, Turhal ve Niksar ilçelerinde yer alan ilkokulların bünyesindeki anasınıflarında ve anaokullarında beş-altı yaş grubu çocukları için okul öncesi öğretmeni olarak görev yapmakta olan okul öncesi öğretmenlerinden seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden ulaşılabilirlik ve elverişlilik esasına dayalı olan uygun örnekleme yöntemi doğrultusunda ulaşılan toplam 58 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Uygun örnekleme yönteminde mevcut, araştırmaya katılmaya gönüllü ve kolaylıkla erişilebilen bireyler çalışma amacına göre örnekleme dâhil edilmektedir (Budak ve Budak, 2014). Çalışma kapsamında yer alan okul öncesi öğretmenlerinin genel bilgilerine ilişkin dağılımlar Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1.

Çalışma grubunda yer alan okul öncesi öğretmenlerinin genel bilgilerine ilişkin dağılımlar

Genel özellikler		f	%
Cinsiyeti	Kadın	55	94.8
	Erkek	3	5.2
Kurum türü	Anasınıfı	48	82.8
	Anaokulu	10	17.2
Öğrenim düzeyi	Ön Lisans	13	22.4
	Lisans	41	77.6
	Lisansüstü	4	6.9
Mesleki deneyim	0-5 yıl	9	15.5
	6-10 yıl	18	31.0
	11-15 yıl	24	41.4
	16 yıl ve üzeri	7	12.1
Yaş	30 yaş ve altı	12	20.7
	31-40 yaş	20	34.5
	41 yaş ve üstü	26	44.8

Tablo 1’de görüldüğü gibi, çalışma grubundaki okul öncesi öğretmenlerinin büyük bir kısmı (% 94.8) kadın iken, çoğunluğu (% 82.8) anasınıfında ve bir kısmı (% 17.2) da anaokulunda görev yapmaktadır. Bu kapsamdaki öğretmenler arasında lisans mezunu (% 77.6) ve 11-15 yıl mesleki deneyime sahip (% 41.4) olan öğretmenler ile 41 yaş ve üstünde (% 44.8) olan öğretmenler de daha çoğunluktadır.

Veri Toplama Araçları

Çalışma verilerinin toplanmasında, araştırmacı tarafından okul öncesi öğretmenlerine yönelik olarak hazırlanan Genel Bilgi Formu ve Görüşme Formu kullanılmıştır. Genel Bilgi Formu’nda çalışma grubunda yer alan okul öncesi öğretmenlerine ait bilgilerin edinilmesine yönelik sorular yer almaktadır. Bu formda yer alan sorular aracılığıyla okul öncesi öğretmenlerinin cinsiyeti, çalıştığı kurum türü, öğrenim düzeyi, mesleki deneyimi ve yaşı ile ilgili özellikler hakkında bilgi edinilmiştir. Görüşme Formu’nda ise çalışma amacı doğrultusunda öğretmenlerin görüşlerine göre okul öncesi dönemde sosyal becerilere ilişkin bir değerlendirmenin yapılmasına yönelik açık uçlu sorular yer almaktadır. Bu soruların araştırmacı tarafından hazırlanması sürecinde ilk olarak ilgili literatür taraması yapılmış ve akabinde iki alan uzmanının (biri çocuk gelişimi ve eğitimi ve biri okul öncesi eğitimi) görüş ve önerilerine de başvurularak gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Bu çerçevede öğretmenlere, “(1) Size göre okul öncesi dönemde çocuklara kazandırılması gereken sosyal beceriler nelerdir?, (2) Okul öncesi dönem çocuklarının daha iyi oldukları sosyal beceriler nelerdir?, (3) Okul öncesi dönem çocuklarında en çok görülen sosyal beceri yetersizlikleri nelerdir?, (4) Sosyal becerilerin okul öncesi dönem çocukları için katkıları nelerdir?, (5) Okul öncesi eğitim sürecinde sosyal beceri etkinliklerine ne kadar sıklıkta yer vermektediriniz?, (6) Okul öncesi eğitim sürecinde yer verdiğiniz sosyal beceri etkinlikleri kapsamında kullandığınız yöntem ve teknikler nelerdir? ve (7) Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal becerilerin geliştirilmesinde karşılaştığınız güçlükler nelerdir?” şeklinde yedi soru yöneltilmiştir. Bu sorulara öğretmenlerin yanıtları bireysel görüşmeler yoluyla toplanmış ve bu çerçevede elde edilen bilgiler çalışma verilerini oluşturmuştur.

Verilerin Toplanması

Çalışmanın amacına yönelik veriler, çalışmanın veri toplama araçları aracılığıyla toplanmıştır. Bu kapsamda, araştırmacı tarafından çalışma grubundaki okul öncesi öğretmenleri ile Görüşme Formu’nda yer alan açık uçlu yedi soru eşliğinde yarı-yapılandırılmış görüşmeler yürütülmüştür. Bu kapsamdaki görüşmeler öğretmenlerin görev yaptıkları eğitim kurumlarında uygun oldukları bir zaman diliminde ve araştırmacı ile öğretmenlerin rahat iletişim kurabilecekleri bir ortamda yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerin görüşmelerde açık uçlu sorulara verdikleri yanıtlar, görüşme esnasında araştırmacı tarafından birebir not tutularak kayıt altına alınmıştır. Yapılan görüşmeler, öğretmenlerin yanıtlama sürelerine bağlı olarak 30 dakika ile 120 dakika arasında sürmüştür. Çalışma kapsamında yapılan görüşmelerde okul öncesi öğretmenlerinin yanıtları için belirli bir süre sınırlaması getirilmemiş ve görüşler üzerinde yönlendirici olmaktan kaçınmak adına konu ile ilgili bir açıklamada bulunulmamıştır. Bu çerçevedeki görüşlerin yansız bir şekilde kayıt altına alınmasına ve okul öncesi öğretmenlerinden elde edildiği haliyle tablolaştırılmasına özen gösterilmiştir. Elde edilen veriler, çalışma amacı doğrultusunda düzenlenmiş ve veri analizi için hazır hale getirilmiştir.

Verilerin Değerlendirilmesi

Çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi dönemde sosyal becerilere ilişkin çalışma kapsamındaki görüşmelerde sorulan sorulara yönelik açıklama ve ifadeleri nitel veri analizi yöntemlerinden içerik analizine tabi tutulmuştur. Bu kapsamda yapılan görüşlerde tespit edilen açıklama ve ifadelerde öne çıkan sosyal beceriler için, her bir alt amaç sorusu çerçevesinde bahsedilen duruma uygun olacak şekilde kodlamalar yapılmıştır. Bu kapsamdaki kodlamalar, sosyal beceri içerikli (birinci-üçüncü soru ile ilgili) maddeleri ve sosyal becerilere yönelik (dördüncü-yedinci soru ile ilgili) uygulamaya dayalı süreçleri temsil etmektedir. İçerik analizinde yapılan temel işlem, verilerin belirli temalar/kodlar çerçevesinde bir araya getirilmesi ve bunların okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenlenilerek, yorumlanmasıdır (Creswell, 2012; Yin, 2009). Çalışma grubundaki okul öncesi öğretmenlerinin isimlerinden yola çıkarak görüşlerinin açığa çıkması veya gerçek kimliklerine ulaşılması ile ilgili durumları önlemeye yönelik olarak çalışmada katılımcıların doğrudan isimlerine yer verilmemiş ve öğretmenlere ait alıntılarda her bir öğretmen için toplanma sırasına göre verilen Ö1, Ö2,

Ö3... Ö58 şeklindeki kod isimleri kullanılmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin dile getirdikleri ifadelerden bulgular bölümünde doğrudan alıntılar şeklinde örnekler de sunularak, elde edilen verilerin güçlü kılınması hedeflenmiştir. Bu kapsamda bulguların düzenlenmiş hali, araştırmacı tarafından iki haftalık aralıklarla farklı bir zamanda yeniden gözden geçirilmiş ve analiz işlemlerinin tutarlılıkla gerçekleştirilmesine özen gösterilmiştir. Çalışmada elde edilen bulgular tablolar dâhilinde açıklanırken, frekans (f) ve yüzde (%) değerleri ile birlikte ortaya konmuştur.

Çalışmada Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel olarak yürütülen bu çalışmada geçerlik ve güvenirliliği sağlamaya yönelik belirli adımların takip edilmesiyle, çalışma kapsamında inanırılık, aktarılabirlik, tutarlılık ve teyit edilebilirlik ile ilgili unsurlara sahip sonuçlara ulaşılması hedeflenmiştir. Çalışmanın yürütülmesinde ve raporlaştırılması sürecinde etik ilkelere bağlı kalınmış olup, bu çerçevede öncelikli olarak çalışma grubunun çalışmaya katılmaya gönüllü öğretmenlerden oluşması sağlanmıştır. Verilerin raporlaştırılmasında da görüşme yapılan katılımcı öğretmenlerin kimlik bilgilerine hiçbir şekilde yer verilmemiş ve elde edilen veriler gizlilik beyanına bağlı kalınarak ortaya konmuştur. Çalışmada okul öncesi eğitim kurumunda görev yapmakta olan çok sayıda öğretmene ulaşılmaya çalışılarak, verilerin güvenirliliğinin sağlanmasına da özen gösterilmiştir. Bu kapsamda okul öncesi öğretmenlerinin çalışma soruları için dile getirdiği her bir görüşün tarafsız bir şekilde kayıt altına alınmasına ilişkin durumlar da özenle yerine getirilmiştir. Çalışma amacına yönelik görüşmelerin daha öncesinde okul öncesi öğretmenleriyle görüşme içerikli çalışmalar yürütmüş ve okul öncesi eğitim alanında görev yapmakta olan bir araştırmacı tarafından yürütülmüş olması ise sürecin görüşme ilkelerine uygun bir şekilde yürütülmesi ve eksiksiz bir şekilde aktarılması açısından önemli olmuştur. Bu kapsamda elde edilen verilerin raporlaştırma sürecinde gözden geçirilmesiyle, olası tutarsızlıkların önüne geçilmesi sağlanmaya çalışılmıştır. Bu çerçevede tespit edilen ham veriler ile bunlar ile ilgili yapılan kodlamalar bilimsel araştırma ilkelerine uygun olarak sunulmuş ve teyit edilebilirliği desteklemek üzere kayıt altında saklı tutulmuştur.

BULGULAR

Bu bölümde, çalışma amacı doğrultusunda elde edilen bulgular sunulmuştur. Bu kapsamdaki bulgular çalışma amacında yer alış sırasına göre tablolar dâhilinde Tablo 2- Tablo 7’de sunulurken, öğretmenlerle yapılan görüşmelerde saptanan ifadelerden de örnek alıntılarla birlikte ortaya konmuştur.

Tablo 2.

Öğretmenlerin görüşlerine göre okul öncesi dönemde çocuklara kazandırılması gereken sosyal becerilere ilişkin dağılımlar

Belirtilen sosyal beceriler	f	%	Belirtilen sosyal beceriler	f	%
İletişimi başlatma ve sürdürme	15	25.0	Temiz olma	2	3.3
Saygılı olma	15	25.0	Gruba dâhil olma	2	3.3
Paylaşma	11	18.3	Grupla bir işi yürütme becerileri	2	3.3
Kendini ifade etme	11	18.3	Plan yapma	2	3.3
Yardımlaşma	10	16.7	Saldırgan davranışlarla baş etme	2	3.3
Sorun çözme	8	13.3	Konuşmak için söz hakkı alma	2	3.3
Sınıftaki/toplumdaki kurallara uyma	8	13.3	Soru sorma/sorulan sorulara cevap verme	2	3.3
Teşekkür etme	7	11.7	Oyunda kaybetmeyi kabullenme	1	1.7
Sırasını bekleme	7	11.7	Rica etme	1	1.7
İşbirliği yapma	6	10.0	Düzenli olma	1	1.7
Sorumluluk alma	6	10.0	El yıkama	1	1.7
Selamlaşma	5	8.3	Arkadaş edinme	1	1.7
Özgüven sahibi olma	5	8.3	Dinleme	1	1.7
Özür dileme	4	6.7	Türkçe’yi doğru kullanma	1	1.7
Uzlaşma	3	5.0	Doğa ile iç içe olma	1	1.7
Haklarını koruma/savunma	3	5.0	Gerektiğinde hayır deme	1	1.7
Empati kurma	3	5.0	İzin isteme	1	1.7

Tablo 2 incelendiğinde, öğretmenlerle yapılan görüşmelerde okul öncesi dönemde çocuklara kazandırılması gereken sosyal beceriler kapsamında birçok becerinin dile getirildiği görülmektedir. Okul öncesi öğretmenleri tarafından en fazla (% 25 oranında) iletişimi başlatma ve sürdürme ile saygılı olma becerileri, akabinde (% 18.3 oranında) paylaşma ve kendini ifade etme becerileri, sonrasında ise yardımlaşma (% 16.7 oranında) becerileri kazanılması gereken beceriler olarak açıklanmıştır. Örneğin; bu durumları Ö6; “Özür dileme, teşekkür etme ve kendini ifade etme becerileri bu dönemde önemlidir. Bu becerilerle birbirleriyle iletişim kurdukları için çocuklar arasındaki ilişkileri de besleyen sosyal becerilerdir”, Ö42; “Kendini ifade etme, iletişim kurma ve saygılı olma gibi becerilerin bu dönemde öğrenilmesi gerekir. Bunlar karşılaştıkları sorunların çözümünde de kullanacakları beceriler olacaktır” ve Ö51 de “En önemli sosyal beceri iletişim kurmak bence. İletişim kurmada sorun yaşıyorsanız diğer becerileri de kazanmakta güçlük çekersiniz. Bu yüzden birinci beceri iletişim kurmak iken, ardından saygılı olmak (tüm çevreye ve canlılara karşı), paylaşımcı olmak, empati kurmak, sorumluluk sahibi olmak, kendine güvenen bireyler olmak başlıcalarıdır” şeklinde ifade etmiştir. Öğretmenler tarafından okul öncesi dönemde kazanılması gerektiği ileri sürülen beceriler arasında % 13.3 oranında sorun çözme, sınıftaki/toplumdaki kurallara uyma, % 11.7 oranında teşekkür etme ve sırasını bekleme, % 10 oranında işbirliği yapma ve sorumluluk alma becerilerinin yer aldığı da saptanmıştır. Bunlara ek olarak, öğretmenlerin % 8,3'lük bir görüş birliğiyle selamlaşma ve özgüven sahibi olma, % 6.7'lik bir oranla özür dileme, % 5'lik bir oranla da uzlaşma, haklarını koruma/savunma ve empati kurma becerilerinin kazandırılması gerektiğini ileri sürdükleri ortaya konmuştur. Bu yöndeki sosyal becerileri Ö18; “Saygılı olma, iletişim kurma, kendine güvenme, paylaşma gibi birtakım becerileri bu aşamada kazandırılması gereken beceriler arasında sıralayabilirim”, Ö23; “Kendi haklarına ve başkalarının haklarını koruma, saygılı olma, toplumdaki kurallara uyarak başkalarıyla birlik ve beraberlik içerisinde yaşama, sırasının gelmesini sabırla beklemeyi öğrenmesi gerekiyor” ve Ö31; “Çocuklar okul öncesi yıllardan başlayarak kendini ifade etme, sorulan sorulara cevap verme, başkalarının haklarını koruma ve selamlaşma ifadelerini kullanma becerilerini öğrenmelidir” şeklindeki ifadelerle birarada açıklayarak ortaya koymuştur. Daha azınlıkta olmak üzere % 3.3'lük oranlarla temiz olma, gruba dâhil olma, grupla bir işi yürütme becerileri, plan yapma gibi becerilerin ve yalnızca % 1.7'lik oranlarla oyunda kaybetmeyi kabullenme, rica etme, düzenli olma gibi becerilerin okul öncesi dönemde kazandırılması gereken sosyal beceriler arasında belirtildiği bulgusuna da ulaşılmıştır. Öte yandan; temiz olma (% 3.3), düzenli olma (% 1.7), el yıkama (% 1.7), Türkçe'yi doğru kullanma (% 1.7) ve doğa ile iç içe olma (% 1.7) şeklinde doğrudan bir sosyal beceri kazanımı olmayan becerilerin yine bu kapsamda belirtilmiş olması ise ayrıca dikkat çekici olmuştur.

Tablo 3.

Öğretmenlerin görüşlerine göre okul öncesi dönem çocuklarının daha iyi oldukları sosyal becerilere ilişkin dağılımlar

Belirtilen sosyal beceriler	f	%	Belirtilen sosyal beceriler	f	%
Yardım etme	11	18.3	Oyun içerisinde birlikte hareket etme	2	3.3
Paylaşma	8	13.3	Grup kurma	1	1.7
Özür dileme	8	13.3	Kendisine ait özellikleri söyleme	1	1.7
Sıraya girme	5	8.3	Özgüven sahibi olma	1	1.7
Teşekkür etme	5	8.3	Merak ettiği durumlarda soru sorma	1	1.7
İlişkiyi başlatma becerileri	4	6.7	Yeni şeyler denemeye istekli olma	1	1.7
Selamlama	4	6.7	Temiz ve düzenli olma	1	1.7
Arkadaş edinme	3	5.0	Söz alarak konuşma	1	1.7
İzin isteme	3	5.0	Birbirine karşı nazik davranma	1	1.7
Bir işi bitirmek için güdülenme	2	3.3	Hatalı davranışları uyarma	1	1.7
Sorulan sorulara cevap verme	2	3.3	Rica etme	1	1.7
İsteklerini dile getirme	2	3.3	Sevgisini ifade etme	1	1.7
Kendini rahatça ifade etme	2	3.3	Sınıf içi sorumluluklarını yerine getirme	1	1.7
Saygılı olma	2	3.3	Sabırlı olma	1	1.7

Tablo 3'de görüldüğü gibi, okul öncesi dönem çocuklarının daha iyi oldukları sosyal becerilerin % 18.3'lük bir görüş birliğiyle yardım etme olduğu ve akabinde % 13.3'lük bir oranla paylaşma ve özür dileme üzerinde yoğunlaştığı belirlenmiştir. Bu kapsamda Ö22'nin “Sırasıyla selamlama, yardımlaşma, sıra bekleme becerilerini kullandıklarını söyleyebilirim. Zaten bunlar sınıf içi etkinlikler için de gerekiyor, gün

içerisinde kullandıkları için de gelişiyor bu becerileri” ve Ö47’nin de “Paylaşmada iyiler. Birlikte yemeklerini de paylaşarak yiyorlar bezem. Sıraya girmeye de alıştılar ama yine de sorun yaşayabiliyorlar” şeklindeki ifadeleri bu yöndeki durumları örnekler niteliktedir. Bu durumların akabinde de % 8.3’lük bir görüş birliğiyle çocukların iyi olduğu beceriler için sıraya girme ve teşekkür etme becerilerinin belirtildiği saptanmıştır. Ö31’in “Teşekkür ederim, özür dilerim ve iyi günler” gibi sözcükleri çok güzel kullanıyorlar. Günlük hayatta yaşadıklarını ve öğrendikleri rahat bir şekilde sınıf içerisinde açıklayabiliyorlar” ve Ö52’nin “Çocuklar okula ilk başladıkları zaman oyuncaklarını paylaşmak istemezlerdi. Arkadaşlarına günaydın, iyi akşamlar gibi selamlaşma sözcüklerini söylemezlerdi. Şuan da ise bu becerilerde iyiler. Yanlış bir davranışları olduğunda özür diliyorlar. Etkinlik kitaplarını dağıtan arkadaşlarına teşekkür ediyorlar” gibi ifadeleri bu becerilere ilişkin durumları ortaya koymaktadır. Bunları takiben % 6.7 oranında öğretmen tarafından çocukların ilişkiyi başlatma ve selamlama becerilerinde ve yine % 5 oranında öğretmen tarafından arkadaş edinme ve izin isteme becerilerinde daha iyi oldukları ileri sürülmüştür. Bununla birlikte öğretmenlerin kısmen (% 3.3 oranında) bir işi bitirmek için güdülenme, sorulan sorulara cevap verme isteklerini dile getirme, kendini rahatça ifade etme ve saygılı olma gibi sosyal becerilerin ve çok daha nadiren de (% 1.7 oranında) grup kurma, kendisine ait özellikleri söyleme, merak ettiği durumlarda soru sorma, birbirine karşı anlayışlı olma, sevgisini ifade etme gibi sosyal becerilerin çocukların daha iyi oldukları becerilerden olduğunu belirttikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Örneğin; Ö9’un “Bu yıl sınıfta gördüğüm en üstün beceri sevgi... Çok sevgi dolu öğrencilerim var, hem bana hem de arkadaşlarına bu sevgiyi gösterebiliyorlar. Yine paylaşımcılar. Kendi aralarında oyuncakları paylaşarak oynuyorlar, ashında daha çok bu sene gördüğüm davranışlar bunlar” ve Ö11’in “Oyunlarda rol dağılımı yaparken, çocukların birbirlerine karşı nazik davrandıklarını gözlemliyorum” şeklindeki ifadeleri bu durumlara açıklık getirmektedir.

Tablo 4.

Öğretmenlerin görüşlerine göre okul öncesi dönem çocuklarında en çok görülen sosyal beceri yetersizliklerine ilişkin dağılımlar

Belirtilen sosyal beceriler	f	%	Belirtilen sosyal beceriler	f	%
Paylaşmama	14	23.3	Kişisel alana/özelliklere saygı göstermeme	2	3.3
Sıraya girmeme	7	11.7	Söz keserek konuşma	2	3.3
Sınıf kurallarına uyum sağlamakta güçlük çekme	4	6.7	Öz bakım eksiklikleri	1	1.7
Olumsuz durumlarla baş etmekte sorun yaşama	4	6.7	Gruba dâhil olamama	1	1.7
Sessiz dinlememe	3	5.0	Sorun çözmekte güçlük yaşama	1	1.7
Sorumluluklarını yerine getirmekten kaçınma	3	5.0	Kullandığı malzemeleri yerine kaldırmama	1	1.7
Empati kurmama	3	5.0	Kendini iyi ifade edememe	1	1.7
Kavga etme/Vurma	3	5.0	Kendini yaratıcı yollarla ifade etmekte zorluk çekme	1	1.7
İzinsiz yerinden kalkma	2	3.3	Girişimci olmama	1	1.7
Şikâyet etme	2	3.3	Günaydın/İyi akşamlar demeyi unutmaları	1	1.7
Söz hakkı almadan konuşma	2	3.3	Sabırla beklememe	1	1.7
Uzlaşmama	2	3.3	Oyunda kaybetmeyi kabullenmeme	1	1.7
Birbirine küsme	2	3.3	Arkadaş seçme	1	1.7
Nezakat kurallarına uymakta sıkıntı yaşama	2	3.3	Kendi isteği yerine getirilmediğinde hırçnlık yapma	1	1.7

Tablo 4’e bakıldığında, öğretmenlerin görüşlerine göre okul öncesi dönem çocuklarında en çok görülen sosyal beceri yetersizliklerinin paylaşmama üzerinde (% 23.3 oranı ile) yoğunluk gösterdiği görülmektedir. Bu durumları Ö12’in “Paylaşmayı pek bilmiyorlar, yeni yeni öğreniyorlar, halen daha yeterli düzeyde sergilediklerini söyleyemem. Bencillikleri var. Hatta oyun oynarken bazen başkalarının eşyalarını sahiplenebiliyorlar” ve Ö51’in de “Oyuncakları paylaşmada sıkıntı yaşıyorlar. Özellikle sınıfta sınırlı sayıda olan oyuncak varsa anlaşmazlık yaşıyorlar. Sınıf içerisinde bazı malzemeleri kullanmada da böylesi sorunlar yaşanıyor” gibi ifadelerle açıkladığı saptanmıştır. Bu kapsamdaki sosyal beceri yetersizlikleri arasında belirgin bir şekilde (% 11.7 oranında) sıraya girmeme, akabinde (% 6.7 oranında) sınıf kurallarına uyum

sağlamakta güçlük çekme ve olumsuz durumlarla baş etmekte sorun yaşama ve sonrasında (% 5 oranında) sessiz dinlememe, sorumluluklarını yerine getirmekten kaçınma ve empati kurmama gibi durumların yer aldığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bu durumları Ö7'in "Direk empati becerilerindeki yetersizliği söyleyebilirim. Yani birbirlerini anlayamamaları... Zaten yaşları itibariyle de kazanamayabilirler ki, en geç kazanılan sosyal beceri olabilir", Ö18'in "En temelde sorumluluk... Çocuklar görevlerini yerine getirmiyorlar. Anne-baba tarafından desteklenmiş olumsuz davranışlar, çocuklarda oturmuş davranışlar oluyor, öyle olunca da her ortamda sergilenmeye devam ediyor" ve Ö27'nin "Bazı çocuklar olumsuz durumlarla başetmede sıkıntı yaşıyor. Mesela saldırgan davranışlar olduğunda benzer tepkilerle kendilerini savunmayı deniyorlar. Birçoğunda saldırganlık da bir şekilde görülüyor. Beraberinde empati kurma becerileri pek gelişmemiş durumda" şeklindeki ifadeleri ortaya koymaktadır. Bu durumları takiben de çok daha azınlıkta oranlarda olmak üzere öğretmenlerin % 3.3'ünün oranla izinsiz yerinden kalkma, şikâyet etme, söz hakkı almadan konuşma gibi becerileri ve % 1.7'sinin de öz bakım eksiklikleri, gruba dâhil olamama, sorun çözmekte güçlük yaşama gibi becerileri okul öncesi dönem çocuklarında en çocuk görülen sosyal beceri yetersizlikleri arasında belirttikleri belirlenmiştir. Bu sosyal beceriler ile ilgili bulgulara da Ö31'in "Sınıfta herbirlikte konuşuyorlar, böyle olunca da konuşmak için söz hakkı almadan konuşmuş oluyorlar" ve Ö33'ün "İzin almadan etkinlik arasında ayağa kalkma ve sabırla beklememe gibi davranışları var sınıf içerisinde. Bunlar etkinlikleri de zorluyor, kendi aralarındaki anlaşmaları da" şeklindeki ifadeleri ile ulaşılmaktadır.

Tablo 5.

Öğretmenlerin görüşlerine göre sosyal becerilerin okul öncesi dönem çocukları için katkılarına ilişkin dağılımlar

Belirtilen sosyal beceriler	f	%	Belirtilen sosyal beceriler	f	%
Etkili iletişim kurmayı sağlama	14	23.3	Sorun çözme becerisini geliştirme	2	3.3
Okula/topluma uyum sağlama	14	23.3	Çözüm odaklı düşünme gücü kazanma	1	1.7
Özgüven gelişimini sağlama	8	13.3	Öğrenmeyi kolaylaştırma	1	1.7
Sosyalleşmeyi sağlama	8	13.3	Kişilik gelişimini destekleme	1	1.7
İlkokula hazırlama	6	10.0	Teşekkür etmeyi öğretme	1	1.7
Empati kurmayı öğretme	4	6.7	Farklı bakış açıları kazandırma	1	1.7
Sorumluluk duygusunun gelişmesini sağlama	3	5.0	Benmerkezci düşüncenin azalmasını sağlama	1	1.7
Duygu ve düşünceleri ifade edebilme gücü kazandırma	3	5.0	Kurallara uymayı öğretme	1	1.7
Çevredeki kişilerle daha iyi iletişim kurmayı sağlama	2	3.3	Öz-denetim sağlama	1	1.7

Tablo 5'de açıklanan bulgulara göre, okul öncesi öğretmenlerinin sosyal becerilerin katkılarının en fazla (% 23.3 oranında) etkili iletişim kurmayı sağlama ve okula/topluma uyum sağlama noktasında olduğu konusunda görüş beyan ettikleri görülmüştür. Örneğin; Ö17; "Okul öncesi yaşlar hayatın temelidir. Bu yaşlarda öğrenilen sosyal beceriler çocukların gelecekte nasıl etkili iletişim kuracağını öğrenmesini sağlar", Ö24; "Okula ve toplum hayatına uyum sağlamalarını kolaylaştırır. Sonuçta biz ilk eğitim aldıkları yeriz. Okul öncesi eğitim alan çocukların bu anlamda farklı bakış açılarına sahip olması da sağlanıyor. Yeni şeyler öğreniyorlar bu becerilere dair" ve Ö46 da "Yetişkinlerle ve arkadaşlarıyla nasıl etkili iletişim kuracağını öğreniyor sosyal becerilerle. Tohumun yavaş yavaş büyüyip ağaç olması gibi, çocuklarda geliyiyorlar bu becerileri edinerek" gibi ifadelerle bu durumlara vurgu yapmıştır. Bununla birlikte, sosyal becerilerin özgüven gelişimini sağlama ve sosyalleşmeyi sağlama boyutundaki katkıları da % 13.3'lük bir oranda öne çıkmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin % 10'unun ilkokula hazırlama, % 6.7'sinin empati kurmayı öğretme ve % 5'inin sorumluluk duygusunun gelişmesini sağlama ile duygu ve düşünceleri ifade edebilme gücü kazandırma noktasında sosyal becerilerin katkılarının olduğunu dile getirdikleri görülmüştür. Bunlara ek olarak, öğretmenlerin % 3.3 tarafından belirtildiği gibi sosyal becerilerin çevredeki kişilerle iletişim kurmayı sağlama ile sorun çözme becerisini geliştirme ve yine çok daha azınlıkta bir oranda (% 1.7) öğretmen tarafından belirtildiği üzere çözüm odaklı düşünme gücü kazandırma, öğrenmeyi kolaylaştırma, kişilik gelişimini destekleme ve teşekkür etmeyi öğretme gibi birtakım katkılarının olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu durumlara Ö30'e ait "Çocukların sorun çözmeye yönelik becerilerin gelişmesini sağlar. Çocukların girdikleri bir ortamda bir sorunu karşılaşması kaçınılmazdır, hangi sorunu nasıl çözebileceğini öğrenmesi onu çözmeye de yardımcı olur" ve Ö51'e ait "Kurallara uymayı öğretmiş oluyor çocuklara, sonuçta onlar buradan sonra okula başlayacaklar. Bir ortama girdiğinde nasıl davranması gerektiğini öğrenmiş olacaktır bu becerilerle" şeklindeki ifadeler birer örnek teşkil etmektedir.

Tablo 6.

Öğretmenlerin okul öncesi eğitim sürecinde sosyal beceri etkinliklerine yer verme sıklıklarına ilişkin dağılımlar

Sosyal beceri etkinliklerine yer verme sıklıkları	f	%
Her gün mutlaka	11	18.3
Haftada üç defa	10	16.7
Elinden geldiğince (belirli bir aralığı yok)	9	15.0
Sosyal beceriler için özellikle bir etkinlik yapmama	8	13.8
Hemen hemen her gün	7	11.7
Haftada iki defa	7	11.7
Haftada bir defa	4	6.7
Ayda bir defa	2	3.3
Toplam	58	100

Tablo 6’da görüldüğü gibi, öğretmenlerin eğitim sürecinde sosyal beceri etkinliklerine yer verme sıklıkları birbirinden farklılık göstermektedir. Buna göre, okul öncesi öğretmenlerinin bir kısmının (% 18.3) her gün mutlaka, bir kısmının (% 15) elinden geldiğince ve bir kısmının (% 11.7) da hemen hemen her gün sosyal beceri etkinliklerine yer verdiklerini belirttiği saptanmıştır. Buna ilişkin olarak Ö25’in “*Her etkinliğin içerisinde gizli veya açıktan sosyal beceriler olduğu için her gün mutlaka öğretimi ele aldığımı söyleyebilirim. Yemek yerken birlikte işbirliği içinde olmaları, sıraya girmeleri, hep birlikte “günaydın” demeleri için...*” ve Ö45’in *Kendi adıma ben hergün mutlaka yapıyorum. Bir şekilde sosyal beceri etkinliğine yer veriyorum. Şarkı söylerken, hikâye okurken, sohbet ederken, masayı toplarken diyaloglarla, soru-cevaplarla sosyal beceri etkinliklerine değinmiş oluyoruz*” şeklinde ifadelerde bulunurken, Ö16’nın da “*Sosyal beceriler için özellikle bir etkinlik yapmıyorum. Günlük etkinlikleri yerine getirmeyi önemsiyorum, bunun içerisinde doğal olarak çocuklar diyaloglarla birbirleriyle iletişime geçiyor*” diye açıklamada bulunması çarpıcı bir bulgudur. Bunlardan başka olarak, haftada üç defa (% 16.7) ve haftada iki defa (% 11.7) sosyal becerilere yer veren öğretmenlerin yanı sıra, sadece haftada bir defa (% 6.7) sosyal beceri etkinliklerine yer veren öğretmenlerin de olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Ö33’ün; “*Kesin bir sayı vermemiz zor ama belirtmem gerekiyorsa haftada iki defa belli başlı sosyal becerilerle ilgili etkinlik yapmaya özen gösteriyoruz. Burada imkân oldukça sosyal beceri eğitimleri vermeye çalışıyoruz*” şeklindeki ifadesi de bu çerçevedeki bir tespiti ortaya koymaktadır. Ayrıca bir grup öğretmenin (% 13.8) sosyal beceriler için özellikle bir etkinlik yapmadığını ve yine birkaç öğretmenin (% 3.3) de ayda bir sosyal beceri etkinliklerine yer verdiğini dile getirdiği yönünde tespitler de çalışmadan elde edilen bulgular arasındadır.

Tablo 7.

Öğretmenlerin okul öncesi eğitim sürecinde yer verdikleri sosyal beceri etkinlikleri kapsamında kullandıkları yöntem ve tekniklere ilişkin dağılımlar

Sosyal beceri eğitiminde kullanılan yöntem ve teknikler	f	%
Oyun	16	26.7
Hikâye	13	21.7
Drama	12	20.0
Yaparak yaşayarak öğrenme etkinlikleri	8	13.3
Soru-cevap yöntemi	5	8.3
Şarkı kullanma	3	5.0
Proje yaklaşımı	2	3.3
Kukla kullanma	2	3.3
Alan gezisi (kütüphaneye/müze)	2	3.3
Parmak oyunu	1	1.7
Anlatım yöntemi	1	1.7
Gözlem	1	1.7
Sanat etkinliği	1	1.7
Fen etkinliği	1	1.7
Model olma	1	1.7
Aile ile işbirliği	1	1.7
Olumlu davranışları övme	1	1.7
Video ile öğretim	1	1.7
Sosyal beceri eğitimi için özellikle bir şeye başvurmuyorum.	3	5.0

Tablo 7 incelendiğinde, öğretmenlerin okul öncesi eğitim sürecinde yer verdikleri sosyal beceri etkinlikleri kapsamında çeşitli yöntem ve teknikleri kullandığı ortaya çıkmaktadır. Bu çerçevede kullanılan yöntem ve teknikler arasında en fazla (% 26.7) oyunun, akabinde (% 21.7) hikâyenin ve sonrasında (% 20) dramanın yer aldığı tespit edilmiştir. Bu durumları Ö35'in "Genelde yaparak-yaşayarak öğrenmeye yönelik oyun içerikli etkinliklerle işliyoruz. Örneğin; "kör yolcu ve kılavuzu" diye oynadığımız bir oyun ile çocuk empati duygusuyla gözleri görmeyen insanların duygularının nasıl olduğunu ve ne hissettiğini günlük yaşam becerilerini, bunu oynarken yaşadığı olumsuzluklarla anlayabiliyor", Ö7'nin "Yaşamla ilişkilendirerek, hikâye okurken vurguluyorum. "Ejderha Ejo" adlı hikâye setlerimiz var, sosyal iletişimi destekleyen birkaç hikâyeden oluşuyor, onu okuyup oradaki olumlu durumlara çocukları güdülemeye çalışıyorum" ve Ö30'un "Drama ile kukla kullanımına yer veriyorum. Drama ile okulda davranılması doğru ve yanlış hareketlerin gösterilmesi, otobüste yaşlılara yer verme, üzgün, mutlu, şaşkın ifadeler yaparak neden olduğunu konuşma, oyuncakların paylaşılmasını sağlama ve kukla ile trafikte arabaların nasıl durması gibi davranışların gösterimine yer veriyorum" şeklindeki ifadeleri bu bulguları örneklemiştir. Bu yöntem ve teknikleri % 13.3 oranında yaparak yaşayarak öğrenme etkinliklerinin ve % 8.3 oranında soru-cevap yönteminin takip ettiği ve bu kapsamda kısmen (% 5) de şarkı kullanımının yer aldığı belirlenmiştir. Ö55'e ait "Soru-cevap yöntemi zaten süreç içinde kullanıyor bir şekilde. Bunun yanında çeşitli projeler kapsamında sosyal beceri öğretimi yapmayı da önemsiyorum. Örneğin; sorumluluk projesi kapsamında bir hafta boyunca bir poşet yumurtayı kırmadan eve götürüp getirmelerini istedim. Kırmadan isteğimi yerine getiren öğrencimi başarı belgesi ile ödüllendirdim. Sabır projesi kapsamında da boyunlarına bir poşet yardımı ile şekerler bağlayıp, ne kadar dayanabiliyorlar diye test ettim. Tabi ki önceden bilgilendirerek, güdülenmelerini sağladım. Aileleri de bilgilendirerek bu kazanımların pekiştirilip, sadece okulla sınırlı kalmayıp günlük hayatta kullanılmasını amaçlıyorum" şeklindeki ifadeler de bu hususta bir örnektir. Bunlara ek olarak, daha azınlıkta bir oranlarda (% 3.3) olmak üzere proje yaklaşımının, kukla kullanımının ve alan gezisinin kullanıldığı da görülmüştür. Parmak oyunu, anlatım yöntemi, gözlem, model olma, aile ile işbirliği, video ile öğretim gibi yöntem ve tekniklerin ise nadiren (% 1.7) kullanılan yöntem ve tekniklerden olduğu ortaya konmuştur. Ö19'un "Anlatım yöntemini kullanarak birşeyler öğretirim. Sesimi alçaltıp, yükselterek anlattığım şeyden çocuklara vurgular yaparım" ve Ö47'nin "Bulduğum birçok şeyden faydalanyorum. İnternette veya CD'lerden videolarla öğretim yapıyorum. Türkçe etkinliği kapsamında hikâye kitabı okuma ve yorumlama yöntemini kullanıyorum. Okulun ilk başlarında bazı çocukların arkadaşları ile olumsuz ilişkilerini videoya çekip izletmişim, olumlu-olumsuz davranış hakkında fikir edinmeleri için" gibi ifadeleri de bu durumları örnekleyen ifadelerdir. Bunların dışında, çalışma kapsamında sosyal beceri eğitimi için özellikle bir yöntem ve tekniğe başvurmeyen okul öncesi öğretmenlerinin (% 5) olduğu yönünde bir bulguya da rastlanmıştır.

Tablo 8.

Öğretmenlerin görüşlerine göre sosyal becerilerin geliştirilmesinde karşılaşılan güçlüklerle ilişkin dağılımlar

Karşılaşılan Güçlükler	f	%
Ailenin evde desteklememesi	16	26.7
Olumsuz aile tutumları	10	16.7
Sosyal çevredeki olumsuz durumlar	8	13.3
Ailelerin şiddet içerikli film izletmesi	5	8.3
Ailelerin aşırı koruyucu olması	5	8.3
Ekonomik güçlükler	4	6.7
Yanlış öğretmen yaklaşımları	4	6.7
Çocukların hazırbulunuşluklarının yetersiz olması	3	5.0
Sınıf mevcudunun kalabalık olması	2	3.3
Aile bireylerinin birbirleriyle iletişiminin olumsuz olması	2	3.3
Çocuklardaki bireysel farklılıklar	2	3.3
Sınıftaki kız ile erkek çocuk sayılarının eşit olmaması	2	3.3
Sınıf ortamında yer alan yetersizlikler	2	3.3
Çocuğun yaşı ve cinsiyeti	2	3.3
Sınıfta kaynaştırma öğrencisinin olması	1	1.7
Ailenin parçalanmış (anne-babanın boşanmış) olması	1	1.7
Sınıfta Türkçe'yi bilmeyen öğrencilerin olması	1	1.7

Tablo 8’de ortaya konan bulgulara göre; öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda sosyal becerilerin geliştirilmesinde karşılaşılan güçlüklerin başında (% 26.7) ailenin evde desteklememesi gelmektedir. Bu durumu olumsuz aile tutumları (% 16.7) takip ederken, sosyal çevredeki olumsuz durumların de yadsınamayacak oranda (% 13.3) güçlük yaratan bir durum olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu durumları Ö19; *Özellikle ailenin çocuk yetiştirme tarzı çok önemli bir etmen. Ailenin çocuğu ile arasında yer alan olumsuz iletişim, çocuğun da arkadaşları ile mesafe koymasına sebep oluyor*” ve Ö32; *“Aile öğrettiklerimizi desteklemediğinde, evde uygulamadığında yaptıklarımız havada kalıyor. Sonuçta eğitim ailede başlar. Biz burada 50 çeşit sosyal beceri de versek, aile evde desteklemiyorsa çocuk bu becerileri kazanamaz”* şeklindeki ifadelerle ortaya koymuştur. Benzer şekilde, öğretmenlerin % 8.3’üne göre ailelerin şiddet içerikli film izletmesi ve aşırı koruyucu olması sosyal becerilerin geliştirilmesinin önünde yer alan engeller arasındadır. Ö48’in *“Ailelerin çocuklarına karşı aşırı koruyucu olması... Korumak adına her dediklerini yapmaya çalışıyorlar. Bu bir süredir aşamadığımız da bir sorun”* ve Ö27’nin *“Bazen oynamış oldukları bilgisayar oyunlarından, özellikle de şiddet içerikli olanlarından dolayı öfkelerini kontrol etmekte zorlanıyorlar. Burada da arkadaşlarını kırıyor, onlara vuruyor birşey olmayacakmışçasına”* şeklindeki ifadeleri de bu duruma ilişkin örneklerdendir. Bunların yanında, öğretmenlerin bir kısmı (% 6.7) tarafından ekonomik güçlüklerin ve yanlış öğretmen yaklaşımlarının sosyal becerilerin geliştirilmesinde karşılaşılan güçlükler arasında olduğu yönünde tespitlere de ulaşılmıştır. Dikkat çekici bir şekilde % 5 oranında bir öğretmen tarafından çocukların hazır bulunuşluklarının yetersiz olmasının sosyal becerilerin geliştirilmesinde bir engel olarak dile getirildiği görülmüştür. Daha azınlıkta bir grup öğretmen tarafından (% 3.3) sınıf mevcudunun kalabalık olması, aile bireylerinin birbirleriyle iletişiminin olumsuz olması, çocuklardaki bireysel farklılıklar, sınıftaki kız ile erkek çocuk sayılarının eşit olmaması gibi durumların ve nadiren (% 1.7) de sınıfta kaynaştırma öğrencisinin olması, ailenin parçalanmış olması gibi durumların sosyal beceri öğretiminde karşılaştıkları güçlükler kapsamında belirtildiği ortaya konmuştur. Bu kapsamda Ö8’in *“Şöyle ki genelde çocuğun yaşına bağlı engeller oluyor. Gelişimleri de yaşa göre gerçekleştiği için küçük yaşta olmaları zorlaştırmaktadır öğretimi... Tabii bunu çocuğun cinsiyeti de etkiliyor”* ve Ö10’in *“Her çocuk özeldir. Her çocuğun kendine ait bir kişiliği vardır. Bazı çocuklar işbirliği yaparken, bazıları kendilerini ifade ederken iletişimde problem çıkartabiliyor. Eğitimde buna göre bir uyarılama yapmak gerekiyor”* gibi ifadeleri de bu durumları örnekleyen bulgulardır. Bu çerçevede Ö52’nin de *“Ailelerin çocuklarına ve beraberinde kardeş ilişkilerine olumsuz tutumları. Bundan kaynaklı çocuklar çok çabuk herşeyin olup bitmesini istiyor, sabretmede sıkıntı yaşıyorlar. Buna bir de sınıfın mevcudunun kalabalık olması ve kız-erkek sayılarının eşit olmaması eklenince bu süreçteki zorluklar artmaktadır”* gibi bir ifadeyi ileri sürmesi ise ayrıca dikkat çekicidir. Bu noktalardan hareketle, okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerine göre sosyal becerilerin geliştirilmesinde aileden, sosyal çevreden, ortamdaki ve çocuğun kendisinden kaynaklı bir takım durum ve özelliklerin etkili olduğu yönünde bir bulguya ulaşılmaktadır.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Çalışma amacı doğrultusunda okul öncesi öğretmenleriyle yapılan görüşmeler sonucunda; okul öncesi dönemde çocuklara kazandırılması gereken sosyal becerilerin neler olduğu yanında okul öncesi dönem çocuklarının daha iyi oldukları ve en çok yetersiz oldukları sosyal beceriler saptanırken, sosyal becerilerin okul öncesi dönem çocukları için katkılarının neler olduğu, öğretmenlerin okul öncesi eğitim sürecinde sosyal beceri etkinliklerine yer verme sıklıkları ile yer verdikleri sosyal beceri etkinlikleri kapsamında kullandıkları yöntem-teknikler ve beraberinde sosyal becerilerin geliştirilmesinde karşılaştıkları güçlükler noktasında çarpıcı sonuçlara ulaşılmıştır. Okul öncesi öğretmenlerine göre okul öncesi dönemde kazandırılması gereken sosyal becerilerin; iletişimi başlatma-sürdürme ve saygılı olma başta olmak üzere, paylaşma ve kendini ifade etme, yardımlaşma, sorun çözme, teşekkür etme ve sırasını bekleme, işbirliği yapma ve sorumluluk alma, sınıftaki/toplumdaki kurallara uyma, selamlaşma ve özgüven sahibi olma, özür dileme, uzlaşma, haklarını koruma/savunma ve empati ile grupla bir işi yürütme, plan yapma ve izin isteme gibi beceriler olduğu tespit edilmiştir. Bu kapsamda belirtilen becerilerin büyük çoğunluğunun sosyal becerilerden biri olduğunun görülmesi, öğretmenlerin “sosyal beceri” kavramına hâkim olduğunun bir ifadesi niteliğindedir. Aksoy (2014) okul öncesi dönem çocuklarının sosyal becerilerini “iletişim”, “uyum”, “kendini kontrol”, “prososyal davranışlar” ve atılganlık” boyutunda ele almıştır. Burada iletişim boyutunda, başkalarının hissettiği duygularla ilgili sorulara doğru cevap verme, bir olay ya da durum karşısında hissettiği duyguları açıkça ifade etme, konuşurken jest ve mimiklerini duruma uygun şekilde ayarlama gibi beceriler ele alınırken, uyum boyutunda verilen yönergeleri takip etme, bulunduğu ortamdaki kurallara uyma, sırayla hareket

edilmesi gereken durumlarda sırasını bekleme ve kendini kontrol da boyutunda öfkelenildiğinde saldırgan davranışlar göstermekten ve sınıfındaki/odasındaki eşyalara zarar vermekten kaçınma gibi becerilerin yer aldığı bildirilmiştir. Prososyal davranışlar boyutunda ise başkalarının başarılarını takdir etme, karşısındakine sarılarak veya sevdiğini söyleyerek sevgisini ifade etme, yardıma ihtiyacı olduğunu hissettiği birine gönüllü olarak yardım etme ve atılganlık boyutunda da başkalarının oyunlarına katılma, arkadaş edinme gibi maddeler açıklanmıştır. Buna dayalı olarak; çalışmadaki öğretmenlerin belirttikleri sosyal becerilerin prososyal davranışlar boyutunda ağırlık gösterdiği, akabinde iletişim ve uyum boyutundan örnekler içerdiği; ancak kendini kontrol ve atılganlık boyutundan temsillerinin çok daha azınlıkta olduğu söylenebilir. Bu durum, sınıf ortamında düzenin sağlanması, çocukların birbirleriyle iyi geçinmesi, grup kurallarına uyulması vb. ile ilişkili becerilerin öncelikli önemli görülmesinden kaynaklanmış olabilir. Neticede öğretmenin olumsuz davranışları önleyebilmesinin ve etkili sınıf yönetimini sağlayabilmesinin bir yolu çocukların gerekli sosyal beceriler açısından yetkin hale gelmiş olmasıdır. Carter ve Doyle'ye (2006) göre, öğretmenin sınıf yönetimi yetişkin-çocuk arasında kurulan iletişim ve istenmeyen davranışları çözümüleme biçimi ile sınıf düzenini sağlama şekli ile ilişkilidir. Akman, Baydemir ve Akyol'un (2011) çalışmasında, öğretmenlerin sorunlu davranış için ortak bir tanıma ulaşamadıkları ve kendi mesleki yaşamlarındaki sorun olarak algıladıkları durumlara göre yorumlayarak açıkladıkları belirlenmiştir. Bu nedenle, öğretmenlerin eğitim süreçleri ve sınıf düzeni açısından gerekli gördükleri sosyal becerileri ön planda belirtmiş olması muhtemeldir. Bir diğer anlatımla, öğretmenler tarafından yetersizliği bir problem olma potansiyelinde görülen sosyal beceriler, sahip olunması gereken sosyal beceriler kapsamında belirtilmiş olabilir. Oysa, duygu ve düşüncelerini rahat bir şekilde dile getirme, cesur olma, liderlik yapma ve girişimci olma gibi birçok becerinin yaşamın ilk yıllarında oluşturulan çeşitli fırsatlarla desteklenmesi önemlidir.

Çalışmada birkaç öğretmen tarafından öz-bakım gelişim alanına ait olan temiz olma, düzenli olma ve el yıkama şeklindeki beceriler ile dil gelişim alanına ait olan Türkçe'yi doğru kullanma becerisinin ve doğrudan bir sosyal beceri olmayan doğa ile iç içe olma becerisinin kazanılması gereken sosyal beceriler kapsamında belirtildiğine rastlanmıştır. Buna benzer bir şekilde, çalışmanın başka bir bulgusu kapsamında da bir öğretmenin çocukların iyi oldukları sosyal beceriler arasında temiz ve düzenli olma becerisini ve bir başka öğretmenin de en çok görülen sosyal beceri yetersizliklerinden biri olarak öz bakım eksikliklerini dile getirdiği görülmüştür. Bu yöndeki sonuçlar, buradaki görüşleri ileri süren öğretmenlerin sosyal becerilerin kapsamına ilişkin yeterli bilgiye sahip olmadığını düşündürmektedir. Sosyal becerilerin akran ilişkileri, akademik beceriler ve sosyal uyum gibi birçok noktada etkili olduğu göz önüne alındığında; öğretmenlerin sosyal becerilerin kapsamına ilişkin bilgi yetersizliklerinin birçok açıdan bir risk unsuru olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu durum üzerinde birçok faktör de pay sahibi olabilmektedir. Uysal, Aydos ve Akman'ın (2016) çalışmasında, okul öncesi dönem çocuklarının prososyal davranışlar boyutundaki sınıfa uyum puanlarının yüksek lisans derecesine sahip öğretmenlerin lehine anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür. Öğretmenlerin mesleki deneyim süresinin de çocukların konsantrasyon ve davranış problemleri ile prososyal davranışları üzerinde bir farklılığa yol açtığı tespit edilmiştir. Öğretmenin bilgi, beceri ve deneyim sahibi olmasının, sosyal beceriler için uygun rol model olmasını ve etkili öğretim süreçlerini kullanmasını destekleyeceği bir gerçektir. Tatlı ve Alakoç Pirpir'in (2015) belirlediği gibi, öğretmen-çocuk arasındaki ilişkinin artması ile çocukların sosyal becerileri de artmaktadır. Çocuklar okul öncesi eğitim kurumları gibi sosyal ortamlarda yer alarak birçok sosyal beceriyi edinirken, öğretmenler de bu sosyal ortam içerisinde çocukların sosyal-duygusal davranışları hakkında önemli bir bilgi kaynağı olarak yer almaktadır. Bu kapsamda öğretmenler çocukların gelişimlerini takip ederek, destekleyebilmektedir. Çocukların gelişimi hakkında yeterli ve doğru bilgiye ulaşılmasında okul öncesi öğretmenlerinin bilgilerine ihtiyaç duyulduğundan, bu öğretmenlerin çocukların beceri ve davranışları hakkında derin ve güvenilir bilgiye sahip olması beklenmektedir (Abdi, 2010; Koch vd., 2011; Zhang ve Nurmi, 2012). Okul öncesi öğretmenlerinin çocuklardaki sosyal beceriler hakkında gerçekçi değerlendirme yapabilmeleri ise ancak bu noktada yetkin olmaları ile mümkündür.

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerin sonucuna göre, okul öncesi dönem çocuklarının iyi olduğu sosyal beceriler arasında yardım etme, paylaşma, özür dileme, sıraya girme, teşekkür etme, ilişkiyi başlatma ve selamlama gibi beceriler ağırlıktadır. Burada belirtilen sosyal becerilerin sınıf ortamında doğrudan gözlemlenebilir becerilerden olması da öğretmenler tarafından öne çıkarılmasını sağlamış

olabilir. Sınıf ortamı, çocuğun akranları ile birarada yer almasını ve sosyal yaşamın gerektirdiği kuralları yerine getirmesini gerekli kılan bir ortamdır. Bu bağlamda çocuğun yardım etme, paylaşma, özür dileme, sıraya girme, teşekkür etme gibi daha çok etkileşim gerektiren becerileri sınıfta sergilemesi bir gereklilik olarak ortaya çıkabilmektedir. Öyleki araştırmanın diğer bir bulgusu olarak, çocuklarda en çok görülen sosyal beceri yetersizlikleri arasında paylaşmama, sıraya girmeme, sınıf kurallarına uyum sağlamakta güçlük çekme, olumsuz durumlarla baş etmekte sorun yaşama gibi becerilerin olduğu da ileri sürülmüştür. Okul öncesi dönem çocuklarının benmerkezci ve aşırı hareketli olması, empatik bakış açısında olmasının güç olması ve sosyal yaşamla ilgili deneyimlerinin sınırlı olması, bu yöndeki sosyal becerileri yeterince sergileyememelerinin nedenleri olabilir. Bu kapsamda öne çıkan sosyal becerilerin çocukların iletişime açık, atılgan ve bağımsız vb. olmasına öncülük eden beceriler olduğu dikkat çekmektedir. Çocukların bu yöndeki becerilerinde yetersizliklerin olması, çağdaş eğitim anlayışının savunduğu yenilikçi insan modeli açısından da bir sorun olarak değerlendirilebilir. Çünkü çocukların öğrenmeye yönelik eylemleri sorgulama, deneme, tahmin etme, karar verme ve sonuç çıkarma gibi eğilimlerle başlatılmaktadır. McClelland ve Morrison (2003) ile Cooper ve Farran (1988) da okul öncesi dönem çocuklarının akademik başarıları ve okula geçiş süreci üzerinde öğrenme ile ilgili sosyal becerilerin rolünün büyük olduğunu vurgulamıştır. Nitekim söz keserek konuşma, gruba dâhil olamama, sorun çözmekte güçlük yaşama, kullandığı malzemeleri yerine kaldırmama, kendini iyi ifade edememe, kendi isteği yerine getirilmediğinde hırçınlık yapma, girişimci olmama, sabırla beklememe ve oyunda kaybetmeyi kabullenmeme gibi yetersizliklerin bunlara bağlı olarak ortaya çıkması olasıdır. Stormshak, Bierman, Bruschi, Dodge ve Coie (1999) problem davranışların akran ilişkilerini olumsuz yönde etkilediğini ileri sürmüştür. Bu bağlamda, çocukların sınıf aktivitelerindeki görevleri yerine getirirken ve akranlarla oyun oynarken veya aktif ve motivasyonlu bir çalışma içerisindeyken de problemleri davranışlar sergileyerek birşekilde sınıf düzenini olumsuz yönde etkilemesi söz konusu olabilmektedir (Coolahan, Fantuzzo, Mendez ve McDermott, 2000; Del’Homme, Sinclair ve Kasari, 1994). Çocukların iyi oldukları sosyal beceriler ile sorunlu oldukları sosyal beceriler açısından çalışma grubundaki okul öncesi öğretmenlerinin birbirleriyle hemfikir olmaması da görüşmelerde bahsi geçen çocukların farklı sınıfta/okulda eğitime devam eden ve beraberinde farklı tutumlarla yetişmiş çocuklar olması itibarıyla, farklı sosyal beceri düzeyinden kişiler olma olasılığında kaynaklanmış olabilir. Okul öncesi öğretmenlerinden elde edilen sonuçlara göre, okul öncesi dönem çocuklarının iyi olduğu beceriler arasında ise grup kurma, kendisine ait özellikleri söyleme, özgüven sahibi olma, merak ettiği durumlarda soru sorma, yeni şeyler denemeye istekli olma, söz alarak konuşma ve sınıf içi sorumluluklarını yerine getirme gibi becerilerin nadiren yer aldığı görülmüştür. Bu durum, çocuk yetiştirme sürecinde bu becerilerin daha arka planda bırakıldığı tutum ve davranışlar içerisinde kalınmış olunabileceği ile ilgili görüşleri ortaya çıkarmaktadır. Boylamsal çalışma türünde Eisenberg, Zhou, Spinrad, Valiente, Fabes ve Liew’in (2005) yürüttüğü çalışmada, ebeveynlik stilleri ile okul öncesi dönem çocuklarının beceri ve davranışları arasındaki ilişkiye dikkat çekilmiştir.

Çalışmadan elde edilen bir diğer sonuç olarak; öğretmenlerin görüşlerine göre sosyal becerilerin etkili iletişim kurmayı sağlama ve okula/topluma uyum sağlama üzerindeki kayda değer katkılarının yanı sıra özgüven gelişimini ve sosyalleşmeyi sağlama, ilkökula hazırlama, empati kurmayı öğretme, sorumluluk duygusunun gelişmesini sağlama ile duygu ve düşünceleri ifade edebilme gücü kazandırma yönündeki katkıları üzerinde durulmuştur. Yine sosyal becerilerin çevredeki kişilerle iletişim kurmayı sağlama, sorun çözme becerisini geliştirme ve hatta çözüm odaklı düşünme gücü kazandırma, öğrenmeyi kolaylaştırma, kişilik gelişimini destekleme, teşekkür etmeyi öğretme şeklinde katkılarının olduğuna değinilmiştir. Öğretmenler tarafından ileri sürülen bu tür katkılar ilgili çalışmalarda (Örneğin; Akman vd., 2011; Agostin ve Bain, 1997; Brigman, Lane, Lane, Switzer, ve Lawrence, 1999; Gresham ve Elliott 1987; Elliott, Sheridan ve Gresham, 1989; Mahyuddin ve Elias, 2010; Sharma, Goswami ve Gupta, 2016) vurgulanmıştır. Öğretmenler çocuk gelişimi ve eğitimi konusunda pedagojik eğitimden geçmiş ve alanda görev yaparak birtakım becerilerin çocuklar üzerindeki etkilerini tecrübe edinmiş kişiler olmaktadır. Bu bağlamda, çalışmada öğretmenlerin görüşlerinden elde edilen kazanımların geçerli olduğunu söylemek mümkün olmakla birlikte; belirtilen kazanımların daha çok sosyal-duygusal gelişim alanına ilişkin kazanımlardan oluştuğu dikkat çekmektedir. Buna karşın, sosyal becerilerin katkılarının sosyal-duygusal, akademik ve kişisel gelişim alanından birçok beceriye yönelik gerçekleştiği de bir gerçektir. Brigman, Lane ve Lane’nin (1994) sosyal becerilerin akademik başarı, dikkat toplama ve etkili dinleme gibi süreçler üzerinde etkili olduğuna yönelik tespitleri mevcuttur.

McClelland, Morrison ve Holmes (2000) da sosyal becerilerin erken akademik problemlerin önlenmesinde etkili olduğunu saptamıştır. Çalışmadan elde edilen bu yöndeki sonuçlara göre; okul öncesi öğretmenlerinin sosyal becerilerin daha çok sosyal içerikli davranış olma özelliği ve sosyal yaşamdaki ilişkileri düzenleme rolü üzerinde durduğu söylenebilir. Çubukçu ve Gültekin (2006) ilköğretim öğretmenlerinin ilişkiyi başlatma-sürdürme ve grupla iş yapma içerikli sosyal becerilerinin kazandırılmasını oldukça önemli görürken, duygulara yönelik sosyal becerileri aynı şekilde önemsemediğini saptaması da benzer bir sonuçtur. Öğretmenlerin sosyal becerilerin katkılarına ilişkin kabulleri ölçüsünde, eğitim süreçlerinde sosyal beceri etkinliklerine yer vermelerinin olası olacağı düşünüldüğünde, öğretmenlerin sosyal becerilerin farklı gelişim alanları üzerindeki katkıları noktasında bilgilerinin artırılması ile etkilere ilişkin çok yönlü bir bakış açısı geliştirebileceği söylenebilir. Bu kapsamdaki sonuçlar, çalışma grubundaki okul öncesi öğretmenlerinin bir kısmının sosyal becerilerin çok yönlü etkilerini gözardı etmiş durumda olduğunun ifadesi olarak da değerlendirilebilir.

Sosyal becerilerin katkılarına ilişkin bu noktadaki sonuçları takiben çalışma grubundaki okul öncesi öğretmenlerinin sosyal beceri etkinliklerine yer verme sıklıkları değerlendirildiğinde; bir kısım okul öncesi öğretmenin yer verme oranlarının yeterli olmadığı öne çıkmaktadır. Öğretmenlerin en çok her gün mutlaka ve ardından haftada üç kez yer verdikleri, akabinde belirli bir aralığın olmadan, elinden geldiğince yapmaya çalıştıkları ve bunu takiben de hemen hemen her gün veya haftada iki kez yer verdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu kapsamda azımsanmayacak bir oranda öğretmenin sosyal beceriler için özellikle bir etkinlik yapmadığının belirlenmesi, dikkatle ele alınması gereken bir sorunu gündeme getirmektedir. Daha nadir bir oranda olmasına karşın, haftada bir ve hatta ayda bir sosyal beceri etkinliklerine yer veren öğretmenlere rastlanmış olması da ayrıca düşündürücü bir durumdur. Bu sonuçlar, sosyal beceri etkinliklerinin okul öncesi öğretmenlerinin büyük bir kısmı tarafından mutlaka yer verilen etkinlikler arasında yer almadığının bir ifadesi olarak da değerlendirilebilir. Buna dayanarak; öğretmenlerin sistematik bir şekilde sınıflarda sosyal becerileri ele alan etkinliklere yer vermediği ve bu nedenle de sosyal becerilere gerektiği kadar eğilim göstermediği yönünde bir sonuca ulaşılmaktadır. Oysa, sosyal beceri etkinliklerinin öğrenme sürecinin bir parçası olarak gün içerisinde yürütebilecek türden etkinlikler olması ile birlikte, farklı beceri ve davranışların gelişimi için birtakım süreçleri içeren müdahalelerle de gerçekleştirilmesi gerekli olmaktadır. Kızıltaş, Ertör ve Karademir (2018) okul öncesi öğretmenlerinin hazırladıkları etkinliklerde sosyal-duygusal gelişim alanından daha sınırlı kazanıma yer verdiğini saptamıştır. Hemmeter, Santos ve Ostrosky'nin (2008) okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında sosyal-duygusal becerilerin geliştirilmesine ilişkin uygulama yapma, yöntem ve strateji kullanma konularında yeterli olmadığını belirtmesi de bu durumların nedenlerini açıklar niteliktedir. Amerika örneğinde yürütülen Aksoy'un (2020) bir çalışmasında, okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında ortaya çıkan söz keserek konuşma, sıra beklememe, kurallara uymama, bağırarak konuşma, isteklerini ağlayarak dile getirme, paylaşmama, konuşmak için izin istememe ve oyuna katılmaya çekinme gibi istenmeyen davranışlar karşısında, farklı stratejilerle çeşitli disiplin yaklaşımlarına başvurduğunun görülmesi de öğretmene düşen sorumluluklar bağlamında fikir vericidir.

Buradaki durumlara açıklık getiren bu çalışmadaki bir başka sonuç olarak, öğretmenlerin okul öncesi eğitim sürecinde yürüttükleri sosyal beceri etkinlikleri kapsamında kullandıkları yöntem ve teknikler değerlendirildiğinde ise sırasıyla oyunun, hikâyenin ve dramının öne çıkan yöntem-teknikler olduğu saptanmıştır. Bu yöntem ve tekniklerin uygulanma sürecinde çocukların sosyal becerileri doğrudan deneyimleyebilme olanağının olması da bu çerçevede ağırlıklı olarak tercih edilmesinin bir nedeni olabilir. Okul öncesi dönem çocuklarının ilgi ve ihtiyaçları bağlamında oyun döneminde olması da okul öncesi eğitim etkinliklerinde oyunun öncelikli olarak kullanılan yöntemler arasında olmasını sağlamış olabilir. Buradaki sonuçları destekler bir şekilde, alanyazın çalışmaları da oyun, hikâye ve dramının okul öncesi dönem çocuklarına yönelik sosyal beceri eğitimde kullanılacak etkili yöntemlerden olduğunu ileri sürmektedir. Örneğin; oyun temelli ve hikâye anlatma temelli sosyal beceri eğitiminin anasınıfı çocuklarının sosyal becerileri üzerindeki etkisini ele alan Aksoy'un (2014) çalışması çok yönlü katkıların görülmesi açısından dikkat çekicidir. Eti (2010) drama etkinlikleri yoluyla beş-altı yaş çocuklarının insanlarla olan etkileşimlerinin olumlu yönde geliştiğini belirlerken, Aslan (2008) da drama temelli sosyal beceri eğitiminin altı yaş çocuklarının sosyal ilişkiler ve işbirliği davranışları üzerinde olumlu yönde etkili olduğunu ortaya koymuştur. Uysal'ın (1996) çalışması da yaratıcı drama eğitimi alan çocukların sosyal becerilerde daha başarılı olduklarını göstermiştir. Ökten

ve Gökbulut (2015) yaratıcı drama yöntemi ile gerçekleştirilen etkinliklerin, okul öncesi çocukların ilişkiyi başlatma ve sürdürme becerilerinin geliştirilmesindeki etkisini ortaya koymuştur. Yine Güven, Ahi, Tan ve Karabulut (2013) da okul öncesi öğretmenlerinin en çok kullandıkları öğretim yöntemlerinin başında dramanın geldiğini saptamıştır. Yine Baş'ın (2011) sorumluluk ve işbirliği becerilerinin hikâye temelli eğitim programıyla geliştirilebildiğine yönelik tespitleri yanında, Durualp ve Aral'ın (2010) oyun temelli sosyal beceri eğitiminin altı yaş çocuklarının sosyal becerileri üzerinde olumlu yönde etkili olduğunu saptaması ayrıca dikkat çekicidir.

Çalışma amacı doğrultusunda ortaya konan diğer sonuçlar kapsamında, öğretmenlerin sosyal becerilere yönelik etkinliklerde kullandığı yöntem ve teknikler arasında yaparak yaşayarak öğrenme etkinlikleri, soru-cevap yöntemi ve şarkı belirgin bir şekilde yer alırken; proje yaklaşımı, kukla kullanımı, alan gezisi, parmak oyunu, anlatım yöntemi, gözlem, sanat ve fen etkinliği, model olma, aile ile işbirliği, olumlu davranışları övme, video ile öğretim gibi süreçlere de nadiren rastlanmıştır. Sosyal becerilere yönelik eğitimlerde, farklı öğrenme potansiyeline ve ilgi alanına sahip olan çocuklar için etkin olunabilmesi amacıyla, çeşitlenmiş teknik ve yöntemlerin kullanılmasına son derece ihtiyaç duyulmaktadır. Smogorzewska ve Szumski'nin (2017) okul öncesi dönem çocuklarına yönelik sosyal beceri eğitiminde farklı eğitimsel metotlarının etkisini incelediği çalışmada, farklı öğrenme süreçlerinin önemini vurgulamıştır. Rau (2019) taklit etme, model alma ve sorgulama ile ilgili süreçlerin küçük çocukların oyun becerilerinde etki yarattığını ortaya koyması, buna paralel bir durumdur. Özyürek ve Ceylan'ın (2014) çalışmasında, okul öncesi öğretmenleri tarafından sosyal becerilerin geliştirilmesinde çocukla birebir iletişim halinde olmanın ve kural koymanın önemli olduğu vurgulanarak; model olarak ve çeşitli pekiştireçlerden yararlanarak çocuklara sosyal becerilerin öğretilmeye çalışıldığı tespit edilmiştir. Kara ve Aslan'ın (2018) drama temelli fen etkinliklerinin okul öncesi dönem çocuklarının sosyal becerileri üzerinde etkili olduğunu belirlemesi de fen etkinliklerini bir alternatif olarak belirten öğretmenlerin görüşüne paralel bir sonuçtur. Bu çalışma sonuçlarına göre, öğretmenlerin sosyal beceri eğitimi açısından oldukça önemli olan müzik etkinliği, müzikleştirilmiş oyun veya orff yöntemi gibi süreçlerden herhangi bir şekilde bahsetmemiş olması da bir başka sınırlılığı gündeme getirmektedir. Öğretmenler tarafından sınırlı oranda kullanıldığı belirtilen şarkının bir müzik yoluyla öğretim için kullanılmadan açık tutulması da müdahale için yeterli bir uygulama olmamaktadır. Öziskender ve Güdek'in (2013) orff yaklaşımı ile yapılan müzik eğitiminin altı yaş grubu çocukların kişiler arası iletişim, kızgınlık davranışlarını kontrol etme, değişikliklere uyum sağlama, sözel açıklama, amaç oluşturma ve görevleri tamamlama becerileri üzerinde katkı sağlayıcı olduğunu belirlemesi de bu yöndeki görüşü desteklemektedir. Çalışmada ayrıca % 5'lik bir oranda öğretmen tarafından sosyal beceri eğitimi adına özellikle bir şey yapılmadığının belirtilmesi de düşündürücü bir sonuçtur. Bu sonuç, bu grupta yer alan öğretmenlerin sosyal beceri eğitimine gereken önemi vermediklerinin bir ifadesi olarak değerlendirilebilir. Şüphesiz, okul öncesi öğretmenlerinin sosyal becerilere yönelik eğilimleri ve uygulamaları eşliğinde, okul öncesi yaşlardaki çocukların sosyal becerilerinde gelişim kaydedilebilecektir. Çocuklar okul öncesi eğitim kurumlarında öğretmenleriyle belirli bir zamanı geçirmekte ve öğretmen-çocuk etkileşimi ile sosyal becerileri deneyimlemekte iken, öğretmenler de kurduğu etkileşimlerle çocuklara ihtiyaç duyduğu sosyal becerileri kazandırmaktadır (Dobbins vd., 2010; Koch et. al., 2011; Myers ve Pianta, 2008). Çünkü Güner Yıldız'ın (2017) tespitinde görüldüğü gibi, öğretmenlerin sosyal beceri eğitimiyle ilgili bilgi düzeyleri ile öğrencilerin sosyal beceri düzeyleri arasında bir ilişki söz konusudur. Bu çerçevede öğretmenlerin çok yönlü olarak bilgi sahibi olmalarına ihtiyaç duyulurken, Sazak Pınar, Sucuoğlu ve Çıkrıkçı Demirtaşlı'nın (2013) çalışmasında sınıfında özel gereksinimli öğrenci bulunan öğretmenlerin sosyal beceri öğretimine ve sosyal beceri öğretim teknikleri olan model olma, prova etme ve ödüllendirmeye ilişkin bilgilerinin oldukça düşük olduğu görülmüştür. Sazak Pınar'ın (2014) tespitine göre, sosyal beceri eğitimi konusunda öğretmenlerin bilgi düzeyleri ve uygulamaları yeterli düzeyde değildir. Yürütülen şimdiki çalışmada, öğretmenlerin bilgi sahibi olduğunu ifade ettiği sosyal beceriler ile ilgili kavramları, öğrenme süreçlerine yansıtması da süreci esas olarak anlamlı kılan bir durumdur. Güven, Ahi, Tan ve Karabulut (2013) öğretmenlerin özel öğretim yöntemlerine eğitim ve öğretim sağlamak üzere değil, bilakis olumsuz davranışı ortadan kaldırmak amacıyla kullandıklarını saptaması da bu noktadaki bir sınırlılığın göstergesidir. Böylesi durumlar karşısında Kuşçu, Bozdaş ve Yıldırım Doğru'nun (2014) tespit ettiği gibi, geleneksel olarak yürütülen okul öncesi eğitimin sırasını bekleme, sorumluluk alma ve başladığı işi bitirme gibi davranışların kazanılmasında güncel yaklaşımlara göre daha sınırlı kalması kaçınılmaz olmaktadır.

Çalışmada okul öncesi öğretmenleriyle yapılan görüşmelerin sonucuna göre; sosyal becerilerin geliştirilmesinde karşılaşılan güçlükler arasında ailenin evde süreci desteklememesi, olumsuz aile tutumları, ailelerin şiddet içerikli film izletmesi, ailelerin aşırı koruyucu olması, ailenin parçalanmış olması ve aile bireylerinin birbirleriyle iletişiminin olumsuz olması gibi aileye ilişkin birçok durum öne çıkmıştır. Bu sonuçlar, sosyal beceri eğitiminde aileye duyulan önemi açıkça ortaya koymaktadır. Ebeveynin sıkı disiplin boyutunda bir tutuma sahip olmasının çocukların sosyal becerilerini negatif yönde etkilerken (Yener, 2014), demokratik yapıda bir tutumda olmasının çocukların sosyal becerileri üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu (Özyürek, 2015) yönünde sonuçlara ulaşılmıştır. Bu bağlamda, Özyürek, Begde ve Yavuz'un (2014) çalışması okul öncesi dönem çocuklarının sosyal becerilerinin gelişmesinde yakın çevresini oluşturan yetişkinlerin uygun model olmasına ihtiyaç duyulduğunu ortaya koymuştur. Özyürek ve Ceylan'ın (2014) çalışma sonucuna göre, ebeveynler çocukların sosyal becerilerinin geliştirilmesinde okul öncesi öğretmenlerinin oldukça etkili olduğunu ve beraberinde hem çocukların hem de kendilerinin öğretmenlerden destek beklediğini dile getirmektedir. Çalışmada aileye ilişkin durumların akabinde ekonomik güçlükler, yanlış öğretmen yaklaşımları, çocukların hazır bulunuşluklarının yetersiz olması, sınıf mevcudunun kalabalık olması, sınıfta kız ile erkek çocuk sayılarının eşit olmaması, çocuklardaki bireysel farklılıklar, sınıfta kaynaştırma öğrencisinin olması ve sınıfta Türkçe'yi bilmeyen öğrencilerin olması gibi durumların sosyal beceri eğitiminde karşılaşılan güçlüklerden olduğu ortaya konmuştur. Gelişimi risk altında olan okul öncesi dönem çocuklarının sosyal beceri düzeylerine yönelik Çetingöz ve Yıldırım Doğru'nun (2016) çalışması da ailenin sosyo-kültürel özelliklerinin ve çocuğun yaşadığı ortamın fark yaratıcı rolüne dikkat çekmiştir. Holland, Holland ve Gimpel (2003) de ailenin sosyo-ekonomik düzeyine göre çocukların problem davranışları sergileme oranlarının farklılaştığını saptamıştır. Karaca, Gündüz ve Aral'ın (2011) çalışması da çocukların sosyal davranış düzeylerinin anne-baba öğrenim durumundan etkilendiğini göstermiştir. Gülay'ın (2004) yürüttüğü bir çalışmada ise korunmaya muhtaç çocuklara göre ailesinin yanında yaşayan altı yaş çocuklarının sosyal becerileri daha sık kullandıkları ortaya konmuştur. Dikkat çekici bir bulgu olarak, Youngblade ve Mulvihill (1998) de evsiz-barksız aile çocuğu (homeless) olan üç-beş yaş çocuklarının sosyal davranışlarında, sosyal statüsünde, mizacında ve anne-baba/kardeş ilişkilerinde bir farklılığın olduğunu ortaya koymuştur. Bu noktalardan hareketle, çalışma grubundaki öğretmenlerin ileri sürdüğü çeşitli görüşlerin alanyazın çalışma sonuçları ile paralellik gösterdiği söylenebilir. Masten ve Coatsworth'un (1998) yeterliliklerdeki gelişimin istenen ve istenmeyen ortamlarda olunmasına bağlı olarak varlığını koruduğunu ileri sürmesi, sosyal beceriler açısından engel teşkil eden her bir durumun önemle ele alınması gerektiğinin bir göstergesi niteliğindedir.

Yürütülen bu çalışmada, çalışma grubunda yer alan okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerine göre, sosyal becerilerin geliştirilmesinde aileden, sosyal çevreden, ortama ilişkin durumlardan ve çocuğun kendisinden kaynaklı bir takım özelliklerin etkili olduğu yönünde bir sonuca ulaşılmaktadır. Ancak, çocuğun yaşı ve cinsiyeti ile sınıfta kaynaştırma öğrencisinin olmasının sosyal beceri edinimini zorlaştıran durumlar arasında açıklanmış olması; öğretmenin öğrenme sürecinde gereken uyarlamayı yapamadığının bir göstergesi niteliğindedir. Çünkü sınıfta kaynaştırma öğrencisinin olması yardım etme, saygılı olma, sorumluluk edinme gibi sosyal becerilerin geliştirilmesi için de doğal bir ortam oluşturabilmektedir. Öğretmenlerin özel gereksinimli çocuğa/kaynaştırma öğrencisine göre sosyal beceri etkinliklerini düzenleme/uyarlama bilgi-beceri ve deneyim süreçlerinin yeterli olmaması, bu durumun nedenlerinden biri olarak gösterilebilir. Rosenthal ve Gatt'in (2010) öğretmenler için okul öncesi yıllardaki çocukların empati kurma, birlikte oynama ve anlaşmazlıkları çözme gibi becerileri desteklemeye yönelik verilen eğitimin etkisinden bahseden çalışması da bu noktada yapılabilecekler konusunda yol göstericidir. Bu durumu destekler bir şekilde, Sazak Pınar (2009) öğretmenler için hazırlanan sosyal beceri öğretim programı aracılığıyla öğretmenlerin sosyal beceri öğretimi ile ilgili bilgi düzeylerinin, algılarının ve sınıf uygulamalarının olumlu yönde değiştirilebildiğini saptamıştır. Sazak Pınar ve Sucuoğlu (2011) ise öğretmenlerin normal gelişim gösteren çocukların okul başarıları için sosyal becerileri önemli görürken, kaynaştırma öğrencileri için önemli görmediğini tespit etmiştir. Bu durumlara katkı sağlayıcı bir görüş olacak şekilde, Özen, Ergenekon, Kürkçüoğlu ve Genç (2013) de okul öncesi öğretmenlerinin etkinliklerinde daha sistematik uygulamalara yer vermeleri gerektiğini vurgulamıştır.

Çalışmadan elde edilen sonuçlardan hareketle; okul öncesi öğretmenlerinin sosyal becerilerin korunmasına ve geliştirilmesine yönelik eğitim ortamlarının düzenlenmesi, işbirlikçi bir şekilde aile katılım etkinliklerinin yürütülmesi, kaynaştırma öğrencisi için uyarlamaların yapılması, çeşitlenmiş yöntem ve tekniklerin kullanımı gibi noktalarda bilgi ve farkındalıklarının artırılmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Okul öncesi öğretmenlerinin sosyal becerilerin kapsamı, katkıları ve geliştirilmesi ile ilgili süreçler bağlamında daha duyarlı ve donanımlı olmasına yönelik çabaların sarfedilmesi gerekli görülürken, kişisel ve mesleki özelliklerinin geliştirilmesi de bu süreçte önemli bir adım olarak değerlendirilebilir. Bu bağlamda öğretmenlerin okul öncesi dönemde sosyal becerilere ilişkin teorik ve uygulama içerikli bilgi, beceri ve deneyimlerinin artırılmasına yönelik olarak alan uzmanları rehberliğinde proje tabanlı öğrenme atölyelerinin düzenlenmesi ve bunlara öğretmenlerin sistemli bir şekilde aktif katılımının sağlanması önerilmektedir. Bu süreçte, üniversiteler ile ilgili bakanlıkların teşvik ve desteklerinin sağlanması ve öğretmenlerin ilgi alanlarının da sürecin bir parçası olarak dikkate alınması önemli görülmektedir. İleride yürütülecek çalışmalarda, okul öncesi öğretmenlerinin sosyal beceriler konusunda bilgilendirilmesine yönelik olarak hazırlanan eğitim programlarının ve öğrenme süreçlerinin öğretmen ve çocuk üzerindeki çıktıları araştırılabilir. Okul öncesi öğretmenlerinin sosyal becerilere yönelik görüşlerinin farklı değişkenlerle (sınıf yönetimi, mesleki tutum, mizaç, öz-düzenleme ve öğrenme stili gibi) ilişkisini incelemek üzere, çoklu kaynakları içeren veri toplama araçlarının (gözlemler, görüşmeler, dökümanlar ve raporlar vb.) yer aldığı çalışmalar yürütülebilir.

KAYNAKLAR

- Abdi, B. (2010). Gender differences in social skills, problem behaviours and academic competence of Iranian kindergarten children based on their parent and teacher ratings. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 5, 1175-1179.
- Agostin, T. M. and Bain, S. K. (1997). Predicting early school success with developmental and social skills screeners. *Psychology in the Schools*, 34(3), 219-228.
- Akman, B., Baydemir, G. ve Akyol, T. (2011). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıfta karşılaştıkları sorun davranışlara ilişkin düşünceleri. *e-Journal of New World Sciences Academy Education Sciences Academy*, 6(2), 1715-1731.
- Akman, B., Topçu, Z., Baydemir, G., Şahin, S., Şirin, E., ve Çelik Arslan, A. (2011). 6 yaş grubu çocukların sosyal becerilerinin oyun arkadaşı tercihleri üzerindeki etkisi. *e-Journal of New World Sciences Academy Education Sciences Academy*, 6(2), 1548-1560.
- Aksoy, P. (2014). *Hikâye anlatma temelli ve oyun temelli sosyal beceri eğitiminin anasınıfına devam eden çocukların sosyal becerilerine etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aksoy, P. (2020). The challenging behaviors faced by the preschool teachers in their classrooms, and the strategies and discipline approaches used against these behaviors: The sample of United States. *Participatory Educational Research*, 7(3), 79-104.
- Arnold, D. H., Kupersmidt, J. B., Voegler Lee, M. E., and Marshall, N. A. (2012). The association between preschool children's social functioning and their emergent academic skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 27(3), 376-386.
- Aslan, E. (2008). *Drama temelli sosyal beceri eğitiminin 6 yaş çocuklarının sosyal ilişkiler ve işbirliği davranışlarına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Baş, N. (2011). *Hikâye temelli eğitim programının 60-72 aylık çocukların sorumluluk ve işbirliği becerilerinin gelişimine etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Beebe Frankenberger, M., Lane, K. L., Bocian, K. M., Gresham, F. M. and MacMillan, D. L. (2005). Students with or at risk for problem behavior: Betwixt and between teacher and parent expectations. *Preventing School Failure*, 49(2), 10-17.
- Birch, S. H. and Ladd, G. W. (1998). Children's interpersonal behaviors and the teacher-child relationship. *Developmental Psychology*, 34(5), 934-946.
- Brigman, G., Lane, D., and Lane, D. (1994). *Ready to learn: Teaching students how to succeed in school*. Boca Raton, FL: Atlantic Education Consultants.
- Brigman, G., Lane, D., Lane, D., Switzer, D., and Lawrence, R. (1999). Teaching children school success skills. *Journal of Educational Research*, 92(6), 323-329.
- Budak, İ. ve Budak, A. (2014). Nicel, nitel ve karma araştırmalarda örnekleme. S. B. Demir (Ed.), *Eğitim araştırmaları nicel, nitel ve karma yaklaşımlar* (ss. 215-242) içinde. Ankara: Eğiten Kitap Yayıncılık.

- Buhs, E. S. and Ladd, G. W. (2001). Peer rejection as antecedent of young children's school adjustment: An examination of mediating processes. *Developmental Psychology*, 37(4), 550.
- Campbell, S. B. (2002). *Behavior problems in preschool children: Clinical and developmental issues*. New York: Guilford Press.
- Carter, A. S., Briggs Gowan, M. J. and Davis, N. O. (2004). Assessment of young children's social emotional development and psychopathology: Recent advances and recommendations for practice. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(1), 109-134.
- Carter, K. and Doyle, W. (2006). Classroom management in early childhood and elementary classrooms. In C. M. Evertson and C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp. 373-406). Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Choi, D. H. (2002). Changes of preschool children's social strategy (cognition) and social behaviors after participating in a cognitive-social learning model of social skills training. In D. Rothenberg (Ed.), *Issues in early childhood education: Curriculum, teacher education, & Dissemination of information*. Proceedings of the Lilian Katz Symposium (pp. 295-300), 5-7 November 2000, Champaign, IL.
- Coolahan, K., Fantuzzo, J., Mendez, J., and McDermott, P. (2000). Preschool peer interactions and readiness to learn: Relationships between classroom peer play and learning behaviors and conduct. *Journal of Educational Psychology*, 92(3), 458-465.
- Cooper, D. H. and Farran, D. C. (1988). Behavioral risk factors in kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 3(1), 1-19.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th edition). Upper Saddle River, NJ: Pearson/Merrill Prentice Hall.
- Çetingöz, D. ve Yıldırım Doğru, S. S. (2016). Gelişimi risk altında olan okul öncesi dönem çocuklarının sosyal beceri düzeylerinin değerlendirilmesi. *Mediterranean Journal of Humanities*, 6(2), 151-172.
- Çubukçu, Z. ve Gültekin, M. (2006). İlköğretimde öğrencilere kazandırılması gereken sosyal beceriler. *Bilig*, 37, 155-174.
- Daemi, M. and Farnia, M. A. (2013). The effect of the storytelling on social skills of female preschools' students of educational district (1) in Tabriz. *J. Basic. Appl. Sci. Res.*, 3(1), 197-203.
- Davies, D. (2011). *Child development: A practitioner's guide*. New York: Guilford Press.
- Del'homme, M. A., Sinclair, E., and Kasari, C. (1994). Preschool children with behavioral problems: observation in instructional and free play contexts. *Behavioral Disorders*, 19(3), 221-232.
- Dereli İman, E. (2014). The effect of the values education programme on 5.5-6 year old children's social development: Social skills, psycho-social development and social problem solving skills. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 14(1), 249-268.
- Dobbins, N., Higgins, K., Pierce, T., Tandy, R. D., and Tincani M. (2010). An analysis of social skills instruction provided in teacher education and in-service training programs for general and special educators. *Remedial and Special Education*, 31(5), 358-367.
- Duruoalp, E. ve Aral, N. (2010). Altı yaşındaki çocukların sosyal becerilerine oyun temelli sosyal beceri eğitiminin etkisinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39, 160-172.
- Eisenberg, N., Zhou, Q., Spinrad, T., Valiente, C., Fabes, R., and Liew, J. (2005). Relations among positive parenting, children's effortful control, and externalizing problems: A three-wave longitudinal study. *Child Development*, 76(5), 1055-1071.
- Ekiz, D. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (3. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Elliot, S. N., Sheridan, S. M., and Gresham, F. M. (1989). Assessing and treating social skills deficits: A case study for the scientist-practitioner. *Journal of School Psychology*, 27, 197-222.
- Ergenekon, Y., Özen, A., ve Batu, E.S. (2008). Zihin engelliler öğretmenliği adaylarının öğretmenlik uygulamasına ilişkin görüş ve önerilerinin değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 8(3), 857-891.
- Eti, İ. (2010). *Drama etkinliklerinin okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5-6 yaş grubu çocukların sosyal becerileri üzerine etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Gresham, F. M. and Elliott, S. N. (1987). The relationship between adaptive behavior and social skills: Issues in definition and assessment. *The Journal of Special Education*, 21(1), 167-181.
- Guo, R. (2017). CRI project report: *The impact of technology on attachment and social skills*. State University of New York College, Buffalo State College Digital Commons, NYS Child Welfare/Child Protective Services Training Institute, Buffalo.
- Gülay, H. (2004) *Korunmaya muhtaç çocuklarla ailesi ile yaşayan 6 yaş çocuklarının sosyal becerilerinin karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Güner Yıldız, N. (2017). Öğretmenlerin sosyal beceri öğretimine yönelik bilgi düzeyleri ile öğrencilerin sosyal becerileri arasındaki ilişki. *İlköğretim Online*, 16(3), 1275-1286.

- Güral, M., Sezer, T., Güven, G., and Azkeskin, K. E. (2013). Investigation of the relationship between social skills and self-management behaviors of 5 year old children. *Journal of Educational and Instructional Studies in the World*, 3(1), 53-62.
- Güven, G., Ahi, B., Tan, S., ve Karabulut, R. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin kullandıkları öğretim yöntemleri hakkındaki görüşleri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 34, 25-49.
- Güzel, B. ve Kurtulan, B. (2017). Erken çocukluk dönemi (4-7 yaş) bilişsel beceriler ile sosyal beceriler arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 12(28), 381-408.
- Han, S. S., Catron, T., Weiss, B., and Marciel, K. K. (2005). A teacher-consultation approach to social skills training for pre-kindergarten children: Treatment model and short-term outcome effects. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 33(6), 681-693.
- Harper, L. V., and McCluskey, K. S. (2003). Teacher-child and child-child interactions in inclusive preschool settings. Do adults inhibit peer interactions?. *Early Childhood Research Quarterly*, 18(2), 163-184.
- Hemmeter M. L., Santos R. M., and Ostrosky M. M. (2008). Preparing early childhood educators to address young children's social-emotional development and challenging behavior: A survey of higher education programs in nine states. *Journal of Early Intervention*, 30(4), 321-340.
- Herndon, K. J., Bailey, C. S., Shewark, E. A., Denham, S. A., and Bassett, H. H. (2013). Preschoolers' emotion expression and regulation: Relations with school adjustment. *The Journal of Genetic Psychology*, 174(6), 642-663.
- Holland M., Holland L. and Gimpel G. A (2003). *Emotional and behavioral problems of young children: Effective interventions in the preschool and kindergarten years* (1th edition). New York: The Guilford Press.
- İnci, M. A. ve Deniz, Ü. (2015). Anasınıfı ve ilkökul birinci sınıfa devam eden çocukların sosyal beceri gelişimlerinin incelenmesi. *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(3), 545-552.
- Jerome, E. M., Hamre, B. K., and Pianta, R. C. (2009). Teacher-child relationships from kindergarten to sixth grade: Early childhood predictors of teacher-perceived conflict and closeness. *Social Development*, 18(4), 915-945.
- Johnson, C., Ironsmith, M., Snow, C. W., and Poteat, G. M. (2000). Peer acceptance and social adjustment in preschool and kindergarten. *Early Childhood Education Journal*, 27(4), 207-212.
- Kaleli Yılmaz, G. (2014). Durum çalışması. M. Metin (Ed.), *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (ss. 261-28) içinde (1. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Kamaraj, I. (2004). *Sosyal becerileri derecelendirme ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlanması ve beş yaş çocuklarının atılganlık sosyal becerisini kazanmalarında eğitici drama programının etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kara, Y. ve Aslan, B. (2018). Drama temelli fen etkinliklerinin okul öncesi öğrencilerinin sosyal beceriler üzerine etkisinin incelenmesi: Besinler konusu örneği. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi (YYU Journal of Education Faculty)*, 15(1), 698-722.
- Karaca N. H., Gündüz A., ve Aral N. (2011). Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal davranışının incelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim*, 4(2), 65-76.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi* (26. basım). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Keane, S. P. and Calkins, S. D. (2004). Predicting kindergarten peer social status from toddler and preschool problem behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 32, 409-423.
- Kılıç, K. M. ve Güngör Aytaç, F. A. (2017). Erken çocuklukta sosyal becerilere sosyal beceri eğitiminin etkisi, sosyal becerilerle mizaç arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 42(191), 185-204.
- Kızıldaş, E., Ertör, E. ve Karademir, A. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin hazırladıkları etkinlik planlarında sosyal ve duygusal gelişim alanına yer verme düzeyi. *Mediterranean Journal of Humanities*, 8(1), 247-257.
- Koch, H., Kastner Koller, U., Deimann, P., Kossmeier, C., Koitz, C., and Steiner, M. (2011). The development of kindergarten children as evaluated by their kindergarten teachers and mothers. *Psychological Test and Assessment Modeling*, 53(2), 241-257.
- Kuşçu, Ö., Bozdaş, Y. ve Yıldırım Doğru, S. S. (2014). Montessori eğitiminin çocuklarda sorumluluk alma, sırasını bekleme, başladığı işi bitirme becerisine etkisinin değerlendirilmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 12(27), 307-322.
- Lane, K.L., Stanton Chapman, T., Jamison, K. R. and Phillips, A. (2007). Teacher and parent expectations of preschoolers' behavior: Social skills necessary for success. *Topics in Early Childhood Special Education*, 27(2), 86-97.
- Lobo, Y. B. and Winsler, A. (2006). The effects of a creative dance and movement program on the social competence of Head Start preschoolers. *Social Development*, 15(3), 501-517.

- Loukatari, P., Matsouka, O., Papadimitriou, K., Nani, S., and Grammatikopoulos, V. (2019). The effect of a structured playfulness program on social skills in kindergarten children. *International Journal of Instruction*, 12(3), 237-252.
- Mahyuddin, R. and Elias, H. (2010). The correlation between communication and social skills among early schoolers in Malaysia. *Pertanika Journal of Social Sciences & Humanities*, 18(1), 167-174.
- Maleki, M., Mardani, A., Mitra Chehrzad, M., Dianatinasab, M., and Vaismoradi, M. (2019). Social skills in children at home and in preschool. *Behavioral Sciences (Basel, Switzerland)*, 9(7), 1-15.
- Masten, A. S. and Coatsworth, J. D. (1998). The development of competence in favorable and unfavorable environments: Lessons from research on successful children. *The American Psychological Association, Inc.*, 53(2), 205-220.
- McClelland, M. M. and Morrison, F. J. (2003). The emergence of learning-related social skills in preschool children. *Early Childhood Research Quarterly*, 18(2), 206-224.
- McClelland, M. M., Acock, A. C., and Morrison, F. J. (2006). The impact of kindergarten learning-related skills on academic trajectories at the end of elementary school. *Early Childhood Research Quarterly*, 21(4), 471-490.
- McClelland, M. M., Morrison, F. J., and Holmes, D. L. (2000). Children at risk for early academic problems: The role of learning-related social skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(3), 307-329.
- Montroy, J. J., Bowles, R. P., Skibbe, L. E., and Foster, T. D. (2014). Social skills and problem behaviors as mediators of the relationship between behavioral self-regulation and academic achievement. *Early Childhood Research Quarterly*, 29(3), 298-309.
- Morrow, L. M., O'Connor, E. M., and Smith, J. K. (1990). Effects of a story reading program on the literacy development of at-risk kindergarten children. *Journal of Reading Behavior* 22(3), 255-275.
- Myers, S. and Pianta R. C. (2008). Developmental commentary: Individual and contextual influences on student-teacher relationships and children's early problem behaviors. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 37(3), 600-608.
- Neda, Y. M., Ashkan, N., Sırouş, S., and Taher, T. (2013). The effectiveness of group story-based social skills training on children externalizing behavior problems. *Developmental Psychology*, 9(35), 249- 257.
- Okur, M. (2008). *Çocuklar için felsefe eğitim programının altı yaş grubu çocuklarının, atılganlık, işbirliği ve kendini kontrol sosyal becerileri üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Ökten, K. ve Gökbulut, Ö. Ö. (2015). Yaratıcı drama yöntemiyle okul öncesi çocuklarının ilişki başlatma ve sürdürülebilir becerilerinin geliştirilmesi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 10(2), 165-174.
- Özbey, S. ve Aktemur Gürlü, S. (2019). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların motivasyon düzeyleri ile sosyal becerileri ve problem davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 8(1), 587-602.
- Özen, A., Ergenekon, Y., Kürkçüoğlu, B. Ü. ve Genç, D. (2013). Kaynaştırma öğrencisi olan okulöncesi öğretmenlerinin sınıflarında yaptıkları öğretim uygulamalarının belirlenmesi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(2), 153-166.
- Öziskender, G. ve Güdek, B. (2013). Orff yaklaşımı ile yapılan okul öncesi müzik eğitiminin öğrencilerin sosyal becerilerinin gelişimine etkileri. *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(3), 213-232.
- Öztürk, A. ve Sayıl, F. M. (2017). Okulöncesi öğretmenlerinin sosyal yeterlik tanımları: Temsili beceri ve özellikler. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 15(59), 9-39.
- Özyürek, A. (2015). Okul öncesi çocukların sosyal beceri düzeyleri ile anne tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Millî Eğitim*, 206, 106-120.
- Özyürek, A. ve Ceylan, Ş. (2014). Okul öncesi çocuklarda sosyal becerilerin desteklenmesi konusunda öğretmen ve veli görüşlerinin belirlenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 99-114.
- Özyürek, A., Begde, Z. ve Yavuz, N. F. (2014). Okul öncesi çocukların sosyal becerileri ile yakın çevresindeki yetişkin etkileşimleri arasındaki ilişki. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(2), 115-134.
- Pekdoğan, S. (2016). Hikaye temelli sosyal beceri eğitim programının 5-6 yaş çocukların sosyal becerilerinin gelişimine etkisinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 41(183), 305-318.
- Rau, A. (2019). *The effects of imitation, modeling, and prompting on play skills of young children with disabilities*. Unpublished Iowa NWCommons Master's Thesis & Capstone Projects Education, Andrea Rau Northwestern College Orange City.
- Reynolds, E., Stagnitti, K., and Kidd, E. (2011). Play, language and social skills of children attending a play-based curriculum school and a traditionally structured classroom curriculum school in low socioeconomic areas. *Australian Journal of Early Childhood*, 36(4), 120-130.
- Rosenthal, M. K. and Gatt, L. (2010). Learning to live together: Training early childhood educators to promote socio-emotional competence of toddlers and pre-school children. *European Early Childhood Education Research Journal*, 18(3), 373-390.

- Sazak Pınar, E. (2009). *Kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin sosyal becerilere ilişkin beklentileri ve sosyal beceri öğretim programının öğretmen çıktıları üzerindeki etkililiğinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sazak Pınar, E. (2012). Identifying knowledge levels of Turkish teacher candidates about teaching social skills. *Elementary Education Online*, 11(1), 201-213.
- Sazak Pınar, E. (2014). Özel eğitim okullarında ve sınıflarında görev yapan öğretmenlerin sosyal beceri öğretimine ilişkin bilgi düzeyleri. *New World Sciences Academy- Education Sciences*, 9(1), 73-86.
- Sazak Pınar, E. and Sucuoğlu, B. (2011). Turkish teachers' expectancies for success in inclusive classrooms. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 11(1), 395-402.
- Sazak Pınar, E., Çifci Tekinarslan, İ., ve Sucuoğlu, B. (2012). Özel eğitim öğretmenleri ile annelerin zihin engelli çocukların sosyal becerilerine ilişkin beklentilerinin değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 11(2), 353-368.
- Sazak Pınar, E., Sucuoğlu, B., ve Çıkrıkçı Demirtaşlı, N. (2013). Sınıfında özel gereksinimli öğrenci bulunan öğretmenlerin sosyal beceri öğretimine ilişkin bilgi düzeylerinin belirlenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 38(168), 230-244.
- Segrin, C. and Giverts, M. (2003). Methods of social skills training and developments. In J. O. Grene and B. R. Burleson (Eds.), *Handbook of communication and social interaction skills* (pp. 135-176). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Sharma, R., Goswami, V., and Gupta, P. (2016). Social skills: Their impact on academic achievement and other aspects of life. *International Journal for Innovative Research in Multidisciplinary Field*, 2(7), 219-224.
- Smogorzewska, J. and Szumski, G. (2017). Developing preschoolers' social skills: The effectiveness of two educational methods, international journal of disability, development and education. *International Journal of Disability Development and Education*, 65(3), 318-340.
- Stormshak, E. A., Bierman, K. L., Bruschi, C., Dodge, K. A., and Coie, J. D. (1999). The relation between behavior problems and peer preference in different classroom contexts. *Child Development*, 70(1), 169-182.
- Taner Derman, M. ve Başal, H. (2013). Okulöncesi çocuklarında gözlenen davranış problemleri ile ailelerinin anne-baba tutumları arasındaki ilişki. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 115-144.
- Tanrıverdi, H. ve Erarslan, N. (2015). Okul öncesi çocukların sosyal uyum ve beceri düzeyleri ile değer kazanımları arasındaki ilişki. *KTÜ SBE Sos. Bil. Derg.*, 9, 9-23.
- Tatlı, S. ve Alakoç Pirpir, D. (2015). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların öğretmenleriyle olan ilişkilerinin sosyal beceri düzeylerine etkisinin incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies- International Journal of Social Science*, 31, 429-441.
- Tutkun, C. ve Dinçer, Ç. (2015) Okul öncesi dönem çocukların başarısı için çok önemli görülen sosyal becerilere ilişkin beklentilerin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 48(1), 65-85.
- Uysal, A. ve Kaya Balkan, İ. (2015). Sosyal beceri eğitimi alan ve almayan okul öncesi çocukların, sosyal beceri ve benlik kavramı düzeyleri açısından karşılaştırılması. *Psikoloji Çalışmaları*, 35(1), 27-56.
- Uysal, H., Aydos, E. H. ve Akman, B. (2016). Okul öncesi dönem çocuklarının sınıfa uyumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *GEFAD / GÜJGEF*, 36(3), 617-645.
- Uysal, N. (1996). *Anaokuluna giden 5-6 yaş grubu çocuklarda yaratıcı drama çalışmalarının sosyal gelişim alanına olan etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Webster Stratton, C., Reid, J. and Hammond, M. (2001). Social skills and problem-solving training for children with early-onset conduct problems: Who benefits?. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42(7), 943-952.
- Yener, P. (2014). *Okul öncesi eğitimi alan 60 ay ve üzeri çocukların sosyal beceri düzeyleri ile annelerinin çocuk yetiştirme tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yılmaz Bolat, E. (2018). Anne baba tutumlarının çocukların sosyal becerileri üzerindeki etkisi. *Uluslararası Çocuk Edebiyatı ve Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 32-38.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods* (4th edition). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Youngblade, L. M. and Mulvihill, B. A. (1998). Individual differences in homeless preschoolers' social behavior. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 19(4), 593-614.
- Zhang, K. C. (2011). Let's have fun! Teaching social skills through stories, telecommunications and activities. *International Journal of Special Education*, 26(2), 70-78.
- Zhang, X. and Nurmi, J. E. (2012). Teacher-child relationships and social competence: A two-year longitudinal study of Chinese preschoolers. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 33(3), 125-135.
- Ziv, Y. (2013). Social information processing patterns, social skills, and school readiness in preschool children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 114(2), 306-320.

ÖĞRETMEN ETKİLEŞİM ÖLÇEĞİ (ÖEÖ) VE ÇOCUK-ÖĞRETMEN ETKİLEŞİM ÖLÇEĞİ (ÇÖEÖ) GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMALARI

RELIABILITY AND VALIDITY OF CAREGIVER INTERACTION SCALE (CIS) AND CHILD CAREGIVER INTERACTION SCALE (CCIS)

Emine AHMETOĞLU¹ İbrahim Hakkı ACAR² Aynur GICI-VATANSEVER³

ÖZ: Okul öncesi eğitimin niteliği tüm dünyada yaygın olarak 1970'lerden beri araştırılmaktadır. Okul öncesi eğitiminin kalitesinin artırılmasında şüphesiz ki öğretmen en etkili unsurlardan biridir. Öğretmenin okul öncesi dönem çocuğuyla aralarındaki etkileşim çocuğun yaşamında hayati öneme sahiptir. Nitelikli bir okul öncesi eğitiminde çocukların öğretmen ile etkileşimleri onların zihinsel kapasitelerini artırmakta, sosyal becerilerinin gelişimini desteklemekte ve toplumdaki ahlak kurallarına uygun davranışlar göstermelerini sağlamaktadır. Bunun yanında kaliteli öğrenci-öğretmen etkileşimi çocuğun akademik yaşantısına katkı sağlarken bir yandan da çocuğun daha katılımcı, girişken ve uyumlu olmasına ve akademik gelişimini tamamlamasına katkıda bulunmaktadır. Öğretmen-öğrenci etkileşiminin, çocuğun gelişimi üzerinde önemli etkiye sahip olması, öğretmen-çocuk arasındaki etkileşimin niteliğinin ölçülmesi için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı ihtiyacını doğurmaktadır. Bu çalışmanın amacı "Öğretmen Etkileşim Ölçeği- ÖEÖ" (Caregiver Interaction Scale-CIS; Arnett, 1989) ve "Çocuk Öğretmen Etkileşim Ölçeği- ÇÖEÖ" (Child Caregiver Interaction Scale-CCIS; Carl, 2010) ölçme araçlarının geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarını ve Türkçe adaptasyonlarını yapmaktır. Katılımcılar Edirne'de okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan 41 öğretmen ve öğrenim gören 147 çocuktur. İlişkisel tarama modeli olarak tasarlanmış olan bu çalışmada katılımcı öğretmenler ve çocuklar arasındaki ilişkiler araştırmacılar tarafından gözlenmiştir. Çalışmada ulaşılan verilerin analizi doğrulayıcı faktör analizi ile test edilmiştir. Ölçeklerin geçerli ve güvenilir olduğuna yönelik sonuçlar, çalışmanın bulgular ve sonuç kısmında açıklanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen, öğrenci, öğretmen-çocuk etkileşimi, okulöncesi eğitim

Bu makaleye atıf vermek için:

Ahmetoğlu, E., Acar, İ. H., & Gıcı-Vatansever, A. (2021). Öğretmen etkileşim ölçeği (ÖEÖ) ve çocuk-öğretmen etkileşim ölçeği (ÇÖEÖ) geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(1), 412-424.

Cite this article as:

Ahmetoğlu, E., Acar, İ. H., & Gıcı-Vatansever, A. (2021). Reliability and validity of caregiver interaction scale (CIS) and child caregiver interaction scale (CCIS). *Trakya Journal of Education*, 11(1), 412-424.

ABSTRACT: The quality of preschool education has been extensively researched since 1970s all over the world. The teacher is undoubtedly one of the most effective elements in improving the quality of preschool education. The interaction between the teacher and the pre-school child is vital for the child's life. In a qualified preschool education, the interaction of the children with the teacher increases their mental capacity, supports the development of their social skills and enables them to behave in accordance with the ethical rules in the society. In addition to this, high quality student-teacher interaction contributes to the child's academic life while contributing to the child's being more participatory, sociable and harmonious and completing the academic development. The fact that teacher-student interaction has a significant impact on the development of the child creates the need for a valid and reliable measurement tool for measuring the quality of the interaction between teacher and child. The aim of this study was to evaluate the validity and reliability of the Caregiver Interaction Scale (CIS; Arnett, 1989) and Child Caregiver Interaction Scale (CCIS; Carl, 2010) and to adapt the scales in Turkish. 41 teachers and 147 children aged 5-6 were included in the study as a working group in preschool education institutions in Edirne. In this study, which was designed as a correlational survey model, the interaction between the teachers and the children were observed by researchers. The data obtained in the study were analyzed using confirmatory factor analysis. The results indicating that the scales are valid and reliable are explained in the findings and conclusions of the study.

Key Words: Teacher, Student, Interaction between Teacher and Student, Preschool Education

¹ Prof. Dr., Trakya Üniversitesi, e-posta: emine.ahmetoglu@trakya.edu.tr <https://orcid.org/0000-0001-7974-7921>

² Doç. Dr., Özyeğin Üniversitesi, e-posta: ibrahim.acar@ozyegin.edu.tr <http://orcid.org/0000-0003-4007-5691>

³ Dr. Öğr. Üyesi, Trakya Üniversitesi, e-posta: aynurgvatansever@trakya.edu.tr <http://orcid.org/0000-0001-6377-620X>

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

All levels of education have a great effect on children, but preschool education is undoubtedly accepted as the most effective period to help children aged 0-6 gain basic skills in all areas in the process of growing up a productive generation that will shape the future (Sucuoğlu, 2007). Preschool education includes critical periods in the development of many skills, language, intelligence and psychomotor areas that will affect their future life. The quality of education in preschool level is affected by some factors such as classroom environment, applied program and philosophy, physical environment, the qualities of the staff, the interaction between children's parents and staff and finally teacher-children interaction (Ceglowski, 2004).

A qualified teacher leads to a lot of positive effects on child development and education with the help of an interaction with the child. Potential social and academic performance of a child can be predicted through his/ her mental, socioemotional and language development, and quality teacher-student interaction makes it possible to provide necessary support to the child (Rentzou & Sakellariou, 2011).

Based on this need, the purpose of this research is to adapt **Caregiver Interaction Scale – CIS**, developed by Arnett (1989) and **Child Caregiver Interaction Scale –CCIS**, developed by Carl (2010) measurement instruments into Turkish in order to use them to examine the quality of teacher-student interaction in preschool education in Turkey basing on comprehensive observations by conducting validity and reliability studies towards the classrooms of children aged 5-6 who are taking preschool education.

Method

General Information Form, Caregiver Interaction Scale (CIS) and Child-Caregiver Interaction Scales (CCIS) were used to collect data in the research. General Information Form was used by the researchers to collect personal information about the teachers. Caregiver Interaction Scale (CIS) is a Likert scale made of 26 items and 4 sub-scales developed by Arnett in 1989. The researcher himself/herself fills in the items about the teacher by observing him/her. The scale is made of 4 sub domains: Sensitivity, Harshness, Detachment and Permissiveness. Child Caregiver Interaction Scale-CCIS is a scale developed by Carl in 2010. The scale is a child caregiver interaction scale, and it has been prepared to reveal the interaction of preschool children with their teachers. The researcher is to fill in the items himself/herself by observing the teacher. Child Caregiver Interaction Scale- CCIS is made of 3 sub domains: Emotional, Cognitive/Physical and Social.

In this study, item analysis was made with the help of SPSS and confirmatory factor analysis was made using *Mplus* (Muthen & Muthen, 2012). As the first step of the analysis, the factor structures of each scale (CIS and CCIS) that were specified with original studies were examined with Confirmatory Factor Analysis to decide if they were valid for the current participants in the research or not. In addition to CFA, internal consistency values were calculated with Cronbach's Alpha Method.

Findings

Caregiver Interaction Scale

Confirmatory factor analysis of Caregiver Interaction Scale was made with *Mplus*. The originality of Caregiver Interaction Scale was maintained and CFA models were constructed by being subject to tool factor analysis. Concordantly, the originality of the tool was theoretically maintained and four sub domains were related to each other. Caregiver Interaction Scale (CIS) items were tested with CFA. When compatibility indexes were taken as criteria, model current data and each sub scale were found to have a meaningful result.

The internal reliability coefficient of the scale was calculated with Cronbach Alpha. The internal reliability coefficients of scale domains are .88 for Sensitivity domain, .56 for Detachment domain, .62 for harshness domain and .49 for Permissiveness subdomain. That Alpha values are .70 shows they are reliable (Altunışık, Coşkun, Bayraktaroğlu & Yıldırım, 2010; Nakip, 2006). When the related literature is considered, it can be said that CIS is reliable based on Alpha values.

Child Caregiver Interaction Scale

Child Caregiver Interaction Scale was tested with CFA and the diagram for Child Caregiver Interaction Scale was shown in Figure 3.7. When compatibility indexes were taken as criteria, model current data and each sub scale had a meaningful result. Sensitivity ($\chi^2(71)= 119.93$, CFI=0.94, RMSEA=0.06 [90% CI .05 - .09], SRMR=0.04). All items were meaningfully inserted into the target scale. The internal reliability coefficients of scale domains were found .81 for Emotional domain, .87 for Cognitive/Physical subdomain and .72 for social domain. That Alpha values are .70 shows they are reliable (Altunışık et al., 2010; Nakip, 2006). When the related literature is considered, it can be said that CCIS is reliable based on Alpha values. In addition to item analysis, the correlation values between CIS and CCIS were calculated. It is seen that there is an expected and meaningful correlation between the subscales of two scales.

Discussion and Conclusion

It is necessary to maintain a quality relationship and a special bond between the teacher and child in order to have an effective teaching-learning process in preschool education institutions. In this study, it has been purposed to adapt Caregiver Interaction Scale – CIS, developed by Arnett (1989) and Child Caregiver Interaction Scale –CCIS, developed by Carl (2010) measurement instruments into Turkish in order to use them to examine the quality of teacher-student interaction in preschool education in Turkey basing on comprehensive observations by conducting validity and reliability studies towards the classrooms of children aged 5-6 who are taking preschool education.

When psychometric features of CIS and CCIS are analyzed, the results which were gathered after the calculations were made in order to evaluate content validity show that the processes which were constructed relating to content validity measure target skills.

As a conclusion, CIS and CCIS have been found to be valid and reliable tools to evaluate teacher-children interaction of preschool children aged 5-6. Therefore, these tools can be used as valid and reliable scales in research that look into teacher-children interaction in 5-6 years old period. Also, as CCIS is a scale that is based on structured observation, it gives detailed information about teacher-children interaction of children aged 5-6. Thus, it is considered that the scale will have significant contributions to literature and educational practices.

GİRİŞ

Eğitimin tüm kademelerinin çocukların üzerindeki etkisi büyüktür ancak geleceği şekillendirecek olan üretken bir neslin yetiştirilmesi sürecinde 0-6 yaş çocuğunun her alandaki temel becerilerinin kazandırılmasında okul öncesi dönemin önemi şüphesiz en etkili dönem olarak kabul edilmektedir (Sucuoğlu, 2007). Okulöncesi dönem çocuğun ileriki yaşamını etkileyecek birçok beceri, dil, zeka ve psikomotor gelişim açısından kritik dönemleri kapsamaktadır. Okulöncesi dönem sürecinde çocuğa sunulan eğitimin niteliğinde, sınıf ortamı, uygulanan program ve felsefesi, fiziksel çevre, çalışan personel özellikleri, çocuğun ailesi ile personel etkileşimi ve son olarak öğretmen-çocuk etkileşimi şeklindeki unsurlar etkili olmaktadır (Ceglowski, 2004).

Çocukların becerileri öğrenmeye hazır oldukları dönemlerde, zengin ve yanıtlayıcı bir öğrenme ortamı sunulmasının önemli olduğuna vurgu yapan araştırmacılar, bu öğrenme ortamını sağlayacak en önemli kişinin “öğretmen” olduğunun altını çizmektedirler (Howes, 2000). Öğretmen, çocuklara sunulacak uyaran açısından zengin bir çevre ortamının kalitesini ve nitelikli öğretmen çocuk etkileşimini belirleyen en önemli eğitim paydaşı olmaktadır (Ertürk-Kara, Gönen & Pianta, 2017). Bunun yanında öğretmen-çocuk etkileşiminin kalitesini belirleyici diğer noktaların, öğretmenlerin eğitim düzeyi, aldıkları lisans eğitiminin kalitesi ve hizmet içi eğitimleri ile edindikleri deneyimlerin olduğu görülmektedir (Tekmen, 2005).

Nitelikli bir öğretmen çocuk etkileşimi ile çocuğun gelişimi ve eğitimi üzerinde birçok olumlu etki sağlanmaktadır. Çocuğun zihinsel, sosyal-duygusal ve dil gelişimi ile ileriki yıllarda olası sosyal ve akademik performansı tahmin edilebilmekte ve kaliteli öğretmen-öğrenci etkileşimi çocuğa ihtiyaç duyduğu desteğin sunulmasını olanaklı hale getirmektedir (Rentzou & Sakellariou, 2011).

Nitelikli öğretmen-öğrenci etkileşiminin kazanımları incelendiğinde Pianta ve Steinberg (1992) okulöncesi dönemde kurulan öğretmen-öğrenci etkileşiminin çocuğun tüm hayatı boyunca okula olan tutumunu ve okula alışma sürecini etkilediğini öne sürerken; Colwell ve Lindsey (2003) ise çocuğun

öğretmenle olan nitelikli etkileşiminin, çocuğun hem sınıfa hem de akranlarına yönelik olumlu tutum geliştireceği düşüncesini eklemektedir. Pozitif öğretmen-öğrenci etkileşimi içinde olan çocuklar, sınıftaki mevcut öğrenme olanaklarını kolayca avantaja dönüştürebilmekte ve akranlarıyla olumlu ilişkiler kurabilmektedirler (Pianta & Steinberg, 1992).

Çocuklar duygusal olarak okulda birlikte zaman geçirdikleri öğretmenlerine yönelik kendilerini güvende hissettiklerinde öğretmenlerini öğrenme fırsatı ve güven kaynağı olarak görmektedirler (Bretherton, 1985). Başka bir deyişle öğretmen-çocuk etkileşimi sayesinde çocukların sosyal ve duygusal destek ile birincil bakımı veren kişi dışında birine güvenli bağlanma sürecine uygun zemin hazırlanmaktadır (Howes, 2000). Güvenli bağlanma sayesinde, çocuk kendini öğretmene daha iyi ifade etmekte, aynı zamanda da öğretmeninden dil gelişimini geliştirici destekler almaktadır (Burchinal vd., 2008).

Okulöncesi dönem çocukların benlik ve öz-saygısının gelişiminde öncelikli olarak etkili unsurlardan biri de öğretmenlerdir (Colwell & Lindsey, 2003). Öğretmen ve çocukla aralarındaki etkileşim, çocuğun benlik kavramı gelişiminde ve başarılı ya da başarısız olmasında etkili olabilmekte ve ileriki eğitim hayatını etkileyebilmektedir. Bu nedenle okul öncesi dönemde kazanılan olumlu benlik kavramı ve öz-saygının önemi, okul öncesi öğretmenleri tarafından önemsenmesi gereken konular olarak vurgulanmaktadır (Karaca & Aral, 2017).

Nitelikli öğretmen-çocuk etkileşiminin bir diğer olumlu çıktısı çocuklarıyla daha çok yakınlık kuran öğretmenlerin sınıflarında problem davranışların azaldığının gözlenmiş olmasıdır (Pianta, La Paro, Payne, Cox & Bradley, 2002). Problem davranışlar hem normal gelişim gösteren çocuklarda hem de özel gereksinimli çocuklar üzerinde gelişime ket vuran bir unsur olmaktadır. Öğretmen-öğrenci arasındaki nitelikli etkileşim sayesinde, problem davranışların sebeplerine ve çözüm yollarına kolaylıkla ulaşılabileceği bilinmektedir (Rimm-Kaufman, Curby, Grimm, Nathanson & Brock, 2009).

Okulöncesi eğitim sürecinde öğretmen-öğrenci etkileşiminin bu kadar önemli olması, bu etkileşim sürecinin incelenmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır. Ulusal alanyazına bakıldığında, Türkçe adaptasyonu yapılmış ITERS, ECERS-R, FDCRS ve CLASS gibi ölçme araçları bulunduğu ancak bu araçların sınıfın fiziksel ortamını ve çevresel faktörleri değerlendirirken, öğretmen-çocuk etkileşimini ortaya koyabilmesi açısından yetersiz sayıda madde içerdiği görülmektedir. Okulöncesi dönemde çocuğun gelişimi ile öğretmenle olan etkileşimi arasındaki ilişkinin önemi göz önüne bulundurulduğunda öğretmen-öğrenci etkileşiminin kapsamlı ve uzun gözlemlere dayalı olarak ölçülmesi ve nitelikli etkileşimin belirlenmesinde zaman ve maddi açıdan ekonomik araçlara ihtiyaç duyulmaktadır. Ulusal alanyazında öğretmen-çocuk arasındaki etkileşimin niteliğini gözleme dayalı olarak değerlendirecek ve karşılaştırma yapmaya olanak sağlayacak sınırlı sayıda ölçek bulunması (Ertürk, 2013) uygulamacı dostu pratik ölçeklerin üretilmesi veya uluslararası alanyazında geçerliği kanıtlanmış mevcut ölçeklerin Türkçe'ye uyarlanması ihtiyacını doğurmaktadır. Bu ihtiyaçtan hareketle, bu araştırmanın amacı, Arnett, (1989) tarafından geliştirilen "Öğretmen Etkileşim Ölçeği-ÖEÖ" (Caregiver Interaction Scale - CIS) ve Carl (2010) tarafından geliştirilen "Çocuk Öğretmen Etkileşim Ölçeği- ÇÖEÖ" (Child Caregiver Interaction Scale -CCIS) ölçme araçlarının Türkiye'deki okulöncesi eğitimde öğretmen-öğrenci etkileşiminin niteliğini kapsamlı gözlemlere dayalı olarak ölçmede kullanmak amacıyla 5-6 yaş okulöncesi eğitim alan çocukların sınıflarına yönelik geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının yapılarak Türkçe'ye uyarlanmasıdır.

YÖNTEM

Katılımcılar

Araştırma Edirne İl Milli Eğitim Müdürlüklerine bağlı bulunan okul öncesi kurumlarda yürütülmüştür. Araştırma verileri 17 farklı okul öncesi eğitim kurumundan toplam 147 çocuk ve onların 41 kadın öğretmenden basit tesadüfi örnekleme yöntemi ile seçilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplamak için genel bilgi formu, Öğretmen Etkileşim Ölçeği (ÖEÖ) ve Çocuk Öğretmen Etkileşim Ölçekleri (ÇÖEÖ) kullanılmıştır.

Genel Bilgi Formu aracı araştırmacıların öğretmenlerinin kişisel bilgilerinin toplaması amacıyla kullanılmıştır. Genel bilgi formunda öğretmenlerin cinsiyeti, yaşı, öğrenim durumu, branşı, mezun

olduğu oku türü, hizmet süresi, çalıştığı okuldaki çalışma statüsü, kaç yaş grubuyla çalıştığı, sınıfındaki çocuk sayısı, sınıfında yardımcı personel olup olmadığı, sınıfında kaynaştırma öğrencisi olup olmadığı, daha önce sınıf yönetimi, kaynaştırma veya çocukla etkili iletişim konularında ders/ kurs/ seminer/ alıp almadığı sorulmuştur. Öğretmenler bu formu kendiler doldürmüşlardır.

Öğretmen Etkileşim Ölçeği-ÖEÖ (Child Interaction Scale-CIS) 1989 yılında Arnett tarafından oluşturulmuş 26 maddelik 4'lü likert tipi bir ölçektir. Araştırmacı öğretmene yönelik olarak maddeleri öğretmeni gözleyerek kendisi doldürmektedir. Ölçek dört alt boyuttan oluşmakta olup; maddelerin alt boyutlara dağılımı şu şekildedir: duyarlılık (1, 3, 6, 7, 8, 11, 14, 16, 19, 25), sertlik (2, 4, 10, 12, 17, 20, 22, 24, 26), mesafelilik (5, 13, 21, 23), hoşgörü (9, 15, 18 (R)).

Çocuk Öğretmen Etkileşim Ölçeği-ÇÖEÖ (Child Caregiver Interaction Scale- CCIS) Carl tarafından 2010 yılında oluşturulmuş bir ölçektir. Ölçek, çocuk öğretmen etkileşim ölçeği olup, okul öncesi dönem çocuklarının öğretmenleriyle aralarındaki etkileşimi ortaya çıkarmak için hazırlanmıştır. Araştırmacı, maddeleri öğretmeni gözleyerek öğretmene yönelik olarak kendisi doldürmektedir. Çocuk Öğretmen Etkileşim Ölçeği, üç alt boyuttan oluşmaktadır: *Duygusal Alan, Bilişsel/Fiziksel Alan ve Dış Dünyayla Bağlantı*. Bu üç alt boyutun kendi alt öğeleri gözlem esnasında 7'li likert tipi ölçek şeklinde sunulmuştur. Öğretmeni gözlemleyen uzman, her bir öğretmen için, öğretmen-çocuk etkileşimiyle ilgili olarak ölçeğin 1, 3, 5 ya da 7. Maddelerinin (2, 4 ve 6 işaretlenmeyecek) alt boyutunu ya da boyutlarını (örneğin 3.1, 3.2, 5.3, 7.1 vs.) işaretleyerek ölçeği doldürmekte ve gözlemi tamamlamaktadır.

Verilerin Toplanması ve Ölçme Araçlarının Uyarlanma Süreci

Veri toplama süreci 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Edirne il merkezinde yer alan okul öncesi eğitim kurumları bünyesinde gerçekleştirilmiştir. Ölçeklerin doldurulması için araştırmacılar okul öncesi öğretmenlerini 4 hafta boyunca 2'şer saat gözlemlemiş ve sonrasında veri toplama araçlarını doldürmüştür.

ÖEÖ ve ÇÖEÖ'nin Türkçe'ye uyarlanması sürecindeki orijinali İngilizce olan tüm maddeler İngilizce'ye hâkim olan bir araştırmacı tarafından Türkçe'ye tercüme edilmiştir. Ardından bir başka araştırmacı tarafından Türkçe'den İngilizce'ye ve tekrar İngilizce'den Türkçe'ye çevirileri yapılmış olan maddeler araştırmacılar tarafından karşılaştırılmış ve fikir birliğine varılmıştır. Ölçeklerin Türkçe'ye çevrilmiş son halleri, okul öncesi alanında iki uzman tarafından incelenmiş ve ölçeğin kültürel olarak da uygunluğuna karar verilmiştir. Uzman görüşleri de alındıktan sonra ölçekler kullanıma hazır hale getirilmiştir.

Verilerin Analizi

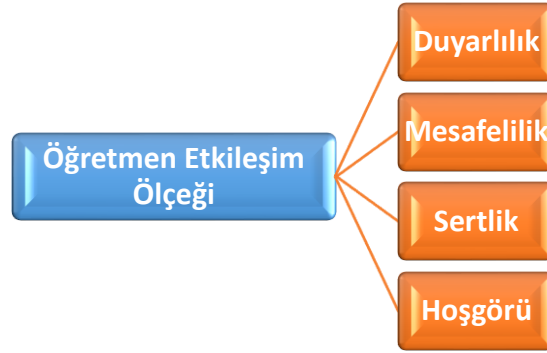
Bu çalışmada, madde analizleri SPSS yardımıyla yapılırken, doğrulayıcı faktör analizi de *Mplus* (Muthen & Muthen, 2012) kullanılarak yapılmıştır. Analizlerin ilk adımı olarak, her iki ölçeğin (ÖEÖ ve ÇÖEÖ) orijinal çalışmalarda belirlenmiş olan faktör yapıları mevcut araştırmadaki katılımcılar için geçerli olup olmadığı Doğrulayıcı Faktör Analizi-DFA (Confirmatory Factor Analysis) ile incelenmiştir. DFA daha önceden ortaya konulan bir teori ya da modelin ele alınarak değişkenler arasındaki belirtilen ilişkinin test edilmesidir ve bir ölçeğin yapı geçerliği için kullanılan başlıca yöntemdir (Kline, 2005; Tabachnick & Fidell, 2001). DFA modelinin mevcut verilere uygun olup olmadığını sınamak için, Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (Comperative Fit Index-CFI; Bentler, 1990), Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (Root Mean Square Error of Approximation-RMSEA; Browne & Cudeck, 1992) ve Normlaştırılmış Hataların Ortalama Karekökü (SRMR; Bentler, 1995) model uyum indeksleri kullanılmaktadır. RMSEA değerlerinin; ,05'den az olması tam uyum, yine ,05 ve ,08 arası olan değerlerin de kabul edilebilir değerler olduğu savunulmaktadır (Browne & Cudeck, 1992; MacCallum, Browne & Sugawara, 1996). CFI değerlerinin ,90 üzerinde olması ise kabul edilir model uyum indeksidir (Çokluk, Şekercioğlu & Büyüköztürk, 2012; Kline, 2005; Marsh, Balla & McDonald, 1988).

DFA'ya ek olarak ölçeklerin iç tutarlık değerleri Cronbach's Alpha yöntemiyle hesaplanmıştır. Cronbach Alfa katsayısı, bir ölçüm aracının iç tutarlılığını ölçer (Thorndike & Thorndike-Christ, 2009). İç güvenilirlik, aynı ölçek üzerindeki farklı maddeler arasındaki korelasyonlara odaklanır ve testteki maddelerin, katılımcılar arasında benzer sonuçlar ortaya koymak için aynı yapıyı ölçtüğü varsayılır.

BULGULAR

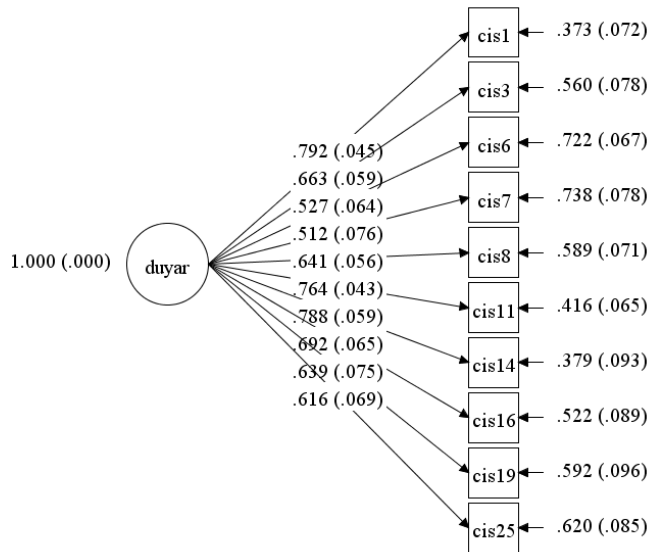
Bu bölümde araştırmada Türkçe adaptasyonu yapılmış olan Öğretmen Etkileşim Ölçeği (ÖEÖ) ve Çocuk Öğretmen Etkileşim Ölçeklerine (ÇÖEÖ) yönelik elde edilen verilerin istatistiksel çözümlenmelerine dayalı olarak geçerlik ve güvenilirlik bulgularına ve tartışma bölümüne yer verilmiştir. **Öğretmen Etkileşim Ölçeği Yapı Geçerliği**

Öğretmen Etkileşim Ölçeği doğrulayıcı faktör analizleri Mplus ile yapılmıştır. Öğretmen Etkileşim Ölçeği'nin, orjinal haline sadık kalınmış ve araç faktör analizine tabi tutularak DFA modelleri oluşturulmuştur. Bu bağlamda kuramsal olarak aracın orjinal haline sadık kalınmış ve dört alt boyut kendi içinde ilişkilendirilmiştir. Aşağıda Öğretmen Etkileşim Ölçeği'nin alt boyutları Şekil 1'de gösterilmektedir.

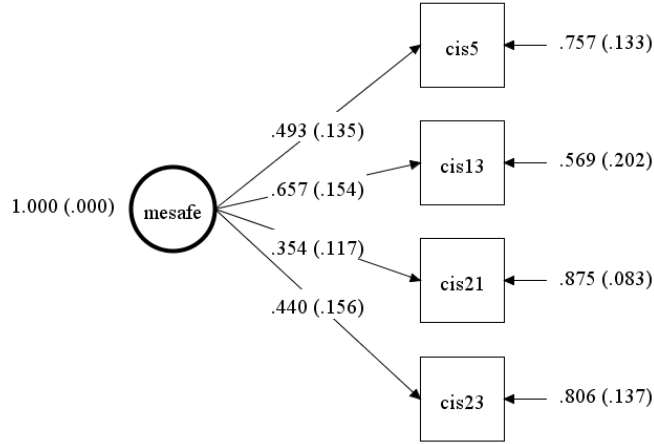


Şekil 1. Öğretmen Etkileşim Ölçeği alt boyutları

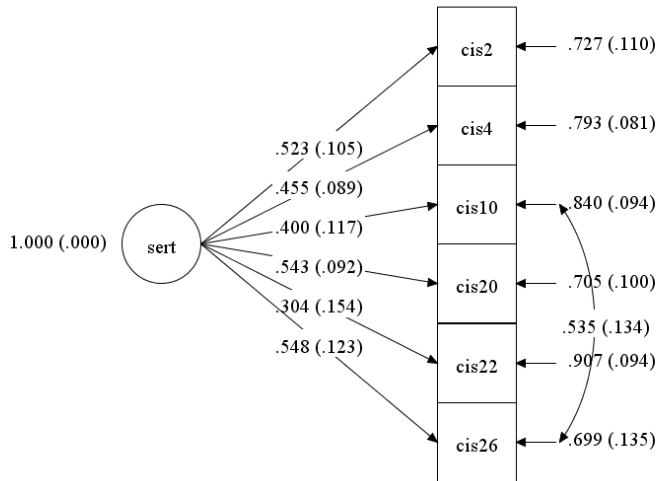
Öğretmen Etkileşim Ölçeği (ÖEÖ) maddeleri DFA ile test edilmiştir. Uyum indeksleri kriter olarak alındığında, model mevcut veriler ile her bir alt ölçek anlamlı bir sonuç vermiştir. Duyarlılık ($\chi^2(35)= 56.03$, CFI=0.95, RMSEA=0.06 [90% CI. 03 - .09], SRMR=0.05), Mesafelilik ($\chi^2(2)= 2.47$, CFI=0.98, RMSEA=0.04 [90% CI. 00 - .17], SRMR=0.02), Sertlik ($\chi^2(8)= 12.45$, CFI=0.95, RMSEA=0.06 [90% CI. 03 - .12], SRMR=0.05), Hoşgörü ($\chi^2(1)= 0.00$, CFI=0.91, RMSEA=0.00 [90% CI .00 - .00], SRMR=0.00). CFI değerlerinin 0.90'a yaklaşmasının mükemmel uyumu gösterdiği dikkate alındığında (Hair, Anderson, Tahtam & Black, 1998) elde edilen sonuçlar, uyarlanmakta olan ölçeğin geçerli olduğu sonucunu ortaya koymaktadır. Sertlik alt ölçeğinden 12. Madde (*Çocukları kontrol etmeye çalışırken onları tehdit eder*), 17. Madde (*Açıklama yapmadan çocukları cezalandırır*) ve Hoşgörü alt ölçeğinden 18. Madde (*Gerektiğinde katı (sert) bir tutum sergiler*) hariç diğer tüm maddeler anlamlı bir şekilde hedef ölçeklerine anlamlı bir şekilde yüklenmiştir. Şekil 2, 3., 4. ve 5. sırasıyla alt ölçekleri diyagram ile göstermektedir.



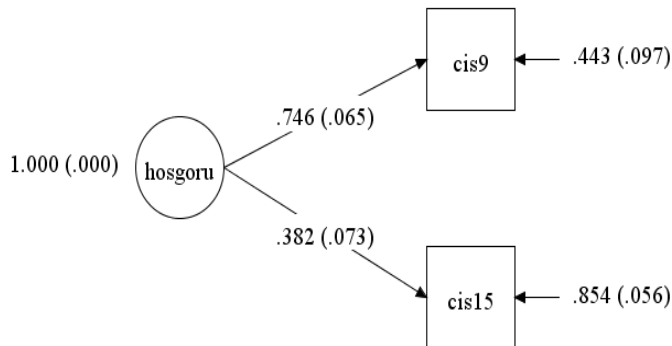
Şekil 2. ÖEÖ Duyarlılık Alt Ölçeğinin diyagram ile gösterimi



Şekil 3. ÖEÖ Mesafeliklik Alt Ölçeğinin diyagram ile gösterimi



Şekil 4. ÖEÖ Sertlik Alt Ölçeğinin diyagram ile gösterimi



Şekil 5. ÖEÖ Hoşgörü Alt Ölçeğinin diyagram ile gösterimi

DFA'ye ek olarak, katılımcılar aldıkları puanlara göre alt %27lik ve üst %27lik gruplara ayrılmış ve bu gruplara t-testi uygulanmıştır. *Duyarlılık alt ölçeği* için T-test sonuçları alt grup ($M= 2,67$ $SD= 0,9$) ile üst grup ($M= 3,90$ $SD= 0,09$) arasında anlamlı farklılık göstermiştir ($t(79)= 19,03$, $p < ,001$). *Mesafelilik alt ölçeği* için t-testi sonuçları alt grup ($M= 1,00$ $SD= 0,0$) ile üst grup ($M= 1,93$ $SD= 0,27$) arasında anlamlı farklılık göstermiştir ($t(78)= 21,95$, $p < ,001$). *Sertlik alt ölçeği* için t-test sonuçları alt grup ($M= 1,18$ $SD= 0,11$) ile üst grup ($M= 2,06$ $SD= 0,35$) arasında anlamlı farklılık göstermiştir ($t(79)= 15,09$, $p < ,001$). *Hoşgörü alt ölçeği* için t-test sonuçları alt grup ($M= 1,90$ $SD= 0,50$) ile üst grup ($M= 3,57$ $SD= 0,18$) arasında anlamlı farklılık göstermiştir ($t(79)= 19,82$, $p < ,001$).

Öğretmen Etkileşim Ölçeği (İç) Güvenirlik Bulguları

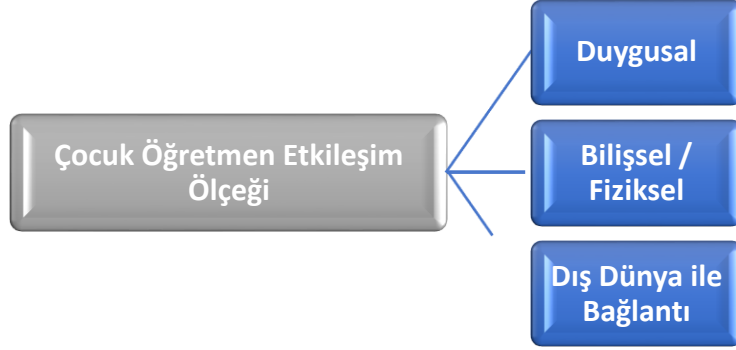
Ölçeğin iç güvenilirlik katsayısı Cronbach Alpha değeriyle hesaplanmıştır. Ölçek boyutlarının iç tutarlılık katsayıları; duyarlılık boyutu için .88; mesafelilik boyutu için .56; sertlik boyutu için ise .62; hoşgörü altboyutu için .49 olarak bulunmuştur. Alfa değerlerinin .40'ın altında olması ölçeklerin güvenilir olmadığını, .40'ın üstü değerde olması ise güvenilir düzeyde olduğunu göstermektedir (Altunışık, Coşkun, Bayraktaroğlu & Yıldırım, 2010; Nakip, 2006; Yıldız & Uzunsakal, 2018). İlgili literatür dikkate alındığında, ÖEÖ'nin Alfa değerlerine dayalı olarak güvenilir olduğu söylenebilir. ÖEÖ'nin alt ölçeklerinin iç tutarlılık değerleri Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Öğretmen Etkileşim Ölçeğinin alt boyutları için madde analiz sonuçları

Madde	Eğer Madde Silinirse Ortalaması	Eğer Madde Silinirse Varyansı	Uyarlanmış Madde-Toplam Korelasyonu	Eğer Madde Silinirse Cronbach's Alfa
Duyarlılık ($\alpha = 0,88$)				
Madde 1	29,77	23,17	,72	,86
Madde 3	29,90	23,18	,65	,87
Madde 6	30,36	22,37	,50	,88
Madde 7	30,09	23,84	,52	,88
Madde 8	29,97	22,89	,59	,87
Madde 11	29,87	22,51	,69	,86
Madde 14	29,67	23,01	,71	,86
Madde 16	29,65	23,38	,63	,87
Madde 19	29,64	23,94	,60	,87
Madde 25	29,99	22,72	,59	,87
Mesafelilik ($\alpha = 0,56$)				
Madde 5	4,26	2,15	,34	,45
Madde 13	3,89	1,49	,42	,34
Madde 21	3,99	1,64	,26	,52
Madde 23	4,12	2,04	,29	,47
Sertlik ($\alpha = 0,62$)				
Madde 2	7,83	3,56	,39	,57
Madde 4	6,70	3,49	,34	,60
Madde 10	8,39	4,62	,41	,57
Madde 20	7,94	3,94	,39	,56
Madde 22	8,23	4,83	,23	,62
Madde 26	8,29	4,11	,49	,53
Hoşgörü ($\alpha = 0,49$)				
Madde 9	3,30	,83	,28	
Madde 15	2,25	,71	,28	

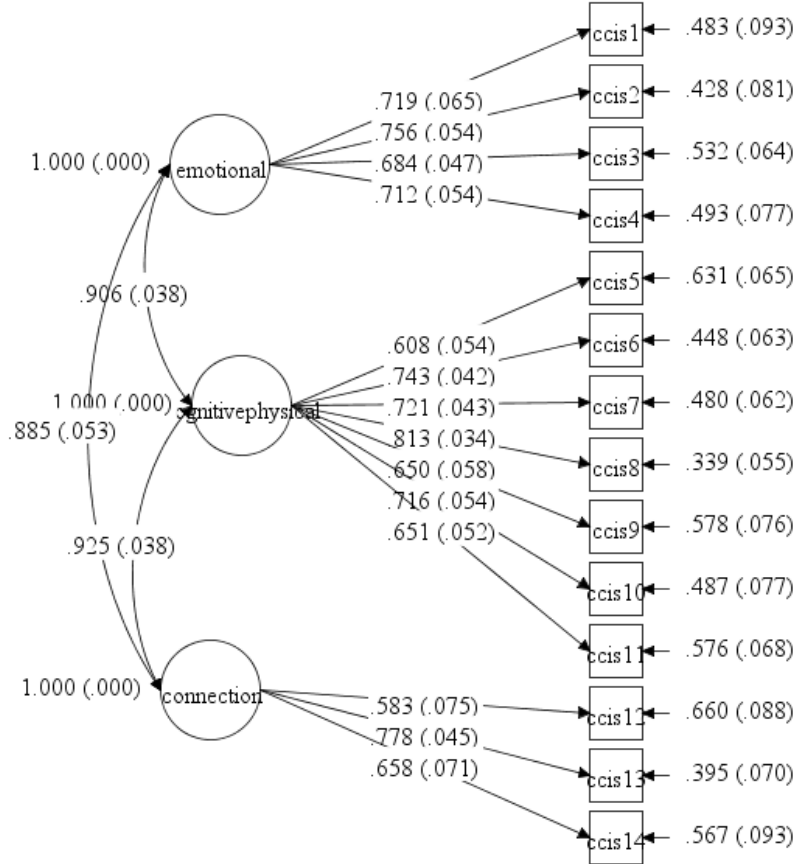
Çocuk Öğretmen Etkileşim Ölçeği Yapı Geçerliği

Çocuk Öğretmen Etkileşim Ölçeği doğrulayıcı faktör analizleri Mplus ile yapılmıştır. Çocuk Öğretmen Etkileşim Ölçeği'nin, orjinal haline sadık kalınmış ve araç faktör analizine tabi tutularak DFA modelleri oluşturulmuştur. Bu bağlamda kuramsal olarak aracın orjinal haline sadık kalınmış ve üç alt boyut kendi içinde ilişkilendirilmiştir. Aşağıda Çocuk Öğretmen Etkileşim Ölçeği'nin alt boyutları Şekil 6'da gösterilmektedir.



Şekil 6. Çocuk Öğretmen Etkileşim Ölçeği alt boyutları

Çocuk Öğretmen Etkileşim Ölçeği maddeleri DFA ile test edilmiş olup, Çocuk Öğretmen Etkileşim Ölçeği'nin diyagram ile gösterimi Şekil 7'de gösterilmiştir. Uyum indeksleri kriter olarak alındığında, model mevcut veriler ile her bir alt ölçek anlamlı bir sonuç vermiştir. Duyarlılık ($\chi^2(71)=119.93$, CFI=0.94, RMSEA=0.06 [90% CI .05 - .09], SRMR=0.04). Tüm maddeler anlamlı bir şekilde hedef ölçeğe anlamlı bir şekilde yüklenmiştir. Şekil 7 ölçeği diyagram ile göstermektedir.



Şekil 7. Çocuk Öğretmen Etkileşim Ölçeği'nin diyagram ile gösterimi

DFA'ye ek olarak, diğer bir madde analiz yöntemi olan katılımcılar aldıkları puanlara göre alt %27lik ve üst %27lik gruplara ayrılmış ve bu gruplara t-testi uygulanmıştır. *Duygusal Alan alt ölçeği* için T-test sonuçları alt grup ($M= 3,06$ $SD= 0,76$) ile üst grup ($M= 6,22$ $SD= 0,34$) arasında anlamlı farklılık göstermiştir ($t(79)= 23,83$, $p < ,001$). *Bilişsel/Fiziksel Alan alt ölçeği* için t-testi sonuçları alt grup ($M= 3,00$ $SD= 0,67$) ile üst grup ($M= 6,14$ $SD= 0,38$) arasında anlamlı farklılık göstermiştir ($t(79)= 25,72$, $p < ,001$). *Bilişsel/Fiziksel Alan alt ölçeği* için t-testi sonuçları alt grup ($M= 2,93$ $SD= 0,65$) ile üst grup ($M= 6,25$ $SD= 0,43$) arasında anlamlı farklılık göstermiştir ($t(79)= 26,82$, $p < ,001$).

Çocuk Öğretmen Etkileşim Ölçeği (İç) Güvenirlilik Bulguları

Ölçeğin iç güvenilirlik katsayısı Cronbach Alpha değeriyle hesaplanmıştır. Ölçek boyutlarının iç tutarlılık katsayısı; duygusal alan alt boyutu için .81; bilişsel/fiziksel alan alt boyutu için .87; dış dünyayla bağlantı alt boyutu için ise .72; olarak bulunmuştur. Alfa değerlerinin .70 olması güvenilir düzeyde olduğunu gösterir (Altunışık & diğ., 2010; Nakip, 2006). İlgili literatür dikkate alındığında, ÇÖEÖ'nin Alfa değerlerine dayalı olarak güvenilir olduğu söylenebilir. ÇÖEÖ'nin alt ölçeklerinin madde yükleri Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. Çocuk Öğretmen Etkileşim Ölçeğinin Alt Boyutları için Madde Yükleri

Madde	Eğer Madde Silinirse Ölçek Ortalaması	Eğer Madde Silinirse Ölçek Varyansı	Uyarlanmış Madde-Toplam Korelasyonu	Eğer Madde Silinirse Cronbach's Alfa
Duygusal Alan ($\alpha = 0,81$)				
Madde 1	14,48	16,45	,61	,77
Madde 2	14,47	16,17	,65	,75
Madde 3	14,48	17,47	,63	,76
Madde 4	14,57	15,87	,62	,76
Bilişsel/Fiziksel Alan ($\alpha = 0,87$)				
Madde 5	28,73	64,11	,54	,86
Madde 6	28,49	60,51	,69	,84
Madde 7	28,11	60,61	,68	,85
Madde 8	28,43	55,75	,75	,83
Madde 9	27,84	64,55	,59	,86
Madde 10	28,17	60,17	,66	,85
Madde 11	28,72	63,45	,59	,86
Dış Dünyayla Bağlantı ($\alpha = ,72$)				
Madde 12	9,46	7,22	,56	,62
Madde 13	9,24	9,69	,53	,66
Madde 14	9,58	7,99	,56	,61

3.3. ÖEÖ ve ÇÖEÖ arasındaki korelasyon değerleri

Madde analizlerine ek olarak, ÖEÖ ve ÇÖEÖ arasındaki korelasyon değerleri hesaplanmıştır. Tablo 3'e bakıldığında, iki ölçeğin alt ölçekleri arasında beklenen ve anlamlı yönde korelasyon bulunduğu görülmektedir.

Tablo 3. Öğretmen Etkileşim ve Çocuk Öğretmen Etkileşim Alt Ölçekleri Arasındaki Korelasyonlar

	1	2	3	4	5	6	7
1. ÖEÖ-Duyarlılık	-						
2. ÖEÖ-Mesafelilik	-	-					
3. ÖEÖ-Sertlik	,45**						
4. ÖEÖ-Hoşgörü	,23**	,35**					
5. ÇÖEÖ-Duygusal	,44**	,11	,13				
6. ÇÖEÖ-Bilişsel/Fiziksel	,42**	,27**	,43**	,27**			
7. ÇÖEÖ-Dış Dünyayla Bağlantı	,52**	,41**	,32**	,25**	,77**		
	,40**	,28**	,26**	,26**	,65**	,70**	

Not: ** $p < .01$

Tablo 3'ün sonuçlarına bakıldığında öğretmenin duyarlılığı ve hoşgörülü davranışları ile öğretmenin sağlamış olduğu duygusal, fiziksel ve dış dünya ile bağlantı boyutları arasında olumlu bir ilişki olduğu bulunmuştur. Buna paralel olarak, öğretmenlerin göstermiş oldukları mesafeli ve sert davranışlar ile duygusal, fiziksel ve dış dünya ile bağlantı boyutları arasında negatif bir ilişki olduğu bulunmuştur. Bu bulgular alanyazında öğretmen ve çocuk arasındaki etkileşimin niteliğini sorgulayan Tok (2011) ve Ertürk (2013) gibi araştırmacıların geçerlik güvenirlik bulgularına yönelik ulaştıkları sonuçlar ile tutarlılık göstermektedir.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Okulöncesi eğitim kurumlarında öğretme-öğrenme sürecinin verimli bir şekilde yürümesi için, öğretmenle çocuk arasında nitelikli bir ilişki ve özel bir bağ kurulması gerekmektedir. Bu çalışmada, “Öğretmen Etkileşim Ölçeği- ÖEÖ” ve “Çocuk Öğretmen Etkileşim Ölçeği- ÇÖEÖ” ölçme araçlarının Türkiye’deki okulöncesi eğitimde öğretmen-öğrenci etkileşiminin niteliğini kapsamlı gözlemlere dayalı olarak ölçmede kullanmak amacıyla 5-6 yaş okulöncesi eğitim alan çocukların sınıflarına yönelik geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının yapılarak Türkçe’ye uyarlanması amaçlanmıştır. Bu bölümde Öğretmen Etkileşim Ölçeği (ÖEÖ) ile Çocuk Öğretmen Etkileşim Ölçeklerinin (ÇÖEÖ) geçerlik ve güvenirlik çalışmasından, öğretmen-çocuk arasındaki etkileşimin niteliğine ilişkin yapılan analizlerden elde edilen bulgulara dair sonuçlar ve önerilere yer verilmiştir.

ÖEÖ ve ÇÖEÖ ölçeklerinin psikometrik özellikleri incelendiğinde, kapsam geçerliliğini değerlendirmek üzere yapılan hesaplamalar sonucunda elde edilen sonuçlar kapsam geçerliliğine ilişkin yapılandırılmış işlemlerin hedeflenen becerileri ölçtüğünü göstermektedir. Yapı geçerliliğini bir başka göstergesi olan DFA sonuçları incelendiğinde, örneklemin küçük olmasından dolayı özellikle incelenen uyum indekslerinin istenilen değere sahip olduğu belirlenmiştir. Bu doğrultuda modelin iyi uyumlu olduğu söylenebilir. Geçerli olduğu belirlenen ÖEÖ ve ÇÖEÖ ölçeklerinin güvenirliğine ilişkin veriler incelendiğinde Cronbach Alpha değerlerinin ÖEÖ için $\geq .45$, ÇÖEÖ için ise $\geq .70$ olduğu görülmektedir. Bu bulgular iki ölçeğin geçerli olmasının yanı sıra güvenilir olduğunun da göstergesi niteliğindedir.

ÖEÖ ölçeği kapsamında duyarlılık, mesafelilik, sertlik ve hoşgörü becerileri /alanları; ÇÖEÖ ölçeği ile de duygusal, bilişsel/fiziksel ve dış dünyayla bağlantı alanları değerlendirilmiştir. ÖEÖ ölçeğinde yer alan bu ölçümler likert tipi ölçek sonuçlarına; ÇÖEÖ ölçeğinde yer alan ölçümler ise yapılandırılmış gözleme dayalı olarak değerlendirilmektedir.

Sonuç olarak, ÖEÖ ve ÇÖEÖ'nin 5-6 yaş okul öncesi çocuklarının öğretmen çocuk etkileşimlerinin değerlendirilmesinde geçerli ve güvenilir araçlar olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu yüzden 5-6 yaş döneminde öğretmen-çocuk etkileşimini inceleyen araştırmalarda geçerli ve güvenilir

ölçekler olarak kullanılabilir. Ayrıca ÇÖEÖ ölçeği yapılandırılmış gözleme dayalı bir araç olması nedeniyle 5-6 yaş çocukların öğretmen-çocuk etkileşimi üzerine ayrıntılı bilgi vermektedir. Bu nedenle ölçeğin, alanyazına ve eğitim uygulamalarına önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. Öte yandan yapılandırılmış gözlemlerin öğretmen-çocuk etkileşiminde tüm etkileşim sürecinin doğal ortamda sergilenip sergilenmediğinin belirlenmesinde sınırlılıkları bulunmaktadır. Bu yüzden ÇÖEÖ ölçeğinden elde edilen puan ve yorumların ölçekte kullanılan değerlendirme stratejisinin avantaj ve dezavantajlarının dikkate alınması ve öğretmen-çocuk etkileşiminin eş zamanlı olarak ÖEÖ ölçeği kullanılarak yorumlanması ile daha güvenilir sonuçlara ulaşılabileceği düşünülmektedir.

Öğretmen ile çocuk arasındaki ilişkiyi ortaya koymak için kullanılacak bu iki araç sayesinde öğretmen-çocuk etkileşiminin niteliği ortaya koyularak gerekli düzeltme ve iyileştirme yapmak olanaklı hale gelecektir. Bunun dışında ileriki araştırmalarda öğretmen-çocuk etkileşimi incelenirken öğretmenin farklı demografik özelliklerinin (örn., medeni durum, mesleki kıdem, çocuk sahibi olup olmama) etkileşimin niteliğinde belirleyici olup olmadığı sorgulanabilir. Öğretmenin çocuklarla kurduğu etkileşimde öğrencilerinin cinsiyeti ile ilişki algısı incelenebilir. Bunun yanında öğretmen-çocuk etkileşimi eş zamanlı olarak aile-çocuk etkileşimi ile karşılaştırılabilir. Son olarak öğretmen-çocuk etkileşiminin, öğretmenin sınıfında özel gereksinimli çocuk olup olmasına göre farklılık gösterip göstermeyeceği araştırılabilir.

KAYNAKÇA

- Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S., & Yıldırım, E. (2010). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri, Spss uygulamalı*. İstanbul: Sakarya Yayıncılık.
- Arnett J. (1989). Caregivers in day-care centers: Does training matter? *Journal of Applied Developmental Psychology, 10*(4), 541–552. [http://dx.doi.org/10.1016/0193-3973\(89\)90026-9](http://dx.doi.org/10.1016/0193-3973(89)90026-9). [Google Scholar]
- Bentler, P.M. (1990). Comparative fit indices in structural models. *Psychological Bulletin, 107*, 238–246.
- Bentler, P.M. (1995). *EQS structural equations program manual*. Encino, CA: Multivariate Software.
- Birch, S. & Ladd, G. W. (1997) The teacher–child relationship and children’s early school adjustment, *Journal of School Psychology, 35*, 61–79.
- Bretherton, I. (1985). Attachment theory: Retrospective and prospective. In I. Bretherton & E. Waters (Eds.), *Growing points of attachment theory and research. Monographs of the Society for Research in Child Development, 50* (1–2, Serial No. 209).
- Browne, M. W. & Cudeck, R. (1992). *Alternative ways of assessing model fit. Sociological methods and research, 21*, 230–258. doi:10.1177/0049124192021002005
- Burchinal, M., Howes, C., Pianta, R., Bryant, D., Early, D., Clifford, R., & Barbarin, O. (2008) Predicting child outcomes at the end of kindergarten from the quality of pre-kindergarten teacher–child interactions and instruction. *Applied Development Science, 12* (3), 140-153. doi: 10.1080/10888690802199418
- Carl, B. (2010) *Child Caregiver Interaction Scale (CCIS) Revised Edition*.
- Ceglowski, D. (2004). How stake holder groups define quality in child care. *Early Childhood Education Journal, 32*(2), 101-111.
- Colwell, M. & Lindsey, E. (2003) Teacher-Child interactions and preschool children's perceptions of self and peers. *Early Child Development and Care, 173*(2-3), 249-258, doi: 10.1080/03004430303096
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik spss ve lisrel uygulamaları*.(2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Ertürk, H.G. (2013). *Öğretmen çocuk etkileşiminin niteliği ile çocukların öz düzenleme becerisi arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

- Ertürk-Kara, H.G., Gönen, M. S., & Pianta, R. (2017). The examination of the relationship between the quality of teacher-child interaction and children's self-regulation skills. *Hacettepe University Journal of Education*, 32(4), 880-895. doi: 10.16986/HUJE.2016018694
- Hair, J.F., Anderson, R.E., Tahtam, R. L., & Black, W. C. (1998). *Multivariate data analysis (Fifth Edition)*. New Jersey: Pearson Education.
- Howes C., Phillipsen L. C., & Peisner-Feinberg, E. (2000). The consistency of perceived teacher-child relationships between preschool and kindergarten. *Journal of School Psychology*, 38 (2), 113-132.
- Karaca, N.H. & Aral, N. (2017). Investigation of the effect of various demographical characteristics on pre-schoolers' self concept. *Eurasian Journal of Educational Research*, 71, 97-118. DOI: <http://dx.doi.org/10.14689/ejer.2017.71.6>
- Kline, R.B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling*. The Guilford Press, New York, London.
- Maccallum, R.C., Browne, M. W., & Sugawara, H.M. (1996). Power analysis and determination of sample size for covariance structure modeling. *Psychological Methods*, 1, 130-149.
- Marsh, H.W., Balla, J.R., & McDonald, R.P. (1988). Goodness-of-fit in confirmatory factor analysis: the effect of sample size. *Psychological Bulletin*, 103, 391-410.
- Muthen, L.K. & Muthen, B.O. (2012). *Mplus: Statistical analysis with latent variables. User's guide*. Los Angeles, CA: Muthen & Muthen
- Nakip, M. (2006). *Pazarlama araştırmaları teknikler ve Spss destekli uygulamalar*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Pianta, R.C. & Steinberg, M. (1992) Teacher-child relationships and the process of adjusting to school. *New Directions for Child Development*, 57, 61-80.
- Pianta, R. C., La Paro, K., Payne, C., Cox, M. J., & Bradley, R. (2002). The relation of kindergarten classroom environment to teacher, family, and school characteristics and child outcomes. *Elementary School Journal*, 102, 225-238.
- Rentzou, K. & Sakellariou, M. (2011). The quality of early childhood educators: children's interaction in Greek child care centers. *Early Childhood Education Journal*, 38, 367-376.
- Rimm-Kaufman, S., Curby, T., Grimm, V., Nathanson, D., & Brock, L. (2009). The contribution of children's self-regulation and classroom quality to children's adaptive behaviors in the kindergarten classroom. *Developmental Psychology*, 45(4), 958-972.
- Sucuoğlu, B. (2007). *İlköğretimde etkili kaynaştırma uygulamaları*. Ankara: Ekinoks Yayınları
- Tabachnick, B.G. & Fidell, L.S. (2001). *Using multivariate statistics*. Boston: Allyn and Bacon
- Tekmen, B. (2005). *A study on the structural and process quality of early childhood education and care centers in Ankara*. Unpublished MA Theses. Middle East Technical University, Ankara.
- Thorndike, R.M. & Thorndike-Christ, T. (2009). *Measurement and evaluation in psychology and education*. Prentice Hall Publications.
- Tok, M. (2011). *Okul öncesi dönem çocuklarının ve öğretmenlerinin aralarındaki ilişkiyi algılama biçimlerinin davranışlarına olan yansımalarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ege Üniversitesi, İzmir.
- Yıldız, D. & Uzunsakal, E. (2018). Alan araştırmalarında güvenilirlik testlerinin karşılaştırılması ve tarımsal veriler üzerine bir uygulama. *Uygulamalı Sosyal Bilimler Dergisi*, 1, 14-28

FEN LABORATUVARI KULLANIMINA YÖNELİK ÖZ YETERLİK ÖLÇEĞİ: GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI**SCIENCE LABORATORY USE SELF-EFFICACY SCALE: VALIDITY AND RELIABILITY STUDY****Oktay KIZKAPAN¹, Aslı SAYLAN-KIRMIZIGÜL²**

ÖZ: Bu çalışmada fen bilimleri öğretmen adaylarının fen laboratuvarı kullanımına ilişkin öz yeterliklerinin belirlenmesine yönelik geçerliği ve güvenirligi sağlanmış bir ölçek geliştirilmesi amaçlanmıştır. Çalışma 2019-2020 öğretim yılının güz döneminde Kayseri ve Nevşehir’de bulunan iki üniversitenin Fen Bilgisi Öğretmenliği lisans programının 3. ve 4. sınıflarında öğrenim görmekte olan 194 (166 kadın ve 28 erkek) öğrencinin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Alanyazın taraması sonucunda 66 soruluk bir madde havuzu oluşturulmuştur. Uzman değerlendirmesi sonucunda madde sayısı 38’e indirilmiştir. Bu 38 soru fen bilgisi öğretmen adaylarına uygulanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliği kapsamında açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizi sonucunda ölçeğin dört faktörlü bir yapıda olduğu görülmüştür. Bu faktörler sırası ile “fen laboratuvarında fiziki ortam ve araç gereçleri kullanabilme öz yeterliği”, “bilimsel süreç becerilerini uygulayabilme öz yeterliği”, “fen laboratuvarında bağımsız çalışabilme öz yeterliği” ve “fen laboratuvarında kriz yönetimi öz yeterliği” şeklinde isimlendirilmiştir. Daha sonra doğrulayıcı faktör analizi yürütülmüş ve bu faktör yapısı doğrulanmıştır ($\chi^2/ sd = 566.288/ 318 < 3$, GFI= 0.833, CFI= IFI= 0.90, RMSEA= 0.064). Geçerlik analizinin ardından güvenirlilik analizi yürütülmüştür. Ölçeğin tamamı için Cronbach alfa güvenirlilik katsayısı 0.85 olarak bulunmuştur. Alt boyutlara ait Cronbach alfa güvenirlilik katsayıları ise sırasıyla 0.78, 0.73, 0.68 ve 0.59 olarak hesaplanmıştır. Sonuç olarak hazırlanan ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu yorumu yapılmıştır.

Anahtar sözcükler: Laboratuvar öz yeterliği, ölçek geliştirme, geçerlik, güvenirlilik, laboratuvar

Bu makaleye atıf vermek için:

Kızıkan, O. & Saylan-Kırmızıgül, A. (2021). Fen laboratuvarı kullanımına yönelik öz yeterlik ölçeği: Geçerlik ve güvenirlilik çalışması. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(1), 425-438.

Cite this article as:

Kızıkan, O. & Saylan-Kırmızıgül, A. (2021). Science laboratory use self-efficacy scale: Validity and reliability study. *Trakya Journal of Education*, 11(1), 425-438.

ABSTRACT: In this study, aim was to develop a valid and reliable scale to determine the self-efficacy of science teacher candidates regarding the use of science laboratory. The study was conducted with the participation of 194 (166 females and 28 males) 3rd and 4th grade students studying in the undergraduate program of Science Education in two universities in Kayseri and Nevşehir in the fall semester of 2019-2020 academic year. As a result of the literature review, a pool of 66 items was formed. As a result of expert evaluation, the number of items was reduced to 38. These 38 questions were applied to pre-service science teachers. Exploratory and confirmatory factor analyzes were conducted within the scope of construct validity. As a result of factor analysis, the scale was found to have a four-factor structure. These factors were named as “self-efficacy in using physical environment and equipment in the science laboratory”, “self-efficacy in applying the scientific process skills”, “self-efficacy in working independently in the science laboratory” and “self-efficacy in crisis management in the science laboratory” respectively. Then confirmatory factor analysis was conducted and this factor structure was verified ($\chi^2/ sd = 566.288/ 318 < 3$, GFI= 0.833, CFI= IFI= 0.90, RMSEA= 0.064). After the validity analysis, the reliability analysis was conducted. Cronbach’s alpha reliability coefficient for the whole scale was found to be 0.85. Cronbach’s alpha reliability coefficients of the sub-dimensions were calculated as 0.78, 0.73, 0.68 and 0.59, respectively. As a result, the scale was interpreted as a valid and reliable scale.

Keywords: Laboratory self-efficacy, scale development, validity, reliability, laboratory

EXTENDED ABSTRACT**Introduction**

Self-efficacy belief which has an effect on the individuals’ performance is one of the most important dimensions in the social cognitive theory. A self-efficacy belief of individuals about a situation is an important variable that affects their motivation, happiness and personal success. One of the most

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, okizkapan@nevsehir.edu.tr, ORCID: 0000-0001-6781-9879

² Arş. Gör. Dr., Erciyes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, aslisaylan@erciyes.edu.tr, ORCID: 0000-0001-5678-8050

important periods in which teachers' general and personal self-efficacy beliefs develop is undergraduate education period. Throughout their education, the experiences they have gained as a result of their practices will improve pre-service teachers' self-efficacy beliefs. In this context, one of the self-efficacy developed in pre-service teachers is self-efficacy related to laboratory use. Therefore, it is important to determine the level of self-efficacy of pre-service teachers during undergraduate education. However; in the literature, no scale of which validity and reliability analyzes were conducted with the data collected from pre-service science teachers to determine the self-efficacy of pre-service science teachers for laboratory use was found. In this study, it was aimed to develop a valid and reliable scale for the determination of self-efficacy of science teacher candidates regarding the use of science laboratory.

Method

This study was conducted with the participation of 194 (166 females and 28 males) 3rd and 4th grade students studying in the undergraduate program of Science Education in two universities in Kayseri and Nevşehir during the fall semester of 2019-2020 academic year. 85 (43.8%) of the students included in the study were 3rd grade students, while 109 (56.2%) of them were 4th graders. While determining the study group, the criteria that the students have taken the laboratory courses in the science teaching undergraduate program was taken into consideration. Therefore, the criterion sampling method was used in the study.

In order to prepare the data collection tool, a pool of 66 items was formed as a result of the literature review. After the expert evaluations, the number of items was reduced to 38. These 38 questions were applied to pre-service science teachers. Exploratory and confirmatory factor analyzes were conducted within the scope of construct validity of the scale. Also, in order to control the internal reliability of the scale, Cronbach's alpha internal validity coefficient was calculated.

Findings

In order to determine whether the data obtained by applying the scale to 194 pre-service science teachers were suitable for factor analysis, KMO coefficient was calculated and Bartlett's test of sphericity was applied to the data. According to the findings, KMO value was calculated as .763. Since the calculated KMO and Bartlett's sphericity test significance values were sufficient to perform factor analysis, EFA was performed on the data.

According to the result of factor analysis, the scale have a four-factor structure. These factors were named as "self-efficacy in using physical environment and equipment in the science laboratory", "self-efficacy in applying the scientific process skills", "self-efficacy in working independently in the science laboratory" and "self-efficacy in crisis management in the science laboratory". Then confirmatory factor analysis was conducted and this factor structure was verified ($\chi^2/ sd = 566.288/ 318 < 3$, GFI= 0.833, CFI= IFI= 0.90, RMSEA= 0.064). After the validity analysis, the reliability analysis was conducted. Cronbach's alpha reliability coefficient for the whole scale was found to be 0.85. Cronbach's alpha reliability coefficients of the each sub-dimensions were calculated and it was found to be 0.78, 0.73, 0.68 and 0.59, respectively.

Discussion and Conclusion

It was seen that 27 items in the scale constitute a four-factor structure and explain 41.04% of the total variance. Since the variance ratio explained in the scale development studies should be at least 40%, the ratio obtained as a result of EFA is considered sufficient for deciding the factor structure of the scale. In order to confirm the factor structure determined after EFA, CFA was conducted in order to confirm the factor structure of the scale ($\chi^2/ sd = 566.288/ 318 < 3$, GFI= 0.833, CFI= IFI= 0.90, RMSEA= 0.064). It can be said that the fit values obtained from the CFA are sufficient to confirm the factor structure of the scale. Factors of the scale were named as the "self-efficacy in using physical environment and equipment in the science laboratory", "self-efficacy in applying the scientific process skills", "self-efficacy in working independently in the science laboratory" and "self-efficacy in crisis management in the science laboratory".

Cronbach's alpha value was calculated for the internal reliability analysis and the internal reliability coefficient for the whole scale was found to be .85. It is stated that a reliability coefficient should be at least .70 to make a decision about the reliability of the scale in scale development studies. Since the reliability coefficient obtained in the study is .85, it was accepted that the internal reliability of the scale

was achieved. Also, Cronbach's alpha reliability coefficients of the subscales of the scale were calculated as 0.78, 0.73, 0.68 and 0.59, respectively. In the third and fourth sub-dimensions, the internal reliability coefficient was found to be lower than the reference value. In the literature, it is stated that low Cronbach alpha values are usually reached in scales with a small number of items (usually less than 10 items). Since there are nine items in the third factor and five items in the fourth, it can be said that low reliability coefficients could be obtained in these dimensions. Although the reliability coefficients of these two sub-dimensions were low, the scale was considered to be reliable since the reliability coefficient calculated for the whole scale was above the reference value.

The validity and reliability analyzes of the scale were conducted on the data collected from the students of the science teaching department of two universities in Kayseri and Nevşehir. It is a limitation of the study. Therefore, it may be suggested to repeat the analysis of the scale with the data collected from the students studying in different universities and different departments (physics, chemistry, biology or primary education). In addition, beliefs about self-efficacy can be a predictor of individuals' motivation, attitudes, anxiety, and academic achievement. Therefore, it is suggested that the scale can be used in studies examining the relationship between self-efficacy and these variables as it is thought to strengthen validity and reliability.

GİRİŞ

Bireylerin performansları üzerinde etkili olan ve sosyal bilişsel kuramın içerisinde yer alan en önemli düşüncelerden biri öz yeterlik inancıdır. Sosyal bilişsel kuramın kurucusu Bandura'ya (1986) göre öz yeterlik inancı, “insanların belirli türdeki performansları gerçekleştirebilmek için gereken eylemleri düzenleme ve yürütme yeteneklerine ilişkin yargılarıdır.” (s.30). Bir birey sergilediği bir davranışın beklediği sonuçları elde etmesine yardımcı olacağına inanmadığında, yüzleştiği güçlüklerle karşı koyma ve sergilediği davranışı devam ettirme konusunda motive olamayacaktır. Dolayısıyla, bireylerin bir duruma ilişkin öz yeterlik inançları motivasyonlarına, mutluluklarına ve kişisel başarılarına etki eden önemli bir değişkendir. Diğer bir ifade ile öz yeterlik inancı, bireylerin sahip oldukları bilgi ve becerilerle neleri yapabileceklerini belirlemelerinde etkili olmaktadır (Pajares, 2002).

Bandura'ya (1993) göre öz yeterlik inancı bir davranışın gerçekleştirilmesine karar vermede ve süreç boyunca ortaya çıkan sorunların belirlenmesinde etkili olduğundan dolayı davranışları değiştirmede büyük bir role sahiptir. Bandura (1993, s.137), öz yeterliliği yüksek olan kişilerin daha fazla bilişsel beceriye, stratejik esnekliğe ve etkinliğe sahip olduklarını ve kendileri için motive edici hedefler belirlediklerini belirtmektedir.

Öz yeterlikle ilgili olarak, alanyazında öğretmen yeterliği ve öğretmen yeterliğinin ölçümü konularında bazı karışıklıklar bulunmasına rağmen, öğretmen yeterliği eğitim araştırmalarına konu olan önemli boyutlardan biridir (Woolfolk & Hoy, 1990). Bireylerin öz yeterlik inançları üzerine eğitim alanında çok sayıda araştırma yürütülmüştür (Ekici; 2005; Filippou, 2019; İnce Aka, 2016; Kılıç, Keleş & Uzun, 2015; Kutluca & Aydın, 2016; Malinauskas; 2017; Morgil, Seçken & Yücel, 2004; Saraçoğlu, Şengül Yıldırım & Bektaş, 2019; Yenen & Dursun, 2019). Alanyazında öğretmenlerin öz yeterlik inançlarına yönelik olarak genel ve kişisel olmak üzere iki farklı öz yeterlik tanımı yapılmıştır. Genel öğretmen öz yeterliği eğitimde çatışma, şiddet, madde kullanımı, sınıf, ırk ve cinsiyet ayrımı gibi dış faktörlerin etkisine karşın öğretmenlerin öğretmen ve okulların etkisine ilişkin inançları olarak tanımlanmaktadır (Ashton, Olejnik, Crocker, & McAuliffe, 1982). Diğer yandan kişisel öğretmen yeterliği ise öğretmenin öğrenci performansını etkileme kapasitesine dair inancı olarak tanımlanmaktadır (Berman, McLaughlin, Bass, Pauly, & Zellman, 1977; Rheams & Bain, 2005). Genel veya kişisel öz yeterlik inançlarının ayırımından bağımsız olarak, yüksek öz yeterlik inancına sahip öğretmenlerin daha zorlayıcı görevleri seçecekleri göz önüne alındığında (Schmitz & Schwarzer, 2000; Schwarzer & Hallum, 2008), öğretmenlerin yüksek öz yeterlik inançlarına sahip olmaları gerektiği söylenebilir.

“Bireylerin öz yeterlik inançlarının gelişmesinde en etkili kaynak, kişinin önceki performansının yorumlanması, yani tecrübesidir. Bireyler belirli görev ve faaliyetlere katılır, eylemlerinin sonuçlarını yorumlar, bu yorumları sonraki görevlere veya faaliyetlere katılma yetenekleri hakkında inanç geliştirmek için kullanırlar ve yaratılan inançlarla uyumlu hareket ederler” (Pajares, 2002). Dolayısıyla öğretmenlerin genel ve kişisel öz yeterlik inançlarının geliştiği en önemli dönemlerden birinin lisans

eğitim dönemi olduğu söylenebilir. Eğitimleri boyunca, aldıkları dersler ve yaptıkları uygulamaların sonucunda edindikleri tecrübeler bireylerin öz yeterliklerine ilişkin inançlarını geliştirecektir. Bu kapsamda öğretmen adaylarının kazandıkları öz yeterliklerden biri de laboratuvar kullanımına ilişkin öz yeterliktir. Öğretmen adaylarının laboratuvar kullanımına ilişkin öz yeterlik inançlarının lisans eğitimlerinde aldıkları laboratuvar ve uygulama derslerinin kazanımları doğrultusunda edindikleri tecrübeler neticesinde gelişmesi beklenmektedir. Bir göreve karşı gösterilen performans ile öz yeterlik arasındaki ilişki düşünüldüğünde (Bong, 2001; Chemers, Hu, & Garcia, 2001), öğretmen adaylarının gelecekte meslek hayatlarında gerçekleştirecekleri laboratuvar etkinliklerindeki performanslarına etki edecek faktörlerden biri olan öz yeterlik inançlarının incelenmesi önemlidir. Riggs ve Enochs (1990), öğretmen eğitiminde genel öz yeterlik inançlarının yerine, öğretim alanındaki öz yeterliğe vurgu yapmaktadır: “Öğretmen öz yeterlik çalışmaları, belirli konu alanlarından ziyade genel olarak öğretmen yeterlik inançlarını araştırmaya odaklanma eğiliminde olmuştur. Özellikle ilköğretim öğretmenleri için, konuya özel bir ölçme aracı daha bilgilendirici olacaktır. Öğretmen yeterliği inançları, belirli öğretim durumuna bağlı görünmektedir. Öğretmenlerin genel öz yeterlik inanç düzeyi, fen öğrenimini etkileme yetenekleri hakkındaki inançlarını doğru bir şekilde yansıtmayabilir.” (s. 627). Bu bağlamda laboratuvar kullanımı öz yeterlik inancı, bireylerin laboratuvarı verimli kullanabilmelerine ilişkin inançları olarak tanımlanabilir.

Tschannen-Moran, Hoy ve Hoy (1998), öz yeterliği belirlemeye yönelik hazırlanan ölçeklere ilişkin yaptıkları çalışmada bireylerin öz yeterlik inançlarını belirlemeye yönelik hazırlanmış farklı ölçekler olduğunu rapor etmişlerdir (Örn: Armor ve diğ., 1976; Bandura, 1997; Gibson & Dembo, 1994; Riggs & Enochs, 1990). Ayrıca Türkiye’de de farklı araştırmacılar tarafından farklı bağlamlar için geliştirilmiş veya Türkçe’ye uyarlanmış öz yeterlik ölçekleri bulunduğu görülmektedir (Akkoyunlu, Orhan & Umay, 2005; Alparlan & Hakan, 2016; Aypay, 2010; Bıkmaz, 2002; Çalışkan, Selçuk & Erol, 2007; Çapa, Çakıroğlu & Sarıkaya, 2005; Çapri & Kan, 2006; Ekici, 2005; Ekici, 2009a; Morgil ve diğ., 2004; Özgen & Bindak, 2008; Özlü, Özer Keskin & Gül, 2013). Bunun yanı sıra laboratuvar öz yeterlikleri konusunda da geliştirilmiş anket ve ölçekler olduğu gibi (Ekici, 2009b; Kaya, Çepni & Küçük, 2004), Çakmak (2008) tarafından öğretmenlerin laboratuvar tutumlarının ölçülmesi için hazırlanan ölçekte de öz yeterlik ile ilgili maddeler olduğu görülmektedir.

Laboratuvar kullanımı ile ilgili olan ölçeklerden biri olarak Ekici (2009b) tarafından “Laboratuvar Kullanımı Öz-yeterlik Algı Ölçeği” geliştirilmiş ve farklı araştırmacılar tarafından kullanılmıştır (İnce Aka, 2016; Kılıç ve diğ., 2015). Bu çalışmada ölçek maddeleri biyoloji laboratuvarı özelinde olmayıp genel laboratuvar öz yeterliğine ilişkin olsa da ölçeğin geliştirilmesinde biyoloji öğretmenleri ile çalışılmış olması bir sınırlılık olarak değerlendirilmiştir. Kaya, Çepni ve Küçük (2004) ise çalışmalarında fizik öğretmenlerinin laboratuvar öz yeterliklerini belirlemeye yönelik olarak bir öz yeterlik ölçeği hazırlamışlardır. Bu ölçek de farklı araştırmalarda öz yeterliğin belirlenmesi amacıyla kullanılmıştır (Böyük, Demir & Erol, 2010; Kaya & Böyük, 2011). Kaya ve arkadaşları (2004) tarafından kullanılan ölçek hazırlanırken, ölçek maddelerinin bir kısmı araştırmacılar tarafından yazılmış, bir kısmı ise Linn ve Gronlund’un (1995) çalışmasından uyarlanmıştır. Bu çalışmanın da yalnızca Fizik öğretmenleri ile yürütülmüş olması ve geliştirilen anketin geçerlik ve güvenilirliği hakkında bilgi verilmemiş olması bir sınırlılık olarak düşünülmüştür. Çakmak (2008) ise fen bilgisi öğretmen adaylarının laboratuvar kullanımına ilişkin tutumlarının belirlendiği araştırmasında bir tutum ölçeği geliştirmiştir. Araştırmacının amacı doğrudan öğretmen adaylarının öz yeterliklerini belirlemek olmamakla birlikte, geliştirilen tutum ölçeğinde öz yeterliğe ilişkin maddeler olduğu görülmüştür.

Tüm bu gerekçelerden yola çıkılarak bu çalışmada fen bilimleri öğretmen adaylarının fen bilimleri laboratuvarı kullanımına ilişkin öz yeterliklerinin belirlenmesine yönelik geçerliği ve güvenilirliği sağlanmış bir ölçek geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu genel amaç doğrultusunda yanıt aranan araştırma soruları şu şekildedir:

1. Hazırlanan fen bilimleri laboratuvarı öz yeterlik ölçeği güvenilir midir?
2. Hazırlanan fen bilimleri laboratuvarı öz yeterlik ölçeği geçerli midir?

YÖNTEM

Mevcut araştırma bir ölçek geliştirme çalışmasıdır. Bu kısımda, öncelikle çalışma grubu, ardından fen bilimleri öğretmen adaylarının fen bilimleri laboratuvarı kullanımına ilişkin öz yeterliklerinin belirlenmesine yönelik “Laboratuvar Kullanımı Öz Yeterlik Ölçeği” geliştirme

çalışmasının hangi aşamalarda gerçekleştiği sunulmuştur. Bu kapsamda geçerlik ve güvenilirlik analizlerinin bulgularına yer verilmiştir.

Çalışma Grubu/ Evren- Örneklem

Bu çalışma, 2019-2020 öğretim yılının güz döneminde Kayseri ve Nevşehir’de bulunan iki üniversitenin Fen Bilgisi Öğretmenliği lisans programında öğrenim görmekte olan 194 (166 kadın ve 28 erkek) 3. ve 4. sınıf öğrencisinin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmada yer alan öğrencilerin 85’i (%43.8) 3. sınıf, 109’u (%56.2) ise 4. sınıf öğrencisidir. Çalışma grubu belirlenirken öğrencilerin Fen Bilgisi Öğretmenliği lisans programında yer alan laboratuvar derslerini almış veya alıyor olmaları ölçütü dikkate alınmıştır. Dolayısı ile çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ile belirlenmiştir (Patton, 2002).

Ölçek geliştirme çalışmalarında faktör analizinin yapılabilmesi için uygun bir örneklem büyüklüğüne sahip olmak önem arz etmektedir. Kline (2011), faktör analizinin uygulanabilmesi için 200 kişilik bir çalışma grubunun yeterli olacağı görüşündedir. Ancak ölçekte az sayıda faktörün yer alması ve bu faktörlerin açık yapılı olması durumunda bu sayının 100’e kadar indirilebileceğini belirtmiştir. Benzer şekilde Tabachnick ve Fidell (2012) de faktör analizi için 300 kişiden oluşan bir örneklem grubuna sahip olunması gerektiğini belirtmiş ancak faktör yüklerinin birçok madde için 0.80’den büyük olduğu durumlarda 150 kişi ve üzeri bir örneklemin de yeterli olabileceğini ifade etmişlerdir. Bu bilgiler göz önüne alındığında mevcut çalışma için örneklem sayısının gerçekleştirilecek olan faktör analizine uygun olduğu düşünülmektedir.

Veri Toplama Aracı

Ölçek maddeleri hazırlanırken alan yazındaki öz yeterlik ölçekleri incelenmiştir. Bu kapsamda öncelikli olarak laboratuvar kullanımına yönelik öz yeterlik ölçekleri (Ekici, 2009b; Kaya ve diğ., 2004) ve içerisinde öz yeterlik ile ilgili maddeler bulunan bir laboratuvar tutum ölçeği incelenmiştir (Çakmak, 2008). Bu ölçeklerde yer alan maddelerden bazıları uyarlanarak madde havuzuna eklenmiştir. Bunlara ek olarak araştırmacılar tarafından da öz yeterlik maddeleri hazırlanarak madde havuzuna eklenmiştir. Mevcut ölçeklerden alınan maddeler uyarlanırken ve araştırmacılar tarafından yazılan maddelerde öğretmen adaylarının lisans eğitimlerinde aldıkları Fen Öğretimi Laboratuvar Uygulamaları dersi içeriği dikkate alınmıştır. İlk madde havuzunda 66 madde yer almıştır. Birbirine benzeyen maddelerin çıkarılması ve ifadelerin yeniden gözden geçirilmesi sonucunda madde sayısı 42’ye indirilmiştir.

Hazırlanan öz yeterlik ölçeği, maddelerin anlaşılır olup olmadığının ve ölçeğin uygulama süresinin yeterli olup olmadığının belirlenmesi için Kayseri’de bulunan bir üniversitenin Fen Bilgisi Öğretmenliği Anabilim Dalı’nın 3. ve 4. sınıflarında öğrenim görmekte olan 40 öğrenciye uygulanmıştır. Öğrenciler ile görüşme gerçekleştirilerek değerlendirmeleri alınmış ve maddelerde gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Bu işlemin ardından, hazırlanan ölçme aracının kapsam geçerliğinin sağlanması için maddeler fen eğitimi alanında uzman olan üç öğretim üyesine incelemeleri için sunulmuştur. Uzmanların görüşleri üçlü derecelendirme (uygun/ kısmen uygun/ uygun değil) kullanılarak alınmıştır. Her bir madde, fen laboratuvarı kullanımı öz yeterliğini ölçebilme, ifadenin anlaşılabilirliği ve dilin uygunluğu açılarından değerlendirilmiştir. Uzmanların değerlendirmeleri neticesinde öz yeterlikten farklı bir özelliği ölçtüğü ve birbirine çok benzediği düşünülen maddelerin bir kısmı yeniden düzenlenmiş, bir kısmı ise ölçekten çıkarılmıştır. Son durumda ölçekte bulunan madde sayısı 38’e inmiştir. Öz yeterlik ölçeği pilot uygulama için hazır hale getirilerek 194 öğretmen adayına uygulanmıştır.

Hazırlanan Fen Laboratuvarı Kullanımı Öz Yeterlik Ölçeği 5’li Likert tipinde olup, derecelendirme şu şekilde yapılmıştır: (1) Kesinlikle katılmıyorum, (2) Katılmıyorum, (3) Kararsızım, (4) Katılıyorum, (5) Kesinlikle katılıyorum. Ölçekte yer alan olumsuz maddeler için analiz öncesinde ters kodlama yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Ölçeğin yapı geçerliğinin sağlanması için öncelikle SPSS 24 programı kullanılarak Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılmış, ardından AMOS 24 programı kullanılarak Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda, öncelikle elde edilen verilerin faktör analizine uygun olup olmadığının belirlenmesi için Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) ve Bartlett küresellik testi uygulanmıştır.

Hazırlanan ve katılımcılara uygulanan ölçeğin güvenirlik çalışması için tüm ölçeğe ve alt boyutlara ait Cronbach alfa katsayıları hesaplanmıştır.

BULGULAR

Bu kısımda, çalışma kapsamında geliştirilmiş olan Fen Laboratuvarı Kullanımı Öz Yeterlik Ölçeği'ne ilişkin olarak gerçekleştirilen geçerlik ve güvenirlik analizlerine ait bulgulara yer verilmiştir.

Geçerlik

Geçerlik, bir amaç doğrultusunda hazırlanan soruların, ölçülmek istenen nitelikleri veya bilişsel süreçleri ölçüp ölçmediğinin seviyesini ifade etmektedir (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012). Mevcut araştırma kapsamında hazırlanan ölçme aracı için yapı geçerliğine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Yapı geçerliği

Açımlayıcı faktör analizi. Ölçeğin 194 fen bilgisi öğretmen adayına uygulanması ile elde edilen verilerin faktör analizine uygun olup olmadığının belirlenmesi için KMO katsayısı hesaplanmış ve verilere Bartlett küresellik testi uygulanmıştır. Elde edilen bulgulara göre KMO değeri .763 olarak hesaplanmıştır. KMO değerinin 0.6'dan büyük olması durumunda faktör analizinin gerçekleştirilebileceği belirtilmektedir (Tabachnick & Fidell, 2012). Yapılan analiz sonucunda verilere ait Bartlett küresellik testi anlamlı bulunmuştur ($\chi^2=2174.637$ $p=0.00$). Bu anlamlılık düzeyi, faktör analizi için değişkenler arasında yeterli düzeyde ilişki olduğu anlamına gelmektedir (Pallant, 2007). Hesaplanan KMO değeri ile Bartlett küresellik testi anlamlılık değeri faktör analizinin gerçekleştirilmesi için engel teşkil etmediğinden, veriler üzerinde AFA gerçekleştirilmiştir.

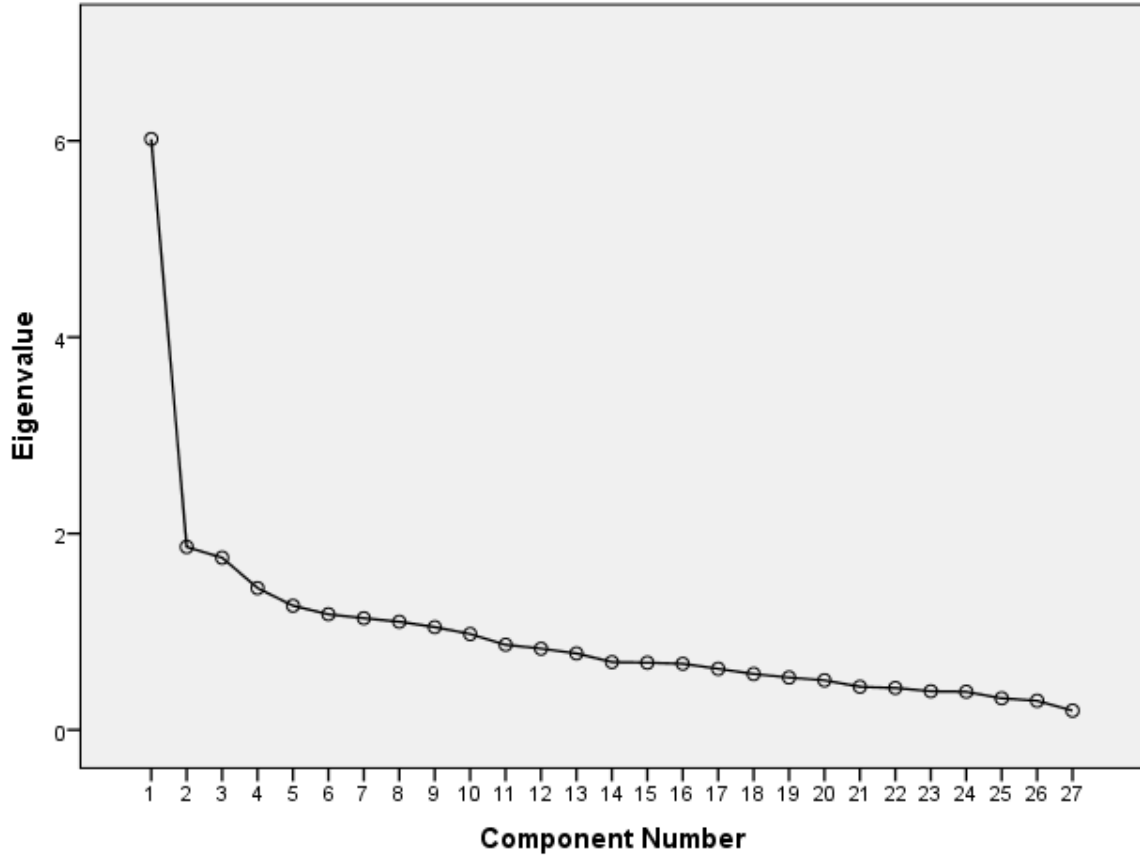
Ölçeğin faktör yapısının belirlenmesi amacıyla temel bileşenler analizi (Principal Component Analysis) kullanılmıştır. Faktörlerin belirlenmesinde Kaiser kriteri olarak bilinen özdeğerlerin (eigenvalues) 1'den büyük olma kuralı dikkate alınmıştır. Ayrıca çizgi grafiğine (scree-plot), faktörlerin toplam varyansın açıklamasına getirdiği katkı yüzdelere ve açıklanan toplam varyans oranları da incelenmiştir.

İlk faktör analizi 38 madde ile gerçekleştirilmiştir. Buna göre, öz değeri 1'in üzerinde olan ve toplam varyansın %62.5'ini açıklayan 12 faktör tespit edilmiştir. Maddelerin faktör yük değerlerinin 0.3 veya daha yüksek olması ölçüt olarak kabul edilerek, faktör yükleri bu değerin altında olan maddeler ölçekten çıkarılmıştır (Pallant, 2007). Buna göre, sekiz madde (25, 26, 28, 31 ve 33) ölçekten çıkarılmıştır. Bu duruma ek olarak bazı maddelerin birden fazla faktörde yüksek faktör yük değerine sahip olduğu belirlenmiş ve bu maddeler (6, 8, 16, 18, 22 ve 32) de ölçekten çıkarılmıştır. Bu gerekçelerle ölçeğin deneme formunda yer alan 11 madde ölçekten çıkarılmıştır. Bu işlemin ardından ölçekte 27 madde kalmıştır. Ölçeğe bu hali ile tekrar AFA uygulanmıştır. Analiz sonucuna göre ölçekte özdeğeri 1'den büyük olan dokuz faktör olduğu görülmüştür. Belirlenen dokuz faktörün toplam varyansa yaptıkları katkı ise %62.26'dır. Bu oran, kabul edilebilir oran olan %41'in üzerinde olduğundan çok faktörlü desenler için yeterlidir (Kline, 2011). Ancak, uzman görüşü doğrultusunda ölçekte yer alan maddelerin dokuz alt boyut oluşturmayacağı görüşüne varılmıştır. Bu nedenle verilere AFA'da varimax tekniği ile döndürme işlemi uygulanmıştır. Varimax döndürmesi sonucunda maddeler dört faktör altında toplanmıştır. Bu faktörler toplam varyansın %41.04'ünü açıklamaktadır. Birinci faktör toplam varyansın %22.29'unu, ikinci faktör %6.90'ını, üçüncü faktör %6.50'sini, dördüncü faktör ise %5.35'ini açıklamaktadır. Bu dört faktörde yer alan maddelere ilişkin varimax döndürme işlemi öncesi ve sonrasındaki varyans değerleri Tablo 1'de, maddelere ilişkin çizgi grafiği eğrisi ise Şekil 1'de verilmiştir.

Tablo 1.

Açıklanan toplam varyans miktarları

Bileşenler	Başlangıçtaki özdeğerler			Faktör yüklerinin kareler toplamı			Döndürme yapıldıktan sonra karesel yüklerin toplamı		
	Toplam	Varyans %	Kümülatif %	Toplam	Varyans %	Kümülatif %	Toplam	Varyans %	Kümülatif %
1	6.019	22.293	22.293	6.019	22.293	22.293	3.197	11.842	11.842
2	1.864	6.903	29.196	1.864	6.903	29.196	3.034	11.238	23.081
3	1.754	6.495	35.691	1.754	6.495	35.691	2.646	9.800	32.881
4	1.445	5.350	41.041	1.445	5.350	41.041	2.203	8.160	41.041
5	1.265	4.684	45.725	1.265	4.684	45.725			
6	1.178	4.362	50.087	1.178	4.362	50.087			
7	1.138	4.214	54.300	1.138	4.214	54.300			
8	1.102	4.080	58.380	1.102	4.080	58.380			
9	1.047	3.876	62.256	1.047	3.876	62.256			
10	.976	3.614	65.871						
11	.867	3.211	69.081						
12	.827	3.064	72.146						
13	.779	2.885	75.031						
14	.691	2.559	77.590						
15	.684	2.535	80.125						
16	.674	2.495	82.619						
17	.622	2.305	84.924						
18	.569	2.109	87.033						
19	.534	1.976	89.009						
20	.505	1.870	90.879						
21	.439	1.626	92.505						
22	.428	1.584	94.089						
23	.394	1.458	95.547						
24	.388	1.438	96.984						
25	.321	1.189	98.174						
26	.297	1.099	99.273						
27	.196	.727	100.000						



Şekil 1. Maddelere ilişkin çizgi grafiği eğrisi

Uygulanan varimax döndürme analizi sonucunda ortaya çıkan maddelerin faktörler içerisindeki dağılım durumunu Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2.

Maddelere ilişkin faktör yük değerleri

Maddeler	Faktörler			
	1	2	3	4
1. Fen laboratuvarında güvenli bir çalışma ortamı oluşturmak için gerekli bilgi ve becerilere sahibim.	.688			
3. Fen laboratuvarında eğitim ve öğretim ortamı düzenleme konusunda bilgi sahibiyim.	.665			
2. Fen Laboratuvarındaki araç-gereçlerin özelliklerini bilirim.	.614			
5. Verilen bir deney için uygun araç ve gereçleri seçebilirim.	.609			
4. Basit laboratuvar araç-gereçleri geliştirme ve kullanma bilgi ve becerisine sahibim.	.607			
15. Fen laboratuvar aletlerini kullanmada gerekli donanıma sahibim.	.518			
13. Fen laboratuvarında bulunması gereken fiziki koşulları oluşturabilirim.	.364			
9. Bir deneyden elde edilen sonuçları yorumlayabilirim.		.691		
10. Deney sonucu ulaşılan sonuçları önceki bilgilerle bütünleştirerek yeni sonuçlar çıkarabilirim.		.682		
14. Fen laboratuvarında yapılan deneylerin hangi fen olayını desteklediğini bilirim.		.608		
7. Laboratuvar yöntemini uygulamada kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerini derslerde kullanabilirim.		.592		
35. Bir deney sonunda elde edilen verileri kolaylıkla yorumlayabilirim.		.580		
11. Fen laboratuvarında karmaşık deneyleri yapmakta kendime güvenirim.		.379		
36. Fen laboratuvarında çok rahat bir şekilde çalışabilirim.			.512	
29. Deney sırasında teorik bilgilerimi ve teknik becerilerimi birlikte kullanabiliyorum.			.498	

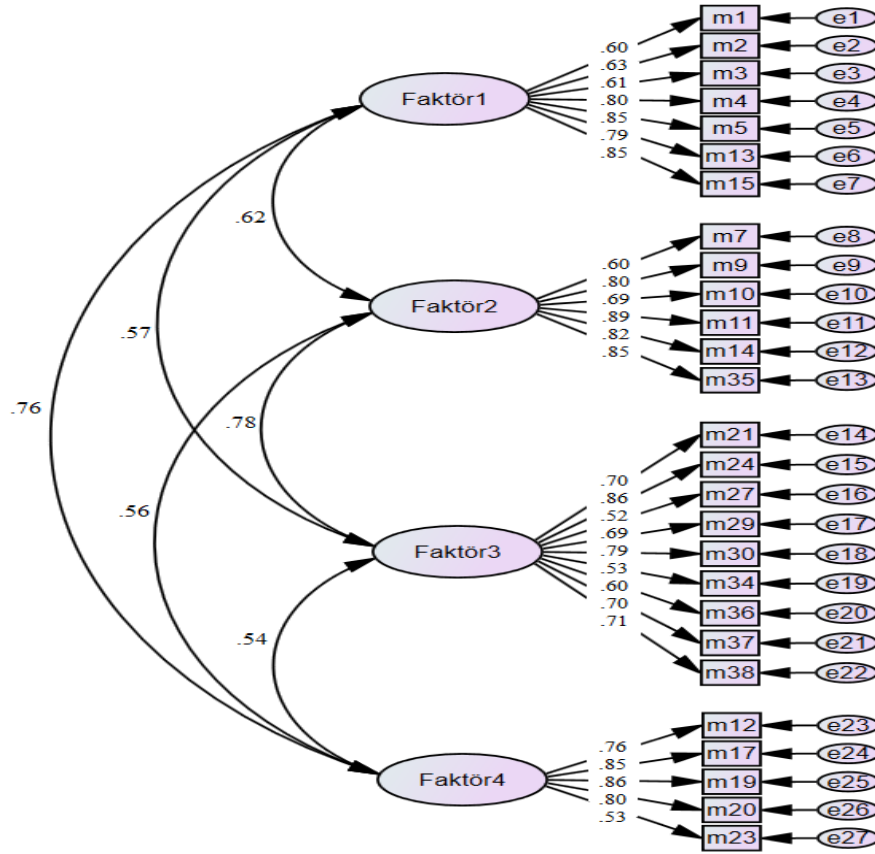
Tablo 2 devamı

Maddelere ilişkin faktör yük değerleri

Maddeler	Faktörler			
	1	2	3	4
38. Fen laboratuvarında bilgi ve yeteneğimi rahatlıkla gösterebilirim.			.495	
37. Fen laboratuvarında çalışmak konusunda yetersiz olduğumu düşünüyorum.			.477	
34. Fen laboratuvarında aletlerle hangi deneylerin yapıldığını bilirim.			.456	
27. Fen laboratuvarında deneyleri tek başıma yapabilirim.			.451	
21. Fen laboratuvarında kimyasal maddelerin özelliklerini bilirim.			.442	
24. Deneylerde kullanılan araç-gereçlerin birbirleri ile olan ilişkilerini bilirim.			.423	
30. Deney sırasında meydana gelebilecek aksiliklere karşı nasıl davranılacağını bilirim.			.396	
17. Deney sonunda, deney düzeneğini sökebilirim.			.640	
20. Fen laboratuvarında materyallerindeki basit arızaları giderebilirim.			.635	
12. Fen laboratuvarında çalışırken alınması gereken güvenlik önlemlerinin neler olduğunu bilirim.			.565	
23. Fen laboratuvarında meydana gelebilecek kazalara ilk müdahaleyi bilirim.			.535	
19. Deney araç-gereçlerini kullanırken öğretme-öğrenme hedef ve davranışlarını dikkate alırım.			.513	

Tablo 2’de görüldüğü gibi ölçek dört alt boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlardan birinci alt boyutta yedi madde (1, 2, 3, 4, 5, 13 ve 15), ikinci alt boyutta altı madde (7, 9, 10, 11, 14 ve 35), üçüncü alt boyutta dokuz madde (21, 24, 27, 29, 30, 34, 36, 37 ve 38), dördüncü alt boyutta ise beş madde (12, 17, 19, 20 ve 23) bulunmaktadır. Alt boyutlardan birincisi “Fen laboratuvarında fiziki ortam ve araç gereçleri kullanabilme öz yeterliği”, ikincisi “Bilimsel süreç becerilerini uygulayabilme öz yeterliği”, üçüncüsü “Fen laboratuvarında bağımsız çalışabilme öz yeterliği” ve dördüncüsü de “Fen laboratuvarında kriz yönetimi öz yeterliği” şeklinde isimlendirilmiştir. Çalışmada AFA kullanılarak ölçeğin alt boyutları belirlendikten sonra, alt boyutlara ilişkin DFA yapılarak ölçek alt boyutları doğrulanmıştır.

Doğrulamalı faktör analizi. DFA, açıklayıcı faktör analizinde elde edilen yapının model ve veri uyumunu incelemektedir (Jackson, Gillaspay Jr., & Purc-Stephanson, 2009). Bu doğrultuda, elde edilen verilere AMOS 24 programı ile DFA uygulanmıştır. Model ile veri arasındaki uyumun test edilmesinde, uyum iyiliği testlerinden birkaçının veya tümünün birlikte kullanılması tercih edilebilmektedir (Schumacker, 2006). Model uyumu için genel olarak dikkate alınan değerler; χ^2/sd , GFI, CFI, IFI ve RMSEA değerleridir. AMOS ile elde edilen bulgulara göre ki-kare değeri 566.288 bulunmuştur. Ki-kare (χ^2)/ Serbestlik derecesi (sd) = 566.288/ 318 < 3 olduğundan, kabul edilebilir bir model uygunluğu söz konusudur. Modele ilişkin uyum iyiliği indeksi (GFI) 0.833, karşılaştırmalı uyum indeksi (CFI) ve artan uyum indeksi (IFI) değerleri 0.90, yaklaşık hataların ortalama karekökü (RMSEA) ise 0.064 olarak hesaplanmıştır. GFI ile CFI ve IFI değerleri 1’e yakın olduğundan ve RMSEA değeri 0.08’den küçük olduğundan, modelin verilere kabul edilebilir düzeyde bir uyum gösterdiği sonucuna varılmıştır (Arbuckle, 2012). Şekil 2’de ölçeğin DFA sonuçları görülmektedir.



Şekil 2. Ölçeğe ilişkin AMOS model diyagramı

Güvenirlilik

Ölçeğin güvenirliliğinin belirlenmesi için Cronbach alfa güvenirlilik katsayısı hesaplanmıştır. Cronbach alfa katsayısı hesaplama yöntemi, maddeler doğru-yanlış şeklinde puanlanmadığında, uygulanabilen bir iç tutarlılık tahmin yöntemidir (Ercan & Kan, 2004). 194 öğretmen adayına uygulanmış olan 27 maddelik ölçeğin, Cronbach alfa güvenirlilik katsayısı 0.85 olarak bulunmuştur. Buna göre, ölçme aracı güvenilirliklidir (Cronbach, 1951; Pallant, 2007; Taber, 2018). Birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü alt boyutlara ait Cronbach alfa güvenirlilik katsayıları ise sırasıyla 0.78, 0.73, 0.68 ve 0.59 olarak hesaplanmıştır.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bir fen bilimleri öğretmeninden laboratuvar etkinliklerine dayalı bir dersi planlayarak dersin amaçları doğrultusunda yürütebilecek nitelikte olması beklenir (Bektas, Tuysuz, Kirbulut & Cetin-Dindar; 2011). Öğretmenlere hizmete başlamadan önceki lisans eğitimi sürecinde bu beceriyi kazandırmaya yönelik olarak öğretmen yetiştirme lisans programında teorik ve uygulamalı dersler yer almaktadır (YÖK, 2018). Lisans programındaki bu dersleri alan fen bilimleri öğretmen adaylarının laboratuvar kullanımına yönelik bilgi düzeylerindeki gelişimlerine paralel olarak laboratuvar kullanımına yönelik duyuşsal olarak da gelişmeleri beklenir. Bu bağlamda öğretmen adaylarında gelişmesi beklenen duyuşsal özelliklerden birisi laboratuvar kullanımına yönelik öz yeterlikleridir. Fen bilimleri öğretmen adaylarının laboratuvar kullanımına ilişkin öz yeterlikleri meslek hayatlarında gerçekleştirecekleri laboratuvar derslerindeki başarıları üzerinde etkili olacağından, lisans eğitimi sürecinde fen laboratuvarı kullanımına yönelik öz yeterliklerinin ne seviyede olduğunun belirlenmesi önemlidir.

Alanyazında bireylerin öz yeterliklerinin belirlenmesine yönelik çalışmalarda genellikle çeşitli amaçlar doğrultusunda geliştirilmiş veya uyarlanmış öz yeterlik ölçeklerinin kullanıldığı görülmektedir (Akkoyunlu ve diğ., 2005; Bıkmaz, 2002; Çalışkan ve diğ., 2007; Çapa ve diğ., 2005; Ekici, 2005; Ekici, 2009a; Morgil ve diğ., 2004). Ancak fen bilimleri öğretmen adaylarının fen laboratuvarı

kullanımına yönelik öz yeterliklerinin belirlenmesi amacı ile fen bilimleri öğretmen adaylarından veri toplanarak geliştirilmiş, geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapılmış bir ölçeğe rastlanmamıştır. Bu gerekçe ile bu çalışmada fen bilimleri öğretmen adaylarının fen laboratuvarı kullanımına yönelik öz yeterlik inançlarının belirlemek amacıyla fen laboratuvarı kullanımı öz yeterlik ölçeği geliştirilerek geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapılmıştır.

Ölçek geliştirme sürecine alanyazın taraması yapılarak başlanmış ve 66 soruluk bir madde havuzu oluşturulmuştur. Madde havuzundaki sorular araştırmanın amacına uygunluğu ve kapsam geçerliği açısından incelenmek üzere uzman görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşü sonucunda ölçekteki madde sayısı 38'e inmiştir. Bu 38 madde üzerinden pilot çalışma yürütülmüştür. Pilot çalışmada toplanan veriler üzerinden ölçeğin faktör yapısının belirlenmesi için AFA gerçekleştirilmiştir. AFA sonucunda ölçeğin faktör yapısına uymayan bazı maddeler ölçekten çıkarılmış ve ölçekte 27 madde kaldığı görülmüştür. Kalan 27 maddenin dört faktörlü bir yapı oluşturduğu ve toplam varyansın %41.04'ünü açıkladığı görülmüştür. Ölçek geliştirme çalışmalarında açıklanan varyans oranının en az %40 olması gerektiğinden (Kline, 2011), AFA sonucu elde edilen oran alt sınıra yakın olsa da ölçeğin faktör yapısına karar verilmesi için yeterli kabul edilmiştir. AFA sonrası belirlenen faktör yapısının doğrulanması amacıyla ise DFA yürütülmüştür. DFA sonucunda ölçeğin faktör yapısının doğrulanması için uyum indeks değerleri hesaplanmıştır ($\chi^2/sd = 566.288/318 < 3$, GFI= 0.833, CFI= IFI= 0.90, RMSEA= 0.064). DFA'nın sonuçlarından hareketle elde edilen uyum değerlerinin ölçeğin faktör yapısını doğrulamak için yeterli olduğu söylenebilir (Arbuckle, 2012). Fen laboratuvarı kullanımı öz yeterlik ölçeğinin faktör yapısı doğrulandıktan sonra elde edilen dört faktör kuramsal yapıya da uygun olarak fen laboratuvarında fiziki ortam ve araç gereçleri kullanabilme öz yeterliği, bilimsel süreç becerilerini uygulayabilme öz yeterliği, fen laboratuvarında bağımsız çalışabilme öz yeterliği ve fen laboratuvarında kriz yönetimi öz yeterliği şeklinde isimlendirilmiştir.

Geçerlik analizinden sonra ölçeğin güvenilirlik analizi yapılmıştır. Güvenirlik analizi kapsamında iç güvenilirlik analizi gerçekleştirilmiştir. İç güvenilirlik analizi için Cronbach alfa değeri hesaplanmış ve ölçeğin bütünü için iç güvenilirlik katsayısının .85 olduğu görülmüştür. Ölçek geliştirme çalışmalarında ölçeğin güvenilirliği ile ilgili karar verirken en az .70 düzeyinde bir güvenilirlik katsayısına ulaşılması gerektiği alanyazında ifade edilmektedir (Fraenkel ve diğ., 2012; Pallant, 2007). Çalışmada elde edilen güvenilirlik katsayısı (.85) referans değerden (.70) daha yüksek olduğu için ölçeğin iç güvenilirliğinin sağlanmış olduğu kabul edilmiştir. Ölçeğin tamamında olduğu gibi alt boyutlarda da iç güvenilirlik analizi yapılmıştır. Ölçeğin alt boyutlarına ait Cronbach alfa güvenilirlik katsayıları sırasıyla 0.78, 0.73, 0.68 ve 0.59 olarak hesaplanmıştır. Alt boyutlardan birinci ve ikinci alt boyutlarda istenilen referans değerinde bir güvenilirlik katsayısına ulaşırlırken, üçüncü ve dördüncü alt boyutlarda iç güvenilirlik katsayısının referans değerden düşük olduğu görülmüştür. Pallant (2007) madde sayısı az olan (10'dan daha az) ölçeklerde genellikle düşük Cronbach alfa değerlerine ulaşılacağını belirtmiştir. Ölçeğin üçüncü alt boyutunda dokuz, dördüncü alt boyutunda ise beş madde bulunduğundan dolayı bu boyutlarda düşük güvenilirlik katsayıları elde edilmiş olabileceği söylenebilir. Bu iki alt boyutun güvenilirlik katsayıları düşük olmasına rağmen, ölçeğin tamamı için hesaplanan güvenilirlik katsayısı istenilen referans değerinde olduğundan dolayı ölçeğin güvenilir olduğu kabul edilmiştir.

Araştırmada geçerlik ve güvenilirlik analizleri Kayseri ve Nevşehir'de bulunan iki üniversitenin fen bilgisi öğretmenliği bölümünde okuyan öğrencilerden toplanan veriler üzerinden yapılmıştır. Çalışmanın katılımcılarının bu iki üniversitede okuyan fen bilgisi öğretmen adaylarından oluşması çalışmanın bir sınırlılığıdır. Dolayısıyla ölçeğe ilişkin analizlerin farklı üniversitelerde ve farklı bölümlerde (fizik öğretmenliği, kimya öğretmenliği, biyoloji öğretmenliği, sınıf öğretmenliği) öğrenim gören öğrencilerden toplanacak verilerle tekrar edilmesi önerilebilir. Ayrıca öz yeterliğe ilişkin inançlar bireylerin motivasyonlarının, tutumlarının, kaygılarının ve akademik başarılarının bir yordayıcısı olabilir. Bu nedenle geçerlik ve güvenilirliği güçlendireceği düşünüldüğünden, ölçeğin öz yeterlik ile bu değişkenlerin ilişkisini inceleyen çalışmalarda kullanılması önerilebilir (Seçer, 2014).

KAYNAKÇA

- Akkoyunlu, B., Orhan, F., & Umay, A. (2005). Bilgisayar öğretmenleri için "Bilgisayar Öğretmenliği Öz-Yeterlik Ölçeği" geliştirme çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(29), 1-8.

- Arbuckle, J. L. (2012). *IBM SPSS AMOS Users guide*. Crawfordville, Florida: Amos Development Corporation.
- Armor, D., Conroy-Oseguera, P., Cox, M., King, N., McDonnell, L., Pascal, A., Pauly, E., & Zellman, G. (1976). *Analysis of the school preferred reading programs in selected Los Angeles minority schools*. Santa Monica, CA: RAND.
- Ashton, P. T., Olejnik, S., Crocker, L., & McAuliffe, M. (1982). *Measurement problems in the study of teachers' sense of efficacy*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New York.
- Aypay, A. (2010). Genel Öz Yeterlik Ölçeği'nin (GÖYÖ) Türkçe'ye uyarlama çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 113-132.
- Bektas, O., Tuysuz, M., Kirbulut, Z. D., & Cetin-Dindar, A. (2011). Pre-service chemistry teachers' knowledge regarding laboratory equipment and their functions. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15, 510-514.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational psychologist*, 28(2), 117-148.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman.
- Berman, P., McLaughlin, M., Bass, G., Pauly, E., & Zellman, G. (1977). *Federal programs supporting educational change: Vol. VII. Factors affecting implementation and continuation*. Santa Monica, CA: RAND.
- Bıkmaz, F. H. (2002). Fen öğretiminde öz-yeterlik inancı ölçeği. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 1(2), 197-210.
- Bong, M. (2001). Role of self-efficacy and task-value in predicting college students' course performance and future enrollment intentions. *Contemporary Educational Psychology*, 26(4), 553-570. doi.org/10.1006/ceps.2000.1048
- Böyük, U., Demir, S., & Erol, M. (2010). Fen ve teknoloji dersi öğretmenlerinin laboratuvar çalışmalarına yönelik yeterlik görüşlerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi, *TUBAV Bilim Dergisi*, 3(4), 342-349.
- Chemers, M. M., Hu, L., & Garcia, B. F. (2001). Academic self-efficacy and first-year college student performance and adjustment. *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 55-64. doi:10.1037/0022-0663.93.1.55
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16(3), 297-334.
- Çakmak, M. (2008). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının laboratuvar tutumları ile fen bilgisine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi*. Yüksek lisans tezi, Kafkas Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Kars.
- Çalışkan, S., Selçuk, G. S., & Erol, M. (2007). Development of physics self-efficacy scale. Sixth International Conference of the Balkan Physical Union, *AIP Conference Proceedings*, Vol: 899, p. 483-484.
- Çapa, Y., Çakıroğlu, J., & Sarıkaya, H. (2005). The development and validation of a Turkish version of teachers' sense of efficacy scale, *Education and Science* 30(137), 74-81.
- Çapri, B., & Kan, A. (2006). Öğretmen kişilerarası öz-yeterlik ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 48-61.
- Ekici, G. (2005). Biyoloji öz-yeterlik ölçeğinin geçerlik ve güvenilirliği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 84-95.
- Ekici, G. (2009a). Biyoloji öz-yeterlik ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(1), 111-124.
- Ekici, G. (2009b). Biyoloji öğretmenlerinin laboratuvar kullanımı öz-yeterlik algılarının incelenmesi. *Journal of Kırşehir Education Faculty*, 10(3), 25-35.
- Ercan, İ. & Kan, İ. (2004). Ölçeklerde güvenilirlik ve geçerlik. *Uludağ Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 30(3), 211-216.
- Filippou, K. (2019). Students' academic self-efficacy in international master's degree programs in finnish universities. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 31(1), 86-95.

- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th ed.). New York: McGraw-Hill Companies.
- Gibson, S., & Dembo, M. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology, 76*(4), 569-582.
- İnce Aka, E. (2016). An investigation into prospective science teacher' attitudes towards laboratory course and self-efficacy beliefs in laboratory use. *International Journal of Environmental & Science Education, 11*(10), 3319-3331.
- Jackson, D. L., Gillaspay Jr., J. A., & Purc-Stephenson, R. (2009). Reporting practices in confirmatory factor analysis: An overview and some recommendations. *Psychological Methods, 14*(1), 6-23.
- Kaya, A., Çepni, S., Küçük, M. (2004). Fizik öğretmenlerinin laboratuvarlara yönelik hizmet içi ihtiyaçları için bir program geliştirme çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 12*(1), 41- 56.
- Kaya, H., & Büyük, U. (2011). Fen bilimleri öğretmenlerinin laboratuvar çalışmalarına yönelik yeterlikleri. *Erciyes Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Fen Bilimleri Dergisi, 27*(1), 126-134.
- Kılıç, D., Keleş, Ö., & Uzun, N. (2015). Fen bilimleri öğretmenlerinin laboratuvar kullanımına yönelik özyeterlik inançları: Laboratuvar uygulamaları programının etkisi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17*(1), 218-236.
- Kline, R. B. (2011). *An easy guide to factor analysis*. New York: The Guilford Press.
- Kutluca, A. Y., & Aydın, A. (2016). Fen bilgisi öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi: Oluşturmacı öğretimin etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 16*(1), 217-236.
- Linn, R. L., & Gronlund, N. E. (1995). *Measurement and assessment in teaching*, (7th Edition), Prentice-Hall International (UK) Limited, London.
- Malinauskas, R. K. (2017). Enhancing of self-efficacy in teacher education students. *European Journal of Contemporary Education, 6*(4), 732-738.
- Morgil, İ., Seçken, N., & Yücel, A. S. (2004). Kimya öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 6*(1), 62-72.
- Osborne, J. W., & Fitzpatrick, D. C. (2012). Replication analysis in exploratory factor analysis: what it is and why it makes your analysis better. *Practical Assessment, Research & Evaluation, 17*(15), 1-8.
- Özgen, K., & Bindak, R. (2008). Matematik okuryazarlığı öz-yeterlik ölçeğinin geliştirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 16*(2), 517-528.
- Özlu, G., Özer Keskin, M., & Gül, A. (2013). Çevre eğitimi öz-yeterlik ölçeği geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty (GÜJGEF), 33*(2), 393-410.
- Pajares, F. (2002). *Overview of social cognitive theory and of self-efficacy*. 10.10.2019. tarihinde <http://www.emory.edu/EDUCATION/mfp/eff.html> adresinden erişilmiştir.
- Pallant, J. (2007). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using SPSS*. Buckingham, UK: Open University Press.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Rheams, T. A., & Bain, S. K. (2005). Social interaction interventions in an inclusive era: Attitudes of teachers in early childhood self-contained and inclusive settings. *Psychology in the Schools, 42*(1), 53-63.
- Riggs, I. M., & Enochs, L. G. (1990). Toward the development of an elementary teacher's science teaching efficacy belief instrument. *Science Education, 74*(69), 625-637.
- Saraçoğlu, S., Şengül Yıldırım, K., & Bektaş, O. (2019). Üstün yetenekli öğrenciler ile normal gelişim gösteren öğrencilerin fen öz-yeterliklerinin sınıf düzeyine göre incelenmesi, *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi, 8*(2), 1625-1640.
- Schmitz, G. S., & Schwarzer, R. (2000). Perceived self-efficacy of teachers: Longitudinal findings with a new instrument. *Zeitschrift Fur Padagogische Psychologie, 14*(1), 12-25.
- Schumacker, R. E. (2006). Teacher's corner: Conducting specification searches with Amos. *Structural Equation Modeling, 13*(1), 118-129.
- Schwarzer, R., & Hallum, S. (2008). Perceived teacher self-efficacy as a predictor of job stress and burnout: Mediation analyses. *Applied psychology, 57*, 152-171.

- Seçer, İ. (2014). Ergenlerde obsesif kompulsif bozukluk ile anksiyete duyarlılığı arasındaki ilişkinin yapısal eşitlik modeli ile incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 355-367.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2012). *Using multivariate statistics* (6. ed.). Pearson.
- Taber, K. S. (2018). The use of Cronbach's alpha when developing and reporting research instruments in science education. *Research in Science Education*, 48(6), 1273-1296.
- Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of educational research*, 68(2), 202-248.
- Yenen, E. T., & Dursun, F. (2019). İngilizce öğretmenlerinin öğretim süreci öz yeterlikleri ve sınıf ortamına yansımaları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 607-627.
- Yükseköğretim Kurulu (YÖK). (2018). *Yeni öğretmen yetiştirme lisans programları*. <https://www.yok.gov.tr/kurumsal/idari-birimler/egitim-ogretim-dairesi/yeni-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari> adresinden 11.07.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Woolfolk, A. E., & Hoy, W. K. (1990). Prospective teachers' sense of efficacy and beliefs about control. *Journal of Educational Psychology*, 82, 81-91.

AUTHENTICITY IN RELATIONSHIPS SCALE (AIRS): TURKISH ADAPTATION AND VALIDATION STUDY

İLİŞKİDE OTANTİKLİK ÖLÇEĞİ: TÜRK KÜLTÜRÜNE UYARLAMA VE GEÇERLİK ÇALIŞMASI

Reyhan ARSLAN-BABAL¹, Ferah ÇEKİCİ², Zeynep AYDIN-SÜNBÜL³, Asude MALKOÇ⁴,
Meltem ASLAN-GÖRDESLİ⁵

ÖZ: Bu çalışmanın amacı, Lopez ve Rice (2006) tarafından geliştirilen İlişkide Otantiklik Ölçeği'nin Türk örneklemindeki psikometrik özelliklerini incelemektir. Araştırmanın çalışma grubu, 263 lisans öğrencisinden oluşmaktadır. İlişkide Otantiklik Ölçeği'nin yapı geçerliğini değerlendirmek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Bulgular, uyum iyiliği indekslerinin yeterli düzeyde olduğunu ve ölçeğin iki faktörlü yapısının doğrulandığını göstermiştir ($\chi^2 / df = 1.8$; GFI= 0.88; CFI= 0.90; TLI= .88; RMSEA= 0.05). Ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı .80 bulunmuştur. Ölçeğin yakınsak geçerliğini saptamak amacıyla, Otantiklik Ölçeği ve İlişki Doyumu Ölçeği kullanılmıştır. Buna göre, İlişkide Otantiklik Ölçeği ile Otantiklik Ölçeği ve İlişki Doyumu Ölçeği arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Yanı sıra, ölçme değişmezliği analizinin sonuçları, kadınların ve erkeklerin ölçek maddelerine verdikleri yanıtların benzer bir örüntüde olduğunu ortaya koymuştur. Bu nedenle, İlişkide Otantiklik Ölçeği'nin cinsiyet faktörü açısından ölçme değişmezliğine sahip olduğu söylenebilir. Sonuç olarak, mevcut çalışmanın bulguları, İlişkide Otantiklik Ölçeği'nin Türk kültüründe geçerli ve güvenilir bir ölçek olarak kullanılabileceğini göstermektedir.

ABSTRACT: The aim of the current study is to investigate the psychometric properties of Authenticity in Relationships Scale (AIRS) developed by Lopez and Rice (2006) in Turkish sample. The study carried out with 263 undergraduate students that were included with purposive sampling method. To examine the construct validity of AIRS, confirmatory factor analysis was conducted. The results showed that goodness of fit indices meet the model fit requirements for the two-factor structure of the scale ($\chi^2 / df = 1.8$; GFI= 0.88; CFI= 0.90; TLI= .88; RMSEA= 0.05). The internal consistency coefficient was found .80. As an evidence for the convergent validity, Authenticity in Relationships Scale was found to have significantly positive correlations with the Authenticity Scale and Relationship Assessment Scale. Moreover, the results of measurement invariance analysis showed that scale has the same measurement body of items in females and males and the answer patterns are similar in both genders indicating a sound metric variance for AIRS. In conclusion, it can be concluded that AIRS is a reliable and valid measure of relationship authenticity in Turkish culture.

Keywords: Relationship authenticity, honesty, validity, reliability, measurement invariance

Anahtar sözcükler: İlişkide otantiklik, dürüstlük, geçerlik, güvenilirlik, ölçme değişmezliği

Bu makaleye atıf vermek için:

Arslan-Babal, R., Çekici, F., Aydın-Sünbül, Z., Malkoç, A., & Aslan-Gördesli, M. (2021). İlişkide otantiklik ölçeği: Türk kültürüne uyarlama ve geçerlik çalışması. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(1), 439-449.

Cite this article as:

Arslan-Babal, R., Çekici, F., Aydın-Sünbül, Z., Malkoç, A., & Aslan-Gördesli, M. (2021). Authenticity in relationships scale (AIRS): Turkish adaptation and validation study. *Trakya Journal of Education*, 11(1), 439-449.

¹ Arş.Gör., İstanbul Medipol University, İstanbul/Türkiye, reyhanarslan@medipol.edu.tr, ORCID: 0000-0003-0359-9322

² Doç.Dr., İstanbul Medipol University, İstanbul/Türkiye, fcekici@medipol.edu.tr, ORCID: 0000-0003-4672-2116

³ Dr.Öğr.Üye., Kocaeli University, Kocaeli/Türkiye, zeynep.aydinsunbul@kocaeli.edu.tr, ORCID: 0000-0001-8084-2344

⁴ Dr.Öğr.Üye., İstanbul Medipol University, İstanbul/Türkiye, amalkoc@medipol.edu.tr, ORCID: 0000-0002-9073-2752

⁵ Dr.Öğr.Üye., İstanbul Medipol University, İstanbul/Türkiye, mgordesli@medipol.edu.tr, ORCID: 0000-0002-9989-9516

UZUN ÖZET

Giriş

Kişinin kendini açık ve dürüst bir şekilde ortaya koyması -diğer bir deyişle, otantik bir biçimde- insanlık tarihi boyunca önemsenmiş (Harbus, 2002) ve birçok teorisyen tarafından da sağlıklı ilişkinin önemli bir parçası olarak kabul edilmiştir. Buna karşın, otantik davranış ile ilgili yapılan araştırmalar çok sınırlı sayıdadır; mevcut çalışma bulguları ise birbiriyle tutarlı değildir (Harter, 2002). Bu nedenle, literatürdeki otantiklik kavramı halen tartışmalı olmakla birlikte oldukça merak uyandırıcıdır (Lopez ve Rice, 2006). Otantiklik üzerine yapılan araştırmaların az sayıda olmasının nedenlerinden birinin literatürde otantiklik kavramına ilişkin ortak bir görüşe varılamaması ile ilgili olduğu düşünülmektedir. Bazı araştırmacılar, otantikliği bireysel farklılık değişkeni olarak değerlendirirken; bazıları bunu ilişkisel bir kavram olarak ele almaktadır. Benlik yapısının kritik özelliklerine odaklanan insan merkezli bakış açısına göre, ebeveyn isteklerini karşılama ve/veya reddedilmekten kaçınma temelinde bir benlik imajı geliştirmeye yol açabilecek benlik deneyimleri, kişilerarası ilişkilerdeki davranış biçiminin de benzer şekilde ortaya çıkmasına neden olur (Winnicott, 1960). Bu açıdan bakıldığında, otantiklik, bazı araştırmacılar tarafından bir kişilik özelliği olarak kabul edilmektedir. Öte yandan, bazı araştırmacılar otantikliği; partneriyle karşılıklı dürüstlük ve şeffaflığa dayalı bir romantik ilişkiyi, kişisel sıkıntı, onaylanmama veya reddedilme riskine yeğleyen ilişkisel bir şema olarak değerlendirmektedir (Kernis, 2003; Lopez ve Rice, 2006). Buna göre, otantiklik, ilişkinin dinamiklerine bağlı ilişkisel bir yapı olarak ele alınmaktadır. Kendini açma kavramı ile ilgili araştırmalar, kişinin başkalarına kendisi hakkında bilgi vermesinin birçok riski olabileceğini göstermektedir (Kelly ve McKillop, 1996). Bununla birlikte, yapılan çalışmalar, ilişkilerinde dürüst olmayan bireylerin partnerine karşı daha az yakınlık duyduğunu ve kendini olduğu gibi ortaya koyabilen bireylere göre ilişkilerinde daha az samimiyet hissettiklerini bildirmektedir (Cole, 2001). Dahası, otantik olmayan davranışlar, kişilerarası ilişkide güveni tehdit eder ve ilişkilerde yakınlık kurmayı engelleyebilir (Bok, 1978). Buna göre, yakın ilişkilerdeki otantik olmayan davranışlar, kendini dürüstçe ortaya koymanın ilişkinin devamlılığını tehdit ettiği durumlarda, partnerin onayını sürdürme ve çatışmayı önleme konusundaki aşırı kaygının bir sonucu olarak ortaya çıkabilmektedir (Lopez ve Rice, 2006). Çocuklarda otantik davranış ile ilgili oldukça geniş bir literatür olmasına karşın; yetişkinlerle yapılan çalışmalar çok sınırlıdır (Bussey, 1992; Peterson, 1991). Türkiye'de bilindiği kadarıyla ilişkide otantikliği araştıran bir çalışma yoktur ve bu yapıyı incelemeye olanak tanıyan bir ölçek de bulunmamaktadır. Bu açıdan, ilişkide otantikliği değerlendirmek için yapılacak bir ölçek uyarlaması Türk kültüründe ilgili literatürün genişletilmesine katkıda bulunabilir. Mevcut araştırmada, İlişkide Otantiklik Ölçeği'nin Türkçeye adaptasyonu, geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapılmıştır.

Yöntem

Çalışmanın örnekleme, amaçlı örnekleme yöntemi kullanılarak seçilen, İstanbul'daki farklı üniversitelere devam eden 263 üniversite öğrencisinden (214 kadın, 49 erkek) oluşmaktadır. Katılımcıların yaş ortalaması 21.54 (SS= .27) olarak bulunmuştur. Bu araştırma kapsamında İlişkide Otantiklik Ölçeği, Otantiklik Ölçeği ve İlişki Doyumu Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmayı yürütebilmek için İstanbul Medipol Üniversitesi Sosyal Bilimler Etik Kurulu'ndan etik izin aldıktan sonra, (1) maddelerin hedef dile çevrilmesi, (2) maddelerin özgün form ve uyarlanmış form arasındaki eşdeğerliğinin değerlendirilmesi ve (3) uyarlanan formun geçerlik ve güvenilirliği incelenmiştir (Hambleton ve Bollwark, 1991). Ölçeğin Türkçe versiyonunun faktör yapısı incelenmeden önce SPSS 20 istatistik paket programı ile veri tarama işlemleri gerçekleştirilmiştir (IBM, 2011). Doğrulayıcı faktör analizi sonuçları ise AMOS 18 programı ile elde edilmiştir (Byrne, 2001).

Bulgular

Ölçeğin yapı geçerliğini test etmek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Bulgular, uyum iyiliği indekslerinin, ölçeğin iki faktörlü yapısını doğruladığını göstermektedir ($\chi^2 / df = 1.8$; GFI= 0.88; CFI= 0.90; TLI= .88; RMSEA= 0.05). Ölçek maddeleri için standardize edilmiş faktör yükleri .32 ile .73 arasındadır. Tüm ölçek için Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .80'dir. Ölçeğin yakınsak

geçerliğini test etmek amacıyla Otantiklik Ölçeği ve İlişki Doyumu Ölçeği kullanılmıştır. Pearson korelasyon analizinin sonuçlarına göre, İlişkide Otantiklik Ölçeği ve Otantiklik Ölçeği arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır ($r = .44$, $p < .000$). Benzer şekilde, İlişkide Otantiklik Ölçeği ve İlişki Doyumu Ölçeği anlamlı düzeyde ve pozitif yönde ilişkili bulunmuştur ($r = .45$, $p < .000$). Ölçeğin psikometrik özelliklerinin cinsiyete göre değişmezliğini test etmek amacıyla yapılan ölçme değişmezliği analizi sonucunda, kadınların ve erkeklerin ölçek maddelerine verdikleri yanıtların benzer örüntüde olduğu anlaşılmıştır. Diğer bir deyişle, İlişkide Otantiklik Ölçeği'nin kadın ve erkeklerde aynı yapıyı ölçtüğü söylenebilir.

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada, İlişkide Otantiklik Ölçeği'nin Türk kültürüne uyarlaması, geçerlik ve güvenilirliğinin sınanması amaçlanmıştır. Çalışmanın bulguları, İlişkide Otantiklik Ölçeği'nin romantik ilişkilerde otantikliği değerlendirmede geçerli ve güvenilir bir araç olarak kullanılabileceğini ortaya koymaktadır. Bu ölçüm aracının Türkçeye kazandırılmasının, Türkiye'de ilişkide otantiklik konusunda daha fazla çalışma yapılmasına katkıda bulunabileceği düşünülmektedir. Öte yandan, çalışmanın bazı sınırlılıkları vardır. İlk olarak, öz bildirime dayalı bir ölçümün doğası gereği katılımcıların ölçek maddelerine sosyal olarak arzu edilen yanıtları vermiş olabileceği; bu nedenle araştırma sonuçlarının güvenilirliğinin olumsuz yönde etkilenmiş olabileceği düşünülmektedir. Çalışmanın bir diğer kısıtlılığı kadın ve erkek katılımcıların eşit sayıda olmamasıdır. Cinsiyet dağılımındaki dengesizliğin, sonuçların genellenebilirliği açısından bir sınırlama oluşturabileceği düşünülmektedir. Son olarak, araştırma örnekleminin yalnızca üniversite öğrencilerinden oluşuyor olması, sonuçların genellenebilirliğini olumsuz yönde etkilemiş olabilir. Bu nedenle, gelecek araştırmalarda çalışma sonuçlarının çeşitli yaş gruplarıyla test edilmesi önerilmektedir.

INTRODUCTION

Even though revealing yourself openly and honestly to other people -that is, authentically- has been valued throughout the history (Harbus, 2002) and agreed to have an important role in healthy relationship functioning in many theories, literature on authentic behavior is very limited and the findings of the studies are inconsistent (Harter, 2002). Thus, the concept of authenticity in the psychological literature is still controversial but also intriguing (Lopez and Rice, 2006).

Empirical research on authentic behavior is scarce, that might be partly because of the ambiguous conceptualization of the authenticity in the literature. Some researchers claim that authenticity is an individual-difference variable. That is, they emphasize a stable internal structure that reflects the real self). Others claim that it is a relational construct. These researchers claim that it is a unique experience of self with an "other" person). Furthermore, the ambiguity of the description elicits the absence of appropriate measurement tools for the construct, hence further hindering to reach a coherent body of literature (Lopez and Rice, 2006).

According to the person-centered theorists that calls attention to the critical features of the self-formation, actual self-experiences that may lead to develop a self-image based on meeting parental wishes or avoiding disapproval affect the interpersonal relationship style in a similar way (Winnicott, 1960). Similarly, Rogers (1951) asserted that early experiences with caregivers are critical for identity formation. That is, childhood experiences of "conditions of self-worth" lead to the development of a negative, inauthentic, and incongruent self. Thus, from this point of view, authenticity is accepted as a stable personality characteristic by some researchers. On the other side, some self-theorists point out a temporal view claiming that the self is the subjective organization of meanings that the person builds over time and it includes affective states and cognitive processes the person experience, rather than the view that a stable, core self exists (Gergen, 1991; Mitchell, 1992).

Recently, Kernis (2003) indicates that authenticity involves a process of revealing information about yourself to other person (i.e., self-disclosure) and mutual trust and intimacy in a relationship. In other words, authenticity in the relationship implies being ‘real’ in someone’s relationships with others. Likewise, Lopez and Rice (2006) defines *authenticity in relationships* as:

“a relational schema that favors the benefits of mutual and truthful exchanges of real self-experiences with one’s intimate partner over the potential risks of personal discomfort, partner disapproval or rejection, and relationship instability.”

Thus, authenticity is evaluated as a relational construct that depends on the dynamics of the unique relationship by other researchers.

Research examining self-disclosure shows that revealing information to others involves many risks (Kelly and McKillop, 1996). Deceptively appeasing a partner might enable couples to avoid conflict (Buller & Burgoon, 1998) and enhance harmony in relationship (Saxe, 1991). Researches showed that individuals who have anxious attachment style have a tendency to assure their romantic partner through conciliation and manipulation and also build a false image of themselves. However, studies report that individuals who use deception feel less intimacy and closeness in their relationships (Cole, 2001).

Authenticity was shown to be associated with some variables in the literature. Theran (2011) found that authenticity with parents predicts depressive symptomatology in adolescents. Adolescents that reported higher level of authentic behavior also reported higher level of unconditional positive regard and support from their parents and peers. Also, they have higher self-esteem and more positive affect in comparison with their peers who are less authentic (Harter et al., 1996). Moreover, authenticity level strongly predicts well-being, self-esteem, life satisfaction, and healthy psychological functioning in an adult sample (Goldman and Kernis, 2002; Neff and Harter, 2002a; Sheldon et al., 1997). Furthermore, research asserts that adolescents’ level of authenticity in their relationships with parents and peers may be different from each other (Harter et al., 1998), that also supports the view that authenticity is a relational schema.

Actually, Neff and Harter (2002a, 2002b) showed that people who are worried about sustaining relationship with their partners and solving conflicts by meeting their partners’ desires and needs were most likely to report their relationship as inauthentic. Moreover, researchers that investigate deception in close relationships showed that participants deliberately deceive their partner to avoid conflict and disapproval or rejection (Cole, 2001; DePaulo and Kashy, 1998; Metts, 1989; Peterson, 1996). Thus, these findings underline the importance of evaluating authenticity as a relational concept implying a cost–benefit appraisal of the advantages and risks of honest sharing of self-experiences with your partner. Relatedly, Lopez and Rice (2006) found that even when the variables of gender, self-esteem, attachment styles, and commitment level were controlled, relationship authenticity significantly predicts the relationship satisfaction.

These findings indicate that inauthentic behavior in romantic relationships reflects an over anxiety about maintaining approval from partner and avoiding conflict when truthful exchanges may risk the relationship. In other words, people can behave authentically in some relationships and not in others and the perceptions of threat to relationship breakdown or expectations towards a possibility of partner disapproval might predict inauthentic behavior (Lopez and Rice, 2006). Thus, using deception in relationships is not uncommon in social relationships (Knox, Schacht, Holt, and Turner, 1993). Moreover, it threatens interpersonal trust and may hinder building intimacy in relationships (Bok, 1978).

Although there is a wide literature on the use of deception in children; similar studies investigating adults are scarce (Bussey, 1992; Peterson, 1991). Moreover, most of the studies have concentrated on deception towards strangers rather than intimates (Lindskold and Walters, 1983;

Lindskold and Han, 1986). Also, the results of adult studies are inconsistent. Although there are some studies examining the relationship of authenticity with different variables such as social self-efficacy (Satici, Kayis, and Akin, 2013a), psychological vulnerability (Satici, Kayis, and Akin, 2013b), and hope (Akin and Akin, 2014) in Turkish university students, as far as is known, there is no study investigating the authenticity in relationship in Turkey, as well as there is no scale to measure this construct. Furthermore, the ambiguity of the description elicits the absence of appropriate measurement tools for the construct, hence further hindering to reach a coherent body of literature. From this point of view, adapting and validating a measure to assess authenticity in relationship may contribute to extend the related literature in Turkey. In the present study, the validity, reliability and psychometric properties of Authenticity in Relationships Scale (AIRS) were examined in Turkish university students.

METHOD

Participants

The sample of the study consists of 263 undergraduate students (214 women, 49 men) attending to the different universities in Istanbul. The mean of the participants' age was 21.54 ($SD= 2.27$). The purposive sampling method was used (Fraenkel, Wallen, and Hyun, 2011). Only participants having a current romantic relationship were included in the study. 87.8% of the participants are in a relationship, 6.1% of the participants are in engagement, and 6.1% of them are married.

Instruments

Authenticity in Relationships Scale (AIRS), Authenticity Scale (AS), and the Relationship Assessment Scale (RAS) were used within the scope of this study.

Authenticity in Relationships Scale (Lopez and Rice, 2006) was developed to examine self-experiences in romantic relationships. It is a 9-point Likert-type scale, 1 referring to "not at all" and 9 referring to "very". The initial form of the scale consists of 37 items that was applied to two independent group of university students who report having a current romantic relationship. As a result of the exploratory and confirmatory factor analyses conducted with two independent samples, 24 items that are grouped under the two factors were determined: Unacceptability of Deception (UOD) and Intimate Risk Taking (IRT). UOD scores imply person-centered desires for self-disclosure and truthful relational exchanges; however, IRT scores represents more relationship-centered evaluations of reliance on a specific partner and mutual trust. The UOD consists of reverse scoring items and the scores of UOD and IRT can be summed to obtain a composite score for AIRS. The subscale of Intimate Risk Taking includes such items as "I share my deepest thoughts with my partner even if there's a chance that he/she won't understand them". The sample item from Unacceptability of Deception subscale is "To avoid conflict in our relationship, I will sometimes tell my partner what I think he or she wants to hear even if it's not true".

Initially, confirmatory factor analysis was conducted for 26-items to load on two factors based on the findings of exploratory factor analysis. Model fit indices revealed a good fit for the sample of the study ($CFI= .93$, $SRMR= .072$, and $RMSEA= .058$; 90% confidence interval $[CI]= .050-.066$). Nevertheless, factor loadings suggested some further elimination of items to a better model fit. One of the items that was loaded on the UOD factor was found to have a coefficient value of .24 (coefficients of remaining items were between .54 and .80). Internal consistency reliability analysis pointed out that if that item eliminates from the scale, the reliability coefficient will improve. Likewise, one of the items which was loaded on the IRT factor was found to have a coefficient of .35, which is also relatively low (the remaining coefficients were between .47 and .78). Reliability analysis also showed that dropping that item would improve reliability; however, omitting even one of the other items would decrease the reliability coefficient. After these two items were omitted, another CFA was conducted. Model fit indices was similar to the values found before missing out the additional two items ($CFI= .94$; $SRMR=$

.071; RMSEA= .06; 90% [CI]= .051–.068). For the UOD factor, pattern coefficients were between .53 and .80 and for the IRT factor, these were between .46 and .75. The correlation coefficient between UOD and IRT was found .59.

Internal consistency reliability of the scale was .88 for the UOD factor and .85 for the IRT factor. Test-retest reliability analysis revealed that test–retest correlation coefficient was .70 for UOD and .76 for IRT. Validity analyses yielded significant support for AIRS. The scores on each AIRS subscale was found to be modestly correlated with self-esteem, self-concealment, splitting, and attachment styles. Also, when gender, self-esteem, commitment level, and attachment styles were controlled, AIRS significantly predicted relationship satisfaction. Thus, the AIRS is a reliable and valid assessment tool to measure relational authenticity.

Authenticity Scale (Wood et al., 2008) consists of 12 items including three subscales which are self-alienation, accepting external influence, and authentic living. The researchers confirmed that these three dimensions obtained in both explanatory and confirmatory factor analyzes combined in the upper level in the second level analysis. Internal consistency coefficients of the subscales were between .69 and .78. Test–retest reliability coefficients ranged from .78 to .91. Validity studies of the scale showed that authenticity scale was also positively correlated with the variables of self-esteem, subjective well-being, and psychological well-being. The scale was also found to be correlated with the Big Five personality dimensions. Accordingly, authentic people were shown to be less neurotic and more extraverted, agreeable, conscientious, and open. These findings support the conceptualization of authenticity as an indication of healthy emotional and social functioning. Thus, the scale is a valid and reliable tool for measuring authenticity.

Ilhan and Ozdemir (2013) made Turkish adaptation study of the scale. Confirmatory factor analysis yielded good fit indices (CFI= 0.95; IFI= 0.95; GFI= 0.92; RMSEA= .055). The internal consistency coefficients of the subscales were in the range of .62 to .79. In this study, internal consistency coefficient of the scale was .68.

Relationship Assessment Scale (Hendrick, 1988) consists of 7 items designed to measure the individual's satisfaction with his/her relationship. Factor analyses supported a single factor structure, with the internal reliability coefficient of .86. The scale had significant correlations with the variables of love, self-disclosure, commitment, and investment in a relationship. Thus, it is a brief, reliable and valid measure of relationship satisfaction. Curun (2001) made the Turkish adaptation study of the scale. The internal consistency coefficient was .86. In this study, internal consistency coefficient was also .86.

Procedure

Before carrying out the study, ethical permission was taken from Istanbul Medipol University Social Sciences Ethics Committee. After that, scale adaptation stages were followed. Firstly, items of the scale were translated to the target language. Secondly, equivalence of the items in the original form and the adapted version of the scale were assessed. Lastly, the psychometric properties of the adapted version were investigated (Hambleton and Bollwark, 1991).

At the beginning, AIRS was translated to Turkish by five experts from the department of Guidance and Psychological Counseling who are both competent and fluent in both languages. The experts then reviewed these five separate translations and agreed upon the most suitable form in terms of comprehensibility. Secondly, two experts (one from Guidance and Psychological Counseling department and one from English Language Teaching department) re-translated the Turkish form to English to ensure linguistic equivalence. After that, the final version of the Turkish form was decided. At the final stage, the scale was applied to 263 university students and the psychometric properties were examined.

Data was obtained from undergraduate students attending at various universities in Istanbul. At the beginning of the study, an informed consent form was given to the participants in order to inform them about the study and assured of confidentiality was given. No incentive was given to the participants of the study. Participants who were voluntary to participate filled out the scales in a paper-pencil format at about 15 minutes.

Data Analysis

Before examining the factor structure of the Turkish version of the scale, data screening procedures were carried out with SPSS 20 statistical package program (IBM, 2011). At first, data entry was checked to avoid error of fact. After that, participants who did not answer more than 5% of each scale were removed from the data. When there was a missing value of less than 5% for any participants, the mean value of the relevant items was assigned by using series mean method. Z scores were checked for each continuous variable to detect the outliers. The participants exceeding the z score of ± 3.29 were excluded from the data. Thus, 41 participants were excluded from the sample.

The analyses for checking whether data meet the assumptions (normality and linearity) of confirmatory factor analysis showed that the data distributed normally and linearly (Tabachnick and Fidell, 2006). The results of confirmatory factor analysis were also obtained by AMOS 18 program (Byrne, 2001).

RESULTS

Confirmatory factor analysis was conducted to test the factor structure of Authenticity in Relationships Scale (Lopez and Rice, 2006).

Model Fit Indices and Standardized Parameter Estimates for AIRS

After obtaining satisfactory findings for the assumptions of CFA, a Maximum Likelihood Estimation Method was applied to validate the two-factor structure of AIRS. At first, the model fit indicators were examined. The criterion indices to determine the goodness of fit of AIRS are chi square value, Tucker-Lewis index (TLI) and comparative fit index (CFI), root mean square error of approximation (RMSEA) and goodness of fit index (GFI) (Kline, 2011). The relevant findings are presented in Table 1.

Table 1.

Model fit indices from measurement models of AIRS

Goodness of Fit Indexes	Measurement Model of MSCS	Criterion Ranges
χ^2/df	1.8	$\chi^2/df < 3$
CFI	.90	CFI $>.90$ or close to 1
TLI	.88	TLI $>.90$ or close to 1
RMSEA	.05	$.08 > RMSEA > .05$
GFI	.88	GFI $>.90$

Note: CFI=Comparative Fit Index; TLI=Tucker-Lewis Index; RMSEA=Root Mean Square Error of Approximation; GFI= Goodness of Fit Index”

As shown in Table 1, the normed chi square indicator of 1.8 is satisfactory because it is lower than criterion value of 3 (Kline, 2011). Similarly, CFI (.90) value is within the acceptable ranges of .90-1.00 (Bentler, 1990; Tucker & Lewis, 1973). Also, the RMSEA indicator of .05 refers a satisfactory value since it remains between the range of .05-.08. Lastly, the GFI (.88) and TLI (.88) indicators are not within the acceptable ranges but very close to the criterion value of .90 (Kline, 2011). Thus, the findings indicated that almost all of the goodness of fit indices meet the model fit requirements for the two-factor structure of AIRS.

In the second step, standardized and unstandardized estimates for each item of two-factor AIRS were investigated. The relevant findings are shown in Table 2.

Table 2.
Unstandardized and standardized parameter estimates for AIRS

Construct	Item	Unstandardized Factor Loadings	Standardized Factor Loadings	SE	T	R ²
IntimateRisk Taking	AIRS_1	.78	.61	.08	10.16	.37
	AIRS_2	1.30	.71	.11	12.28	.50
	AIRS_3	.92	.59	.10	9.61	.35
	AIRS_4	1.29	.64	.12	10.64	.41
	AIRS_5	.69	.41	.11	6.35	.16
	AIRS_6	.74	.49	.10	7.74	.24
	AIRS_7	1.16	.73	.09	12.87	.54
	AIRS_9	1.16	.56	.13	9.15	.31
	AIRS_16	1.04	.40	.17	6.20	.16
	AIRS_19	1.27	.67	.11	11.24	.45
	AIRS_23	.70	.45	.10	7.19	.21
Unacceptability of Deception	AIRS_8	1.33	.53	.16	8.23	.28
	AIRS_10	1.10	.44	.17	6.65	.19
	AIRS_11	.86	.36	.16	5.34	.13
	AIRS_12	.74	.32	.16	4.68	.10
	AIRS_13	.84	.44	.13	6.71	.20
	AIRS_14	.56	.49	.08	7.47	.24
	AIRS_15	.79	.58	.09	9.12	.34
	AIRS_17	1.32	.63	.13	10.09	.40
	AIRS_18	.82	.35	.16	5.21	.12
	AIRS_20	.86	.37	.16	5.54	.14
	AIRS_21	.83	.34	.17	4.97	.12
	AIRS_22	1.21	.60	.13	9.50	.36
	AIRS_24	1.51	.60	.16	9.55	.36

Note 1. All t values were significant, $p < .001$

Note 2. Some correlated errors were included: between items 10-13, 11-12, 11-15, 12-21, 14-15, and 21-22 on Unacceptability of Deception; between 2-4, 6-7, 3-19, and 16-19 on Intimate Risk Taking.

The parameters presented in Table 2 revealed that the standardized factor loadings of the items vary between .32 and .73. So, factor loadings of the items were greater than .30 which is the minimum value to be acceptable (Brown, 2006). The explained variance of the items was in the range of .10 to .54. So, all of them are statistically significant ($p < .001$).

Measurement Invariance Across Gender

Metric invariance and configural invariance were examined so as to check whether AIRS is invariant across gender. Metric invariance was checked through a chi-square difference test. The difference test yielded an insignificant chi-square value ($\Delta\chi^2 = 92.6$, $\Delta df = 24$, $p > .05$) showing that the scale has the same measurement body of items in females and males and the answer patterns are similar in both genders pointing to a sound metric variance for AIRS. The configural invariance was also assessed through crosschecking the model fit indices for the baseline model and for all other subsequent determined invariance models. The model fit indices emerged were all adequate to conclude that AIRS has a sufficient configural invariance across gender ($\chi^2 / df = 862.27/482$, $p < .001$; GFI= .89; CFI= .91; TLI= .88; RMSEA= .06). (Horn and McArdle, 1992).

Reliability

The Cronbach Alpha internal consistency coefficient was .80 for the overall scale, providing satisfactory evidence for the reliability of AIRS. The internal consistency coefficients were .74 for UOD, and .81 for IRT.

Convergent Validity

To test the convergent validity of the AIRS, Pearson Correlation Coefficients with Authenticity Scale (AS) and Relationship Assessment Scale (RAS) was calculated. The results showed that there is a significantly positive relationship between AIRS and AS ($r=.44$, $p<.000$). The relationship of AIRS with RAS was also found significantly positive ($r=.45$, $p<.000$). In addition, simple linear regression analysis showed that AIRS has a positively significant predictive role on relationship assessment ($R^2=.38$, $F(2,55)=5.56$, $p<.01$). and also authenticity ($R^2=.38$, $F(2,55)=5.56$, $p<.01$).

DISCUSSION AND CONCLUSION

In this study, the adaptation of Authenticity in Relationships Scale in Turkish sample and its psychometric properties were investigated. The findings provide psychometric support for AIRS and contribute to understand the nature of the relationship authenticity. To determine the construct validity of AIRS, confirmatory factor analysis was carried out. The results yielded acceptable goodness of fit values for two factor structure of the 24-item scale (Bentler, 1990; Byrne, 2011; Schumacker and Lomax, 2004). Factor loadings of the items were between .32 and .73. According to Brown (2006), factor loadings of each item should be .30 and above. Thus, factor loadings of all items in the scale meet this criterion, so the original two-factor structure with 24 items was supported in Turkish sample.

Reliability analysis showed that the internal consistency coefficient of .80 for the overall scale is adequate. Also, the internal consistency values for the subscales were satisfactory. To test the convergent validity of the scale, the relationships of AIRS with AS and RAS were investigated. Results showed that both AS and RAS were moderately and positively correlated with AIRS. These findings are in line with the literature. Lopez and Rice (2006) revealed that even gender, self-esteem, commitment level, and attachment style were controlled, relationship authenticity significantly predicts the relationship satisfaction. This means that feeling free and comfortable with sharing of accurate and undistorted self-experiences and engaging in spontaneous self-disclosure with intimate partner is significantly related to the relationship satisfaction.

Moderate correlation with authenticity is thought to be associated with the relational aspect of AIRS. While authenticity scale includes statements evaluating authentic behavior in a more general sense, AIRS focuses on self-experiences that emerges in romantic relationship. In other words, authenticity scale evaluates the authentic behaviors as a personality trait; on the other hand, AIRS evaluates authenticity as a relational construct that depends on the dynamics of the unique relationship.

Furthermore, metric invariance and configural invariance were examined to see whether AIRS is invariant across genders. The results showed that scale has the same measurement body of items in females and males and the answer patterns are similar in both genders indicating a sound metric variance for AIRS. So, the measurement obtained from the scale are stable across the gender. Thus, the AIRS can be used for both gender group.

Taken together, Authenticity in Relationships Scale (AIRS) is a valid and reliable measure for assessing authenticity in romantic relationship into Turkish culture. Adapting and validating this measurement tool may enable to make more study in relational authenticity, so extend the related literature in Turkey. On the other hand, the study has some limitations. Firstly, reliance on self-report measures may cause the participants to respond in a socially desirable way. In other words, participants may not have answered the questions honestly, that may have affected the reliability of the results in a negative manner. Another limitation is the unequal number of male and female participants. In this

study, female participants outnumbered the male participants, so the inequality of the gender distribution in the sample may be a limitation in terms of the generalizability of the results. Lastly, sample of the study was consisted of university students, that may be another limitation for generalizability of the findings. So, the results of this study may be tested with various age-groups. Thus, our findings provide psychometric support for the AIRS and give insight into the nature of relationship authenticity. Yet, future studies with diverse and more representative groups are needed to validate the Authenticity in Relationships Scale into Turkish culture.

REFERENCES

- Akin, A. & Akin, U. (2014). Authenticity as a predictor on hope in Turkish university students. *Education Science and Psychology, 2*(28), 64-70.
- Bentler, M. (1990). Comparative fit indices in structural models. *Psychological Bulletin, 107*, 238-246.
- Bok, S. (1978). *Lying: Moral choices in public and private life*. New York: Pantheon.
- Brown, A. T. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research* (1st ed). New York: Guilford Press.
- Buller, D. B., & Burgoon, J. K. (1998). Emotional expression in the deception process. In P. A. Anderson and L. K. Guerrero (Eds.), *Handbook of communication and emotion* (pp. 381-402). San Diego, CA: Academic Press.
- Bussey, K. (1992). Lying and truthfulness: Children's definitions, standards, and evaluative reactions. *Child Development, 63*, 129-137.
- Byrne, B. M. (2001). *Structural equation modeling with AMOS: basic concepts, applications, and programming*. NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cole, T. (2001). Lying to the one you love: The use of deception in romantic relationships. *Journal of Social and Personal Relationships, 18*, 107-129.
- Curun, F. (2001). *The Effects of Sexism and Sex Role Orientation on Romantic Relationship Satisfaction*. (Unpublished master's thesis). Middle East Technical University, Ankara.
- DePaulo, B. M., & Kashy, D. A. (1998). Everyday lies in close and casual relationships. *Journal of Personality and Social Psychology, 74*, 63-79.
- Fraenkel, J., Wallen, N. & Hyun, H. (2011). *How to design and evaluate research in education* (8th ed.). US: McGraw-Hill Education.
- Gergen, K. J. (1991). *The saturated self*. New York: Basic Books.
- Goldman, B. M., & Kernis, M. H. (2002). The role of authenticity in healthy psychological functioning and subjective well-being. *Annals of the American Psychotherapy Association, 5*, 18-20.
- Hambleton, R. K., & Bollwark, J. (1991) Adapting tests for use in different cultures: Technical issues and methods. *Bulletin of the International Test Commission, 18*, 3-32.
- Harbus, A. (2002). The medieval concept of the self in Anglo-Saxon England. *Self and Identity, 1*, 67-76.
- Harter, S. (2002). *Authenticity*. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 382-394). London: Oxford University Press.
- Harter, S., Marold, D. B., Whitesell, N. R., & Cobbs, G. (1996). A model of the effects of parent and peer support on adolescent false self behavior. *Child Development, 67*, 360-374.
- Harter, S., Waters, P., & Whitesell, N. R. (1997). False self behavior and lack of voice among adolescent males and females. *Educational Psychology, 32*, 153-173.
- Hendrick, S. S. (1988). A generic measure of relationship satisfaction. *Journal of Marriage and Family, 50*(1), 93-98.
- Horn, J. L. & McArdle, J. J. (1992). A practical and theoretical guide to measurement equivalence in aging research. *Experimental Aging Research, 18*, 117-144.
- IBM Corp. (2011). IBM SPSS Statistics for Windows. Version 20.0. Armonk, NY: IBM Corp.
- Ilhan, T., & Ozdemir, Y. (2013). Otantiklik Ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 5*(40), 142-153.
- Kelly, A. E., & McKillop, K. J. (1996). Consequences of revealing personal secrets. *Psychological Bulletin, 120*(3), 450-465.
- Kernis, M. H. (2003). Toward a conceptualization of optimal self-esteem. *Psychological Inquiry, 14*, 1-26.
- Kline, B. R. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling* (3rd ed.). New York: Guilford Press.
- Knox, D., Schacht, C., Holt, J., & Turner, J. (1993). Sexual lies among university students. *College Student Journal, 27*, 269-272.
- Lindskold, S., & Han, G. (1986). Intent and the judgment of lies. *Journal of Social Psychology, 126*(1), 129-130.
- Lindskold, S., & Waters, P.S. (1983). Categories of acceptability of lies. *Journal of Social Psychology, 120*(1), 129-136.

- Lopez, F. G., & Rice, K. G. (2006). Preliminary development and validation of a measure of relationship authenticity. *Journal of Counseling Psychology, 53*(3), 362-371.
- Metts, S. (1989). An exploratory investigation of deception in close relationships. *Journal of Social and Personal Relationships, 6*, 159-179.
- Mitchell, S. A. (1992). True selves, false selves, and the ambiguity of authenticity. In N. J. Skolnick & S. C. Warshaw (Eds.), *Relational perspectives in psychoanalysis* (pp. 1-20). Hillsdale, NJ: Analytic Press.
- Neff, K. D., & Harter, S. (2002a). The authenticity of conflict resolutions among adult couples: Does women's other-oriented behavior affect their true selves? *Sex Roles, 47*, 298-307.
- Neff, K. D., & Harter, S. (2002b). The role of power and authenticity in relationship styles emphasizing autonomy, connectedness, or mutuality among adult couples. *Journal of Social and Personal Relationships, 19*, 835-857.
- Peterson, C. (1996). Deception in intimate relationships. *International Journal of Psychology, 31*, 279-288.
- Rogers, C. (1951). *Client-centered therapy: Its current practice, implications, and theory*. Oxford, England: Houghton Mifflin.
- Satici, S. A., Kayis, A. R., & Akin, A. (2013a). Investigating the predictive role of social self-efficacy on authenticity in Turkish university students. *Europe's Journal of Psychology, 9*(3), 572-580.
- Satici, S. A., Kayis, A. R., & Akin, A. (2013b). Predictive role of authenticity on psychological vulnerability in Turkish university students. *Psychological Reports, 112*(2), 519-528.
- Saxe, L. (1991). Lying: Thoughts of an applied social psychologist. *American Psychologist, 46*, 251-258.
- Schumacker, R. E., & Lomax, R. G. (2004). *A beginner's guide to structural equation modeling*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Sheldon, K. M., Ryan, R. M., Rawsthorne, L. J., & Ilardi, B. (1997). Trait self and true self: Cross-role variation in the Big-Five personality traits and its relations with psychological authenticity and subjective well-being. *Journal of Personality and Social Psychology, 73*, 1380-1393.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2006). *Using multivariate statistics* (5th ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Theran, S. A. (2011). Authenticity in relationships and depressive symptoms: A gender analysis. *Personality and Individual Differences, 51*, 423-428.
- Tucker, L. R., & Lewis, C. (1973). The reliability coefficient for maximum likelihood factor analysis. *Psychometrika, 38*, 1-10.
- Winnicott, D. W. (1960). Ego distortion in terms of true and false self. In D. W. Winnicott (Ed.), *The maturational process and the facilitating environment* (pp. 140-152). New York: International Universities Press.
- Wood, A., Linley, P., Maltby, J., Baliousis, M. & Joseph, S. (2008). The authentic personality: A theoretical and empirical conceptualization and the development of the authenticity scale. *Journal of Counseling Psychology, 55*, 385-399.

DESTEK EĞİTİM ODASI ÖĞRETMENİNİN ROL VE SORUMLULUKLARI

ROLE AND RESPONSIBILITIES OF SUPPORT ROOM TEACHER¹

Didem GÜVEN²

ÖZ: Destek eğitim odası (DEO) hizmeti, destek özel eğitim hizmetlerinden biridir. DEO hizmetinde, destek eğitim odası öğretmeniyle belirli zaman diliminde özel gereksinimli öğrenciye bireysel veya küçük grup şeklinde bireyselleştirilmiş bir eğitim sunulmaktadır. Bu kritik konumundan dolayı DEO öğretmenin doğrudan ve dolaylı rol ve sorumlulukları bulunmaktadır. Alanyazın, DEO öğretmenlerinin özel eğitim öğretmeni olduğunu bildirmektedir. Ancak Türkiye’de farklı nedenlerden dolayı özel eğitim öğretmeni yerine DEO’da öğretmeni görevlendirilmektedir. Bu çalışma bir derleme çalışmasıdır. DEO, Türkiye’de oldukça yeni bir hizmettir. Türkiye’de yapılan araştırmalar, DEO paydaşlarının rol ve sorumluluklarına ilişkin belirsizlik ve karmaşa yaşadığını bildirmektedir. Bu belirsizliklerin ortadan kalkması adına DEO öğretmenin rol ve sorumluluklarının belirlenmesi önem kazanmaktadır. Bu çalışmada da alanyazında belirtilen DEO öğretmenin rol ve sorumlulukları derlenerek Türkiye’de DEO öğretmenlerinin rol ve sorumluluklarına açıklık getirilmeye çalışılmıştır. Bu araştırma sonucu Türkiye’de DEO öğretmenlerinin dolaylı sorumluluğu olan danışmanlık hizmetinin rehber öğretmenler tarafından gerçekleştirildiğini ortaya koyarken DEO’da görevlendirilen öğretmenlerin doğrudan rollerine bağlı olarak sadece öğretim yaptığı bir kez daha anlaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Destek eğitim odası, Destek eğitim odası öğretmeni, Destek özel eğitim sistemi, Destek eğitim odasında görevlendirilen öğretmen

Bu makaleye atf vermek için:

Güven, D. (2021). Destek eğitim odası öğretmenin rol ve sorumlulukları. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(1), 450-463.

Cite this article as:

Güven, D. (2021). Role and responsibilities of support room teacher. *Trakya Journal of Education*, 11(1), 450-463.

ABSTRACT: Resource room (RR) service is one of the support special education service. The RR service, individualized training is given to the student with special needs in a specific time period with the RR teacher. The RR service may be in individual or small groups. The key person in the RR service is the RR teacher. However, the task is not to make a special education teacher in the RR in Turkey. The teacher is assigned in the RR. In this study, which was conducted as an informative review. The RR is a relatively new service in Turkey. The researches reported that the RR stakeholders experience uncertainty and confusion regarding their roles and responsibilities. In order to eliminate these uncertainties, it becomes important to clarify the roles and responsibilities of the RR teacher. These roles and responsibilities of the work with RR teacher explained clarify the roles and responsibilities of unknown RR teacher was brought in Turkey. The results of this research carried out by guide counselors report that the indirect responsibility of counseling the RR teacher in Turkey. It was also understood that only teaching was carried out depending on the direct roles of the teachers of the RR.

Keywords: Resource room, Resource room teacher, Support special education service, Resource room Teacher assigned in the resource room

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Over the last three decades, integration of children with special needs has been a crucial topic for special education professionals. Many researchers review and agree that the availability of support service both at the classroom and school levels, including restructured physical environments, teaching materials and resources, and social support from assistant teachers, special education teachers, and therapists, need to be dramatically increased to achieve inclusive practices (Ciyer, 2010). As the researchers define, one

¹ Bu çalışma 24-25 Ekim 2020 tarihlerinde gerçekleştirilen 1. Uluslararası Göbeklitepe Bilimsel Çalışmalar Kongresi’nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

² Dr. Öğretim Üyesi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul/Türkiye, e-mail: didem.guven@izu.edu.tr, ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-5388-6963>

of the topics that makes inclusion practices meaningful is support special education services. Therefore, it is necessary to introduce special education services, which are the subject of the special education field. The literature categorizes the support special education services in different ways (Hartnett, 1979). Lemons et al (2018), classify support special education services as in-class and out of class services. In-class support, special education services, cooperating practices, out of class support consists of special education services and special education consultancy and resource room. Subject of this is resource room (RR). Therefore, it is necessary to give information. RR is not a new support model. During the 1950's school systems operated resource programs to help children assigned to the regular classroom overcome difficulties in reading and mathematics. Despite the history of resource programs in both elementary education and special education, they did not become popular until serious questions arose about the effects of segregating students with intellectual disabilities into special classes or separate schools. After these years, the RR became a legal obligation. RR has three main components:

- To teach in specified time period (Desphante, 2013; Vaughn, Moody ve Schumm, 1998)
- To make teaching individually or in small groups (Spindler, 1981; Vaughn, Moody ve Schumm, 1998)
- To teaching with an individualized program Moody, Vaughn, Hughes ve Fisher, 2000)
- The special education teacher (James, 2015; Vaughn, Moody ve Schumm, 1998).

RR teacher is special education teacher as well. The RR teacher may provide the student with direct services in the form of analytic, remedial, developmental, or compensatory teaching and/or behavioral management. Such services may be conducted either in the regular classroom or in a room designated for that purpose, such as the RR or center. The RR teacher may provide the student with indirect services as consultant. RR teacher as a consultant help the support team, prepare IEP, advise manage the classroom behavior of disruptive students. In addition, the RR teacher also discusses with parents the problems evidenced by their children. The RR teacher is key role in the support education (Frost ve Kersten, 2011). Therefore, literature states that RR teacher has direct and indirect roles. The aim of this study is to outline the roles and responsibilities of RR teachers working with new service in Turkey and explain why the special education teachers work in RR.

Method

In this study, which was conducted as an informative review, it was aimed to provide information about RR teachers' direct and indirect roles and responsibilities. In this study, book chapters, articles published in refereed journals and qualifies these published by different methods were combined and analyzed. For the purpose of the research, answers to the following research questions were sought:

- What are the direct roles and responsibilities of the RR teacher?
- What are the indirect roles and responsibilities of the RR teacher?

The literature reports that the special education teacher is working in the RR but it is task of making a special education teacher in Turkey and different teachers are assigned. Such a study was needed as this situation created confusion.

Findings

According to analysis of the researchs, two main findings emerged. The first findings of direct roles and responsibilities of RR teachers; teaching (implement the programme, RR programme desing, assessment for RR, prepare RR setting, diagnoses, screening and monitoring, consultant for student with special needs. The second relates to the indirect roles and responsibilities of RR teachers; can professional counseling, support personnel to IEP, inservice training and consultation with support team.

Discussion and Conclusion

A well known RR education model that has been in schools for more than 30 years is also the resource room (Bishop, 2016). As it seen, that touch upon comprehensive responsibilities of both the CEC standards (2009) and RR teacher, who is special education teacher is literature. But the main reason for the lack of information in the legislation quite different assignments in Turkey, "essential in the teaching

professions” stems from that perception. It is because of the lack of special education teachers. RR service should be freed from that perception as soon as possible and qualified special education teachers should be employed here. Thus, the RR service will not be a mess, the counselor and the school player’s workload will decrease, and the RR2s will achieve their ultimate goal as quickly as possible by consciously realizing their responsibilities as a special education leader in schools. It is suggested that the roles and responsibilities of the RR teacher specified in the literature should enter the legislation as soon as possible.

GİRİŞ

Son otuz yılda, özel gereksinimli öğrenci (ÖGÖ)’lerin ayrı eğitim ortamlarından alınarak genel eğitim sınıflarına yerleştirilmesi özel eğitim uzmanları için oldukça önemli bir konu olmuştur. Böylelikle ÖGÖ’lerin genel eğitim sınıflarına dâhil olması yani “kaynaştırma” yaygınlaşmaya başlamıştır (Avramis, Bayliss ve Burden, 2000). Son yıllardaysa bu öğrencilerin, genel eğitim ortamlarına fiziksel yerleştirmeden çok daha fazlasını ifade eden kaynaştırma uygulamaları (KU) yaygınlaşmıştır. Kısacası, kaynaştırma ÖGÖ’lerin yetersizliği olmayan akranlarıyla birlikte eğitim görmesine dayanan bir yaklaşımı ifade ederken (Alfaiz, 2016; Davis, 2015); KU’ya özel gereksinimi olan ve olmayan öğrencilerin genel eğitim sınıflarında gerekli düzenlemeler ve uyarlamalar yapılarak öğrenimini sürdürmesi olarak ifade edilmektedir (Ferguson, 2008; Osgood, 2005).

Araştırmacılar, KU’nun başarıya ulaşması için materyal, yapılandırılmış çevrenin, kaynakların, terapistlerin, yardımcı personel, sınıf ve okul içinde ulaşılabilir destek eğitim sistemleri ve özel eğitim öğretmenin etkili olduğu noktasında birleşmektedirler (Ciyer, 2010). Belirtilen bu ortak noktaların birini de destek eğitim hizmetleri oluşturmaktadır. Bu nedenle özel eğitim alanının konusu olan KU kapsamındaki destek özel eğitim hizmetlerini tanıtmak gerekmektedir.

Alanyazın, destek özel eğitim hizmetlerini farklı şekillerde sınıflamaktadır (Hartnett, 1979). Bazı araştırmacılar, bu sistemleri üç başlıkta toplarken bazıları da iki başlıkta toplamaktadırlar. Lemons vd. (2018), destek özel eğitim hizmetlerini sınıf içi ve sınıf dışı sunulan hizmetler olarak iki şekilde sınıflamaktadırlar. Sınıf içi destek özel eğitim hizmetleri iş birliğiyle öğretim (Co-teaching) kapsamına giren uygulamalar; sınıf dışı destek özel eğitim hizmetleri ise özel eğitim danışmanlığı ve destek eğitim odası (DEO) hizmetleri oluşturmaktadır. Bu çalışmanın da çerçevesini oluşturan okul içi destek özel eğitim sistemleri hakkında kısaca bilgi vermek gerekmektedir. Sınıf içi yardım, ÖGÖ’ye özel eğitim uzmanının sınıf içinde sınıf öğretmeniyle iş birliği (Co-teaching) yaparak destek sağladığı hizmet türüdür (Bishop, 2016; Friend, Cook, Hurley-Chamberlain ve Shamberger, 2010). Bu hizmet türünde sınıf içinde sınıf öğretmenine özel eğitim öğretmeni eşlik etmektedir. Bu öğretmenler birlikte öğretim planlamakta ve sürdürmektedirler. Farklı uygulamaları bulunmaktadır. Sınıf dışı yardım kapsamına giren özel eğitim danışmanlığıysa öğretmen aracılığıyla KU kapsamında eğitim gören ÖGÖ’ye dolaylı olarak yardım ulaşması söz konusu olmaktadır (Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla Eğitim Destek Modeli Kılavuzu, 2011). Özel eğitim öğretmeni, sınıf içinde/dışında sınıf öğretmenine gereksinim duyduğu bilgi ve becerileri kazandırmakta veya teknik açıdan yardım sağlamak ve öğrencilere de dolaylı olarak hizmet sunmaktadır (Allinder, 1994). DEO hizmeti ise sınıf dışı destek özel eğitim hizmetidir. Bu hizmette ÖGÖ, belirlenmiş ders saatinde sınıftan alınarak DEO’da eğitimini sürdürmektedir (Bishop, 2016). Burada DEO öğretmeni tarafından akademik ve sosyal alanlarda zorluk yaşayan ÖGÖ’lere öğretim desteği sunularak gereksinim duyduğu alanlarda iyileştirmeler yapılmaktadır (Kuester, 1986).

İlk destek özel eğitim modeli olan DEO hizmetinin geçmişi neredeyse 1950’lere dayanmaktadır. Bu tarihlerde ayrı eğitimde yürütülen programların etkililiği üzerine benzer tanı alan ÖGÖ’lerin tek bir sınıfta olmalarının veya benzer özel eğitim programlarında olmanın eşitliği sağlayıp sağlamadığı veyahut genel eğitim sınıfının daha iyi olup olmadığına ilişkin birçok araştırma yürütülmüş ve araştırmalar sonucunda DEO hizmeti gündeme gelmiş ve uygulanmaya başlanmıştır (Boyles, 1979).

Gerst (2012), KU’daki DEO fikri, ÖGÖ’nün sadece fiziksel olarak bir yerleştirmeden ibaret olmadığını, genel eğitim programına da aktif katılımını sağlamaya hizmet eden bir uygulama olduğunu ifade etmektedir. Myers, (2016) de DEO’yu, ÖGÖ’lere gereksinimlerine göre uyarlamalarla farklı öğrenim ve öğretime fazlasıyla izin veren yerler olarak ifade etmektedir. Kısacası DEO hizmeti, genel ve özel eğitim arasındaki eğitsel boşluğu dolduran köprü niteliğinde, DEO öğretmeni tarafından

sağlanan destekleyici ve geçişli bir şekilde sunulan esnek programa sahip bir hizmet modelidir (Harris ve Schutz, 1986; Herkner-Chasse, 1993; Smith ve Tyler, 2011). Yapılan DEO tanımlamalarından anlaşılacağı DEO hizmetinin farklı bileşenleri karşımıza çıkmaktadır. Bunlar;

- Belirlenmiş zaman diliminde derslerin yapıldığı (Desphante, 2013; Vaughn, Moody ve Schumm, 1998)
- Öğretimin bireysel olarak ya da küçük grup halinde sürdürülmesi (Spindler, 1981; Vaughn, Moody ve Schumm, 1998)
- Bireyselleştirilmiş programla yoğun bir şekilde öğretimlerin yapıldığı (Moody, Vaughn, Hughes ve Fisher, 2000)
- Özel eğitim öğretmeninin görev yaptığı (James, 2015; Vaughn, Moody ve Schumm, 1998) bir destek hizmet modeli olmasıdır.

Görüldüğü gibi DEO hizmetinde özel eğitim öğretmeni görev yapmaktadır ancak Türkiye’de son dönemlerde yaygınlaşan bu hizmette farklı nedenlerle öğretmen görevlendirmeleri şeklinde ÖGÖ’ye destek eğitim hizmeti sunulmaktadır. Alanyazına bakıldığında DEO öğretmenlerinin Türkiye’den farklı olarak kritik rollerinden bahsetmektedir. Bu öğretmenler, en az kısıtlayıcı eğitim ortamlarına ÖGÖ’yü öğretim sürecine dâhil etmekten sorumlu kişi olarak bildirilmektedir (Cheng ve Ren, 2010; Vasa, 1982). Ayrıca Harris ve Schutz (1986), DEO öğretmenini, kaynak oda konseptiyle özel ve genel eğitim arasında boşluğu dolduran destekleyici ve geçişli bir servis sağlayan, dengeleyici kişi olarak tanımlamaktadır. Bu bilgiler aslında DEO öğretmenin görevinin ne kadar kritiklik olduğunu açıklamaktadır.

DEO öğretmenleri hakkında araştırmacılar, benzer açıklamaları yapsalar da rollerinin oldukça karmaşık olduğu söylenebilir (Cheng ve Ren, 2010; Wilson, 1982). Dahası bu karmaşa özel eğitim sınıfından DEO modeline, DEO’dan öğretmen danışmanlığı modeline kadar değişen, tarihsel süreçte DEO öğretmenleri bir çok farklı iş unvanına sahip olmalarına neden olduğu da söylenebilir. Coe (1985) tarafından bu unvalardan bazıları Gezici Uzman Öğretmen, Öğrenme Güçlüğü Danışman Öğretmeni, Destek (Resource) Öğretmeni, Danışman Öğretmen, Destek/Danışman Öğretmen, Destek Stratejisti, Özel Eğitim Destek Öğretmeni, Genel Danışman Öğretmen; Tanılama/Yerleştirme Öğretmeni, Özel Eğitim Kaynak Uzmanı, Özel Eğitim Stratejisti olarak bildirmiştir. Aslında DEO öğretmenlerinin bu kadar farklı adlarla varolmalarının sebebi özel eğitim sınıfı modelinden DEO modeline ve öğretmen danışmanlığına kadar zaman içinde farklı özel eğitim programları içinde olmaları ve 1960’lardan sonra da DEO ve öğretmen danışmanlığı hizmetlerinin popüler olması olarak belirtilebilir (Coe, 1985).

DEO’nun tarihsel sürecine bakıldığında tıpkı Türkiye’de olduğu gibi bir süreç yaşandığı anlaşılmaktadır. DEO’da ilk olarak sınıf öğretmenleri görevlendirilmiş, KU ve DEO hizmetinin yasal zorunluluk haline gelmesiyle özel eğitim öğretmenliği branşının doğmuştur (Childs, 1975). Bu süreçte DEO’nun hizmet sunumunun yeni olması, KU’nun yeni bir yaklaşım olması, özel eğitim öğretmenlerinin henüz var olması ve DEO’larda görev yapması nedeniyle bu dönemlerde yoğun bir şekilde DEO öğretmenin rol ve sorumluluklarını belirlemeye çalışılmıştır. Bu araştırmalar aslında DEO öğretmenin KU’da anahtar rolü olduğunu belirtmekte birlikte (Frost ve Kersten, 2011), bu merkezi konum onlara doğrudan ve dolaylı rolleri yüklediğini de ifade etmektedirler. Bu çalışmada da amaç ülkemizde oldukça yeni olan bu hizmette görevlendirmeye çalışan DEO öğretmenlerinin rol ve sorumluluklarının çerçevesini çizerek özel eğitim öğretmenlerinin DEO’da görev yapmasının önemini ortaya koymaktır.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma sistematik bir derleme olarak DEO öğretmenin rol ve sorumlulukları ölçüt olarak inceleyen mevcut araştırmalar üzerinden yapılmıştır. Dolayısıyla nitel araştırma yöntemleri geleneğine dayalı bir doküman analizi çalışması olarak gerçekleştirilmiştir. Bu yöntemde, araştırılması hedeflenen olay ve olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyaller bir araya getirilerek analiz edilir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu çalışmada da kaynaklar arasında kitaplar, hakemli dergilerde yayınlanan makaleler ve farklı yöntemlerle yayınlamış olan nitelikli tezler bir araya getirilerek analiz edilmiştir. Bu çalışmada amaç Türkiye’de henüz şekillenen, alanyazında DEO hizmetinin lideri kabul edilen DEO öğretmenin

rol ve sorumluluklarının çerçevesini çizmek ve özel eğitim öğretmenlerinin neden buralarda görev yapması gerektiğine açıklık getirmektir. Bu doğrultuda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

- DEO öğretmenin doğrudan rol ve sorumlulukları nelerdir?
- DEO öğretmenin dolaylı rol ve sorumlulukları nelerdir?

Türkiye’de yeni bir destek özel eğitim hizmeti olan DEO’da alanyazında belirtildiği gibi genel olarak özel eğitim öğretmeni görev yapmamakta; buralarda mevzuat gereği öğretmen görevlendirilmektedir. Böyle bir durumda da destek özel eğitim hizmetinin doğru sunulup sunulmadığı tartışmalı hale gelmektedir ki Türkiye’de yapılan araştırmalar, DEO’ya ilişkin yaşanan sorunları dile getirmektedirler. Bu yaşanan sorunlardan hareketle araştırmalar genel olarak DEO’da özel eğitim öğretmenin görevlendirilmesi noktasında birleşmektedirler (Aydın, 2015; Güven, 2019; Nar ve Tortop, 2017; Semiz, 2018). Alanyazın, DEO’nun temelini DEO öğretmeni olduğunu bildirmektedir. DEO öğretmenin bu merkezi konumu DEO’nun işleyişine doğrudan etki etmektedir. Türkiye’de de DEO öğretmenin sistem içindeki öneminin daha net anlaşılması ve buralarda özel eğitim öğretmenin görevlendirme nedenini kanıtlamak adına bu çalışmaya gereksinim duyulmuştur. Bu çalışmadaki amaç da alanyazında yapılan çalışmalarla DEO öğretmenin görev tanımını netleştirerek eğitim politikalarına yön vermek ve olabildiğince erken zamanda DEO hizmetinde yaşanan karmaşanın önüne geçilmesini sağlamak ve ÖGÖ’nün eğitimine destek sunmaktır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu çalışmada “resource room”, “support room”, “resource room teacher”, “support room teacher”, “role and responsibilities” sözcükleriyle Academic Search Complete, EBSCOhost, Psychology and Behavioral Sciences Collection, PubMed gibi sistematik veri tabanlarında aramalar gerçekleştirilmiştir. Ayrıca bu çalışmada da yapılan araştırmaların yayın tarihine bakılmaksızın DEO öğretmenin doğrudan ve dolaylı rol ve sorumluluklarını araştıran çalışmalar bir araya getirilmiştir.

Ulaşılan DEO konulu çalışmaların içeriği incelenmiş; DEO öğretmenin dolaylı ve doğrudan rollerine odaklanan çalışmaların olması durumunda da bu araştırmanın kapsamına alınmıştır. Veriler, iki temel başlığa bağlı alt başlıklar şeklinde incelenerek tablolaştırılmıştır. Güvenirlik çalışmasını ise araştırmacı, özel eğitim alanında bir uzmanla birlikte ilgili araştırmaları birbirlerinden bağımsız olarak okuyarak gerçekleştirmişlerdir. Her bir kategoriye ilişkin olarak gerekli notlar alınmış ve kategoriye ilişkin gerekli analizler yapılmıştır. Ulaşılan ve ulaşılmayan kategorik bilgileri tartışılarak ve ayrıntılı bir şekilde yorumlanarak tartışma bölümünde yazı bir yazılı olarak ifade edilmeye çalışılmıştır. Tartışılan bulgularsa alanyazınla da desteklenerek ilişkili bilgiler güçlendirilmeye çalışılmıştır.

BULGULAR

Bu başlık altında elde edilen bulgular detaylı bir şekilde sunulmuştur. Bulgular, alanyazından DEO öğretmenlerinin doğrudan ve dolaylı rollerine bağlı gerçekleştirdiği sorumlulukları olarak iki alt başlıkta analiz edilmiştir.

DEO öğretmenin doğrudan rolleri arasında yer alan öğretim yapma sorumluluğu tüm çalışmalarda bildirilmiştir. Öğretim hazırlıkları yapma sorumluluğuyca tüm çalışmaların %87’sinde dile getirilmiştir. DEO’da öğretmen sorumlulukları arasında belirtilen ÖGÖ’nün izlenmesi ve ÖGÖ hakkında raporlama yapılması sorumluluğuyca çalışmaların %79 belirtilmiştir.

DEO öğretmenlerinin tanılama ve değerlendirme yapmasıysa çalışmaların %66’sında öğretmen sorumlulukları arasında gösterilmiştir. DEO öğretmenlerinin, ÖGÖ’nün DEO için uygunluğuna karar verme adına değerlendirme yapma sorumluluğunu mevcut çalışmaların %58’inde dile getirilmiştir. Çalışmaların yarısı DEO programının hazırlanmasını DEO öğretmen sorumlulukları arasında bildirirken; %8’i ise ÖGÖ’ye danışmanlık yapma DEO öğretmeninn doğrudan rolleri kapsamında olduğunu ifade etmiştir.

DEO öğretmenlerinin dolaylı rollerine bağlı sorumlulukları arasında öğretim ortamı dışında yani okul çapında yapılan çalışmalar da dile getirilmiştir. Ulaşılan çalışmalardan %87’si DEO öğretmenlerinin DEO ve BEP ekibine danışmanlık yapılmasını dile getirirken; %79’u iş birliği yapma sorumluluğuna vurgu yapmaktadır.

Tablo 1.

Alanyazına göre DEO öğretmeninin belirtilen doğrudan ve dolaylı rolleri

	Lott, Hudak ve Scheetz, 1975	Clark, 1977	Wiederhot, Hammel ve Brown, 1978	Boyles, 1979	Speece ve Mandell (1980)	Spindler, 1981	Bossis, 1982	Vasa, 1982	Obernaour, 1982	Schwartz, 1982	Coe, 1985	Idol-Maestas, Ritter 1985	Mattu, 1985	Kuester, 1986	Smith, 1987
Doğrudan Roller															
Öğretim hazırlıkları yapma	x	x	x	x	x	x		x	x	x	x	x	x	x	x
ÖGÖ'nin DEO için uygunluğa karar verme adına değerlendirme yapma	x	x		x		x	x	x	x				x	x	
Eğitsel tanılama ve değerlendirme	x	x		x	x	x	x		x				x	x	x
Öğretim yapma (İyileştirici, önleyici müdahalelerde bulunma, yardım (tutor))	x	x	x	x	x	x	x	x	x		x	x	x	x	x
ÖGÖ'ye danışmanlık yapma						x									x
DEO programının hazırlanması	x	x		x		x	x			x		x			
İzleme ve raporlama	x	x	x	x	x		x		x	x	x	x		x	
Dolaylı Roller															
İletişim kurma	x	x			x		x						x	x	
İş birliği yapma		x	x	x	x	x	x	x			x		x	x	
Koordinasyon (Planlama ve organize etme)	x	x		x	x	x	x	x	x	x	x				x
Seminer verme / Toplantı yapma (Özel eğitim ekibine)		x	x	x	x	x	x				x		x	x	
BEP hazırlama desteği									x					x	
Danışmanlık (BEP ekibi ve DEO Ekip üyelerine)	x	x	x	x		x	x	x	x		x	x	x	x	
Mesleki danışmanlık	x								x						x
Akran danışmanlığı							x								

Tablo 1.

Alanyazına göre DEO öğretmeninin belirtilen doğrudan ve dolaylı rolleri (devam)

	Breton ve Donaldson, 1991	Tuttle, 1991	Learning Support Guidelines, 2000	Taboada, 2001	Resource Manuel for Teachers of Students with Exceptionalities, 2006	Travers, 2006	Hoover ve Patton, 2008	Palencher, 2012	Platt, 2013
Doğrudan Roller									
Öğretim hazırlıkları yapma	x	x	x	x	x		x	x	
ÖGÖ'nin DEO için uygunluğa karar verme adına değerlendirme yapma	x		x		x	x	x		
Eğitsel tanılama ve değerlendirme	x		x		x	x	x	x	
Öğretim Yapma (İyileştirici, önleyici müdahalelerde bulunma, yardım (tutor))	x	x	x	x	x	x	x	x	x
ÖGÖ'ye danışmanlık yapma									
DEO programının hazırlanması	x		x	x	x		x		
İzleme ve raporlama	x	x	x	x	x		x	x	x
Dolaylı Roller									
İletişim kurma									
İş birliği yapma	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Koordinasyon (Planlama ve organize etme)	x	x	x	x	x		x		x
Seminer verme / Toplantı yapma (Özel Eğitim Ekibine)			x	x	x			x	
BEP hazırlama desteği	x		x	x	x	x	x	x	
Danışmanlık (BEP ekibi ve DEO Ekip üyelerine)	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Mesleki danışmanlık									
Akran danışmanlığı									

Son olarak DEO öğretmenlerinin DEO adına koordinasyon yapması çalışmalarının %75'inde dile getirmektedir. Özel eğitim ve DEO hizmeti adına seminer verme ve toplantı yapma sorumluluğu da tüm çalışmaların %58'inde belirtilmiştir. BEP hazırlama desteği sunmaya ilişkin sorumluluğu çalışmaların %37'sinde ifade edilirken; tüm ekiple iletişim kurma sorumluluğu çalışmaların %25'inde vurgulanmıştır. DEO öğretmenlerinin ÖGÖ'ye mesleki danışmanlık (%12) ve akran danışmanlığı (%4) yapılması da danışmanlık başlığında ve dolaylı rolleri arasında dile getirilmiştir.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu çalışmada amaç, DEO öğretmenlerinin alanyazında belirtilen rol ve sorumluluklarını ortaya koyarak Türkiye'de bu konuda yaşanan belirsizliğin ortadan kalkmasına hizmet etmektir.

Okullarda da 30 yıldan fazla süredir var olan ve yaygın olarak bilinen bir destek eğitim modeli kaynak oda (Bishop, 2016) veya diğer bilinen adıyla DEO'dur. Bu başlık altında bulgular, Türkiye'de DEO odaklı çalışmalar ve Council for Exceptional Children ([CEC], 2009) kodlarına bağlı olarak tartışılmış, bir sonuca bağlanarak öneriler de bulunulmuştur.

Özel eğitim, öğretmenlerin farklı yetersizliği olan öğrencilerle çalışmalarını gerektiren oldukça kapsamlı bir alandır (Lujan, 2020). Bu nedenle Amerika Birleşik Devletleri'nde 1970'lerde özel eğitimin yasalarıyla birlikte özel eğitim öğretmenliği branşı doğmuş ve ÖGÖ'ler, bu öğretmenin sorumluluğuna verilmiştir. Aynı zaman diliminde, genel eğitim sınıflarına ÖGÖ'lerin yerleştirilmesi ve ağır derecede yetersizlik gösteren öğrencilerin, genel eğitim sınıflarında başarılı olamamasına bağlı destekleyici yardım ve hizmetler gündeme gelmiştir (Coe, 1985; Spindler, 1981; Tuttle, 1991). Bu süreçte KU'ya dahil olan ÖGÖ'lerde DEO denenmiş ve fayda sağladığı görülmüştür (Cohen, 1982). Sonrasındaysa bu uygulama yasal olarak zorunlu hale gelerek DEO hizmeti olarak adlandırılmıştır (Poon-McBrayer, 2016). Bu hizmetle ÖGÖ, genel eğitim sınıfından alınarak; özel bir sınıfta özel eğitim öğretmeniyle özellikle sosyal ve günlük yaşam becerilerine ilişkin bireyselleştirilmiş öğretim yapmaktadır (Leenhouts, 1983; Robbins, 2014). Bu nedenle DEO uygulamasında özel eğitim öğretmeni DEO hizmetinin "olmazsa olmazı" kabul edilerek, DEO hizmetinin temel dayanakları arasında yerini almıştır (Tuttle, 1991; Vaughn, Moody ve Schumm, 1998).

DEO programında, genel eğitim sınıfında destek eğitime ihtiyacı olan ÖGÖ'ye, DEO öğretmeni tarafından yapılan öğretim veya yardımla iyileştirici özel eğitim hizmeti sunulmaktadır (Spaulding, Lerner ve Gadow, 2016). İyileştirmeyle kastedilen KU kapsamında destek öğretmenin, bir uzman olarak gelişebilecek ikincil durumları hafifleten bir erken müdahale sistemiyle hizmet sunarak öğrencinin, özel gereksinimine ilişkin etiketini en aza indirgenmesini sağlamaktır (Resource Manuel for Teachers of Students with Exceptionalities, 2006). Bu iyileştirme sadece akademik alanda olmamakta aynı zamanda psikolojik ve davranış problemlerine kapsamında da gerçekleştirilmektedir (Givens-Ogle, 1985).

Türkiye'de yapılan çalışmalar incelendiğindeyse genel olarak DEO'larda sunulan öğretimlerle sosyal beceri, öz bakım, akademik alanlarda iyileştirmeler bildirilmiştir (Aydın, 2015; Kale ve Demir, 2017; Güven, 2019; Semiz, 2018; Talas vd., 2016). Ancak bu çalışmalardan farklı olarak Güven (2019) çalışmasında problem davranışlara yönelik bir iyileştirme olmadığını ifade etmiştir. Childs (1975), Türkiye'deki çalışmaların bu sonuçlarını destekleyen bir bilgi vermiştir. Childs (1985), çalışmasında DEO'da sınıf öğretmenlerinin görevlendirilmesinin akademik alanlarda iyileştirilmeye katkı sağlarken; davranış yönetiminde yetersiz kaldıkları belirtmiştir. Yapılan açıklamalar ve araştırma sonuçları karşılaştırıldığında, Türkiye'de DEO'da öğretmenlerin hedeflenen iyileştirilmeleri gerçekleştirme akademik anlamda başarı sağlasa da davranış yönetimi konusunda zorluklar yaşadığını göstermektedir. Bu nedenle DEO'da görevlendirilen öğretmenlerin doğrudan roller kapsamındaki kritik sorumluluk yerine getirmede zorlandıkları ve dolayısıyla buralarda özel eğitim öğretmenin görevlendirmesinin önem arz ettiği söylenebilir.

DEO'da öğretim hazırlıkları yapma, DEO öğretmenin doğrudan rollerine arasında olup farklı çalışmaları kapsamaktadır. Örneğin, bu sorumluluğa ilişkin öğretmen, DEO'da her bir bölümün düzenlemesi yaparak DEO'yu öğretime hazır hale getirerek olumlu sınıf atmosferi yaratır. Böylelikle öğretmen, öğrencinin rahat hareket edeceği ve kendini psikolojik olarak güvende hissedeceği alanlar yaratılır (Resource Manuel for Teachers of Students with Exceptionalities, 2006; Zimmerman, 1982). Ancak Türkiye'de yapılan çalışmalarda DEO'da görevlendirilen öğretmenler, genel olarak DEO'ya geçiş sorunları bildirerek ÖGÖ'nün DEO'ya uyum sağlamadığını dile getirmişlerdir (Aydın, 2015; Çağlar, 2016;

Güven, 2019; Kale ve Demir, 2017; Semiz, 2018; Ünay, 2012). Bu bulgular, Türkiye’de öğretim öncesi hazırlık yapma konusunda sorunlar olduğunu göstermektedir. Wiederholt (1974), hazırlık çalışmalarındaki amacın, ÖGÖ’nün buraya adım adım uyum sağlamasını kolaylaştırmak olduğunu belirtmiştir. Böylesi yavaş adımlarla ilerlemeler, genel olarak Türkiye’de yapılan çalışmalarda bildirilmemiştir. Bu nedenle DEO öğretmenlerinin genel olarak bu sorumluluktan haberdar olmadığı söylenebilir.

Eğitsel tanımlama ve değerlendirme yapma, DEO uygunluğa karar verme adına değerlendirme yapma; İzleme ve Raporlama aşlında birbirine bağlı DEO öğretmeninin sorumluluklarıdır. Türkiye’de özel eğitime ilişkin mevzuatlar, bu sorumlulukları ilgili yöneticilere, rehberlik araştırma merkezinde (RAM) Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu’na vererek tüm bu süreci tek bir merkezden geniş bir ekiple koordine etmektedir. Sadece ÖGÖ’nün DEO için uygunluğuna karar verme adına değerlendirme yapma, okul idaresi BEP geliştime birinin önerileri doğrultusunda rehberlik ve danışma hizmetleri yürütme komisyonunca eğitim öğretim yılı başında belirlenmekte ve ihtiyaç halinde de revize edilmektedir. Kısacası, Türkiye’de en azından şimdilik DEO öğretmeninin belirtilen bu sorumlulukları ilgili mevzuat gereği bulunmamaktadır. Ancak CEC standartları (2009), özel eğitim öğretmenlerinin değerlendirme yapmasına ilişkin bilgi vererek, öğretmen sorumlulukları arasında göstermektedir.

DEO programı hazırlama, alanyazında DEO öğretmeninin doğrudan sorumlulukları arasında gösterilmektedir. CEC standartları (2009) da özel eğitim öğretmenlerinin program hazırlama ve organizasyon yapma sorumluluğuna vurgu yaparak, bu konuda dikkat edilmesi noktasında etik kodlardan bahsetmektedir. Ancak Türkiye’de DEO’da öğretmen görevlendirilmesi nedeniyle öğretmenlerin DEO programı hazırlanması sorumluluğunu BEP ekibi ve rehber öğretmenlerinin yerine getirdiği görülmektedir (Güven, 2019). Ayrıca DEO program hazırlamanın bir aşaması olan BEP hazırlama konusunda DEO’da görevlendirilen öğretmenlerin sorunlar yaşadığı (Akay, 2016; Nar ve Tortop, 2017; Semiz, 2018; Talas vd, 2016), hatta ÖGÖ’nün genel eğitim sınıfındaki BEP’inin DEO’larda uygulandığı dahi bildirilmektedir (Güven, 2019). Görüldüğü gibi Türkiye’de bu kapsamlı sorumluluğun da DEO’da görevlendirilen öğretmenler tarafından gerçekleştirilmediği anlaşılmaktadır. DEO öğretmenlerinin dolaylı sorumlulukları arasında yer alan BEP hazırlama da DEO programının bir parçası olduğu düşünüldüğünde bu sorumluluğa ilişkin Türkiye’de işleyişte ciddi sorunlar olduğundan bahsedilebilir.

Alanyazın, DEO öğretmenlerinin dolaylı rolleri ve sorumlulukları olduğunu bildirmektedir. Belirtilen sorumluluklar arasında en çok bildirilen BEP ve DEO ekibi üyelerine danışmanlık yapmadır. DEO öğretmenin danışmanlık yapması alanyazında 1970’li yıllardan neredeyse günümüze kadar araştırma konusu olmuştur (Coe, 1985; Evans, 1977; Poon-McBrayer, 2016). Özel eğitim alanında DEO öğretmenlerinin danışmanlık rolünün hareket noktasını okul psikoloğu alanı olmuştur (Evans, 1977). Danışmanlık hizmetiyle sınıf öğretmenine bilgi vermektedir. Böylece öğretmen, ÖGÖ’ye sınıfta bu bilgi doğrultusunda eğitim sağlamaktadır. Böylelikle KU’nun işleyişi genel eğitim sınıfında ÖGÖ’yü sınıftan ayırmayarak aksamadan sürer. Sunulan bu hizmetle öğretmenlerin bilgi ve becerileri geliştirilerek, sonrasında gelecekte danışmanlık hizmeti alma gereksinimini de azaltılır (Hammill ve Wiederholt, 1972). Ayrıca bu hizmet sayesinde ÖGÖ’lerin davranış problemleri azalır, öğrencinin gereksinimine göre sınıfta öğretmen eğitim hizmeti sunar. Bu hizmet sunumundaki gözlemler sayesinde, sınıf öğretmeni ÖGÖ’ye materyal hazırlama, değerlendirme ve öğretim yapma, davranış yönetimi gibi bir çok alanda da fayda sağlar (Evans, 1977). Burada belirtilmesi gereken danışmanlık hizmetinin, sadece sınıf öğretmenine verilmediği, aynı zamanda BEP ekibine, ÖGÖ’nün ailesine de eğitim danışmanlığı sunulduğudur (Coe, 1985). Böylelikle bu hizmetle uzmanların gelişimi ve ekip iş birliğinin gelişmesi sağlanarak, ÖGÖ hakkında verilen bilgiyle ekibin beklentilerine ilişkin dönütler verilerek gerçeğin ne olduğunu net bir şekilde açıklamaktadır (Evans, 1977). Ancak Evans (1977), DEO öğretmenlerinin danışmanlık yapmasına ilişkin yeterli eğitim almadıklarını ve danışmanlık yapmak için yeterli hazırlık yapamamaları nedeniyle bu konuda yetersiz olduklarını ifade etmektedir. Türkiye’de yapılan çalışmalardan sadece biri danışmanlık yapılması hakkında bilgi vererek DEO’da görevlendirilen öğretmenlerin özel eğitim öğretmeni olmaması nedeniyle bu sorumluluklarını yerine getirmediklerini, rehber öğretmenlerin sistematik toplantılar yapması nedeniyle bu sorumluluğu kısmen yerine getirdiğini raporlamaktadır (Güven, 2019).

Coe (1985), danışmanlık hizmetinin zamanla öğrenci-öğretmen ilişkisi odağından profesyoneller arasındaki ilişkilere doğru kaydığını ifade etmiştir. Danışmanlık hizmeti zamanla koordinatörlük kapsamında tanımlanan DEO programını planlama ve organize etme olarak ifade edilmiştir. Yapılan bu çalışmanın bulguları koordinatörlük yapma sorumluluğunu, DEO öğretmenin en çok bildirilen dolaylı sorumlulukları arasında olduğunu göstermiştir. DEO öğretmeni, ÖGÖ’nün tüm eğitimsel sürecini planlama ve organize etmeden sorumludur. Bu sorumluluk sayesinde ÖGÖ, farklı ortamlarda eğitimini aksatmadan sürdürebilmektedir. Ancak belirtilen bu koordinasyon sorumluluğu da Türkiye’de rehber öğretmenler tarafından gerçekleştirilmektedir. Rehber öğretmenlere koordinasyon sorumluluğu Özel Eğitim ve

Rehberlik Yönetmeliği'nde yer almaktadır. Dolayısıyla okullarda DEO programına ilişkin koordinatörlük yapma DEO öğretmenine ait olmadığı mevzuatla sabitlenmiştir.

Coe (1985), iş birliği sorumluluğunu danışmanlık kapsamında değerlendirmektedir. Bu çalışmada incelenen araştırmaların büyük çoğunluğu iş birliğini DEO öğretmenin görevi arasında göstermiştir. Bu noktada belirtilmesi gereken iş birliği yapmanın özel eğitimin ve KU'nun temelini oluşturduğu gerçeğidir. CEC standartları (2009) da özel eğitim öğretmenlerinin ekiple iş birliği yapmasına değinmektedir. Bu bilgi, Türkiye'de mevzuata da yansımış ve özel eğitim alanında iş birliği yapılması gerekliliği detaylı bir şekilde bildirilmiştir. DEO hakkında yapılan çalışmalarda da Güven (2019), DEO'nun tüm aşamalarda genel olarak okul yöneticisi ve rehber öğretmenlerin iş birliği içinde çalıştıkları ve bu sürece DEO'da görevlendirilen öğretmenin çok fazla dahil olmadığını bildirmiştir. Aynı şekilde DEO'ya yönelik diğer çalışmalar da bu konuda benzer eksikliklere dikkat çekmekte ve KU kapsamındaki iş birliğine ilişkin sürecin geliştirilmesi gerektiğini de dile getirmektedirler (Akay, 2011; Aydın, 2015; Can, 2015). Türkiye'de KU kapsamında ÖGÖ için ekip çalışmasının çok da sağlıklı yürütülmediğinden bahsedilebilir. Bu sorunun üstünden DEO'ya özel eğitim öğretmenin atanmasıyla gelinebileceği bir kez daha belirtilmelidir.

DEO öğretmenlerinin seminer verme ve BEP ekibiyle toplantı yapma sorumlulukları çalışmaların yarısından fazlasında dile getirilmiştir. Ancak incelenen çalışmalarda günümüze doğru gelindikçe bu bilgiye çok yer verilmediği de anlaşılmaktadır. Bunun gerekçesi günümüze doğru gelindikçe DEO öğretmenlerinin rol ve sorumluluklarının netleşmesi olarak gösterilebilir. CEC standartları (2009), incelendiğindeyse özel eğitim öğretmenlerinin özel eğitim politikalarına ilişkin bilgi verme ve olumlu bir okul kültürü yaratma sorumluluklarına ayrıca değinildiği görülmektedir. Türkiye'ye bakıldığında DEO kılavuzu (2018), DEO'da öğretmen görevlendirilecek öğretmenlerin DEO'ya ilişkin seminer, hizmet içi eğitim alan öğretmenlerden seçilmesini talep edilmekte yoksa inisiyatife dayalı görevlendirme yapılmasını önermektedir. Ancak alanyazın öğretmenlerin, DEO hizmetine ilişkin bilgi eksikliği yaşadıkları bu nedenle öğretmenlerin hizmet içi eğitim alması gerekliliği belirtirken (Güven, 2019; Çağlar, 2016; Kale ve Demir, 2017; Nar ve Tortop, 2017; Öpengin, 2018; Semiz, 2018, Ünal, 2008; Ünay, 2012); DEO'ya ilişkin sağlanan hizmet içi eğitimlerin yetersiz olduğunu da vurgulamaktadır (Öpengin, 2018). Görüldüğü gibi Türkiye'de DEO'da görevlendirilen öğretmenler, farklı branşlardan olmaları nedeniyle bu konuda bilgi eksikliği yaşarken; ilgili sorumluluğu yerine getirmeleri tartışmalı bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır.

DEO öğretmenini dolaylı sorumlulukları arasında yer alan koordinasyon, iş birliği ve iletişim konularının birbirini tamamladığı söylenebilir (Coe, 1985). DEO'nun kurulduğu yıllarda özellikle iletişim sorumluluğuna vurgu yapılmış; izleyen yıllardaysa bahsedilmemiştir. Türkiye'de yapılan araştırmalar, DEO hizmetinin henüz yerine oturmaması dolayısıyla koordinasyon, iş birliği ve iletişim eksikliğinden bahsetmektedir. DEO hizmetine ilişkin henüz yeterli bilginin olmamasıyla ilişkili olarak belirtilen sorumlulukların gerek destek ekip gerekse DEO'da görevlendirilen öğretmenler tarafından doğru bir şekilde yerine getirilmediği söylenebilir.

ÖGÖ'ye mesleki danışmanlık yapılması, DEO hizmetinin kurulduğu yıllarında çok az araştırmada belirtilmiş, hatta günümüz çalışmalarında dile getirilmemiştir. Aynı şekilde ÖGÖ'nün akranlarına bir boyutuyla sınıf arkadaşlarına danışmanlık yapılması da sadece bir araştırmacı tarafından dile getirilmiştir. Mesleki ve akran danışmanlığı yapma ülkemizde rehber öğretmenler tarafından sunulan hizmetler arasındadır denilebilir. Güven (2019)'in çalışmasında da rehber öğretmenler, danışmanlıktan hizmeti olarak akran bilgilendirmesi yaptıklarını ifade etmişlerdir. Bu doğrultuda ÖGÖ'nün sınıf arkadaşlarına, DEO'ya neden gittiğine ilişkin bilgilendirme yaptıklarını belirtmişlerdir ancak DEO'larda özel eğitim öğretmenin atanmasıyla birlikte bu sorumluluğun DEO öğretmenleri tarafından gerçekleştirilmesinin mümkün olduğu da söylenebilir.

DEO hizmeti, KU kapsamında eğitim gören ÖGÖ'nün gereksinim duyduğu alanlarda iyileştirme yapılmasını hedefleyen bir uygulamadır. Burada uygulanan DEO program da genel eğitim program gibi katı bir şekilde çerçevesi çizilmiş bir program olmayan, esnek bir program olma özelliği taşımaktadır. Böylelikle ÖGÖ gereksinimine göre eğitim almakta ve kendisine hazırlanan BEP'te de gerek görüldüğü sürece hemen değişikliğe gidilebilmektedir. Alanyazın, DEO hizmetinin sunulduğu ilk yıllarda Türkiye'yle benzer süreçler yaşandığını bildirmektedir. Dolayısıyla DEO hizmetinin başlamasıyla birlikte burada görev yapan öğretmenlerin de görev tanımları netleştirilmeye çalışılmıştır. Yaptıkları işlerin net olmamasına bağlı olarak da DEO öğretmenlerinin farklı isimlerle de anıldığı anlaşılmaktadır. Türkiye'de aslında yeni bir hizmet olmasına nedeniyle DEO'da öğretmen görevlendirmektedir. Bu durumda belirtilen rollerin ve sorumlulukların yerine getirememesine ya da rehber öğretmen ile yönetici tarafında yerine getirilmesine neden olduğunu göstermektedir. Aslında ülkemizde yapılan çalışmalardan ortaya çıkan sonuç, öğretmenlerin DEO'larda sadece öğretim yaptığı ve DEO bilgilerinin yetersiz olduğunu gerçeğidir. Bunun nedeni, DEO öğretmenlerinin özel eğitim öğretmeni olmamasıdır. Görüldüğü gibi DEO'da ivedilikle özel

eğitim retmeni görevlendirilmesi gerekmektedir. Ancak DEO'ya özel eğitim retmeni grevlendirilinceye kadar bu süreçte vakit kaybetmemek adına DEO'da görevlendirilecek farklı branşlardaki retmenlerde belirtilen ölçütlere dikkat edildiği takdirde kısmen retmenlerin sorumluluklarına hakim olabilir. Bunlar; (a) belli eğitimler ya da sertifikalar almış sınıf retmenlerinin DEO'da görevlendirilmesi (Childs, 1975; Poon-McBrayer, 2004; Taboada, 2001), (b) seçilecek DEO retmeni, iş birliği yapan, iletişim becerileri gelişmiş, genel eğitim retmenini destekleyen, problemlerin üstesinden gelebilen, davranış problemleriyle baş edebilen ve özel eğitim ihtiyaçlarını belirleyebilen özelliklere sahip bir retmen olması (Wiederholt,1974), (c) akademik alanda ya da özel eğitim alanında yüksek lisans derecesine sahip olması (Zacherman, 1982), (d) bu alanda özel eğitim sertifikasına sahip olması (Zacherman, 1982). Bu çalışmada da ortaya çıkan ve alanyazında da sıklıkla vurgulanan DEO'da özel eğitim retmeni görevlendirilmesi gerekliliğidir (Aydın, 2015; Güven, 2019; Nar ve Tortop, 2017; Semiz, 2018).

Grlğ gibi gerek CEC standartları (2009) gerekse alanyazın özel eğitim retmeni olan DEO retmeninin oldukça çok ve kapsamlı sorumluluğuna değinmektedirler. Ancak Türkiye'de mevzuatta bu kadar farklı görevlendirme bilgisinin olmasının temel nedeni, "meslekte esas retmenliktir" anlayışının hala geçerliliğini koruması ve özel eğitim alanının özelliğine uygun uzmanın yeterince yetiştirilememesinden kaynaklanması olarak gösterilebilir (Demirtaş, Aslan ve Güven, 2016). DEO hizmeti, en kısa sürede belirtilen bakış açısından arınmalı burada nitelikli özel eğitim üretmenleri görevlendirilmelidir. Böylelikle DEO hizmeti karmaşa olmaktan çıkacak, rehber retmen ve okul yöneticisinin iş yükü azalacak ve okullarda özel eğitim lideri olarak sorumluluklarını doğru bir şekilde gerçekleştirerek DEO'lar nihai amacına olabildiğince hızlı bir şekilde ulaşması sağlacaktır. DEO retmeninin alanyazında belirtilen rol ve sorumlulukların da en kısa sürede mevzuata girmesi de bu çalışmada önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Akay, E. (2011). *Kaynaştırma ortamındaki işitme engelli ilköğretim öğrencilerine sunulan destek eğitim odası sürecinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Alfaiz, H. S. (2016). Teachers' competencies of dealing with autistic students in regular classrooms in Saudi Arabia. *International Journal of English and Education*, 5(4), 204-217.
- Allinder, R. M. (1994). Use of time by teachers in various types of special education programs. *Special Services in the Schools*, 9, 125-136.
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17, 129-47.
- Aydın, A. (2015). *Zihinsel yetersizliğe sahip ğrencilere destek eğitim odasında verilen eğitim hizmetlerine ilişkin retmen grşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Bishop, E. N. (2016). *Collaborative team model: Design for successful special education*. Yayınlanmamış doktora tezi, Northern Arizona University, Arizona.
- Bossis, J. (1982). Developing a senior high school resource room. J. H. Cohen (Ed.), *Handbook of resource room teaching* içinde (s. 169-196). London: An Aspen Publishers, Inc.
- Boyles, C. D. (1979). *An investigation of the perception of the role of resource teachers in the education of educable mentally retarded and learning disabled students*. Yayınlanmamış doktora tezi, The University of North Carolina, North Carolina.
- Breton, W. A. & Donaldson, G. A. (1991). Too little, too late? The supervision of Maine resource room teachers. *Journal of Special Education*, 25(1), 114-125.
- ağlar, N. (2016). *İlkğretim kurumlarındaki destek eğitim odası uygulamasına ilişkin okul yntecileri ve retmenlerin grşlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Cheng, Y. W. & Ren, L. (2010). Elementary resource room teachers' job stress and job satisfaction in Taoyuan County, Taiwan. *Journal of Intellectual and Development Disability*, 35(1), 44-47.
- Childs, R. E. (1975). A second look at resource room instruction by a resource teacher. *Division on Autism and Developmental Disabilities*, 10(4), 288-289.
- Ciyer, A. (2010). *Developing inclusive education policies and practices in Turkey. A study of the roles of UNESCO and local educators*. Yayınlanmamış doktora tezi, Arizona State University, Arizona.
- Clark, R. M. (1977). *An analysis of the role of resource teacher for the mainstreamed educable mildly handicapped children in selected Nebraska public schools*. Yayınlanmamış doktora tezi, The University of Nebraska, Nebraska.

- Coe, R. O. (1985). *Special education teacher consultant actual and ideal role functions in a Pennsylvania intermediate unit*. Yayınlanmamış doktora tezi, Temple University, Pennsylvania.
- Cohen, J. (1982). The resource room: A real world context. J. H. Cohen (Ed.), *Handbook of resource room teaching* içinde (s. 1-16). London: An Aspen Publishers, Inc.
- Council for Exceptional Children Standards for professional practice. <https://www.cec.sped.org/~media/Files/Standards/Professional%20Ethics%20and%20Practice%20Standards/Standards%20for%20Professional%20Practice.pdf> (Erişim Tarihi: 15/04/2019).
- Davis, E. R. (2015). *Educating all students successfully supporting students with emotional disabilities*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. State University of New York, New York.
- Demirtaş, H., Arslan, M. ve Güven, D. (2016). Özel eğitim okullarının yönetsel sorunları. *E-International Journal of Educational Research*, 7(1), 21-49.
- Desphande, A. A. (2013). Resource room in mainstream schools. *International Journal of Education and Psychological Research*, 2(2), 86-91.
- Destek Eğitim Odası Kılavuzu (2008). https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_08/03045051_destek_egitim_odasi_kilavuz.pdf (Erişim Tarihi: 03/10/2017).
- Evans, S. B. (1977). *The consultant role of the resource teacher*. Yayınlanmamış doktora tezi, The University of Arizona, Arizona.
- Ferguson, D. L. (2008). International trends in inclusive education: the countinuing challenge to teach each one and everyone. *European Journal of Special Needs Education*, 23 (2), 109-120.
- Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D. & Shamberger, C. (2010). Co-teaching: An illustration of the complexity of collaboration in special education. *Journal of Education Psychological Consultation*, 20(1), 9-27.
- Frost, L. & Kersten, T. (2011). The role of the elementary principal in the instructional leadership of special education. <https://cnx.org/contents/B3NEZBFt@2/The-Role-of-the-Elementary-Principal-in-the-Instructional-Leadership-of-Special-Education> (Erişim tarihi: 14/07/2020)
- Gerst, S. (2012). The co-teaching journey: a systematic grounded theory study investigating how secondary school teachers resolve challenges in co-teaching. Yayınlanmamış doktora tezi, Liberty University, USA.
- Givens-Ogle, L. B. (1985). Data based consultation: an inservice model. Yayınlanmamış doktora tezi, University of Illinois at Urbana-Champaign, Urbana-Champaign.
- Government of Ireland (2000). *Learning- support guidelines*. Ireland.
- Güven, D. (2019). *Zihin yetersizliği olan öğrencilerin devam ettiği destek eğitim odası hizmetine yönelik bir durum çalışması*. Yayınlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Hammill, D. & Wiederholt, J. L. (1972). *The resource room: Rationale and implementation*. Philadelphia: Buttonwood Farms.
- Harris, W. J. & Schutz, P. N. B. (1986). *The special education resource program: ratiomate and implementation*. Columbus: Merrill.
- Hartnett, M. S. (1979). *A comprasion of concerns of elementary teachers, administrators and special educators toward the concept of mainstreaming the mildly handicapped in selected Nebraska public schools*. Yayınlanmamış doktora tezi, The University of Nebraska, Nebraska.
- Herkner-Chasse, P. A. (1993). *Bridging the gap between general and special education by redefining the role of the resource specialist program: A collaborative model*. Yayınlanmamış doktora tezi, The University of Southern California, California.
- Hoover, J. J. & Patton, J. R. (2008). The role of special educators in a multitiered instructional system. *Intervention in School and Clinic*, 43, 195-204.
- Idol-Maestas, L. & Ritter, S. (1985). A follow-up study of resource/consulting teachers. *Teacher Education and Special Education*, 8(3), 121-131.
- James, K. L. (2015). *The impact of co-teaching on general education students in seventh grade math*. Yayınlanmamış doktora tezi, Liberty University, Virginia.
- Kale, M. ve Demir, S. (2017). İlkokullardaki destek oda eğitiminin Türkçe ve Matematik derslerindeki başarı üzerindeki etkisinin incelenmesi. *TÜBAV Bilim*, 10(84), 47-57.
- Kaynaştırma/bütünleştirme etkinliğini arttırmak için politika ve uygulama önerileri projesi (2011). *Türkiye'de kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim destek modeli kılavuzu*. İstanbul: İmak Ofset Basım Yayın San. ve Tic. Lt. Şti.
- Kuester, N. E. (1986). *Support service and counsulting task of the SLD resource teacher as perceived by principals, regular teachers and SLD resource teachers*. Yayınlanmamış doktora tezi, The Florida State University, Florida.
- Leenhouts, D. A. (1983). *The effect of resource room placement on children's self concepts*. Yayınlanmamış doktora tezi, Central Michigan University, Michigan.
- Lemons, C. J., Vaughn, S., Wexler, J., Kearns, D. M. & Sinclair, A. C. (2018). Envisioning an improved continuum of special education services for students with learning disabilities: Considering intervention intensity. *Learning Disabilities Reseach and Pactice*, 33(3), 131-143.

- Lott, L. A., Hudak, B. J. and Sheetz, J. A. (1975). *Strategies and techniques for mainstreaming: A resource room handbook*. Michigan: Moure Country Internadiate School District.
- Lujan, S. H. (2020). The importance of administrative support for special education teachers. Yayınlanmamış doktora tezi, University of the Pacific Stockton, California.
- Mattu, S. L. (1985). *Role analysis of resource room teacheres of children with learning disabilities in Alberta*. Yayınlanmamış doktora tezi, The University of Alberta, Alberta.
- Moody, S. W., Vaughn, S., Hughes, M. T. & Fischer, M. (2000). Reading instruction in the resource room: Set up for failure. *Exceptional Children*, 66 (3), 305-316.
- Myers, S. (2016). The transfer of self-regulation and self-monitoring from the resource room to the science classroom. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Otterbein University, Ohio.
- Nar, B. ve Tortop, H. S. (2017). Üstün/özel yetenekli öğrencilere yönelik destek eğitim odası uygulaması: Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilikleri ve görüşleri. *Üstün Zekâlılar Eğitimi ve Yaratıcılık*, 4(1), 1-24.
- Obernauer, L. (1982). *Support services provided to regular education teachers as reported by special education teachers in Pennsylvania*. Yayınlanmamış doktora tezi, University of Pittsburgh, Pennsylvania.
- Öpengin, E. (2018). *İlkokul düzeyindeki üstün yetenekli öğrencilere yönelik destek eğitim odasının yürütülmesinde karşılaşılan sorunlar ve sorunlara yönelik çözüm müdahaleleri*. Yayınlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Osgood, R. L. (2005). *The story of inclusion in the United States*. Washington D. C.: Galluedet University Press.
- Palencher, M. L. (2012). *A study of west virginia elementary special education teachers' roles, responsibilities, and practices within a multi-tiered instructional system: implications for policy and practice*. Yayınlanmamış doktora tezi, Marshall University, Virginia.
- Platt, M. D. (2013). *Current practices in special education service delivery and differences between instructional settings*. Yayınlanmamış doktora tezi, Walden University, Minniapolis.
- Poon- McBrayer, K. F. (2004). To integrate or not to integrate: systemic dilemmas in Hong Kong. *The journal of Special Education*, 37(4), 249-259.
- Poon- McBrayer, K. F. (2016). Resource room model for inclusive education in China: Practitioners' conceptualisation and contextualisation. *International Journal of Learning and Change*, 8(3/4), 317-331.
- Resource Manuel for Teachers of Students with Exceptionalities <http://download.cnet.com/s/resource-manual-for-teachers-of-students-with-exceptionalities/> (Erişim Tarihi: 07/03/2017).
- Robbins, A. S. (2014). *Experiences of general education elemantry inclusion co-teachers in successful schools: A phenomenological study*. Yayınlanmamış doktora tezi. Liberty University, Virgini.
- Schwartz, E. (1982). The resource teacher as an inservice educator. J. H. Cohen (Ed.), *Handbook of resource room teaching* içinde (s. 223-253). London: An Aspen Publishers, Inc.
- Semiz, N. (2018). *Özel gereksinimli öğrencilere yönelik destek eğitim odası uygulamalarına ilişkin öğretmen ve aile görüşlerinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Smith, D. D. & Tyler, N. C. (2011). Effective inclusive education: equipping education professional with necessary skills and knowledge. *Prospect*, 41, 323-339.
- Smith, M. E. (1987). *A study of perceptions between the actual role and the ideal role of learning resource center coordinators/instructors as reported by administrators, vocational instructors as reported by administrators, vocational instructors, and learning resource center coordinators/instructors*. Yayınlanmamış doktora tezi, The University of Tulsa, Tulsa.
- Spaulding, J. C., Lerner, M. D. & Gadow, K. D. (2016). Trajectories and correlates of special education supports for youth with autism spectrum disorder and psychiatric comparisons. *Autism*, 12(4), 1-13.
- Speece, D. L. & Mandell, C. J. (1980). Resource room support services for regular teacher. *Learning Disabilities Quarterly*, 3 (1), 49-53.
- Spindler, E. C. (1981). *The responsibilities of special education resource teachers in Montana*. Yayınlanmamış doktora tezi, University of Montona, Montana.
- Taboada, S. D. F. (2001). Resource or reform? The role of the program resource teacher in urban elementary schools. Yayınlanmamış doktora tezi, University of California, California.
- Talas, S., Kaya, F., Yıldırım, N., Yazıcı, L., Nural, H., Çelebi, İ., Keskin, Ş., Söylemez, T., Nugay, E. (2016). Destek eğitim odaları ve öğretmenler üzerine betimsel bir çalışma: Tokat ili örneği. *Journal of European Education*, 6(3), 31- 52.
- Travers, J. (2006). Perceptions of learning support teachers and resource teachers of each other's role in Irish primary schools. *Irish Educational Studies*, 25(2), 155-169.
- Tuttle, J. S. (1991). *Recommendations for service delivery guidelines for elementary students with mild learning disabilities*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, San Jose State University, California.
- Ünal, H. (2008). *Birlikte eğitim ortamlarındaki zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilere destek eğitim odasında verilen destek eğitiminin etkililiği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ünay, E. (2016). Destek oda eğitiminin kaynaştırma öğrencilerinin matematik başarıları üzerine etkisi, *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 38-49.

- Vasa, S. F. (1982). The special education resource teacher as a counsultant: Fact or fantasy. *The Annual International Convention of The Council for Exceptional Children* 'da sunulan poster. Houston: Texas.
- Vaughn, S., Moody, S. W. & Schumm, J. S. (1998). Broken promises: Reading instuction in the resource room. *Exceptional Children*, 62(2), 211- 225.
- Wiederholt, J. L. (1974). Planning resource rooms for the mildly handicapped. *Focus on Exceptional Children*, 5(8), 1-12.
- Wiederholt, J. L., Hammill, D. D., & Brown, V. (1978). *The resource teacher: A guide to effective practices*. Boston: Allyn and Bacon Inc.
- Wilson, G. (1982). Equipping the resource room. J. H. Cohen (Ed.), *Handbook of resource room teaching* içinde (s. 82-93). London: An Aspen Publishers, Inc.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Zacherman, J. (1982). Administration of resource program. J. H. Cohen (Ed.), *Handbook of resource room teaching* içinde (s. 253-274). London: An Aspen Publishers, Inc.
- Zimmerman, B. (1982). Developing an elementary school resource program. J. H. Cohen (Ed.), *Handbook of resource room teaching* içinde (s. 115-125). London: An Aspen Publishers, Inc.

ÖĞRETMENLERİN ZAMAN TUZAKLARINA DÜŞMELERİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN ADAYLARININ İZLENİMLERİ¹.

IMPRESSIONS OF PROSPECTIVE TEACHERS RELATED TO POSSIBLE TIME TRAPS FOR TEACHERS

Yaşar ÇELİK²

ÖZ: Öğretmen adaylarının uygulama çalışmaları esnasında öğretmenlerin yakalandıkları zaman tuzaklarıyla ilgili izlenimlerini ve bunların öğrencilere olan yansımalarını belirlemek amacıyla yapılan bu araştırma, durum çalışması deseninde nitel bir çalışmadır. Araştırma, 2019-2020 bahar yarı yılında Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği son sınıfta öğrenim görmekte olan 38 öğretmen adayı üzerinde gerçekleştirilmiştir. Çalışmayı yapmak için etik kurul onayı alınmıştır. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmış ve içerik analizi ile analiz edilmiştir. Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılmıştır. Zaman tuzakları, amaçlarda belirsizlik, oyalama-erteleme, ayrıntılara boğulma, acelecilik, araç-gereç düzeni, işlerin yarıda bırakılması ve aşırı iletişim temaları altında ele alınmıştır. Ana temaların her biri olumlu ve olumsuz olarak iki alt temaya ayrılmıştır. Her bir alt temayla ilgili olarak az sayıdaki öğretmen adayı öğretmenlerin zaman tuzaklarına yakalanmadıklarını, zamanı etkili bir şekilde kullandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu ise, öğretmenlerin çeşitli zaman tuzaklarına yakalandıklarını; bu tuzakların sınıf disiplininin bozulması, sınıfta öğretmen otoritesinin sarsılması, derslerde veriminin düşmesi, ölçme ve değerlendirmenin amacına uygun yapılmaması, içeriğin amaca uygun olarak işlenmemesi, üst düzey öğrenmelerin gerçekleşmemesi, konuların yetişmemesi ve öğrencilerin dersten sıkılması gibi sorunlara yol açtığı tespit edilmiştir.

Anahtar sözcükler: Öğretmen adayı, zaman tuzakları, izlenim

ABSTRACT: This study, which is done in order to determine the impressions of prospective teachers during the teaching practice courses about the time traps that teachers experienced and their reflections on students, is a qualitative study in the form of case study pattern. The research was conducted in 2019-2020, Summer Term at Ondokuz Mayıs University Faculty of Education, classroom teaching department and 38 senior students who are prospective teachers participated in the study. Ethics committee approval was obtained to conduct the study. The data was collected through a semi-structured interview form and analyzed using content analysis method convenience sampling, one of the purposeful sampling methods, was used in the research. Time traps include the topics such as uncertainty in objectives, distraction –procrastination focusing on details impetuosity, proper use of equipment in complete works and excessive communication. Each of the main themes is divided into two sub-themes, positive and negative. Regarding each sub-theme, a small number of prospective teachers stated that teachers did not experience any time traps and that they used time effectively. The majority of teacher candidates stated that teachers experienced various time traps; it was determined that these traps caused problems such as laxity in class discipline, undermining teachers' authority in the classroom, decreasing the efficiency in the lessons, not performing the assessment and evaluation in accordance with the purpose, failing to teach the content in accordance with the purpose, inefficient learning, failing to cover all the subjects and boring the students with the lessons.

Keywords: Prospective teacher, time traps, impression

Bu makaleye atf vermek için:

Çelik, Y. (2021). Öğretmenlerin zaman tuzaklarına düşmelerine ilişkin öğretmen adaylarının izlenimleri. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(1), 464-481.

Cite this article as:

Çelik, Y. (2021). Impressions of prospective teachers related to possible time traps for teachers. *Trakya Journal of Education*, 11(1), 464-481.

¹ Dr. Öğretim Üyesi, 19 Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı, ycelik@omu.edu.tr, Orcid: 0000-0001-8159-5189

² Bu çalışmanın Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu tarafından 05.02.2020 tarih ve 2020/59 sayılı etik kurul izni alınmıştır.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

We live in a world where our needs are constantly increasing, but the time required to meet these needs is decreasing. To meet our needs, we have to use time better and do more work and produce more in less time. In order to use time effectively, we face the concept of time management. Although effective management of time is necessary for each individual, it is of special importance for teachers. Because teachers assume the responsibility of building society in a way. There are many factors that prevent the effective use of time. These factors are defined as "time traps" by Mackenzie (1989). Although some studies on time traps are available in the literature, the number of qualitative research for classroom teachers is quite limited. This research is expected to contribute to classroom teachers and authorities by raising awareness about time traps.

Method

This research is a qualitative study in case study pattern conducted to determine the impressions of prospective teachers studying at Ondokuz Mayıs University Faculty of Education Department of Classroom Teaching in the spring semester of 2019-2020 about time traps that teachers experienced during the teaching practice courses. In this study, in which 38 pre-service teachers participated, convenience sampling, one of the purposeful sampling methods, (Platton, 1987, akt: Yıldırım & Simsek, 2011) was used. The aim of the research was to determine the impressions of teacher candidates about time traps during the teaching practice courses. The data was obtained through a semi-structured interview form. The researcher himself got the willing students fill out this form, and the findings obtained were analyzed by content analysis. In the analysis, research questions were taken as themes, and the answers given to the questions were divided into sub-themes and categories and arranged in tables. Coding studies were also carried out simultaneously by another researcher experienced in qualitative research. In order to determine the consistency between the researchers, the codings of the researchers regarding each question were compared and arranged as consensus and difference of opinion. Then the percentage of agreement regarding the answers given to the questions was calculated as $(\% \text{ agreement (Reliability)} = \text{Consensus} / (\text{Consensus} + \text{Disagreement}) \times 100)$ (Miles & Huberman, 1994) 0.87. In order to present the opinions of the individuals in a striking way, direct quotations from the statements of teacher candidates were included.

Findings

Impressions of the teacher candidates about the time traps that the teachers experienced during classroom management process were examined under the main themes of uncertainty in goals, distraction-procrastination, focusing on details, lack of equipment, impetuosity, incomplete works, excessive sociability and lack of control. Each of the main themes is divided into two sub-themes, positive and negative. Regarding each sub-theme, a small number of prospective teachers stated that teachers did not experience any time traps and that they used time effectively. The majority of teacher candidates stated that teachers experienced various time traps; it was determined that these traps caused problems such as laxity in class discipline, undermining teachers' authority in the classroom, decreasing the efficiency in the lessons, not performing the assessment and evaluation in accordance with the purpose, failing to teach the content in accordance with the purpose, inefficient learning, failing to cover all the subjects and boring the students with the lessons.

Discussion and Conclusion

The research findings have been discussed in the light of the related literature and some conclusions have been reached. The impressions of the teacher candidates regarding the problems arising from time traps that the teachers went through in the classroom management process were discussed under two themes as positive and negative. Some of the teacher candidates stated that the lessons were handled appropriately and that they did not have the impression that teachers experienced any time traps. There is a significant similarity between Gozel and Halat's (2010) study and this study.

Regarding the time traps caused by uncertainty in the goals, most of the teacher candidates expressed their impressions as follows: the objective of the lesson is not clear in the teacher's mind, the content is not dealt

with in accordance with the purpose, lack of knowledge, unpreparedness, using ready made plans .They emphasized that this situation led to results such as lack of efficient learning, failing to cover all the subjects, undermining teacher’s authority, ineffective learning, and failing to do the assessment and evaluation properly. The results of some studies in the related literature (Boyras and Kocabas, 2018; Polat, 2001; Saktanlı, 2001; Tas, 2010) support the results of this research.

Regarding the timing problem caused by ‘distraction and procrastination’, the majority of teacher candidates stated that the teachers were dealing with non-lesson activities during the lesson hours, chatting with teachers in the other class, talking on the phone in the lesson, and extending the break hours arbitrarily. It has been determined that these behaviors of teachers cause problems such as indiscipline, talking to each other, insufficient and wrong learning, and lack of motivation. It is understood that some studies on the subject (Celik, 2002; Karaoglan; 2006; Mackenzie, 1989; Smith, 1998) have similar results.

Regarding the timing problem caused by "focusing on details", most of the pre-service teachers expressed some impressions as follows: the teachers forced students to memorize instead of meaningful learning, they went out of the school curriculum and overloaded students with much more information, and they did unnecessary work to pass the time allowed for the lesson. They emphasized that this situation led to decrease in students' interest in the lesson and made them spend their time on trivial activities. The results of some researches (Balyer, Gunduz, Inandı, Ozkan & Peker, 2011; Polat, 2011) are paralel to the results of this research.

Regarding the timing problem arising from the “lack of equipment” experienced by the teachers in the classroom management process, most of the prospective teachers stated that the necessary materials were not used in the lessons or that the same materials were used constantly, course materials were not provided in time for the lesson, especially in music and physical education lessons, and that some materials could not be used because they were brought to the class without checking to see whether they work or not beforehand. It was emphasized that this situation led to results such as causing students to get bored, monotonous teaching and learning, loss of time, lax discipline in the classroom and lack of interest in the lesson. It appears that some of the studies in the literature (Balyer al., 2011; Evertson et al., 1997; Ozkılıc, 2000; Tas, 2010) support the results of this research.

Regarding the time problem arising from the “impetuosity” experienced by the teachers during the classroom management process, the majority of teacher candidates stated that the subjects were handled in haste because of anxiety about exams, that the teacher finished the subject in a rush when he had something else to do at that time, and that the subjects which were supposed to be taught in the second year were taught in the first year as if it was a merit. There is a similarity between the results of some studies in the literature (Akgemci et al., 2000; Balyer et al., 2011; Covey, 2007; Tengilmlioğlu et al., 2003) and this research. Regarding the time problem with the teachers arising from “excessive communication”, a few of the pre-service teachers expressed their impressions as follows: displaying feelings about family problems in the lessons, talking on the phone during the lesson, and telling their memories very often. It was emphasized that this situation reduced the participation of students in the lesson, did not serve for the purpose of the lesson and disrupted the teacher-student communication. There is a similarity between the results of some studies in the literature (Akgemci et al., 2003; Balyer al., 2011; Mackenzie, 1989; Smith, 2007) and this research.

GİRİŞ

Günümüzde bilim ve teknolojiadaki gelişmelere paralel olarak insan yaşamı daha karmaşık bir hal almaya başlamıştır. Bu duruma uyum sağlamaya çalışan bireyler çoğu kez zaman problemi yaşamaktadırlar. Özellikle gençler gelişmelere daha kolay uyum sağlarken belli yaşın üstünde olanlar uyum sağlamakta zorlanmaktadırlar. Bireyler bir taraftan yaşamlarını sürdürürken diğer taraftan da değişen yaşam koşullarına uyum sağlamaya çalışmaktadırlar. Bu döngüye adapte olanlar gerek kendileri için gerekse bağlı buldukları toplum için önemli katkılar sağlarken; uyum sorunu yaşayanlar hem kendileri hem de içinde bulunduğu toplum için problem oluşturmaktadırlar (Baran, Kurt ve Tekeli, 2017). Bir yıl, bir ay ve bir günün süresi sabitken insan ihtiyaçlarının gittikçe değiştiği, arttığı ve karmaşıklaştığı günümüzde, bize

sunulan sabit zamanı en verimli bir şekilde değerlendirmek zorundayız. Diğer bir ifadeyle zamanı arttıramadığımızı göre onu en etkili bir şekilde kullanmamız gerekmektedir.

İnsanoğluna yiyecek, içecek, hava gibi bir sürü nimet sunulmuştur. Sunulan nimetlerden biri, belki de en önemlisi zamandır. Çünkü bunları üretmek ve tüketmek için zamana ihtiyaç vardır. Ancak zaman herkes için aynı şekilde algılanmayabilir. Zaman algısı çoğu kez görelidir. Bir insan için çok uzun olarak algılanan zaman diğeri için çok kısa algılanabildiği gibi; aynı kişi de belli birim zamanı her zaman aynı şekilde algılamayabilir. Bu bakımdan zamanı tanımlamak kolay olmamıştır. Bir tanıma göre zaman, olayların geçmişten günümüze ve günümüzden geleceğe doğru birbirini takip ederek akıp gittiği aralıksız bir süreç (Smith, 1998), başka bir tanıma göre, bir işin yapılması için gereken süre (Çelik, 2002) olarak ifade edilmiştir. Açıklın (1998) ise zamanı arka arkaya ortaya çıkan olayların algılanması olarak ifade etmiştir. Büyük Türkçe Sözlük (TDK) zamanı “bir iş veya oluşun içinden geçtiği, geçeceği ya da geçmekte olduğu süre” şeklinde tanımlamıştır. Bazıları ise zamanı, insanların hepsine eşit olarak sunulduğu halde tüketme konusunda kimilerinin hoyratça davrandığı, telafisi olmayan (Adair ve Adair, 1994; Sabuncuoğlu, Paşa ve Kaymaz, 2010) şeklinde tanımlamışlardır.

O halde zamanın kullanılması konusunda nasıl bir strateji izlenmelidir? Bu sorunun cevabı bizi kuramsal olarak zaman yönetimi kavramına götürmektedir. Zaman yönetimi, bir bakıma özyönetim sağlamaktır, yaşadığımız olayları uygun bir şekilde kontrol etmedir (Güçlü, 2001). Diğer bir ifadeyle doğru zamanda doğru karar vermedir (Erkılıç, 2011). Zaman yönetimi denince eğitim-öğretimde öncelikle planlamayı akla getirmektedir. Planlı çalışmayla hatalar aza indirilerek zaman en etkili bir şekilde kullanılabilir (Durukan ve Öztürk, 2005; Smythe & Robertson, 1999). Josephs'e (1996) göre zaman yönetimi, yapılacak işin az emek ve az çabayla mümkün olan en kısa sürede gerçekleştirilebilmesidir. Zamanın etkili ve verimli kullanılması, stresi azaltarak bireyin dengeli bir hayat sürdürmesine, başarısını ve buna bağlı olarak da stresinin azalmasına, işe odaklanmasına ve verimin artmasına önemli düzeyde katkıda bulunmasının yanında enerjinin, üzerinde çalışılan işe harcanmasını sağlar (Jones, 2002).

Zamanın etkili kullanılmasını engelleyen bir çok faktör vardır. Bu faktörler Mackenzie (1989) tarafından “zaman tuzakları” olarak ifade edilmiştir. Bu tuzaklar bazen kişinin kendisinden bazen de başkalarından kaynaklanır. Zaman tuzakları plansızlık, işleri önceliklerine göre belirlememe, kendini gereğinden fazla işe adanmak, kriz yoluyla yönetim, acelecilik, gereksiz yazışmalar, kırtasiyecilik ve verimsiz okumak, sıradan ve gereksiz işler, ziyaretçiler, telefon, toplantılar, kararsızlık ve yetki vermemek olarak belirtilmiştir. Simit (2007), bu tuzakları “zaman hırsızları” olarak adlandırarak kişinin kendi yarattığı zaman hırsızları ve başkalarının dayatılan zaman hırsızları olarak iki kategoride ele almaktadır. Bunlardan görev paylaşımı yapmama veya yapamama, yanlış tutum sergileme unutkanlık, dağınık çalışma, kararsızlık, sohbet toplantıları, dinlememe, amaçlarda belirsizlik, dalgınlık, aynı anda birçok işi yapmaya çalışma kişinin kendinden kaynaklanan zaman hırsızlıklarından sayılmaktadır. İş tanımının açık ve anlaşılır olmaması, gereksiz toplantı, aşırı iş yoğunluğu, iletişim problemleri, kırtasiyecilik, çalışanlarda moral ve motivasyon eksikliği, otorite eksikliği, iş önceliklerinde belirsizlik ise dışarıdan dayatılan zaman hırsızlığı kategorisinde yer almaktadır. Başka bir düzenlemeye göre zaman tuzakları, kararsızlık, amaçlarda belirsizlik, sorumsuzluk, oyalama-erteleme, ayrıntılara boğulma, gereksiz toplantılar, dağınık masa ve dağınık araç-gereç düzeni, acelecilik, yarıda bırakılan işler, aşırı iletişim ve kontrol eksikliği (Efil ve diğerleri; 2003; Balyer, Gündüz, İnandı, Özkan ve Peker, 2011) olarak belirtilmiştir.

Zaman tuzakları öğretmenler ve sınıf yönetimi süreci açısından ele alındığında amaçlarda belirsizlik, oyalama-erteleme, ayrıntılara boğulma, araç-gereç yetersizliği, acelecilik, işleri yarıda bırakma, aşırı sosyallik ve kontrol eksikliği olarak ifade edilebilir. Amaçlarda belirsizlik, amaçların açık ve net olarak ortaya konmamış olması, öğrencilere nelerin kazandırılacağı konusunda belirsizlik yaşanmasıdır (Barhyte, 2005; Balyer ve Diğerleri, 2011; Altınöz, Başpınar, Erdönmez, Tengilimoğlu ve Tutar H, 2011). Bu anlayışla istenen sonuçlara ulaşmak mümkün değildir. Silahtaroglu'na (2004) göre, zamanı etkili kullanmanın ölçütü çok çalışmak değil, amaçlar doğrultusunda yapılacak bir çalışmayla gerçekleşir. Oyalama-erteleme, zamanı planlama açısından önemli bir engeldir. Üzerinde çalışılan bir konu önemli olduğu halde üzerinde durulmuyorsa ertelemeyen söz edilebilir. İşlerin ertelenmesi yalnızca başarıyı düşürmekle kalmaz, işi yapması gereken bireyde stres, yılgınlık gibi olumsuz duygular ve düşüncelerin oluşmasına neden olur (Balyer ve Diğerleri, 2011; Efil ve diğerleri, 2003). Erteleme bugün yapılacak işin yarına bırakılmasıdır (Dryden, 2000). Bireylerin zamanını çalar, hedeflere ulaşmalarını engeller, strese yol açar ve nihayet ilişkilerin bozulmasına ve saygınlığın yitirilmesine sebep olur (Scoot, 1997).

Ayrıntılara boğulma, öğretmenin programda belirlenen amaçlardan uzaklaşarak öğretimi gereksiz unsurlarla, etkinliklerle şişirmesi olarak ifade edilebilir. Bu durumun telafisi hedeflere ulaşmak için ilave

emek ve çabayı gerektirir. Araç gereçler çoklu öğrenme, daha kısa sürede öğrenme imkanı sağlama yanında kalıcı bir öğrenme de sağlar. Araç gereçlere ihtiyaç olduğunda kolaylıkla ulaştırılması, amacına uygun bir şekilde kullanılması, dersin akışı açısından çok önemlidir (Evertson vd., 1997). Dolayısıyla araç gereç eksikliği öğretmen için zaman kaybı ve bir zaman tuzağıdır. Aceleci davranmak, çok çalışmak verimli çalışmak demek değildir. Çünkü acele davranmak hata oranını da artırabileceğinden istenen sonuçlara ulaşmak zorlaşacaktır. Aceleci davranmaktan kaynaklanan hataları düzeltmek daha çok zaman kaybına yol açacaktır. Diğer bir ifadeyle acele yapılan bir işin amaca uygun olarak ilerleyip ilerlemediğini ve doğruluğunu kontrol etmek için yeterli zaman kalmayabilir (Covey, 2007). Bu yüzden, doğru olan, işi gerektiği gibi, normal seyrinde yapmaktır. Aşırı iletişim ise asıl amaçtan uzaklaşarak zamanın gereksiz işlere harcanması; zamanın büyük bir kısmının sosyal ilişkilere ve sohbetlere vb. ayrılmasıdır (Balyer ve Diğerleri, 2011). İşlerin yarıda bırakılması önemli bir zaman tuzağıdır çünkü, yarıda bırakılan bir işin tamamlanması amacıyla işin yapılması için gereken süre yeniden harcanır. Vaktinde az bir emek ve çabayla tamamlanacak iş, sonradan tamamlanmak için çokça zaman gerektirir.

Yapılacak işleri öncelik sırasına koymak zaman tuzaklarını azaltmanın en önemli yollarındandır. İşin önceliğine karar vermede ortaya çıkacak sonuç etkili olmaktadır. İşin aciliyeti ve önemi oluşacak şartlara göre değişmektedir (Cüceloğlu, 1999; Scoot, 1997). Sınıftaki zaman tuzaklarına bakıldığında, öğretmenin derse araç-gereç plan program yönünden gerekli hazırlığı yapmadan girmesi, derse geç gelmesi, ders saatinde anons yapılması, okul yöneticileri ve velilerin dersi bölmesi, bazı istenmeyen öğrenci davranışları, ödev kontrollerinin sınıfta yapılması sayılabilir (Arı ve Saban, 2000; Çelik, 2004; Yıldız ve Yıldız, 2016). Bununla birlikte öğretmeni aşan öğrencilerle ilgili disiplin sorunları, eğitim araçlarının temini ile ilgili, sorunlar, fiziksel koşullardaki yetersizlikler, gereksiz toplantılar ve aşırı bürokrasi gibi zaman tuzakları da bulunmaktadır (Çermik, 2006). Bu tuzakların kontrol altına alınmasında okul yönetimi öğretmenlere destek olmalıdır.

Öğretmenlerimizde bu zaman tuzakları konusunda farkındalık oluşturmamız gerekmektedir. Bu bağlamda, öğretmenlerin zaman tuzaklarına yakalanma durumlarını ve hangi zaman tuzaklarına yakalandıklarının tespit edilmesi halinde çözüm için önemli bir adım atılmış olacağı düşünülmektedir. Zaman tuzaklarıyla ilgili literatürde bazı çalışmalara rastlanmakla birlikte sınıf öğretmenlerine yönelik ve nitel araştırmaya pek rastlanmamaktadır. Bu araştırmanın öğretmenlere ve yetkililere zaman tuzakları konusunda farkındalık sağlayarak katkıda bulunması beklenmektedir.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, 2019-2020 öğretim yılı bahar yarıyılında Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği son sınıfta öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersi esnasında öğretmenlerin zaman tuzaklarına yakalanmaları ile ilgili izlenimlerini belirlemek amacıyla yapılmış durum çalışması deseninde nitel bir çalışmadır. Durum çalışması, bir olayın detaylı olarak incelendiği, verilerin sistemli bir şekilde toplandığı ve gerçek ortamda nelerin olup bittiğinin izlendiği bir yöntemdir. Bu yöntem, ulaşılan sonuçlara sebep olan faktörleri ortaya koymakla birlikte, gelecekte yapılacak araştırmalarda izlenecek stratejilere de ışık tutma amacını gütmektedir (Davey, 2009). Diğer bir ifadeyle araştırmacının olaylara müdahalede bulunmadan kendi şartlarında değerlendirdiği; "nasıl" ve "niçin" sorularına odaklanarak yapılan bir araştırma yöntemi olarak tanımlanabilir (Creswell, 2003; Yıldırım ve Şimşek, 2011; Yin, 1984).

Çalışma grubu

Bu araştırmaya, 2019-2020 öğretim yılı bahar yarıyılında 19 Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği son sınıfta öğrenim gören 36 öğretmen adayı katılmıştır. Öğretmen adaylarından 8'inin doldurdıkları formlar araştırma formatında istenen bilgileri ihtiva etmediği için çalışma kapsamına alınmazken, 28 öğrencinin doldurduğu formlar analize tabi tutulmuştur. Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme (Platton, 1987, Akt: Yıldırım ve Şimşek, 2011) kullanılmıştır. Bu örnekleme yöntemi, varlığından emin olduğu halde kolay ve hızlı ulaşılamayan unsurları tespit etmek amacıyla kullanılır. Nitel araştırmalarda genellikle kullanılan örneklem büyüklüğünün genelleme yapmak için yeterli olmamasından dolayı, çalışması kolay ve pahalı olmayan durumlar tercih edilmektedir (Patton, 2005; Vogt vd., 2012; Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada okullarda uygulama çalışmalarına katılan ve iki dönem uygulama yaptıkları sınıflarda öğretmenleri izleyen sınıf ğretmeni adayları veri kaynağı olarak alınmıştır. Öğretmenlik uygulaması dersleri 2018 yılında yenilenen sınıf ğretmenliği programlarında 4. sınıfın ilk döneminde öğretmenlik uygulaması I ve ikinci döneminde öğretmenlik uygulaması II şeklinde uygulanmaya başlanmıştır (Yüksek ğretim Kurulu- YK, 2018). Öğretmenlik uygulaması dersi ğretmen adayının branşı ile ilgili sınıf içinde öğretmenlik becerisi, okul yönetimi ve ders dışı etkinlikler konusunda beceri ve deneyim kazanmayla birlikte belirli bir ders ya da derslerin planlı bir şekilde öğretimini amaçlamaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı- MEB, 2018). Verileri toplamak için yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formlarında açık uçlu sorular kullanılmaktadır. Bu tip sorular araştırmacıya esneklik sağlamının yanında, önemli değişkenlerin gözden kaçmasını da engelleyebilir (Yıldırım ve şimşek, 2011). Formun hazırlanabilmesi için alan yazındaki kaynaklar (Cüceloğlu, 1999; Scoot, 1997; Balyer ve diğerleri, 2011) gözden geirilmif ve taslak sorular hazırlanmıştır. Oluşturulan taslak sorular eğitim bilimleri alanında uzman iki akademisyen tarafından incelenmiş ve onların nerileri doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Açık uçlu sorulardan oluşan bu form araştırmacının gözetiminde, ğretmen adaylarından asıl uygulamaya katılmayacak olan 3'üne uygulanmıştır. Uygulama esnasında anlaşılmayan noktalar düzelterek altı maddelik yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur. Araştırmada şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretmen adaylarının, öğretmenlerin sınıf yönetim sürecinde yaşadıkları “amaçlarda belirsizlik”ten kaynaklanan zaman problemine ilişkin izlenimleri nelerdir?
2. Öğretmen adaylarının, öğretmenlerin sınıf yönetim sürecinde yaşadıkları “oyalama ve erteleme”den kaynaklanan zaman problemine ilişkin izlenimleri nelerdir?
3. Öğretmen adaylarının, öğretmenlerin sınıf yönetim sürecinde yaşadıkları “ayrıntılara boğulma”dan kaynaklanan zaman problemine ilişkin izlenimleri nelerdir?
4. Öğretmen adaylarının, öğretmenlerin sınıf yönetim sürecinde yaşadıkları “araç gereç yetersizliği”nden kaynaklanan zaman problemine ilişkin izlenimleri nelerdir?
5. Öğretmen adaylarının öğretmenlerin sınıf yönetim sürecinde yaşadıkları “acelecilik”ten kaynaklanan zaman problemine ilişkin izlenimleri nelerdir?
6. Öğretmen adaylarının, öğretmenlerin sınıf yönetim sürecinde yaşadıkları “aşırı iletişim”den kaynaklanan zaman problemine ilişkin izlenimleri nelerdir?

Verilerin toplanması ve analizi

Verilerin toplanmasından önce, bu çalışmanın Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu tarafından 05.02.2020 tarih ve 2020/59 sayılı etik kurul izni alınmıştır. Verileri toplamak amacıyla hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu istekli öğrencilere araştırmacı tarafından doğrudan uygulanmıştır. Sorulara cevap verme ğretmen adaylarının isteğine bırakılmıştır. Son sınıfta bulunan 87 ğretmen adayından 38'i soruları cevaplama konusunda istekli olmuştur. Öğrencilerden yarı yapılandırılmış görüşme formu üzerine kimlik bilgilerini yazmamaları ve görüşlerini etki altında kalmadan belirtmeleri istenmiştir. Ayrıca sorulara cevap verme konusunda süre sınırlaması konulmamıştır. ğretmenlerinin zaman tuzaklarına düşmelerine ilişkin ğretmen adaylarının izlenimlerini belirlemeye yönelik bu araştırmada içerik analizi kullanılmıştır.

İçerik analizi, çok sayıdaki sözel ve yazılı materyallerin ortak yönlerini belirlemek amacıyla nesnel ve sistematik olarak incelenmesine, önemli olan anlamların yapılandırılması ve sınıflandırılmasına ve verilerin nitelden nicele genelleştirilmesine fırsat sağlayan bir yorum biçimi (Cohen, Manion & Morrison, 2007; Gökçe, 2006; Tavşancıl ve Aslan, 2001) olarak ifade edilebilir. İçerik analizinde birbirine benzeyen veriler belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilerek okuyucunun anlayabileceği formda düzenlenerek yorumlanır (Yıldırım ve şimşek, 2011). Bu araştırmada analiz yapılırken öncelikle tarama kriterleri belirlenmiş ve bu kriterler doğrultusunda kodlamalar yapılarak bazı tema, alt tema ve kategorilere ulaşılmıştır. Kodlama alışmaları eş zamanlı olarak nitel araştırma konusunda deneyimli başka bir araştırmacı tarafından da yapılmıştır. Araştırmacılar alışmaları birbirlerinden bağımsız olarak yrtmuşlerdir. zerinde görüş ayrığı olan kodlara araştırmada yer verilmemiştir. Daha sonra sorulara verilen cevaplarla ilgili uyurum yüzdesi (Uyurum yüzdesi (Güvenirlik) = Görüş birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) x 100) formülü kullanarak hesaplanmıştır (Miles & Huberman, 1994). Uyurum Yüzdesi yaklaşık 0,87 olarak tespit edilmiştir. Güvenirlik açısından uyurum yüzdesinin 0,70'ten yüksek çıkması yeterli olarak kabul edilmektedir (Yıldırım ve şimşek, 2011).

Bireylerin görüşlerini çarpıcı bir şekilde ortaya koymak amacıyla yeri geldikçe öğretmen adaylarının ifadelerinden doğrudan alıntılar yapılmıştır. Öğretmen adayları araştırmada Ö1, Ö2, Ö3... şeklinde kodlanmıştır. İçerik analizinde geçerliğin sağlanabilmesi açısından araştırmanın amaçları ile araçları arasındaki uyum çok önemlidir. Araştırmanın güvenilirliğinin sağlanmasında kategorilerin belirlenmesi ve bunlara bağlı olarak yapılan kodlamalar çok belirleyici olmaktadır (Gökçe, 2006). Bu araştırmada geçerlik ve güvenilirliğinin sağlanması açısından kuramsal yapı esas alınarak kategorilerin oluşturulması sağlanmıştır. Verilerin toplanması ve analizi ile ilgili işlemler ayrıntılı bir şekilde belirtilmiştir. Elde edilen verilerin ve analizlerin teyidi açısından bilgisayar ortamında muhafazası sağlanmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde öğretmen adaylarının araştırma sorularına verdikleri cevaplar okunarak içerik analizine tabi tutulmuş, elde edilen veriler tablolar halinde sunulmuştur. Ayrıca doğrudan alıntılar yapılarak bulgular desteklenmeye çalışılmıştır.

1. Öğretmen adaylarının, öğretmenlerin sınıf yönetim sürecinde yaşadıkları “amaçlarda belirsizlik” ten kaynaklanan zaman problemlerine ilişkin izlenimleri

"Öğretmen adaylarının, öğretmenlerin sınıf yönetim sürecinde yaşadıkları “amaçlarda belirsizlik” ten kaynaklanan zaman problemlerine ilişkin izlenimleri nelerdir?" sorusu ile ilgili yapılan analiz sonucunda elde edilen bulgular tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1

Amaçlarda belirsizlik ile ilgili izlenimler

Alt tema	Öğrenci	Amaçlarda belirsizlik	Ortaya çıkan sonuç
Olumlu	Ö.4-Ö.5- Ö.6-Ö.9- Ö.12- Ö.14. Ö.15.- Ö.23.	<ul style="list-style-type: none"> • Derse hazırlıklı gelme • Derste ne işleyeceğinin farkında olma • Dersin konusu ve amacına uygun ders işleme 	<ul style="list-style-type: none"> • Zamanı etkili ve tasarruflu kullanma • Konuların etkili işlenmesi • Konuların iyi anlaşılması • Öğrencilerin derse güdülenmesi
	Ö.1.	<ul style="list-style-type: none"> • Ezberci eğitimden kaynaklı amaçtan kopma • Amacın net kavranmamasından kaynaklanan gereksiz tekrarlar 	<ul style="list-style-type: none"> • Üst düzey öğrenmelerin gerçekleşmemesi
	Ö.2.	<ul style="list-style-type: none"> • İçeriğin amacına uygun işlenmemesi 	<ul style="list-style-type: none"> • Derste gerekli bilgi ve becerilerin kazanılmaması
	Ö.3. Ö.27. Ö.28.	<ul style="list-style-type: none"> • Aniden açılan bir konu ile ilgili gereksiz zaman kaybı olması • Anlatacağı konuyu tam kavrayamamış olma • Bilgi eksikliği • Derse hazırlıksız gelme 	<ul style="list-style-type: none"> • Konuların yetişememesi • Öğrencilerin sıkıldıklarında bunu kullanması • Öğretmen otoritesinin sarsılması
Olumsuz	Ö.7.	<ul style="list-style-type: none"> • Hazır planlar kullanmaktan kaynaklanan derse ve konuya hakim olamama 	<ul style="list-style-type: none"> • Dersin verimli olmaması • Öğrencin dersten soğuması • Başaracağına olan inancını yitirme
	Ö.8- Ö.19. Ö.25.	<ul style="list-style-type: none"> • Anlatacağı konuyu tam kavrayamamış olma • Bilgi eksikliği 	<ul style="list-style-type: none"> • Dersin etkili işlenmemesi • Konunun havada kalması • Aktif öğrenme olmaması
	Ö.10- Ö.22. Ö.24.	<ul style="list-style-type: none"> • Sınav sorularını internetten hazır olarak alma, kazanımın kapsamadığı soruları da sınavda dahil etme 	<ul style="list-style-type: none"> • Amaca uygun ölçme ve değerlendirme olmaması • Öğrencilerde kafa karışıklığı oluşması
	Ö.11. Ö.16	<ul style="list-style-type: none"> • Müzik dersinde ne yapacağına karar verememe • Beden eğitimi dersinde ne yapacağına karar verememe 	<ul style="list-style-type: none"> • Dersin büyük bir kısmı boş işlerle uğraşmakla geçiyor.
	Ö.13- Ö.20 Ö.21.	<ul style="list-style-type: none"> • Plansızlıktan dolayı ne yapacağını bilememe 	<ul style="list-style-type: none"> • Etkili öğrenme sağlanamaması • Disiplin sorunu olması

Tablo 1 devamı

Amaçlarda belirsizlik ile ilgili izlenimler

Alt tema	Öğrenci	Amaçlarda belirsizlik	Ortaya çıkan sonuç
	Ö.17.	• Serbest etkinlik dersinde ne yapacağına karar verememe	• Derste ne yapılacağına belirsiz olması
	Ö.18.	• Görsel sanatlar dersinde ne yapacağına karar verememe	• Derste ne yapılacağına belirsizlik • Disiplin sorunu olması

Tablo 1 incelendiğinde öğretmen adaylarının sınıflarına girdikleri uygulama öğretmenlerinin amaçlarda belirsizlik yaşayıp yaşamadıkları ile ilgili izlenimleri olumlu ve olumsuz olmak üzere iki alt tema altında ele alındığı görülmektedir. Öğretmen adaylarına verilen kodlara (Ö.1, Ö.2...) bağlı olarak amaçlarla ilgili izlenimleri ve bunlara bağlı olarak ortaya çıkan sonuçlar tabloda sütunlar halinde gösterilmiştir. Öğretmen adaylarından bazıları (Ö.4, 5, Ö.6, Ö.9, Ö.12., Ö.14, Ö.15, Ö.23.) derslerin amaçlarına uygun olarak işlendiğini, zamanın öğretmenlerce etkili bir şekilde kullanıldığını belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının ifadelerinden bazıları aşağıda aynen sunulmuştur.

Ö.9. "Gözlemlediğim öğretmenler muhakkak dersin başında öğrenilecek konunun ne işe yarayacağını ve önemini belirtiyorlardı. Hatta önceki derslerde öğrendikleriyle ilişkilendirerek yeni konuya geçiş yapıyordu." "Öğretmen derse dikkati çekiyor ve öğrencileri derse güdüyor. Bundan dolayı öğrenciler ders boyu daha dikkatle derse katılım gösteriyorlardı."

Ö.23. "Öğretmen derse her zaman hazırlıklı geldi. İşleyeceği konu alanlarına ilişkin materyallerini, kaynaklarını yanında getirdi. Öğretmen her zaman dersin konu alanına hakimdi ve öğrencilerde oluşan kavram yanlışlarını düzeltti." "Dersler zamanında ve amacına uygun olarak işleniyordu."

Öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğu (Ö.1, Ö.2, Ö.3., Ö.7, Ö.8, Ö.10, Ö.11, Ö.13, Ö.16, Ö.17, Ö.18, Ö.19, Ö.20, Ö.21, Ö.22, Ö.24, Ö.25, Ö.27, Ö.28) derslerin işlenişinde amaçlarla ilgili olumsuz izlenimleri olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının ifadelerinden bazıları aşağıda aynen sunulmuştur.

Ö.7. "Genelde ortada bir plansızlık oluyor. Neyi nasıl yapacağını bilemiyor. Hazır bulduğu planlardan yararlanmak, pek emek harcamamak isteniyor. Ders amacına uygun bir şekilde işlenmiyor. Amacına uygun bir şekilde işlenmediği için öğrenci ve öğretmen verim alamıyor." "Verim alamayan öğrenci derse öğrenemiyor. Öğretim programımız sarmal şekilde olduğu için bir kısımda oluşan öğrenememe ilerdeki öğrenmeleri engelleme derecesine geliyor. Öğrenci yapamayacağına inanabiliyor ve hatta dersten soğuma derecelerine bile gelebiliyor."

Ö.11. "Ders müzik olduğunda öğretmen ne yapacağına karar veremedi. Beden dersinde ise öğretmen yine ne yaptıracağını bilmediği için okul duvarına yapılan tırmanma duvarı vardı ve öğretmen "gidin düz duvara tırmanın" diyerek serbest bıraktı." "Dersin ilk dakikaları boş geçti, sonra öğretmen akıllı tahtadan 23 Nisan gösterileri izletti."

2. Öğretmen adaylarının, öğretmenlerin sınıf yönetim sürecinde yaşadıkları "oyalama ve erteleme" den kaynaklanan zaman problemlerine ilişkin izlenimleri

Öğretmen adaylarının, öğretmenlerin sınıf yönetim sürecinde yaşadıkları "oyalama ve erteleme" den kaynaklanan zaman problemlerine ilişkin izlenimleri nelerdir? sorusu ile ilgili yapılan analiz sonucunda elde edilen bulgular tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2

Oyalama ve erteleme ile ilgili izlenimler

Alt tema	Öğrenci	Oyalama erteme	Ortaya çıkan sonuç
Olumlu	Ö.2.	• Derste gereksiz bir ayrıntıya yer verilmiyor • Çalışmalar gerektiği gibi yapılıyor.	• Konular net bir şekilde anlaşılıyor • Konular planlandığı gibi işleniyor
	Ö.4		
	Ö.6.		

Tablo 2 devamı

Oyalama ve erteleme ile ilgili izlenimler

Olumsuz	Ö.1.	• Uygulama gerektiren bazı konuların önemsiz görülmesi, ertelenmesi	• Kazanımlara ulaşamıyor • Konular yeterince algılanıyor
	Ö.6.	• Konular iyi planlanmadığı için bazen yetişmiyor	• Konular yetiştirilemiyor
	Ö.7.	• Konunun bitirilmesi çok önemsenmiyor	• Yeterince öğrenme gerçekleşmiyor • Yarıda kalan iş sonraki derse sarkıyor
	Ö.8.	• Bazı özel işlerini yapmak için sınıftan ayrılma • Diğer sınıftaki öğretmenle ders esnasında sınıfta sohbet	• Öğrencilerin kendi aralarında sohbet başlaması • Sınıf disiplininin bozulması • Dersten gereken verimin alınamaması
	Ö.10.	• Sınıf yönetimi iyi olmadığı için ders yarıda bırakılıyor	• Kazanımların kazanılması hep öteleniyor
	Ö.13.	• Derste dersle ilgili olmayan işlerin yapılması	• Konuların yeniden hatırlanmasında sıkıntı olması • Sınıfta disiplin sorunları yaşanması
	Ö.14.	• Öğretmenler odasındaki sohbetten dolayı derse geç kalma • Arada bir derste telefon çalması	• Derslerin aksaması • Öğrencilerin madur olması
	Ö.17.	• Etkinlikler çoğu kez bitirilmeden teneffüse çıkılıyor	• Derse konsantrasyonun bozulması
	Ö.21.	• Mola keyfi olarak uzatılıyor • Bilgisayarı kullanmada yetersizliğin çalışmaları aksatması	• Dersten kopma, derse odaklanmada zorlanma
	Ö.26.	• Konuların yetiştirilememesinden dolayı teneffüs saatinden çalma	• Sonraki derse motivasyon zorluğu yaşanması
	Ö.27.	• Öğretmenin isteksizliğinden dolayı işlenmesi gereken konuların ertelenmesi	• Eksik ve yanlış öğrenmeler olması
	Ö.28.	• Ödevlerin kontrolünün eksik yapılması	• Ödevlere özen gösterilmemesi

Tablo 2 incelendiğinde öğretmen adaylarının, öğretmenlerin derslerde oyalama erteleme davranışlarıyla ilgili izlenimleri olumlu ve olumsuz olmak üzere iki tema altında ele alındığı görülmektedir. Öğretmen adaylarına verilen kodlara (Ö.1, Ö.2...) bağlı olarak oyalama ve erteleme ilgili izlenimleri ve bunlara bağlı olarak ortaya çıkan sonuçlar tabloda sütunlar halinde gösterilmiştir. Öğretmen adaylarından bazıları (Ö.2, Ö.4, Ö.6) derslerin işlenişinde öğretmenlerin oyalama ve erteleme davranışları ile ilgili izlenimlerinin olmadığını, zamanın etkili bir şekilde kullandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının ifadelerinden bazıları aşağıda aynen sunulmuştur.

Ö.2. *"Derste herhangi bir gereksiz ayrıntıya girme yoktu, net bir şekilde ders işleniyordu."*

Ö.6. *"Gözlemlediğim sınıfta öğretmen fazlasıyla konuya ve sınıfa hakimdi. Yapılan etkinlikler vs. çalışmalar oyalama erteme yoktu. Çalışmaların sonuna kadar yaptırılıyordu. "Teneffüs dahi olsa teneffüsten sonra nerede kalmışlarsa oradan devam ediliyordu."*

Öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğu (Ö.1, Ö.7, Ö.8, Ö.10, Ö.13, Ö.14, Ö.17, Ö.21, Ö.26, Ö.27, Ö.28) derslerin işlenişinde oyalama ve ertelemeyle ilgili bazı olumsuz izlenimlerini belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının ifadelerinden bazıları aşağıda aynen sunulmuştur.

Ö.8. *"Öğretmen bazen ders esnasında bazı işlerini halletmek için sınıftan ayrılıyordu. Bazen de diğer sınıftaki öğretmen arkadaşları sınıfa gelip sohbet ediyordu." "Bu durumlarda işleri (dersi) yarıda bırakıyordu. Öğrenciler kendi aralarında konuşmaya başlıyordu ve öğretmen onlara kızılıyordu. Ders yarıda kaldığı için öğrencilerden dersten gereken verimi alamıyordu."*

Ö.21. *"Öğretmen mola keyfi uzattı, öğretmenler zili çalmasına rağmen çayını bırakmadı ve derse geç geldi. Derste bilgisayarda kısa sürede yapılması gereken bir işlem öğretmenin yetersizliği yüzünden de çok uzun sürdü." "Öğretmen kısa işlerle uzun süre ve gereksiz uğraşırken, çocuklar dersten koştular ve geri adapte olmaları da çok uzun sürdü."*

3. Öğretmen adaylarının, öğretmenlerin sınıfta ders işleme sürecinde yaşadıkları “ayrıntılara boğulma” dan kaynaklanan zaman problemine ilişkin izlenimleri

Öğretmen adaylarının, öğretmenlerin sınıf yönetim sürecinde yaşadıkları “ayrıntılara boğulma” dan kaynaklanan zaman problemine ilişkin izlenimleri nelerdir? sorusu ile ilgili yapılan analiz sonucunda elde edilen bulgular tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3

Ayrıntılara boğulma ile ilgili izlenimler

Alt tema	Öğrenci	Ayrıntılara boğulma	Ortaya çıkan sonuç
Olumlu	Ö.4- Ö.11. Ö.15- Ö.18.	• Ders etkili bir şekilde işleniyor, gereksiz ayrıntılara girilmiyor	• Ders etkili ve verimli bir şekilde sürüyor
	Ö.1.	• Eğlenceli ve akılda kalıcı ders işleme yerine aşırı ezberlemeye zorlama	• Dersten sıkılma dersi sevmeme
	Ö.3. Ö.26.	• Öğrencinin seviyesi dikkate alınmadan her şeyi vermeye çalışma	• Konuyu anlayamama, kafa karışıklığı olması • Dersten sıkılma, derse ilginin azalması
Olumsuz	Ö.5- Ö.17. Ö.21.	• İşleve ve gereksiz ayrıntılara takılma	• Kafa karışıklığı ve zaman kaybı olması • Bağımlılık oluşması, yaratıcılığın törpülenmesi • Dersten kopma
	Ö.7.	• Programın sınırları üzerinde bilgi verme	• Dersten sıkılma, hayal kırıklığı ve zaman kaybı olması
	Ö.8.	• Fazla mükemmeliyetçi olma • Kalıp yargılara boğulma	• Tek tip insan yetiştirme • Farklı görüş ve düşüncelere kapalı olma
	Ö.9.	• Gereğinden çok fazla örnek verme	• Anlamakta zorlanma
	Ö.12- Ö.13. Ö.19- Ö.24.	• Öğrencilere çok fazla ekstra bilgi verilmesi	• Öğrencilerin ilgisinin dağılması • Ders süresinin gereksiz yere harcanması
	Ö.27.	• Konudan konuya atlama • Dersin süresini doldurmak için gereksiz detaylara girme	• Dikkat dağılması, sıkılma

Tablo 3 incelendiğinde öğretmen adaylarının sınıflarına girdikleri öğretmenlerin derslerde ayrıntılara boğulma davranışlarıyla ilgili izlenimlerinin olumlu ve olumsuz olmak üzere iki alt tema olarak ele alındığı görülmektedir. Öğrencilere verilen kodlara (Ö.1, Ö.2...) bağlı olarak ayrıntılara boğulma ile ilgili izlenimleri ve bunlara bağlı olarak ortaya çıkan sonuçlar tabloda sütunlar halinde gösterilmiştir. Öğrencilerden bazıları (Ö.4, Ö.11, Ö.15, Ö.18) derslerin işlenişinde ayrıntılara boğulma davranışları ile ilgili izlenimlerinin olmadığını, derslerin etkili ve verimli bir şekilde işlendiğini belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının ifadelerinden bazıları aşağıda aynen sunulmuştur.

Ö.4. *Dersini gözlemlediğim öğretmen ne anlatacağını biliyordu. Konuya ara vermeden devam edebiliyordu bu süreçte öğrencilere soru soruyor o esnada bilgisayar projeksiyon gibi araçları hazırlıyor ve bence zamandan tasarruf ediyordu...*

Ö.15. *Gittiğim okullardaki öğretmenler çok fazla ayrıntılara boğulmuyorlardı. Genellikle bir zaman kaybı yaşanmıyordu ama bazı konularda öğretmen adaylarının daha detaylı bilgi sahibi olmalarını istediklerinde ayrıntı veriyorlardı. Ayrıntı verecekleri konularda da öğretmen adaylarının gelişim düzeylerini dikkate alarak düz anlatımla değil farklı tekniklerle bilgiler veriyorlardı....*

Öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğu (Ö.1, Ö.3, Ö.5, Ö.7, Ö.8, Ö.9, Ö.12, Ö.13, Ö.17, Ö.19, Ö.21, Ö.24, Ö.26, Ö.27) derslerin işlenişinde ayrıntılara boğulma ile ilgili olumsuz izlenimler belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının ifadelerinden bazıları aşağıda aynen sunulmuştur.

Ö.17. Öğretmenin öğrencilere ders anlatıp not tuttururken hangi renk kalemle yazacaklarını söylemesi. Kareli deftere not tutacaklarsa baştan üç dört boşluk bırakıp oraya yazmaları gerektiğini söylemesi. Öğrencilerin yazarken renkleri değiştirmeleri gerektiğini söylemesi, sorudan sonra araya ne kadar boşluk bırakacaklarını söylemesi, başlığın her harfinin büyük harfle yazılacağını söylemesi" " Öğrenciler her yazı yazmalarında -Ne kadar boşluk bırakalım? -Başlık büyük mü olacak? -Ne renk kalemle yazalım? - Araya ne kadar boşluk bırakalım? gibi sorular soruyorlar.

4. Öğretmen adaylarının, öğretmenlerin sınıf yönetim sürecinde yaşadıkları “araç gereç yetersizliği” nden kaynaklanan zaman problemine ilişkin izlenimleri

Öğretmen adaylarının, öğretmenlerin sınıf yönetim sürecinde yaşadıkları “araç gereç yetersizliği”nden kaynaklanan zaman problemine ilişkin izlenimleri nelerdir? sorusu ile ilgili yapılan analiz sonucunda elde edilen bulgular tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4

Araç-gereç yetersizliği ile ilgili izlenimler

	Öğrenci	Araç gereç yetersizliği	Ortaya çıkan sonuç
Olumlu	Ö.4-Ö.6. Ö.15.	<ul style="list-style-type: none"> Derslerde gerekli her türlü materyal kullanılıyor Eldeki imkanlarla derslerde gerekli araç-gereçler kullanılıyor 	<ul style="list-style-type: none"> Ders etkili ve verimli bir şekilde sürüyor Dersler sorunsuz bir şekilde işleniyor
	Ö.1-Ö.2. Ö.7-Ö.9. Ö.17-Ö.21 Ö.27	<ul style="list-style-type: none"> Derslerde pek materyal kullanılmıyor 	<ul style="list-style-type: none"> Dersler yeterince etkili ve verimli olmuyor Öğretilmek istenenler somutlaştırılmıyor Dersten sıkılma, sınıfta disiplin sorunu Dersler tekdüze işleniyor
	Ö.3- Ö.11. Ö.13-Ö.23 Ö.25	<ul style="list-style-type: none"> Derste çoğu kez materyaller ders esnasında tamamlanmaya çalışılıyor 	<ul style="list-style-type: none"> Konunun bölünmesi Zaman kaybı Sınıf disiplininin bozulması
Olumsuz	Ö.5.	<ul style="list-style-type: none"> Ders kitapları projeksiyonla tahtaya yansıtılıyor Farklı bir materyal kullanılmıyor 	<ul style="list-style-type: none"> Konular iyi anlaşılıyor.
	Ö.10-Ö.22 Ö.24.	<ul style="list-style-type: none"> Müzik derslerinde bir enstrüman kullanılmıyor Gerekli araç-gereç olmadığı için müzik dersi işlenemiyor 	<ul style="list-style-type: none"> Müzik dersinde matematik, Fen Bilimleri ve Türkçe gibi dersler işleniyor Müzik dersinin kazanımları kazandırılmıyor.
	Ö.14.	<ul style="list-style-type: none"> Materyallerin önceden denenmemesi 	<ul style="list-style-type: none"> Derste aksaklık olması, Zaman kaybı
	Ö.15.	<ul style="list-style-type: none"> Beden eğitimi dersleri materyal olmadan işleniyor 	<ul style="list-style-type: none"> Öğrenciler derste serbest bırakılıyor
	Ö.18-Ö.26 Ö.28.	<ul style="list-style-type: none"> Derslerde hep aynı materyal kullanılıyor Genellikle materyal olarak ders kitabı kullanılıyor 	<ul style="list-style-type: none"> Öğrenciler derste sıkılıyor Derse ilgi ve merak çok az oluyor

Tablo 4 incelendiğinde öğretmen adaylarının sınıflarına girdikleri öğretmenlerin derslerde araç gereç yetersizliği ile ilgili izlenimleri olumlu ve olumsuz olmak üzere iki alt tema altında ele alındığı görülmektedir. Öğrencilere verilen kodlara (Ö.1, Ö.2...) bağlı olarak amaçlarla ilgili izlenimleri ve bunlara bağlı olarak ortaya çıkan sonuçlar tabloda sütunlar halinde gösterilmiştir. Öğrencilerden bazıları (Ö.4, Ö.6, Ö.15) derslerin işlenişinde araç gereç yetersizliği ile ilgili izlenimlerinin olmadığını, derslerin etkili ve verimli bir şekilde işlendiğini belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının ifadelerinden bazıları aşağıda aynen sunulmuştur.

Ö.4. Gözlemediğim sınıf araç gereç bakımından gayet yeterli bir sınıftı; Sınıfta bilgisayar projeksiyon, fiziki haritalar hem gündüz perdesi hem de karanlık fonlar bulunuyordu. Öğretmen istediği videoyu gayet rahat bir şekilde izletebiliyor, güneş rahatsız edecek kadar fazla olduğu zaman karanlık fonları indirebiliyor gerektiğinde de haritalardan destek alabiliyordu.

Öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu (Ö.1, Ö.2, Ö.3, Ö.5, Ö.9, Ö.10, Ö.11, Ö.13, Ö.14, Ö.15, Ö.17, Ö.18, Ö.21, Ö.22, Ö.23, Ö.25, Ö.26, Ö.28) derslerin işlenişinde araç gereç yetersizliği ile ilgili olumsuz izlenimler belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının ifadelerinden bazıları aşağıda aynen sunulmuştur.

Ö.25. "Araç gereçler dersten önce hazırlanmadığından zaman kaybı yaşandı. Ders öncesi yapılması gereken hazırlık ders esnasında yapılıyor. Araç gereçlerin bulunduğu yerler yakın tutulmadığından dolayı kullanımı birbirleriyle ilgili olan araçlar yan yana değil." "Öğrenciler beklediği için başka işlerle meşgul oluyorlar. Öğretmen önceden araç gereçleri tespit etmediğinden zaman kaybına yol açıyor."

Ö.26. "Genelde öğretmenler dersin kazanımı için materyal hazırlamakla uğraşmıyorlar. Akıllı tahtada belli yayınlar olan Morpa Kampüs gibi yayınları hazır olarak kullanıyorlar." "Çocuklar acaba bu dersi nasıl işleyeceğiz neler öğreneceğiz diyemiyorlar. Çünkü merak unsurunu ortadan kaldırıyorlar."

5. Öğretmen adaylarının, öğretmenlerin sınıf yönetim sürecinde yaşadıkları "acelecilik" ten kaynaklanan zaman problemlerine ilişkin izlenimleri

Öğretmen adaylarının öğretmenlerin sınıf yönetim sürecinde yaşadıkları "acelecilik" ten kaynaklanan zaman problemlerine ilişkin izlenimleri nelerdir? sorusu ile ilgili yapılan analiz sonucunda elde edilen bulgular tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5

Acelecilik ile ilgili izlenimler

Tema	Öğrenci	Acelecilik	Ortaya çıkan sonuç
Olumlu	Ö.4- Ö.6 Ö.15.	<ul style="list-style-type: none"> Derslerde acelecilik yok. Konular sindire sindire işleniyor Konular günlük hayattan örneklerle etkili bir şekilde işleniyor 	<ul style="list-style-type: none"> Akıştan hem öğretmen hem de öğrenci memnun Konular çok açık ve anlaşılır bir şekilde kazandırılıyor
	Ö.1- Ö.7.	<ul style="list-style-type: none"> Zaman tasarrufu ya da zaman sıkıntısından dolayı acele etme 	<ul style="list-style-type: none"> Kazanımların kazandırılmaması
	Ö.2- Ö.16 Ö.23	<ul style="list-style-type: none"> Konu bitmeden acele edilerek teneffüse çıkılıyor 	<ul style="list-style-type: none"> Öğrencilerin derse ilgisi, öğrenmesi yarıda kalıyor. Ödevler yarım yamalak yazılıyor Dersi anlayamayan öğrenci derse ilgili önyargı geliştiriyor. Daha sonra yapılan ödevler kontrol edilmiyor
Olumsuz	Ö.9.	<ul style="list-style-type: none"> Eksra etkinlikler ve tatiller nedeniyle bazı konular yetişmiyor 	<ul style="list-style-type: none"> Bazı konular yüzeysel geçilmek zorunda kalıyor, Konular yeterince anlaşılıyor
	Ö.10.	<ul style="list-style-type: none"> Öğretmen konuyu yetiştirmek için kısa özet yazdırıyor 	<ul style="list-style-type: none"> Sadece özet yazmakla konular anlaşılıyor.
	Ö.11- Ö.13. Ö.19- Ö.21	<ul style="list-style-type: none"> İyi planlanmadığı için konuları yetiştirmek için acele ediliyor 	<ul style="list-style-type: none"> Zilin çalmasıyla çabul çabuk denilerek öğrenciler acele ettiriliyor Eksik kalanların evde tamamlanması isteniyor Yeterli öğrenme gerçekleşmiyor Bazı öğrenciler dersten kopuyor Acelecilikten yanlış yapma artıyor
	Ö.18.	<ul style="list-style-type: none"> Seviye dikkate alınmadan hemen okuyup anlamaları isteniyor 	<ul style="list-style-type: none"> Anlamakta zorlanıyorlar Kendilerine güvenleri sarsılıyor
	Ö.20- Ö.28	<ul style="list-style-type: none"> Sınav kaygısıyla konular çok hızlı işleniyor 	<ul style="list-style-type: none"> Öğrenmeleri eksik kalıyor Psikolojileri bozuluyor
	Ö.24.	<ul style="list-style-type: none"> Öğretmenin işi çıktığında konuyu acele bitiriyor 	<ul style="list-style-type: none"> Konu yeterince anlaşılıyor
Ö.26.	<ul style="list-style-type: none"> Birinci sınıfta marifetmiş gibi ikinci sınıf konuları işleniyor 	<ul style="list-style-type: none"> Okuldan bıkmama Derslere özen göstermeme 	

Tablo 5 incelendiğinde öğretmen adaylarının sınıflarına girdikleri öğretmenlerin acelecilikten kaynaklanan zaman problemi ile ilgili izlenimleri olumlu ve olumsuz olmak üzere iki alt tema altında ele alındığı görülmektedir. Öğrencilere verilen kodlara (Ö.1, Ö.2...) bağlı olarak amaçlarla ilgili izlenimleri ve bunlara bağlı olarak ortaya çıkan sonuçlar tabloda sütunlar halinde gösterilmiştir. Öğrencilerden bazıları (Ö.4., Ö.6., Ö.15) derslerin işlenişinde araç gereç yetersizliği ile ilgili izlenimlerinin olmadığını, derslerin etkili ve verimli bir şekilde işlendiğini belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının ifadelerinden bazıları aşağıda aynen sunulmuştur.

Ö.15. "Gözlemlediğim hiçbir öğretmenin sırf dersi yetiştirme telaşıyla acele ettiğini görmedim. Öğretmen adaylarının anlamaları için konuları günlük hayattan örneklerle, öğrencilerin yaşantularıyla, çevreleriyle ilgili örneklerle işlediklerini gözlemledim." "Öğrenciler konuları rahatlıkla anlayabiliyorlardı. Zaman sorunu da yaşanmıyordu."

Öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğu (Ö.1, Ö.2, Ö.21, Ö.7, Ö.9, Ö.10, Ö.11, Ö.13, Ö.16, Ö.18, Ö.19, Ö.20, Ö.21, Ö.23, Ö.24, Ö.26, Ö.28) derslerin işlenişinde araç gereç yetersizliği ile ilgili olumsuz izlenimler belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının ifadelerinden bazıları aşağıda aynen sunulmuştur.

Ö.20. "Bazı öğretmenler konuların yetişmesi açısından hızlı geçiyor. Zaman sıkıntısı yaşayacağını düşünen öğretmenler öğrencilerini düşünmeyi unutuyor. Bencil davranan öğretmenler mevcut. Bunun yanında sınav kaygısı yaşayan öğretmenler de bu davranışı gösteriyor. Öğrencilerin öğrenmeleri eksik kalıyor. Öğrencilerin psikolojileri etkileniyor." "Öğrenciler soracağı sorular varsa da dile getirme fırsatı bulamıyor."

Ö.26. "Öğretmenler genelde 1. sınıf konularını erkenden bitirmenin marifet olduğunu sanıp acele ediyorlar. İkinci sınıf derslerini de işliyorlar. Bu durum, öğrencilerin okuldan bıkmasına, derslere özen göstermemesine sebebiyet veriyorlar"

6. Öğretmen adaylarının, öğretmenlerin sınıf yönetim sürecinde yaşadıkları "aşırı iletişim" den kaynaklanan zaman problemine ilişkin izlenimleri

Öğretmen adaylarının, öğretmenlerin sınıf yönetim sürecinde yaşadıkları "aşırı iletişim" den kaynaklanan zaman problemine ilişkin izlenimleri nelerdir? sorusu ile ilgili yapılan analiz sonucunda elde edilen bulgular tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6

Aşırı iletişim ile ilgili izlenimler

Tema	Öğrenci	Aşırı iletişim	Ortaya çıkan sonuç
Olumlu	Ö.1.	• Aşırı iletişime dayalı bir sorunla karşılaşmama	
	Ö.3.	• Aile içi sorunların derslere yansıtılması • Öğrenciye bağırma, şiddet gibi olumsuz davranışlar sergileme	• Öğretmen-öğrenci iletişiminin kopması • Öğretmene güvenin azalması • Derse katılımının düşmesi
Olumsuz	Ö.21.	• Derste telefon konuşması yapma	• Zaman kaybını kapatmak için dersi işlemede acele etme.
	Ö.27.	• Anıları anlatmaya çok zaman ayrılması • Öğretmen adaylarının katılımıyla anı anlatımının uzaması	• Dersin amacından uzaklaşması

Tablo 6 incelendiğinde öğretmen adaylarının sınıflarına girdikleri öğretmenlerin aşırı iletişimden kaynaklanan zaman problemi ile ilgili izlenimlerinin olumlu ve olumsuz olmak üzere iki alt tema altında ele alındığı görülmektedir. Öğrencilere verilen kodlara (Ö.1, Ö.2...) bağlı olarak amaçlarla ilgili izlenimleri ve bunlara bağlı olarak ortaya çıkan sonuçlar tabloda sütunlar halinde gösterilmiştir. Öğrencilerden biri (Ö.1.) derslerin işlenişinde aşırı iletişimle ilgili izleniminin olmadığını, derslerin etkili ve verimli bir şekilde işlendiğini belirtmiştir.

Ö.1. "Öğretmenlerde aşırı iletişimden kaynaklı bir sıkıntı yaşandığını pek gözlemlemedim."

Öğrencilerden bazıları (Ö.3, Ö.21, Ö.27.) derslerin işlenişinde aşırı iletişimden kaynaklanan olumsuz izlenimler belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının ifadelerinden biri aşağıda aynen sunulmuştur.

Ö.21. "Öğretmenin telefonu açıldı, veliler ders saatinde öğretmenle görüşmeye geldi ve bunlar ciddi zaman kaybına yol açtı." "Zaman kaybına bağlı olarak ders yetişsin, konu bitsin diye bazı yerleri atlayarak işledi ya da üzerinde çok az durdu. Tam öğrenme olmadı."

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırma bulguları, ilgili literatür de dikkate alınarak tartışılmış ve bazı sonuçlara ulaşılmıştır. Öğretmen adaylarının, öğretmenlerin sınıf yönetim sürecinde yaşadıkları “amaçlarda belirsizlik” ten kaynaklanan zaman problemlerine ilişkin izlenimleri olumlu ve olumsuz olmak üzere iki tema altında ele alınmıştır. İzlenimleri olumlu olan öğretmen adayları öğretmenlerin zamanı etkili bir şekilde kullandıklarını, derslere planlı programlı ve hazırlıklı olarak geldiklerini belirtmişlerdir. Olumsuz izlenimleri olan öğretmen adayları ise, amacın net kavranmamasından dolayı gereksiz tekrarlar yapıldığı, içeriğin amaca uygun olarak işlenmediği, bilgi eksikliği, derse hazırlıksız gelme, hazır planlar kullanma gibi eksikliklerin bulunduğunu belirtmişlerdir. Bu eksikliklerin derste üst düzey öğrenmelerin gerçekleşmemesine, konuların yetişmemesine, öğretmen otoritesinin sarsılmasına, dersin verimli olmamasına, derslerin işlenişinde belirsizliğe, derslerin boş işlerle uğraşarak geçmesine ve ölçme ve değerlendirmelerin amacına uygun olarak yapılmamasına yol açtığını vurgulamışlardır.

Taş (2010) ilköğretim okullarında sınıfta zaman kaybettiren etkinliklerle ilgili çalışmasının sonucunda, sınıf öğretmenlerinin dersin işleniş basamağında, zaman kaybettiren etkinliklere daha sık rastlandığını tespit etmiştir. Gözel ve Halat (2010) sınıf öğretmenlerinin diğer branş öğretmenlerine göre zaman yönetimi hakkında daha fazla bilgi ve beceriye sahip olduklarını; diğer branş öğretmenlerine göre, zaman hırsızlarına daha az yakalandıklarını yani zamanı planlama, değerlendirme, verimli kullanma becerilerinin daha iyi olduğunu saptamışlardır. Diğer bir çalışmada ise, sınıf öğretmenlerinin zaman tuzaklarına yakalanmalarında sırasıyla öğrencilerin seviyeleri arasındaki aşırı derecedeki farklılık, öğrencilerin ders araç gereçlerini getirmemeleri, programın içeriğinin yoğun olması ve amaçların ders süresine uygun olmamasının etkili olduğu vurgulanmıştır (Boyras ve Kocabaş, 2018). Bununla birlikte Polat (2001) sınıf öğretmenlerinin 40 dakikalık ders süresinin 27.3 dakikasını öğretim için harcadığını tespit etmiştir. Şaktanlı (2001) ise bu sebeplere öğrencilerin planlı çalışma alışkanlığına sahip olmaması, sınıf mevcutlarının kalabalık olması, program içeriğinin yoğun olması, amaçların ders süresine uygun olmaması ve programın yeterince anlaşılmasını ilave etmiştir.

Literatürle bu çalışma arasında birçok noktada benzerlikler olduğu görülmektedir. Bu çalışmada öğrencilerden bazıları öğretmenleri ile ilgili olumsuz izlenimleri olmadığını öğretmenlerin dersin amaçları doğrultusunda çalışmalarını yürüttüklerini ve olumlu sonuçlar alındığını belirtmişlerdi. Bu bağlamda Gözel ve Halat'ın (2010) çalışması ile bu çalışma arasında önemli oranda benzerlik görülmektedir. Ancak bu çalışmada ortaya çıkan olumsuz sonuçlarla bazı araştırmaların (Boyras ve Kocabaş, 2018; Polat, 2001; Şaktanlı, 2001; Taş, 2010) sonuçları arasında da paralellik görülmektedir. Bu sonuçlardan yola çıkılarak amaçlarda belirsizlikten kaynaklanan sorunlardan dolayı bazı öğretmenlerin zaman tuzaklarına düştükleri söylenebilir. Öğretmenin derse hazırlıklı gelmesi sınıfta ortaya çıkabilecek bir çok sorunu baştan önleyebilir. Bu bakımdan öğretmenin derslere hazırlıklı gelmesi yani gerekli planları yapması, ders materyallerini hazırlaması ve sınıf kurallarının belirlenmesi çok önem arz etmektedir (Mackenzie, 1989; Scoot, 1997; Haynes, 1999; Sabuncuoğlu ve Paşa, 2010; Erkılıç, 2011). Silahtaroglu'na (2004) göre zamanı iyi yönetmek, çok çalışmakla değil; etkili, amaçlara yönelik verimli bir çalışmayla sağlanabilir. Sınıftaki zaman kaybı öğretmen yönünden derse hazırlıksız girme, ders araç gereçlerini önceden hazırlamama, derse geç gelme, ders saatinde anons yapılması, veli ve yöneticinin dersi bölmesi, istenmeyen öğrenci davranışları ve derste ödev kontrolü yapılması olarak sıralamıştır (Ceren, 2008; Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005).

Öğretmen adaylarının, öğretmenlerin sınıf yönetim sürecinde yaşadıkları “oyalama ve erteleme” den kaynaklanan zaman problemlerine ilişkin izlenimlerine bakıldığında; bazı öğretmen adayları, öğretmenlerin böyle bir zaman tuzağına düşmediklerini, çalışmaların etkili ve verimli bir şekilde yürütüldüğünü belirtmişlerdir. Gözel ve Halat'ın (2010) çalışması da bu sonucu destekler niteliktedir. Ancak, öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğu öğretmenlerin ders saatinde dersle ilgili olmayan işlerle uğraştıklarını, diğer sınıftaki öğretmenlerle sohbet ettiklerini, telefonları kapalı tutmadıkları için derste telefonlarının çaldığını ve telefonla konuştuklarını, teneffüs saatlerinin keyfi olarak uzatıldığını vurgulamışlardır.

Bununla birlikte bazı öğretmenlerin bilgisayar kullanmada yetersizliği ve ders işlemeye isteksiz olmaları gibi nedenlerle oyalama, erteleme davranışları gösterdikleri tespit edilmiştir. Öğretmen adayları öğretmenlerin bu davranışlarının öğrencilerde disiplin sorunu, kendi aralarında konuşma, mağduriyet, eksik ve yanlış öğrenmeler ve motivasyon eksikliği gibi problemlere yol açtığını vurgulamışlardır.

Literatüre bakıldığında oyalama ertelemeye neden olan bazı faktörler, öğrencilerin derse geç gelmesi, okul işgörenlerinin tutum ve davranışları, okulda izlenen yönetim stratejileri, ders esnasında para toplama, bilet satma (Çelik, 2002) gibi faktörlerin derste oyalama ve ertelemeye neden olduğu belirtilmiştir. Mackenzie'ye (1989) göre oyalama ve erteleme, telefon görüşmeleri, gereksiz toplantılar, aşırı sosyal ilişkiler bu kategoride sayılabilecek tutum ve davranışlardır. Smith (1998) ise erteleme ve oyalamanın diğer yönetsel sorunlardan çok daha fazla başarısızlık ve buna bağlı üzüntünün kaynağı olduğunu vurgulayarak bu davranışın unutkanlık, çok yoğun çalışma ve neticede başarısızlığa uğrama duygusundan kaynaklandığını belirtmiştir. Karaoğlan (2006) ise öğrencilerin okulda yapacakları işleri evde tamamlama gibi seçeneklerinin olmasının, öğretmenlerin kendilerini rahat hissetmelerine ve öğrencilerin ödevleri son güne bırakma alışkanlığı edinmelerine neden olduğunu tespit etmiştir. Görüldüğü gibi bu araştırmanın sonuçları ile ilgili literatür arasında önemli ölçüde benzerlikler görülmektedir. Öğretmenlerin oyalama erteme davranışları bir yandan öğrencilerin öğrenmelerini olumsuz yönde etkilerken, diğer yandan olumsuz davranışlar kazanmasına da yol açabilmektedir.

Öğretmen adaylarının, öğretmenlerin sınıfta ders işleme sürecinde yaşadıkları “ayrıntılara boğulma” dan kaynaklanan zaman problemlerine ilişkin izlenimlerine bakıldığında, öğrencilerden birkaçı böyle bir problemin olmadığını, derslerin etkili ve verimli bir şekilde yürütüldüğünü belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğu ise öğretmenlerin anlamlı öğrenme yerine öğrencileri ezberlemeye zorladıkları, program dışına çıkarak öğrencilere fazlaca bilgi yüklemeye çalıştıkları, fazla mükemmeliyetçi davrandıkları, kalıp yargılara takıldıkları ve dersin süresini doldurmak için gereksiz işler yaptıkları gibi bazı izlenimlerini dile getirmişlerdir. Bu durumun öğrencilerin derse ilgilerinin azalmasına ve ders süresinin gereksiz işlere harcanması gibi sonuçlara yol açtığını vurgulamışlardır. Ayrıntılara boğulma, öğretmenin programda belirlenen amaçlardan uzaklaşarak öğretimi gereksiz unsurlarla, etkinliklerle şişirmesi olarak ifade edilmektedir (Balyer ve diğerleri, 2011). Polat (2011) sınıf öğretmenlerinin 40 dakikalık ders süresinin ancak 27.3 dakikasını öğretim için harcadıklarını tespit etmiştir. Görüldüğü gibi literatürdeki bazı çalışmalar da bu çalışmanın sonuçlarını destekler niteliktedir. Yani öğretmenlerin bir çoğunun zaman zaman bazı ayrıntılara takılarak gerçek amaçtan uzaklaştıkları söylenebilir.

Öğretmen adaylarının, öğretmenlerin sınıf yönetim sürecinde yaşadıkları “araç gereç yetersizliği” nden kaynaklanan zaman problemlerine ilişkin izlenimlerine bakıldığında; öğretmen adaylarının birkaçı öğretmenlerin sınıflara araç gereçlerini hazırlamış bir şekilde girdiklerini, derslerin sorunsuz bir şekilde işlendiğini belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğu ise derslerde gerekli materyallerin kullanılmadığını ya da sürekli aynı materyallerle ders işlendiğini, materyallerin ders esnasında tamamlanmaya çalışıldığını, özellikle müzik ve beden eğitimi derslerinde hiç materyal kullanılmadığını ve bazı materyallerin önceden denenmeden sınıfa getirildiği için çalışmadığını ya da çalıştırılmadığını belirtmişlerdir. Bu durumun öğrencilerde dersten sıkılma, dersin tekdüze işlenmesi, zaman kaybı, sınıf disiplininin bozulması ve derse yeterince ilgi ve alakanın olmaması gibi sonuçlara yol açtığı belirtilmiştir. Öğretmen derste gerekli olan araç gereçleri dersten önce hazırlayıp, çalışıp çalışmadığını kontrol ederek elinin altında hazır bir şekilde bulundurmalıdır. Aksi halde araç gereci aramak ve temin etmek için kaybolacak zaman, dersin akışını bozmakla kalmaz, öğrencilerin anlamalarını da zorlaştırır (Balyer ve diğerleri). Diğer bir ifadeyle araç gereçlerin gerektiğinde kolaylıkla bulunması, amacına uygun bir şekilde kullanılması, dersin akışı açısından çok önemlidir (Evertson ve diğerleri., 1997). Öğrencilerin sınıfta bulmakta güçlük çektikleri ya da sık sık unuttukları araç ve gereçleri öğretmenin sınıfta hazır bulundurması zaman kaybını azaltmaya katkıda bulunabilir. Ancak bunu yaparken öğrencilerin hazırcılığa alıştırılmamasına da dikkat etmek gerekmektedir (Özkılıç, 2000). Özellikle bilgisayar, projeksiyon gibi eğitsel araçların çalıştırılmaması derste zaman kayıplarına neden olmaktadır. Bunu önlemek için derse başlamadan önce bu araçların çalıştırılması ve kontrol edilmesi gerekmektedir (Taş, 2010). Araç gereçlerin ve ödevlerin dağılımında sınıftaki öğrencilerden yardım alınabilir. Bu durum öğretmenin sınıftaki zaman kayıplarını azaltabilir (Hesapçıoğlu, 1994).

Öğretmen adaylarının, öğretmenlerin sınıf yönetim sürecinde yaşadıkları “acelecilik” ten kaynaklanan zaman problemlerine ilişkin izlenimlerine bakıldığında; öğretmen adaylarının bir kaç aceleci davranma ile ilgili bir izlenimleri olmadığını, konuların sindire sindire işlendiğini, açık ve anlaşılır bir şekilde kavratıldığını vurgulamışlardır. Öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğu ise derste zaman sıkıntısı ve

zaman tasarrufu yapma çabasından dolayı acele edildiğini, sınav kaygısıyla konuların çok hızlı işlendiğini, öğretmenin işi çıktığında konuyu acele olarak bitirdiğini ve birinci sınıfta marifetmiş gibi ikinci sınıf konularının işlendiğini belirtmişlerdir. Bu durumun kazanımların kazanılamaması, ödevlerin yarım yamalak yapılması, bazı öğrencilerin yanlış yapması, dersten bıkmaya gibi olumsuz sonuçları doğurduğu dile getirilmiştir. Aceleci davranmak, çok çalışmak verimli çalışmak demek değildir. Çünkü acele davranmanın hata oranını artırmasının yanında istenen sonuçlara ulaşmak da zorlaşacaktır. Aceleci davranmaktan kaynaklanan hataları düzeltmek daha çok zaman kaybına yol açacaktır (Balyer ve diğerleri, 2011). Diğer bir ifadeyle acele yapılan bir işin amaca uygun olarak ilerleyip ilerlemediğini ve doğruluğunu kontrol etmek için yeterli zaman kalmayacaktır (Covey, 2007). Tengilimlioğlu vd.,'ne (2003) göre zaman baskısını daha çok "A tipi kişilik özellikleri"ne sahip olanlar hissederler. Çünkü bu tip kişilik özelliğine sahip olan kişiler yarışmacı, duygusal, aceleci, sabırsız davranışlar sergilerler. Acelecilik, zaman yönetiminde yaşanan başarısızlığın hem nedeni, hem sonucudur (Akgemci, Çelik, Aydoğan, Akatay, 2003; Balyer ve diğerleri, 2011). Acelecilik, bazı kişilerce insanları cezbeden bir enerji kaynağı olarak görülse de, aslında bağımlılık yaratan ve önemli olabilecek işlerin ayırt edilmesini engelleyen bir davranış biçimidir (Covey, 2007). Bu yüzden, doğru olan, iş gerektiği gibi, normal seyrinde yapmaktır.

Öğretmen adaylarının, öğretmenlerin sınıf yönetim sürecinde yaşadıkları "aşırı iletişim" den kaynaklanan zaman problemlerine ilişkin izlenimlerine bakıldığında bir öğretmen adayı böyle bir sorunla karşılaşmadığını belirtmiştir. Öğretmen adaylarının bir kaç da aile sorunlarının derslere yansıtılması, derste telefonla konuşma, sık sık anılarını anlatma olarak belirtmişlerdir. Bu durumun öğrencilerin derse katılımını düşürdüğü, zaman kaybını azaltmak için dersi işlemede acele etme, dersin amacından uzaklaşması ve öğretmen-öğrenci iletişiminin bozulması gibi sonuçlara yol açtığı vurgulanmıştır. Aşırı iletişim asıl amaçtan uzaklaşarak zamanın gereksiz işlere harcanması; diğer bir ifadeyle zamanın büyük bir kısmının sosyal ilişkilere ve sohbetlere vb. ayrılmasıdır (Balyer ve diğerleri, 2011). Bu bağlamda en sık rastlanan zaman tuzaklarından bazıları beklenmedik ziyaretçiler, telefon görüşmeleri, krizler, rutin ve gereksiz işler olarak söylenebilir (Akgemci vd., 2003; Mackenzie, 1989; Smith, 2007). Öğretmenin sınıfta ders işlerken telefonla konuşması, ders esnasında görüşmek isteyen veli ile görüşmesi, ders süresinin bir kısmını derse geç gelerek sohbetlere harcaması veya sınıfta zamanın büyük bir kısmını öğrencilerle dersle ilgili olmayan sohbetlere ayırması gibi durumlar bu kategoride ele alınabilir. Öğretmenin ders esnasında zaman tuzaklarına yakalanmaması için çalışmalarını planladığı gibi yürütmeye özen göstermesi çok önemlidir. Mümkün olduğu ölçüde bu konuda taviz verilmemelidir.

Araştırma sonuçları doğrultusunda şu önerilerde bulunulabilir:

1. Öğretmenlere planlı çalışma alışkanlığı kazanma ve öğretim sürecinin etkili ve verimli bir şekilde yürütülmesi konusunda gerekli kurs ve seminerler düzenlenmeli, uygulama sırasında yapılan çalışmalar izlenerek gerekli rehberlik yapılmalıdır.
2. Derste öğretim teknolojilerini kullanma, ders materyalleri geliştirme konusunda kurs ve seminerler düzenlenmeli; imkanlar ölçüsünde iyi örneklerin paylaşılması sağlanmalıdır.
3. Öğretmenlerin ders esnasında telefonlarını açık tutmamaları, veli görüşmeleri yapmamaları, derse giriş çıkış saatlerine uyulması gibi konularda okul yönetimlerince gerekli tedbirlerin alınması sağlanmalıdır.

KAYNAKÇA

- Açıkalin, A. (1998). *Toplumsal kurumsal ve teknik yönleriyle okul yöneticiliği*, Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Adair, D. J. ve Adair, T. J. (1994). *Zaman yönetimi*. (Çolakoğlu, Ö., Çev.) Ankara: Babıali Kültür-BKY.
- Akgemci, T., Çelik, A., Aydoğan, E. ve Akatay, A. (2003). *Zaman yönetimi ve yönetsel zamanda etkinlik*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Altınöz, M., Başpınar, Ö., Erdönmez, C., Tengilimlioğlu, D. ve Tutar, H. (2011). *Zaman Yönetimi*, Ankara: Seçkin Yayınları.
- Arı, R. ve Saban, A. (2000). *Sınıf Yönetimi*. Konya: Mikro Dizgi.
- Baran, A. G., Kurt, Ş. K. ve Tekeli, E. S. (2017). Yaşlıların dijital teknolojileri kullanım düzeyleri üzerine bir araştırma. *İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi*, 1(45), 1-24.
- Barhyte, M., D., (2005). It's about time, *listen magazine*, 59 (2), 27.

- Boyras, M. ve Kocabaş, İ. (20018). İlkokul öğretmenlerinin zaman yönetimi becerilerinin belirlenmesi. *Yıldız Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2 (1), 42-57.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th ed.). New York: NY, US. Francis Group.
- Covey, S. (2007). *Önemli işlere öncelik*, (Deniztekin, O., Çev.). İstanbul: Varlık Yayınları.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. California: Sage Publications.
- Cüceloğlu, D. (1999). *İyi düşün doğru karar ver*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Çelik, V. (2002). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Çermik, H. (2006). Sınıfta zaman yönetimi. (Yılman M., Editör), *Sınıf yönetimi içinde*, (S.45-61). Ankara: Nobel Yayınları.
- Davey, L. (2009). The application of case study evaluations (Gökçek, T., Çev.). *Elementary Education Online*, 8 (2), 1-3.
- Dryden, W. (2000). *Ertelemek yaşamı kaçırmaktır*, (Güney, G., Çev.). İstanbul: Ropta Yayınları.
- Durukan, H. ve Öztürk, H. (2005). Sınıf içinde zaman kullanımı, *sınıf yönetimi içinde* (145-158). İstanbul: Lisans Yayıncılık.
- Efil İ. ve Diğerleri (2003). Zaman yönetimi. (Küçükahmet, L., Editör), *sınıf yönetimi içinde* (81-96). Ankara: Nobel Yayın ve Dağıtım.
- Erkılıç, T. A. (2011). Zaman yönetimi. (Kıran, H., Editör:), *Etkili sınıf yönetimi içinde* (125-149). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Evertson, C. M. & Emmer, E.T. (1997). *İlkokul Öğretmenleri için sınıf yönetimi- Classroom Management for elementary teachers*, (Aypay, A., Çev.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Gökçe, O. (2006). *İçerik analizi: Kuramsal ve pratik bilgiler*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Gözel, E. ve Halat E. (2010). İlköğretim okulu öğretmenleri ve zaman yönetimi. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6, 73-89.
- Güçlü, D. (2001). Zaman yönetimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 25 (25), 87-106.
- Gündüz, Y. ve Peker, S. (2011). Zaman yönetimi. (İnandı.Y., Editör). *Sınıf yönetimi içinde* (182-199). Adana: Karahan Kitatabevi.
- Haynes, M. E. (1999). *Kişisel zaman yönetimi*. (Bülbül Y., Çev.). İstanbul: Alfa Yayınları.
- Hesapçıoğlu, M. (1994). *Öğretim ilke ve yöntemleri: Eğitim programları ve öğretim*. İstanbul: Beta Basım, Yayın Dağıtım A.Ş.
- Jones, K. (2000). *Zamanı kullanma*. (Akkoyunlu, A.C., Çev.). İstanbul: Doğan Kitap.
- Karaoğlu, A. D. (2006). *Üst düzey yöneticilerin zaman yönetimi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 180148).
- Mackenzie, R. A. (1989). *Zaman tuzağı*. (Güneri, Y., Çev.). İstanbul: İlgi Yayıncılık.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. (2nd ed). Thousand Oaks: CA Sage.
- MEB. (2018). Öğretmenlik uygulaması yönergesi. *Tebliğler Dergisi*, 81(2729), 2000-2017.
- Özkılıç, R. (2000). Sınıfta zaman yönetimi. (Küçükahmet, L., Editör). *Sınıf yönetiminde yeni yaklaşımlar içinde* (91-106). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Patton, M. Q. (2005). *Qualitative research*. New York: John Wiley & Sons, Ltd.
- Polat, H. (2001). *İlköğretim I. kademe sınıf öğretmenlerinin sınıf içi eğitsel durumlar ile ilgili görüşleri ve zaman kullanımı*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 106735).
- Sabuncuoğlu, Z., Paşa, M. ve Kaymaz, K. (2010). *Zaman yönetimi*. İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Scoot, M. (1997). *Zaman yönetimi*. (Çingil Çelik, A., Çev.). 2. Baskı. İstanbul: Rota Yayınları.
- Silahtaroglu, F. (2004). *Akademisyenlerde zaman yönetimi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 146296).
- Smith, W. H. (2007). *Hayatı ve zamanı yönetmenin 10 doğal yasası*, (Çelbiş, A., Çev.), İstanbul: Sistem Yayıncılık, 6.
- Şaktanlı, C. (2001). *Sınıfta ders zamanının Yönetimi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 108916).
- Taş, S. (2010). İlköğretim okullarında sınıfta zaman kaybettiren etkinlikler. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 2 (12).
- Tavşancıl, E. ve Aslan, E. (2001). *Sözel, yazılı ve diğer materyaller için içerik analizi ve uygulama örnekleri*. İstanbul: Epsilon Yayınevi.

- Tengilimlioğlu D., Tutar H., Altınöz M., Başpınar N.Ö., Erdönmez C. (2003). *Zaman Yönetimi*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Vogt, W. P., Gardner, D. C., & Haeffele, L. M. (2012). *When To Use What Research Design*. New York: Guilford Press.
- Yıldırım, A. ve Şimsek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. baskı). Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yıldız ve Yıldız, (2016) The relationship between academic procrastination and hopelessness perceptions of primary school teaching department students. *International Online Journal of Educational Sciences*, 8 (3), 234-251.
- Yin, R. (1984). *Case study research: design and methods*. (3. Basım). California: Sage Publications.
- YÖK. (2018). *Öğretmen yetiştirme lisans programları*.
<https://www.yok.gov.tr/kurumsal/idaribirimler/egitim-ogretim-dairesi/yeni-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari> adresinden edinilmiştir. Erişim tarihi: 02.08.2020.

TÜRKİYE’DE ALBİNİZMLİ BİREYLERİN EĞİTİM VE SOSYAL HAYATA KATILIMDA KARŞILAŞTIKLARI SORUNLAR VE BAŞ ETME YÖNTEMLERİ¹

PROBLEMS OF THE INDIVIDUALS WITH ALBINISM THAT THEY FACE AND THEIR COPING STRATEGIES THAT THEY USE IN THEIR SOCIAL AND EDUCATION LIFE IN TURKEY

Berkay Ömer ÜNAL², İbrahim COŞKUN³

ÖZ: Türkiye’de yaşamakta olan albinizmlı bireylerin eğitim ve sosyal hayata katılımında karşılaştıkları sorunlar ve baş etme yöntemlerinin araştırıldığı bu çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışmasına göre desenlenmiştir. Araştırmada görüşme türlerinden standartlaştırılmış açık uçlu görüşme yaklaşımından yararlanılırken yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Önceden belirlenen ölçütleri karşılayan ilkökula ya da ortaokula devam eden 7 albinizmlı çocuğun öğretmeni, liseye devam eden 4 albinizmlı birey, üniversiteye devam eden 4 albinizmlı birey ve meslek sahibi 5 albinizmlı birey olmak üzere toplam 20 katılımcı araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Araştırmada veriler ilk aşamada betimsel analiz yöntemi ile analiz edilerek katılımcıların cümlelerinden doğrudan alıntılara yer verilmiştir. İkinci aşamada ise elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. Albinizmlı çocuklarla çalışan tüm katılımcılar, öğrencilerinin başlarda bir şekilde ayrımcı bir dile maruz kaldıklarını ifade etmişlerdir. Tüm eğitim kademelerindeki albinizmlı bireylerin ortak problemlerinin görme ile ilişkili olduğu ve akademik başarılarının olumsuz yönde etkilendiği görülmüştür. Araştırmaya konu olan tüm albinizmlı bireyler albinizmlı olma açısından dalga geçilme veya dışlanma ya da fiziksel nedenlerle dışarda kalma gibi problemler yaşamaktadır. Bunun dışında albinizmlı bireylerin görme problemleriyle ilgili sorunları ifade etme konusunda çekinceli oldukları görülmüştür. Lise, üniversite öğrencileri ve çalışan albinizmlı bireylerin birçoğu görme problemleri nedeniyle mesleki kariyer seçimlerinin bir şekilde etkilendiğini belirtmiştir.

Anahtar sözcükler: Albinizm, Eğitim, Sosyal Hayata Katılım, Meslek Seçimi

ABSTRACT: The goal of this study is to examine the coping strategies and problems experienced in the social life of individuals with albinism living in Turkey. This study was designed as a case study, which is one of the qualitative research methods. A semi-structured interview form and a standardized open-ended interview approach were used in the study. The sample group of the study consists of 4 high-school students with albinism, 4 university students with albinism, 5 individuals with albinism who have different jobs, and 7 primary and secondary school teachers who have students with albinism in their class, totally 20 participants. In this research, the data were analyzed with the descriptive analysis method. In the first stage of the study, direct quotations from the sentences of the participants were included and in the second stage of the study, the data which is obtained in the first stage were subjected to content analysis. All of the participant teachers who have students with albinism in their classroom stated that their students were exposed to a discriminatory language at first. It was observed that common problems of individuals with albinism in all educational levels were associated with visual disturbances, as a consequence of this, their academic success was negatively affected. All individuals with albinism who are the subject of this research experience problems such as being excluded due to having albinism or being alienated because of their physical appearances. Moreover, it was observed that individuals with albinism were reluctant to express their problems related to vision problems. Most of the individuals with albinism who study in high school or the university and working albinism individuals stated that their career choice was somehow affected due to vision problems.

Keywords: Albinism, Education, Participation in Social Life, Career Choice

Bu makaleye atf vermek için:

Ünal, B. Ö. & Coşkun, İ. (2021). Türkiye’de albinizmlı bireylerin eğitim ve sosyal hayata katılımında karşılaştıkları sorunlar ve baş etme yöntemleri. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(1), 482-513.

¹ Bu makale Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İnterdisipliner Engelli Çalışmaları Programında ikinci yazarın danışmanlığını yürüttüğü “Türkiye’de Albinizmlı Bireylerin Eğitim ve Sosyal Hayata Katılımda Karşılaştıkları Sorunlar ve Baş Etme Yöntemleri” başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

² Uzm. Öğretmen, Trakya Üniversitesi Armağan Dönertaş Engelli Çocuklar Eğitim-Rehabilitasyon Uygulama ve Araştırma Merkezi, bomerunal1@trakya.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-1536-0714>

³ Doç. Dr., Trakya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Türkiye, ibrahimcoskun@trakya.edu.tr, <http://orcid.org/0000-0002-6270-7613>

Cite this article as:

Ünal, B. Ö. & Coşkun, İ. (2021). Problems of the individuals with albinism that they face and their coping strategies that they use in their social and education life in Turkey. *Trakya Journal of Education*, 11(1), 482-513.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

According to the Turkish Language Association (TDK), albinism, which is transferred into Turkish as "akşın" from the French word "albinos", means white color in the hair and eyes, and sometimes in the skin, because it does not have a natural pigment, and it is generally used in the Turkish literature as albinism. Albinism is a different characteristic which emerges over time and is caused by the lack of melanin pigment. Giving the skin, hair, and eyes their usual colour, due to a genetic mutation. Lund, Maluleke, Gaigher, and Gaigher (2007) have stated that individuals with albinism inherit genes which do not produce melanin pigment being necessary for the normal development of the retina, causing visual impairment.

A sense of self is formed and maintained within the balance and interaction between the external world and the inner response of individuals. Albinism is an important aspect of this sense of self. Various socioeconomic and political structures in the society can cause institutional and structural discrimination that prevent people with albinism and thus affect their psychosocial lives (Kagore and Lund, 1995). In addition, they also experience some problems in educational environments and participating in the social platforms due to their disabilities in vision. The problems they face in educational environments can be stated as the physical conditions of the class that they are educated in, attitudes of teachers and other students, non-adapted educational materials to their individual characteristics, and the lack of knowledge of teachers about how to support students with different characteristics (Yılmaz, Ayhan, Göktaş and Beyazıt, 2016).

When the literature is reviewed on the psycho-social problems of albinism, albinism seems to be subject to only medical and scientific research in Turkey. Therefore, the current study in the field of social sciences in Turkey was planned to be conducted. The aim of this study was to examine the current status of individuals with albinism living in Turkey and the problems they experience in their educational life, participation in social life, professional preferences, business life and their coping methods with these problems.

Method

This study was designed with case study method which is one of the qualitative research methods. (Kazak, 2001). Semi-structured interview form and demographic information form were used to collect data in the study. Participants who meet the criteria were included in the study on a voluntary basis through the Albinism Association and via individuals with albinism, whom the person knew from his/her social environment because the researcher himself/herself had albinism, and with the referral of interviewed individuals with albinism, as a snowball sample. A total of 20 participants meeting the criteria, including 7 teachers of children with albinism attending primary or secondary school, 4 students attending high school, 4 students attending university and 5 working professionals with albinism consist of the participants of the study.

In the first stage of the study, the data were analyzed with the descriptive analysis method and direct quotations from the statements of the participants were included. In the second stage, the content analysis was conducted and the answers to the question of why were investigated. In this study, the reliability coefficient between coders was calculated and the consistency coefficient was found to be 92.85%.

Findings

Some of the prominent results of the study: When the opinions of the teachers who have students with albinism in their classroom were examined, it was seen that the problems with their education processes generally occurred due to the visual problems of the students. It was also stated that albinism negatively affects academic success due to the low reading speed. When the teachers'

suggestions about the physical condition of the classroom were examined, it was observed that more emphasis was placed on changing the seating arrangement of the students with albinism. In addition to this, the use of darker colored notebooks, books with big points, magnifying glass and telescopic glasses, serrated paper, and eva paper that enable their friends to help them were also mentioned by the teachers. In the context of social inclusion, the participants stated that there were problems related to the outward appearance of the students with albinism in seasonal transitions and being involved in extra-class activities

All of the participant teachers who have students with albinism in their classroom stated that their students were exposed to a discriminatory language at first. It was observed that common problems of individuals with albinism in all educational levels were associated with visual disturbances, as a consequence of this, their academic success was negatively affected. When the problems encountered by high school students in accessing the course materials were examined, it was found that they had difficulties in reading books with small fonts, taking notes during the lessons, and they got tired because of the small pictures in the books. When their opinions about the adaptations made for the exam in their schools were examined, it was seen that their suggestions were printing of papers in large size and changing the sitting order. All individuals with albinism who are the subject of this research experience problems such as being excluded due to having albinism or being alienated because of their physical appearances. Moreover, it was observed that individuals with albinism were reluctant to express their problems related to vision problems. Most of the individuals with albinism who study in high school or the university and working albinism individuals stated that their career choice was somehow affected due to vision problems.

Discussion and Conclusion

When the opinions of teachers on the course materials for students with albinism were examined, it was seen that they made suggestions such as story books with large print and magnifiers, knurled paper and large cardboards that can attracts the sense of touch, as well as using course content and those written on the blackboard as a separate material. These findings were found to be parallel with the findings of the study by Kırıcı (2018).

Teachers who participated in the study stated that students with albinism had problems in participating in the outdoor activities. This finding of the study is consistent with the findings showing that education and experience of teachers is insufficient to meet the needs of these children, although they acknowledge the concept of inclusion and the fact that disabled children studying in the same environment with their peers (Demir, 2016; Denizli, 2015; Gal, Schreur, & Engel-Yeger, 2010; Özcan, 2020).

Improving the attitudes of non-disabled students towards disabled students is important for their understanding of disabled students (Tuncer, Karasu, Altunay, & Güler, 2011). When the opinions of teachers about the behaviors and attitudes of students in their classrooms towards the students with albinism were asked, they stated that they observe prejudices such as making fun of students' appearance and discriminative expressions. Similar results were obtained from high school and university students. It was observed that they usually have problems in initiating friendships. It was stated that this situation was also effective in choosing friends.

Similar results were also found out when the problems experienced by individuals with albinism in their social relationships were considered in the context of teachers with albinism. While a teacher with albinism stated that some of the students abused his/her visual impairment, another teacher said that keeping a garden watch is not suitable in terms of the safety of students and school discipline. Individuals with albinism experience four basic phases towards students who are perceived differently. These phases are the first phase of exclusion, the second phase of segregation, the third phase of tolerance, and the fourth phase where participation in society is defended (Atlan, 2019).

The effects of albinism on careers of individuals who works with high school and university students and working individuals with albinism indicates that albinism influences the preferences of

profession. When the effects of albinism on the professional lives of the working participants were examined, it was seen that they faced problems such as experiencing challenging tasks since difficulties such as feeling psychologically different, vision problems or sensitivity to light were not known, or not being provided with the necessary suitable materials for their disabilities. In the study conducted by Arslan in 2019 about the analysis of factors affecting the career development of women with disabilities and their career goals, the findings regarding the career goals of visually impaired women and disability getting ahead of the woman identity are consistent with the findings of this study.

GİRİŞ

Türk Dil Kurumu'na göre Fransızca "albinos" kelimesinden Türkçeye "akşın" olarak geçen albinizm, doğuştan boya maddesi bulunmadığı için kıllarında ve gözlerinde, bazen de derisinde ak olan (hayvan veya insan) anlamına gelmekte ve Türkçe literatüre albinizm olarak yerleşerek yaygın bir şekilde kullanılmaktadır.

Albinizm zaman içerisinde ortaya çıkan ve genetik mutasyon nedeniyle ten, saç ve göze olağan rengini veren melanin pigmentinin eksikliğinden kaynaklanan bir farklılıktır. Lund (2001) albinizmin bir kalıtsal şartlar grubuna atıfta bulunduğunu belirtmiştir. Albinizm, kişilerin gözlerinde, derisinde veya saçlarında eksik veya azalmış pigment ile karakterizedir. Lund, Maluleke, Gaigher ve Gaigher (2007), albinizmi olan kişilerin, görme bozukluğuna yol açan retinanın tam gelişimi için gerekli olan, melanin üretmeyen genleri miras aldıklarını belirtmiştir.

Kalıtımsal olarak ortaya çıkan genel albinizmde ten, saç, kaş, kirpikler kar beyaz renktedir. Göz yapısında gözle görülebilir farklılıklar mevcuttur. İris pembe, göz bebeği ise kırmızı renktedir. Bazı göz hastalıkları da albinizmle birlikte gelmektedir. Albinizme genellikle astigmat, nistagmus, şaşılık (strabismus) gibi görme kusurları eşlik etmektedir (Şafak, 2012). Fransız bilim insanları tarafından Haziran 2020'de keşfedilen iki albinizm tipi ile birlikte toplam 21 farklı albinizm tipi olduğu literatüre geçmiştir (Albinizm Derneği, 2019; French Association of Albinisms, 2020).

Dünya'da ortalama 17.000'de bir görüldüğü bildirilen albinizmin nasıl ortaya çıktığı tam olarak bilinmese de anne ve babadan gelen genetik bir mirastır (Doğramacı, 2011; Karaman ve Öztürk, 2008). Doğum öncesinde oluşan bu farklılığın tek etkisi dış görünüşte değildir. Gözün fizyolojik yapısında da önemli belirtiler görülebilmektedir (Şendil, 2014). Gözleri ışığa aşırı duyarlıdır (photofobia) ve bu nedenle güneş ışığına maruz kaldıklarında gözlerini fazlaca kısarlar. Göz küresinin istemsiz olarak sağa sola ya da yukarı aşağı titrek hareketi olan nistagmustan dolayı bir noktaya odaklanma durumu çok zayıftır. Görme keskinliği azdır. Görme yetisinden en iyi düzeyde faydalanabilmek için nesnelere gözlerine doğru yaklaştırma veya başı eğik tutma gibi davranışlar görülebilmektedir. Buna ek olarak yardımcı teknolojiler aracılığıyla da yaşamlarını bağımsız olarak sürdürmektedirler (Özkan, 2013). Bu bağlamda, nesnelere görebilmek için göze yakın tutma, başı eğik tutma ya da yakınılaştırılması mümkün olmayan büyük nesnelere, yazılara yaklaşarak bakma gibi farklı durumlar sosyal ortamlara dâhil olma açısından albinizimli bireylerin bazılarında çekinme duygusuna neden olabilmektedir.

Albinizimli bireyler, insan vücudunu UVA/UVB ışınlarına karşı koruyan melanin pigmentinin eksikliğinden kaynaklı olarak bazı cilt hastalıklarına karşı da savunmasız kalmaktadırlar. Chantorn, Lim ve Shwayder (2012), Horkay, Emri, Varga, Simics ve Remenyik (2008), Kahn (1986), Naka, Shwayder ve Santoro (2016)'nın belirttikleri üzere önlem alınmadığı takdirde cilt kanserine dahi yol açabilecek cilt hastalıklarından korunmanın yolları ise yüksek faktörlü güneş kremi, güneş gözlüğü, ultra viole ışınlarına karşı koruyucu kıyafetler ve belirli saatlerde gerekmedikçe açık havada bulunmamaktır.

Toplumun albinizm hakkındaki tutumunun albinizmin olduğu kişi üzerinde büyük bir etkisi vardır. Bu etkiler kişiden kişiye ve yaşamın farklı aşamalarında değişebilir. Albinizmin olması aynı zamanda kişi üzerinde muazzam bir duygusal etkiye de sahip olabilir. Dış dünya ile her bireyin içsel tepkisi arasındaki denge ve etkileşim içinde bir benlik duygusu doğar ve sürdürülür. Albinizm, bu benlik duygusunun önemli bir parçasıdır. Bu bağlamda, toplumdaki çeşitli sosyoekonomik ve politik yapılar, albinizimli kişilere engel teşkil eden ve böylece psikososyal yaşamlarını etkileyen kurumsal ve yapısal ayrımcılığı oluşturabilir (Kagore ve Lund, 1995). Bunun yanı sıra görme yetilerinin zayıflığı nedeniyle eğitim ortamlarında ve sosyal ortamlara katılımında da bazı problemler yaşamaktadırlar. Eğitim

ortamlarında karşılaştıkları problemler ise eğitim gördükleri sınıfın fiziki koşulları, öğretmen ve akran tutumu, eğitim materyallerinin bireysel özelliklerine göre uyarlanmamış olması, öğretmenin farklı özelliklere sahip olan öğrencilerini nasıl destekleyebileceğine ilişkin bilgi sınırlılığı olarak ifade edilebilir (Yılmaz, Ayhan, Göktaş ve Beyazıt, 2016).

Albinizmliler, astigmat, strabismus, nistagmus gibi görme problemleri ile birlikte dünyaya gelmektedirler. Bu durum kişiden kişiye değişen görme kayıplarına da yol açmaktadır. Çoğunlukla az gören olarak sınıflandırılan bu bireyler ya kaynaştırma eğitimine ya da görme engelliler okuluna yönlendirilmektedirler. Tüm müdahalelere rağmen iyi gören gözdeki görme keskinliğinin 20/70 ile 20/200 arasında olan bireylere az gören denilmektedir. Az gören bireylere yönelik eğitim planlaması yapılırken işlevsel görmenin değerlendirilmesi önem arz etmektedir. Az gören bireyler büyük puntolu materyallere, büyüteçlere ya da yardımcı teknolojilere gereksinim duymaktadırlar (Ocak, Özçelik, İnal, Ocak, Önmez ve Gökyiğit, 2018; Özyürek, 1995, 1998; Şafak, 2012).

Albinizm olan kişilerin biyolojik özellikleri değiştirilemezken, günlük psikososyal refahlarını olumsuz yönde etkileyen çevresel ve kültürel faktörler ve koşullar değiştirilebilir. Tıp uzmanları “doğa” bilimciler, sosyokültürel politika yapımcılar ve sosyal hizmet uzmanları, temel insan haklarını korumak için albinizmi olan kişilere karşı önyargı, damgalama ve ayrımcılığı dönüştürmede başarılı olamamışlardır (Nzelwa, 2016).

Albinizmlilerin karşılaştığı zorlukların çoğu doğrudan ve dolaylı olarak tıbbi durumlarından ve psikolojik ve sosyolojik faktörlerinden kaynaklanmaktadır. Bazen albinizm ile insanların karşı karşıya kaldığı sorunlar, şu anda mevcut olan albinizm hakkında kapsamlı ve erişilebilir bilgi eksikliği ile ilişkili olabilir (Lookingbill, Lookingbill ve Leppard, 2005). Albinizme bağlı damgalama, albinizmliler ve ebeveynleri ile genel anlamda insanlar için acı ve utanç uyandırabilmektedir (Lund, 1996). Miller ve Major’a (2000) göre damgalanma ve ayrımcılık, albinizme sahip kişiler arasında depresyon, suçluluk ve öfke kaynakları olarak tanımlanmıştır. Lund (1996), OCA’lı (Oculo Cutaneous Albinizm) kişilere yönelik olumsuz toplumsal tutumlar nedeniyle bu bireylerin okulu bırakma olasılıklarının yüksek olduğunu belirtmiştir.

Genellikle dikkat çeken görünüşleri, sürekli titreyen gözleri, nesnelere yakından bakma gibi davranışları nedeniyle etrafta varlığı kolayca fark edilen albinizmliler özellikle küçük yaşlarda akranları tarafından alay edilme gibi durumlarla sıkça karşı karşıya kalmaktadırlar. Sınıf ortamında bireysel özelliklerine göre düzenlemelerin yapılmamış olması, tahtayı görmekte zorlanmaları, ortam içerisinde ışığın uygun şekilde ayarlanmamış olması ve akran kabulündeki bazı zorluklar gibi durumlar albinizmliler bireylerin davranışlarını olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Bu bağlamda, albinizm sağlık, insan gelişimi ve insan davranışındaki sorunların ilerlemesini hızlandıran mekanizma üzerinde psikososyal etkilere neden olmaktadır. Bu psikososyal etki, ruhsal sağlığı etkileyen, kişilik özelliklerini, savunma mekanizmalarını, duygusal bilişsel durumu ve kaygı, travma ve stresi teşvik eden sosyal ve çevresel faktörleri etkileyen psikolojik ve sosyal unsurlarla doğrudan bağlantılıdır (Ford, Howard ve Oyebo, 2012).

Özellikle ortaokul döneminin sonları ve lise dönemi de dâhil olmak üzere ergenlik dönemine gelinmesiyle birlikte dış görünüşteki farklılığın nasıl algılandığı, sosyalleşmenin ne durumda olduğu, olumsuz durumlarla başa çıkmanın nasıl sağlandığı araştırma konusu olabilecek durumdur. Albinizmliler insanların mevcut durumları, kişiliklerini, bireysel değerlerini, davranış eğilimlerini, psikolojilerini ve bilişsel yapılarının zayıflıklarını etkilemede önemli bir faktördür. Bu, bireylerin bu çevresel baskıya ve sosyal kaygıya, travmaya ve diğerleriyle iletişimde strese tepki verebilmesi için bilişsel bir araya girmelerine yol açmaktadır (Rothman, Greenland ve Lash, 2008).

Albinizmin psikososyal etkileri; travmanın bir hastalık biçimi olarak görülmesi, toplumda değersizlik, yararsız olduğu, toplumun sakatlık inançları, algıları ve mitleri nedeniyle ortaya çıkmasından kaynaklanmaktadır (Haihambo ve Lightfoot 2010). Ancak bunun yanında iş yaşamında karşılaşılan problemler ve albinizmliler yetişkinlerin bu durumla nasıl baş ettikleri, işe başlamaları ile birlikte aldıkları hizmet içi eğitimlerde karşılaşılan sorunlar ve bu sorunları nasıl çözdükleri bir başka araştırma konusudur.

Genel olarak psikososyal zorlukların artması nedeniyle, Albinizimli insanlar yaşamlarındaki bu gergin durumla başa çıkmada çeşitli stratejiler kullanmaktadırlar. Bu, sunulan zorluklarla veya ilgili duygularla başa çıkmayı amaçlayan başa çıkma ve tehditten veya ilgili duygulardan kaçmaya odaklanan dâhil olmama ve sosyal kaçınma, sosyal izolasyon ve bazen savunma mekanizması stratejilerini içerir (Mutasa, 2013). Örneğin, dâhil olmadan başa çıkma stratejileri her zaman duygusal odaklı olmaktadır, çünkü bu bir kişi tarafından yapılan sıkıntıdan kurtulma çabasını içermektedir. Bu kaçınma, fiziksel ve sosyal geri çekilme gibi yanıtları içerir. Albinizimli birçok insanın dini inançlara ve başa çıkma stratejisi olarak dua etmeye yönelmesi buna bir örnek olarak verilebilir. Dâhil olma stratejileri, problem odaklı başa çıkmayı içeren psikososyal gerilimleri serbest bırakma aracı olarak kullanırken duyguları düzenleme ve kabullenme gibi bazı duygu odaklı başa çıkma biçimlerini içermektedir (Nzelwa, 2016).

Psikososyal konulara ilginin artması nedeniyle, Albinizmde psikolojik uyum ve başa çıkma stratejileri, travma mekanizmaları ve sakatlığın neden olduğu strese ilişkin çalışmaların en azından uluslararası düzeyde arttığı görülmektedir. Dünyanın farklı yerlerinde albinizimli bireyler farklı durumlar açısından araştırmalara konu olmuşlardır (Ashley ve Cates, 1992; Baker, Lund, Nyathi ve Taylor, 2010; Dart, Nkanotsang, Chizwe ve Kowa, 2010; Estrada Hernandez ve Harper, 2007; Cruz Inigo, Ladizinski ve Sethi, 2011; Lund, 1996; 1997; 2001; Lund ve Taylor, 2008; Lynch ve Lund, 2011; Masanja, Mvena ve Kayunze, 2014; Palmer, 2004; 2006; Thurston, 2014). Yapılan bu çalışmalar incelendiğinde birçoğunun Afrika ülkelerinde yapıldığı ve konularının ise ülkedeki dağılımın belirlenmesi, genetik incelemeler, akran etkileşimi, tutumu ve kabulü, göz hastalıklarının araştırılması, ailelerin ve akranların eğitimi, güneşin olumsuz etkileri ve korunma şeklinde olduğu görülmüştür. Bu çalışmaların bazıları, Albinizmin psikososyal etkilerini çoğunlukla, albinizmi olan kişilerin fizyolojileri, hastalığın etiyojisi konusunda bilgi eksikliğinden kaynaklanan yanlış mit ve yanlış anlamalarla sonuçlanan durumlardan kaynaklandığına işaret etmektedir. Bu, toplumun çeşitli sosyoekonomik, çevresel ve politik yapılarına gömülü sayısız psikososyal zorlukları artırmaktadır (Nzelwa, 2016). Bu, eğitim ve sağlık gibi sosyal hizmetlere, ayrımcılık nedeniyle erişimde yaşanan sorunları da içerir.

En temel problemlerden birisi gerek eğitim sistemlerinin gerekse diğer toplumsal sistemlerin, bazen yapısal yetersizlikler bazen de fikişel nedenlerle öğrencilerin yalnızca ortak özelliklerini kapsayan ve bireysel farklılıkları ihmal eden tek tip eğitime odaklanmasıdır. Ancak öğretmenler öğrencilerin standart özelliklerini benimsemiş olsalar da öğrencileri benzersiz kılan özellikleri birleştirerek öğrenciye farklı yaklaşabilirler. Böyle bir yaklaşımda, öğrenme ortamındaki bireysel farklılıklara dayanan öğretim hizmetlerinin organizasyonunda bu ayrımın kullanılması arzu edilir olarak görülmektedir (Tomlinson ve Allan, 2000). Bireyselleştirilmiş ve uyarlanmış öğretim genellikle engelli çocukların eğitiminde kullanılan bir kavram olsa da engelli olsun ya da olmasın tüm öğrenciler için uygulanabilir bir kavram olduğu ortaya konmuştur (Çelik, 2014).

Kırıcı'nın (2018) çalışmasında okul sürecine bakıldığında albinizimli bireylerin genel olarak görme kaynaklı sorunlar yaşadığı ortaya çıkmıştır. Bu görme sorununa eşlik eden bir diğer sorun ise eğitimin ilk dönemlerinde sıklıkla karşılaşılan fakat devamında azalsa da varlığını gerek okul içerisinde gerekse sosyal yaşamın diğer alanlarında hissettiren acıma, küçük görme, dalga geçme vb. durumlardır.

Doris (2019) çalışmasında albinizmlilerin toplumda damgalanma ve ayrımcılığa maruz kaldığını bulmuştur. Alay ve lakap takma, bazen depresyon ve sıkıntılara yol açan zorluklardan bazılarıdır. Bu bağlamda Doris (2019) bulgulara dayanarak, çalışmada öğretmenlerin ve ebeveynlerin albinizimli öğrencilerini ve okullarını, okulda kalmalarını teşvik etmelerini ve okuldaki öğrencilere farkındalık oluşturmak için albinizm ile ilgili duyarlılık programlarının okullarda tanıtılması gerektiğini, böylece öğrencilerin albinizimli öğrencileri kabul edebileceklerini önermiştir.

Albinizmi olan kişiler, çeşitli sosyoekonomik ve politik yapılar içerisinde albinizmi olmanın psikososyal gelişimlerinde engeller oluşturacak şekilde damgalanma ve ayrımcılığa maruz kalmaktadırlar. Özellikle Afrika ülkelerinde bu durum daha kötüdür (Kagore ve Lund, 1995). Bununla beraber, albinizmin psiko-sosyal sorunları konusunda yapılan çalışmalara ilişkin literatür taraması yapıldığında Türkiye'de albinizmin yalnızca tıp ve fen araştırmalarına konu olduğu görülmektedir. Sosyal bilimler alan yazınında Türkiye'deki albinizmi bireylerle ilgili kapsamlı bir çalışmaya

rastlanmamıştır. Bu nedenle Türkiye’de sosyal bilimler alanında böyle bir çalışmanın yapılması uygun görülmüştür.

Bu çalışmanın amacı; Türkiye’de yaşamakta olan albinizmliler bireylerin mevcut durumlarını, eğitim süreçlerinde karşılaştıkları sorunları ve baş etme yöntemlerini, sosyal hayata katılımında karşılaştıkları sorunları ve baş etme yöntemlerini, mesleki tercihlerini, iş yaşamları ve karşılaştıkları sorunlarla baş etme yöntemlerini araştırmaktır. Bu amaç doğrultusunda şu sorulara cevap aranmaktadır;

1. Albinizmliler bireylerin ilkököl, ortaoköl, lise, üniversite eğitimleri esnasında sınıfın fiziki durumu, öğretmenlerin tutumu, kullanılan materyaller açısından karşılaştıkları sorunlar nelerdir ve bu sorunlarla nasıl baş etmektedirler?
2. Albinizmliler bireylerin akran tutumu, sosyal ortamlarda kabul görme, yeni bir ortama katılma, esnasında kendileri, ortam ve ortamdaki diğer kişiler açısından karşılaştıkları problemler nelerdir ve nasıl baş etmektedirler?
3. Albinizmliler bireylerin meslek edinmedeki tercihleri nelerdir, iş yaşamlarında karşılaştıkları sorunlar nelerdir ve nasıl baş etmektedirler?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışmasına göre desenlenmiştir. Durum çalışması sosyal bilimler araştırmalarında kullanılan bir yöntemdir. Toplumsal bir birimin geçmişini, şimdiki durumunu ve çevreyle ilişkisel özelliklerini oldukça ayrıntılı bir biçimde incelenmesi durum çalışması yöntemi ile yapılabilir. Durum çalışması, tek bir kişinin, bir ortamın, tek bir tür dokümanın ve olayın ayrıntılı olarak incelenmesidir (Kazak, 2001). Çalışmanın durum çalışması olabilmesi için bir program ya da sınırlı bir sistem seçilmelidir. Durum çalışmasının en önemli özelliği çalışmanın nesnesinin yani durumun sınırlandırılmasıdır (Merriam, 2013). Durum çalışmasında araştırılması planlanan ve var olan durumlar detaylıca irdelenmektedir. Durum çalışmasında araştırılan konuyu araştırmacının manipüle etmesi mümkün değildir. Konu var olduğu şekilde derinlemesine ve tüm boyutlarıyla ele alınır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Durum çalışmasının “nasıl” ve “niçin” sorularını temel alan, araştırmacının kontrol edemediği bir olgu veya olayı derinliğine incelemeye olanak vermektedir (Yin, 2003). Bu bağlamda bu çalışma ile Türkiye’de albinizmliler bireylerin eğitim ve sosyal hayata katılımında karşılaştıkları sorunlar ile baş etme yöntemleri bir durum olarak ele alınmıştır.

Çalışma Grubu

Katılımcılar, albinizmliler olan araştırmacının sosyal çevresinden tanıdığı albinizmliler bireyler, görüşme yapılan albinizmliler bireylerin yönlendirmesi ile -kartopu örnekleme olarak- sosyal çevrelerindeki albinizmliler bireyler ve Albinizm Derneği aracılığıyla aşağıda sıralanan ölçütleri taşıyanlar arasından iletişime geçilerek çalışmaya dâhil edilmiştir. Nitel araştırma bünyesinde kullanılan ölçüt örnekleme yöntemindeki temel anlayış önceden belirlenmiş bir dizi ölçütün karşılığı olan bütün durumların çalışmaya dâhil edilmesidir. Ölçüt örnekleme yöntemindeki amaç önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan durumların çalışılmasıdır (Büyüköztürk, 2008; Yıldırım ve Şimşek, 2016). Ölçütleri karşılayan ilkököl ya da ortaokölü devam eden 7 albinizmliler çocuğun öğretmeni, liseye devam eden 4 albinizmliler birey, üniversiteye devam eden 4 albinizmliler birey ve meslek sahibi 5 albinizmliler birey olmak üzere toplam 20 kişi çalışmanın katılımcılarını oluşturmaktadır. Katılımcıların seçimindeki ölçütler;

- 1) İlkokölü ya da ortaokölü devam eden albinizmliler bir çocuğun öğretmeni olmak,
- 2) Lise öğrenimi görmekte olan albinizmliler birey olmak,
- 3) Üniversite öğrenimi görmekte olan albinizmliler birey olmak,
- 4) Bir meslek sahibi olarak çalışıyor durumda olan albinizmliler birey olmak.

Veri Toplama Aracı

Çalışma, katılımcıların görüşleri doğrultusunda önceden belirlenen teknolojik araç-gereçler ile telefon görüşmesi yoluyla yapılmıştır. Ses kaydı almak için bir ses kayıt cihazı, yarı yapılandırılmış görüşme formu, demografik bilgi formu katılımcılarla yapılan görüşmeler esnasında ortamda bulundurulmuştur. Katılımcıların demografik bilgilerini toplamak amacıyla albinizmliler öğrencilerle

çalışmakta olan öğretmenlere, albinizimli lise ve üniversite öğrencilerine, çalışan albinizimli bireylere yönelik demografik bilgi formu oluşturulmuştur. Bu formda albinizimli katılımcıların yaş, cinsiyet, eğitim durumu, yaşadığı il, okuduğu bölüm, meslek, albinizm ve görme haricinde engel durumu, albinizm türü, engel oranı ve kardeş sayısını belirlemeye yönelik sorular sorulmuştur. Katılımcı öğretmenlere ise bu sorulara ek olarak albinizimli öğrencilerinin yaşı ve cinsiyetleri sorulmuştur. Bu araştırmada albinizimli bireylerin eğitim ve sosyal hayata katılımında karşılaştıkları problemler ve baş etme yöntemlerine ilişkin albinizimli çocuklarla çalışan ilkokul/ortaokul öğretmenlerine, albinizimli lise ve üniversite öğrencilerine ve albinizimli çalışanlara yönelik dört ayrı yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

Yarı yapılandırılmış görüşme, araştırmanın amacına uygun olarak hazırlanmış soruların katılımcılara belirli bir sırayla sorulmasının yanı sıra araştırmacıların yine araştırma konusu çerçevesinde daha önce belirlenmiş soruların dışına çıkmasına da olanak tanımaktadır (Berg ve Lune, 2015). Öğretmenlere yönelik hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formunda eğitim başlığı altında 4, sosyal hayata katılım başlığı altında ise 6 soru yer almaktadır. Albinizimli lise ve üniversite öğrencilerine yönelik hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formlarında ise eğitim başlığı altında 3, sosyal hayata katılım başlığı altında ise 13 soru yer almaktadır. Çalışan albinizimli bireylere yönelik hazırlanan formda ise 6 soru yer almaktadır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmacıların iletişime geçtiği albinizimli bireylerde katılımcı gönüllülüğü esas alınarak görüşme günü ve saati katılımcıya uygun olacak şekilde kararlaştırılmıştır. Görüşme zamanını belirlemeye yönelik kurulan ilk iletişimde araştırmanın amacı ve önemi birkaç cümle ile katılımcılara belirtilmiştir. Katılımcılara uygun olan görüşme saatlerinde katılımcılar tek tek telefonla aranmıştır. Öncelikle kendilerini rahat ve güvende hissetmeleri için günlük konuşma konuları ile birkaç dakika muhabbet edilmiştir. Sonrasında çalışma amacıyla görüşme kısmına geçmeden önce tüm görüşmelerin ses kaydına alınacağına ilişkin bilgi verilmiş ve katılımcıların sözlü olarak onayı alındıktan sonra daha önce uzman görüşü alınmış demografik bilgi formunda yer alan sorular ve yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan sorular katılımcıya yöneltilerek veri toplama süreci tamamlanmıştır. Ses kaydına alınan görüşmeler bilgisayar ortamında yazıya geçirildikten sonra her bir katılımcıya görüşme esnasında vermiş oldukları yanıtlar elektronik ortamda yazılı haliyle gönderilerek görüşme formunda verdikleri yanıtların doğruluğunu teyit etmeleri istenmiştir. Bilimsel çalışma etiği gereğince katılımcıların kimlik bilgilerini belirtmeyecek şekilde isim ve soyisimleri yerine albinizimli çocuklarla çalışan öğretmenler için sırasıyla; katılımcı sırası, cinsiyet, yaş ve branş, lise ve üniversite öğrencileri için cinsiyet, yaş ve devam edilen eğitim düzeyi, çalışanlar için cinsiyet, yaş ve meslek kullanılarak kod oluşturulmuştur. Ardından verilerin analizi aşamasına geçilmiştir.

Çalışmada ilk olarak katılımcıların görüşlerini dikkat çekici bir şekilde yansıtmak amacıyla veriler betimsel analiz yöntemi ile analiz edilerek katılımcıların cümlelerinden doğrudan alıntılara yer verilmiştir. İkinci aşamada ise betimsel bir yaklaşımla ortaya çıkarılamayan kavram ve temalar içerik analizi yapılarak neden sorusunun cevapları aranmıştır. Her kod belirlenen yaklaşımla incelendiğinde ilgili temanın bütününe ulaşılması ve tümevarımcı yaklaşımla bulguların okuyucuya aktarılması amaçlanmıştır.

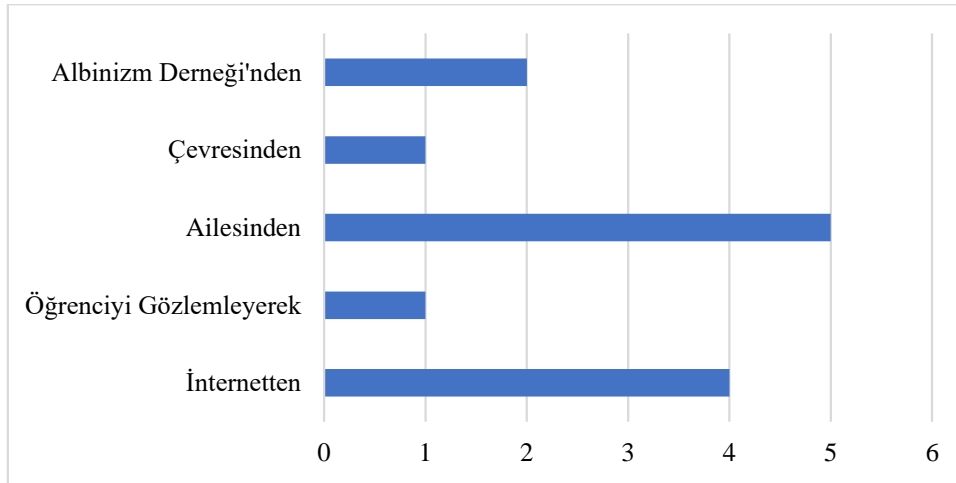
İçerik analizinde amaç; verileri temsil eden kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Betimsel analiz tekniği ile kısaca açıklanan ve yorumlanan veriler, içerik analizi esnasında daha detaylı bir incelemeye tabi tutulur ve betimsel bir analizle ortaya konulamayan kavram ve temalar içerik analizi sonucu açığa çıkarılabilmektedir. Bu amaç çerçevesinde, içerik analizi esnasında takip edilen birtakım basamaklar vardır. Bunlar; verilerin kodlanması, temaların bulunması, verilerin kodlara ve temalara göre düzenlenmesi ve tanımlanması, bulguların yorumlanması şeklinde ifade edilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Bu çalışmanın yöntemi ve uygulamalarını açıkça tanımlayıp tanımlamadığı; sonuçlar ile veriler arasında bağlantı kurup kurmadığı ve çalışmanın verilerinin başkaları tarafından analiz edilebilir olup

olmadığı göz önüne alınmıştır (Miles ve Huberman, 1994). Bu çalışmada kodlayıcılar arası güvenilirlik kat sayısı hesaplanarak %92,85 görüş birliği kat sayısına ulaşılmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde, albinizmliler ilköğretim/ortaokul öğrencilerinin eğitim ve sosyal hayata katılımında karşılaştıkları sorunlar ve baş etme yöntemlerine ilişkin öğretmen görüşlerine, albinizmliler lise ve üniversite öğrencilerinin eğitim ve sosyal hayata katılımında karşılaştıkları sorunlar ve baş etme yöntemlerine ilişkin görüşlerine ve çalışan albinizmliler bireylerin yaşadıkları sorunlar ve baş etme yöntemlerine ilişkin görüşlerine yer verilerek yorumlanmıştır. Öğretmenlerin, “Sınıfınızda öğrenim gören albinizmliler öğrencisi ile ilgili herhangi bir bilginiz mevcut mu? Mevcut değilse bilgi edinme konusunda neler yapabilirsiniz?” sorusuna verdikleri yanıtlara ilişkin bulgular Şekil 1’de gösterilmektedir.



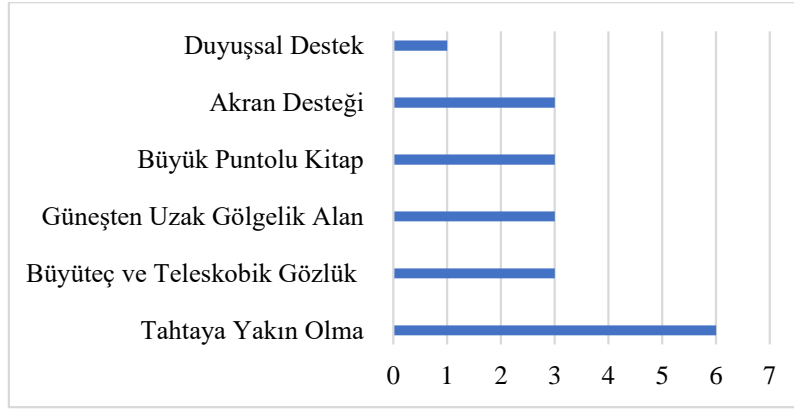
Şekil 1. Öğretmenlerin Albinizm Hakkında Bilgi Edinme Yolları

Şekil 1’de öğretmenlerin albinizm hakkında bilgi edinme yolları incelendiğinde en çok bilgi edinme yolunun aile ve internet olduğu görülmektedir. Katılımcılardan hiçbirisinin çalıştıkları kurum içerisinde albinizm hakkında bir bilgilendirme almamış olması, albinizm de dâhil olmak üzere çeşitli bireysel farklılıklara göre okullarda öğretmenlere hizmet-içi eğitim verilmediğini ve farkındalık kazandırılmadığını düşündürmektedir. Bu soruya ilişkin bazı katılımcıların ifadeleri;

“...görme problemleri olduğunu az gören durumunda olduklarını yaşadığı sıkıntıları açıkçası hiç bilmiyordum. ... Sosyal medya gruplarından baktım albinolu bireylere ulaşmaya başladım daha sonra bu albinizm derneğini buldum oraya mesaj attım. Daha sonra dernek başkanını aradım onlardan bilgiler aldım bu şekilde bilgiler aldım...” (K-27-S.Ö).

“...internette araştırdım bir de Albinizm Derneği var mı Türkiye’de bununla ilgili bir dernek varsa ilgili kitapları isterim albinizm derneği başkanını buldum onunla görüştük...” (E-30-T.Ö).

“Albinizmliler öğrenciniz sınıfın fiziki durumu (ışık, ısı, oturma düzeni vb.) ile ilgili problem yaşıyor mu? Yaşıyorsa nasıl bir çözüm önermektесiniz?” sorusuna ilişkin bulgular Şekil 2’de gösterilmektedir.



Şekil 2 Öğretmenlerin Sınıfın Fiziki Durumu İle İlgili Önerileri

Albinizimli öğrencilerin öğretmenlerinin sınıfın fiziki durumu (ışık, ısı, oturma düzeni...) ile ilgili önerileri incelendiğinde daha çok oturma düzeninde uyarlamaya vurgu yapıldığı görülmüştür. Bunun dışında, akran desteği sağlama, büyük puntolu kitap kullanma ve büyüteç ile teleskop kullanmadan da bahsedilmiştir. Bu soruya ilişkin bazı katılımcı ifadeleri;

“...ilk geldiği gün tahtaya bir çizgi çizdim dedim ki... tahtayı gördüğün an dur dedim ve mübalağasız tahtaya benim adıma bir adım kala durdu yani görme mesafesini ayarladım daha sonra ...'ın sırası hep ortada benim yanımda da değil benim masam biraz daha yanda kalıyor tam karşıya gelecek şekilde ayarladım...” (K-50-S.Ö).

“...Bir de ön tarafta tahta parlamasın diye ön taraftaki ışığı genelde kapatıyorum arka taraftaki ışığı açmaya çalışıyorum... Olmuyor çünkü ne kadar öne alırsam alayım gözünü yazıya dayamadan göremiyor...” (K-34-S.Ö).

“En önde oturuyor görmede problemi olduğu için, yanına bir tanede sınıfın en zeki çocuğunu koyuyorum ki bişeyi yazmada okumada zorlandığında herhangi bir sıkıntısı olduğunda yardımcı olabilsin diye...” (E-30-T.Ö).

Öğretmenlerin, “Albinizimli öğrencinize yönelik ne gibi ders materyalleri mevcut? Mevcut değilse bu ders materyalleri nasıl geliştirilebilir?” sorusuna verdiği yanıtlara ilişkin bulgular Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1.

Öğretmenlerin Ders Materyallerine İlişkin Önerileri

Materyal Önerileri	f	%
Büyük puntolu kitaplar	4	57,14
Büyüteçler	3	42,85
Koyu çizgili (kontrastlı) defterler	3	42,85
Eva, tırtıklı kâğıt ve büyük kartonlar	2	28,57
Tahtadaki ders içeriğinin bir kopyasının öğrenciye verilmesi	1	14,28
Bilişsel destek	1	14,28

Genel olarak görüşler incelendiğinde sınıflarda uygun materyallerin kullanılmadığı vurgulanmıştır. Tablo 1’de görüldüğü üzere öğretmenlerin %57,14’ü büyük puntolu kitaplar, %42,85’i büyüteçler ve kontrastlı defterler önerirken %28,57’si eva, tırtıklı kâğıt ve büyük kartonlar, %14,28’i ise tahtadaki ders içeriğinin bir kopyasının öğrenciye verilmesini ve bilişsel destek sağlanmasını önermektedir. Bazı öğretmenlerin ifadeleri;

“...özel materyalimiz yok... Daha koyu renk çizgileri olan defterleri olabilirdi...” (K-34-S.Ö).

“Şu an bizim ekstra birkaç materyalimiz yok ilk başladığımız zamanda babası normal yazılı defter değil de kendisi defter bastırttı çizgileri daha rahat görebilmesi için...” (E-35-S.Ö).

“...büyük puntolu kitaplar olması lazım... Kelimeleri tahtada oluşturuyoruz tahtadan bile göremedi bunları ben ayrı bir kâğıda yazıyorum önce tahtaya yazıyordum sonra kâğıda yazıyorum...” (K-50-S.Ö).

Öğretmenlerin, “Albinizimli olmak öğrencinizin akademik başarısını etkilemekte midir?” sorusuna verdikleri yanıtlara ilişkin bulgular Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2.

Öğretmenlerin Albinizmin Akademik Başarıya Etkisine İlişkin Görüşleri

Albinizmin Akademik Başarıya Etkisi	f	%
Öz güven eksikliği, yalnızlaşma, içe kapanıklık	3	42,85
Herhangi bir etkisi yok	2	28,57
Okuma hızında düşüklük	2	28,57
Görme problemleri	2	28,57
Uygun materyal olmaması	1	14,28

Görüşler genel olarak incelendiğinde, öğretmenlerin %42,85’i albinizimli öğrencilerinin, farklılıkları nedeniyle yalnızlaşma, özgüven eksikliği, içe kapanık olma gibi durumlar yaşadığını yani duyuşsal etkenlerden dolayı, 28,57’si görme problemleri ve okuma hızında düşüklük olması, %14,28’i uygun materyal olmaması nedeniyle akademik başarılarının olumsuz etkilenebileceğini ifade etmiştir. Öğretmenlerin %28,57’si ise albinizmin akademik başarıya herhangi bir etkisi olmadığını söylemektedir. Bazı öğretmenlerin ifadeleri;

“...arkadaşları ondan çok gerideydi şu an da ...’i geçti diyebilirim bu da görme ile alakalı albino olmasıyla alakalı değil bence çünkü az görüyor okuma hızı da yavaşlıyor...” (E-36-S.Ö).

“Başarısına bence albino olması etki etmez isterse kişi başarılı olabilir gerekli imkânlar verildiği takdirde biz öğretmenler sayesinde başarılı olabilir yalnız bu çocuklarda benim gördüğüm özgüven eksikliği meydana geliyor...” (K-27-S.Ö).

“Zorlukları oldu çok zorlukları oldu ama çocuğun yapısıyla da ilgili... Çok hırslıydı o açığı kapattı ondan sonra zorlukları var ama bence akademik olarak başarısını etkilemez zorluklarını yenererek istediği başarıya ulaşabilir...” (K-65-S.Ö).

Öğretmenlerin, “Mevsimsel geçişler öğrencinizi ne şekilde etkilemektedir?” sorusuna verdikleri yanıtlara ilişkin bulgular Tablo 3’te yer almaktadır.

Tablo 3.

Öğretmenlerin Albinizmin Mevsimsel Geçişlerdeki Etkisine İlişkin Görüşleri

Albinizmin Mevsimsel Geçişlerdeki Olumsuz Etkisi	f	%
Açık alandaki etkinlikler	3	42,85
Güneşli havada dışarı çıkma	3	42,85
Dış görünüş nedeniyle kamufle olma	1	14,28
Ayrımcılık	1	14,28

Öğretmenlerin %42,85’i açık alandaki etkinlikler ve güneşli havada dışarı çıkma durumunda albinizmin öğrenciyi olumsuz etkilediğini belirtirken %14,28’i dış görünüş nedeniyle albinizimli öğrencisinin kamufle olmaya çalıştığını veya ayrımcılığa uğradığını ifade etmektedir. Bazı öğretmenlerin ifadeleri;

“...güneşe çıkmasını istemiyor çünkü sıkıntılar oluyor sağlık sıkıntıları sıra olurken bile ben onu sıraya koymuyordum çünkü bizim sramızın olduğu yer güneş oluyor gölgede tutuyordum...” (K-50-S.Ö).

“...Evet, okul bahçesine çıkmıyor arkadaşlarıyla o zaman oynamak istemiyor, rahatsız oluyor güneşten.” (K-27-S.Ö).

“...öğrenciler bir şey söylediği zaman çocuk kırılıyor ister istemez o yüzden çok dışarıya çıkmak istemiyor çıktığı zaman da böyle bizim sınıftaki öğrencilerden uzağa gitmiyor yani hep bizim

sınıftaki öğrencilerle takılıyor. Şapka takıyor bazen sıcaklarda bakıyorum o kadar terlemiş ki çünkü saçları gözükmeyin diye şapka takıyor...” (E-36-S.Ö).

Öğretmenlerin, “Sınıfınızdaki diğer öğrencilerin albinizmi öğrencinize yönelik davranışları ve tutumları hakkındaki görüşleriniz nelerdir?” sorusuna verdikleri yanıtlara ilişkin bulgular Tablo 4’te yer almaktadır.

Tablo 4.

Öğretmenlerin Sınıf İçi Akran Tutum ve Davranışlarına İlişkin Görüşleri

Sınıf İçi Akran Tutum ve Davranışları	f	%
Alay etme	3	42,85
Ön yargı	2	28,57
Ayrımcılık	2	28,57
Korumacı yaklaşım	1	14,28

Tablo 4’te görüldüğü üzere öğretmenlerin %42,85’i albinizmi öğrencilerin dış görünüşleri ile ilgili sınıf içerisinde alay edilme durumuyla karşılaştıklarını dile getirmişlerdir. Öğretmenlerin %28,57’si akranların albinizmi öğrencilere ön yargılı yaklaştıklarını ve albinizmi öğrencilerin ayrımcılığa maruz kaldığını belirtirken %14,28’i ise akranların korumacı yaklaşım sergilediklerini ifade etmektedir. Bazı öğretmenlerin ifadeleri;

“Öğrenciler ilk defa... gibi biriyle karşılaşmıştı dış görünüş itibariyle başta biraz yadırgadılar ama biz onları çok kısa sürede aştık.” (E-36-S.Ö).

“Kabul edici sanki kardeşleri gibi görüyorlar daha bir koruyucular mesela eşyalarını toplayamadığı zaman eşyalarını topluyorlar kalemligi düştüğünde kalemligini toplamaya yardımcı oluyorlar bazen... Bunu kullanıyor o zaman kızıyorum ellemeyin... Kendisi yapsın diyorum.” (K-50-S.Ö).

“...başlarda biraz şaka yapma meyilleri vardı çok fazla rengiyle onların ilk defa böyle bir arkadaşları olmuş o yüzden şakanın dozu kaçtıyordu başlarda...” (E-30-T.Ö).

Öğretmenlerin, “Diğer öğrencilerin davranışlarında veya tutumlarında ne gibi farklılıklar var? Albinizmi öğrencinin akranları tarafından dışlanması veya alay edilmesi gibi durumlar yaşanmakta mıdır?” sorusuna verdikleri yanıtlara ilişkin bulgular Tablo 5’te yer almaktadır.

Tablo 5.

Öğretmenlerin Sınıf Dışı Akran Tutum ve Davranışlarına İlişkin Görüşleri

Sınıf Dışı Akran Tutum ve Davranışları	f	%
Alay etme	6	85,71
Sınırlı sosyal çevre	3	42,85

Öğretmenlerin %85,71’i albinizmi öğrencilerin sınıf dışında akranların olumsuz tutum ve davranışlarına maruz kaldığını ve bu duruma bağlı olarak %42,85’i albinizmi öğrencisinin sınırlı sosyal çevre içerisinde yer aldığını belirtmektedir. Bazı öğretmenlerin ifadeleri;

“...bugün bir olay oldu mesela, öğrencilerim geldi öğretmenim dedi diğer sınıflardan biri ...’e beyaz saçlı dedi böyle şeyler oluyor olmaz diyemiyoruz o yüzden diyorum ya... Pek şapkasını çıkarmak istemiyor montunu çıkarmak istemiyor montunu hatta böyle yakalarını bile katlıyor ki saçları arkadan gözükmeyin diye... diğer çocuklarla da çok fazla oynamıyor sadece sınıftaki öğrencilerle oynuyor.” (E-36-S.Ö).

“Mesela yemekhaneye giderken hep beraberiz dışarıdan pek arkadaş bulmadı kendisine daha çok sınıf içindeki arkadaşlarıyla idare etti...” (K-65-S.Ö).

“Hayır diğer sınıflardan yaramaz çocuklar var onlar bir iki söyleyecek oldu o sınıfın öğretmeniyle konuştum çocukla da konuştuk üzerine de çok gitmedim bu konunun...” (K-50-S.Ö).

Öğretmenlerin, “Sınıfınızdaki albinizimli öğrencinin arkadaşlarıyla kurduğu sosyal ilişkilerin diğer akranların birbirleri ile kurduğu sosyal ilişkilere göre ne gibi farklılıkları var?” sorusuna verdikleri yanıtlarda ilişkin bulgular Tablo 6’da yer almaktadır.

Tablo 6.

Öğretmenlerin Sosyal İlişkilerdeki Farklılıklara İlişkin Görüşleri

Sosyal İlişkilerde Farklılıklar	f	%
Oyun / oyun alanlarının farklılaşması	4	57,14
Farklılık yok	3	42,85
Sınırlı sosyal çevre	3	42,85
Görme Problemleri	2	28,57

Öğretmenlerin %57,14’ü albinizimli öğrencilerin ve akranlarının oyun veya oyun alanlarının farklılaştığını ifade etmektedir. %42,85’i albinizimli öğrencilerin akranlarına göre daha sınırlı bir sosyal çevrede yer aldığını belirtirken yine %42,85’i albinizimli öğrenci ve akranların birbirleri ile kurduğu sosyal ilişkilerde herhangi bir farklılık olmadığını dile getirmektedir. Albinizimli öğrencilerin görme problemlerinin sosyal ilişkilerde farklılıklara yol açtığını belirten öğretmenlerin oranı ise %28,57. Bazı öğretmenlerin ifadeleri;

“Hayır, birkaç farklılık yok ama şu olabiliyor biraz mesela çocuklar ebelemece oynayacaklar gibi görmenin çok önemli olduğu oyunlarda kendi öğrencim bunları tercih etmiyor bahçe kalabalık zorluk yaşayacağından tercih etmiyor, bahçe de değil de koridorda oynuyor...” (E-35-S.Ö).

“Birbirleriyle normal oyunlarını oynuyorlar... Oyunlara katılmıyor çünkü çok koşamıyor göremediği için düşüp zarar görebileceğini düşünüyorlar...” (K-50-S.Ö).

“...Canı istediği zaman futbol oynar kendi çizgilerini kendi ayarlıyor. Yalnızlaşmadığı için kendi çevresinde on arkadaşı var sosyalleşiyor onun dışına çıkıp diğer öğrencilerle beden eğitiminde falan istediğini yapabiliyor tehlikeli olabileceğini şeylerden uzak duruyor.” (E-30-T.Ö).

Öğretmenlerin, “Sınıfınızdaki albinizimli öğrenciye yönelik okuldaki diğer öğretmenlerin veya okul yönetiminin tutum ve davranışları nasıldır?” sorusuna verdikleri yanıtlara ilişkin bulgular Tablo 7’de yer almaktadır.

Tablo 7.

Öğretmenlerin Okul Personelinin Tutum ve Davranışlarına İlişkin Görüşleri

Diğer Öğretmenlerin ve Okul Yönetimin Tutum ve Davranışları	f	%
Olumlu iletişim	6	85,71
Destekleyici Yönetim	4	57,14
Yönetimsel sorunlar	1	14,28
Dış görünüşün dikkat çekmesi	1	14,28

Tablo 7 incelendiğinde albinizimli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin %85,71’i, okuldaki diğer öğretmenlerin ve okul yönetiminin albinizimli öğrenciyle olumlu iletişim kurduğunu söylerken %57,14’ü, okul yönetiminin albinizimli öğrenciyi ve öğretmenleri destekleyici olduğunu ifade etmektedir. Öğretmenlerin %14,28’i okulda yönetimsel sorunlar olduğunu yine %14,28’i ise albinizimli öğrencinin dış görünüşü sebebiyle diğer öğretmenlerin dikkatini çektiğini belirtmektedir. Bazı öğretmenlerin ifadeleri;

“...Başka bir çocuk olsaydı ...’in davranışlarını gösteren belki dikkat çekmezdi ama renginden dolayı... Daha çok dikkat çekiyor...” (K-34-S.Ö).

“...şunu yapmamız gerekiyor mu idare böyle bir önlem almamız gerekiyor mu neler yapmamız gerekiyor diye sordular. Zaten benim de öğrencimin de en büyük şansı o.” (E-35-S.Ö).

“...Rehber öğretmenimiz yardımcı oluyor okul idaremiz müdürümüz her konuda destek imkânlarımız ölçüsünde sıkıntı yok yani okul idaresi ve öğretmenler açısından...” (K-50-S.Ö).

Öğretmenlerin, “Açık havada gerçekleştirilen derslerde veya etkinliklerde albinizmlı öğrencinin güneşten korunması ve görme yetisini maksimum düzeyde kullanabilmesi için ne gibi uyarlamalar yapılabilir?” sorusuna verdikleri yanıtlara ilişkin bulgular Tablo 8’de yer almaktadır.

Tablo 8.

Öğretmenlerin Açık Havada Gerçekleştirilen Derslere/Etkinliklere İlişkin Uyarlama Önerileri

Uyarlama Önerileri	f	%
Gölge alanlar	6	85,71
Güneş gözlüğü	6	85,71
Güneş kremi	6	85,71
Şapka	3	42,85
Uzun kollu kıyafet	1	14,28
Uygun oyun alanı (kapalı oyun alanları)	1	14,28

Tablo 8 incelendiğinde öğretmenlerin %85,71’i açık havada gerçekleştirilen ders ve etkinliklerde albinizmlı öğrencinin güneşten olumsuz etkilenmemesi ve görme yetisini maksimum düzeyde kullanabilmesi için gölge alanların tercih edilmesini, öğrencinin güneş gözlüğü ve koruyucu güneş kremi kullanmasını, %42,85’i şapka takmasını, %14,28’i ise uzun kollu kıyafet giymesini ya da kapalı oyun alanlarının tercih edilmesini önermektedir. Bazı öğretmenlerin ifadeleri;

“...bahçenin genelde çok güneş almayan tarafına gitmeye çalışıyorum çünkü güneşte tamamen gözlerini kısıyor görmesi tamamen zorlaşıyor...” (K-34-S.Ö).

“...güneş kremi kullanıyor güneş kreminin kaç saat onu koruyabileceğini söylüyor bana gözlüğü oluyor kendi gözlüğü renk değiştiriyor şapka takıyor... Birinci ders değil de güneşin biraz daha artık battığı beşinci ders çıkmaya çalışıyorum ya da ona soruyorum üçüncü ders çıktysak rahatsız oldun mu ya da olursan bana söyle gibi, okulun bazı alanları gölge oluyor kendimde rahatsız oluyorum güneşten o gölge alanların altında oynamaya gayret ediyoruz.” (E-35-S.Ö).

“...yeni bir okul değiliz spor salonumuz yok keşke spor salonumuz olsa da orada çalıştırabilsem ama açık alanda bahçede çalışıyoruz... İki tane gözlüğü var okula gelirken güneş gözlüğü ve şapka ile geliyor yaz kış içeri girince de normal gözlüğüyle değiştiriyoruz...” (K-50-S.Ö).

Lise öğrencisi katılımcıların albinizmin akademik başarıya etkisine ilişkin bulgular Tablo 9’da yer almaktadır.

Tablo 9.

Lise Öğrencilerinin Albinizmin Akademik Başarıya Etkisine İlişkin Görüşleri

Albinizmin akademik başarıya etkisi	f	%
Tahtayı görmeye güçlük	3	75
Küçük puntolu kitap/resim	2	50
Not tutmada güçlük	1	25
Derse odaklanamama	1	25
Sayısal derslerde güçlük	1	25

Albinizmlı lise öğrencisi katılımcıların %75’i tahtayı görmeye, %50’si küçük puntolu kitabı veya resimleri görmeye, %25’i not tutmada, derse odaklanmada ve sayısal derslerde güçlük yaşadıklarını, buna bağlı olarak da akademik başarılarının olumsuz etkilendiğini ifade etmektedirler. Lise öğrencisi katılımcıların ifadeleri;

“Albinizmlı olduğum için en önde oturmam gerekiyor tahtayı görebilmem için bazen o bile yetmiyor, bazı derslerde notlarımı tam tutamıyorum. Teleskobik gözlük keşfettim teleskobik gözlük kullanıyorum şu an rahatım.” (E-14-Lise).

“Hoca tahtaya formülü yazıyor... O konuda etkiliyor. Özellikle sayısal derslerde olumsuz etkiliyor.” (E-15-Lise).

“Mesela derste tahtayı göremediğim konuları anlayamıyorum sürekli geri kalıyorum.” (K-16-Lise).

“Görme sıkıntılarım yüzünden bazen derse odaklanamıyorum ama çok fazla da etkisi olmuyor.” (K-17-Lise).

Albinizimli lise öğrencisi katılımcıların ders materyallerine erişim konusunda yaşadıkları sorunlara yönelik çözüm önerileri Tablo 10’da yer almaktadır.

Tablo 10.

Lise Öğrencilerinin Materyallere Erişim Konusunda Geliştirdikleri Çözümler

Materyallere Erişimde Geliştirilen Çözümler	f	%
Tahtaya yakın oturma	2	50
Fotoğrafını çekerek okuma	2	50
Teleskobik gözlük kullanma	1	25
Akranlardan destek alma	1	25

Lise öğrencisi katılımcıların %50’si ders materyallerine erişimde karşılaştıkları sorunları yazı tahtasına yakın bir konumda oturarak ya da fotoğrafını çekerek çözdüklerini, %25’i ise teleskobik gözlük kullanarak ya da akranlarından destek alarak çözdüklerini ifade etmektedirler. Katılımcıların ifadeleri;

“Albinizimli olduğum için en önde oturmam gerekiyor tahtayı görebilmem için bazen o bile yetmiyor, bazı derslerde notlarımı tam tutamıyorum. Teleskobik gözlük keşfettim teleskobik gözlük kullanıyorum şu an rahatım.” (E-14-Lise).

“Tahtayı okumakta zorlanıyorum, ama önde yer kalmadığım zaman arkaya oturursam göremeyince başım ağrımaya başlıyor... Kitap okuyorum resimleri karıştırıyorum küçük olduğu zaman beni yoruyor.” (E-15-Lise).

“Kitap puntosu küçük olduğundan çoğunlukla ödevimi annemle yaparım küçükse ya fotoğrafını çekerim ya da arkadaşlarımdan yardım alırım. Laboratuvarında deney yaptığım zaman dışardan bakıldığında sakarmışım gibi görünüyorum.” (K-16-Lise).

“Tahtayı görmekte zorlanıyorum ama fotoğrafını çekip yazıyorum zaten hocalar anlayış gösteriyor.” (K-17-Lise).

Lise öğrencisi katılımcılara yönelik sınav uyarlamaları Tablo 11’de yer almaktadır.

Tablo 11.

Albinizimli Lise Öğrencilerine Yönelik Sınav Uyarlamaları

Sınav Uyarlamaları	f	%
Büyük puntolu sınav evrakı	4	100
Oturma düzeninde değişiklik	3	75
Güneş etkisine karşı perde kullanma	2	50
Kontrastı arttırılmış sınav evrakı	1	25
Ek süre	1	25

Lise öğrencisi katılımcıların tamamı büyük puntolu sınav kâğıdı ile sınav olmaktadır. %75’i sınavda bireysel özelliklerine uygun bir konumda oturmakta, %50’si yoğun güneş ışığının görme yetilerini olumsuz etkilememesi açısından sınıfta perde kullanıldığını, %25’i ise kontrastı arttırılmış sınav evrakı ya da ek süre kullandığını ifade etmiştir. Katılımcıların ifadeleri;

“Yapılıyor, mesela LGS sınavına girdiğimde iki oturumda da ek olarak 20 dk. sürem vardı ve o da 18 puntoydu. Bizim sınıfımız güneş alıyor ancak perdeleri indirdiğimiz zaman sıkıntımız kalmıyor. Eskiden bazen sıkıntı yaşayabiliyorduk hoca yerimi değiştiriyordu.” (E-14-Lise).

“Unutmazlarsa büyük punto yapıyorlar, kâğıtlar mesela normal kişiye bir sayfa veriyorsa bana 5-6 sayfa veriliyor. Hocalar rahatsız olursan perdeyi çekebilirsin diyor, nereye istersen oraya otur diyor.” (E-15-Lise).

“Kâğıdı büyük hazırlıyorlar başka bir şey yapılmıyor... Bir de kontrasta dikkat ediyorlar.” (K-16-Lise).

“Yazılar büyütülüyor, Görseller büyütülüyor, puntolar büyütülüyor. Zaten sınıfta istediğimiz gibi yer değiştirebiliyoruz nerede rahat edersem oraya oturuyorum.” (K-17-Lise).

Albinizimli lise öğrencisi katılımcıların, albinizmin arkadaş ilişkilerine etkisi ile ilgili bulgular Tablo 12’de yer almaktadır.

Tablo 12.

Lise Öğrencilerinin Albinizmin Arkadaş İlişkilerine Etkisi Hakkında Görüşleri

Olumsuz Etkiler	f	%
Alay edilme	2	50
Dışlanma	2	50
Sınırlı sosyal çevre	1	25
Ayrımcılık	1	25

Albinizimli lise öğrencisi katılımcıların genel olarak bir katılımcı hariç hepsinin albinizimli olmak açısından alay edilme veya dışlanma ya da fiziksel nedenlerle dışarda kalma gibi problemler yaşadığı görülmektedir. %50’si alay edilme ya da dışlanma durumu yaşadığını belirtirken %25’i ise sınırlı sosyal çevre içerisinde kaldığını veya ayrımcılık yaşadığını ifade etmektedir. Katılımcıların ifadeleri;

“Artık yaşımda büyüdüğü için mesela küçükken çok dalga geçerlerdi, ama artık her şeyin farkındalar küçükler olsun büyükler ya da akranlarım dalga geçmiyor. Küçüklerin de cahilliğine veriyorum.” (E-14-Lise).

“Hayır, yaşamıyorum. Başka çevreye girdiğimde oluyor tanışmak açısından, mesela aşağıda spor yapıyorlar gidemiyorum görme ile ilgili oluyor. Olumlu olarak yanlarında dikkat çektiğimi söylüyorlar. Olumsuz olarak da yanımda gezme çok dikkat çekiyorsun dış görünüşümden dolayı gibi şeyler de oluyor.” (E-15-Lise).

“Biraz kötü etkiliyor bazen konuşmak istemiyorlar... Mesela arkadaşlarım benle konuşmak istemiyor yanlarına oturuyorum defterlerine bakmak istiyorum rahatsız oluyorlar. Bazı öğretmenlerim birtakım şeyler söylüyor tahtayı yazmamak için yalan söylüyorsun gibi bağırdı mesela ya da önünü görmüyorsun ne araştırması yapacaksın ya da başka doktora git diye bağıran hocalar oldu.” (K-16-Lise).

“Olumsuz etkileri yok. Zaten insanlar genelde insanlar biliyor artık hiç sıkıntı yaşamadım o yüzden. Hayır,(arkadaş seçiminde) etkilemiyor. Bazen etkileyebiliyor kişinin karakterine göre karışındaki insana göre muamele gösteriyorum.” (K-17-Lise).

Albinizimli lise öğrencisi katılımcıların, albinizmin sosyal ortamlarda psikolojik etkilerine ilişkin bulgular Tablo 13’te yer almaktadır.

Tablo 13.

Lise Öğrencilerinin Albinizmin Psikolojik Etkilerine İlişkili Görüşleri

Albinizmin Psikolojik Etkileri	f	%
Bakışlardan rahatsız olma	2	50
Stres	1	25
Görme problemlerine bağlı olumsuz etkilenme	1	25

Albinizimli lise öğrencisi katılımcıların %50’si sosyal ortamlarda diğer insanların, farklılıklarına odaklanarak bakmalarından rahatsızlık duyduklarını belirtmektedirler. %25’i ise sosyal ortamlarda stres yaşadığını ya da görme problemlerine bağlı olarak olumsuz etkilendiğini ifade etmektedir. Katılımcıların ifadeleri;

“Beni çok fazla etkilemiyor ama dışarıdayım geziyorum mesela bir çocuk ya da abla gelip saçlarıma bakıp aa ne kadar garip saçlarına baksana ne diyebiliyor. Bu beni mutlu da ediyor rahatsız da ediyor. Ya da dik dik baktıklarında sinir olabiliyorum ben de kafamı çeviriyorum.” (E-14-Lise).

“Stres yapıyorum...” (E-15-Lise).

“Dış görünüş değil de görme açısından biraz fazla etkiliyor kendimi geri kalmış hissediyorum. Dersler olur mesela ya da dışarıda bir olay olur ben görmediğim için anlayamam... Bazen oluyor, hani

bu görmeden psikolojikmen sorun oluyor dedim ya gerçekten kötü hissettiğim durumlar da olabilir normal bir şey diye kendimi teselli ediyorum.” (K-16-Lise).

“İnsanların odak noktası olduğum için rahatsız oluyorum.” (K-17-Lise).

Albinizmliler lise öğrencisi katılımcıların, albinizmin gelecekteki mesleki tercihleri ve mesleki yaşantılarına etkisi ile ilgili bulgular Tablo 14’te yer almaktadır.

Tablo 14.

Lise Öğrencilerinin Albinizmin Mesleki Tercih ve Yaşantıya Etkisi Hakkındaki Görüşleri

Albinizmin Mesleki Tercih ve Yaşantıya Etkisi	f	%
Albinizmliler olmasaydım farklı bir bölüm/meslek tercih ederdim	3	75
Görme problemleri nedeniyle kaygılanıyorum	2	50
Herhangi bir etkisi yok	1	25

Albinizmliler lise öğrencisi katılımcıların %75’i albinizmliler olmasaydım farklı bir bölüm/meslek tercih ederdim ifadesinde bulunurken %50’si görme problemleri nedeniyle gelecek meslek yaşantısı açısından kaygı duymaktadır. %25’i ise albinizmin gelecekte mesleki tercih ve yaşantılarını herhangi bir şekilde etkilemediğini belirtmektedir. Katılımcıların ifadeleri;

“Ben mimar ya da tasarımcı olmak istiyorum. Resmim güzel o yönde ilerlemek istiyorum. Matematiği de seviyorum. Albinizmliler olduğum için beni askere almayacakları için üzülmiştim ama şimdi bedelli herkes bedelliye para veriyor ben de beni almıyorlar zaten diyorum... Hayır kaygılanmıyorum... Albinizmliler olmasaydım araba kullanmayı seviyorum, arabaya yönelik bir şey seçebilirdim ehliyetim olsaydı... uber ya da taksi şoförü olabilirdim.” (E-14 Lise).

“Hukuk düşünüyorum, benim için daha iyi olur. Albinizmliler olmasaydım sanayi de çalışmaya başladım, okulda kendimi yormazdım. Albinizmliler olduğum için avukatlık düşünüyorum... Evet kaygılandırıyor. Avukat olduğum zaman kâğıtları okuyabilecek miyim diye düşünüyorum ya da memur olsam evrak işlerimi nasıl halledeceğim ile ilgili kaygılar oluyor, görmeden dolayı. Öğretmenlerim çok başarılısın deyince kendime geliyorum...” (E-15 Lise).

“Albinizmliler olmasaydım hemşire olmayı çok isterdim, bunu öğretmenlerime sordum albinizmliler biri hemşire olabilir mi diye ama görmeden dolayı olamıyorum, ama olmuyorsa yapacak bir şey yok. Şu an psikoloji ya da hukuk istiyorum... Hayır kaygılanmıyorum.” (K-16 Lise).

“PDR istiyorum, çünkü içimden o geliyor belki tasarım okuyabilirim çizimlerim iyi. Albinizmliler olmamla etkisi yok. Albinizmliler olmasaydım da pdr seçmeyi düşünürdüm... Kaygılarım var ama çok önemli değil her şeyi aşabileceğimi düşünüyorum.” (K-17 Lise).

Albinizmliler üniversite öğrencisi katılımcıların, albinizmin akademik başarıya etkisine ilişkin bulgular Tablo 15’te yer almaktadır.

Tablo 15.

Üniversite Öğrencilerinin Albinizmin Akademik Başarıya Etkisine İlişkin Görüşleri

Eğitim Bağlamında Yaşanılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri	f	%
Tahtayı görmede güçlük	3	75
Büyük puntolu materyal kullanma	3	75
Ders içeriğini telefon ekranından takip etme	1	25
Teleskobik gözlük kullanma	1	25
Akran desteği alma	1	25
Sesli betimleme	1	25

Albinizmliler üniversite öğrencisi katılımcıların akademik başarılarını olumsuz etkileyen ortak problemin görme ile ilgili olduğu görülmekte ve %75’i yazı tahtasını görmede güçlük yaşadığını ifade etmektedir. Buna bağlı sorunları çözmek amacıyla katılımcıların %75’i büyük puntolu materyal kullanmakta, %25’i ise ders içeriğini telefon ekranından takip etme, teleskobik gözlük kullanma, akran desteği alma ve sesli betimleme yöntemlerinin birine ya da birkaçına başvurmuştur. Katılımcı ifadeleri;

“Olumsuz etkiliyor küçüklüğümde başladı okula başladığımda okuma yazma öğrenmem matematik öğrenmem ki matematiği hala öğrenemedim gözümünden dolayı bir de sözele daha yatkınım birleşince ikisi matematikte sıfır kaldım... Yani çok bir etkisi olmadı birilerinin bir çalışması gerekirken

benim on çalışmam gerekti sadece onun dışında çok etkisi olmadı. Tahtayı görmeye hem tahtada hem önümde bir şey oluyordu onları aynı anda takip etmekte zorlandın bazen teleskobik gözlüklerin ya yakın ya da uzak ayarı var aynı anda olmuyor ikisi kaçırabiliyordum onları da arkadaşlarımdan tamamlıyordum iyi arkadaşları vardı.” (E-22-Üniversite).

“Üniversiteden önce öğretmenlerle ilgili sıkıntılar oluyordu ama burada öyle bir durum olmuyor, insanlar yardımcı olmaya çalışıyor. Sınavları büyük puntoda hazırlamak gibi ya da anlatırken betimlemek gibi ama yine de bazı sorunlar olabiliyor, betimleme yetmeyebiliyor.” (K-21-Üniversite).

“Yani aslında benzerde temel sorunlar var üniversitede bu daha da belirginleşiyor çünkü üniversite öncesi etkinlikler daha basit olmasından kaynaklı daha kolay çözülebiliyordu. Temelde benim sıkıntım tahtayı görme odaklı üniversite öncesi de büyük puntolu kâğıtla giriyordum sınava.” (E-20-Üniversite).

“Aslında benim için üniversite hayatı daha kolay geçti. Engelliler birimi yardımcı olduğu için. Üniversitede hocalara durumumu anlatmak lisede anlatmaktan daha zor geldiği için hocalara mail atıyorum. Dış görünüşle ilgili üniversitede hiçbir sorunla karşılaşmadım. Albino olduğum için zaten bir engel durumu olduğunu anlıyorlar.” (K-22-Üniversite).

Albinizmi üniversite öğrencisi katılımcıların, albinizmin arkadaş ilişkilerine etkisi ile ilgili bulgular Tablo 16’da yer almaktadır.

Tablo 16.

Üniversite Öğrencilerinin Albinizmin Arkadaş İlişkilerine Etkisi İle İlgili Görüşleri

Albinizmin Arkadaş İlişkilerine Etkisi	f	%
Arkadaş seçimini etkiliyor	4	100
Uyum sağlayarak destek olan arkadaşlar	4	100
Sınırlı sosyal çevre	3	75
Dış görünüşün avantaj olarak algılanışı	1	25

Albinizmi üniversite öğrencisi katılımcıların, genel olarak arkadaşlıklara başlama sürecinde çok ciddi sorunlar yaşadıkları görülmektedir. Bu durumun genellikle arkadaş edinme sürecinde de yani arkadaş seçiminde de etkili olduğu belirtilmiştir. Katılımcıların tamamı albinizmin arkadaş seçimini etkilediğini, bireysel farklılıklarını kabul eden ve destek olan arkadaşlar edindiklerini belirtmektedir. %75’inin sınırlı bir sosyal çevre içerisinde kaldığı ve %25’inin dış görünüşünün diğer insanlara göre avantaj olarak algılandığı görülmektedir. Katılımcı ifadeleri;

“...Senin görmediğine inanmıyoruz diyenler oluyor... Yakışıklı adamsın keşke bizim tipimizde senin gibi olsa diyorlar... Ben bir şey demeden yardım ediyorlar mesela buluşmaya gidiyoruz kalabalık yer de onları bulmam imkânsız haberleşiyoruz geliyor alıyor ayarlıyorlar... Etkiliyor tabi daha olumlu uyumlu zararsız insanlarla olmak istiyorum beni mutsuz etmeyecek... Beni yetersiz hissettirebilirler veya yapamayacağım şeyleri beklerler... Durumumdan dolayı içeri dönüklük durumu var ben de çok geniş çevre edinmeye çalışmıyorum seçmeye çalışıyorum.” (E-22-Üniversite).

“Kampüste insanlara selam veremiyorum, onlar da görmediğimi bilmiyorsa onları görmezden geldiğimi falan düşünebiliyorlar... İnsanlar yanıma yaklaşıp arkadaş olmaktan ziyade direkt albinizmi ilgili sorular sormaya başlıyorlar... Beni sadece albinizmi olarak görmeleri sıkıntı oluyor. Benimle arkadaş olmak için değil de yardım etmek için yaklaşıyorlar... Kendi arkadaşlarımdan beni benimsediğini düşünüyorum ve benimle birlikte onların engelli farkındalıkları... Gerçekten arkadaşım olanlarda yardım temellilik oluşmuyor, herkes gibi arkadaş oluyoruz... Etkilememesi için elimden geleni yapıyorum ama ben kendimde çekiniyorum bazen önyargılı düşünebilirler mi diye ama genelde insanlar böyle yaklaşmıyor... Albinizmi misin ya da göremiyor musun gibi sorulardan çok rahatsız oluyorum ve genelde böyle insanlardan uzak dururum, ama çevremde böyle insanlar yok.” (K-21-Üniversite).

“Arkadaş olana kadar süreç beni çok etkiliyor. Bir insanla tanışınca direkt bu meseleden bahsetmek saçma geliyor ya da çekiniyorum. Yolda karşılaştığımızda selam veremiyorum onlar da görmediğimi bilmiyor... Yardımcı olmaya çalışıyorlar... Ders notu konusunda ve anlayışla karşılıyorlar... Yapamayacağım durumlar da anlayışla karşılanıyor... Kör müsün gibi sorular geliyor, bu daha çok tanımadığım kişilerden geliyor... Fazla arkadaşım da yok seçici davranıyorum... Yardımcı olmaya çalışan arkadaşları oldu çok iyi arkadaşlıklar oluştu. Görmediğimi söylememe rağmen çok umursamayan insanlar oldu onlara mesafe koydum.” (E-20-Üniversite).

“Uzun süreli arkadaşlarım alışkınlar, farklı etkilemiyor. Samimiyetimiz arttıktan sonra, dışarıdan hiç böyle bir insan olduğunu düşünmezdim diyen arkadaşlarım oluyor... Yapamayacağım işlerde dikkat ediyorlar, sen yapmasan da olur gibi... Albinizmi olmamdan dolayı çok arkadaş edinen biri değilim, daha çok karşı taraftan ilk adımı bekliyorum.” (K-22-Üniversite).

Albinizmin sosyal ortamlarda üniversite öğrencisi katılımcılar üzerindeki psikolojik etkilerine ilişkin bulgular Tablo 17’de yer almaktadır.

Tablo 17.

Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Ortamlarda Albinizmin Psikolojik Etkilerine İlişkin Görüşleri

Albinizmin Psikolojik Etkileri	f	%
Sosyal ortamlarda çekingen davranma	4	100
Az gören olduğunu gizleme	4	100
Dış görünüşteki farklılık olumsuz etkiliyor	3	75
Albinizmle ilgili açıklama yapmamayı tercih etme	2	50
Saç boyatma	1	25

Albinizmi üniversite öğrencisi katılımcıların tamamı sosyal ortamlarda çekingen davranmakta ve az gören olduklarını ifade etme konusunda çekingen davranmaktadırlar. %75’i dış görünüşteki farklılığın olumsuz psikolojik etkileri olduğunu belirtirken %50’si diğer insanlara albinizmle ilgili açıklama yapmamayı tercih etmekte ve %25’i saçını boyatarak durumu gizlemektedir. Katılımcı ifadeleri;

“Olumlu diyemem herhalde ciltten dolayı farklılık saçımı boyatmak zorunda kalmam bile kötü bir şey aslında insanların çoğunun anlayışsız olduğunu düşünüyorum... Evet, dış görünüşümü değiştirerek olumsuz şeylerden kurtulmaya çalışıyorum çünkü eskiden yolda yürürken saçın niye beyaz diye durdurup soran bile olurdu sinir bozucuydu... İnsanlara belli etmemeye çalışıyorum çünkü suiistimal etmeye çalışıyorlar görmüyor salaktır diye yaklaşıyorlar kafası da çalışmıyordur diye kendimi gizlemeye çalışıyorum açık vermemek için.” (E-22-Üniversite).

“Farklı olmak bazen beni zorluyor... Görme olarak da direkt iletişime geçemeyebiliyorum insanlarla. Önceden kaçmayı tercih ederdim, ortamlara girdiğimde sessiz durmayı tercih ederdim, şuan bunu kırmaya çalışıyorum, çok girişken değilim... Lisedeyken yaşamazdım ama şu an dış görünüşümden dolayı çekinceler yaşayabiliyorum... Karşımdaki insanın görüşlerine ihtiyaç duyuyorum. Olumsuz bir tepki almadım dışarıdan çoğu zaman ama ben kendimi diğer insanlarla çok kıyaslıyorum.” (K-21- Üniversite).

“Bazen telefonda bir şey gösteriyorlar ben onu göremiyorum ama ben görmüş gibi yapıp gülüp geçiyorum ortamı bozmamak için. Herkes birbirini tanımıyorsa o ortamda çok geriliyorum, yapısal bir şey birazda. Etkileşime geçmekten çekindiğim insanlar olsa bile bu dış görünüşümden kaynaklı olmuyor.” (E-20-Üniversite).

“İlk kez girdiğim ortamlarda kendimi tanıtırken albinizmi olduğumu ve az gördüğümü belli etmiyorum. Biraz daha güven ortamı oluştuktan sonra söylemeyi tercih ediyorum. Ya da hocaya söylerken gidip yanına söylerim çekinirim çünkü. Çocuklarla iletişim kurarken çekiniyorum... Teyzelerimin tepkisi de çekinmemi neden oluyor... Bazen bana soru sormaktansa direkt babama soruyu soruyorlar. Bunun albino olmamdan kaynaklandığını düşünüyorum. Saç rengimi genellikle çok beğeniyorlar ve seviyorlar. İlkokuldayken dalga geçenler oluyordu ama üniversitede olmuyor.” (K-22-Üniversite).

Albinizmi üniversite öğrencisi katılımcıların, albinizmin mesleki tercihlerine ve gelecekteki mesleki yaşantılarına etkisi ile ilgili bulgular Tablo 18’de yer almaktadır.

Tablo 18.

Üniversite Öğrencilerinin Albinizmin Mesleki Tercih ve Yaşantıya Etkisi Hakkındaki Görüşleri

Albinizmin Mesleki Tercih ve Yaşantıya Etkisi	f	%
Albinizmi olmasaydım farklı bir bölüm/meslek tercih ederdim	4	100
Görme problemleri nedeniyle kaygılanıyorum	4	100

Albinizimli üniversite öğrencilerinin tamamı albinizmin mesleki tercihlerini etkilediğini ve görme problemleri açısından gelecekteki mesleki yaşantıları açısından kaygı duymaktadır. Katılımcı ifadeleri;

“Aslında matematiği de gözümden dolayı tam temelim de olmadığı için yapamadım sözel yapmak zorunda kaldım o sebeple sözel bölüm seçmek zorunda kaldım... Kamu yönetimi okumak isterdim... Staj da yaptım öğretme konusunda sıkıntı yok ama hâkimiyet konusunda sıkıntı oldu... Tek kalmadım mesela kalsaydım hâkimiyette zorlanırdım o konuda çekinmeme sebep oluyor... Dış görünüşümle ilgili sorunum yok, mesela çocuk gidip çıksa sınıftan bir an kimin çıktığını ben anlayana kadar gider o...” (E-22 Üniversite).

“Aslında tıp okumak istiyordum... Ama psikoloji de nörobilim, psikobiyoji gibi alanlar olduğu için. Eğer bu alanda kariyer düşünüyorsam çevremdeki insanların destek olması gerekiyor, çok görme gerektiriyor... Albinizimli olmasaydım sosyal bilimler lisesi değil fen lisesine giderdim. Akademisyen olmayı istiyorum ve olacağıma inanıyorum. Akademisyenlik dışında klinik psikolog olsam göz teması kuramayacağım için ya da albinizimli olduğum için yeterince danışanım olur mu diye kaygılarım var. Kaygı duyduğum alanlardan genellikle kaçıyorum.” (K-21 Üniversite).

“Albinizimli olmasaydım pilotaj bölümünü düşünürdüm... Sayısal dersleri kitaplardan okuyarak öğrenmek zor birinin anlatması lazım... Kariyer açısından beni kaygılandırıyor, çok fazla çalışma alanı var kimisi fiziksel kimisi de bilgisayar başında olmayı gerektiriyor. Kendimi yazılım alanında geliştiriyorum bu nedenle. Göremediğimden dolayı işe alımlar nasıl olur bilemiyorum...” (E-20 Üniversite).

“Lise sondayken çok hukuk istiyordum. Ama hukukta kitapları okurken ve büyük amfi de olduğu için zorlanacağımı düşündüm... Rehber öğretmen olursam okullarda albinizm konusunda da çocuklara da bu konuda faydamın dokunacağından dolayı bu bölümü seçtim. Belki evrak işi fazla oluyor bu yüzden zorlanabilirim meslek hayatımda.” (K-22 Üniversite).

Çalışan albinizimli yetişkinlerin, albinizmin mesleki kariyerlerine etkisi ile ilgili bulgular Tablo 19’da yer almaktadır.

Tablo 19.

Çalışan Yetişkinlerin Albinizmin Meslek Seçimlerine Etkisi Hakkındaki Görüşleri

Albinizmin Meslek Tercihine Etkisi	f	%
Görme problemlerinin etkisi oldu	5	100
Albinizimli olmasaydım farklı bir meslek seçerdim	4	80
Albinizmin meslek tercihinin etkisi olmadı	1	20

Çalışan albinizimli yetişkinlerin tamamı çalıştıkları işi seçmelerinde görme problemlerinin etkisi olduğunu belirtmektedir. %80’i albinizimli olmasaydı farklı bir meslek seçebileceğini, %20’si ise albinizmin meslek seçiminde herhangi bir etkisi olmadığını ifade etmektedir. Katılımcı ifadeleri;

“...İngilizceyi çok seviyordum dersim de iyiydi ama belki daha farklı bir meslek seçilebilirdi tabi ki çünkü görme engeli olduğum için her mesleği seçemiyorsunuz.” (K-30-Öğretmen).

“Kesinlikle diyemeyeceğim ama hayatımın daha farklı şekillenebileceğini düşünüyorum. Meslek seçimimde albinizm yüzdeliğe vurduğum zaman %90-95 oranında etkilediğini düşünmüyorum... Ticaret lisesi muhasebe bölümünde okuyordum bunu keşfettikten sonra daha fazla devam ettiremeyeceğimi düşündüğüm için kendimi sanatsal alanda geliştirmeye karar verdim...” (E-26-Öğretmen).

“...mühendislik ya da tıp yazabilirdim sayısal bölüm okudum ama mühendislik yazamamamın nedeni çok fazla çizim gerektirdiği için ya da tıp okumamamın nedeni küçük işlem yapmam gerekiyor... Problem görme açısından sıkıntı yaratacağı için meslek seçerken ona dikkat ettim...” (K-27-Fizyoterapist).

“...keşke Arap dili gibi bir bölümü okumasaydım çünkü ciddi anlamda çok zorluk çektim görme anlamında... Ama zoru başardım diye düşünüyorum... Arap dili gibi bir bölümü bölüm birinciliği ile bitirdim o nedenle herhangi bir etkisi olmadı...” (K-24-Öğretmen).

“...Bazı şeyleri çok geç öğrendik... Sadece meslek lisesindeki incelik gerektiren şeyleri düşündük... Spor yazarlığı çok isterdim, futbol yorumcusu olsun isterdim. Keskin nişancı asker olmayı isterdim.” (E-32-Ofis Yetkilisi).

Çalışan albinizimli yetişkinlerin, albinizmin mesleki yaşantılarına etkisi ile ilgili bulgular Tablo 20’de yer almaktadır.

Tablo 20.

Çalışan Yetişkinlerin Albinizmin Mesleki Yaşantılarına Etkisi Hakkındaki Görüşleri

Albinizmin Meslek Yaşantısına Etkisi	f	%
İş yerindeki uyarlamalar yeterli değil	3	60
Durumun olağanlaşmaması	2	40
Herhangi bir sorun yaşamadım	1	20

Çalışan albinizimli yetişkinlerin %60’ı iş yerinde bireysel farklılıklarına uygun uyarlamaların yeterli olmadığını, %40’ı çalışma arkadaşları açısından durumun olağanlaşmaması nedeniyle problem yaşadığını, %20’si ise herhangi bir sorun yaşamadığını belirtmektedir. Katılımcı ifadeleri;

“İlk olarak insanlar bakış açısı çok etkili ortama girdiğinde dikkat çekiyorsun ilk tepkiler yadırgıyorlar yani çok yadırgıyorlar normal olarak gören de var... Herkes bana bakıyormuş gibi bir his oluyor.” (K-30-Öğretmen).

“...İnsanlar dışarıdan problemin niteliğini tam bilmediği için herkesin yapabildiğini benim de yapabileceğimi düşünüyorlar... Buraya kadar gelmişse her şeyi de yapabilir... Şimdi minimal olabilen hareketleri yapamadığımız için bunu insanlar bizi tanımadığı için bilmiyorlar...” (E-26-Öğretmen).

“Albinizimli birey... Yaşı ilerledikçe neyi görüp neyi göremeyeceğini anlayabiliyor... Devlet dairesinde herkes eşittir benim üstüm başhekimdir o şekilde zaten çok sen bunu yapamazsın diyen olmadı atamayla gelen kişiye müdahale edemiyorlar zaten ama böyle bir sıkıntıyla karşılaşmadım.” (K-27-Fizyoterapist).

“...görme engelli anlamında tabi ki yaşadığım sorunlar var özellikle bu ders kitaplarında keşke görme engelli öğretmenler için büyük puntolu kitaplar bastırılrsa... Arapça için daha önemli çünkü küçük punto ile yazdıkları zaman okuması daha zor oluyor Arap harfleri için ve ben kendi bölümüm için konuşuyorum ve bu anlamda ciddi sıkıntı yaşıyorum.” (K-24-Öğretmen).

“Şöyle etkiliyor, ofiste şube müdürünün bir aracı var ve herkes o aracı işi için kullanabiliyor ama ehliyetim olmadığından dolayı ben toplu taşımayı kullanıyorum. Evrakları takip ederken bazı yazılar küçük olduğun da o işi bana veriyorlar.” (E-32-Ofis Yetkilisi).

Bilgilendirme Notu: Albinizimli olan araştırmacı tarafından katılımcılarla yapılan bireysel görüşmelerde, toplanan verilerin yalnızca bu araştırma için kullanılacağı açıklandı. Araştırma kapsamında demografik bilgilerinin kişisel gizliliği ihlal etmeyecek şekilde sunulacağı; görüşlerin analizinde, katılımcıların kimlik bilgilerini çağrıştırmayacak şekilde kodlanacağı güvencesi verilerek bilimsel ve araştırma etiği kurallarına azami derecede dikkat edilmiştir.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Araştırmanın ilk alt problemi olan “Albinizimli bireylerin ilkokul, ortaokul, lise, üniversite eğitimleri esnasında sınıfın fiziki durumu, öğretmenlerin tutumu, kullanılan materyaller açısından karşılaştıkları sorunlar nelerdir ve bu sorunlarla nasıl baş etmektedirler?” sorusuna ilişkin sonuçlar aşağıda literatürle desteklenerek tartışılmıştır.

Öğretmenlerin albinizimli öğrenci ile ilgili herhangi bir bilgilerinin olup olmadığı veya bilgi edinme konusunda neler yapabileceklerine ilişkin görüşleri incelendiğinde bir katılımcının fiziksel problemleriyle ilgili bilgisi olduğunu spesifik olarak belirttiği görülmüştür. Öğretmenlerin albinizm konusunda ne bildiklerine ilişkin spesifik veya kavramsal bir yorumda bulunmamalarına rağmen bu konudaki bilgilerini internet ortamı, öğrencisinin durumunu gözlemleyerek, öğrencinin ailesinden ve çevresinden, diğer albinizimli bireylerden ve Albinizm Derneği’nden bilgi aldıkları gözlenmiştir. Hiçbir öğretmenin lisans veya lise düzeyinde bireysel farklılıklara ilişkin bir ders, seminer veya hizmet içi eğitim almamış oldukları çıkarımında bulunabileceğimiz söylenebilir.

İnformal yollarla ve yarı yapılandırılmış görüşme formu ile albinizimli bireyler hakkında elde edilen bilgilerin güvenilirliği ve bilimselliği de göz önüne alındığında, albinizm gibi bireysel farklılıklara ilişkin en azından öğretmen eğitimi sürecinde tüm alan öğretmenlerine dönük seçmeli bir ders konulması gerektiği yorumu yapılabilir. Elbette ki farklı kaynaklardan alınan bilgiler de doğru ve

faydalı olabilir fakat özel eğitime kısmen ya da tamamen ihtiyacı olan bireylerin ihtiyaçları konusunda farkındalığın uzmanlık açısından formal bir yöntemle verilmesinin daha doğru bir yaklaşım olduğu söylenebilir. Hatta bazı katılımcıların öğrencinin durumunun farkında olmadığını şapka takmasının bile altında yatan nedeni sorgulamadan engellediğini belirtmesi bu konuda ki farkındalığın artırılması gerektiğine bir işaret olarak ele alınabilir.

Öğretmenlerin özel gereksinimi bulunan öğrencilerin ilgilerinin, yeteneklerinin, yapabildiklerinin ve yapamadıklarının farkındalığına sahip olması gerektiği göz önüne alınarak (Karaca, 2018) literatür incelendiğinde örneğin Babaoğlu ve Yılmaz (2010) sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi konusundaki yeterliliklerini ölçmüş ve sınıf öğretmenlerinin çoğunun kaynaştırma uygulamaları ile ilgili herhangi bir eğitim almadığı ve kaynaştırma eğitimi konusunda kendilerini yetersiz gördüklerini tespit etmiştir. Bunun dışında öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin, kaynaştırmayla ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıklarına ilişkin örnekler vardır (Akalin, 2015; Akcan ve İlgar, 2016; Avramidis, Bayliss ve Burden, 2000; Batu, 2000; Batu, Kırcalı-İftar ve Uzuner, 2004; Çelik, 2019; Çınar, 2020; Demir ve Açar, 2011; Denizli, 2015; Dikici-Sığırtmaç, Hoş ve Abbak, 2011; Engin, Tösten, Kaya ve Köselioğlu, 2014; Güven ve Balat, 2006; Scruggs ve Mastropieri, 1996; Sucuoğlu, Bakkaloğlu, Karasu, Demir ve Akalin, 2013; Şahin ve Güldenoğlu, 2013; Vural ve Yıkmış, 2008; Ünal, 2010). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik tutumlarını etkileyen değişkenlerin; engelli çocukların özelliklerine ilişkin bilgi düzeyleri, onlarla çalışma deneyimi ve süresi, eğitim düzenlemesi, öğretmene sağlanan destek hizmetler, eğitim geçmişleri ve düzeyi, hizmet içi eğitimden yararlanma olduğu belirtildiği göz önüne alındığında (Batu, 2000; Kargın, 2004) bu yönde hizmet içi eğitimlerin gerekliliği ön plana çıkmaktadır.

Öğretmenlerin, albinizmlı öğrencilerin sınıfın fiziki durumu (ışık, ısı, oturma düzeni...) ile ilgili problemlerine ilişkin cevaplar incelendiğinde genel olarak tahtanın karşısına oturma, teleskobik gözlük, büyüteç veya ışıklı büyüteç kullanma ve bakanlıktan büyük puntolu kitap talebi, güneşten uzak duracak konumda oturtma, farklı olduğunu düşünmemesini sağlama, perdeleri çekerek gölge oluşturma, tahtaya kaldırma ve yaklaştırma, öğretmen kılavuz kitabını verme gibi öneriler sunulmuştur. Bu noktada benzer problemin albinizmlı öğretmenler için de geçerli olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin albinizmlı öğrencilerin fiziksel problemlerine ilişkin olarak genelde mevcut imkânlar dâhilinde alternatifler üretmeye çalıştıkları söylenebilir. Bu noktada da okullarda albinizmlı öğrencilerin gerek duyacakları fiziksel ortamlara dönük bir alt yapı olmadığı belirtilebilir çünkü genelde öğretmenlerin bireysel arayışlarıyla bu imkânların oluşturulduğu görülmektedir. Literatürde de engelli öğrencilerin karşılaştığı ekonomik ve sosyal problemlerin yer alması bu öğrenciler için eğitimi daha fazla üzerinde durulması gereken bir olgu haline getirmiştir (Aron ve Loprest, 2012; Batu, Kırcalı-İftar ve Uzuner, 2004). Literatür incelendiğinde de kaynaştırma eğitiminin gerçekleştiği fiziksel ortamın, eğitim sürecine olumlu yönde önemli bir katkısının bulunduğu görülmektedir. Başka bir çalışmada ise Güzel (2014)'in okulun fiziksel yapısının kaynaştırma öğrencilerinin engel durumlarına uygun olmaması, sınıf mevcutlarının fazla olması ve kaynaştırma öğrencilerinin okul idaresi tarafından sınıflara eşit olarak dağıtılmaması, öğretmenlerin bireysel eğitim planı hakkında yetersiz bilgiye sahip olduğu ve veli okul iş birliğinin sağlıklı bir şekilde yürütülememesi vb. şeklinde tespit edilen problemler de bu çalışmayla benzerlik göstermektedir. Sınıfa yerleştirilen kaynaştırma öğrencisinin engel türüne uygun olarak, fiziksel ortamda birtakım düzenlemeler yapılmalıdır (Batu ve Uysal, 2009).

Albinizmlı öğrencilere yönelik ders materyalleri konusundaki öğretmen görüşleri incelendiğinde bunların büyük puntolu hikâye kitapları ve büyüteçler, daha koyu renk çizgileri olan defterler, modifiye edilmiş çizgili defterler, dışında dokunma duygusuna hitap edebilen tırtıklı kâğıt olan evalar ve büyük kartonlar, ders içeriği ile tahtaya yazılanlar ayrı bir materyal olarak kullanılması gibi önerilerde bulunduğu görülmüştür. Bu bulgular Kırıcı (2018)'nin bulgularıyla paralel niteliktedir. Kırıcı (2018)'nin çalışmasında "Derslerinde başarılı olman için neler yapılabilir?" ve bununla birlikte "Genel olarak albinizmlı bir bireyin daha iyi bir eğitim alabilmesi için sence neler yapılabilir?" sorusuna 8 katılımcının tamamı öncelikle ders kitaplarının daha büyük puntolarla yazılması gerektiğini; 3 katılımcı öğretmenlerinin kendilerini daha iyi anlamaya çalışması gerektiğini; 6 katılımcı teleskopik gözlük fiyatlarının çok yüksek olduğunu ve bu gözlüklerin temin edilmesinin albinizmlı bireyler için önemli olduğunu belirtmiştir fakat ailelerinin maddi gücünün, teleskopik gözlük almak için gerekli olan maddi güce sahip olmadığını belirtmişlerdir ki bu çalışmada da benzer bulgulara ulaşılmıştır. Bununla beraber,

katılımcılar uygun materyal olmasına rağmen derslerin bunlarsız işlendiğini, diğer arkadaşlarıyla benzer materyal kullandığını vurgulamaktadır. Bu konuda okulların yetersiz bir alt yapıya sahip olduğunu söylemek mümkündür.

Kargın, Acarlar ve Sucuoğlu (2005), Denizli (2015)'in öğretmenlerin bilgilerinin sınırlı olmasına karşın, çoğunluğunun kaynaştırma uygulamaları hakkında bilgi talep etmediğini, destek almadığını, bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlamadığını, sınıf programını uyarlamadığını, engelli öğrenciye destek olabilmek için sadece çok tekrar yaptıklarını, teşvik ettiklerini ve ek ev ödevleri verdiklerine ilişkin bulgusu da bu durumu desteklemektedir (Çelik, 2019).

Öğretmen görüşleri bağlamında elde edilen bu bulgular lise öğrencilerinin, sınıflarında veya okullarında yapılan sınava yönelik uyarlamalar açısından görüşleriyle de uyumludur. Buna göre daha çok kâğıtların büyük puntolu basılması ve oturma düzenini değiştirme gibi uygulamaların yapıldığı görülmektedir ki bu durumda bu uyarlamaların daha çok el altında en ulaşılabilir kaynaklar üzerinden yapıldığını göstermektedir. Benzer durumun üniversitede de devam ettiği araştırmanın bulguları arasında yer almaktadır. Araştırmada lise öğrencilerinin görme açısından sorunları incelendiğinde katılımcıların daha çok küçük puntolu kitapları okumakta ve derslerde not tutmakta zorlandıkları, resimlerin küçük olmasının onları yorduğuna ilişkin ifadelerde bulunmuş olmaları bu durumu doğrulamaktadır. Albinizmliler öğrencilerin sınıfın fiziki durumu (ışık, ısı, oturma düzeni...) ile ilgili önerileri incelendiğinde daha çok oturma düzenini değiştirmeye vurgu yapıldığı görülmüştür.

Öğretmenlerin albinizmliler olmanın öğrencilerinin akademik başarısını etkisine ilişkin görüşleri incelendiğinde, bazı katılımcılar görme problemleri nedeniyle okuma hızının düşmesinin bunun da okul başarısının düşmesine neden olduğunu belirtmiştir. Lise ve üniversite öğrencilerinin akademik başarılarına ilişkin görüşleri incelendiğinde genel olarak hepsinin ortak problemlerinin görme ile ilişkili olduğu görülmüştür ki bu da öğretmenlerin görüşlerini desteklemektedir. Özellikle üniversite öğrencilerinin görme ile ilişkili sorunları daha çok alt kademe eğitimde yaşadıklarını belirtmeleri dikkat çekmektedir. Bu açıdan bakıldığında albinizmliler öğrencilere gerekli fiziksel materyaller sağlanmadığı durumlarda başarılarının olumsuz etkilenebileceği sonucu çıkarılabilir. Bununla beraber bazı katılımcıların, öğrencisinin başarılı olması nedeniyle bu konuyu düşünmediği görülmüştür. Diğer bir vurgunun ise gerekli destek olmadığı zaman özgüven eksikliği olabileceği ve bunun da başarılı olmalarına etki edebileceğini bu nedenle duyuşsal açıdan da albinizmliler öğrencilerin akademik başarılarının etkilenebileceğinin belirtilmesidir. Bununla beraber, bazı öğretmen katılımcılar bu gibi durumlarda destek eğitim odası gibi uygulamaların hem öğrencinin ailesi nedeniyle hem de kendisini farklı hissettireceği düşüncesiyle gerekli olmadığını belirtmiştir.

Öğretmenlerin görüşleri genel olarak incelendiğinde, az görme nedeniyle okuma hızında düşüklük olmasının akademik başarıda sorunlar oluşturabileceği, uygun olmayan materyallerle çalışmanın olumsuz etkisi, farklılıklarının algılanışı bakımından yalnızlaşma, özgüven eksikliği, içe kapanık olma gibi problemler yaşanabileceği yani duyuşsal etkenlerden dolayı akademik başarılarının olumsuz etkilenebileceği ifade edilmiştir. Bu kapsamda literatürdeki bazı çalışmalar, kaynaştırma sınıflarında eğitim görebilecek engelli öğrenciler için bireyselleştirilmiş eğitim programlarının kullanılması durumunda engelli öğrencilerin, aynı programın özel eğitim sınıflarında kullanılmasına kıyasla daha çok başarı elde ettiklerine işaret etmektedir (Madden ve Slavin, 1983). Bu nedenle, albinizmliler bireyler için bireyselleştirilmiş eğitim programları da hazırlanmalıdır.

Bununla beraber, albinizmliler çocukların okulda diğer öğretmenleriyle ve idarecilerle ilişkilerinin olumlu olduğu görülürken idarecilerin albinizm konusunda yeterli farkındalığa sahip olmadıkları bazı öğretmenlerce ifade edilmiştir. Bu nedenle engelli öğrenciler ile iletişim halinde olan özellikle öğretmenlerin, idarecilerin, engelli olmayan akranların ve zamanla tüm toplumun bu konuda eğitilmesini bir zorunluluk haline getirmiştir (Güven ve Çevik, 2012). Lise ve üniversite öğrencilerinin okuldaki öğretmenler, okul idaresi ve üniversite akademik personeli ile olan iletişimlerine ilişkin bulgulara bakıldığında bir lise öğrencisi öğretmenlerinin olumsuz tutumlarıyla karşılaştığını ve hatta arkadaşlarının da bu durumun farkında olduğunu dile getirmesi öğretmenlerin olumlu sınıf iklimi oluşturmaya yönelik sorumlulukları açısından düşündürücüdür. Bir üniversite öğrencisi ise bazı hocalarının sınavlarda pozitif ayrımcılık uygulayarak fazladan not verdiklerini dile getirmiştir. Bu noktada BM Engelli Hakları Sözleşmesi gereğince pozitif de olsa ayrımcılığın önlenmesi ve albinizmliler

öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınarak gerekli uyarlamaların yapılması gerektiğinin altı çizilmelidir.

Özel eğitime gereksinim duyan albinizimli bireyler, bireysel farklılıkları sebebiyle genel eğitim hizmetlerinden yeterli derecede yararlanamamaktadırlar (Uysal, 1995). Yalnızca engelli bireyler değil tüm bireylerin öğreniminde bireysel farklılıklar olabilmektedir. Bu nedenle bu bireysel farklılıkları dikkate alarak öğrencilerin gereksinimlerine uygun öğretimsel uyarlamalar yapılmalı ve materyaller geliştirilmelidir (Crick ve Dodge, 1994).

Sonuç olarak Sarı (2002)'nin kaynaştırma eğitimiyle ilgili hazırlanacak bireyselleştirilmiş eğitim planlarına yönelik önerilerinin albinizimli bireylerin eğitimiyle ilgili olarak da göz önüne alınması gerektiği söylenebilir ve bu göz önüne alınacak değişkenler şu şekilde verilebilir:

- 1) Öğrencinin genel ve bireyselleştirilmiş eğitim planına ihtiyaç duyulmasına neden olan güçlükler tespit edilmelidir.
- 2) Öğrencinin gerekliyse özel eğitim ihtiyacının karşılanması adına gerçekleştirilmiş faaliyetler belirlenmelidir.
- 3) Öğrencinin gerekliyse özel eğitim süreci kapsamında uygulanan eğitim programının içeriği ve eğitimi verenler göz önüne alınmalı ve planlanmalıdır.
- 4) Öğrencinin özel eğitim ihtiyacının karşılanması adına ihtiyaç duyulan materyaller tespit edilmeli ve hazırlanmalıdır.
- 5) Öğrencinin özel eğitim sürecinde ebeveynlerin vereceği destek göz önünde bulundurulmalıdır.
- 6) Süreç, süreç sonundaki hedefler ve süreç içerisindeki beklentilere ilişkin tespitler belirlenmelidir.
- 7) Öğrencinin fiziksel ya da zihinsel ihtiyaçlarının varlığı ve düzeyi tespit edilmelidir.
- 8) Süreç içerisinde öğrencinin izlenmesi ve değerlendirilmesine yönelik düzenlemeler yapılmalıdır.
- 9) Gerekliyse bireyselleştirilmiş eğitim programı takvimi oluşturulmalıdır.

Araştırmanın ikinci alt problemi olan “Albinizimli bireylerin akran tutumu, sosyal ortamlarda kabul görme, yeni bir ortama katılma, esnasında kendileri, ortam ve ortamdaki diğer kişiler açısından karşılaştıkları problemler nelerdir ve nasıl baş etmektedirler?” sorusuna ilişkin sonuçlar literatürle desteklenerek aşağıda tartışılmaktadır.

Öğretmenlere mevsimsel geçişlerin albinizimli öğrenciyi ne şekilde etkilediği sorulduğunda dolaylı olarak duyuşsal açıdan dış görünüşleri farklı olduğu için ayrımcılık yaşadıklarını bu bağlamda sıcaklığın yüksek olduğu aylarda şapka takabildikleri belirtilmiştir. Keza tüm lise öğrencileri mevsimsel geçişlerden aynı oranda etkilenmese de bazılarının bundan daha olumsuz etkilendiklerini gösteren ifadeler lise öğrencileri tarafından dile getirilmiştir.

Öğretmenler ayrıca albinizimli öğrencilerin dışarda yapılan etkinliklere katılmada sorunlar yaşadığını vurgulamıştır. Bu konuyla ilgili ilginç olanın öğretmenlerin mevsimsel geçişlerle ilgili problemlerde öğrencilerinin dış görünüşleriyle ilgili yaşadıkları problemleri belirtmiş olmalarıdır. Özellikle yaz dönemi olmasına rağmen albinizimli öğrencilerin şapka takarak kendilerini gizleme çabası içinde oldukları belirtilmiştir. Bu noktada mevsimsel geçişin sadece fiziksel bir durum değil psikolojik bir sorun da ortaya çıkardığı üniversite öğrencileri tarafından da vurgulanmıştır. Albinizimli lise ve üniversite öğrencileri, kapalı alanlarda görüşmeyi ve yaz mevsiminde saat 12-15 arasında dışarıya çıkmamayı tercih etmek, şapka, güneş gözlüğü ve güneş kremi kullanmak gibi çözümlere başvurduklarını belirtmişlerdir.

Çalışmaya katılan öğretmenler, albinizimli öğrencilerin törenlere katılmada, sınıf dışı etkinliklere dâhil olmada temel problemler yaşadıklarını belirtmiştir. Araştırmanın bu bulgusu, öğretmenlerin kaynaştırma düşüncesini ve engelli çocukların yaşlılarıyla birlikte aynı ortamda bulunmalarını kabullenseler de, bu çocukların ihtiyaçlarını karşılamak hususunda eğitimlerinin ve tecrübelerinin yetersiz olduğunu gösteren bulgularla paralel seyretmektedir (Demir, 2016; Denizli, 2015; Gal, Schreur ve Engel-Yeger, 2010; Özcan, 2020).

Açık havada gerçekleştirilen derslerde veya etkinliklerde albinizmliler öğrencinin güneşten korunması ve görme yetisini maksimum düzeyde kullanabilmesi için yapılan uyarlamalara ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde, onlara uygun oyun sahaları yapılabileceği ve devletin, ihtiyaçlarının giderilmesinde maddi imkânlar tanıyabileceği, gölgelik alan ve zaman ayarlaması, güneş kremi veya gözlük konusunda aileye yardımcı olma gibi uygulamaların yapılabileceği öğretmenler tarafından belirtilmiştir. Bununla beraber, herhangi bir uyarlama yapılmadığını genelde bunu öğrencinin kendisine bıraktığını ve çocuğun fiziksel aktivitelerde sorunlar yaşadığını belirtildiği de altının çizilmesi gereken bir durumdur. Vural ve Yıkılmış (2008) tarafından yapılan bir araştırmada kaynaştırma eğitim uygulamalarında sınıf öğretmenleri öğretimin engelli öğrenciye uygun uyarlanmasıyla ilgili yeterli zamanlarının olmadığını ifade etmişlerdir. Yine başka bir çalışmada, sınıf öğretmenlerinin farklı öğretim yöntem ve tekniklerini sınıflarda uygulayamamaları nedeniyle problemler yaşadıkları görülmüştür (Sucuoğlu ve Kargın, 2006). Literatürdeki bu bulgular araştırmanın bulgularıyla örtüşmektedir.

Benzer durumun albinizmliler öğretmenler için de geçerli olduğu görülmektedir. Albinizmliler öğretmenlerin, nöbet tutma konusunda, albinizmliler öğrencilerin dışarıda yapılan etkinliklerde yaşadıkları problemlere benzer problemleri olduğu albinizmliler öğretmenler tarafından dile getirilmiştir.

Engelli olmayan öğrencilerin, engelli öğrencilere karşı tutumlarının olumlu yönde geliştirilmesi, bunun için gerekli bilgilerin verilerek engelli öğrencileri anlamaları süreç için önemli rol oynamaktadır (Tuncer, Karasu, Altunay ve Güler, 2011). Bununla beraber, öğretmenlerin sınıflarındaki diğer öğrencilerin albinizmliler öğrencilere yönelik davranışları ve tutumları hakkındaki görüşleri incelendiğinde, öğrencilerin dış görünüşleriyle alay edilme, ayrımcı ifadelerle karşılaşma gibi ön yargılı davranışlarla karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Keza benzer sonuçlar lise öğrencilerinden de elde edilmiştir. Lise öğrencilerinin “Albinizmliler olmanız arkadaşlarınız ile ilişkileriniz açısından sizi nasıl etkilemektedir?” sorusuna ilişkin görüşleri incelendiğinde genel olarak bir katılımcı hariç hepsinin albinizmliler olmak açısından dalga geçilme veya dışlanma ya da fiziksel nedenlerle dışarda kalma gibi problemler yaşadığı görülmüştür. Benzer olarak, üniversite öğrencilerinin “Albinizmliler olmanız arkadaşlarınız ile ilişkileriniz açısından sizi nasıl etkilemektedir?” sorusuna ilişkin görüşleri incelendiğinde genel olarak arkadaşlıklara başlama sürecinde çok ciddi sorunlar yaşadıkları görülmektedir. Bu durumun arkadaş edinme sürecinde de yani arkadaş seçiminde de etkili olduğu belirtilmiştir. Bu bulgular tüm öğretmenlerin öğrencilerinin başlarda veya bir şekilde ayrımcı bir dile maruz kaldıklarına ilişkin ifadelerle tutarlıdır. Bu da albinizmliler öğrencilerin ülkemizde de ayrımcılıkla karşılaştıklarını göstermesi açısından manidardır.

Sarı-Taymaz, Yıldız, Akdemir ve Cinoğlu (2014) yaptıkları bir araştırmada araştırmaya katılan öğretmenlerin %50’si sınıflarındaki kaynaştırma öğrencisinin, diğer öğrencileri, farkındalık, empati vb. duygular açısından olumlu yönde etkilediğini ifade ederken, %47’si ise sınıflarındaki kaynaştırma öğrencisinin, diğer öğrencileri dikkat dağıtma, olumsuz model oluşturma vb. özellikler bakımından olumsuz etkilediğini ifade etmiştir. Bu nedenle bu çalışmanın bulguları ile benzerlik göstermektedir. Buna göre öğretmenlerin bir kısmı başlangıçta albinizmliler öğrencilerin ayrımcılığa maruz kalırken sonrasında sınıf arkadaşlarınınca benimsediklerini vurgulamışlardır. Örneğin bir katılımcı albinizmliler öğrenciyle “dede” şeklinde alay ettikleri olduğunu belirtmiştir. Yine çelişkili bir şekilde olmadığını söyleyip sonra da sadece belirli bir grupla sosyal çevresini daraltarak oynamak zorunda kaldığını altını çizmiştir. Bu da albinizmliler bireylerin daha çok kendi sınıf arkadaşları içerisinde yer alma veya daha dar bir grup içerisinde kalma gibi kendilerini soyutlamayı tercih ettiklerini göstermektedir.

Bazı öğretmenlerin ifadelerinden anlaşıldığı üzere öğrencilerin dalga geçilme konusuyla karşı karşıya kaldıkları ve bunun da onların kendilerini ya çevrelerinden soyutlama ya da belirli bir güvenilir arkadaş grubu içerisinde yer almalarına neden olduğu ortadadır. Benzer şekilde albinizmliler lise öğrencileri de daha dar bir sosyal çevre içerisinde kalarak kendilerini güvende hissettiklerini belirten görüşler dile getirmişlerdir.

Albinizmlilerin sosyal ilişkilerinde yaşadıkları problemleri sadece öğrenci albinizmliler bağlamında değil albinizmliler öğretmenler bağlamında da ele alındığında benzer sonuçlarla karşılaşılmaktadır. Albinizmliler bir öğretmen bazı öğrencilerinin görme engelini suiistimal ettiği

belirtirken başka bir öğretmen bahçe nöbeti tutmasının öğrencilerin güvenliği ve okul disiplini açısından uygun olmadığını söylemektedir.

Görüldüğü gibi albinizmlili bireyler sadece öğrenci rolünde değil öğretmen rolünde de benzer problemlerle karşılaşmaktadır. Bunun tek sebebinin dış görünüş olmadığı da bu noktada vurgulanmalıdır. Sonuçta çocuklar göremediğinde, çocukların günlük etkileşimlerini belirleyen sözel olmayan birçok davranışı edinmeleri zordur ve akranlarının davranışlarını veya akranlarının davranışlarına nasıl tepki verdiklerini de gözlemleyememektedirler (Campbell, 2007). Oyun faaliyetleri, sosyal kurallar ve sosyal sözleşmeler hakkında sınırlı veya çarpıtılmış bir anlayışa sahip olabilirler, bu nedenle bunun sosyal gelişmeleri üzerinde bir etkisi olacağı varsayılabilir (Hooper ve Umansky, 2009).

Albinizmlilerin diğer akranlarıyla ilişkilerinde ilk başlarda dışlanırken sonradan benimsenenler olduğu kadar benimsendiği grubun dışına çıkamayanların da olduğu görülmektedir. Bunun dışında, fiziksel sebeplerden dolayı açık alanda yapılan aktivite ve oyunlara katılamadıkları da belirtilmiştir. Kırıcı (2018), çalışmasında albinizmlili bireylerin eğitimin ilk dönemlerinde sıklıkla karşılaşılan fakat devamında azalsa da varlığını gerek okul içerisinde gerekse sosyal yaşamın diğer alanlarında hissettiren acıma, küçük görme, dalga geçme vb. gibi sorunlar yaşadıklarını bulmuştur. Çalışmasında öğretmenlerin de “Öğrencinize yönelik sınıf arkadaşlarının alaycı/küçümseyici tavırlarına şahit oluyor musunuz?” Öğrencilerin genel tutumu hakkında neler söylemek istersiniz? Sorularına ilk haftalarda bu tarz durumlara rastladığını fakat ilerleyen zamanda gerek kendisinin gerek velilerin uyarıları sonucu bu durumun ortadan kalktığını ve uzun bir süredir öğrencilerin alaycı/ayrıştırıcı bir tavrına şahitlik etmediği sonucuna ulaşarak bu çalışmayla benzer sonuçlara ulaştığı görülmektedir.

Bu tür sorunların albinizmlili bireylerin ayrı bir eğitime tabi olması anlamına gelmediği belirtilmelidir. Yapılan bazı çalışmalar engelli bireylerin engelli olmayan bireylerle birlikte eğitim görebilecekleri genel eğitim veren okul ortamlarından yararlanılmasının önem arz ettiğini öne sürmektedir (Evins, 2015; Koçyiğit, 2015; Özcan, 2020). Kaynaştırma uygulaması yalnızca engelli öğrencinin genel eğitim görülen sınıfta yer alması anlamına gelmemektedir. Kaynaştırma uygulaması gelişimsel ölçütler açısından gerek duyulan uyarlamaların sağlanması, genel kaynaştırma uygulaması ilkelerinin yerine getirilmesi ve kaynaştırmanın temel ölçütlerinin karşılanması da içermektedir (Kargın, 2004).

Albinizmlili bireyler farklı olarak algılanan öğrencilere yönelik dört temel evreyi bir şekilde yaşamaktadır. Bu evrenler, dışlanmanın olduğu birinci evre, ayrıştırmanın olduğu ikinci evre, hoşgörünün olduğu üçüncü evre ve topluma katılımın savunulduğu dördüncü evredir (Atlan, 2019). Literatürde, kaynaştırma öğrencilerinin arkadaşları tarafından rahatsız edilme gibi sorunlar yaşadıklarını ortaya koyan bulgular çalışmamızı destekler niteliktedir (Denizli, 2015). Kuyumcu (2011) benzer şekilde kaynaştırma uygulaması yapılan ilköğretim okullarının birinci kademesinde görev yapan sınıf öğretmenleri ve rehber öğretmenlerinin engelli olmayan öğrencilerin kaynaştırma öğrencilerini kabullenmesinde problem yaşadıkları belirlenmiştir. Bu bağlamda lise öğrencilerinin “Bulduğunuz sosyal ortamlarda albinizmlili olmanız psikolojik olarak sizi nasıl etkiliyor?” sorusuna ilişkin görüşleri incelendiğinde bir katılımcının görme açısından etkilediğini diğer katılımcıların ise diğer insanların dikkatini çekmeleri nedeniyle rahatsız olduklarına ilişkin görüşleri de bu durumun olumsuz psikolojik etkilerini göstermesi açısından önemlidir. Benzer durum “Bulduğunuz sosyal ortamlarda albinizmlili olmanız psikolojik olarak sizi nasıl etkiliyor?” sorusuna ilişkin üniversite öğrencilerinin görüşleri incelendiğinde dış görünüşlerinden dolayı bir şekilde olumsuz bir psikolojik etkinin olduğu ifade edilmiştir.

Albinizmlili bireylerin görme problemleriyle ilgili sorunlarını ifade etme konusunda çekinceli oldukları görülmüştür. Bununla beraber, Kırcaali-İftar 'a (1998) göre engelli öğrencilerin ayrı bir eğitime tutulmaması gerekmektedir çünkü a) Engelli çocukları engelli olmayan akranlarından farklı bir fiziksel ortam içerisinde eğitim sürecine dâhil etmek insan haklarına aykırıdır. b) Akranlarından izole edilerek farklı fiziksel ortamlarda verilen özel eğitim hizmetleri sonucunda engelli öğrenciler yaşama uyum sağlama konusunda bazı engellerle karşılaşmaktadır. c) Engelli öğrencilerin eğitim gereksinimleri özel eğitim ortamlarında verilmesinden önce genel eğitim ortamlarında daha iyi karşılanabilir. Albinizmlili öğrencilerin engelli olmayan çocuklarla eğitim görürken yaşadıkları

ayrımcılık ve sorunların göz önüne alınarak bu yönde çeşitli farkındalık çalışmalarının yapılması gerektiği düşünülmektedir.

Çalışmanın üçüncü alt problemi olan “Albinizmliler bireylerin meslek edinmedeki tercihleri nelerdir, iş yaşamlarında karşılaştıkları sorunlar nelerdir ve nasıl baş etmektedirler? Sorusuna ilişkin bulgular literatürle desteklenerek aşağıda tartışılmıştır.

Albinizmliler olmanın akademik kariyere de bir etkisi olduğu belirtilmelidir. Kariyer konusunda albinizmin etkilerinin lise ve üniversite öğrencilerinde de görülmesi albinizmliler olmanın meslek seçiminde çok ciddi bir etkisi olduğunu göstermektedir.

Çalışanların albinizmliler olmanın kariyer seçimlerine ilişkin bulguları incelendiğinde özellikle görme engelinden dolayı kariyer seçimlerinin etkilendiği görülmüştür. Birçoğu görme problemleri nedeniyle mesleki kariyer seçimlerinin bir şekilde etkilendiğini belirtmiştir. Görüldüğü gibi lise, üniversite veya çalışan bireylerde albinizmliler olmak kariyer seçimini olumsuz bir şekilde etkilemektedir.

Çalışan albinizmliler katılımcıların albinizmliler olmanın mesleki yaşamlarına olan etkisi incelendiğinde çalıştıkları ortamlarda, psikolojik olarak farklı hissetme, görme problemi veya işiğe duyarlılık gibi problemler bilinmediği için zorlayıcı görevlerle karşılaşma veya onlara uygun çalışma materyalinin sağlanmaması gibi problemlerle karşılaştıkları görülmüştür. Arslan’ın 2019 yılında engelli kadınların kariyer gelişimini etkileyen faktörlerin ve kariyer hedeflerinin incelenmesi konusunda gerçekleştirdiği ve farklı engel gruplarından katılımcıların yer aldığı çalışmada kadın kimliğinden önce engelliliğin ön plana çıktığı ve görme engelli kadınların kariyer hedeflerine ilişkin bulgular bu araştırmanın bulguları ile paralellik göstermektedir.

Sonuç olarak Türkiye’de yaşayan albinizmliler bireylerin eğitim ve sosyal hayata katılımında çeşitli sorunlar yaşadıkları görülmüştür ve bu doğrultuda albinizmliler bireylerle ilgili olarak kamu kurumlarına, sivil toplum örgütlerine (STÖ), albinizmliler bireylerle çalışan öğretmenlere, ailelere ve gelecek araştırmalara yönelik şu önerilere yer verilmiştir:

Öğretmenlerin albinizmliler öğrenciler ve diğer bireysel farklılıklara yönelik olumlu tutumlara sahip olması ve okulda görev yapan tüm personelin olumlu tutumlar edinmesi sağlanmalıdır. Bu yönde yapılacak hizmet içi eğitimler öğretmenler ve diğer personelin tercihinden çok toplumsal fayda için zorunlu tutulmalıdır.

Kaynaştırma/bütünleştirmeye hazırlık becerileri için öğretmenlere seminer verilebilir.

Rehber öğretmenler albinizmliler öğrencilere yönelik akran zorbalığını önlemeye ve akran kabulünü sağlamaya yönelik tedbirler almalıdır.

Öğretmenler, sınıflarına bireysel farklılıkları olan öğrenci gelme olasılığı olduğunun farkında olmalı ve özel eğitim, kaynaştırma/bütünleştirme, bireyselleştirilmiş eğitim planları ve öğretimsel uyarlamalar hakkında gerekli bilgi ve donanımına sahip olmalıdır.

Öğretmenler albinizmliler öğrencilerini de kapsayacak etkinlikler ve oyunlar geliştirmelidir.

Öğretmenler büyük puntolu sınav kâğıtları, kalın çizgili defterler veya kontrastı artırılmış materyaller vb. uyarlanmış ölçme-değerlendirme araçları ve işaretleyici desteği, ek süre uygulamaları ile değerlendirme yapabilmelidir.

Ayrıca sınıf ortamı, albinizmliler öğrencinin bireysel ihtiyaçları dikkate alınarak oluşturulmalı, ders anlatımı sırasında görsellerin sesli betimlenmesi, oturma düzeninin albinizmliler öğrenciyi sınıftan ayırmayacak ve öğrencinin tahtayı rahatça görebileceği şekilde ayarlanması gibi farklı yöntemlere yer verilmeli, ihtiyaca göre farklı yardımcı teknolojilerin kullanılması sağlanmalıdır.

Çalışmanın bulgularına göre ister lise ister üniversite düzeyinde olsun ister çalışan olsun albinizmliler olmanın kariyer seçimini olumsuz bir şekilde etkilediği bulunmuştur bu nedenle albinizmliler bireylere dönük kariyer eğitiminin gerekli olduğu ve albinizmliler bireylerin istedikleri bölümlerde eğitim görebilmeleri için gerekli uyarlamaların yapılması gerekmektedir.

Çalışan albinizmliler bireylerin çalışma ortamları, bireysel farklılıkları dikkate alınarak düzenlenmeli ve mesleklerinin gerekliliklerini yerine getirmelerine engel oluşturan durumların ortadan kaldırılması için ihtiyaçları olan araç gereçler işverenler tarafından temin edilmelidir.

Albinizimli bireylerin çokça ihtiyacı olan yüksek maliyetli araç gereçlerden elektronik büyüteçler, teleskobik gözlükler, taşınabilir büyüteçler, ekran büyütme yazılımları ve güneş kremleri albinizimli bireylerin ekonomik durumlarına göre karşılanmalıdır.

Aileler albinizimli çocuklarının eğitimiyle ilgili mutlaka öğretmenlerle ve okul personeliyle iletişim içinde bulunmalıdırlar.

Albinizme ilişkin ayrıştırılmış verilerin elde edilebilmesi mümkün olmadığı için ilgili kamu kurumları buna yönelik çalışmalar yürütmelidir.

Kamu kurumları, ister öğrenci ister çalışan olsun tüm albinizimli bireylerin topluma etkin katılımlarını sağlamak amacıyla bireysel farklılıklarını dikkate alarak mevzuata ve uygulamaya dönük gerekli çalışmaları yapmalıdır.

STÖ'ler, kamu ile iş birliği yaparak albinizimli bireylerin temel ihtiyaçları olan teleskobik gözlükler, büyüteçler, ekran büyütme yazılımları ve güneş kremleri vb. teminine yönelik politikalar geliştirilmesine katkı sağlamalıdır.

STÖ'ler görme engelliler veya cilt hastalıkları alanında çalışan farklı STÖ'ler ile işbirliği yaparak az görmeye ve cilt hastalıklarına bağlı sorunlara dikkat çekebilirler.

Albinizm Derneği gibi benzer alanlarda çalışan STÖ'ler de albinizimli bireylere yönelik akademik araştırmaların artırılması için destek olmalıdır.

Albinizmin psikolojik etkilerine yönelik daha derinlemesine araştırmalar yürütülmelidir.

Albinizme yönelik nicel araştırmalar yapılarak farklı görüşler ortaya çıkarılmalıdır.

Genellikle tıp alanında yürütülen çalışmaların yoğun olduğu görülmekte ve bu nedenle sosyal bilimler alanındaki çalışmaların sayısı artırılmalıdır.

Albinizme ilişkin disiplinlerarası çalışmalar ile albinizmin toplumsal yansımaları araştırılmalıdır.

KAYNAKÇA

- Akalın, S. (2015). Kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin görüşleri ve gereksinimleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 16 (3), 215-234.
- Akcan, E. ve İlgar, L. (2016). Kaynaştırma sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma konusundaki yeterliliklerinin araştırılması. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13-2 (25), 27-39.
- Aron, L. & Loprest, P. (2012). Disability and the education system. *The Future of Children*, 22(1), 97-122.
- Arslan, A. T. (2019). *Engelli kadınların kariyer gelişimini etkileyen faktörlerin ve kariyer hedeflerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Ashley, J. R., & Cates, D. L. (1992). Albinism: educational techniques for parents and teachers. *RE: View: Rehabilitation And Education For Blindness And Visual Impairment*.
- Atlan, N. (2019). *Ortaokula devam eden kaynaştırma öğrencilerinin yaşam doyumları, aile işlevleri ve kaynaştırma hakkındaki görüşlerinin incelenmesi*, (Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Avramidis, E., Bayliss, P. & Burden, R. (2000). A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local education authority. *Educational Psychology*, 20 (2), 191-211.
- Baker, C., Lund, P., Nyathi, R., & Taylor, J. (2010). The myths surrounding people with albinism in South Africa and Zimbabwe. *Journal of African Cultural Studies*, 22(2), 169-181.
- Babaoğlu, E. ve Yılmaz, Ş. (2010). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimindeki yeterlikleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(2), 345-354.
- Batu, E. S. (2000). Kaynaştırma, destek hizmetler ve kaynaştırmaya hazırlık etkinlikleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 2(04), 35-45.
- Batu, S., Kırcaali-İftar, G. ve Uzuner, Y. (2004). Özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırıldığı bir kız meslek lisesindeki öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüş ve önerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5 (2), 33-50.
- Batu, S. ve Uysal, A. (2009). *Günümüz sınıflarına engelli çocukların katılımını destekleme*. Genel eğitim okullarında özel gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim.

- Berg, B. L. ve Lune, H. (2015). Görüşmeye Tiyatral Bir Bakış. (Çeviri Editörü: Hasan Aydın). İçinde. *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (8. Baskı). Konya: Eğitim.
- Büyükköztürk, Ş. (2008). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Campbell, J. (2007) Research Report: Understanding the emotional needs of children who are blind. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 101(6), 351-355.
- Chantorn R, Lim H. W., Shwayder T.A. (2012). Photosensitivity disorders in children: part II. *JAM Acad Dermatol* 67 (6): 1113.
- Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115(1), 74-101.
- Cruz-Inigo, A. E., Ladizinski, B., & Sethi, A. (2011). Albinism In Africa: Stigma, Slaughter And Awareness Campaigns. *Dermatologic Clinics*, 29(1), 79-87.
- Çelik, G. (2019). *Görme engelli öğrencilerin ailelerinin, olağan gelişim gösteren akranlarının, akran ailelerinin, öğretmenlerinin, görme engelli öğrencilere ilişkin tutumları* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çelik, Ö. C. (2014). *Yükseköğretimde bireysel farklılıklara yönelik algı ve uygulamaların incelenmesi: Gazi Eğitim Fakültesi örneği* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çınar, S. (2020). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumu* (Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Dart, G., Nkanotsang, T., Chizwe, O., & Kowa, L. (2010). Albinism In Botswana: Albinism In Botswana Junior Secondary Schools—A Double Case Study. *British Journal Of Special Education*, 37(2), 77-86.
- Demir, M. K. ve Açar, S. (2011). Kaynaştırma eğitimi konusunda tecrübeli sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19 (3), 719-732.
- Demir, Ş. (2016). Okul öncesi kaynaştırma sınıflarındaki öğretmenlerin, özel gereksinimli ve risk grubu çocukların sınıf içi davranışlarının incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17(2), 141-159. Doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.246292.
- Denizli, H. (2015). *Fen bilimleri dersi öğretmenlerinin ve fen bilimleri dersini alan kaynaştırma öğrencilerinin kaynaştırma eğitimi uygulamaları sürecine ilişkin görüş ve önerileri* (Yüksek Lisans Tezi). Giresun Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Giresun.
- Dikici-Sığırtmaç, A., Hoş, G. ve Abbak, B.S. (2011). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitiminde yaşanan sorunlara yönelik kullandıkları çözüm yolları ve önerileri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (4), 205- 223.
- Doğramacı, A. Ç. (2011). Vitiligo dışı hipopigmentasyon bozuklukları. *Archives of the Turkish Dermatology & Venerology/Turkderm*, 45.
- Doris, F: (2019). Myths and Stereotypes: The Lived Experiences of People with Albinism. *Psychology and Behavioral Sciences*, 8 (3). pp. 61-66. Doi: 10.11648/j.pbs.20190803.11.
- Engin, A. O., Tösten, R., Kaya, M. D. ve Köselioğlu, Y. S. (2014). İlköğretim öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamasıyla ilgili tutum ve görüşlerinin değerlendirilmesi (Kars İli Örneği). *Kafkas Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü*, (13), 27-44.
- Estrada-Hernández, N., & Harper, D. C. (2007). Research On Psychological And Personal Aspects Of Albinism: A Critical Review. *Rehabilitation Psychology*, 52(3), 263.
- Evins, A. E. (2015). The effects of inclusion classrooms on students with and without developmental disabilities: teachers' perspectives on the social, emotional, and behavioral development of all students in inclusion classrooms (Yayınlanmamış Doktora Tezi). University of Denver, USA.
- French Association of Albinisms. (2020). Discovery of a new gene responsible for a form of oculocutaneous albinism - OCA8. <https://www.genespoir.org/page/74146-la-recherche-avance#HPS11> (Erişim Tarihi: 24/07/2020).
- Gal, E., Schreur, N., & Engel-Yeger, B. (2010). Inclusion of children with disabilities teachers' attitudes and requirements for environmental accommodations. *International Journal of Special Education*, 25(2), 89-99.
- Güven, E. ve Çevik, D. B. (2012). Müzik öğretmeni adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin belirlenmesine yönelik bir çalışma. *Journal of Educational and Instructional Studies in the World*, 2(1), 2146-7463.

- Güven Y ve Balat G. (2006). Kaynaştırma Uygulamalarına İlişkin Rehber Öğretmenler ve Rehberlik Araştırma Merkezi Çalışanlarının Görüşleri. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 24: 95-108.
- Güzel, N. (2014). *Kaynaştırma öğrencisi olan ilköğretim öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin yaşadıkları sorunlar* (Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Haihambo, C., & Lightfoot, E. B. (2010). Cultural beliefs regarding people with disabilities in Namibia: Implications for the inclusion of people with disabilities. *International Journal of Special Education*, 25(3), 76-87.
- Hooper, S.R. & Umansky, W. (2009). *Social and emotional development in children with sensory impairment*. Needham Heights: Pearson Education.
- Horkay, I., Emri, G., Varga, V., Simics, E., & Remenyik, E. (2008). Photosensitivity skin disorders in childhood. *Photodermatology, Photoimmunology & Photomedicine*, 24(2), 56-60.
- Kagore F, & Lund P. M. (1995): Oculocutaneous albinism among school children in harare, Zimbabwe. *Journal of Medical Genetics*, 32(11), 859-861.
- Kahn G. (1986). Photosensitivity and photodermatitis in childhood. *Dermatol Clin* 4 (1): 107-16.
- Karaca, M. A. (2018). *Kaynaştırma eğitimi programının öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarındaki mesleki yeterliliklerine etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Karaman, A. ve Öztürk, C. (2008). Okülokutanöz albinizm. *Göztepe Tıp Dergisi*, 2(4), 149-155.
- Kargın, T. (2004). Kaynaştırma: Tanımı, gelişimi ve ilkeleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 1-13.
- Kargın, T., Acarlar, F. ve Sucuoğlu, B. (2005). Öğretmen, yönetici ve anne babaların kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Özel Eğitim Dergisi*, 4(2), 55-76.
- Kazak, N. (2001). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Kırcaali-İftar, G. (1998). *Özel gereksinimli bireyler ve özel eğitim*. S. Eripek (Ed.). Özel Eğitim, 1-14, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Kırıcı, İ. (2018). Türkiye’de yaşayan albinizimli bireylerin eğitim sorunları, *International Journal of Contemporary Educational Studies (IntJCES)*, 4 (1), 29-40.
- Koçyiğit, S. (2015). Ana sınıflarında kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ilişkin öğretmen rehber öğretmen ve ebeveyn görüşleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 4(1), 391-415.
- Kuyumcu, Z. (2011). *Bireyselleştirilmiş eğitim planı (Bep) geliştirilmesi ve uygulanması sürecinde öğretmenlerin yaşadıkları sorunlar ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Lookingbill, D. P., Lookingbill, G. L. & Leppard, B. (2005). Actinic damage and skin cancer in albinos in northern Tanzania: Findings in 164 patients enrolled in an outreach skin care Programme. *Journal of the American Academy of Dermatology*, 34 (2), 653-658.
- Lund, P. M. (1996). Distribution of oculocutaneous albinism in Zimbabwe. *Journal Of Medical Genetics*, 33(8), 641-644.
- Lund, P. M. (1997). The distribution and education of pupils with albinism in Zimbabwe. *Transactions Of The Zimbabwe Scientific Association*, 71, 9-13.
- Lund, P. M. (2001). Health and education of children with albinism in Zimbabwe. *Health Education Research*, 16(1), 1-7.
- Lund, P. M., & Taylor, J. S. (2008). Lack of adequate sun protection for children with oculocutaneous albinism in South Africa. *BMC Public Health*, 8(1), 225.
- Lund, P., Maluleke, T., Gaigher, I., & Gaigher, M. (2007). Oculocutaneous albinism in a rural community of South Africa: A population Genetic Study. *Ann Hum Biol Journal* 34(5), 493-497.
- Lynch, P., & Lund, P. (2011). Education Of Children And Young People With Albinism İn Malawi.
- Madden, N. A. & Slavin R. E. (1983). Mainstreaming students with mild handicaps: Academic and social outcomes. *Review of Educational Research*, 53(4), 519-569.
- Masanja, M. M., Mvena, Z. S., & Kayunze, K. A. (2014). Albinism: awareness, attitudes and level of albinos’ predicament in Sukumaland, Tanzania. *Asian Journal of Applied Science and Engineering*, 3(4), 382-395.

- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: desen ve uygulama için bir rehber* (Çeviri Editörü: S. Turan). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: a methods Sourcebook*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Miller, C. T. & Major, B. (2000): *Coping with stigma and prejudice*. In Heatherton, T. F, Kleck; R. E, Hebl, M. R. and Hull, J. G. The Social Psychology of Stigma. Gilford: New York.
- Mutasa, L. F. (2013). *An Investigation into the Psychosocial Implications of Oculocutaneous Albinism. A Case Study of Manicaland Albino Association*. A Dissertation Submitted to the University of Zimbabwe School of Social Work in Partial Fulfillment of the Requirements for the Master of Social Work Degree.
- Naka F., Shwayder T. A., Santoro F.A. (2016). Photodermatoses: Kids are not just little people. *Clin Dermatol* 34 (6): 724-35.
- Nzelwa, S. R. (2016). *To examine the psychosocial challenges and coping strategies among persons with albinism in tanzania: a case of temeke municipal council* (Doctoral dissertation, The Open University of Tanzania).
- Ocak, O. B., Özçelik, F., İnal, A., Ocak, S. Y., Önmez, F. E. ve Gökyiğit, B. (2018). Pediatrik Olgularda Az Görenlere Yardım Cihazlarının Etkinliğinin Değerlendirilmesi. *Journal of Academic Research in Medicine*, 8(1).
- Özcan, İ. (2020). *Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime yönelik duyguları tutumları ve kaygıları ile kaynaştırma uygulamalarındaki öğretmen yeterlilikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Çankırı ili örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Özkan, E. (2013). *Kör ve az gören erişkin bireylerde öz yeterlilik, sosyal kaygı, başetme becerileri ve çevrenin toplumsal katılıma etkisinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özyürek, M. (1995). *Görme Yetersizliği Olan Çocuğu Bağımsızlığa Hazırlamak İçin Ana Baba Rehberi*. Ankara: Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu.
- Özyürek, M. (1998). Görme Engelliler. Süleyman Eripek (Ed.), *Özel Eğitim İçinde* (S. 126-152). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi.
- Palmer, C. D. (2004). *Social competence of children with albinism* (PhD Thesis). The University of Queensland, Australia.
- Palmer, C. D. (2006). Measuring Friendship Understanding: Children With Albinism. *Journal of the South Pacific Educators in Vision Impairment*, 3(1), 14-18.
- Rothman, K. J., Greenland, S. & Lash, T. L. (2008). *Modern Epidemiology Medicine*. 3rd Edition. Lippincott, Williams & Wilkins. Philadelphia.
- Sarı, H. (2002). *11. Ulusal Özel Eğitim Kongresi Bildirileri*. Konya: Eğitim Kitapevi Yayınları.
- Sarı Taymaz, O., Yıldız, M., Akdemir, B. ve Cinoğlu, B. (2014). *Sınıf öğretmenlerinin sınıflarında bulunan kaynaştırma öğrencilerine yönelik tutumlarının incelenmesi*. XXIV. Ulusal Özel Eğitim Kongresi içinde (s.167). Edirne: Trakya Üniversitesi.
- Scruggs, T. E. & Mastropieri, M. A. (1996). Teacher perceptions of mainstreaming/inclusion, 1958-1995: A research synthesis. *Exceptional Children*, 63(1), 59.
- Sucuoğlu, B., Bakkaloğlu, H., Karasu, F. İ., Demir, Ş. ve Akalın, S. (2013). Okul öncesi öğretmenlerin kaynaştırma konusundaki tutumları ve bilgi düzeyleri. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 5(2), 107-128.
- Sucuoğlu, B. ve Kargın, T. (2006). *İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları yaklaşımlar yöntemler teknikler*. İstanbul: Morpa Yayıncılık.
- Şafak, P. (2012). *Ağır ve Çoklu Yetersizliği Olan Çocukların Eğitimi*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Şahin, F. ve Güldenoğlu, B. (2013). Engelliler konusunda verilen eğitim programının engellilere yönelik tutumlar üzerindeki etkisi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 2(1), 214-239.
- Şendil, Kübra (2014). *Albino Hastalığı ve Biyokimyası* (Yayınlanmamış Bitirme Tezi). Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Thurston, M. (2014). "They Think They Know What's Best for Me": An Interpretative Phenomenological Analysis of the Experience of Inclusion and Support in High School for Vision-impaired Students with Albinism. *International Journal Of Disability, Development And Education*, 61(2), 108-118.

- Tomlinson, C. A. & Allan, D. (2000). Leadership for differentiating schools and classrooms. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tuncer, A. T., Karasu, N., Altunay, B. ve Güler, Ö. (2011). Türkçe ilköğretim kitaplarında engel ve engellilik: Bir doküman analizi örneği. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2), 439-457.
- Türk Dil Kurumu. (t.y.). Güncel Türkçe Sözlük. <https://sozluk.gov.tr/> (Erişim Tarihi: 24/07/2020)
- Uysal, A. (1995). *Öğretmen ve okul yöneticilerinin zihin engelli çocukların kaynaştırılmasında karşılaşılan sorunlara ilişkin görüşleri* (Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Ünal, F. (2010). *Kaynaştırma uygulamasının yapıldığı sınıflardaki, öğretmen, normal gelişim gösteren öğrenci ve engelli öğrenci velilerinin kaynaştırmaya yönelik tutumlar* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi),
- Vural, M. ve Yıkılmış, A. (2008). Kaynaştırma Sınıfı Öğretmenlerinin Öğretimin Uyarlanmasına İlişkin Yaptıkları Çalışmaların Belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (2) 141-157.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, S., Ayhan, A. B., Gökteş, B., & Beyazıt, U. (2016). Special Education Teachers' Knowledge about Genetic Disorders. *Nevşehir Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 5(2), 65-73.
- Yin, R. Y. (2003). Case study research: Design and methods (3 ed.). Thousand Oaks, California: Sage Publication.

YAZILI BASINDA ÖĞRETMENLER İLE İLGİLİ ÇIKAN HABERLERİN İNCELENMESİ

REVIEW OF NEWS RELATED TO TEACHERS IN THE PRINTED MEDIA

Cumhur GÜNGÖR¹, Aylın SALTÜRK²

ÖZ: Bu çalışmanın amacı, 2000-2020 yılları arasında yayınlanan; Cumhuriyet, Hürriyet, Milliyet, Sabah ve Posta gazetelerinde “öğretmenler” ile ilgili çıkan haberlerin incelenmesidir. Nitel araştırma desenine sahip olan bu çalışmada veriler doküman incelenmesi yöntemi ile toplanmıştır. Bu kapsamda, toplam 2.113 haber derlenmiş ve içerik analizine tabi tutulmuştur. Söz konusu haberlere ilişkin kategoriler incelendiğinde; Şiddet, taciz, ihmal ve istismara ilişkin unsurların (f=389, 18%) en fazla haber konusu olduğu görülmektedir. Ölüm, hastalık, kaza ve yaralanmaya ilişkin unsurlar (f=260) haber sayısı olarak toplam haberlerin %12’sini oluşturmaktadır. Bu kategorideki haberlerin %20’si İstanbul, İzmir ve Adana illerine aittir. Ayrıca 2018 yılında ait haberlerin toplam haberlerin %12’sini oluşturması ve bu yıldaki haberlerdeki olağanüstü artış dikkat çekicidir. Yazılı basında öğretmenlere ilişkin olarak yer alan haberlerin büyük çoğunlukla Gazetecilik Meslek İlkelerine uygun olarak verildiği görülmektedir. Söz konusu ilkelere uygun olmayan haberlerin büyük oranda öğretmenlerin ad ve soyadı gibi kimlik bilgilerinin açık yazılmasıyla ilgili olduğu söylenebilir. Öğretmenlere ilişkin haberlerin incelenmesi sonucunda öğretmenlerin yazılı basındaki görünümünü ortaya koyan bu çalışmanın sonuçları, öğretmenlerin durumu ve öğretmenlik mesleğine ilişkin sorunların anlaşılmasında faydalı olabilir. Ayrıca, bu sonuçların nedenlerine ilişkin nedensel araştırmalar planlanabilir.

ABSTRACT: The goal of this analysis is to review news about "teachers" published between 2000 and 2020 in the newspapers Cumhuriyet, Hürriyet, Milliyet, Sabah and Posta. Data were collected in this study, which has a qualitative research design, by method of document analysis. A total of 2,113 news articles were collected in this sense, and the analysis of data was done by content analysis. When analyzing the categories, it is shown that the factors associated with *violence, harassment, negligence and abuse* (f = 389, 18 percent) are the most news subjects. Factors linked to *death, illness, accident and injuries* (f = 260) represent approximately 12% of overall news. The Provinces of Istanbul, Izmir and Adana account for 20% of the news in this category. It's also worth remembering that the headlines of 2018 contributed for 12% of the overall coverage and this year's remarkable rise in reporting. It is shown that the news in the print media about teachers is often provided in accordance with the professional standards of ethics. It may be seen that the reports that do not meet with all the above standards is often linked to the clearly mentioned identity information such as the teachers' name and surname. The results of this study, which reveals the appearance of teachers in the print media as a result of examining the news on teachers, may be useful in understanding the situation of teachers and the problems related to the teaching profession. Furthermore, explanatory research on the causes for these findings may be expected.

Anahtar sözcükler: Öğretmenlik, Yazılı basın, Haber, Gazete, Meslek ilkeleri.

Keywords: Teacher, Written press, News, Newspaper, Professional principles.

Bu makaleye atf vermek için:

Güngör, C. & Saltürk, A. (2021). Yazılı basında öğretmenler ile ilgili çıkan haberlerin incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(1), 514-531.

Cite this article as:

Güngör, C. & Saltürk, A. (2021). Review of news related to teachers in the printed media. *Trakya Journal of Education*, 11(1), 514-531.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Teachers have a vital role in the rise new generations, ensuring the continuity of society through the transmission of cultural traditions and the development of intellectual resources. They are the decisive actors in the individual's life, after the family, or together with the family. It is seen in the literature that there are few articles in the written press on examining the news about teachers. This condition can be seen as one of the major reasons for this research. There is a close association between issues with teachers and the quality of the education. The teacher's competence specifically influences the quality of the education. Teacher is one of the most critical facets of the institutions of education. No education

¹ Dr.Öğrt. Üyesi, Afyon Kocatepe University, cgungor@aku.edu.tr, ORCID: 0000-0001-9117-3713

² Araş.Gör. Afyon Kocatepe University asalturk@aku.edu.tr, ORCID: 0000-0003-4143-8917

system can produce services above the personnel 's expertise to run the system. The teacher's productivity, which is one of the most crucial aspects of the education system, is directly tied to the profession's and its members' issues. The role of teachers in society's social, cultural, and economic spheres is an important indicator for understanding society's social, cultural, and economic layers. Teachers are social mirrors. The value granted to the teacher and the teaching profession by societies is directly proportional to the degree of development. The situation of teaching, which has a respectable place in the eyes of the society, and the problems of teachers can be better understood by examining the news about teachers in the print media.

Method

This research aims to examine the news about "teachers" published in newspapers such as Cumhuriyet, Hürriyet, Milliyet, Sabah and Posta between 2000-2020. Data were collected in this research, which has a qualitative research design, by method of document analysis. News related to teachers, particularly "teacher" and "teaching," were identified by scanning the electronic publications and archives of the aforementioned newspapers. Repeated news was also filtered out. News transferred in order of date to Microsoft Excel 2019; tabulated under headings such as city, news title, name of the newspaper. In accordance with all the research purposes, the content analysis method consists of coding the data, identifying categories, grouping and describing the data by code and category, analyzing the results and providing a detailed review. During the analysis of the data, the headlines and contents of the tabulated news were analyzed one by one and gathered under themes and categories. Lastly, tables including categories, frequencies and rates were transferred to the Microsoft Word document as per the research's aims.

Findings

In the study, 2,113 news published between the years 2000-2020 were analyzed. The striking elements of the news regarding teachers in the press; Elements of *moral / ethical values*, Elements of *success, reward or exemplary behavior*, Elements of *education* (educational activities, project, report card, curriculum, etc.), elements of *sacrifice, struggle with difficulties and inadequacy*, Elements of *insult and disrespect*, Elements related to *in-service training and professional development*, Elements related to *administrative procedures* (appointment, appointment, compulsory service, assignment, etc.) Elements of *professional competence and merit*, Elements of *death, illness, accident and injury*, *Personnel rights* (salary, additional tuition, retirement), Elements related to values such as *love, respect and solidarity*, Elements of *crime and punishment*, Elements of *violence, harassment, negligence and abuse*, Elements of *fundamental rights and freedoms*, Elements of *judgment and legal processes*, (mobbing). In total, as factors related to pressure, burnout and favoritism, 2,113 news articles were grouped into 16 categories.

When analyzing the categories, it is shown that the factors associated with *violence, harassment, negligence and abuse* (f = 389, 18 percent) are the most news subjects. Factors linked to *death, illness, accident and injuries* (f = 260) represent approximately 12% of overall news. The Provinces of Istanbul, Izmir and Adana account for 20% of the news in this category. It's also worth remembering that the headlines of 2018 contributed for 12% of the overall coverage and this year's remarkable rise in reporting.

Discussion and Conclusion

Where the differences considered important in shifting the news about teachers in the press over years are analyzed; rapid changes are observed in the news about "moral / ethical values" in 2003-2006 and 2009, and then a declining pattern over the years. The upward trend in news linked to Success, Reward or Modeling Attitudes, which began in 2012, is expected to continue to rise after 2017. There is a general trend to decrease in the "Insult and Disrespect" news except for the high amount of news in 2004 and 2007. Since 2010, the news on '*violence, harassment, negligence and abuse*' has been dramatically declining. Despite a fluctuating presence in the "Personal Rights (salary, additional tuition, retirement, etc.)" news, there is a general propensity to decline. Despite a fluctuating appearance, the news on "Death, Illness, Accident and Injury" and "Values such as Love, Respect, Solidarity and Assistance" generally shows an increasing trend. There is a fluctuating appearance in the news on "Crime and Punishment" and "Judgment and Legal Processes" and a serious increase trend especially since 2015.

It can be said that the sudden increase in news related to crimes, punishments and judgments regarding teachers stemmed from legal actions (dismissal, arrest, detention, etc.) against public employees within the scope of combating terrorism. It is shown that the news in the print media about teachers is often provided in accordance with the professional standards of ethics. It may be seen that the reports that do not meet with all the above standards is often linked to the clearly mentioned identity information such as the teachers' name and surname. The results of this study, which reveals the appearance of teachers in the print media as a result of examining the news on teachers, may be useful in understanding the situation of teachers and the problems related to the teaching profession. Furthermore, explanatory research can be done on the causes for these findings.

GİRİŞ

Öğretmen Türk Dil Kurumu sözlüğünde; mesleği bilgi öğretmek olan kimse, hoca, muallim, muallime şeklinde tanımlanmıştır (TDK, 2020). 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanununda öğretmenlik, devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleği olarak ifade edilmektedir (MEB, Millî Eğitim Temel Kanunu). Öğretmenler yeni nesillerin yetiştirilmesinde, kültürel değerlerin aktarılması ile toplumun devamlılığının sağlanmasında ve beşeri sermayenin oluşturulmasında kritik bir öneme sahiptir. Bireyin hayatında aileden sonra, belki de aile ile birlikte, belirleyici aktörlerdir. Bir öğretmen-tek bir öğretmen- bizi bizden kurtarmak ve tüm diğerlerini unutturmak için yeterlidir. Bir öğretmen ve yazar olan Pennac'ın da vurguladığı gibi, öğrenci üzerinde en fazla ağırlığa sahip unsur öğretmen olarak kabul edilmektedir (Viau, 2015). Genel anlamda toplumsal kalkınma ve eğitim sisteminin kalitesi, özel anlamda bireyin gelişimi öğretmenlerin durumu ile ilişkilidir.

Sabır, özveri ve sevgi mesleği olarak da tanımlanabilecek öğretmenlik mesleğinin başarılı bir şekilde yürütülebilmesi öğretmenlerin iyi çalışma koşullarına sahip olmaları ile de ilişkilidir (Durmuşçelebi, Yıldız & Saygı, 2017). Öğretmenlikte başarılı olmak ancak öğretmenlik mesleğinin sevgi ve istidatla yapılmasıyla mümkün olabilir (Çapa & Çil, 2000). Ayrıca eğitim-öğretim ortamında güven, işbirliği ve sosyal normlara dayalı ilişkilerin varlığı bireylerin sosyal sermaye düzeyini yükseltmekte ve eğitim ortamının kalitesini artırmaktadır (Günkör & Özdemir, 2017; Günkör, 2018). Diğer taraftan öğretmenlerin motivasyon kaybı, tükenmişlik ve yaşam kaygısı gibi olumsuz durumlarla baş etmeye çalıştıklarını ortaya koyan çalışmalar (Bozak, Özdemir & Seraslan, 2016; Jackson, Schwab & Schuler, 1986) meslekte başarının önündeki engelleri ortaya koymaktadır.

Öğretmen sorunları ile eğitimin niteliği arasında doğrudan bir ilişki vardır. Öğretmenin niteliği, eğitimin niteliğini doğrudan etkiler. Öğretmen eğitim-öğretim kurumlarının en önemli öğelerinden biridir. Bu yüzden eğitim sorunları öğretmenden bağımsız düşünülmemelidir. Hiçbir eğitim sistemi, o sistemi işletecek personelin niteliğinin üzerinde hizmet üretemez. Eğitim sisteminin en önemli öğelerinden bir olan öğretmenin niteliği, mesleğin ve mensuplarının sorunlarıyla yakından ilgilidir (Uygun, 2012; Yeşilyurt & Karakuş 2011; Yeşilyurt, 2009). Öğretmenlerin toplumdaki sosyal, kültürel ve ekonomik alanlarındaki durumu, toplumun sosyal, kültürel ve ekonomik alandaki düzeyinin anlaşılması açısından önemli bir göstergedir. Öğretmenler toplumların aynası durumundadır. Toplumların öğretmene ve öğretmenlik mesleğine verdikleri değer gelişmişlik düzeyi ile orantılıdır (Erzen ve Epçaçan, 2018). Toplum nazarında saygın bir yere sahip olan öğretmenliğin durumu ve öğretmenlerin sorunları yazılı basında öğretmenler ile ilgili çıkan haberlerin incelenmesi ile daha iyi anlaşılabilir.

Çalışmanın Önemi

Alan yazında öğretmenlere ilişkin yazılı basında çıkan haberlerin incelenmesine ilişkin az sayıda çalışma bulunduğu görülmektedir. Bu durum bu çalışmanın yapılmasında önemli nedenlerden birisi olarak kabul edilebilir. Kuru Çetin ve Demirkasımoğlu (2015) ve Akbaba Altun ve Kirkit (2005) çalışmalarında öğretmen ve idarecilerin medyadaki temsillerine, etik davranışların durumuna ve medya temsiliinin öğretmenlik mesleğine olası etkilerine yazılı basındaki haberleri değerlendirmek suretiyle değinmektedir. Kahveci ve Paksoy (2019) çalışmasında ulusal gazetelerde öğretmenlerin ve öğretmenlik mesleğinin nasıl temsil edildiğini incelemiştir.

Çalışmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, 2000-2020 yılları arasında yayınlanan; Cumhuriyet, Hürriyet, Milliyet, Sabah ve Posta gazetelerinde “öğretmenler” ile ilgili çıkan haberlerin incelenmesidir. Bu amaçla şu sorulara cevap aranacaktır: Yazılı basında öğretmenlere ilişkin olarak;

- Çıkan haberlerin yıllara ve şehirlere göre dağılımı nasıldır?
- Yer alan haberlerde dikkat çeken unsurların yıllara göre dağılımı nasıldır?
- Çıkan haberler Gazetecilik Meslek İlkeleri çerçevesinde verilmiş midir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Nitel araştırma desenine sahip olan bu çalışmada veriler doküman incelenmesi yöntemi ile toplanmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu ve olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Elde edilen verilerin analizinde “içerik analizi” yöntemi kullanılmıştır.

Çalışma kapsamında; yazılı basın organları içerisinde en fazla tiraja sahip olması ve 2000-2020 yılları arasında erişme açık e-arşivi bulunması esas alınmıştır. En çok okunan beş gazetenin (BİK, 2020) seçilmesinin nedeni, çok okunmaları nedeniyle toplum üzerindeki etkilerinin daha belirgin olacak olmasıdır. Bu kapsamda, toplam 2.113 haber derlenmiş ve içerik analizine tabi tutulmuştur. Bu araştırma 2000-2020 yılları arasında yayınlanan; Cumhuriyet, Hürriyet, Milliyet, Sabah ve Posta gazeteleri ile sınırlıdır.

Tablo 1’de bu gazetelere ait bilgiler sunulmuştur.

Tablo 1.

Gazetelere Göre Haber Sayısı

Gazete Adı	f
Hürriyet	743
Milliyet	627
Sabah	374
Posta	196
Cumhuriyet	173
Toplam	2.113

Verilerin Toplanması ve Analizi

Cumhuriyet, Hürriyet, Milliyet, Sabah ve Posta gazetelerinin elektronik ortamdaki yayınları ve arşivleri taranarak “öğretmen” ve “öğretmenlik” başta olmak üzere öğretmenlere ilişkin konuları içeren haberler sıralanmıştır. Daha sonra tekrar eden haberler elenmiştir. Tarih sırasına göre Microsoft Excel 2019 programına aktarılan haberler; şehir, haber başlığı, gazete adı gibi başlıklar altında tablolaştırılmıştır. Araştırmanın tüm amaçları doğrultusunda, verilerin kodlanması, kategorilerin bulunması, verilerin kodlara ve kategorilere göre düzenlenmesi ve tanımlanması, bulguların yorumlanması aşamalarından oluşan ve toplanan verilerin derinlemesine analiz edilmesini gerektiren (Yıldırım ve Şimşek, 2018) içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Veriler analiz edilirken tablolaştırılan haber başlık ve içerikleri tek tek değerlendirilerek tema ve kategoriler altında toplanmıştır. Son olarak kategori, frekans ve oranları da içeren tablolar, araştırmanın amaçlarına uygun olarak Microsoft Word belgesine aktarılmıştır.

BULGULAR

Haberlerin Yer ve Yıllara Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

Öğretmenlerle ilgili haberlerin yıl olarak dağılımına ilişkin bulgular aşağıda Tablo 2’de gösterilmektedir.

Tablo 2.

Haber Sayılarının Yıllara Göre Dağılımı

Yıl	f
2000	133
2001	43
2002	60
2003	117
2004	121
2005	134
2006	108
2007	68
2008	122
2009	90
2010	131
2011	63
2012	76
2013	88
2014	78
2015	115
2016	141
2017	104
2018	151
2019	126
2020	44
Toplam	2.113

Tablo 1 incelendiğinde; en çok haberin 2018 yılında (f=151) en az haberin 2001 yılında (f=43) yayınlandığı görülmektedir. Yıllara göre ortalama yıllık haber sayısı ise 106'dır. Özellikle 2016-2019 yılları arasında haber sayılarındaki artışta hukuki ve dava süreçleri ile meslekten ihraçlara ilişkin haber sayılarındaki artışın etkili olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerle ilgili haberlerin şehirlere göre dağılımına ilişkin bulgular aşağıda Tablo 3'te gösterilmektedir.

Tablo 3.

Haber Sayılarının Şehirlere Göre Dağılımı

Şehir	f
Ankara	257
İstanbul	256
İzmir	109
Antalya	77
Adana	71
Bursa	44
Diyarbakır	43
.....
.....
Bitlis	4

İğdır	4
Bartın	3
Yozgat	3
Gümüşhane	3
Bayburt	2
Kırşehir	2
Toplam	2.113

Haber sayılarının en fazla ve en az olduğu yedişer şehre ilişkin Tablo 2 incelendiğinde; çalışan öğretmen sayısına ve şehrin nüfusuna uygun olarak haberlerin dağılım gösterdiği görülmektedir. Ankara'nın İstanbul'dan fazla olması Milli Eğitim Bakanlığı merkez teşkilatının Ankara'da bulunması nedeniyle ilgili haber sayısındaki fazlalığa bağlanabilir.

Haberlerde Dikkat Unsurlara İlişkin Bulgular

Öğretmenlere ilişkin olarak basında yer alan haberlerin içerdiği dikkat çeken unsurlar 16 kategoriye ayrılarak 2.113 haber bu kategoriler altında sıralanmıştır:

Söz konusu haberlerin bu kategorilere göre dağılımı aşağıda Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4.

Haberlerin Kategorilere Göre Dağılımı

Kategoriler (Haberde dikkat çeken unsurlar)	f	%
Şiddet, taciz, ihmal ve istismara ilişkin unsurlar	389	18%
Ölüm, hastalık, kaza ve yaralanmaya ilişkin unsurlar	260	12%
İdari işlemlere (atama, atanma, zorunlu hizmet, görevlendirme vs.) ilişkin unsurlar	211	10%
Başarı, ödül veya örnek davranışlara ilişkin unsurlar	195	9%
Sevgi, saygı, dayanışma ve yardımlaşma gibi değerlere ilişkin unsurlar	155	7%
Eğitim-Öğretime (eğitsel faaliyetler, proje, karne, müfredat vs.) ilişkin unsurlar	144	7%
Suç ve cezaya ilişkin unsurlar	129	6%
Fedakârlık, zorluklarla mücadele ve imkan yetersizliğine ilişkin unsurlar	102	5%
Yargılama ve hukuki süreçlere ilişkin unsurlar	95	4%
Hakaret ve saygısızlığa ilişkin unsurlar	86	4%
Mesleki yeterlilik ve liyakata ilişkin unsurlar	80	4%
Özlük haklarına (maaş, ekders, emeklilik vb haklar) ilişkin unsurlar	65	3%
Temel hak ve özgürlüklere ilişkin unsurlar	64	3%
Hizmetiçi eğitim ve mesleki gelişime ilişkin unsurlar	50	2%
Ahlaki/Etik değerlere ilişkin unsurlar	46	2%
Yıldırma, baskı, tükenmişlik ve kayırmaya ilişkin unsurlar	42	2%
Toplam	2.113	100%

Tablo 4 incelendiğinde; *Şiddet, taciz, ihmal ve istismara* (f=389, 18%), *Ölüm, hastalık, kaza ve yaralanmaya* (f=260), *İdari işlemlere (atama, atanma, zorunlu hizmet, görevlendirme vs.)* (f=211) ve *Başarı, ödül veya örnek davranışlara ilişkin unsurlar* (f=195) sırasıyla öğretmenler hakkında en çok haber yapılan unsurlar olup toplamda tüm haberlerin yaklaşık yarısını (%49) oluşturmaktadır. Söz konusu unsurların ilgi çekici olması ve güncel olaylarda yer alması haber sayısındaki yüksek oranın nedeni olabilir.

Şiddet, taciz, ihmal ve istismara ilişkin unsurların (f=389, 18%) en fazla haber konusu olduğu görülmektedir. Bu kategoride yer alan haberlerden bazılarının haber başlığı şu şekildedir: *Tinerciler okul bastı Öğretmenler dövüldü, öğrenciler gasp edildi. (İstanbul, Sabah)* *Öğretmen odasını döner bıçağıyla bastı. (Diyarbakır, Milliyet)*

Derste konuşan öğrencisinin gözünü morarttı. (Kars, Sabah)
Öğrencisiyle ilişkiye giren öğretmen tutuklandı. (Kırklareli, Milliyet)
Öğretmene sınıfta satırlı saldırı. (Batman, Cumhuriyet)
Okulda öğretmenlere dayak. (Mardin, Cumhuriyet)
Öğretmenin zihinsel engelli öğrencilere tacizini muhabbet kuşları ortaya çıkardı. (İzmir, Hürriyet)
Babasının cinsel istismarını annesi ve öğretmenler örttü. (Uşak, Hürriyet)
Velilerin tekme tokat dövdüğü öğretmenin ifadesi ortaya çıktı. (İstanbul, Hürriyet)
508 yıl ceza alan öğretmene bir cinsel istismar davası daha. (Karaman, Posta)
Tacizle suçlanan beden eğitimi öğretmeni açığa alındı. (Kocaeli, Posta)
İmam Hatip öğretmeninden öğrencilere mesajlı taciz iddiası. (Uşak, Posta)
Veliler Okulu Basıp Öğretmenlere Saldırdı! (Ankara, Sabah)

Ölüm, hastalık, kaza ve yaralanmaya ilişkin unsurlar (f=260) haber sayısı olarak toplam haberlerin %12'sini oluşturmaktadır. Bu kategorideki haberlerin %20'si İstanbul, İzmir ve Adana illerine aittir. Ayrıca 2018 yılında ait haberlerin toplam haberlerin %12'sini oluşturması ve bu yıldaki haberlerdeki olağanüstü artış dikkat çekicidir. Bu kategoride yer alan haberlerden bazılarının haber başlığı şu şekildedir:

Gönüllü öğretmen öğrencileri için kendini feda etti (Milliyet, Zonguldak)
Öğretmen çığ kurbanı (Hürriyet, Siirt)
Okulda fenalaşan öğretmen hastanede öldü (Hürriyet, Sivas)
Bir öğretmen daha trafik canavarı kurbanı (Sabah, İzmir)
Öğretmen 3 devlet hastanesinden geri çevrildi (Hürriyet, İstanbul)
Tayin yolunda öldüler (Hürriyet, İzmir)
Öğretmen piknik için gittiği gölette boğuldu (Hürriyet, Ordu)
Öğretmen servisi kaza yaptı: 6 ölü (Posta, Malatya)
Öğretmen servisi uçuruma yuvarlandı: 1 ölü (Cumhuriyet, Adıyaman)
Teknesi alabora olan öğretmenin cansız bedeni bulundu (Milliyet, Tekirdağ)

İdari işlemlere (atama, atanma, zorunlu hizmet, görevlendirme vs.) ilişkin unsurlar (f=211) haber sayısı olarak toplam haberlerin %10'unu oluşturmaktadır. Bu kategoride yer alan haberlerden bazılarının haber başlığı şu şekildedir:

Öğretmen Atamaları Yeterli Sayıda Yapılsın (Cumhuriyet)
15 öğretmene ABD yolu açılıyor. (Sabah)
İlahiyat Mezunu öğretmen olamayacak (Hürriyet)
5 bin 500 vekil öğretmen alınacak (Cumhuriyet)
Öğretmen atamalarında değişiklik (Sabah)
Dersler Boş Geçiyor Öğretmenler Atanamıyor (Milliyet)
Aday öğretmenler için süreç başlıyor (Posta)
MEB çalışma izni iptal edilen 614 eğitmenin hakkını iade etti (Milliyet)
Öğretmen Adayına Baraj Müjdesi (Milliyet)

Başarı, ödül veya örnek davranışlara ilişkin unsurlar (f=195) haber sayısı olarak toplam haberlerin %9'unu oluşturmaktadır. İlgili haberlerin yaklaşık yarısı 2014-2019 yılları arasında ait olup 2014 yılından itibaren ciddi bir artış göze çarpmaktadır. Özellikle 2019 (f=35, %18) yılında öğretmenlerle ilgili başarı, ödül ve örnek davranışları konu alan haberlerde patlama yaşandığı söylenebilir. Bu kategoride yer alan haberlerden bazılarının haber başlığı şu şekildedir:

Samet öğretmen 'Nobel'e aday oldu (Milliyet, İstanbul)
Sporcu öğretmenlere başarı belgesi (Posta, Antalya)
Öğretmen albümünün geliriyle okula müzik atölyesi kurdu (Sabah, Ankara)
Demet öğretmen 5 kişiye hayat olacak (Posta, Samsun)
İntihara kalkışan adamı öğretmen kurtardı. (Milliyet, Aydın)
Bursa'da öğretmen, muhabbet kuşuna yüzlerce kelime öğretti (Cumhuriyet, Bursa)
Aylin öğretmen, annesinin ilk görev yeri olan okulu yeniledi (Cumhuriyet, Sinop)
Görme engelli öğretmen kitap yazdı (Posta, Manisa)

Sevgi, saygı, dayanışma ve yardımlaşma gibi değerlere ilişkin unsurlar (f=155) haber sayısı olarak toplam haberlerin %7'sini oluşturmaktadır. İlgili haberlerin yaklaşık yarısı 2015-2020 yılları arasında ait olup 2015 yılından itibaren ciddi bir artış göze çarpmaktadır. Özellikle 2019 (f=14, %13) yılında öğretmenlerle ilgili başarı, ödül ve örnek davranışları konu alan haberlerde çok büyük artış yaşandığı söylenebilir. Bu kategoride yer alan haberlerden bazılarının haber başlığı şu şekildedir:

Öğrencilerini 'sevgiyle ısıtıyorlar' (Hürriyet, Van)
Öğretmen engelli öğrencisi için okula kamyon getirdi. (Milliyet, Sakarya)
Öğretmenler yaşlılara yardım etti (Hürriyet, İstanbul)
Enkazdan çıktı, öğrencilerine koştu (Sabah, Bingöl)
Ailesi, kazada ölen öğretmen kızları adına anaokulu yaptırdı (Hürriyet, Tekirdağ)
Bayramda eski öğrencilerini sevindirdi (Posta, Ağrı)
Dünya Öğretmenlerinin Günü (Cumhuriyet)
Yolda bir hatırladığımız öğretmenlerimiz (Milliyet)

Eğitim-Öğretime (eğitsel faaliyetler, proje, karne, müfredat vs.) ilişkin unsurlar (f=144) haber sayısı olarak toplam haberlerin %7'sini oluşturmaktadır. Bu kategoride yer alan haberlerden bazılarının haber başlığı şu şekildedir:

Öğretmenlerin 4+4+4 İsyanı (Hürriyet, İzmir)
Çocukları okulda geleneksel oyunlarla buluşturuyorlar (Hürriyet, Elazığ)
Halay çekerek İngilizce öğreniyorlar. (Hürriyet, İzmir)
Okulda Sorumluluk Veren Öğretmen (Milliyet, Ankara)
Doğru Türkçe seferberliği (Milliyet, İstanbul)
Öğretmenler, matematiği sevdirecek materyaller yaptı (Cumhuriyet, Muş)

Suç ve cezaya ilişkin unsurlar (f=129) haber sayısı olarak toplam haberlerin %6'sını oluşturmaktadır. Bu kategoride yer alan haberlerden bazılarının haber başlığı şu şekildedir:

'Öğretmen sevgili'den dolandırıcılık dersi! (Sabah, Şırnak)
Tuzla'da öğretmene tokat atan sanığa 3 bin lira ceza (Cumhuriyet, İstanbul)
Öğrenciler öğretmenlerin çayına fare zehri attı (Milliyet, Osmaniye)
Porno sanığı öğretmen koğuşunda ölü bulundu (Milliyet, Antalya)
El Kaide baskınında öğretmen şaşkınlığı (Milliyet, Aksaray)
Sahte çek veren sınıf öğretmeni tutuklandı (Milliyet, Samsun)
Sahte öğretmen uyarısı (Hürriyet, Aydın)
Eski öğretmen kaçak CD'ci çıktı (Hürriyet, İzmir)

Fedakârlık, zorluklarla mücadele ve imkan yetersizliğine ilişkin unsurlar (f=102) haber sayısı olarak toplam haberlerin %5'ini oluşturmaktadır. Bu kategorideki haberlerin yarısından fazlası Muş, Van, Ağrı, Hakkari, Şırnak, Erzurum başta olmak üzere Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerindeki illerde olması dikkat çekicidir. Bu kategoride yer alan haberlerden bazılarının haber başlığı şu şekildedir:

Fedakar öğretmenlerden okul boyama çalışması (Sabah, Hakkari)
Duygu öğretmen katır sırtında okula gidiyor (Posta, Van)
Öğretmenlerden sağlık çalışanlarına maske (Sabah, İstanbul)
Öğrencileri için pet şişeleri keserek satranç takımı yaptı (Hürriyet, Kastamonu)
Harabe binayı modern bir okul haline getirdi (Milliyet, Ordu)
Öğretmen 3 yıllık birikimiyle 600 öğrenciyi sinemaya götürdü (Milliyet, Van)
Eğitim neferleri bu kez afetzedelerin hayatına dokunacak (Cumhuriyet, Antalya)
Yer sofrasında online ders anlatıyor (Hürriyet, Iğdır)

Yargılama ve hukuki süreçlere ilişkin unsurlar (f=95) haber sayısı olarak toplam haberlerin %4'ünü oluşturmaktadır. Bu kategorideki haberlerin yaklaşık yarısı 2016-2018 yıllarına aittir. Bu kategoride yer alan haberlerden bazılarının haber başlığı şu şekildedir:

57 Bin Öğretmen yargılanıyor (Milliyet İzmir)
Öğretmenlerin "uyuz" davası (Cumhuriyet, Sivas)
Öğretmenlere tecavüz davası açıldı (Cumhuriyet, Uşak)

Okul müdürü ve 3 öğretmene beraat (Hürriyet, İstanbul)
Mahkeme kararıyla 6. kez görevine döndü. (Sabah, Mersin)
Öğretmenler adliyede öğrenciler bahçede (Hürriyet, Ankara)
Kopya Veren Öğretmen Yargılanacak (Cumhuriyet, Konya)
Öğrencileri izinsiz sinemaya götüren öğretmene soruşturma (Hürriyet, Tekirdağ)

Hakaret ve saygısızlığa ilişkin unsurlar (f=86) haber sayısı olarak toplam haberlerin %4'ünü oluşturmaktadır. Bu kategorideki haberlerin yaklaşık %40'ı Ankara ve İstanbul illerine aittir. Bu kategoride yer alan haberlerden bazılarının haber başlığı şu şekildedir:

Öğretmenevinde içki protestosu (Cumhuriyet, İstanbul)
Öğretmene ırk ayrımcılığı suçlaması (Sabah, Edirne)
Bu nasıl Öğretmenler günü kutlaması (Milliyet, Aydın)
Peygambere hakaret eden öğretmene ceza (Sabah, Antalya)
Atatürk'e kafir diyen öğretmeni tutuklattı (Posta, Ankara)
Öğretmene saygıda karnemiz çok kötü (Milliyet, İzmir)

Mesleki yeterlilik ve liyakata ilişkin unsurlar (f=80) haber sayısı olarak toplam haberlerin %4'ünü oluşturmaktadır. Bu kategoride yer alan haberlerden bazılarının haber başlığı şu şekildedir:

İlahiyat Mezunu öğretmen olamayacak (Hürriyet, Ankara)
Öğretmenler yeterlilik sınavıyla seçilecek (Sabah)
Sahte diplomayla 20 yıl lisede öğretmenlik yaptı (Posta, Nevşehir)
Öğretmen kopya çekerek yetişiyor (Milliyet, İstanbul)
Bakanlık kararıyla üniversitelerde eğitim veren akademisyenler proje okullarda öğretmen olarak ders verecek, müdür de olabilecek. (Hürriyet, Ankara)
Nasıl bir öğretmen istiyoruz? (Milliyet, İstanbul)
Öğretmenlikte sınavla terfi dönemi başlıyor (Hürriyet, Ankara)
Çelik: 'Bundan sonra bilgisayar bilmeyen öğretmeni kabul etmeyeceğiz' (Cumhuriyet, Ankara)

Özlük haklarına (maaş, ekders, emeklilik vb haklar) ilişkin unsurlar (f=65) haber sayısı olarak toplam haberlerin %3'ünü oluşturmaktadır. Bu kategoride yer alan haberlerden bazılarının haber başlığı şu şekildedir:

En yoksulu eğitim personeli (Milliyet)
Kölelik Koşullarında Öğretmenlik (Cumhuriyet, İstanbul)
Kılıçdaroğlu'ndan öğretmenler için meslek yasası ve ikramiye çağrısı (Posta, Ankara)
Öğretmen kömür satıyor (Milliyet, İstanbul)
Öğretmen 1 kilo et için 3.5 saat çalışıyor (Hürriyet, Ankara)
Öğretmenlerin yüzde 80'i kredi kartı borcu batağında (Milliyet)
Öğretmenlerin yüzde 90'ı borçlu (Milliyet)

Temel hak ve özgürlüklere ilişkin unsurlar (f=64) haber sayısı olarak toplam haberlerin %3'ünü oluşturmaktadır. İlgili haberlerin yaklaşık %40'ı (f=25) sadece Ankara ve İstanbul illerine aittir. Bu kategoride yer alan haberlerden bazılarının haber başlığı şu şekildedir:

Danıştay'dan öğretmen eylemine vize (Hürriyet, Ankara)
İş bırakan öğretmene ceza yok (Sabah)
Grevci öğretmenler tespit ediliyor (Hürriyet, Antalya)
Basın açıklaması yapan öğretmenlere ceza (Posta, Batman)
Öğretmenlerden Türkül Eylem (Milliyet, Kayseri)
Öğretmenlerden kalemler eylem (Hürriyet, İzmir)
İzmir'de eğitim politikaları protestosu (Hürriyet, İzmir)

Hizmetiçi eğitim ve mesleki gelişime ilişkin unsurlar (f=50) haber sayısı olarak toplam haberlerin %2'sini oluşturmaktadır. Bu kategoride yer alan haberlerden bazılarının haber başlığı şu şekildedir:

Satranç, seçmeli ders olunca öğretmenler kursa başladı (Sabah, Diyarbakır)
Eğitimcilerin Eğitimleri Başladı (Hürriyet, Erzincan)

MEB öğretmenlere uzaktan eğitim verecek (Sabah)
Rehber öğretmenlere bağımlılık semineri: Öğrencilerinize model olun (Hürriyet, İstanbul)
TÜBİTAK öğretmenlere "Doğanın dilini" öğretecek (Milliyet, Ankara)
200 bin öğretmene deprem dersi verilecek (Posta, Ankara)
Öğretmenler arama kurtarma eğitimi aldı (Hürriyet, Diyarbakır)
Öğretmenlerin gelişimini desteklemek amacıyla oluşturulan "Öğretmenin sınırı yok" projesine 15 milyon YTL kaynak ayrıldı. (Hürriyet)

Ahlaki/Etik değerlere ilişkin unsurlar (f=46) haber sayısı olarak toplam haberlerin %2'sini oluşturmaktadır. Bu kategoride yer alan haberlerden bazılarının haber başlığı şu şekildedir:

Öğretmene rüşvet cep telefonu (Hürriyet, Samsun)
Okul müdürünün akıl almaz oyunu! Hafta sonları çalışmadığı halde... (Milliyet, Karabük)
Lise'de 'etik' skandalı... Öğrenci ameliyata alındı! (Milliyet, Bursa)
21 yıllık oyunu böyle son buldu...Sahte öğretmene şok! (Hürriyet, Zonguldak)
Kanser raporu ile tayin istiyorlar (Milliyet, Ankara)
Yılın öğretmenine yolsuzluk suçlaması (Milliyet, Diyarbakır)

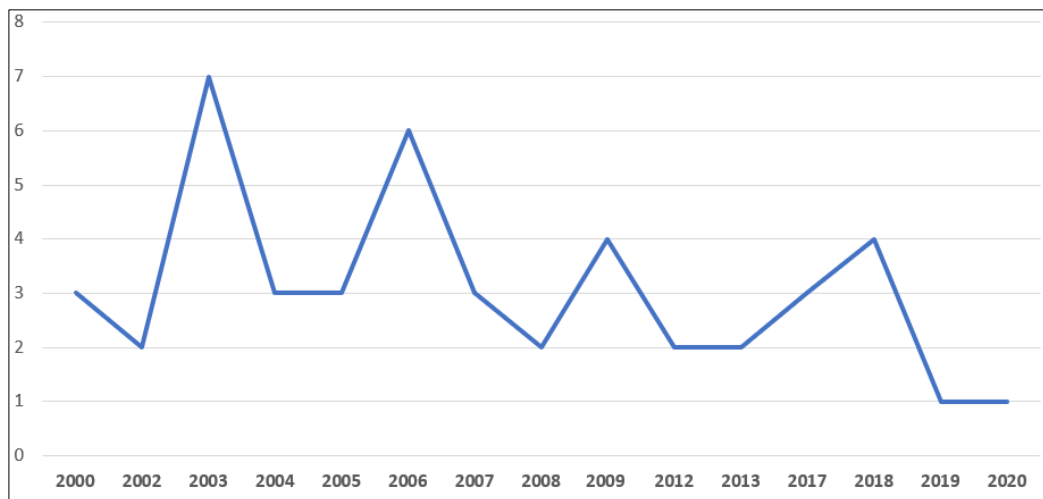
Yıldırma, baskı, tükenmişlik ve kayırmaya ilişkin unsurlar (f=42) haber sayısı olarak toplam haberlerin %2'sini oluşturmaktadır. Bu kategoride yer alan haberlerden bazılarının haber başlığı şu şekildedir:

Her iki öğretmenden biri mobbinge uğruyor (Hürriyet)
Başörtülü öğretmene psikolojik baskı iddiası (Cumhuriyet, İzmir)
Sen İstanbullu olamazsın hocam (Milliyet, İstanbul)
Öğretmeni sekreteri yaptı (Hürriyet, Balıkesir)
Mescit için imza alamayan öğretmen sınıfta alevilerle sünnileri ayırdı (Posta, Ankara)
Kızgın doktordan 'deli raporu' (Milliyet, Bursa)

Haberlerde Dikkat Unsurların Yıllara Göre Değişimine İlişkin Bulgular

Bu bölümde öğretmenlere ilişkin basında yer alan haberlerin yıllara göre değişiminde anlamlı bulunan farklılıklar ele alınmaktadır. Bu anlamda ilgili 2.113 haberden oluşan 16 kategoriden anlamlı değişim gösteren kategoriler alfabetik sırayla incelenmektedir.

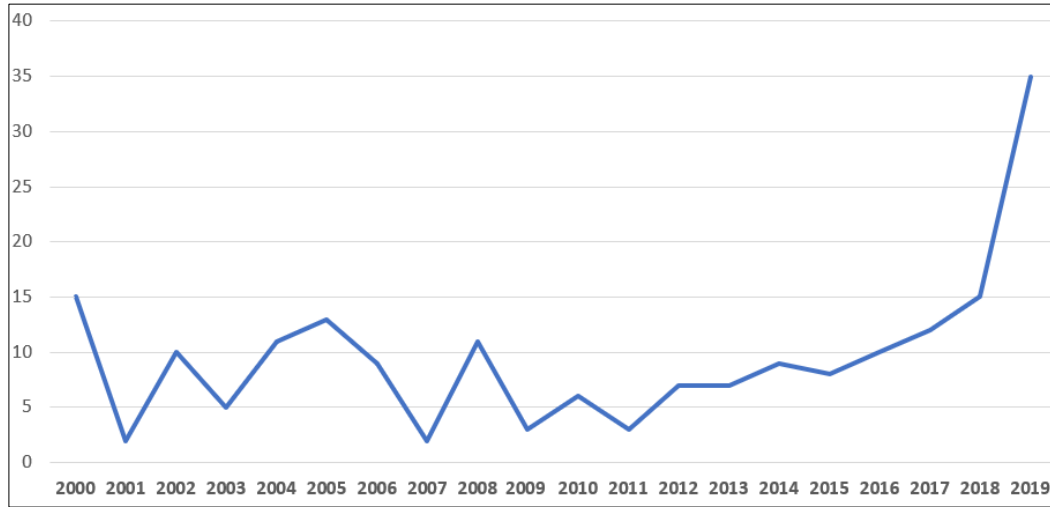
Ahlaki/etik değerlere ilişkin unsurlar kategorisinin yıllara göre değişimi Grafik 1'de gösterilmektedir.



Grafik 1. Ahlaki/Etik Değerlere İlişkin Unsurlara Dair Haberlerin Yıllara Göre Değişimi

Grafik 1 incelendiğinde ilgili kategoride 2003-2006-2009 yıllarındaki ani artışlar ve genel olarak yıllar itibariyle düşüş eğilimi göze çarpmaktadır.

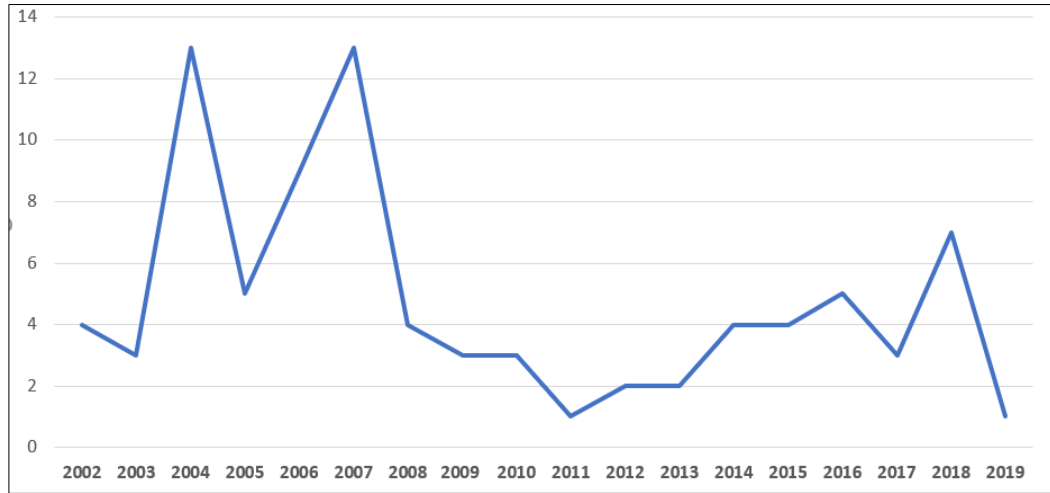
Başarı, ödül veya örnek davranışlara ilişkin unsurlar kategorisinin yıllara göre değişimi Grafik 2’de gösterilmektedir.



Grafik 2. Başarı Ödül veya Örnek Davranışlara İlişkin Unsurlara Dair Haberlerin Yıllara Göre Değişimi

Grafik 2 incelendiğinde ilgili kategoride 2012 yılından itibaren başlayan artış eğiliminin 2017 yılından sonra artarak sürdüğü görülmektedir.

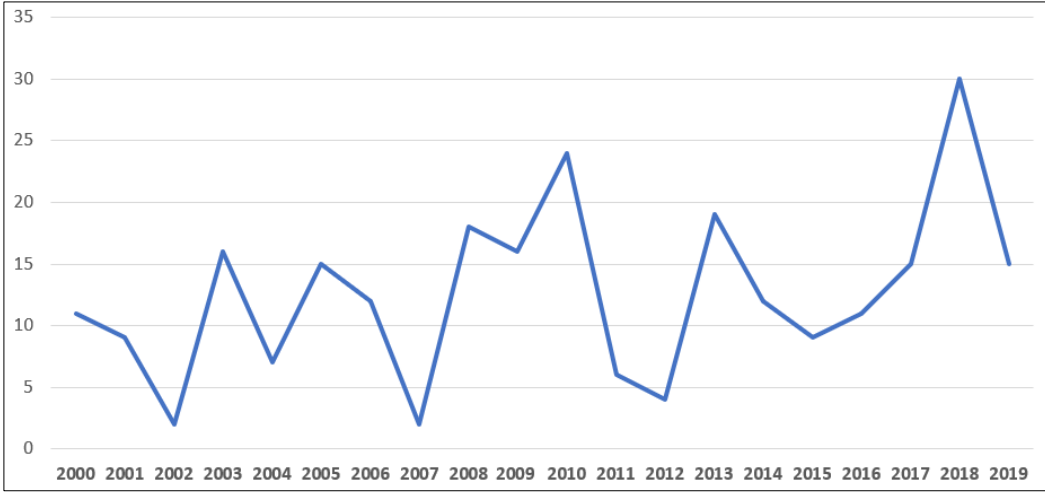
Hakaret ve saygısızlığa ilişkin unsurlar kategorisinin yıllara göre değişimi Grafik 3’te gösterilmektedir.



Grafik 3. Hakaret ve Saygısızlığa İlişkin Unsurlara Dair Haberlerin Yıllara Göre Değişimi

Grafik 3 incelendiğinde ilgili kategoride 2004 ve 2007 yıllarındaki yüksek haber sayıları dışında genel olarak azalma eğilimi görülmektedir.

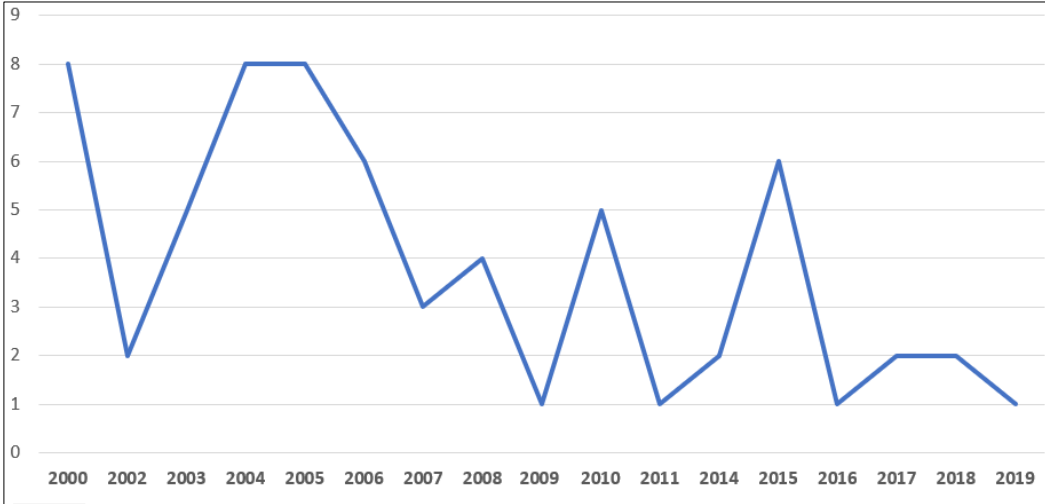
Ölüm, hastalık, kaza ve yaralanmaya ilişkin unsurlar kategorisinin yıllara göre değişimi Grafik 4’te gösterilmektedir.



Grafik 4. Ölüm, Hastalık, Kaza Ve Yaralanmaya İlişkin Unsurlara Dair Haberlerin Yıllara Göre Değişimi

Grafik 4 incelendiğinde ilgili kategoride dalgalı bir görünüme rağmen genel olarak artış eğilimi görülmektedir.

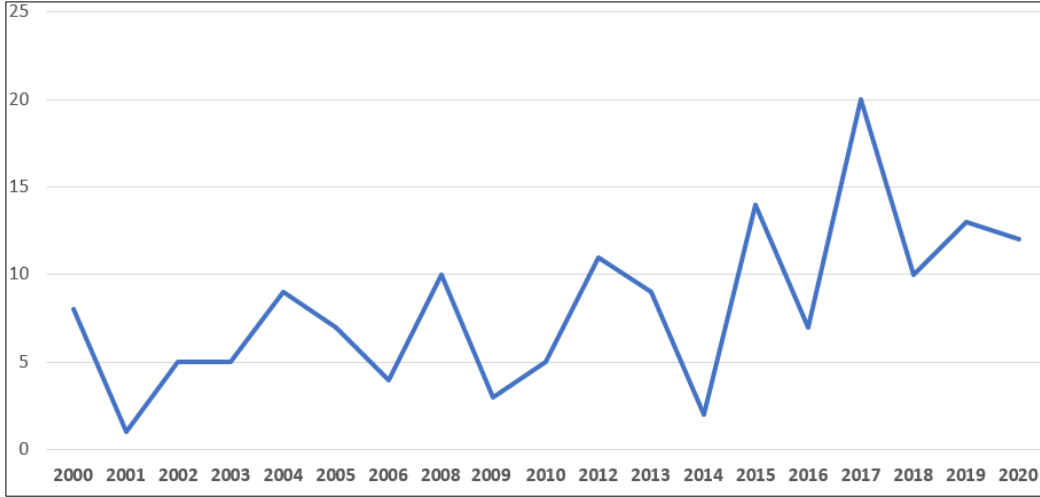
Özlük haklarına (maaş, ekders, emeklilik vb haklar) ilişkin unsurlar kategorisinin yıllara göre değişimi Grafik 5'te gösterilmektedir.



Grafik 5. Özlük Haklarına (Maaş, Ekders, Emeklilik Vb Haklar) İlişkin Unsurlara Dair Haberlerin Yıllara Göre Değişimi

Grafik 5 incelendiğinde ilgili kategoride dalgalı bir görünüme rağmen genel olarak azalış eğilimi görülmektedir.

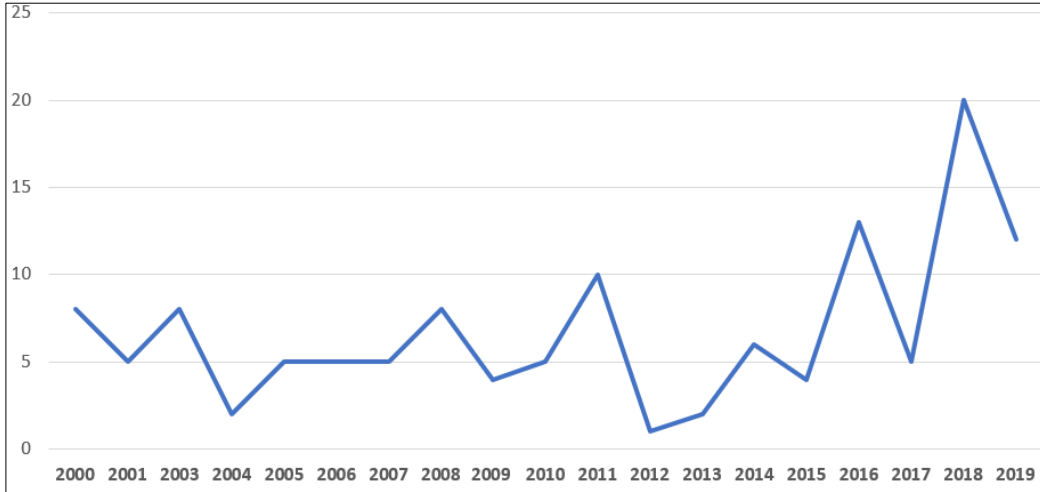
Sevgi, saygı, dayanışma ve yardımlaşma gibi değerlere ilişkin unsurlar kategorisinin yıllara göre değişimi Grafik 6'da gösterilmektedir.



Grafik 6. Sevgi, Saygı, Dayanışma ve Yardımlaşma Gibi Değerlere İlişkin Unsurlara Dair Haberlerin Yıllara Göre Değişimi

Grafik 6 incelendiğinde ilgili kategoride dalgalı bir görünüme rağmen yıllar itibariyle genel olarak artış eğilimi görülmektedir.

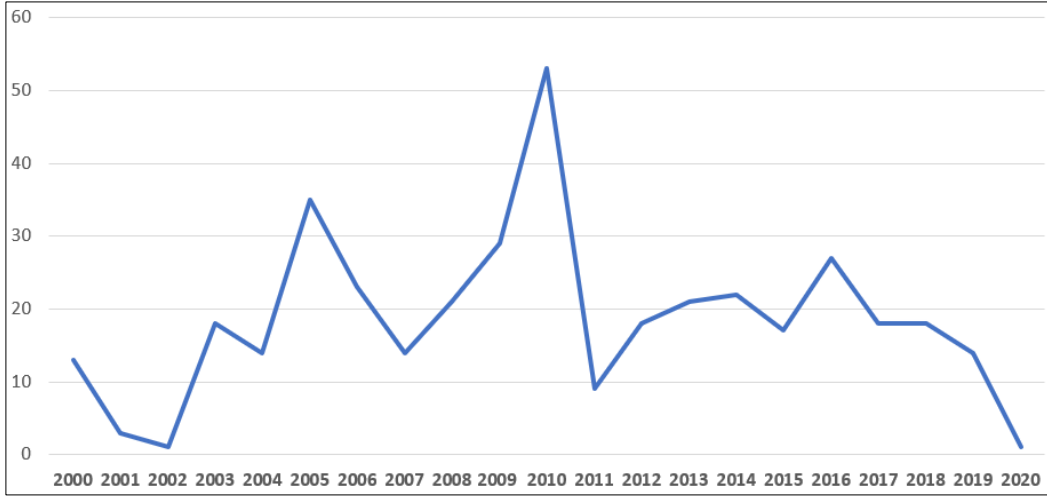
Suç ve cezaya ilişkin unsurlar kategorisinin yıllara göre değişimi Grafik 7’de gösterilmektedir.



Grafik 7. Suç ve Cezaya İlişkin Unsurlara Dair Haberlerin Yıllara Göre Değişimi

Grafik 7 incelendiğinde ilgili kategoride dalgalı bir görünüm ve özellikle 2015 yılından itibaren ciddi bir artış eğilimi göze çarpmaktadır.

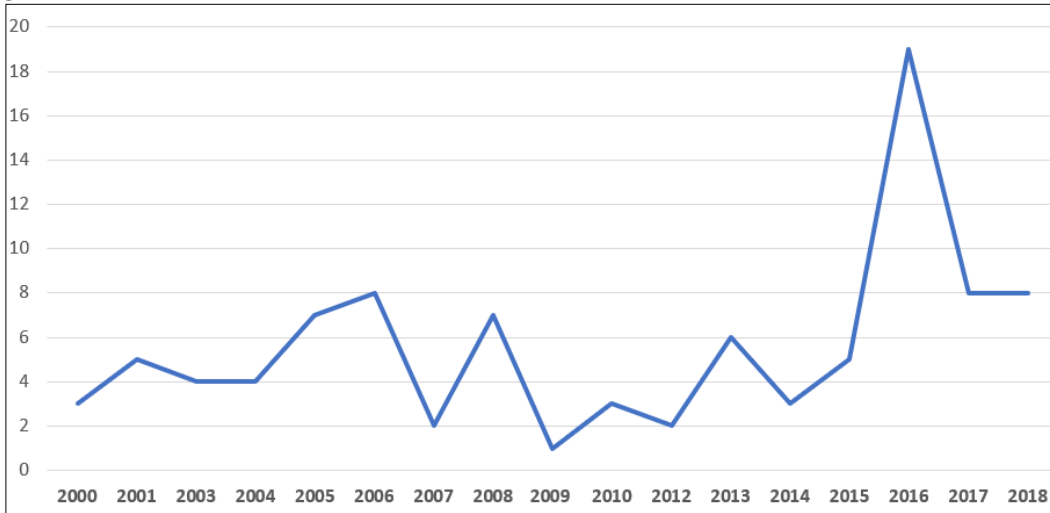
Şiddet, taciz, ihmal ve istismara ilişkin unsurlar kategorisinin yıllara göre değişimi Grafik 8’de gösterilmektedir.



Grafik 8. Şiddet, Taciz, İhmal ve İstismara İlişkin Unsurlara Dair Haberlerin Yıllara Göre Değişimi

Grafik 8 incelendiğinde ilgili kategoride 2010 yılından itibaren ciddi bir azalış eğilimi göze çarpmaktadır.

Yargılama ve hukuki süreçlere ilişkin unsurlar kategorisinin yıllara göre değişimi Grafik 9’da gösterilmektedir.



Grafik 9. Yargılama ve Hukuki Süreçlere İlişkin Unsurlara Dair Haberlerin Yıllara Göre Değişimi

Grafik 9 incelendiğinde ilgili kategoride 2015 yılından itibaren ciddi bir artış eğilimi dikkat çekmektedir.

Yazılı Basında Öğretmenlere İlişkin Olarak Çıkan Haberler Gazetecilik Meslek İlkeleri Çerçevesinde Verilme Durumuna İlişkin Bulgular

Aşağıda Tablo 5’te bu çalışmada incelenen 2.113 haberin Gazetecilik Meslek İlkelerine uygun olarak verilme durumu gösterilmektedir.

Tablo 5.

Haberlerin Gazetecilik Meslek İlkelerine Uygunluk Durumu

	f	Oran
Uygun	1.838	%87
Uygun Değil	275	%13
Toplam	2.113	%100

Tablo 5 incelendiğinde, ilgili haberlerin çok yüksek oranda (%87) Gazetecilik Meslek İlkelerine uygun olarak verildiği görülmektedir. Söz konusu ilkelere uygun olmayan haberlerin büyük oranda öğretmenlerin ad ve soyadı gibi kimlik bilgilerinin açık yazılmasıyla ilgili olduğu söylenebilir.

Bu çerçevede verilen haberlere ilişkin bazı örnekler şunlardır:

Sabah Gazetesi, 2019: *Kilis şehrinden gelen son dakika haberi kan dondurdu! Mehmet Kurtoğlu isimli öğretmen, Gaziantep Çocuk Hastanesi'nde hemşire olarak görev yapan kızı Çiğdem Kurtoğlu'nu boğarak öldürdü. Gaziantep'ten Kilis'e ailesinin yanına tatil dolayısıyla giden Çiğdem hemşire ile babası öğretmen arasında tartışma çıktı. Bu tartışmanın neden çıktığına ilişkin bilgiler ise sabit değil.*

Sabah Gazetesi, 2019: *İstanbul Fatih'te ailesiyle birlikte yaşayan 25 yaşındaki İngilizce öğretmeni Işıl Şenkal, bunalıma girerek intihar etti. Ziyaretten dönen anne ve babası tarafından iple asılı olarak bulunan genç kızın, intihar etmeden önce aile üyelerine ve arkadaşlarına ayrı ayrı mektup bıraktığı öğrenildi.*

Hürriyet Gazetesi, 2016: *Adana ve Şanlıurfa'da kendilerini savcı ve güvenlik görevlisi olarak tanıtan çete çökertildi. Çete liderinin ise atanamayan öğretmen Murat Gültekin olduğu ortaya çıktı.*

Posta Gazetesi, 2010: *Ana sınıfı öğretmeni Derya Çakır'ı öğrencilerinin gözü önünde öldüren Ekrem Şavran'ın müebbet hapsi istendi.*

İstanbul Bağcılar'da müdür yardımcısı Ekrem Şavran (33) aynı okulda görev yapan öğretmen Derya Çakır'ı (25) ana sınıfında 6 yaş grubunda 24 öğrencinin gözü önünde önce tek kurşunla vurmuş, sonra da bıçaklayıp öldürmüştü.

Milliyet Gazetesi, 2011: *Batman'da dün akşam öğretmen Erkan Eren, aralarında husumet bulunan otobüs şoförü Hüseyin Suna'yı yol ortasında 10 bıçak darbesiyle öldürdü. Olay dün saat 18.30'da Batman kent merkezinde Turgut Özal Bulvarı'nda meydana geldi. Kozluk İlçesi'ndeki 29 Ekim İlköğretim Okulu'nda sınıf öğretmeni olarak görev yapan 30 yaşındaki Erkan Eren, daha önceden aralarında husumet olan belediye halk otobüsü şoförü 49 yaşındaki Hüseyin Suna'yı takip etti. 11 çocuk babası Suna'ya yalnız yakaladığı cadde ortasında saldıran öğretmen Erkan Eren, elindeki bıçağı peş peşe saplamaya başladı.*

Cumhuriyet Gazetesi, 2001: *Sivas'ta, kadın meslektaşına "uyuz" dediği gerekçesiyle bir ilköğretim okulu öğretmeni hakkında 2 aydan 8 aya kadar hapis istemiyle dava açıldı. Cumhuriyet Savcısı Halil İbrahim Kuş'un Asliye Ceza Mahkemesi'ne sunduğu iddianamede, Karayün İlköğretim Okulu'nda görev yapan öğretmen Sinan Fidan'ın, meslektaşı Yasemin Hançer'e "uyuz" diyerek hakaret ettiği ifade edildi. İddianamede, öğretmenlerden Sinan Fidan'ın 7/A sınıfına giderek, Yasemin Hançer'in ders konusunu yazacağı yere, "Uyuz" yazdığı belirtilen iddianamede, şöyle denildi: "Olayın okul müdürüne intikal ettirildiği sırada, yine Sinan Fidan, Yasemin Hançer'e hitaben (Benim arkam kuvvetli, sana gösteririm, gülerim, bakarım ve çarparım) şeklinde sözler söyleyerek hakarete bulunmuştur.*

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Öğretmenlerle ilgili yazılı basında çıkan haberlerin incelenmesinin amaçlandığı bu çalışmada 2000-2020 yılları arasına ait 2.113 haber incelenmiştir. Öğretmenlere ilişkin olarak basında yer alan haberlerin içerdiği dikkat çeken unsurlar; Ahlaki/Etik değerlere ilişkin unsurlar, Başarı, ödül veya örnek davranışlara ilişkin unsurlar, Eğitim-Öğretime (eğitsel faaliyetler, proje, karne, müfredat vs.) ilişkin unsurlar, Fedakarlık, zorluklarla mücadele ve imkan yetersizliğine ilişkin unsurlar, Hakaret ve saygısızlığa ilişkin unsurlar, Hizmetiçi eğitim ve mesleki gelişime ilişkin unsurlar, İdari işlemlere (atama, atanma, zorunlu hizmet, görevlendirme vs.) ilişkin unsurlar, Mesleki yeterlilik ve liyakata ilişkin unsurlar, Ölüm, hastalık, kaza ve yaralanmaya ilişkin unsurlar, Özlük haklarına (maaş, ekders, emeklilik vb haklar) ilişkin unsurlar, Sevgi, saygı, dayanışma ve yardımlaşma gibi değerlere ilişkin unsurlar, Suç ve cezaya ilişkin unsurlar, Şiddet, taciz, ihmal ve istismara ilişkin unsurlar, Temel hak ve özgürlüklere ilişkin unsurlar, Yargılama ve hukuki süreçlere ilişkin unsurlar, Yıldırma, baskı, tükenmişlik ve kayırmaya ilişkin unsurlar şeklinde 16 kategoriye ayrılarak 2.113 haber bu kategoriler altında sıralanmıştır. Ortaya çıkan bu kategoriler öğretmenlere ilişkin basın haberleri, medya temsili, sorunları ve bu sorunların değerlendirilmesine ilişkin (Kahveci & Paksoy, 2019; Uygun, 2012; Altun & Kirit, 2005; Güler, 1999; Aslan, 1999) çalışmalarda ele alınan konularla benzerlik göstermektedir.

Söz konusu haberlere ilişkin kategoriler incelendiğinde; Şiddet, taciz, ihmal ve istismara ilişkin unsurların (f=389, 18%) en fazla haber konusu olduğu görülmektedir. Ölüm, hastalık, kaza ve yaralanmaya ilişkin unsurlar (f=260) haber sayısı olarak toplam haberlerin %12'sini oluşturmaktadır. Bu kategorideki haberlerin %20'si İstanbul, İzmir ve Adana illerine aittir. Ayrıca 2018 yılına ait haberlerin toplam haberlerin %12'sini oluşturması ve bu yıldaki haberlerdeki olağanüstü artış dikkat çekicidir. İdari işlemlere (atama, atanma, zorunlu hizmet, görevlendirme vs.) ilişkin unsurlar (f=211) haber sayısı olarak toplam haberlerin %10'unu oluşturmaktadır. Başarı, ödül veya örnek davranışlara ilişkin unsurlar (f=195) haber sayısı olarak toplam haberlerin %9'unu oluşturmaktadır. İlgili haberlerin yaklaşık yarısı 2014-2019 yılları arasına ait olup 2014 yılından itibaren ciddi bir artış göze çarpmaktadır. Özellikle 2019 (f=35, %18) yılında öğretmenlerle ilgili başarı, ödül ve örnek davranışları konu alan haberlerde patlama yaşandığı söylenebilir. Sevgi, saygı, dayanışma ve yardımlaşma gibi değerlere ilişkin unsurlar (f=155) haber sayısı olarak toplam haberlerin %7'sini oluşturmaktadır. İlgili haberlerin yaklaşık yarısı 2015-2020 yılları arasına ait olup 2015 yılından itibaren ciddi bir artış göze çarpmaktadır. Özellikle 2019 (f=14, %13) yılında öğretmenlerle ilgili başarı, ödül ve örnek davranışları konu alan haberlerde çok büyük artış yaşandığı söylenebilir. Eğitim-Öğretime (eğitsel faaliyetler, proje, karne, müfredat vs.) ilişkin unsurlar (f=144) haber sayısı olarak toplam haberlerin %7'sini oluşturmaktadır. Suç ve cezaya ilişkin unsurlar (f=129) haber sayısı olarak toplam haberlerin %6'sını oluşturmaktadır. Fedakârlık, zorluklarla mücadele ve imkan yetersizliğine ilişkin unsurlar (f=102) haber sayısı olarak toplam haberlerin %5'ini oluşturmaktadır. Bu kategorideki haberlerin yarısından fazlası Muş, Van, Ağrı, Hakkari, Şırnak, Erzurum başta olmak üzere Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerindeki illerde olması dikkat çekicidir. Yargılama ve hukuki süreçlere ilişkin unsurlar (f=95) haber sayısı olarak toplam haberlerin %4'ünü oluşturmaktadır. Bu kategorideki haberlerin yaklaşık yarısı 2016-2018 yıllarına aittir. Hakaret ve saygısızlığa ilişkin unsurlar (f=86) haber sayısı olarak toplam haberlerin %4'ünü oluşturmaktadır. Bu kategorideki haberlerin yaklaşık %40'ı Ankara ve İstanbul illerine aittir. Mesleki yeterlilik ve liyakata ilişkin unsurlar (f=80) haber sayısı olarak toplam haberlerin %4'ünü oluşturmaktadır. Özlük haklarına (maaş, ekders, emeklilik vb haklar) ilişkin unsurlar (f=65) haber sayısı olarak toplam haberlerin %3'ünü oluşturmaktadır. Temel hak ve özgürlüklere ilişkin unsurlar (f=64) haber sayısı olarak toplam haberlerin %3'ünü oluşturmaktadır. İlgili haberlerin yaklaşık %40'ı (f=25) sadece Ankara ve İstanbul illerine aittir. Hizmetiçi eğitim ve mesleki gelişime ilişkin unsurlar (f=50) haber sayısı olarak toplam haberlerin %2'sini oluşturmaktadır. Yıldırma, baskı, tükenmişlik ve kayırmaya ilişkin unsurlar (f=42) haber sayısı olarak toplam haberlerin %2'sini oluşturmaktadır. Öğretmenlik mesleği, öğretmenlerin özlük hakları, mesleki gelişimleri ve karşılaştıkları sorunlara ilişkin (Erzen & Ercapan, 2018; Kuru Çetin & Demirkasımoğlu, 2015; Güler, 1999; Aslan, 1999; Akyüz, 1987) çalışmalar genel olarak benzer konuları ele almaktadır.

Öğretmenlere ilişkin basında yer alan haberlerin yıllara göre değişiminde anlamlı bulunan farklılıklar incelendiğinde;

- 'Ahlaki/etik değerlere ilişkin' haberlerde 2003-2006 ve 2009 yıllarındaki ani artışlar ve genel olarak yıllar itibariyle **azalış** eğilimi göze çarpmaktadır. 'Başarı, Ödül veya Örnek Davranışlara

ilişkin haberlerde 2012 yılından itibaren başlayan artış eğiliminin 2017 yılından sonra artarak sürdüğü görülmektedir. ‘Hakaret ve Saygısızlığa ilişkin’ haberlerde 2004 ve 2007 yıllarındaki yüksek haber sayıları dışında genel olarak **azalış** eğilimi görülmektedir. ‘Şiddet, taciz, ihmal ve istismara’ ilişkin haberlerde 2010 yılından itibaren ciddi bir **azalış** eğilimi göze çarpmaktadır. ‘Özlük Haklarına (maaş, ekders, emeklilik vb haklar) ilişkin’ haberlerde dalgalı bir görünüme rağmen genel olarak **azalış** eğilimi görülmektedir.

- ‘Ölüm, Hastalık, Kaza ve Yaralanmaya’ ve ‘Sevgi, Saygı, Dayanışma ve Yardımlaşma Gibi Değerlere ilişkin’ haberlerde dalgalı bir görünüme rağmen genel olarak **artış** eğilimi görülmektedir. ‘Suç ve Cezaya’ ve ‘Yargılama ve Hukuki Süreçlere’ ilişkin haberlerde dalgalı bir görünüm ve özellikle 2015 yılından itibaren ciddi bir **artış** eğilimi göze çarpmaktadır. Öğretmenlere ilişkin suç, ceza ve yargılamaya ilişkin haberlerde yılı sonrasındaki ani artışın terörle mücadele kapsamında kamu çalışanlarına yönelik hukuki işlemlerden (ihraç, tutuklama, gözaltı vs) kaynaklandığı söylenebilir.

Yazılı basında öğretmenlere ilişkin olarak yer alan haberlerin büyük çoğunlukla Gazetecilik Meslek İlkelerine (Erimli, 2014) uygun olarak verildiği görülmektedir. Söz konusu ilkelere uygun olmayan haberlerin büyük oranda öğretmenlerin ad ve soyadı gibi kimlik bilgilerinin açık yazılmasıyla ilgili olduğu söylenebilir.

Öğretmenlere ilişkin haberlerin incelenmesi sonucunda öğretmenlerin yazılı basındaki görünümünü ortaya koyan bu çalışmanın sonuçları, öğretmenlerin durumu ve öğretmenlik mesleğine ilişkin sorunların anlaşılmasında faydalı olabilir. Ayrıca, bu sonuçların nedenlerine ilişkin nedensel araştırmalar planlanabilir.

KAYNAKÇA

- Akyüz, Y. (1978). Türkiye’de Öğretmenlerin Toplumsal Değişmedeki Etkileri (1839-1950). Pegem Akademi Yay:Ankara.
- Altun, Y & Kirit, G , Müdürlüğü, S . (2005). Okul yöneticilerinin basındaki imajı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 41 (41), 25-46 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kuey/issue/10356/126797>
- Aslan, K. (1996). Öğretmenlerin Mesleki Sorunları, *Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Eğitim Dergisi*. (1) s 27-41.
- Basın İlan Kurumu (BİK) (2020). 2019 yazılı medya istatistikleri. <https://www.bik.gov.tr/2019-yazili-medya-istatistikleri-aciklandi/> Erişim Tarihi: 15.09.2020.
- Bozak, A, Özdemir, T & Seraslan, D. (2016). Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin eğitim fakültelerinde almış oldukları öğretmenlik eğitimine ilişkin görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13 (36) , 0-0 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mkusbed/issue/44301/547063>
- Çapa, Y & Çil, N. (2000). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (18) Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/hunefd/issue/7818/102711>
- Durmuşçelebi, M. Yıldız, N. & Saygı, E. (2017). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi, *OPUS - Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 7(12): 8-32.
- Erimli, B. (2014). Gazetecilik Meslek İlkelerinin uygulanmasını engelleyen unsurlar ve çözüm önerileri. *İnsan ve İnsan (1)* 23-34.
- Erzen, Z. & Epçaçan, C. (2018). Öğretmen görüşlerine göre öğretmenlerin toplumdaki saygınlığının incelenmesi, *Journal of Institute of Economic Development and Social Researches*, 4 (9), 331-345 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/iksd/issue/51698/671168>

- Güler, A.V. (1999). Cumhuriyet Dönemi Bazı Süreli Yayınlar Yansıyan Öğretmen Sorunları (1929–1961), Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.
- Günkör, C. (2017). Öğretim elemanlarının eğitim ortamına ilişkin algıları, *Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi, Bahar, 2016; (13) ss.125-148.*
- Günkör, C & Özdemir, M . (2017). Sosyal Sermaye ve Eğitim İlişkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi , 15 (1) , 70-90 .* Retrieved from <https://dergipark.org.tr/pub/tebd/issue/29870/300285>
- Kahveci, H & Paksoy, A. (2019). Ulusal Gazetelerin Haber Metinlerinde Öğretmen Temsili. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21 (3), 56-74.* DOI: 10.17556/erziefd.469309
- Kuru Çetin, S & Demirkasimoğlu, N. (2015). Öğretmen ve yöneticilerin etik ve etik dışı davranışlarının basına yansımaları. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Dergisi, 16 (34) , 95-110 .* Retrieved from <https://dergipark.org.tr/pub/sobbiad/issue/36373/412325>
- Jackson, S. E., Schwab, R. L. & Schuler, R. S. (1986). Toward an Understanding of the Burn Out Phenomenon, *Journal of Applied Psychology, 71(4): 630-640.*
- MEB. Milli Eğitim Temel Kanunu, <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf>
- Medya Etik Kurulu, Gazetecilik Meslek İlkeleri. <http://medyaetikkurulu.org/wordpress/index.php/gazetecilik-meslek-ilkeleri/>
- TDK (2020). Güncel Türkçe Sözlük. <https://sozluk.gov.tr/>
- Uygun, S. (2012). Basında öğretmen sorunları, *Milli Eğitim Dergisi, 42 (194) , 72-91 .* Retrieved from <https://dergipark.org.tr/pub/milliegitim/issue/36174/406737>
- Viau, R. (2015). Okulda Motivasyon. Anı Yayıncılık: Ankara.
- Yeşilyurt E. & Karakuş M. (2011). Öğretmenlerin adaylık sürecinde karşılaştıkları problemler, *International Online Journal of Educational Sciences (IOJES), vol.3, pp.261-293.*
- Yeşilyurt E. (2009). Öğretmenlerin sahip oldukları niteliklere yönelik algıları (Elazığ ili örneği), *Milli Eğitim Üç Aylık Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi, cilt.38, ss.169-189.*
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2018). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, Seçkin Yayıncılık, Ankara.

HAYAT BOYU ÖĞRENME BAĞLAMINDA TÜRKİYE’NİN MODERNLEŞMESİNDE HALKEVLERİ VE HALKODALARI (1932-1951)

COMMUNITY CENTERS AND COMMUNITY ROOMS IN TURKEY’S MODERNIZATION PROCESS IN THE CONTEXT OF LIFELONG LEARNING (1932-1951)

Murtaza AYKAC¹, Necdet AYKAÇ²

ÖZ: Cumhuriyet’in kurulması ile birlikte çağdaş bir ülke yaratma anlamında Türkiye’de eğitim kurumlarına büyük önem verilmiştir. Aydınlanmanın gerçekleşmesi ve bilimin aydınlığının halka götürülmesi için etkili bir eğitim sürecine gereksinim duyulmuştur. Bu nedenle örgün eğitim kadar örgün eğitimin dışında halkın eğitimine de önem verilmiş ve bir kültür sanat evi olan halkevleri 1932 yılında yaşama geçirilmiştir. Cumhuriyetin bakış açısını yansıtan halkevlerinin, bir yandan Cumhuriyetin ilkelerini halka benimsetmeye, diğer yandan da kültürel sanatsal etkinlikleri ile halkın bilinç düzeyini yükseltmeye çalışarak Türkiye’nin modernleşmesinde önemli etkileri olmuştur. Bu çalışmada halkevlerinin ve halkodalarının hayat boyu öğrenme bağlamında Türkiye’deki etkinliklerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma betimsel bir araştırma olup doküman incelemesi kullanılmıştır. Araştırmada verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Yapılan çözümleme sonucunda halkevlerinin güzel sanatlar, tiyatro ve temsiller, sinema gösterimleri, sosyal yardımlar, müzelerin gelişimi, okuma-yazma, mesleki kurslar ve yayınlar anlamında önemli katkıları olduğu görülmüştür. Bu yönüyle halkevlerinin örgün eğitim dışında halkın modernleşmesine olanak sağlayan her yaşta kişilerin eğitimini üstlenen hayat boyu öğrenmenin etkili bir örneğini oluşturduğu saptanmıştır.

ABSTRACT: In Turkey, with the establishment of the Republic, great importance was attached to educational institutions in terms of creating a modern and contemporary country. An effective training process was needed to realize enlightenment and bring the illumination of science to the public. Therefore, as much as formal education, the education of the people outside the formal education were given importance. As a result, community centers, a culture and art house, were launched in 1932. Community centers reflecting the perspective of the Republic had a significant impact on the modernization of Turkey by both trying to embrace the principles of the republic and in trying to increase the level of consciousness of the people with their cultural and artistic activities. In the present study, it was aimed to reveal the effects of community centers on Turkey’s modernization process in the context of lifelong learning. The research is a descriptive research and document review was used. In the research, the document analysis technique was used to collect and analyze data. As a result of the research, it has been observed that the community centers had important contributions in terms of fine arts, theater and performances, cinema screenings, social aids, development of museums, literacy, vocational courses and publications. In this respect, it has been determined that community centers constituted an effective example of lifelong learning, which undertook the education of people of all ages, which allows the modernization of the people outside the school.

Anahtar sözcükler: Hayat boyu öğrenme, halkevleri, **Keywords:** Lifelong learning, community centers, modernization modernleşme

Bu makaleye atf vermek için:

Aykac, M. ve Aykaç, N. (2021). Hayat boyu öğrenme bağlamında türkiye’nin modernleşmesinde halkevleri ve halkodaları (1932-1951). *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(1), 532-549.

Cite this article as:

Aykac, M. & Aykac, N. (2021). Community centers and community rooms in turkey’s modernization process in the context of lifelong learning (1932-1951). *Trakya Journal of Education*, 11(1), 532-549.

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, murtazaaykac@gmail.com, ORCID: 0000-0001-7204-0835

² Doç. Dr. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, necdetaykac@hotmail.com, ORCID: 0000-0001-8020-713X

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Social, technological and scientific developments which are gained only with the knowledge and skills in formal education do not seem to be efficient in all areas of life. With this aspect, lifelong learning is needed to ensure the continuity of individual and community development. In this context, the concept of continuity of learning at every age and everywhere has come to the fore for the development of humanity. It can be said that the community centers, which started operating in 1932 during the republican period, were an important experience in terms of lifelong learning as well as contributing to modernization. Community centers and community rooms played important roles in the social and cultural development of the country in the republican era, and in bringing the innovations brought by the republic to the public through contemporary science intellectuals. These institutions owned important roles in leading the spread of reforms to the public, in producing cultural and artistic values through its works in the field of fine arts, literature, folklore and history and sharing these with the public. While building community centers, establishing a modern and European public structure, institutions that helped the nation-state formation were tried to be built. Community centers were also tried to train people needed in the new state by realizing the artistic and cultural development of the people and realizing the targeted modernization idea by developing the social economic development environment. In this research, the activities of the community centers, which is an exemplary institution in terms of life were searched by examining the questions of how the community houses functioned in the sense of life, in which areas they had an impact on modernization, and the answers to the questions. In this study, it was aimed to evaluate the effects of community centers on Turkey's modernization process in the context of lifelong learning. In the present study, it was aimed to reveal the effects of community centers on Turkey's modernization process in the context of lifelong learning.

Method

The research was designed as a case study as a descriptive study. Descriptive model has the qualities of observing, recording, determining the relationships between events and making generalizations on the controlled unchanged principles. In the present study, the role of community centers based in the modernization of Turkey was tried to be revealed through document analysis in the literature review. In the research, document analysis technique which included the analysis of written materials about events and facts for data collection and analysis was used. Research data was analyzed by using deductive content analysis. The data was read and edited by creating a general point of view. The findings obtained from the analysis were given in the tables and interpreted objectively. The research was organized depending on the activities of the community centers organized as nine branches in these branches. These branches were language, history and literature branch, fine arts, acting, sports, public classrooms and courses, peasantry branch, library and publishing, social assistance, museum and exhibition. The studies of the community centers, which can be reached via literature study, were examined on this basis, and their place in modernization was discussed in the results section.

Findings

To start with the establishment aims of the community centers, it can be seen that they were really important institutions in terms of modernization of the country and public. The aims can be as following: creating a modern nation, increasing the literacy rate, developing the national culture, creating a modern and European public structure, creating a contemporary society, supporting scientific studies, raising awareness of the villagers, developing and supporting fine arts, supporting Ataturk's principles and reforms. When these aims are examined, it can be seen that in community centers it was aimed to create a modern society structure by improving not only the popularization of the revolution and principles, but also the artistic and cultural aspects of the people. Artistic works in community centers enabled young opera singers, musicians, writers and painters to be trained in different fields of art. Furthermore, publications, conferences, interviews were organized in the field of literature, language and history with nine branches organized in the community center. Reading rooms and libraries were established up to the villages through the library and publication branch. Many book magazines and scientific researches were published. The social assistance branch provided the public with training on health and agriculture, and free treatment was provided to those in need. Clothing and food aid was provided for the poor children. Reading courses were

organized besides public courses as well as courses that provide professional skills. The branch of sports organized competitions in many fields such as wrestling, football, gymnastics and skiing. The branch of arts organized courses in the fields of painting, music, sculpture, folk dance, and chorus bands were formed, and shows were performed on national and special days. In the branch of museums, archaeological and historical artifacts were collected for the development of museums, allowing the museum to be enriched. From this point of view, it can be said that the activities of the community centers were effective in increasing the awareness and cultural awareness of the people in their modernization.

Discussion and Conclusion

Community centers increased the public's interest in fine arts and supported to create a modern nation. On the other hand, they played an important role in the adoption of revolutions in the public and the development of a common ideology via theaters, plays and performances. While increasing the literacy rate in order to enable people to increase the level of consciousness through public courses and classrooms, they also gave chance to people to enhance skills for daily life through short courses. In addition, it was tried to support professional skills by organizing electricity, motorcycling and sewing courses in community centers. Library and community rooms, on the other hand, played an important role in contributing the public's love of reading and culture. In addition to helping those who are in need through the branches of peasantry and social assistance, supporting communication between rural and urban it was aimed to enhance empathy villagers and intellectuals. Important efforts were made to protect the historical cultural monuments of the country and to develop the museum culture by the branch of museums. The sports branch also contributed to the healthy integration of young generations, as well as to ensure the socialization and cooperation of the public. In this respect, it can be said that the community centers contributed significantly to the awareness of the public and the formation of a modern society from art to literature, from sports to social assistance from the year they were established 1932 to 1951. However, as a result of the closure of the community houses many scientific documents, photo albums, poems, writings, social, economic history, folkloric compilations and the activities of the community centers disappeared. The modernization works in Turkey were interrupted by the closure of community centers acting as life schools and cultural centers that had undertaken the education of the people in all respects in the villages, cities and provinces, training many artists, theater actors, musicians, serving as an exemplary lifelong learning experience, and the closure of village institutes which had leading roles in teacher training.

GİRİŞ

Toplumsal, teknolojik ve bilimsel gelişmelerin hız kazandığı günümüzde örgün eğitim ile kazanılan bilgi ve beceriler, güncelliğini hızla yitirmektedir. Bu yüzden bireylerin bilgi ve becerilerinin örgün eğitim sürecinde ve sonrasında çeşitli eğitim ortamları yaratarak beslenmesi ve geliştirilmesi bir zorunluluk durumuna gelmiştir. Bu yönüyle birey ve toplum gelişimin sürekliliğinin sağlanması için hayat boyu öğrenmeye gereksinim duyulmaktadır. Bu bağlamda insanlığın gelişimi için her yaşta ve her yerde öğrenmenin sürekliliği kavramı ön plana çıkmıştır (Akbaş ve Özdemir, 2002). Kavram olarak kullanılmaya başlandığı ilk yıllarda yetişkin eğitimi ile bağdaştırılan hayat boyu öğrenme, günümüzde daha geniş bir kavram olarak her türlü eğitim faaliyetlerini (etkinliklerini) kapsayacak biçimde tanımlanmaktadır (Ayhan, 2005). Bu yönüyle eğitim yalnızca okul sınırları ile ilgili bir kavram olmaktan çıkarak yaşamın tüm alanlarındaki faaliyetleri kapsayan bir nitelik kazanmıştır. Dünya'da 1920'lerde kullanılmaya başlayan hayat boyu öğrenme kavramı Türkiye'de alan yazına oldukça geç girmiş, 2009 yılında MEB bünyesinde Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü kurulmuştur. Bu tarihten geçerli olmak üzere, okullarda hayat boyu öğrenmeye yönelik çalışmalar yapılmaya başlanmıştır. Ancak bu çalışmaların yeterli olduğunu söylemek zor olduğu gibi hayat boyu öğrenme kavramının yetişkin eğitimi dışına çıktığını söylemek de mümkün görünmemektedir (Doğan ve Toyoğlu, 2019). Çünkü hayat boyu öğrenme; kişisel tatmine dayalı eylemleri, vatandaş olarak görev bilincinde olmayı, istihdam konusunda daha çok fırsata erişimi ve sosyal yanıyla insana dönük olarak tüm etkileşim süreçlerini ve her türlü öğrenmeyi kapsamaktadır (European Commission, 2001). Bu anlamda hayat boyu öğrenme kavramı değerlendirildiğinde, Cumhuriyet döneminde 1932 yılında faaliyete geçen halkevlerinin hayat boyu öğrenme açısından önemli bir deneyim olma yanında modernleşmeye de önemli katkılar sunduğu söylenebilir.

Modernlik, siyasal alanda demokrasinin, kültürel alanda insan merkezli bir dünya tasarımının, bilimde aklın sınırsız egemenliğinin ve ekonomik alanda sanayi devrimi ile kitlesel üretime geçildiği bir dönemi ifade etmektedir (Berman, 1992 akt. Giddens, 1994). Her toplumun modernleşmesi ortak bazı noktalar dışında kendine özgü bir noktada ilerleme göstermiştir. Türk modernleşmesi ise öncelikle devlet merkezli bir proje olarak devlet tarafından devlet için devlet içinde gerçekleştirilmeye çalışılmıştır (Özsoy, 2009). Türkiye’de modernleşme sanayileşme sürecinden daha çok eğitim sistemi aracı ile gerçekleştirilmeye çalışılmıştır. Zira bir toplumun modernleşmesinde eğitim kurumlarının rolü yadsınamaz (Çukur, 2008). Ancak eğitim süreci ile gerçekleştirilen modernleşme siyasi anlayışın değişimine koşut olarak eğitim sisteminin değişmesi ile modernleşmeden de uzaklaşabilmektedir. Zira Türkiye’de Cumhuriyetin ilk yıllarında başlayan aydınlanmacı anlayış 1950’lerden sonra değişime uğrayarak eğitim sistemlerine olumsuz biçimde yansarak modernleşme adımlarından geri dönülmesine yol açmıştır. Bu yönüyle Türkiye’de modernleşme halkın bilinçlenmesi, toplumsal dönüşüm halkın kendi ürettiği değerler üzerinden olmamıştır (Özsoy, 2009). Bu yönü ile gelişen modernleşme süreci ise tabanda istenen dönüşümü sağlamadığı için modern bir toplum yaratma hiçbir zaman tam olarak mümkün olmamıştır. Ancak yine de halkevleri ve köy enstitülerinin Türkiye’nin modernleşmesi ve halkın bilinçlenme sürecinde önemli katkıları olduğu söylenebilir.

Türkiye’de Cumhuriyet’in kurulması ile birlikte modern ve çağdaş bir ülke yaratma anlamında eğitim kurumlarına büyük bir önem verilmiştir. Aydınlanmanın gerçekleşmesi ve bilimin aydınlığının halka götürülmesi için etkili bir eğitim sürecine gereksinim duyulmuştur. Bu anlamda Türkiye’de Cumhuriyetin kuruluşu ile birlikte modernleşme benimsenmiş ve aydınlanmanın önü açılmaya çalışılmıştır. Cumhuriyet’in ilk yıllarında örgün eğitim sisteminde okuma-yazma oranının artırılması ve öğretmen yetiştirme sisteminde modernleşmeye yönelik olarak köy enstitüleri gibi kurumlar hayata geçirilirken hayat boyu öğrenmeye yönelik olarak da halkevleri kurulmuştur. Cumhuriyet döneminde ülkenin sosyal ve kültürel gelişiminde, Cumhuriyetin getirdiği yenilikleri çağdaş bilimi aydınlar aracılığıyla halka ulaştırmada halkevleri ve halkodaları önemli bir rol oynamışlardır (Kardaş, 2014).

Halkevleri kurulmadan önce özellikle yurtdışında var olan benzer kurumlar incelenmiştir. Bu yıllarda Alman eyaletlerinde yurttaş ve hemşire evi biçiminde merkezler görülmekteydi. Her türlü toplantı ve çalışma için uygun salonlar vardı. Köylerde ise bunların küçük örneği toplum merkezleri vardı. Sovyet Rusya’da halkçılık anlamına gelen Narodnik hareketinde gönüllü gençler köy köy dolaşarak halkı bilinçlendirmeye çalışmıştır. Türkiye’de de bazı aydınlar Narodnidom (Halkevi) adlı kurumlardan etkilenerek bu uygulamayı önermiştir. Macaristan’da Macar Ulusal Kültür Merkezi Cemiyeti, Uranya Cemiyeti, İşçi Jimnazları, Çiftçi Dernekleri, Çekoslovakya’da Mozart, İtalya’da Dopolavaro, İngiltere’de Halk Cemiyeti, Meksika’da hayatın her alanıyla ilgili eğitim veren Cada Del Peuble (Halkevi) vardı (Gurallar, 2003). İtalya’da ise farklı bir uygulama vardı. Kız ve erkek çocukları 5 yaşından itibaren ailelerinden alınarak erkekler “Balilla” kızlar ise “Piccole” adlı kurumlarda beden eğitimi, spor ve düşünce eğitimleri alıyordu. Türkiye’de halk eğitiminin yetersiz olması cumhuriyet ilke ve devrimlerin halka ulaşmasını engellemişti. Bu yönüyle Almanya ve İtalya örneği olumlu bulunmayarak İsveç ve Orta Avrupa ülkelerindeki örnek uygulamalardan etkilenerek yapılandırılmıştır. Halkevleri ulusal bilinci geliştirmek, ortak bir amaç doğrultusunda örgütleyerek köylü ile aydınlar arasında ilişkileri düzenleyerek köycülük çalışmalarını geliştirerek kısa zamanda toplumsal ve kültürel kalkınma sağlanmaya çalışılmıştır (Durak, 2014).

Bugünde birçok ülkede yetişkin eğitime yönelik faaliyetler sürdürülmektedir. Bu ülkelerden İsveç’te uzun yıllardır halka yönelik merkezi olmayan bir eğitim sistemi ve kurs etkinlikleri (folkbildning) vardır. Dokuz adet eğitim derneği ve 147 halk okulu birçok devlete ait olmayan kurumlarla yakın işbirliği içerisinde bu etkinlikleri gerçekleştirir (Kayhan, 2007). Sırbistan’da yetişkin eğitimi adı altında 18 yaş ve üzeri yetişkinlere yönelik halkın toplumsal yaşama katılımı ve iş alanı yaratma konusunda pek çok kurs yürütülmektedir. Bu programlarda dil eğitimi, bilgisayar okuryazarlığı, medya okuryazarlığı, bilim-teknoloji ve çeşitli sanat kursları yürütülmektedir (Eurydice, 2019). Danimarka’da yetişkin yaygın eğitim etkinlikleri akşam liseleri, halk liseleri, ev ekonomisi okulları, sanat ve el becerisi (zanaat) okullarında gerçekleştirilmektedir. Burada bireylerin genel ve akademik becerilerini geliştirmesi, genel yaşantılarında sorumluluk bilinçlerinin artması yönünde etkinlikler yürütülmektedir. Spor, politika, dini ve diğer sosyal alanlarda etkinlikler bunlara örnek verilebilir (Non-formal adult education, 2018). Slovakya’da bireylerin sahip oldukları eğitimi desteklemek ve geliştirmek adına 4 farklı türde eğitim sağlanmaktadır. İleri eğitim kurumlarında, okullarda veya okul dışı kurumlarda eğitimler gerçekleştirilmektedir. İngiltere’de ise halk eğitimi bağlamında (community learning) kişisel gelişimden yaşlıların öğrenimine, aile eğitimine, sivil

katılımı teşvik eden etkinliklere kadar çok geniş esnek yaygın eğitim olanakları sunulmaktadır. Bu kurumlar genel olarak dezavantajlı grubu hedefleyen etkinlikler düzenlemektedir (Eurydice, 2019).

Türkiye’de Cumhuriyetin ilk yıllarında Atatürk Devrimleri toplumdaki dinsel ve geleneksel yaklaşım yerine aydınlanmacı bir yaklaşımı benimsemiştir (Kongar, 1979). Kültürün temellenmesinde ulusçuluğun yerine ise halkçılık ilkesinin alması yönünde çalışmalar yapılmıştır. Bunun sonucu olarak Türk ocakları kapatılmış yerine halkevleri açılmıştır (Yavuz, 1977). Halkevleri 19 Şubat 1932’de 14 merkezde kurulurken bu sayı Ağustos ayında 20’ye çıkmıştır. 1951 yılında ise halkevleri kapatıldığında bu sayı 478’e, köylerde kurulan halkodalarının sayısı ise 4322 ulaşmıştır (Durak, 2014; Şener, 2015). Halkevleri kurulurken bağımsız dernek ve vakıf statüsünde değil, Kuvayı Milliye örgütünün devamı Cumhuriyet Halk Partisi’nin bir yan kuruluşu olarak inşa edilmiştir (Çeçen, 2000). Halkevlerinin özerk olmayan bu yapısı halkevlerinin CHP’nin bir yan kolu olarak görülmesine yol açarak kapatılmasında bir gerekçe olarak öne sürülmüştür.

Halkevleri ilk açıldığında 9 şube olarak örgütlenmesi planlanmıştır. Bu şubeler; 1. Dil, Tarih ve Edebiyat, 2. Güzel Sanatlar, 3. Temsil (Tiyatro ve Seyirlik Oyunlar), 4. Spor, 5. Sosyal Yardım, 6. Halk Dershaneleri ve Kurslar, 7. Kütüphane ve Yayın, 8. Köycülük, 9. Müze ve Sergi biçiminde yapılandırılmıştır (CHP, 1932). Halkevi şubesinin açılabilmesi için en az 25 kişi olması kararı alınmıştır. Halkevleri CHP’den yapılan yardımlar ile ayakta dururken halk odalarının bulunduğu yerlerdeki sağlanacak gelirle idare edilmesi esastır. Halk odalarının gelirini, bağışlar, köy sandık gelirleri, özel muhasebe ve belediyelerden yapılan yardımlar oluşturmaktaydı. 1946 yılından itibaren bu yardımlar azalmıştır (Çeçen, 2018). Yardımların azalması ile birlikte halkevleri faaliyetleri önemli oranda sekteye uğramıştır.

Halkevleri en yoğun etkinliklerini 1932-1940 yılları arasında yapmıştır. Bu dönemde spor, sinema ve kültür etkinlikleri ile toplum merkezi haline gelmiş cumhuriyet devrimleri halka benimsetilmeye çalışılmıştır (Karadağ, 1998; Şener, 2015). Halkevleri ve halkodaları cumhuriyet ilkelerini halkla bütünleştirmeyi amaçlayan aydınlanmacı bir bakışla reformları köye götürmek, modern teknikleri yaymak, laik ve pozivist bir tutum aşılama yönünde çabalar harcamıştır. Halkevleri aynı zamanda Kemalist seçkinler ile halk kitleleri arasında ideolojik birliktelik yaratmak, köyde ve kentte yetişkin eğitimini gerçekleştirmeye dönük çabalar ışığında cehaleti yenerek halkın bilinç düzeyini yükseltip modern bir zihniyete kavuşturmaya çaba harcamıştır (Eric, 2010; Stanford, 1983; Özdemir ve Akbaş, 2011).

Halkevleri kurulurken modern ve Avrupalı bir halk yapısını oluşturarak, ulus devlet oluşumuna yardımcı olan kurumlar yapılandırılmaya çalışılmıştır. Halkevleri aynı zamanda halkın sanatsal, kültürel gelişimini gerçekleştirmeyi ve toplumsal ekonomik kalkınma ortamını geliştirmeyi hedeflemiştir. Çağdaşlaşma düşüncesini gerçekleştirerek yeni devletin gereksinim duyduğu insan yetiştirilmeye çalışılmıştır (Durak, 2014; Karaömerlioğlu, 1998; Turan, 2006). Bu amaçlar gerçekleştirilmeye çalışılırken aynı zamanda halk ile aydınlar arasında etkileşim sağlanmaya çalışılarak köy ve kent ayrımı giderilerek ortak amaçlara (ideallere) sahip bir toplumsal yapı oluşturulmaya çalışılmıştır. Halkevleri hayat boyu öğrenme temelinde bir kültür ve sanat evi olarak görev yapmıştır. Bu yönüyle modernleşmeye önemli katkılar sunmuştur.

Bu çalışma özellikle çağdaşlaşma anlamında halkevlerinin çalışmalarını sistematik olarak ortaya çıkarması ve bu çalışmaların hayat boyu öğrenme açısından önemini ortaya koyma anlamında oldukça önemlidir. Zira halkevleri ile ilgili yapılan çalışmaların genelde bir bölgenin ya da sadece bir halkevinin çalışmalarını genel olarak değerlendirmeye dönük olduğu görülmüştür (Akter, 2016; İnan, 2000; Kardaş, 2014 ve Yılmaz, 2018). Bu yönüyle bu çalışma halkevlerinin çağdaşlaşmaya hizmet eden tüm etkinliklerini hayat boyu öğrenme açısından değerlendirmesi açısından alana katkı sunabilecektir.

Bu araştırma, halkevlerinin hayat boyu öğrenme bağlamında Türkiye’deki faaliyetlerini ve modernleşmeye etkilerini değerlendirmeyi amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki problemlere çözümler aranmıştır.

1. Halkevlerinin amaçları nelerdir?
2. Halkevlerinde modernleşmeye temel oluşturan alanlar nelerdir?
3. Halkevlerinde dil, tarih ve edebiyat çalışmaları etkinlikleri nelerdir?
4. Halkevlerinde gerçekleştirilen sanatsal etkinlikleri nelerdir?
5. Halkevlerinde düzenlenen spor etkinlikleri nelerdir?
6. Halkevlerinin temsil, müze ve sergi, köycülük, halk ersaneleri, sosyal yardım ve bağış şubelerinin çalışmaları nelerdir?
6. Halkevlerinin bünyesinde faaliyet gösteren şubelerin etkinlikleri nelerdir?

YÖNTEM

Bu başlık altında araştırma modeli, veri toplama araçları ile veri analizi hakkında bilgiler sunulmuştur.

Araştırmanın Modeli

Araştırma betimsel bir çalışma olarak durum çalışması şeklinde desenlemiştir. Durum çalışması güncel bir olguyu kendi gerçek yaşam çerçevesi içinde çalışan, olgu ve içinde bulunduğu içerik arasındaki sınırların kesin hatları ile belirgin olmadığı ve birden fazla kanıt veya veri kaynağının mevcut olduğu durumlarda kullanılan bir araştırma yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu çalışmada da halkevlerinin Türkiye'nin modernleşmesinde nasıl bir rolü olduğu alan yazın taramasına dayalı olarak doküman incelemesi yoluyla ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

Veri Toplama Araçları ve Analizi

Bu yönüyle araştırmada halkevlerinin kuruluşundan kapanmasına kadar olan dönemdeki faaliyetlerine yer veren makale, kitap, yüksek lisans, doktora tezleri, yönetmelikler, belge ve tutanaklar araştırmada veri kaynağı olarak kabul edilmiştir. Kaynaklar seçilirken halkevlerinin yapmış olduğu faaliyet ve çalışmaları içermesi belirlenen dönemleri kapsamı ön plana alınmıştır. Araştırmada ulaşılan dokümanlardaki veriler araştırmanın amacı doğrultusunda betimsel analize dayalı olarak içerik analizi ile çözümlenmiştir. Cohen, Manion ve Morrison (2007)'a göre içerik analizi, eldeki yazılı bilgilerin temel içeriklerinin ve içerdikleri mesajların özetlenmesi ve belirtilmesi işlemi olarak da tanımlanmaktadır. Bu çalışmada da veriler, bir çerçeve oluşturularak okunmuş ve düzenlenmiştir. Araştırmada verilerin geçerliliğin sağlanması için iki araştırmacı verileri birlikte analiz etmiş aradaki farklılık olup olmadığı kontrol edilmiştir. Araştırmanın temaları halkevlerinde modernleşmeye temel oluşturan 9 şubenin çalışmalarına göre temellendirilmiştir. Bu şubeler; dil, tarih ve edebiyat şubesi, güzel sanatlar, temsil şubesi, spor şubesi, halk dershaneleri ve kurslar, köycülük şubesi, kütüphane ve yayın şubesi, sosyal yardım şubesi, müze ve sergi şubesidir. Bu şubelerin yaptığı çalışmalar analiz edilerek özetlenmiş tablolarda verilerek yorumlanmıştır.

BULGULAR

Halkevlerinin hayat boyu öğrenme bağlamında Türkiye'deki faaliyetleri ve modernleşmeye etkilerinin ne düzeyde olduğu Halkevlerinin amaçları ayrıntılı bir şekilde görülebilmektedir.

Halkevlerinin Amaçları şunlardır;

1. Ulusal kültürün geliştirilmesi
2. Modern ulus yaratılması
3. Kemalist ideolojinin yaygınlaştırılması
4. Modern ve Avrupalı bir halk yapısının oluşturulması
5. Kemalist rejimin ilkelerini benimsetme
6. Okuryazar yapma
7. Çağdaş bir toplum yaratılması
8. Modernleşmeyi sağlama
9. Okuma alışkanlığı oluşturulması
10. Kadının kamusal alanda bulunması
11. Bilimsel çalışmaların geliştirilmesi
12. Atatürk İlke ve İnkıplarının halka benimsetilmesi
13. Toplumsal dönüşüm
14. Köylüyü bilinçlendirme
15. Köylünün kalkındırılması
16. Halkın aydınlatılması
17. Halk kültürünü geliştirme ve yaygınlaştırma
18. Sanat yoluyla halkın bilinçlenmesini sağlamak
19. Güzel sanatları desteklemek ve geliştirmek
20. Bireyin kişiliğinin geliştirilmesi

(Durak, 2014; İnan, 2000; Kısıklı, 2012; Sertel, 2013; Yılmaz, 2018). Halkevlerinin amaçları incelendiğinde Kemalist ilke ve inkıpların halka benimsetilmesi ve ulusal kültürün yaygınlaştırılması temel amaç olmasına karşın bu amaçlara paralel olarak çağdaş bir toplum yaratma, toplumsal dönüşüm,

köylünün bilinçlendirilmesi, güzel sanatların desteklenmesi ve sanat yoluyla halkın bilinçlendirilmesi hedefleri de modern bir Türkiye yaratma anlamında oldukça önemlidir. Bu amaçların geneli incelendiğinde Modern ve Avrupai bir toplum yapısının oluşturulmasının hedeflendiği görülebilmektedir. Halkevlerinin örgütlendiği şubelerin de halkın modernleşmesine temel teşkil edecek şekilde biçimlendirildiği söylenebilir. Tablo 1’de bu alanlar ve yürüttüğü faaliyetler verilmiştir.

Tablo 1

Halkevlerinde modernleşmeye temel oluşturan alanlar

<i>Faaliyet Alanları (Şubeler)</i>	<i>Şubelerde Yürütülen (Faaliyetler) Uygulamalar</i>
Dil, Tarih ve Edebiyat Şubesi	Konferanslar, dil çalışmaları, büyükleri anma günleri düzenlemek, yayımlar, broşürler, araştırmalar, incelemeler, edebi eserlerin çevirisi; masal, deyim ve atasözlerini toplamak, dergiler çıkarmak.
Güzel Sanatlar şubesi	Temsil şubesi ile birlikte konserler, resim ve müzik kursları, orkestra ve bando oluşturmak ve gösteriler, resim ve fotoğraf sergileri.
Temsil Şubesi	Tiyatro gösterileri, müsamereler, halk dansı gösterileri, bando ve orkestra çalışmaları, müzik dinletileri, sinema gösterileri, sergi ve geziler, halkevi tiyatrolarını kurmak ve oyunlar sergilemek.
Spor Şubesi	Futbol, voleybol, güreş, atıcılık, kayak ve muz pateni gibi sportif etkinlikler, gece fenerleri, turnuvalar.
Halk Dershaneleri ve Kurslar	Okuma yazma kursları, biçki-dikiş-nakış kursları, ütü, kolalama, şakacılık, arıcılık, bağcılık gibi kursların yanında; medeni bilgiler, yabancı dil, muhasebe ve daktilo kursları açılmıştır.
Köycülük Şubesi	Sosyal yardımlar, halk kursları ve dershaneler açmak, halk aydın buluşması, halk için temsil şubesi ile birlikte gösteri ve şenlikler düzenlemek, sosyal yardım şubesinin yardımlarıyla köylerde yardım ve gösteriler düzenlemek.
Kütüphane ve Yayın Şubesi	Okuma odası ve kütüphaneler düzenlemek, yayımlar çıkarmak, edebi eserler yayınlamak, çeviriler yapmak, halkın bilgi ve kültürünü artırmak, okuma alışkanlığı kazandırmak.
Sosyal Yardım Şubesi	Kimsezsiz, kadın, çocuk, hasta ve yaşlılara yardım, sosyal yardım faaliyetleri, hayır kurumlarına yardım, halk sağlığı çalışmaları, parasız sağlık muayeneleri açmak, temsiller ve gösterilerin düzenlemesi.
Müze ve Sergi Şubesi	Müze açılmayan yerlerde müze açılması için çaba harcamak; açık olan müzelerin geliştirilmesi için eski yazılar, minyatürler, çiniler, halılar, milli kıyafetler, eski kılıçlar, tüfekler, tabancalar, gümüş kakamalar etnografik değerleri toplamak ve korumak.

(BCA, 490.01.990.833.1; İnan, 2000; Durak, 2014; Kardaş, 2014; Sertel, 2013; Yılmaz ve Akhan, 2011; Yılmaz, 2018).

Tablo 1’de görüldüğü gibi halkevleri dokuz şubeye ayrılmıştır. Bu şubelerin hepsi halkın kültürel, sosyal gelişimi ve halkın bilinçlendirilmesi anlamında önemli çalışmalar yapmalarının yanında özellikle kütüphane, dil, edebiyat ve tarih şubesi, temsil şubesi ve güzel sanatlar şubesinin yaptığı çalışmalar halkın aydınlatılması anlamında dikkate değer çalışmalardır. Temsil şubesinin köylere kadar giderek ya da köylerde örgütlenen halkodalarının düzenlediği tiyatro gösterileri, müzik konserleri, resim kursları, dil, edebiyat ve tarih konferansları, müze çalışmaları, sosyal yardım çalışmaları, kitap, yayın faaliyetleri, kütüphaneler, okuma-yazma kursları halkın modernleşmesi ve çağdaşlaşması anlamında önemli çalışmalar olmuştur.

Farklı illerde faaliyet gösteren halkevi şubeleri dil ve edebiyat çalışmalarında Milli dili geliştirmek ve inkıpların yayılmasına sağlamaya dönük çalışmalar yer vermişlerdir. Ayrıca bu şubeler yaşayan sözcük, deyim, terim, masal ve atasözlerini toplamayı ve incelemeyi amaçlamışlardır. Tarih kolu ise buldukları bölgenin tarihini yazarak, bununla ilgili bilgileri toplayarak yayınlamayı hedeflemişlerdir. Edebiyat kolu da edebiyat hareketlerini canlı tutmak, yayınlarda bu ürünleri tanıtmak, öz Türkçe kullanılması konusunda gençleri teşvik etmektir. Halkevlerinde dil, tarih ve edebiyat çalışmaları faaliyetleri aşağıda Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

Halkevlerinde dil, tarih ve edebiyat çalışmaları

<i>Halkevleri (Şubeler)</i>	<i>Şubelerde Yürütülen Dil, Tarih ve Edebiyat (Faaliyetleri) Uygulamaları</i>
Tunceli Halkevi	Okuma yazma bilmeyenler için ücretsiz okuma kursları, kitap, dergi ve yayın faaliyetleri, aile toplantıları, gençlik geceleri tarih çalışmalarında Zihni Kavut tarafından “Dünya Ahvali ve Türkiye Siyaseti” konferansı, Savcı Müfit Sezer “Kapitülasyonlar” konferansı, Şimendiferler ve tarihçesi.
Denizli Halkevi	Halk için konferanslar; konular: İnkılaplar, Denizli tarihi ve dili, Mimar Sinan, Namık Kemal, halk arasında yaşayan kelimeler, maniler, masallar ve atasözleri derlenmiştir. Okuma yazma, Fransızca ve İngilizce kursları açarak halkın bilgi seviyesi yükseltilmeye çalışılmıştır. Kitap ve broşürler, inanç dergisi.
Diyarbakır Halkevi	Yenilikleri tanıtmaya halka benimsetme, okuma yazma kursları, dil ve alfabe yenilikleri tanıtmaya.
Mardin Halkevi	Milli kültürü evrensel kültürle bütünleştirme, okuma-yazma kursları, konferanslar, yayınlar.
Kastamonu Halkevi	Şapka inkılabının kutlama, okuma- yazma kursları, inkılapları yayma.
Gaziantep Halkevi	Okuma, konuşma, yazma, yenilikleri tanıtmaya.
Ünye Halkevi	Şahap Haşim’inin verdiği konferans, “Türk Dilinin Kutsiyeti” konferansı, İbrahim Öztürk “Osmanlıca, Arapça, Türkçe Cümleler Arasındaki İlişkiler” konferansı, İbrahim Öztürk’ün “Türk İnkılabı” ve “İnönü Zaferi” konferansı.
Mersin Halkevi	Okuma yazma konuşma kursu, dil ve alfabe yeniliklerini tanıtmaya.
Siirt Halkevi	Siirt ve çevresinde kullanılan “Öz Türkçe” kelimelerini derledi. Dil inkılabının Siirt çevresinde benimsenmesi, halkın bilgisini artırmak için “Türk Dili” konferansları, münazaralar, milli günleri kutlamak, okuma yazma kursları, köy adlarının Türkçe isimler verilmesi için çalışmalar, Siirt gazetesinde halkevi kösesi açılması.

(Durak, 2014; İnan, 2000; Kardeş, 2014; Sertel, 2013; Yılmaz, 2018).

Tablo 2’de verildiği gibi halkevlerinde dil, edebiyat ve tarih şubesi bir yandan inkılapları sağlamaya çalışırken diğer yandan bölgenin tarihi ile birlikte edebî ürünleri toplayarak bunları yayınlamıştır. Ayrıca bu şube halkı bilgilendirmeye yönelik konferanslar vermişlerdir. Dil ve edebiyat çalışmalarında halkevlerinin yaptığı çalışmalarla yörelerin milli kültüre ait olan masallar, maniler, atasözleri derlenmiş milli kültürün evrensel kültürle bütünleşmesine yönelik çalışmalar yapılmıştır. Özellikle hemen hemen tüm illerdeki halkevleri ve halkodalarında öğretmenlerin desteği ile okuma-yazma ve konuşma kursları açılarak halkın okuma-yazma oranı artırılmıştır. Edebiyat kolu aynı zamanda Türk Dili ve Dil İnkılabına yönelik konferanslar verilerek halk tarafından dilin özümsemesi yanında “Öz Türkçe”nin gelişimine de katkıda bulunmuştur. Edebiyat kolunun halka yönelik düzenlediği konferans ve söyleşiler ile halkın edebî ürünleri tanımalarının yolu açılırken aynı zamanda halkın bilinçlenmesi ve okuma düzeyinin yükselmesinde önemli bir işlev görmüştür.

Halkın modernleşmesi sanat yoluyla bilinçlenmesi anlamında güzel sanatlar şubesinde önemli bir işlev görmüştür. Halkevlerinde Güzel sanatlarla ilişkin yapılan faaliyetleri Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3

Halkevlerinde gerçekleştirilen güzel sanatlar etkinlikleri

Halkevleri (Şubeler)	Güzel Sanatlar (Faaliyetleri) Uygulamalar
Ünye Halkevi	Ordu Halkevi ile birlikte müzik aletleri getirip müzik kursları açmak, Rafa Erdem resim çalışmaları. Ordu’da konser.
Tunceli Halkevi	Yöresel oyunlar, şiir dinletileri.
Denizli Halkevi	Musiki kolu tarafından bando kurulması. İstiklal Marşı ve diğer marşların öğretilmesi. Müzik ve resim kursları.

Tablo 3 devamı

Halkevlerinde gerçekleştirilen güzel sanatlar etkinlikleri

Halkevleri (Şubeler)	Güzel Sanatlar (Faaliyetleri) Uygulamalar
Aydın Halkevi	Halk oyunları, resim-iş, şiir yazma, müzik etkinlikleri, film gösterileri, korolar, gösteriler. Fotoğrafçılık, heykeltıraş ve süsleme atölyeleri.
Siirt Halkevi	Bando, koro ve caz orkestrası kuruldu. İsteyenlere keman ve mandolin kursu açılmıştır. İki balo ve üç defa da müzikli çay ziyafeti tertip edilmiş ve resim sergisi açılmıştır.
Konya Halkevi	Kız ve erkek öğrencilere yönelik keman, piyano, mandolin, flüt, viyolonsel, saz ve cura dersleri, resim kursları, bando kursları, fotoğrafçılık kursları açılmıştır.

(Aktaş ve Özdemir, 2011; BCA, 490.01.990.833.1; Durak, 2014; İnan, 2000; Kardeş, 2014; Sertel, 2013; Yılmaz ve Akhan, 2011; Yılmaz, 2018;).

Tablo 3’de görüldüğü gibi incelenen halkevlerinde birçok sanatsal ve kültürel faaliyetler yürütüldüğü söylenebilir. Halkevlerinde müzik ve resim kursları açıldığı, bu kurslarda yapılan çalışmaların sergi ve konserler yoluyla köylere kadar halkla buluşturulduğu söylenebilir. Halkevlerinde bando takımları kurularak milli ve yerel bayramlarda gösterilere katılmışlardır. Milli danslar ve milli ve mahalli marşlar halka öğretilip birlikte söylenmiştir. Halkevleri ayrıca atölyeler kurarak, heykeltıraş resim ve süsleme sanatlarını teşvik etmiştir. Halkevinin yaptığı çalışmalar ile gençlerin ve halkın güzel sanatlara ilgisi artmıştır. Bu sayede birçok sanat alanında yetenekli genç opera sanatçısı ve ressam yetişmiştir.

Halkevlerinde kültür ve sanat faaliyetlerine ek olarak spor şubeleri birçok faaliyetler yürütmüştür. Gençlere ve halka sporu benimsetmeyi, spora karşı ilgi uyandırarak ruhen ve fiziken sağlıklı insanlar yetiştirmeyi amaçlamıştır. Spor Faaliyetleri Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4

Halkevlerinde spor çalışmaları

Halkevleri (Şubeleri)	Spor Faaliyetleri ve Uygulamaları
Ünye Halkevi	Voleybol ve futbol takımları oluşturma, halkevleri arasında turnuvalar yapma, gece fener alayları, gündüz ise spor müsabakaları düzenleme, güreş şenliği düzenlemeleri yapılmıştır.
Tunceli Halkevi	Spor ve kayak, Üsteğmen Ahmet Coşkun spora ilişkin konferans vermiştir.
Denizli şubesi Halkevi	İl içinde ve çevresinde bisikletçiler turnesi düzenlendi. 1937 yılında kupa maçı düzenlendi. Avcılık faaliyetleri yapılmıştır.
Gaziantep Halkevi	Jimnastik faaliyetleri, güreş müsabakaları, kayak ve avcılık etkinlikleri yapılmıştır.
Siirt Halkevi	Voleybol ve futbol takımı oluşturulmuş. Atlı spor atletizmi, avcılık, binicilik, güreş ve buz pateni sporları yapılmıştır.
Konya Halkevi	Kayak, boks ve güreş kursları açılmıştır.

(Aktaş ve Özdemir, 2011; Durak, 2014; İnan, 2000; Sertel, 2013; Yılmaz ve Akhan, 2011; Yılmaz, 2018).

Tablo 4’de görüldüğü gibi halkevlerinde birçok spor faaliyetleri düzenlenmiştir. Halkevleri futbol, voleybol gibi turnuvalar yanında kayak, avcılık, binicilik, güreş, jimnastik faaliyetleri düzenlemiştir. Yine halkevleri bu faaliyetleri spor müsabakaları düzenleyerek halkla paylaşma olanağı bulmuştur. Halkevlerinde spor faaliyetleri düzenlenirken bölgenin koşulları dikkate alınmış deniz kenarlarında su sporlarına, kayak için elverişli bölgelerde ise kış sporlarına ağırlık verilmiştir.

Halkevlerinde spor faaliyetlerinin yansısı köycülük faaliyetlerine de büyük önem verilmiştir. Köycülük şubesi de önemli çalışmalar yapmıştır. Köylerin sosyal ekonomik ve kültürel anlamda gelişim ve

ilerlemesine destek olmayı, temsil şubesi ile ortak hareket ederek temsiller, milli danslar kukla gibi gösterilerin köylerde düzenlenmesini sağlamayı, zirai ve sıhhi bilgiler vererek okur-yazar oranını artırmayı amaçlamışlardır. Köycülük şubesi faaliyetleri Tablo 5’de verilmiştir.

Tablo 5

Halkevlerinde köycülük şubesi çalışmaları

Köycülük (Halkevleri Çalışmaları)	Faaliyetler ve Uygulamalar
Ünye Halkevi	Köy gezileri düzenleme, Ünye Kalesi ve Yosun Burnu gezileri, köy anketleri düzenleyerek köylülerin durumunu, sosyal ve ekonomik gereksinimleri belirlenmiştir.
Tunceli Halkevi	Köylere gezi ve sağlık taraması, yoksullara yardım, halk dersaneleri ve kurslar düzenleme, köylülerin sağlık kuruluşlarında tedavi görmelerine yardım etmeyi sağlamıştır.
Denizli Halkevi	Köy gezileri yapılarak ziraatçılar tarafından tarım ürünlerinin ekimi ve cinsleri, aşı yöntemleri, veterinerler tarafından hayvanlara bakım ve hastalıktan korunma yolları eğitimleri verilmiştir.
Siirt Halkevi	Şube üyeleri köylere giderek tifüs, sıtma, uyuz, gibi başlıca hastalıklara karşı mücadele ve zirai, iktisadi yöntemleri anlatmıştır.

(Aktaş ve Özdemir, 2011; BCA, 490.01.1125.107.1; Durak, 2014; İnan, 2000; Kardaş, 2014; Sertel, 2013; Yılmaz, 2018).

Tablo 5’de görüldüğü gibi halkevleri köycülük şubesi daha çok köylere geziler düzenleyerek köylerde yaşanan sorunları belirleyerek bu sorunlara çözüm bulmaya çalışmıştır. Bu şube diğer şubelerle birlikte çalışarak köylerde kurslar açmış, ziraatçılarla birlikte köylülere tarım ürünlerinin ekimi ve aşılama konusunda eğitimler vermiştir. Veterinerlerle birlikte ise hayvanlara bakım ve hastalıktan korunma yolları konusunda çalışmalar yaparken doktorlarla birlikte, tifüs, sıtma, uyuz gibi hastalıklara karşı mücadele konusunda çalışmalar yapmışlardır. Ayrıca köylülerin sosyal ekonomik ihtiyaçlarını karşılamaya çalışmıştır.

Halkevlerinde bir kütüphane ve okuma odası açarak kitap, gazete, dergi çıkarmayı ve seyyar kütüphaneler göndermeyi amaçlayan kütüphane ve yayın şubesi faaliyetleri Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo. 6

Halkevlerinde kütüphane ve yayın şubesi çalışmaları

Halkevleri	Kütüphane ve Yayın Şubesi Faaliyetleri ve Uygulamaları
Ünye Halkevi	Köy gezileri düzenleme, Ünye Kalesi ve Yosun Burnu Gezileri, köy anketleri düzenleyerek köylülerin durumu sosyal ekonomik ihtiyaçları belirlenmiştir.
İzmir Halkevi	Anadolu halkın sesi, Yeni Asır, Fikir Kültür Sanat Dergisi, Güzel Günler yüksek edebi değere sahip eserler yayınlanır. Ocak Urla Halkevi Dergisi ve Küçük Menderes Tire Halkevi Dergisidir. Rahmi Balaban’ın Özdemir Onbaşı ve Şehir mi Tövbeler Tövbesi” Fuat Edip Baksı’nın “Gökçen Efe” adlı eseri Necati Cumali’nin “Boş Beşik” adlı piyes eseri yayınlanmıştır.
Aydın Halkevi	Anı Gazetesi ve Kültür Dergisi
Denizli Halkevi	İnanç Dergisi (Şiir hikâye, piyes, tenkit, edebiyat inceleme ve derleme yazıları)

Tablo. 6 devamı

Halkevlerinde kütüphane ve yayın şubesi çalışmaları

Halkevleri	Kütüphane ve Yayın Şubesi Faaliyetleri ve Uygulamaları
Manisa Halkevi	Yeni Doğuş (aylık dergi) inkılabı anlatan edebiyat örnekleri. İlhan Berk'in şiirleri bu dergide yayınlanmıştır. Gediz Dergisi ise Manisa'nın tarihi, sosyal ve kültürü tarihi ve ekonomisi ile ilgili yazılar. Edebi eser olarak Manisa'nın Halkevinde İlhan Berk'in "Güneşi Yakanların Selamı", Ödemiş Halk Evi Muammer Lütfü Bahşi'nin "İlk Kurşun" eseri yayınlanmıştır.
Muğla Halkevi	Yeni Milâs Dergisi edebi eserler yayınlanmıştır. Muğla Dergisinde (Şiir, hikâye, gezi yazısı, tiyatro, fantezi yazıları ve denemeler yayınlanmıştır). Ayrıca mani, destan masal ve halk hikâyeleri, Muğla yöresi halk edebiyatı ürünleri yayınlanmıştır.
Antalya Halkevi	Türk Akdeniz dergisi, kütüphane ve yayınlar.
Eskişehir Halkevi	Porsuk Dergisi, okuma odaları, kütüphaneler, yayın ve kitaplar.
Trabzon Halkevi	İnan Dergisi şiir, müzik, mimari, siyasi yazılar. Hikâye, deneme eleştiri yazılarına yer verildi.
Samsun Halkevi	19 Mayıs Dergisi, yayın ve kitaplar, kütüphane ve okuma odası.
Diyarbakır Halkevi	Karacadağ Dergisi, yayın ve kitaplar, kütüphane.
Konya Halkevi	Konya Dergisi, tarih, dil, edebiyat, felsefe, güzel sanatlar, sosyoloji, folklor, etnografya, coğrafya, arkeoloji, jeoloji ve Türk Tarihi konularında önemli bir kaynak olmuştur. Kitap ve broşürler. Zengin bir kütüphane öğrencilere ödevlerinde kaynak kurum olmuştur. Konya Halkevinin yayınladığı bazı kitaplar; "Türkçe Tipler", "Orhan Alfabesinin Anadolu'daki izleri", "Duyuşlar", "Sille Halk Şairleri" vb. 27 kitap yayınlanmıştır.
Ankara Halkevi	Ülkü Dergisi, edebi yazılar, kültürü geliştiren yazılar yayınlanmıştır. Pratik bilgilerin ve inkılâpçı görüşlerin yayılmasında öncülük yapmış, diğer dergilere ve yayınlara rehberlik etmiştir.
İstanbul Halkevi	Yeni Türk, milli kültürün geliştirilmesine ilişkin yazılar, sosyal ekonomik edebi yazılar.
Siirt Halkevi	Kütüphane oluşturulması, kütüphaneye 700 kitap sağlanması.

(Aktaş ve Özdemir, 2011; Çavdar, 1983; Durak, 2014; İnan, 2000; Kısıklı, 2016; Özsarı, 2002; Sertel, 2013; Yılmaz ve Akhan, 2011; Yılmaz, 2018; Zeyrek, 2006).

Tablo 6'da görüldüğü gibi incelenen halkevlerinin tamamına yakının kendi dergilerini çıkardığı görülmektedir. 1951 yılına gelindiğinde 473 halkevi olduğu dikkate alındığında yazın alanında ve halkın kültürünün sanatsal ve edebi değerlerin kazandırılmasında bu dergilerin önemli bir işlev gördüğü söylenebilir. Halkevleri içinde genel merkez olmamasına karşın Ankara Halkevi bu görevi üstlenmiştir. Ankara Halkevinin çıkardığı "Ülkü Dergisi" halkevleri açısından en önemli yayındır. Bu dergi tüm halkevlerine ulaştırılmıştır. Ülkü Dergisinde sanat ve edebiyat gibi modernleşmeyi destekleyen yazılar yanında cumhuriyet ilkelerini bilimsel tarzda yayınlayan yazılar da yer almıştır. Halkevi açılırken kütüphane ve okuma odası veya kitaplığın zorunlu olması nedeniyle halkevlerinin tamamında kütüphane ve okuma odalarının olduğu görülmektedir. Bu okuma odaları ve kütüphaneler örgün eğitimin dışındaki her yaşta insanın edebi ürünlerle ve sanat ürünleri ile buluşmasına olanak sağlamasının yanında halkın bilinç düzeyin yükselmesinde önemli bir etken olmuştur. Kahve sahiplerinin izni ile okuma çalışmaları yapılması, köylerde seyyar kütüphanelerin oluşturulması gençleri okumaya teşvik etmiştir. Ayrıca halkevlerinde araştırma yayınları ve çeviriler ile bilimsel bilginin paylaşılmasında halkevlerinin etkin bir

rol oynadığı söylenebilir. Sadece Ege bölgesinde 51 araştırma kitabı yayınlanması bilimsel bilginin yayılması anlamında halkevlerinin ne derece etkili olduğunun göstergesidir. Halkevlerinde Aristo, Eduarda Claparede, Emile Butro, Rousseau gibi batılı filozofların eserlerinin çevrilmesi de halkın aydınlanmasında önemli bir işlev görmüştür.

Halkevlerinde temsil şubesi de sanatın halkla buluşmasında etkin bir rol oynamıştır. Sahne sanatlarını destekleyerek tiyatro sevgisini aşlamayı ve gençlerin güzel ve serbest konuşmasını sağlamayı amaçlayan temsil şubesinin faaliyetleri Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7

Halkevlerinde temsil şubesi faaliyetleri

Halkevleri	Temsil Şubesi Faaliyetler ve Uygulamalar
Ünye Halkevi	Sahnelediği oyunlar; İstiklal, Mavi Yıldırım, Canavar, Akın, Kozanoğlu ve Himmetin Oğlu.
Tunceli Halkevi	Devrim adlı piyesin sergilenmesi, temsiller ve film gösterileri.
Denizli Halkevi	Tiyatro kurulması ve 25 oyun sergilenmesi, milli piyesler, melodram ve trajikomikler piyesler, kukla-karagöz oyunları, film gösterileri.
Siirt Halkevi	Ücretsiz sinema gösterileri, müzik dinletileri, piyes ve temsiller “Akın ile Gavur İmam”, “Mavi Yıldırım”, “İstiklal”, “Beş Devir”, “Vatan ve Vazife” vb.
Konya Halkevi	Temsiller ve konserler, Temsillerden bazıları; İki kızlar, Tırtıllar, Zehirli Kucak, Zoraki Tabip vb. Şiir okuma müsabakaları, münazaralar, çocuk saatleri, film gösterileri.

(Aktaş ve Özdemir, 2011; Durak, 2014; İnan, 2000; Karadağ, 1998; Sertel, 2013; Yılmaz ve Akhan, 2011; Yılmaz, 2018).

Tablo 7’de görüldüğü gibi temsil şubesinde milli piyesler, melodram ve trajikomik piyesler, kukla-karagöz oyunları, ücretsiz film gösterileri sergilenmiştir. Sinema makinası olan halkevi sayısı 44’e ulaşmıştır (Karadağ, 1998). Yalnızca halkodalarında 400 oyun sahnelemiştir. Halkevindeki tiyatro çalışmaları bir yandan halkı ücretsiz olarak tiyatroyla buluştururken aynı zamanda devlet tiyatrosuna eleman yetiştirmede bir kaynak olmuştur. Halkevlerinde oynanan oyunlar ve izlenen filmler, Türk halkının modernleşmesi anlamında önemli katkılar sunmuştur. Halkevlerinde tiyatronun yansira kukla, karagöz, orta oyunlarının da sergilenmesi Türk kültürünün yaşatılması anlamında çocuk ve gençlerin bu kültürü benimsemesine olanak sağlamıştır.

Halkevlerinde sosyal yardım ve halk dershaneleri de sosyal yardım olarak önemli çalışmalar yapılmıştır. Halkevinin bulunduğu bölgede bulunan kimsesiz kadınlar, çocuklar ve engelli durumunda olanlara, hastalara ve yaşlılara yardım etmek ve hayır kurumlarına yardımcı olmayı amaçlamıştır. Ayrıca halkı sıhhi konularda bilinçlendirme ve kültür seviyesini yükselterek halkın okumasını ve yazmasını sağlamayı amaçlayan sosyal yardım ve halk dershaneleri şubesi faaliyetleri Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8

Halkevlerinde sosyal yardım ve halk dersaneleri çalışmaları

<i>Halkevleri</i>	<i>Sosyal Yardım ve Halkdersaneleri Faaliyetler ve Uygulamalar</i>
Ünye Halkevi	Dul, öksüz ve kimsesizlerin gereksinimleri belirlenerek giderilmesi. Bu çocukların tespiti için öğretmenler okul müdürleri ve milli eğitim ile ilişki kurulması ve bu çocukların himaye altına alınması. Hayır cemiyetleri ile işbirliği sağlanması, müsamere, temsil, balolar düzenlenerek gereksinimi olanlara yardım yapılması. Öğretmenlerle görüşülerek okulların gereksinimlerinin belirlenmiştir.
Tunceli halkevi	Halk sağlığı konferansları, fakir hastalara ilaç yardımı. "Sıtma tedavisi" konferans Doktor Cemil Erkan. Eczacı Üsteğmen Ekrem Zehirli Gazların Tahribatı. Hükümet Doktoru Cemal Erkan "İntani Hastalıkları" ve "Göz Hastalıkları" konferansları düzenlenmiştir.
Denizli Halkevi	Köylere geziler yapılarak halk sağlığı konusunda bilgi verilmiştir. Hasta olanlar ücretsiz tedavi edilmiştir. Duvar gazeteleri hazırlanarak sağlıkla ilgili bilgiler verilmiştir. 1943 yılında kimsesiz ve bakıma muhtaç olanlara yemek verilmiştir. Fakir çocuklara ayakkabı, pantolon ve gömlek verilmiştir. Daktilo, fotoğrafçılık, dikiş nakış ve çiçekçilik kursları açıldı. Köylülerin resmi dilekçeleri yazılmıştır.
Ordu Halkevi	Halk sağlığı ile ilgili konferanslar verildi. Filmler göstermek, parasız tedavi olanakları sağlanmıştır.
Ankara Halkevi	Üniversite öğrencileri için balo ve geceler, yarışmalar, sergiler düzenlenmiştir.
Konya Halkevi	Öğretmenler tarafından okuma-yazma kursları açıldı. Meslek, dil ve hitabet kursları açıldı. Halk dersleri açarak konferanslar verilmiştir. Daktilo, Almanca ve Fransızca, hesap ve hendese, edebiyat, fizik, nakış, çiçek, otomobil ve şoförlük, kabartma, marangozluk, tesviyecilik, hastabakıcılık, muhasebe vb. pratik hayata yönelik kurslar açılmıştır.
Siirt Halkevi	Yoksul çocuklar yararına halkevinde balo düzenlendi. Her hafta çarşamba ve cuma günleri halka ücretsiz muayene, fakir öğrencilere giyim, gıda ve kırtasiye yardımı yapıldı. Okuma yazma ve ilkokul diploması almak isteyenler için haftada üç gece eğitim yapılan bir dersane açıldı. Halkın kültürünü artırma ve Türk dilini öğretmek için 3 sınıflı dersane açılmıştır. Köy kadınlarına yönelik gezici kurslar açılmıştır.

(Aktaş ve Özdemir, 2011; BCA, 490.01.990.833.1.; Durak; 2014; İnan, 2000; Kardaş, 2014; Sertel, 2013; Yılmaz ve Akhan, 2011; Yılmaz, 2018).

Tablo 8'de görüldüğü gibi halkevlerinde müsamere, temsil, balolar düzenlenerek ihtiyacı olanlara yardım yapılmıştır. Köylere geziler yapılarak halk sağlığı konusunda bilgiler verilmiştir. Hasta olanlara ücretsiz tedavi olanağı sağlanmıştır. Kimsesiz ve bakıma muhtaç olanlara yemek verilmiştir. Fakir çocuklara ayakkabı, pantolon ve gömlek gibi giysi yardımı yapılmıştır. Daktilo, fotoğrafçılık, dikiş, nakış ve çiçekçilik kursları açılarak halkın bilgi ve becerilerinin geliştirilmesine çalışılmıştır. Bunun dışında hitabet, daktilo, Almanca ve Fransızca, hesap ve hendese, edebiyat, fizik ve nakış kursları açılmıştır. Bu kurslara ilaveten belirli bir meslek becerisi kazandırmaya yönelik olarak çiçek, bağcılık, elektrikçilik, inşaatçılık, otomobil ve şoförlük kursu, kabartma nakış, marangozluk, tesviyecilik, hastabakıcılık, muhasebe kursları açılmıştır. Okuma yazma ve ilkokul diploması almak isteyenler için haftada üç gece eğitim yapılan bir dersane açılmıştır. Halkın kültürünü artırma ve Türk dilini öğretmek için dersaneler açılmıştır. Köy kadınlarına yönelik olarak da mesleki beceri kazandırmak amacıyla gezici kurslar açılmıştır. Halkevlerinde sosyal yardım yanında müzeciliğin gelişmesine yönelik faaliyetlerde de bulunmuşlardır. Ancak bu faaliyetler diğer şubelerde yapılan faaliyetlerin oldukça gerisinde kalmıştır. Müze şubesi bölgede bulunan müze varsa arkeolojik eserleri ortaya çıkararak müzeleri zenginleştirmek ve eksiklikleri ortaya çıkarmayı amaçlamıştır.

Müze yoksa müze kurulması için çalışmalar yapmayı planlamıştır. Müze şubesi müzeye konulmak üzere küp, hançer, ibrik gibi beyaz eşya, para ve heykel gibi bazı malzemeleri toplayarak müzeye teslim etmişlerdir. Mezarlık ve eski camilerdeki Selçuklulara ait kitabeler arşivlenerek müzeye götürülmüştür.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Cumhuriyetin ilk yıllarından itibaren örgün eğitime önem verilmesi dışında örgün eğitimin dışına çıkmış genç ve yetişkinlere yönelik okuma-yazma yanında sosyal kültürel ve sanatsal faaliyetlere önemli ölçüde yer verilmeye çalışılmıştır. Hayat boyu öğrenme kurumlarının başında gelen halkevleri 1932-1951 yılları arasında yaptığı çalışmalar ile halkın eğitimi, toplumun kalkınması ve çağdaşlaşması anlamında cumhuriyet tarihimize derin izler bırakan önemli bir eğitim kültür kurumu olarak işlev gördüğü söylenebilir. Halkevlerinin bir kültür evi olma dışında Türkiye’de hayat boyu eğitim anlamında yaygın eğitim misyonu üstlenen modern bir kurum rolü üstlendiği görülmektedir.

Halkevlerinin kuruluş amaçları incelendiğinde de modernleşme ve halkın çağdaşlaşması anlamında ne kadar önemli kurumlar olduğu görülebilmektedir. Bu amaçlar arasında yer alan modern ulus yaratmak, okur-yazar oranını artırmak, ulusal kültürün geliştirilmesi, modern ve Avrupalı halk yapısının oluşturulması, çağdaş toplum yaratma, bilimsel çalışmalar, köylüyü bilinçlendirme, güzel sanatları geliştirmek ve desteklemek, Atatürk ilke ve devrimlerini desteklemek gibi amaçlar yer almaktadır. Bu amaçlar incelendiğinde halkevlerinin sadece devrim ve ilkeleri halk içerisinde yaymak değil, aynı zamanda halkın sanatsal ve kültürel yanını geliştirerek modern bir toplum yapısı oluşturmayı da amaçlamıştır. Halkevlerinin yaptığı faaliyetler incelendiğinde de halkevlerinin modernleşme anlamında ne kadar etkili görevler üstlendiği görülmektedir. Halkevleri açılırken belirlenen kurallarda da halkın eğitimine yönelik olarak önemli unsurların olduğu görülmektedir. Bu kurallardan bazıları şunlardır: Halkevinde okuma odaları ve okumaya değer kitapların bulunması gerektiği, 15 günde bir kitleye konferans verilmesi, ayda bir kadınlı erkekli toplantılar yapılması, beldedeki doktorlardan birinin haftada iki defa ücretsiz muayene yapması, ayda bir köylere geziler düzenlenmesi, tarihi eserlerin korunması için çalışmalar yapılması, halkevlerinde jimnastik salonu bulunması zorunluluğu, spor şenlikleri yapılması, halkın folklor kültürünün derlenmesidir (Akter, 2016). Halkevleri bu kararlar doğrultusunda çalışmalar yaparak bir kültür ve sanat evi olmaktan öte halkın bir yaşam alanı sürekli öğrenmeye açık bir okul olmuştur.

Halkevleri dokuz şubede modernleşmeye temel oluşturacak şekilde örgütlenmiştir. Bu şubelerden dil, edebiyat ve tarih şubesi bölgenin tarihi, edebi ürünleri toplayıp milli kültürü evrensel kültür ile bütünleştiren çalışmalar yapmıştır. Bu çalışmalarda yörenin masalları, manileri, atasözleri derlenmiş ve yayınlanmıştır. Atatürk ilke ve inkılapların benimsenmesine yönelik olarak birçok konferans verilmiştir. Edebiyat, tarih ve dil üzerine de halkevlerinde birçok çalışma yapılmıştır. Bu çalışmalar, şenlikler, şiir dinletileri ve münazaralar şeklinde halkla buluşturulmuştur. Dil, edebiyat ve tarih şubesinin düzenlediği söyleşiler ve konferanslar aracılığıyla halkın edebi ürünleri tanınmasının yolu açılmış, halkın bilinçlenme düzeyi yükseltilmiştir. Bu dönemde birçok şair ve yazar halkevlerinden beslenmiş ya da halkevlerinde halkla buluşmuştur. Bunlardan bazıları; Talip Apaydın, Fakir Baykurt, Mehmet Başaran, Osman Şahin, Adnan Binyazar, Hasan Kıyafet, Behzat Ay, Mahmut Makal, Osman Bolulu, Kemal Burcak, Emin Özdemir ve Ümit Kaftancıoğludur. Bugün edebiyat ve tiyatroya can veren Gazanfer Özcan, Şükran Ay, Ugur Yücel, Yusuf Kurçenli, Taner Barlas, Ayla Algan, Macit Koper ve Rutkay Aziz halkevlerinin kültür ve aydınlanma mirasları içinde yer alan kişilerden yalnızca bir kaçıdır (Canlı, 2014). Halkevlerinde verilen konferanslarda özellikle halkın fikirlerinin geliştirilmesinde, bilinç düzeyinin yükseltilmesinde etkili bir kurum olmuştur. Bu konferanslar ya akademisyenler ya da halkevi üyeleri tarafından verilmiştir.

Türkiye’nin modernleşmesinde önemli bir etki yaratan kurumlardan birisi olan köy enstitülerinin de halkevleri ile aynı dönemlerde açılıp kapanması da bir tesadüf değildir. Köy enstitüleri bir örgün eğitim kurumu olarak özellikle köylere öğretmen yetiştiren bir kurum olmasına karşın buradan yetişen öğretmenler halkevlerindeki çalışmaları ve köylerde okuma odalarının çalışmalarını yürüten bir nefer olmuşlardır. Köy enstitülerinde sanat ve kültür içinde yetişen aydınlanma ışığını taşıyan idealist öğretmenler halkevlerindeki sanatsal ve kültürel çalışmaları, okuma kursları, konferanslar ve edebiyat çalışmalarını yürütenlerin en başında yer almışlardır. Zira halkevleri gibi köy enstitüleri de sanat yoluyla toplumun modernleşmesine katkı sunmuştur. Köy enstitülerinin orkestrası, korosu, kimilerinin bandosu olması, resim, müzik, tiyatro gibi çalışmaların enstitülerde klasik bir ders olmaktan çıkıp günlük yaşamın bir parçası olarak insanı eğitip incelten doyum olmaz bir güzel sanatlar kültürü oluşturması öğretmenlerin gelişimine önemli bir katkı sunmuştur (Türkoğlu, 2004). Ayrıca öğrencilerin köy enstitülerinde dünya klasiklerini okuyarak, müzik dinleyerek, tiyatro yaparak dünya değerleri ile tanışma olanağı bulmuşlardır (Ortaş, 2005). Bu şekilde sanatsal ve kültürel ortamda yetişen öğretmenler bilgi ve becerilerini halkevlerinde halkla paylaşmışlardır. Bu yönüyle köy enstitülerinden mezun olan öğretmenler halkevlerinin bir sanat ve kültür merkezi

olmasında birinci derecede rol oynamışlardır. Zira öğretmen adaylarının yetişmesinde köy enstitüleri ne kadar önemli bir işlev gördüyse halkevleri de yetişkin eğitiminde o kadar önemli bir rol oynamıştır. Öğretmenler halkevlerinde okuma-yazma kurslarında, beceri atölyelerinde, edebiyat ve tarih kollarında, temsil şubelerinde, halk dersaneleri ve kurslarında, kütüphane, yayın ve güzel sanatlar şubesinde etkili bir rol oynamışlardır. Aynı zamanda halkevlerinde yapılan sanatsal çalışmalar farklı sanat alanlarında yetenekli genç opera sanatçısı, müzisyen ve ressamın yetişmesine de olanak sağlamıştır.

Halkevlerinin güzel sanatlar şubesine her türden müzik aleti sağlanarak müzik kursları verilmiş, resim kurslarında yapılan çalışmalarda sergiler yoluyla halkla paylaşılmıştır. Halkevlerinde bando takımları kurularak milli bayramlarda gösteriler sunmuşlardır. Halka milli marşlar öğretilerek birlikte söylenmiştir. Halkevlerinde atölyeler kurularak heykeltıraşlık, fotoğraf, resim, süsleme sanatları teşvik edilmiştir. Güzel sanatlar şubesinin yaptığı çalışmalar ile halkın sanata olan ilgisi artırılmıştır. Aynı zamanda halkevleri bir yandan batı müziği ile halkı tanıştırmışken bir yandan da milli değerlere uygun halk dansları ve halk müziği ile yerel değerleri bütünleştirmişlerdir. Halkevleri modern tarzda eğlenceler düzenleyerek halkın kültür seviyesini yükseltmişlerdir.

Temsil şubesi ise halkevlerinde tiyatrolar kurarak burada çıkan oyunları farklı illerde ve köylerde sergilemişlerdir. Sinema makinası alınarak halka yönelik ücretsiz filmler gösterilmiştir. Halkevlerinde oynanan oyunlar ve gösterilen filmler Türk halkının modernleşmesine önemli katkılar sunmuştur. Halkevlerinde kukla-karagöz ve orta oyunları konusunda da çalışmalar yapılmıştır. Halkevlerinde görsel sanatların yanında halk dansları, müzik dinletileri, konferans ve konserler verilerek halkın sanata karşı duyarlılığının geliştirilmesi yanında bilinç düzeyleri de yükselttilerek modern bir Türkiye kültürünün oluşmasına katkı sunmuşlardır.

Halkevleri köycülük şubesi ise köylere geziler düzenleyerek köyde yaşanan sorunları belirleyip bu sorunlara çözümler aramışlardır. Halkevi üyeleri köylere giderek ziraatçılar, veterinerler ve doktorlarla birlikte hayvanlara bakım, tarım ürünleri ekimi, aşılama, doktorlarla tifüs, sıtma, uyuz gibi hastalıklara karşı mücadele konusunda çalışmalar yapmıştır. Halkevleri spor faaliyetleri olarak futbol, voleybol turnuvaları yanında kayak, avcılık, binicilik, kayak, su sporları, güreş, jimnastik faaliyetleri düzenleyerek gençlerin fiziksel gelişimleri yanında sosyal gelişimlerine de önemli katkılar sunmuştur. Halkevlerinde kütüphane bulunma zorunluluğu kadar jimnastik ve diğer sporları yapacak alanlarında düzenlenmesi yönünde çaba harcanmıştır. Sosyal yardım şubesi ise müsamereler, temsil, balolar düzenleyerek ihtiyacı olanlara yardım yapılmıştır. Kimsesiz ve bakıma muhtaç olanlara, yemek verilmiş, yardıma muhtaç olanlara giysi yardımında bulunmuşlardır. Kurslar şubesi halkın bilgi ve becerilerini geliştirmeye yönelik kurslar açmıştır. Bu kurslardan bazıları daktilo, fotoğrafçılık, dikiş nakış kursları, çiçekçilik, hitabet kursu, yabancı dil, bağcılık, elektrikçilik, hastabakıcılık, fotoğraf, resim, gibi kurslar açılmıştır. Okuma – yazma bilmeyenlere yönelik haftada üç gece eğitim yapılan bir dersane açılmıştır. Halk kültürünü ve halk dilini geliştiren dersaneler açılmıştır. Köy kadınlarına yönelik olarak gezici kursların açılması da kadınların eğitimi anlamında oldukça önemlidir. Halkevleri Türkçe yabancı dil, resim ve fotoğraf, musiki, biçki dikiş, daktilo, hastabakıcılık gibi birçok meslek alanı ile ilgili 627 kurs düzenlenmiş ve bu kurslara 153.173 kişi katılmıştır (Durak, 2014). Bu kurslar halkın bilgi ve becerilerinin gelişimine katkı sunarak belirli bir mesleki beceri kazandırmıştır. Müze şubesi ise diğer şubeler kadar etkili faaliyetler yürütemese de müze olan yerlere tarihi ve arkeolojik eserlerden küp, hançer, ibrik, heykel gibi malzemeler toplayarak müzenin zenginleşmesine katkı sunmuştur. Müze olmayan yerlere de müze açılması için çaba harcamışlardır. Bu yönüyle halkevleri tarihi ve kültürel mirasın korunması anlamında önemli bir işlev görmüşlerdir.

Kütüphane ve yayıncılık kolu hem kütüphaneleri köylere kadar uzanan okuma odaları hem de yazın alanında verilen ürünler ile halkın bilinç ve kültür düzeylerini yükseltmiştir. Halkevlerinde sanat ve edebi eserlerin paylaşılmasında dergiler önemli işlev görmüştür. Her halkevi kendi dergisini çıkarmıştır. Bu yönüyle yaşanan bölgenin kültürel ve sanatsal eserleri paylaşarak yazın dünyası zenginleşmiştir. Her halkevi kendi dergisini çıkarmakla birlikte Ankara Halkevinin çıkardığı “Ülkü Dergisi” merkezi halkevi yayını gibi işlev görmüş sanat, edebiyat, sosyoloji, felsefe ve Atatürk ilke ve devrimlerine ilişkin yazılar yazılmıştır. Ülkü Dergisi, sanat ve edebiyat gibi modernleşmeyi destekleyen görüşlerin yanında Cumhuriyetin ilkelerini bilimsel tarzda yayarak halkın bunları benimsemesini sağlayan bir içeriğe sahiptir. Bu dergi tüm halkevlerine ulaştığı için kültür ve yazın alanında halkın bilinçlenmesinde öncü görevi görmüştür. Halkevlerinde köylere kadar uzanan okuma odaları ve kütüphaneler örgün eğitimin dışındaki her yaşta insanın edebi ve sanatsal ürünler ile buluşmasına olanak sağlamıştır. Köylere seyyar okuma odaları taşınmasında hayat boyu öğrenme ve bir halkın modernleşmesi anlamında oldukça dikkate değer bir çalışma olduğu söylenebilir. Halkevleri, dergiler dışında broşürler, araştırma yayınları, kitaplar ve çeviriler yayınlanarak bilimsel bilginin yayılmasına ve halkla buluşmasına kaynaklık etmişlerdir. Bunun bir örneği olarak sadece Ege Bölgesinde 51 araştırma kitabı yayınlanması, bilimsel bilginin yayılması

anlamında halkevlerinin ne derece etkili olduğunun bir göstergesi olarak kabul edilebilir. Bu açıdan bakıldığında halkevlerinin yörenin sosyal, kültürel, edebi değerlerini toplayarak aynı zamanda cumhuriyet kültürünün oluşturulmasında kaynaklık oluşturduğu söylenebilir. Halkevinde en etkili çalışan şubelerden olan yayın şubesine 1940 yılında 1.719.292 kişi üye olmuştur. Bu şube gençleri okumaya teşvik etme anlamında oldukça etkili olmuştur. Halkevlerinde Aristo, Eduarda Claparede, Emile Butro, Rousseau gibi batılı filozofların eserlerinin çevrilmesi ile halkın çağdaş düşünürlerle buluşmasının yolu da açılmıştır. Bu yönüyle halkevleri halkı zengin kütüphaneleri, okuma odaları, çeviri eserleri ve kitaplarla buluşturarak okuma alışkanlığı kazandırılmasında oldukça etkili kurumlar olmuşlardır. Bunun yanı sıra halkevleri özellikle gençleri kötü alışkanlıklardan koruyarak okuyan bir gençlik oluşturulmasında işlevsel bir rol oynamıştır (Özdemir ve Aktaş, 2011).

Halkevlerinin yalnızca 1932 yılından 1940 yılına kadar yapıldığı çalışmalar dikkate alındığında kültürel, sanatsal, sosyal anlamda ne kadar işlevsel faaliyetleri olduğu ve halkla ne kadar büyük bir etkileşim içinde olduğu görülebilir. Bu yıllar arasında 23.450 konferans, 12.350 temsil, 9050 konser, 8490 köy çalışması, 1.484.460 kitap, 10.073.153 okuma-yazma öğrenen, 7850 film, 1245 sergi, 136.900 çeşitli alanlarda düzenlenen kurslar, 2691 aile toplantısı gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmalara 42.350.000 kişi katılmıştır. 756.000 üyesi olmuştur. Sadece 1941 yılında düzenlenen Halkevi faaliyetlerine birçok kişi katılmıştır. O yıl içerisinde düzenlenen 4533 konferansa 1.181.842 kişi, konsere 263.532, 1628 sinema filmini 768.559, 1979 temsili 895.141 kişi izlemiştir. Resim, fotoğraf ve diğer 267 sergiyi 1.069.276 kişi gezmiştir (Durak, 2014). Bu açıdan değerlendirildiğinde halkevleri örgün eğitim dışındaki kişilerin eğitiminde ve halk kültürünü yükseltmede oldukça etkili bir rol oynadığı rahatça görülebilmektedir. Ünlü besteci ve müzisyen Nevit Kodallı'nın anılarında belirttiği gibi halkevlerinin bireylerin örgün eğitim dışındaki öğrenme süreçlerinde ne kadar etkili izler bıraktığı görülebilir. Kodallı anılarında Mersin Halkevinin güzel bir kütüphanesi olduğu ilk kez şiir ve edebiyatla orada tanıştığı ücretsiz mandolin ve keman dersi verildiği, ilk kez tiyatroyu orada izlediği, birçok opera ve tiyatro sanatçısının buralardan beslenerek yetiştiğini belirtmiştir (Canlı, 2014). Kodallı, halkevlerinde şiir, tiyatro ve müzik ile tanışan binlerce kişiden yalnızca birisidir. Aynı şekilde birçok yazarın ve yoksul çocukların halkevinde çıkan kitap, dergi ve gazetelerden yararlandığı Yaşar Kemal, Hasan Hüseyin ve Onat Kutlarında kendi anlatımlarında buralardan yararlandığı görülmektedir (Arslan, 1998). Bu yönüyle birçok opera sanatçısı, tiyatrocusu, müzisyen kadar yazarların da buralardan yararlandığı ve yetişmelerinde halkevlerinin kaynaklık oluşturduğu söylenebilir.

Sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde halkevleri bir yandan sanat yoluyla halkın güzel sanatlara ilgisini artırarak modern bir ulus yaratma da çağdaş bir bakışı kazandırırken diğer yandan tiyatrolar, piyesler ve gösteriler ile halkta devrimlerin benimsenmesine ve ortak bir ideoloji gelişmesinde önemli bir işlev görmüşlerdir. Halk kursları ve dersaneler yoluyla da okuma yazma oranının yükseltilerek halkın bilinç düzeyinin artmasına olanak sağlarken diğer yandan kısa kurslar aracılığıyla günlük hayata yönelik beceriler kazandırmıştır. Ayrıca halkevleri elektrikçilik, motorculuk, biçki dikiş kursları düzenlenerek halkın bir mesleki beceri kazandırılmasına da olanak sağlayarak hayat boyu eğitimin sağlanmasında önemli bir rol üstlenmişlerdir. Kütüphane ve halk odaları ise halkın okumayı sevmesi ve kültür düzeninin yükselmesinde önemli bir işlev görmüşlerdir. Köycülük ve sosyal yardım şubeleri aracılığıyla da gereksinimi olanlara yardım yanında köyle kent iletişimi sağlanarak köylülerin aydınlanması ve aydınların köylüleri anlayabilmesine önemli bir katkı sunulmuştur. Müze ve sergi şubesi de ülkenin tarihi kültürel eserlerinin korunması ve müze kültürünün gelişmesi için önemli çabalar harcadığı ancak diğer şubeler kadar etkili çalışmadığı söylenebilir. Spor şubesi ise genç nesillerin sağlıklı gelişmesine katkı sunması yanında halkın kaynaşması ve işbirliği sağlanmasında da etkili olmuştur. . Bu yönüyle halkevleri sanattan edebiyata, spordan sosyal yardıma kadar kurulduğu 1932 yılından 1951 yılına kadar halkın bilinçlenmesine çağdaş ve modern bir toplum oluşmasına önemli katkıları olmuştur.

Çok partili döneme geçişle birlikte halkevleri CHP'nin bir kolu olarak görülerek Demokrat Parti tarafından 11 Ağustos 1951 tarihinde 5830 sayılı kanunla ülke genelinde açılmış olan 478 halk evi ve 4322 halkodası kapatılmıştır (Durak, 2014). Oysaki CHP'den halkevleri bağımsız bir kurum haline getirilip sanat ve toplum merkezine dönüştürülseydi bu kurumlar halkın bilinçlenmesi ve aydınlanmasında etkili kurumlar olarak günümüze kadar yaşatılabilirdi. Özellikle köylerde ve taşra bölgelerinde halkı ilk kez sanatsal ve kültürle buluşturan bu kurumların kapatılması sanat ve kültürden uzak yetişen bir neslin yetişmesine yol açmıştır. Halkın aydınlanmasını iktidarlarının önünde engel gören siyasi iktidar öğretmen yetiştirme anlamında aydınlanmacı bir yüz olan köy enstitülerinin de kapatılması Türkiye'nin çağdaşlaşma projesini de sekteye uğratmıştır.

Çok partili döneme geçişle birlikte kapatılan halkevleri özellikle taşra için büyük kayıp olmuştur. Halkevleri ile birçok bölgede halk sanat, spor dalları ile ilk kez tanışma fırsatı bulmuşken bunların

kapatılması ile sanat ve kültürel faaliyetlerden uzak olarak yetişen ve bu alanlarla ilgili yüzeysel bilgiye sahip olan bir kitlenin yetişmesine neden olmuştur. Ayrıca halkevlerinin kapatılması ile halkevlerinin faaliyetleri sonucu oluşan fotoğraf albümleri şiirler, yazılar sosyal, ekonomik tarihi, folklorik derlemelerle ilgili yapılan birçok bilimsel belgeler yok olmuştur (Yılmaz, 2018). Bu yönüyle halkevlerinde uzun yıllarda oluşan cumhuriyet kültürü ve aydınlık meşalesi yok edilmiştir. Oysaki köy enstitüleri ve halkevleri yaşatılsaydı, Atatürk'ün kurduğu cumhuriyetin ilke ve devrimleri daha köklü bir şekilde yerleşebilirdi. Bu sonuçlar ışığında Türkiye'nin modernleşmesi ve hayat boyu öğrenmenin Türkiye'de etkililiği açısından aşağıdaki önerilerde bulunulabilir. Bunlar;

-Semtlerde halkevlerine benzer kültür ve sanat faaliyetlerini yapabilecekleri kültür evleri ya da toplum merkezleri açılabilir. Bu kurumlara genç ve yetişkinler katılarak müzik, resim, heykel, dans vb. kurslara katılma yanında mesleki kurslar yoluyla belirli bilgi ve becerilerini geliştirebilir.

-Köylere ve özellikle yoksul bölgelere halk odaları ve halk kütüphanelerini de içinde barındıran sanat merkezleri açılabilir.

-Belediyelerin desteği ile semtlere antik tiyatrolar kurularak buralarda ücretsiz tiyatro ve film gösterileri yapılabilir. Amatör tiyatroların çalışabilmesi için mekânlar oluşturulup amatör ve gençlik tiyatrolarına maddi destek sağlanabilir.

-Semtlerde çocukların aktiviteler yaptığı etkileşimli çocuk müzeleri kurulabilir.

-Uzaktan eğitim programları hazırlanarak örgün eğitim dışında kalan halkın kültürel düzeyi yükseltilebilir.

-Yetişkinlerin boş zamanlarını değerlendirecekleri üretim atölyeleri açılarak bilgi ve becerilerini üretime dönüştürebilecekleri alanlar oluşturulabilir.

-Yetişkinlerin zamanlarını geçirebilecekleri içerisinde kafeler, büyük kütüphaneler, müzeler, drama, dans, müzik, resim gibi faaliyetleri yapabilecekleri atölyelerin olduğu yaşam evleri açılabilir. Bu kuramlara mali destek sağlanabilir ancak yönetimlerinin özerk olmasına izin verilmelidir.

KAYNAKÇA

- Akbaş, Ö. ve Özdemir, S. M. (2002). Avrupa Birliğinde yaşam boyu öğrenme. *Millî Eğitim Dergisi*, 155(156), 112-126.
- Akter, A. (2016). Kocaeli'nde halkevleri ve halkodalarının kurulması. *III. Uluslararası Gazi Süleyman Paşa ve Kocaeli Tarihi Sempozyumu*, 25-27 Mart, Kocaeli.
- Arslan, M. (1998). Aydınlanma, cumhuriyet ve halkevleri. *Atatürkçü Düşünce Derneği Kayseri Merkez Şubesi Aylık Bülteni*. (36), 26-27.
- Ayhan, S. (2005). Düünden bugüne yaşam boyu öğrenme. F. Sayılan ve A. Yıldız (Yay. Haz.), *Yaşam Boyu Öğrenme: Sempozyum Bildiriler ve Tartışmalar içinde* (s. 2-14). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Aykaç M., Aykaç N. ve Sarıkaya H.S. (2018). Bir modernleşme öyküsü: Köy enstitüleri. *Turkish Studies*, 13(27), 183-201.
- Başbakanlık Cumhuriyet Arşivi (BCA), 490.01.1125.107.1.
- Başbakanlık Cumhuriyet Arşivi (BCA), 490.01.990.833.1.
- Canlı, C. (2014). Halkevleri belgeseli yolu bu yoldan geçenler. *Mülkiye Dergisi*, 25(227), 253-258.
- CHP (1932). *C.H.F. Halkevleri talimatnamesi*. On Beşinci Yıl Kitabı. Hâkimiyeti Milliye Matbası.11-14, S.15-17.
- CHP (1940). *Halkevleri*. Ankara: Ulusal Matbaa.
- Çavdar, T. (1983). Halkevleri cumhuriyet dönemi Türkiye ansiklopedisi. *İletişim Yayınları*, (4), 877-884.
- Çeçen, A. (2018). *Atatürk'ün kültür kurumu halkevleri*. İstanbul: Tarihçi Kitabevi.
- Çukur, D. (2008). Köy Enstitüleri eğitim modelinin hedeflediği insan tipi ve Türkiye'de yapılmış tezlerde Köy Enstitüleri. *Toplum ve Demokrasi*, 2 (4), 151-152.
- Durak, G. (2014). Atatürk'ün halkçılık anlayışı ve halkevleri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(8), 420-435.
- Eric, J. Z. (2010). *Modernleşen Türkiye tarihi*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- European Commission (2001). *Making a European area of lifelong learning a reality Brussels: European Commission*.
- Eurydice. (2018). Eurydice web sitesi erişim adresi:https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/main-types-provision-63_en adresinden alındı.
- Eurydice. (2019). Eurydice. websitesi:https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/slovakia_en adresinden alındı.
- Giddens, A. (1994). *Modernliğin sonuçları* (Çev. E. Kuşdil). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Gurallar, Y. N. (2003). *Halkevleri: İdeoloji ve mimarlık*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- İnan, S. (2000). Denizli'deki halkevleri ve faaliyetleri (1932-1951). *Ankara Üniversitesi Türk İnkılap Tarihi Enstitüsü Atatürk Yolu Dergisi*, 13(7), 135-157.
- Karadağ, N. (1998). *Halkevleri tiyatro çalışmaları (1932-1951)*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Karaömerlioğlu, M. A. (1998). "The people's houses and the cult of the peasant in Turkey" *Middle Eastern studies*, Turkey before and after Atatürk: Internal and external affairs, Taylor and Francis, 34(4)67-91

- Kardaş, A. (2014). Cumhuriyet döneminde bir modernleşme hareketi olarak Siirt Halkevleri ve halkodaları. *Turkish Studies*. 9(7), 411-444.
- Kaynakhan, S. (2007). *Bazı Avrupa ülkelerinde yaygın eğitim uygulamalarına ilişkin halk eğitim merkezi yönetici görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Kısıklı, E. (2012). Atatürk döneminde cumhuriyet kültürünü yerleştirme çabaları çerçevesinde halkevleri ve millet mektepleri. *Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi*, 1(1), 331-340.
- Kongar, E. (1979). *İmparatorluktan günümüze Türkiye'nin toplumsal yapısı*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Non-Formal Adult Education (2018). Ministry of children and education: <https://eng.uvm.dk/adult-education-and-continuing-training/non-formal-adult-education> adresinden alındı.
- Ortaş, İ. (2005). "Ülkemizin kaçırdığı en büyük eğitim projesi: Köy enstitüleri". *Pivolka*, 17(4), 3-5.
- Özdemir, Y. ve Aktaş, F. (2011). Halkevleri (1932'den 1951'e). *A.Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, (45), 235-262.
- Özsarı, M. (2002). "Ege Bölgesi Ege Bölümü halkevleri ve yayın çalışmaları." *Halkevlerinin Kuruluşunun 70. Yıldönümü Anma Programında Sunulan Tam metin Bildiri*. 401-415.
- Özsoy, S. (2009). "Türk modernleşmesi", demokrasi ve eğitim: Dewey perspektifinden bir çözümleme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*. 9(4), 1895-1931.
- Sertel, S. (2013). Tunceli'de açılan halkevleri ve halkodaları (1937-1951). *Tarih Okulu Dergisi*, (15), 205-260.
- Stanford, J. S. (1983). *Osmanlı İmparatorluğu ve modern Türkiye*. İstanbul; E yayınları.
- Şener, M. (2015). *1923-1945 burjuva uygarlığının peşinde, Osmanlıdan günümüze Türkiye'de siyasal hayat*. İstanbul: Yordam Kitap Yayınları.
- Turan, Ş. (2006). *İsmet İnönü*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Türkoğlu, P. (2004). *Tonguç ve enstitüleri (2. Basım)*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Yavuz, H. (1977). *Felsefe ve ulusal kültür*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, D. ve Akhan, N. E. (2011). İlk dönem halkevlerinin eğitim faaliyetleri. "Konya Halkevi örneği". *Karadeniz Araştırmaları*, (29), 59-95.
- Yılmaz, M. (2018). Bir modernleşme projesi olarak halkevleri: Ünye Halkevi ve faaliyetleri (1932-1950). *Ankara Üniversitesi Türk İnkılap tarihi enstitüsü Atatürk Yolu dergisi*, (62), 399-416.