

MUĞLA SITKI KOÇMAN
ÜNİVERSİTESİ

Eğitim Fakültesi Dergisi



ISSN 2148-6999



MSKU Journal of Education

Cilt / Volume 8, Sayı / Issue 2 (2021) Kasım /November



Yılda iki defa yayımlanan hakemli dergi, Yıl 8, Sayı: 2 – Kasım 2021
A semiannual peer- reviewed Journal, Year 8, Issue: 2- November 2021

Sahibi/ Owner:

Prof. Dr. Özgür YILDIZ (Dekan/Dean)

Editör/ Editor

Prof. Dr. Hasan ŞEKER

Yardımcı Editör/ Co-Editor

Doç. Dr. Abbas ERTÜRK

Alan Editörleri

Kasım YILDIRIM - Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Vural HOŞGÖRÜR - Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Burçak BOZ YAMAN - Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Güliz AYDIN - Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Fatma KARAMAN - Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Abbas ERTÜRK - Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Yabancı Dil Editörü

Bilge ASLAN ALTAN

Yayın Kurulu Sekretarya (Secretariat)

Gülşen Öztürk - Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Handan Çelik - Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi



Danışma Kurulu / (Advisory Board)

Prof. Dr. Hasan ÜNDER	Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet GÜROL	Yıldız Teknik Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet TAKKAÇ	Atatürk Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet TAŞPINAR	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Nuray SENEMOĞLU	Hacettepe Üniversitesi
Prof. Dr. Süleyman ÇELENK	Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Prof. Dr. Uğur ALPAGUT	Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Prof. Dr. V. Doğan GÜNAY	Dokuz Eylül Üniversitesi
Prof. Dr. Zeki KAYA	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Kasım YILDIRIM	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Doç. Dr. Vural HOŞGÖRÜR	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Doç. Dr. Burçak BOZ YAMAN	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Dr. Öğrt. Üyesi Fatma KARAMAN	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Doç. Dr. Abbas ERTÜRK	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Editöryal Büro/ Editorial Office

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Eğitim Fakültesi 48000 Muğla, Turkey
(252) 211 1760

efdergi@mu.edu.tr

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/muefd>

Kapak resmi / Cover image: A. Cem ÖZAL, İsimsiz, 70x180 cm.(diptik), Tuval Üzerine Karışık Teknik, 2012



Değerli okuyucular,

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Kasım 2014 sayısından bu yana yayın hayatını sürdürmektedir. Dergimiz 2019 yılından itibaren TR dizinde taranmaya başlamıştır. Katkısı geçen herkese teşekkür ederiz. Dergimizin gelişimini sürdürmek anlamında her geçen gün dergiye yeni standartlar kazandırmaya devam edeceğiz.

Dergimizin Kasım 2021 sayısındaki değerli çalışmaları sizlerle paylaşmaktan büyük bir mutluluk duymaktayım. Bu sayının çıkmasında katkıları ve destekleri olan başta yazarlarımıza, görev alan hakemlerimize, alan editörlerimize, bu sayının çıkmasında büyük emekleri olan dergi editör yardımcımız Dr. Abbas Ertürk'e, sekreteryaya sürecinde katkı sağlayan Gülşen Öztürk ve Handan Çelik'e ve yayın kuruluna teşekkür ediyorum.

Saygılarımızla,

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi Yayın Kurulu adına
Prof. Dr. Hasan Şeker (Editör)

Dergimizin bu sayısında aşağıdaki değerli çalışmalara yer verilmiştir:

İçindekiler / Content

367-378	- Öğretmenlerin Gözünden Öğretmenlik Mesleğinin İlk Yılları - Early Years of Teaching Profession from The Perspectives of Teachers Burcu ÇİMEN	Araştırma Makalesi
379-390	- Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Televizyon İzleme ve Bilgisayar Oynama Sürelerinin Görsel-Motor Entegrasyonu Açısından İncelenmesi - Examining the Television Viewing and Computer Playing Times of Preschool Children in Terms of Visual-Motor Integration Sümeyra Arzu ORAL PAKSOY ve Emel ARSLAN.....	Araştırma Makalesi
391-405	- Ergenlerin Aile İçi İlişki Algılarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi - Examination of Adolescents' Perceptions of Family Relations According to Various Variables Osman GÖNÜLTAŞ, Kıvanç UZUN ve Muhammed Süleyman AKIN.....	Araştırma Makalesi
406-421	- İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuma Motivasyonlarını Etkileyen Faktörlere İlişkin Görüşleri - The Views of 4th Grade Students on the Factors Affecting Reading Motivation Nurullah KARAKULLUKCU ve Yaşar ÇELİK.....	Araştırma Makalesi
422-435	- Resim İş Eğitiminde Resim Akımlarını Anlama ve Anlamlandırma Üzerine Bir Öğretim Yaklaşım Önerisi: Bütüncül Öğretim Yaklaşımı - A Proposal of Multifaceted Learning Approach on the Understanding and Interpreting Art Movements in the Visual Arts Education Kani ÜLGER.....	Araştırma Makalesi
436-451	- Okul Öncesi Sınıflarda Öğrenme Merkezlerinin İncelenmesi - Investigation of Learning Centers in Preschool Classes Maide ORÇAN KAÇAN, Neslihan DEDEOĞLU, Seda KARAÇELİK ve İlayda KİMZAN.....	Araştırma Makalesi
452-470	- Üniversite Öğrencilerinde Evliliğe Yönelik İnançlar: Bir Müdahale Programının Etkililiği - The Beliefs of University Students With Respect to the Marriage: The Impact of An Intervention Program Zeynep KIZIL ASLAN ve Serap NAZLI.....	Araştırma Makalesi
471-485	- Görsel Sanatlar Öğretmen Adaylarının Eleştirel Pedagoji Konularını Öğrenmeye Yönelik Görüşleri - Views of Preservice Visual Arts Teachers on Learning Critical Pedagogy Issues Buket TURHAN TÜRKKAN ve Belgin BORAN ŞENOCAK.....	Araştırma Makalesi
486-502	- Nitel Makalelerin Yöntem Analizi - Method Analysis of Qualitative Articles Ayşe Betül AKDEMİR ve Abdurrahman KILIÇ.....	Araştırma Makalesi
503- 519	- Fen Bilimleri Öğretmen Adaylarının Derste Teknoloji Kullanımına Yönelik Eğilimleri - Pre-Service Science Teachers' Tendencies towards Using Technology in Class Cüneyd ÇELİK, Büşra ÇELİK ve Muhammet Mustafa ALPASLAN.....	Araştırma Makalesi
520-533	- Lise Öğrencilerinin Kimya Dersine Yönelik Tutumları ve Kimya Bilgilerini Günlük Yaşam İle İlişkilendirme Dereceleri Üzerine "Bilimden Doğaya, Doğadan Bilime: Problemlere Çözümler" Projesinin Etkisi - The Effect of the "From Science to Nature, from Nature to Science: Solutions to Problems" Project on the Attitudes of High School Students towards Chemistry Lesson and their Degree of Associating Chemistry Knowledge with Daily Life Volkan BİLİR, Sedat KARAÇAM ve Şahin DANIŞMAN.....	Araştırma Makalesi

534-544	- Üniversite Öğrencilerinde Yaşam Doyumunun Yordayıcısı Olarak Kişilerarası Yeterlik - Interpersonal Competence as a Predictor of Life Satisfaction among University Students Halime EKER ve İbrahim TAŞ..... Araştırma Makalesi
545-558	- Mühendisliğin STEM Eğitimine Entegrasyonunda Kuramsal Bir İnceleme - A Theoretical Review of Engineering Integration in STEM Education Hasan Zühtü OKULU ve Ayşe OGUZ UNVER..... Derleme Makale
559-578	- Basamaklı Öğretim Programının İngilizce Dersi Öğrenci Başarısına, Tutumuna, Öz Düzenleme Stratejisine ve Kalıcılığa Etkisi - The Effect of Layered Curriculum on Student Achievement, Attitude, Self-Regulation Strategy and Retention in English Lesson Kadir KAHRAMAN ve Kerim GUNDOĞDU..... Araştırma Makalesi
579-596	- Sınıf Öğretmenlerinin Eğitsel İnternet Kullanım Öz-Yeterlikleri ve Öğretmenlik Öz-Yeterliklerinin İncelenmesi - The Relationship Between Educational Internet Self-Efficacy and Primary School Teachers 'Self-Efficacy Tuba KESKİN ve Sayım AKTAY..... Araştırma Makalesi
597-611	- Zekâ Oyunları Dersinin Öğrencilerin Matematik Problemi Çözme Tutumlarına ve Matematik Problemi Çözmeye Yönelik Yansıtıcı Düşünme Becerilerine Etkisi - The Effect of Mind Games on Students' Attitudes of Solving Mathematical Problems and Reflective Thinking Skills for Solving Mathematical Problems Mucize ŞANLIDAĞ ve Necdet AYKAÇ..... Araştırma Makalesi
612-634	- Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Eğitimi ve Uyum: Sorunlar ve Çözüm Önerileri - Education and Adaptation of Foreign Students: Problems and Suggestions Hasan SARIAHMETOĞLU ve S. Tunay KAMER..... Araştırma Makalesi
635-654	- Dijital Hikâye Anlatımının Disiplinlerarası Öğretim Bağlamında Kullanım Durumları - Use of Digital Storytelling in the Context of Interdisciplinary Teaching Harun BAHADIR, Aslıhan TÜFEKÇİ ve Hasan ÇAKIR..... Araştırma Makalesi
655-673	- Beden Eğitiminde İhtiyaç Destekleyici Öğretim Stili Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması - Adaptation of the Need Supportive Teaching Style Scale for Physical Education to Turkish Derya SAKALLI ve Fatma İlker KERKEZ..... Araştırma Makalesi
674-689	- Üniversite Öğrencilerinin Benimsedikleri Eğitim Felsefeleri ile Karar Verme Stilleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi - Investigation of the Relationship Between Educational Philosophy and Decision-Making Styles of University Students Bilal DUMAN, Güldehan Neşe GÖRAL ve Ali YAKAR..... Araştırma Makalesi
690-710	- Üstün Yetenekli Öğrencilerin Küresel Salgın Sürecinde Ev Etkinlikleri, Okur Tepkileri ve Anlama Durumlarının İncelenmesi - Examination of Gifted Students' Home Activities, Reader Responses and Comprehension during the Global Pandemic Kasım YILDIRIM, Muhammet SÖNMEZ, Fatih Çetin ÇETİNKAYA ve Sevcan AKYÜZ..... Araştırma Makalesi
711-724	- Almanca Konuşma Kaygısı Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması - German Speaking Anxiety Scale: A Validity and Reliability Study Aygül ŞAHİN TOPTAŞ ve Muhammet KOÇAK..... Araştırma Makalesi



725-732	- Bir Sürdürülebilirlik Eğitimi Modeli: Schumacher Koleji - A Sustainability Education Model: Schumacher College Oğuz ÖZDEMİR.....	Araştırma Makalesi
733- 752	- Başarılı Kaynaştırma Uygulamalarına Yönelik Farklı Eğitim Kademelerindeki Öğretmenlerin Görüşlerinin Belirlenmesi - Determining the Opinions of Teachers at Different Education Levels About Successful Inclusion Practices Yakup BURAK, Halime Kübra TÜRKÖZ, Fatma Kübra TAŞDERE ve Cihan SERT.....	Araştırma Makalesi
753-766	- Uzaktan Eğitimde Yeni Serüven: Çevrimiçi Öğretmenlik Uygulamaları - New Experience in Distant Education: Online Teaching Practicum Bilge ASLAN ALTAN.....	Araştırma Makalesi
767-786	- Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Matematik Dersine İlişkin Görüşleri - Opinions of Middle School Mathematics Teachers about Distance Education Mathematics Lessons Canses TİCAN ve Selda Derya TOKSOY GÖKOĞLU.....	Araştırma Makalesi
787-799	- Öğretim Görevlilerinin Öğrenci Etik Değerlerini Uygulamalarında Birbirleri Arasındaki Farklılıklar - Differences among Lecturers in Their Application of Ethical Code towards Students: Case Study Yener KELEŞ.....	Araştırma Makalesi
800	Düzeltilme	

Öğretmenlerin Gözünden Öğretmenlik Mesleğinin İlk Yılları¹

Early Years of Teaching Profession from The Perspectives of Teachers

Burcu ÇİMEN²

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi:12.02.2020

Kabul Tarihi:29.09.2021

Yayın Tarihi:01.11.2021

Anahtar Kelimeler

Öğretmenlik mesleği,
mesleğin ilk yılı,
mesleki memnuniyet.

Özet

Kutsal meslek olarak ifade edilen öğretmenliğin temellerinin atıldığı yıllarda yaşanan olumlu ve olumsuz süreçlerin öğretmenin meslek hayatının çerçevesinin belirlediği görüşünden hareketle, öğretmenlerin mesleklerini icra etmeye başladıkları ilk yıllarında yaşananları nasıl yorumladıklarının sorgulanması gerekli görülmüştür. Bu bağlamda çalışmanın amacı, öğretmenlerin gözünden öğretmenlik mesleğinin ilk yıllarında yaşananların tespit edilmesidir. Çalışmada öğretmenlerin mesleklerinin ilk yıllarında yaşadıklarına yükledikleri anlamın açığa çıkarılması için olgubilim deseni kullanılmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinde tercih edilen amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemiyle özel okullarda ve kamu okullarında görev yapan öğretmenlerle bir çalışma grubu oluşturulmuştur. Çalışmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile toplanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde içerik analizi ve betimsel analiz yöntemlerinden yararlanılmıştır. Öğretmenlerin mesleklerinin ilk yıllarında yaşananlara ilişkin görüşleri; öğretmenlik mesleğinin ilk günü, mesleğin ilk yılında yaşanan sorunlar, öğretmenlerin mesleki memnuniyetleri şeklinde incelenmiştir. Öğretmenlerin ilk yıl yaşadıkları sorunlar; mesleki bilgi ve becerilerin yetersizliği sorunları, fiziki çevre sorunlarından kaynaklanan sorunlar olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Abstract

Based on the view that the positive and negative experinces in the early years of teaching profession are the major determinants of the professional roadmap of teachers, it is fair to question how teachers evaluated their early years of practicing the profession. The aim of the study is to determine the experiences of the teachers in the first years of the teaching profession. In the study, a phenomenological design was used to reveal the meaning that teachers attributed to their experiences in the first years of their profession. Maximum variation sampling method, one of the purposive sampling methods preferred in qualitative research methods, was used. A working group was formed with teachers working in both private and public schools with the maximum diversity sampling method. The data of the study were collected by semi-structured interview technique. Content analysis and descriptive analysis methods were used in the analysis of the data. Teachers' views on what happened in the first years of the profession; the first day of the teaching profession, the problems experienced in the first year of the profession, teachers' professional satisfaction were examined. It has been concluded that the problems experienced by the teachers are the problems of lack of professional knowledge and skills, physical environmental problems.

Key Word

Teaching profession,
first year of profession,
professional satisfaction.

Atf için:

For Citation

Çimen, B. (2021). Öğretmenlerin gözünden öğretmenlik mesleğinin ilk yılları. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi [MSKU Journal of Education]*, 8(2), 367-378. DOI: 10.21666/muefd.688637

¹Bu çalışma 26-28 Ekim 2019 tarihleri arasında düzenlenen 2. Uluslararası Eğitimde Yeni Arayışlar Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

² MEB, fen.burcu@gmail.com, ORCID: 0000-0001-5304-7505

Değişen dünyanın getirdiği yeniliklere uyum sağlayan, çağın beklentileri karşısında sorgulayan, üreten, düşünen, özgüven sahibi bireyler yetiştirme eğitim sisteminin amaçları arasında yer almaktadır. Eğitim sistemlerinin toplumun beklentilerine cevap vermesinde ve amaçlarını gerçekleştirmesinde en önemli etken öğretmenlerdir. Toplumun gelecek mimarları olan öğretmenler, her kesimden bireyin hayatının bir döneminde etki sahibi olmuşlar ve olmaya devam edeceklerdir. Nitelikli insan gücü yetiştirme, bireylerin sosyal ve toplumsal hayata uyum sağlama, toplumun kültürel norm ve değerlerini gelecek kuşaklara aktarma görevlerinin yerine getirilmesinde başrolü oynayan öğretmenlerdir. Sosyal statüsü, istihdamı, mesleğin ekonomik getirisi hakkında yapılan tüm tartışmalara rağmen tüm dünyada öğretmenliğin yerini dolduracak başka bir meslek bulunmamaktadır. Yarınki toplumların kurucuları, mesleki ve insani yönden üstün niteliklere sahip öğretmenler olacaktır. Her meslekte olduğu gibi öğretmenlik mesleğine yeni başlayan bireyleri zorlu süreçler beklemektedir. Öğretmenlik mesleğine başlamak, ülkemizin en küçük yerleşim yerlerinden büyükşehirlere, tek sınıflık köy okullarından büyük kampüslere sahip özel okullara, toplumun her tabakasına hitap edebilmeyi, açık veya gizli kalmış tüm gerçekliklerin parçası olan yaşantılara odaklanabilmeyi ve çok detaylı çözümler yapabilmeyi gerektirir (Sever ve Aypay, 2016). Fullan'e (1991) göre, öğretmenlik mesleğine başlayanların %30'unun ilk birkaç yıl içinde, %50'sinin ise ilk yedi yıl içerisinde mesleğe uyum sağlayamadıkları gerekçesiyle meslekten ayrılmaktadırlar. Hızla değişen koşullar neticesinde öğretmenlerin eğitim fakültelerinde nitelikli eğitim aldıktan sonra uygulama okullarında gerekli olanaklar sağlanarak öğretmenlerin deneyim kazanması sağlanmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin mezun olduktan sonra iş hayatına başladığı ilk yıllarda da bilgi, birikim ve deneyim eksikliği konusunda yardım alması gerekmektedir. Devlet kurumlarına ataması gerçekleşen öğretmenlerin mesleğe başladıkları ilk yıl "aday öğretmenlik" süreci olarak kabul edilmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 1 Mart 2016 tarihinde köklü değişikliğe uğramış olan; yetiştirme süreci, aday performans süreci ve sınav süreci olmak üzere aşamalardan oluşan bu dönem (MEB, 2016), mesleğin ilk yılında öğretmen kariyerinin sorunlarla baş etme, örgütsel ve mesleki açıdan uyum sağlama dönemidir (Gül, Türkmen ve Aksel, 2017). Bu dönem bakanlık tarafından belirlenen bir yetiştirme programı niteliğindedir. Aday öğretmenlerin görevli olduğu okulda, okul müdürü ve danışman öğretmenlerin denetiminde okul içi ve dışı, sınıf içi etkinlikler ile çeşitli hizmet içi eğitim faaliyetlerinden oluşmaktadır. Eğitim faaliyetleri arasında alanına yönelik kitaplar okumak, filmler izlemek ve değerlendirmeler yapmak şeklinde etkili uygulamalar da yer almaktadır (MEB, 2016). Öğretmenlik mesleğinin ilk yıllarında öğretmenlere sağlanması gereken destek ve hazırlık süreci her ülkenin kendi şartlarına göre farklılık göstermektedir. Bununla birlikte her ülke bu hazırlık sürecine önem vermektedir (Grant ve Zeichner, 1981; Şişman, 2009). Mesleğe yeni başlayan öğretmenleri çok çeşitli sorunlar beklemektedir. Bu sorunların başında çalışma arkadaşlarının, okul yönetiminin, öğrencilerin ve velilerin beklentilerinin dışında, mesleki hayatın sorumlulukları yer almaktadır (Veenman, 1984; İrez, 2000) Yapılan araştırmalar öğretmenliğe yeni başlayan kişilerin mesleki danışmanlığa, rehberliğe ve yönlendirmelere gereksinim duydukları vurgulanmaktadır (Fullan, 1991; Gergin, 2010). Öğretmenlerin bu dönemde zorluklarla baş etmesi sonraki dönemlerde mesleki verimliliği açısından oldukça önemlidir. Ancak öğretmenlerin ilk yıllarda yaşadıkları zorluklar neticesinde mesleğe küskün başlamaları, motivasyonlarının düşük olması sonucu etkin ve verimli olamamaları meslekten ayrılmalarına dahi neden olmaktadır (Fullan, 1991).

Toplumların kültürel, sosyal ve epistemolojik birikimlerini, öğrenciler aracılığıyla hedeflenen geleceğe taşıyan hiç kuşkusuz öğretmenlerdir. Sosyal statüsü, istihdamı, ekonomik getirisi gibi hakkında yapılan tüm tartışmalara rağmen tüm dünyada öğretmenliğin yerini dolduracak başka bir meslek bulunmamaktadır. Orkestra şefi, güneş, mum, harita, pusula gibi metaforlarla betimlenen (Gür, 2012; Çelikten, 2006; Koç, 2014) öğretmenliğin mesleki yolculuğunun başlangıç zamanlarında yaşananlar, kazanılan deneyimler, yaşanan zorluklar bu süreç için yol gösterici niteliktedir (Kılıç ve Özbey, 2016). Öğretmenlerin mesleğe başladıkları ilk yıllarında yaşadıklarını nasıl yorumladıklarının, ne gibi zorluklarla karşılaştıklarının sorgulanması gerekli görülmüştür. Mesleklerine kamu okullarında kadrolu, ücretli öğretmen olarak veya özel okul öğretmeni olarak başlamanın farklılıklarını ortaya çıkarması ve gelecekte öğretmenliğe başlayacak olan kişilerin mesleğin ilk yıllarında karşılaşılabilecek sorunları öngörebilmelerini sağlaması bakımından çalışma önem taşımaktadır. Bu bağlamda çalışmanın amacı, öğretmenlerin gözünden öğretmenlik mesleğinin ilk yıllarında yaşananların tespit edilmesidir. Çalışmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1- Öğretmenlerin mesleğe başladıkları ilk gün hissettikleri nelerdir?

- 2- Öğretmenlerin mesleklerinin ilk yılında yaşadıkları sorunlar nelerdir?
- 3- Öğretmenlerin ilk yıllarında mesleki memnuniyetleri ne durumdadır?

Yöntem

Araştırma Deseni

Öğretmenlerin meslekteki ilk yıllarında yaşadıkları sorunları, bu sorunlara karşı tutumlarını açığa çıkarmak amacıyla yapılan çalışma, sosyal ve psikolojik durumlarda yaşananların derinlemesine incelenmesine ve zengin betimlemelere imkân sağlayan nitel yöntemlerinden olgubilim deseni kullanılmıştır. Öğretmenlerin bir olguya ilişkin deneyimlerini, algılarını ve olguya yükledikleri anlamların ortaya çıkarılmasında olgubilim deseni uygun görülmüştür (Creswell, 2013).

Katılımcılar

Nitel araştırma yöntemleriyle özdeşleşmiş amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Çeşitlilikten kaynaklanan deneyimleri ortaya çıkarmada önem taşıyan maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemine uygun olarak (Merriam, 2013), mesleklerinin ilk yıllarında kamu okullarında kadrolu, ücretli öğretmen veya özel eğitim kurumlarında öğretmenlik yapan çalışma grubu oluşturulmuştur. Maksimum çeşitlilik yönteminin hedefi, çalışanın problemine taraf teşkil edecek kişilerin niteliklerinde görülen farklılıkların çok çeşitli olmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Ön görüşmeler sonucunda çalışma grubu belirlenmiştir. Kamu okulunda ve özel okulda çalışan 20 öğretmen çalışma grubunu oluşturmuştur. Çalışma grubunu oluşturan öğretmenlere ilişkin bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1

Katılımcılara İlişkin Bilgiler

Kod İsim	Cinsiyet	Kıdem	Branş	Öğretmenliğe başladığı kurum
Ayşe	Kadın	8	Matematik	Dershane (Sözleşmeli)
Zeki	Erkek	15	Matematik	Kamu okulu (Kadrolu)
Umut	Erkek	10	Kimya	Kamu okulu (Kadrolu)
Tülin	Kadın	4	Fen bilimleri	Etüt merkezi (Sözleşmeli)
Şenay	Kadın	18	İngilizce	Özel okul (Sözleşmeli)
Şükrü	Erkek	23	Tarih	Kamu okulu (Kadrolu)
Remzi	Erkek	8	Edebiyat	Dershane (Sözleşmeli)
Oya	Kadın	16	Türkçe	Kamu okulu (Ücretli)
Nazen	Kadın	5	Fen bilimleri	Dershane (Sözleşmeli)
Başak	Kadın	12	Matematik	Özel okul (Sözleşmeli)
Nevzat	Erkek	17	Müzik	Kamu okulu (Kadrolu)
Murat	Erkek	15	Edebiyat	Kamu okulu (Kadrolu)
Pelin	Kadın	12	Türkçe	Dershane (Sözleşmeli)
Hale	Kadın	3	Fen bilimleri	Özel okul (Sözleşmeli)
Gülây	Kadın	16	Kimya	Kamu okulu (Ücretli)
Fatma	Kadın	14	Matematik	Özel Okul (Sözleşmeli)
Ceylan	Kadın	13	Fen bilimleri	Kamu okulu (Ücretli)
Ceyda	Kadın	3	Resim	Özel okul (Sözleşmeli)
Baran	Erkek	18	Fizik	Kamu okulu (Kadrolu)
Burak	Erkek	6	Coğrafya	Dershane (Sözleşmeli)

Veri Toplama Aracı

Araştırma deseni olarak tercih edilen olgubilim desenine uygun olarak öğretmenlerin mesleklerinin ilk yıllarında yaşadıklarına ilişkin duyguların ve anlamların ortaya çıkarılması için verilerin toplanmasında görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşme tekniği olgubilim desenlerinde kullanılan, katılımcıların deneyimlerini, duygularını, olgulara yükledikleri anlamların ortaya çıkarılmasında etkili bir tekniktir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Görüşmeler anlaşılır ve esnek sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile gerçekleştirilmiştir (Merriam, 2013). Görüşme formunun

hazırlanmasında literatürden yararlanılmış ve öğretmenlerle ön görüşmeler yapılmıştır. Çalışmanın amacına uygun olarak beş sorudan oluşan görüşme formu taslağı için iki uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda iki soru birleştirilmiş, anlaşılması zor olduğu düşünülen bir soru çıkarılmıştır ve görüşme formunun son şekli oluşturulmuştur. Görüşme formu iki kısımdan oluşmaktadır. İlk kısımda öğretmenlerin kıdem, branş ve göreve başladıkları kurum bilgileri alınmıştır. İkinci kısımda ise mesleğin ilk yılı yaşananlar, sorunlar, sorunlar karşısında mesleki memnuniyeti kategorilerinde sorular bulunmaktadır. Görüşmelerin gönüllük esasına dayandığı, yüz yüze gerçekleştirileceği, başka bir amaçla kullanılmayacağı ve katılımcıların gerçek kimliklerin saklanacağı bilgileri katılımcılara aktarıldıktan sonra gerçekleştirilen görüşmeler yaklaşık 20 dakika sürmüştür. Ses kayıt cihazı ile katılımcılardan izin alınarak görüşmeler kaydedilmiştir.

Verilerin Analizi

Görüşmelerde elde edilen veriler, hiçbir değişiklik yapılmadan deşifre edilerek yazıya aktarılmıştır. Toplanan verilerden bilgi sağlanması için ortak ve kişiye özgü durumlara dikkat edilerek sürekli karşılaştırma yöntemi kullanılmıştır. Veriden elde edilen bilgilerden ortaya çıkan kategoriler, tekrarlanan olaylar ve durumlarla belirlenmiştir (Creswell, 2013). Verilerin analizinde betimsel analiz ve içerik analizi teknikleri kullanılmıştır. Verilerin analizinde, betimsel analiz tekniğiyle öğretmenlerin mesleklerinin ilk yıllarında yaşadıklarına ilişkin alanyazın üzerinden tümdengelimci yaklaşımla görüşmelerde elde edilen veriler alanyazına dayalı olarak belirlenen temalara göre yorumlanmıştır. Betimsel analiz için yapılan işlemler; ses kayıtları alınan görüşmelerin deşifre edilmesi, görüşmelerde yer alan boyutlara göre veri analizi çerçevesi oluşturulması, çerçeveye göre temalara uygun şekilde verilerin bir araya getirilmesi ve bulguların yorumlanması şeklindedir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Ayrıca tematik çerçeveye göre düzenlenen verilere içerik analizi yapılmıştır. Alanyazına göre belirlenen ana temalara göre veriler incelenerek kodlar oluşturulmuştur. Belirlenen temalar ve kodlar yeniden gözden geçirilip betimlenmiştir. Öğretmenlerin görüşlerine göre kodların hangi sıklıkla tekrar ettikleri tespit edilerek her temaya ilişkin frekans tabloları oluşturulmuştur. Ayrıca görüşmelerden doğrudan alıntılarla kategoriler desteklenmiştir (Patton, 2014).

Veri analizinin anlaşılmasını kolaylaştırmak için örnek tema ve kodlama seti Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2

Nitel Veri Seti Örneği

Öğretmen görüşleri	Tema	Alt Tema	Kodlar
<i>İlk gün heyecanlıydık. Muhtemelen heyecanımız öğrencilere yansımıştır ve aslında öğrencinin karşısında elimi ayağımı nereye koyacağımı bilemedim ve göz teması kurmaktan tabi ki kaçındım (Zeki).</i>	Öğretmenlik mesleğinin ilk günü		Heyecan
<i>Yaşımızdan ve tecrübesizliğimizden kaynaklanan, sınıfta bir yönetim sıkıntısı yaşamıştım. Sınıfı yönetmekte çok zorluk çektiğimi hatırlıyorum (Gülay).</i>	Öğretmenlik mesleğinin ilk yılında yaşanan sorunlar	Mesleki bilgi ve becerilerin yetersizliği	Sınıf yönetimi becerileri yetersizliği
<i>İlk yıлымda ücretli öğretmen olarak başlamak en temel sorunumdu. O yıl kendimi hiçbir şekilde öğretmen olarak göremedim. Geleceğimi göremediğim için motivasyonum düşüktü. Sadece vicdanım rahat olsun diye öğrencilere bir şeyler anlatmaya çalıştım (Ceylan).</i>	Öğretmenlik mesleğinin ilk yılında yaşanan sorunlar	Öğretmen istihdam farklılıkları	Ücretli öğretmenlik

Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirlik farklı şekillerde ifade edilmektedir (Krefting, 1991; Noble ve Smith, 2015). Lincoln ve Guba (1985) nitel çalışmalarda inanırılık, nakledilebilirlik ve doğrulanabilirlik kavramlarının geçerlik ve güvenirlik yerine kullanıldığını ifade etmiştir. Bu

kavramlar doğrultusunda iç geçerlik, dış geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Çalışmanın iç geçerliği için; (i) araştırmacıların önyargılarını azaltmak için verilerin toplanması sürecinde araştırmacıların tarafsızlığı kontrol altında alınmıştır, (ii) verilerin ses kaydı ile kaydedilmesi sayesinde katılımcı teyidi ile kontrolü sağlanmıştır (Merriam, 2013), (iii) verilerin tutarlığı için temaların içsel homojenlik ve dışsal heterojenlik ölçütleri göz önünde bulundurulmuştur. Çalışmanın dış geçerliğini aktarılabilirliğine dikkat edilmiştir ve katılımcıların, ortamın ayrıntılı tasviri verilmiştir (Başkale, 2016). Amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yönteminin kullanılması sırasında katılımcıların hangi nitelikler bakımından farklılık gösterdiği detaylı olarak açıklanmıştır. Çalışmanın güvenilirliği için tutarlılığının sağlanması çalışmaları yapılmıştır. Güvenirlik bulguların tekrarlandığında aynı sonuçları vermesi anlamı taşımaktadır. Ancak nitel çalışmalarda insan davranışlarının durağan olmaması sebebiyle sonuçların toplanan verilerle tutarlı olup olmamasına dikkat edilmesi gerekmektedir (Merriam, 2013). Çalışmada tutarlılığın sağlanması için; araştırmanın deseni, veri toplama aracı, verilerin analizi ve katılımcıların seçimi detaylı olarak açıklanmış ve bu süreçlerin hazırlanmasında yoğun alanyazın incelemesinin ardından analizler araştırmacılar tarafından ayrı ayrı yapılmıştır.

Bulgular

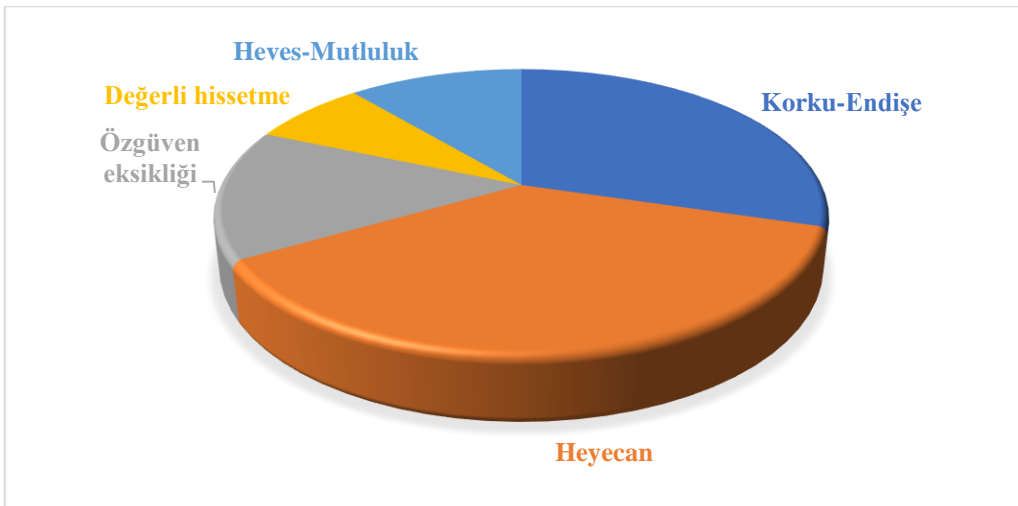
Öğretmenlerin mesleğin ilk yıllarında yaşananlara ilişkin görüşleri; (i) öğretmenlik mesleğinin ilk günü, (ii) mesleğin ilk yılında yaşanan sorunlar, (iii) öğretmenlerin mesleki memnuniyetleri şeklinde üç başlık altında verilmiştir. Temalar ve alt temalar belirlenmiş, görüşmelerden doğrudan alıntılarla sunulmuştur.

Öğretmenlik Mesleğinin İlk Gününe İlişkin Bulgular

Katılımcıların öğretmenlik mesleğine başladıkları ilk gün deneyimleri ve ilk gün yaşadıkları karşısında hissettiklerine yüklenen anlamlar sorgulanmıştır. Mesleğin ilk günlerinin, öğretmenler üzerinde bıraktığı etki dile getirilmiştir. Katılımcıların tamamının, üzerinden yıllar geçmesine rağmen mesleğe başladıklarını ilk günü çok net hatırladıkları anlaşılmıştır. Kodlayarak temalandırma ile öğretmenlik mesleğinin ilk günü teması altında katılımcılardan elde edilen bulgular, öğretmenliğin ilk gününün “unutulmaz, heyecan, endişe, korku, deneyimsizlik, özgüven eksikliği, değerli hissetme, heves, mutluluk” şeklinde ifade edildiğini göstermektedir (Şekil 1).

Şekil 1

Katılımcıların Mesleklerinin İlk Günü Hissettiği Duygular



Katılımcıların çoğunluğu mesleğin ilk gününde yaşadıkları deneyimsizlikten kaynaklanan *heyecanı* aktarmışlardır:

İlk gün heyecanlıydık. Muhtemelen heyecanımız öğrencilere yansımıştır ve öğrencinin karşısında elimi ayağımı nereye koyacağımı bilemedim ve öğrencilerle göz teması kurmaktan tabii ki kaçındım (Zeki).

O gün midemde kelebekler uçtu. Heyecandan hiç yemek yiyememiştim. Öğrencilerin hepsi benim için birer bilim insanıydı. Sorgulayıcı, çok bilgi birikimine sahip... O kadar heyecanlıydım ki sanki karşılarında hiçbir şey bilmiyormuşum gibi başladım. Sanki ben bir şeyi yanlış söyleyeceğim ve onlar düzeltecek gibi anlamsız bir psikolojim vardı (Tülin).

Öğretmenler ilk günü heyecanın yanında korku ve endişe duygularının da olduğunu belirtmişlerdir: *Çok net hatırlıyorum sekizinci sınıfların Türkçe dersine girmiştim ve göz teması kurmadan hiçbir öğrenci ile, direk derse başlama hevesindeydim. Çocuklara arkamı dönmüş tahtaya bir şeyler yazma telaşındaydım. Yani nereye bakacağımı dahi şaşırılmışım ve sesim titriyordu. Yanlış yapmaktan endişeliydim (Remzi).*

Ne yapmam gerektiğini bilmediğim için çok korkmuştum. Eğitim Fakültesi'nden mezun olmama rağmen tam anlamıyla donanımlı bir öğretmen olduğumu düşünmüyordum (Nazen).

Öğretmenlik mesleğinin önemini vurgulayan öğretmenler, mesleklerinin ilk gününde kendilerini değerli hissettiklerini ifade etmişlerdir:

Kendimi çok özel, belki de Türkiye içerisindeki biricik insan ve biricik öğretmen gibi hissetmişim. Sabah erken kalkıp kıyafetime çok dikkat ederek ve özenli bir şekilde giyinerek okula gitmişim. Yapacağım işin insan eğitmek, insanlara katkıda bulunmak olduğunu hissederek, bunun çok önemli bir iş olduğunu hissederek okula gitmişim (Oya).

İdealist bir düşünceyle geliyorsunuz. Bir çok şeyi değiştirebileceğiniz düşüncesiyle geliyorsunuz. İlk gün kalabalık sınıfta tüm öğrencilerin beni dinlediğini fark edince çok değerli hissettim kendimi (Murat).

Katılımcılardan mesleğin ilk günü yoğun olarak hissettikleri duyguyu heves, mutluluk şeklinde ifade edenler de vardır:

Kurucu müdürümüzle tanışmıştık. Bir öğretmen gibi girin hadi bakalım demişti. Ben de "Good morning every body" diye mutlulukla girmiştim sınıfa. Hakikaten çok eğlenceli ve neşe doluydum (Şenay).

Mesleğe ücretli öğretmen olarak başladığı belirten katılımcılar ise mesleklerinde ilk günü özgüven eksikliği içerisinde geçirdiklerini ifade etmişlerdir:

Mesleğe atanmamış bir öğretmen olarak başladığım için ilk gün diğer öğretmenlere göre kendimi yetersiz hissettim. O günkü kadar düşük özgüvenim olduğu başka gün hatırlamıyorum (Şükri).

Öğretmenlik Mesleğinin İlk Yılında Yaşanan Sorunlara İlişkin Bulgular

Katılımcıların mesleklerine başladıkları yıl hangi konularda daha çok zorlandıkları sorgulanmıştır. Katılımcıların görüşlerine göre, öğretmenlerin ilk yıl yaşadıkları sorunlar; mesleki bilgi ve becerilerin yetersizliği sorunları, fiziki çevre sorunları ve öğretmenlerin istihdam farklılıklarından kaynaklanan sorunlar şeklinde başlıklar altında toplanmış ve Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2

Katılımcıların Öğretmenlik Mesleğinin İlk Yılında Yaşanan Sorunlar ile İlgili Görüşleri

Öğretmenlik Mesleğinin İlk Yılında Yaşanan Sorunlar	Öğretmen istihdam farklılıkları (12)	Ücretli öğretmenlik (2) Branş dışı öğretmenlik (1) Özel okul öğretmenliği (9)
	Mesleki bilgi ve becerilerin yetersizliği (20)	Alan bilgisi yetersizliği (5) Sınıf yönetimi becerileri yetersizliği (6) İletişim ve rehberlik becerileri yetersizliği (4) Teori-uygulama uyumsuzluğu (5)
	Fiziki çevre (9)	Ulaşım (5) Okul binası (4)

Katılımcılar çalışmaya başladıkları ilk yıl çoğunlukla mesleki bilgi ve becerilerinin yetersizliğinden kaynaklanan sorunlar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Mesleki bilgi yeterlik alanlarından alan bilgisi ve mesleki beceri yeterlik alanlarından öğretme-öğrenme sürecini yönetme yetersizlikleri sorunları yaşanmıştır:

Öğrencilerin hepsi benim için birer bilim insanıydı. Sorgulayıcı, çok bilgi birikimine sahip...O kadar heyecanlı olduğum için sanki karşılarında hiçbir şey bilmiyormuşum gibi başladım. Sanki ben bir şeyi yanlış söyleyeceğim ve onlar düzelterek gibi anlamsız bir psikolojim vardı (Tülin).

Zamanı uygun kullanmayı meslek hayatımın ilk yılında bilmiyordum. Sesimi uygun kullanmayı bilmiyordum. Diksiyonumu iyi kullanmayı bilmiyordum ve hatta ilk günlerde mesleğimin ilk günlerinde sesim kısıldı (Şükri).

Öğretmenler mesleki bilgi ve beceri yetersizliklerini eğitim fakültelerinde öğrendikleri bilgilerin uygulamada işlevsel olmadığını belirtmişlerdir. Katılımcılar fakültede öğrendikleri teorik bilgileri mesleklerinin ilk yılında uygulamaya dönüştürmekte zorlandıklarını açıklamışlar:

Ne yapmam gerektiğini bilmediğim için çok korkmuştum. Eğitim Fakültesi'nden mezun olmama rağmen tam anlamıyla donanımlı bir öğretmen olduğumu hiç düşünmüyordum (Nazen).

Sorunlarımın birincisi sınıf hakimiyeti, sonra tecrübe olmadığı için teoride gördüğümüz bilgilerle uygulamada sıkıntılar yaşadığımızı gördük. Farklı bir durum olduğunu gördük bunlar tabii zaman içerisinde değişiyor, yoluna giriyor ama bu konular beni cidden zorluyordu (Nevzat).

Katılımcıların görüşlerine göre mesleğin ilk yıllarında yaşanan sorunlar özel öğretim kurumlarında öğretmenliğe başlayanlar ile kamu okullarında öğretmenliğe başlayanlar arasında farklılıklar göstermektedir. Mesleklerinin ilk yılında özel öğretim kurumlarında (özel okul, dersane, etüt merkezi) çalışmış olan katılımcılar, öğretmenlik mesleği görevlerinin dışında işlerle meşgul olmaya zorlandıkları belirtmişlerdir:

Özel okulda ilk yılımda derse giremediğimiz için de etrafi toplamak, kütüphaneyi düzenlemek gibi işler veriliyordu bize. Hani bunlara olabilir gözüyle bakmıştık ama müdür bey sürekli öğretmenler odasına telefon edip kendisine çay götürmemizi istiyordu. Müdüre çay götürmek bana çok ağır gelmişti, çok gururuma dokunmuştu (Oya).

Girdiğim sınıf seviyesi ilköğretim 4'ten başlıyordu. 12. Sınıf ve hatta mezunlara kadar dersim vardı. 12. sınıftan çıkıp 5. sınıfa ders anlattığımı biliyorum. Çok zor durumdu benim için, adapte olamıyordum. Programım çok yoğundu. İlk yılım olduğu için özel okulda kullanılmış hissine kapıldım bile diyebilirim (Başak).

Katılımcılar arasında kamu okullarında ücretli öğretmenlik yaparak mesleğe başlayanlar, ilk yıllarında karşılaştıkları sorunların daha çok psikolojik ve sosyolojik olduğunu ifade etmişlerdir. Katılımcılar sorunlarını çarpıcı bir dille ifade etmişlerdir:

İlk yılda ücretli öğretmen olarak başlamak en temel sorunumdu. O yıl kendimi hiçbir şekilde öğretmen olarak göremedim. Geleceğimi göremediğim için motivasyonum düşüktü. Sadece vicdanım rahat olsun öğrencilere bir şeyler anlatmaya çalıştım. Kendimi geliştirme yolunda içimden hiçbir şey yapmak gelmiyordu (Ceylan).

Ücretli öğretmen olarak şehre uzak bir mesafede köyde başladım. Meslek aşkıyla her sabah önce dolmuşa sonra otobüse binip çok uzak bir mesafe yol gidiyordum, hem de ücretli öğretmenlik adı altında hiçbir iş garantisi olmayan, başka bir öğretmenin atanması durumunda işime son verileceğini bilerek (Gülay).

Katılımcılar ilk yıl yaşanan sorunlar arasında fiziki çevre ile ilişkili paylaşımlarda bulunmuşlardır. Genellikle şehir merkezinden uzak köy ve kasabaya atanan öğretmenler bu tarz sorunlar yaşamıştır:

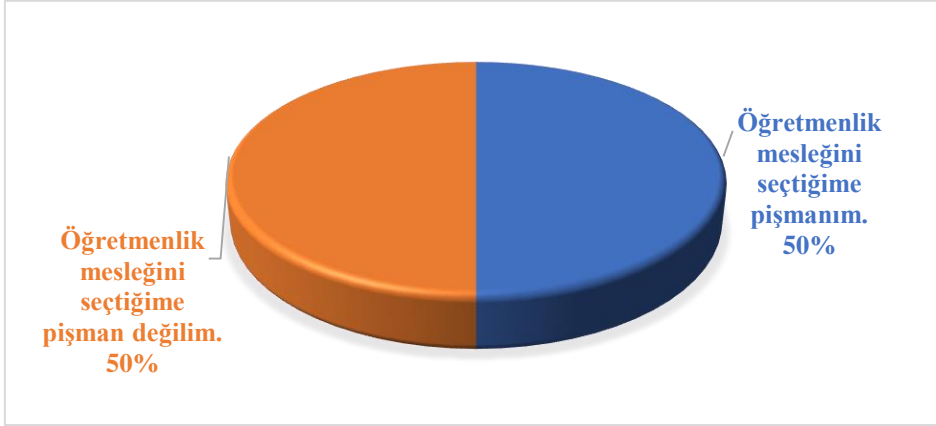
Bir ilin ilçesinin köyünde göreve başladım. Orada kalacak bir yerim yoktu, ilçede kalmak zorunda kaldım. Oradan köye gidiş geliş sorunlarım çok fazlasıyla oldu. Ev bulamadım, gidiş geliş yol masrafım çok oldu, misafir kabul eden bir kurum dahi yoktu (Murat).

Öğretmenlerin Mesleki Memnuniyetlerine İlişkin Bulgular

Katılımcıların öğretmenlik mesleğinin ilk yıllarında yaşadıkları sorunlarla baş etme durumlarının açığa çıkarılmasını sağlaması amacıyla öğretmenlerin mesleki memnuniyetleri sorgulanmıştır. Katılımcıların mesleki memnuniyetlerine ilişkin veriler Şekil 2'de sunulmuştur.

Şekil 2

Katılımcıların mesleki memnuniyetleri



Katılımcılardan öğretmenlik mesleğini seçtiğine pişman olmayanlar mesleki memnuniyetlerinin kaynağının öğretmenliğin isteyerek seçtikleri bir meslek olması, iletişim kurmayı ve öğretmeyi sevmeleri gibi faktörler olduğunu belirtmişlerdir:

İyi ki öğretmen olmuşum diyorum. Çünkü küçük yaştan beri hep öğretmen olmayı istiyordum. Hedefime ulaşmanın mutluluğu meslek hayatım boyunca devam edecektir (Ayşe).

Çocuklarla sürekli iletişim içinde olmak, onlara bilmedikleri bir konuda bilgi vermek, gözlerindeki o merakı ve heyecanı görmek beni çok mutlu ediyor (Zeki).

Katılımcıların görüşlerine göre, öğretmenlerin mesleklerindeki ilk yıl yaşadıkları sorunun kaynağı, onların mesleki memnuniyetlerini değiştirmiştir. Sorunun kaynağına göre çözümlenebilecek nitelikte olan öğretmenlerin mesleki memnuniyetlerinin yüksek olduğu anlaşılmıştır. Özellikle özel eğitim kurumlarında çalışan katılımcılar okul yönetimin baskıcı davranışları, ekonomik sorunlar, özel okulların ticaret anlayışı, atanamama sorunu, mesleğin sosyal statüsünün düşüklüğü gibi çözümlenemeyecek nitelikte sorunların olduğuna inandıkları için pişmanlıklarını dile getirmişlerdir:

İdare tarafından veli ve öğrenci karşısında küçük düşürüldüğüm için ilk yıl çok büyük pişmanlıklar yaşamama neden oldu (Tülin).

Memleketimden çok uzakta asgari ücretin altında bir ücretle çalışıyordum. Bu mesleği seçtiğimi öyle pişmandım ki ailemin maddi durumunun iyi olduğunu bilsem farklı bir bölüm okuyarak daha farklı bir meslekte olmayı tercih ederdim. Öğretmenlikten hiçbir zaman özellikle mesleğimin ilk yılında memnun olmadım. Çoğu kez kendime kızdım bu mesleği seçtiğim için (Remzi).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Çalışmada öğretmenlerin gözünden öğretmenlik mesleğinin ilk yıllarında yaşananların tespit edilmesi amaçlanmıştır. Öğretmenlerin mesleğin ilk yıllarında yaşananlara ilişkin görüşleri; (i) öğretmenlik mesleğinin ilk günü, (ii) mesleğin ilk yılında yaşanan sorunlar, (iii) öğretmenlerin mesleki memnuniyetleri şeklinde üç tema altında incelenmiştir. Her bir temaya ait ilişkin sonuçlar sırasıyla sunulmuştur.

Öğretmenlik Mesleğinin İlk Gününe İlişkin Sonuçlar

Katılımcıların mesleklerindeki ilk gün deneyimleri ve bu deneyimlere yükledikleri anlamlar sorgulanmıştır. Öğretmenliğin ilk günü “unutulmaz, heyecan, endişe, korku, deneyimsizlik, özgüven eksikliği, değerli hissetme, heves, mutluluk” şeklinde ifade edilmiştir. Katılımcıların ilk gün çoğunlukla olumsuz duygular içerisinde oldukları görülmüştür. Çalışmanın sonucuyla benzer nitelikte, Gergin (2010) mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin ilk yıllarında karşılaştıkları sorunlar üzerine yaptığı çalışmada öğretmenlerin heyecan ve tedirginlik duygularının öne çıktığı sonucuna ulaşmıştır. Kılıç ve Özbey (2010), Seçkin, Danışman ve Babacan (2010), Eğmir ve Kayır (2010) öğretmenlik

mesleğinin ilk gününün heyecan ve korkuyu ifade ettiğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin mesleklerinin ilk günü yaşadıkları heyecanı, ilkokul birinci sınıfa başlayan öğrencinin heyecanına benzeten Kılıç ve Özbey (2010), sürekli yeni bilgiler öğrenme, ortama uyum sağlama, yeni arkadaşlar edinme, insanları tanımaya çalışma, yeni kuralları ve sistemleri öğrenme faaliyetlerinin öğrencinin olduğu gibi öğretmenin de heyecanını tetiklediğini vurgulamışlardır.

Öğretmenlik Mesleğinin İlk Yılında Yaşanan Sorunlara İlişkin Sonuçlar

Katılımcıların mesleklerine başladıkları ilk yıl yaşadıkları sorunlar sorgulanmıştır. Katılımcıların görüşlerine göre, ilk yıl yaşanan sorunlar; mesleki bilgi ve becerilerin yetersizliği sorunları, fiziki çevre sorunları, öğretmenlerin istihdam farklılıklarından kaynaklanan sorunlar şeklindedir. Bu sorunların başında mesleki bilgi ve becerilerin yetersizliği gelmektedir. Katılımcılar çalışmaya başladıkları ilk yıl çoğunlukla mesleki bilgi ve becerilerinin yetersizliğinden kaynaklanan sorunlar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bu sonuç alanyazındaki benzer çalışmaların sonuçlarıyla örtüşmektedir. Kozikoğlu ve Senemeoğlu (2018), mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin güçlüklerini belirlemeyi amaçladıkları araştırmalarında öğretmenlerin deneyim eksikliğinden ve lisans eğitimlerinin yetersizliğinden özellikle öğretimi planlama ve uygulama, sınıf yönetimi konularında sorunlar yaşadıkları sonuçlarına ulaşmışlardır.

Öğretmenlerin mesleklerine başladıkları yılı kapsayan ilk altı ay öğretmenler deneyim kazanmaları, mesleklerine alışmaları ve daha çabuk uyum sağlamaları için aday öğretmen yetiştirme sürecinde okul içi ve dışı etkinlikler ve hizmet içi eğitimler yapılmaktadır (MEB, 2016). Çalışmada yer alan katılımcılar kıdem yılları üç yıldan fazla olması sebebiyle yenilenen aday öğretmen yetiştirme sürecine dahil olmamışlardır. Kamu okullarında yenilenen aday öğretmen yetiştirme sisteminde yer alan öğretim uygulamalarıyla mesleki bilgi ve becerilerinin yetersizliğinden kaynaklanan sorunların üstesinden gelineceği düşünülmektedir. Hussain ve Mahmood (2008) öğretim uygulamalarının öğretmenlerin mesleki gelişimlerine büyük bir katkı sağladığını belirtmişlerdir.

Katılımcılar mesleki bilgi ve beceri yetersizliklerini eğitim fakültelerinde öğrenilen teorik bilgileri uygulamaya geçirmenin zorluğuna bağlamışlardır. Öğretmenler özellikle mesleklerindeki ilk yıl teori uygulama arasında uyumsuzluk yaşadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmen yetiştirmede teori ve uygulama arasındaki denge, teorinin pratikle birleşmesi öğretmen eğitiminde üzerinde durulması gereken önemli bir husustur. Eğitim fakültelerinde amaç öğretmen adaylarının mesleğe hazırlanmasını sağlama üzerine olmalıdır (Şişman, 2018). Yeni Öğretmen Yetiştirme Lisans Programlarının güncellenmesi ile eğitim fakültelerinde alan eğitime yönelik derslere ve öğretmenlik meslek bilgisi derslerine ağırlık verilmesi, öğretmenlik uygulamalarının daha geniş bir süreçte ve daha yapılandırılmış şekilde yapılması gerekli görülmüştür. Ayrıca öğretmen yetiştirme lisans programlarıyla Milli Eğitim Bakanlığı'nın güncellenen öğretim programının uyumlu hale getirilmesine karar verilmiştir (YÖK, 2018).

Öğretmenlik mesleğine özel öğretim kurumlarında başlayan öğretmenlerin sorunlarının farklılık gösterdiği çalışmanın sonuçları arasındadır. Katılımcıların görüşlerine göre, özel öğretim kurumlarında mesleğe başlayan öğretmenlere, öğretmenin görev tanımları arasında yer almayan işlerin de yaptırılmaya zorlandıkları anlaşılmıştır. Çalışmanın sonuçlarıyla benzer şekilde, Uğraş (2009), Yılmaz ve Altinkurt (2011) çalışmalarında özel öğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin çalışma şartlarının ağır olduğu, öğretmenlerin ilk yıllarında ve ilerleyen yıllarda kamu okullarındaki öğretmenlerden farklı sorunlar yaşadıkları sonuçlarına ulaşmışlardır. Ayrıca katılımcılar arasında kamu okullarında ücretli öğretmenlik yaparak mesleğe başlayanlar, ilk yıllarında karşılaştıkları sorunların daha çok psikolojik ve sosyolojik olduğunu ifade etmişlerdir. Maaşlarının ve sigorta primlerinin girdikleri ders saati üzerinden olan, 90 günlük süreyi genellikle dolduramadıkları için sağlık sigorta güvencesi bulunmayan, izin haklarına sahip olmayan ücretli öğretmenlerin karşılaştıkları sorunların psikolojik ve sosyolojik kaynaklı olmasının beklenen bir sonuç olduğu düşünülmektedir. Öğretmenlerin istihdamının kadrolu olarak yapılması eğitim niteliğini ve öğretmenlerin işe bağlılıklarını olumlu yönde etkilemekte (Soydan, 2012); ücretli öğretmenlik ise öğretmenler, veliler ve öğrenciler tarafından öğretmen olarak kabul edilmemektedir (Polat, 2014). Hammond (2005) mesleğin ilk yılında öğretmenler arasında farklılık gösteren veya benzerlik taşıyan sorunlarla karşılaşıldığını belirtmiştir. Öğretmenlik mesleğinin ilk yılının mücadele, uyum ve sonucunda öğrenmeyi öğrenme süreci olarak ele alınması gerektiği söylenebilir.

Öğretmenlerin Mesleki Memnuniyetlerine İlişkin Sonuçlar

Katılımcıların öğretmenlik mesleğinin ilk yıllarında öğretmenlerin mesleki memnuniyetleri sorgulanmıştır. Katılımcıların yarısının öğretmenliğin ilk yıllarında meslek seçimi konusunda pişmanlık duygusunu yaşamış olmaları çarpıcı bir sonuçtur. Benzer şekilde Amerika Birleşik Devletleri'nde Eaton ve Sisson (2008) yaptıkları araştırmada öğretmenlik mesleğinin ilk yılını başarılı olma veya kırılma zamanı olarak nitelendirmişlerdir. Mesleğin ilk beş yılında öğretmenlerin yaklaşık yarısının mesleği bıraktığını sonucuna ulaşmışlardır. Eğitimin en güçlü aktörü olarak ifade edilen öğretmenin (Cüceloğlu, 2018), dört yıl öğretmen yetiştirme programlarında eğitim aldıktan sonra umutlarla başladığı mesleğinin ilk yılında mesleki memnuniyetinin olmamasına ve öğretmenlik mesleğini seçtiğine pişman olmasının altında yatan nedenlerin araştırılıp ortadan kaldırılması gerekli görülmektedir.

Araştırmanın sonuçları göz önünde bulundurularak, öğretmenlerin ilk yıllarında karşılaşılabilecekleri problemler dikkate alınarak uygun hizmet içi eğitimlerin yapılması önerilebilir. Ayrıca yapılan aday öğretmen yetiştirme programlarının kamu okullarıyla birlikte özel eğitim kurumlarını da kapsamı yararlı olacaktır. Özel eğitim kurumları yöneticilerinin de mesleğe başlayan öğretmenlerin emeğine ve haklarına saygılı olması, gerekli kanunlarla düzenlenen denetimlerin sıklaştırılması gereklidir. Öğretmenliğin mesleki yolculuğunun başlangıç zamanlarında yaşananların, kazanılan deneyimlerin, yaşanan zorlukların bu süreç için yol gösterici olması bakımından yapılacak araştırmaların artırılması önerilir.

Kaynakça

- Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenilirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 9(1), 23-28.
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel Araştırma yöntemleri: beş yaklaşıma nitel araştırma ve araştırma deseni*. (M. Bütün, S. B. Demir, Çev. Ed.). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Cüceloğlu, D. (2018). *Öğretmenim bir bakar mısın? Öğretmenin gücü üzerine*. İstanbul: Final Kültür ve Sanat Yayınları.
- Çelikten, M. (2006). Kültür ve öğretmen metaforları. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21, 269-283.
- Eaton, E., & Sisson, W. (2008). *Why are new teachers leaving? The case for beginning teacher-induction and mentoring*. ICF International Presidential Transition internet sitesinden alınmıştır.
- Eğmir, E. ve Kayır, G. (2010). Yetişkinlere öğretmen olmak. M. Sever, A. Aypay (Ed.), *Öğretmenlik halleri Türkiye'de öğretmen olmak üzere nitel bir araştırma* içinde, (s. 1-47). Ankara: Pegem Akademi.
- Fullan, M.G. (1991). *The new meaning of educational change*. London: Cassel.
- Gergin, E. (2010). Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin ilk yıllarında karşılaştığı zorluklar ve bu zorluklarla başa çıkma yolları. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Grant, C.A. & Zeichner, K.M. (1981). Inservice support for first year teachers: The state of the scene. *Journal of Research and Development in Education*, 14(2), 99-111.
- Gül, İ., Türkmen, F. ve Aksel, N. (2017). Aday öğretmen görüşlerine göre aday öğretmen yetiştirme sürecinin değerlendirilmesi. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(1), 365-388
- Gür, H. (2012). Öğretmen adaylarının öğretmen ve öğretmenlik mesleği ile ilgili metaforları: Kosova örneği, *e-Journal of New World Sciences Academy (NWSA)*, 7(3), 885-897.
- Hammond, M. (2005). *Next steps in teaching: A guide to starting your career in the secondary school*. London & New York: Routledge.
- Hussain, I., & Mahmood, S.T. (2008). *Teaching practice to internship: A paradigm shift in professional development of teachers*. A paper presented at International Conference on Transforming Teacher Education: Improving Practicum and Internship. March. Pakistan.
- Irez, O.S. (2000). The beginning teacher induction. (Unpublished MA assignment). University of Nottingham.

- Kılıç, B. ve Özbey, N. (2016). Tek başına yaparak yaşayarak öğretmenliği öğrenme: “Yapılandırmacı stajyerlik”. M. Sever, A. Aypay (Ed.), *Öğretmenlik halleri Türkiye’de öğretmen olmak üzere nitel bir araştırma* içinde (s. 1-47). Ankara: Pegem Akademi.
- Koç, S. E. (2014). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmen ve öğretmenlik mesleği kavramlarına ilişkin metaforik algıları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 47-72.
- Kozikoğlu, İ., & Senemoğlu, N. (2018). Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükler: nitel bir çözümleme. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 6(3), 341-371. Doi: 10.14689/issn.2148-2624.1.6c3s16m
- Krefting, L. (1991). Rigor In Qualitative Research: The Assessment Of Trustworthiness. *The American Journal of Occupational Therapy*, 45(3), 214-222.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- MEB (2016). Aday öğretmen yetiştirme sürecine ilişkin yönerge. *Tebliğler Dergisi*, 2456947.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turan, Çev. Ed.). Ankara: Nobel Akademi.
- Noble, H. & Smith, J. (2015). Issues Of Validity And Reliability In Qualitative Research. *Evidence-Based Nursing*, 18(2), 34-35.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (M. Bütün & S.B. Demir, Çev. Ed.). Ankara: Pegem Akademi.
- Polat, S. (2014). Ücretli Öğretmenlik İstihdamının Yarattığı Sorunlar Üzerine Nitel Bir Araştırma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 67-88.
- Seçkin, M, Danişman, Ş. ve Babacan, T. (2010). “Parayı veren düdüğü çalar...”: Dershane öğretmenlerinin deneyimleri. M. Sever, A. Aypay (Ed.), *Öğretmenlik halleri Türkiye’de öğretmen olmak üzere nitel bir araştırma* içinde (s. 1-47). Ankara: Pegem Akademi.
- Soydan T. (2012). Eğitimin yapısal dönüşümü bağlamında öğretmenlerin istihdamı: istihdam biçimi farklılıkları üzerine öğretmen ve yönetici görüşlerine dayalı bir araştırma. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 1-13
- Şişman, M. (2009). Öğretmen yeterlilikleri: Modern bir söylem ve retorik. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3). 63-82.
- Şişman, M. (2018). Öğretmen yetiştirme lisans programlarının güncellenme gerekçeleri, getirdiği yenilikler ve uygulama esasları, 4-5. <http://yok.gov.tr> sayfasından alınmıştır.
- Uğraş, K. (2009). Özel dershanelerde çalışan tarih öğretmenlerinin sorunları ve çözüm önerileri (Ankara il örneği). (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- YÖK (2018). Öğretmen yetiştirme lisans programlarının güncellenme gerekçeleri, getirdiği yenilikler ve uygulama esasları. <http://yok.gov.tr> sayfasından alınmıştır.
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143-178.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (7.baskı). Ankara: Seçkin.
- Yılmaz, K. ve Altınkurt, Y. (2011). Göreve yeni başlayan özel dershane öğretmenlerinin kurumlarındaki çalışma koşullarına ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(2), 635-650.

Extended Abstract

Introduction

Teachers, who are the future architects of the society, have had an impact at some point on the life of individuals and will continue to do. As in every profession, difficult processes await teachers who have just started the teaching profession. Starting the teaching profession requires being able to address all layers of the society, from the smallest settlements in our country to big cities, from single-class village schools to private schools with large campuses, to focus on the experiences that are part of all open or hidden realities (Sever and Aypay, 2016). It is fair to question how teachers evaluated their early years of practicing the profession and what difficulties they encountered. It is important in terms of revealing the differences of starting their profession as a permanent, paid teacher in public

schools or as a private school teacher. It will be possible to enable people who will start teaching in the future to foresee the problems that will be encountered in the first years of the profession. In this context, the aim of the study is to determine the experiences of the teachers in the first years of the teaching profession.

Methodology

In the study, a phenomenological design was used to reveal the experiences of the teachers in the first years of the teaching profession. Maximum variation sampling method, one of the purposive sampling methods preferred in qualitative research methods, was used. The group was formed with teachers working in private and public schools with the maximum diversity sampling method. The data of the study were collected by semi-structured interview technique. Content analysis and descriptive analysis methods were used in the analysis of the data.

Findings

Teachers' views on the experiences in the first years of the profession were gathered on; (i) the first day of the teaching profession, (ii) the problems experienced in the first year of the profession, (iii) the professional satisfaction of teachers. The first day of the teaching profession was expressed as “unforgettable, excitement, anxiety, fear, inexperience, lack of self-confidence, feeling valuable, enthusiasm, happiness”. According to the opinions of the participants, the problems experienced by the teachers in the first year; problems arising from inadequacy of professional knowledge and skills, physical environmental problems. The source of the problem experienced by teachers in the first year of their profession has changed their professional satisfaction.

Discussion

It was observed that the participants were mostly in negative emotions on the first day. Similar to the result of the study, Gergin (2010) concluded that teachers' feelings of excitement and uneasiness come to the fore in his study on the problems that new teachers encounter in their first years. Participants stated that they experienced problems mostly due to the inadequacy of their professional knowledge and skills in the first year they started working. This result is in line with the results of similar studies in the literature. Kozikoğlu and Senemeoğlu (2018) in their research, which aimed to determine the difficulties of new teachers, reached the conclusion that they have problems especially in planning and implementation of teaching, classroom management due to lack of experience and inadequacy of undergraduate education. It is a striking result that half of the participants experienced the feeling of regret about their choice of profession in the first years of teaching. Similarly, in the United States of America, Eaton and Sisson (2008) described the first year of the teaching profession as the time to succeed or break.

Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Televizyon İzleme ve Bilgisayar Oynama Sürelerinin Görsel-Motor Entegrasyonu Açısından İncelenmesi¹

Examining the Television Viewing and Computer Playing Times of Preschool Children in Terms of Visual-Motor Integration

Sümeýra Arzu ORAL PAKSOY², Emel ARSLAN³

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi:08.04.2020

Kabul Tarihi:16.09.2021

Yayın Tarihi:01.11.2021

Anahtar Kelimeler

Algı,
görsel algı,
televizyon,
bilgisayar,
okul öncesi eğitim.

Özet

Bu araştırma okul öncesi dönem çocuklarının televizyon izleme ve bilgisayar oynama sürelerinin görsel-motor entegrasyon becerileri açısından incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Bu araştırma genel tarama modelinde planlanmış ve anasınıfına devam eden 5-6 yaş grubu 370 çocuk üzerinde yürütülmüştür. Araştırmaya alınan okullar ve sınıflar basit tesadüfi örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Araştırmada çocukların görsel-motor entegrasyon becerilerini ölçmek için Beery VMI Görsel-Motor Entegrasyonu Gelişimsel Testi ve Genel Bilgi Formu kullanılmıştır. Veriler bağımsız örneklemler T-Testi ve Tek Yönlü Anova Testi kullanılarak analiz edilmiştir. Bu araştırma sonucuna göre, evde bilgisayar bulunması, çocukların son üç yıl ve öncesinden beri bilgisayarda oyun oynaması, zekâ-mantık oyun türünü oynamaları ve günlük 3 saatten daha az süreyle televizyon izlemesi görsel-motor entegrasyon beceri düzeyleri açısından anlamlı bir farklılık göstermektedir. Ayrıca günlük 2 saat ve daha fazla bilgisayarda zaman geçiren çocukların görsel-motor entegrasyon beceri düzeyi puan ortalamalarının daha düşük olduğu görülmüştür. Çocukların uzun süre bilgisayar ya da televizyon başında kalıp, olumsuz yönde etkilenmemeleri için ebeveynlerin daha duyarlı davranması, çocuklarıyla etkileşime geçmeleri, zaman yönetimi konusunda onlara yardımcı olmaları ve gelişimlerini olumlu yönde etkileyecek aktivitelere de yönlendirmeleri önemlidir.

Abstract

This study was conducted to examine the duration of preschool children in watching television and playing computer in terms of visual-motor integration skills. The study was planned in a general screening model, and was conducted with 370 children aged 5-6 years attending kindergarten. The schools and classes that were included in the study were determined with the Simple Random Sampling Method. In the study, Beery VMI Visual-Motor Integration Developmental Test and General Information Form were used to measure the visual-motor integration skills of children. The data were analyzed by using the Independent Samples T-Test and One-Way Anova Test. According to the results of the study, the presence of computer at home, children's playing with computer for the last three years and before, playing intelligence-logic games and watching television for less than 3 hours a day differ at significant levels in terms of visual-motor integration skill levels. In addition, children who spent 2 hours or more at the computer daily had lower mean visual-motor integration skill level scores. It is important for parents that they are more sensitive, interact with their children, help them in time management, and guide them to activities which will affect their development positively to avoid that children are affected negatively.

Key Word

Perception,
visual perception,
television,
computer,
preschool education.

Atf için:

For Citation

Oral Paksoy, S.A. & Arslan, E. (2021). Okul öncesi dönem çocuklarının televizyon izleme ve bilgisayar oynama sürelerinin görsel-motor entegrasyonu açısından incelenmesi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi [MSKU Journal of Education]*, 8(2), 379-390
DOI: 10.21666/muefd.714669

¹ Bu araştırma, ikinci yazarın yüksek lisans tezinden üretilmiştir. Necmettin Erbakan Üniversitesi tarafından BAP-171310002 numaralı araştırma projesi kapsamında desteklenmiştir. INES 2017 konferansında sözel bildiri olarak sunulmuştur.

² Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, arzuoral04@gmail.com, ORCID: 0000-0001-9503-4745

³ Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi, emelarslan@konya.edu.tr, ORCID: 0000-0002-1294-0855

Görsel algı ve motor yetenekleri koordine etme becerisi olan görsel-motor koordinasyonu çocukluk çağı döneminde birçok fonksiyonel becerinin performansı ile ilişkili hayati bir yetenektir (Fang, Wang, Zhang ve Qin, 2017). Ayrıca çocuğun genel işleyiş seviyesinin bir göstergesidir (Memisevic ve Hadzic, 2013). Bu beceri görme, tutma, emikleme, atlama, koşma, yürüme, yemek yeme gibi yaşamsal temel gereksinimlerden, çizme, resim yapma, yazı yazma gibi akademik yeteneklere; bilgisayar kullanma, araç kullanma, bina inşa etme gibi daha üst düzey düşünsel yeteneklere kadar her alanda kullanılmaktadır (Ercan ve Aral, 2011). Mevcut çalışmalar görsel motor yeteneklerin çocukluk çağına hızla geliştiğini göstermektedir (Decker, 2008; Ercan ve Aral, 2011; Fang vd., 2017; Memisevic ve Hadzic, 2013). Bu nedenle çocukların erken yaşlardan itibaren dikkat, algı, öğrenme vb. yeteneklerin geliştirilmesi son derece önemlidir. Çocukların bu gelişim dönemindeki becerilerinin geliştirilebilmesi için ise işitsel ve görsel destekleyicisi olan araçların kullanılması önerilmektedir (Demirci, 2010).

Çocuklar çevrelerinde var olan her türlü nesne, renk, ışık, görüntü gibi uyaranları görsel algı ile alır, zihinlerinde işler ve motor beceriye dönüştürürler. Erken yaşlardan itibaren çocuklar tarafından sıklıkla kullanılan televizyon ve bilgisayarlar, çocuklara bu uyaranları sunma konusunda oldukça donanımlı aletlerdir. Amerikan Pediatri Akademisi (AAP), çocukların haftada ortalama 16-17 saat televizyon izlediğini ifade etmektedir (American Academy of Pediatrics, 2001). Mustafaoğlu ve Yasacı (2018) yaptıkları çalışmalarında, çocukların dijital oyun oynamaya başlama yaş ortalamasını $4,5 \pm 1,6$ yıl bulurken gün içinde dijital oyun oynama sürelerini ise $179,9 \pm 122,1$ dakika olarak saptamışlardır. Televizyon ve bilgisayarların hem işitsel hem görsel uyaranları bir arada barındırması (Gezer Şen, 2015) çocukları cezbederken çocukların görsel motor koordinasyon becerilerini nasıl etkilediği merak konusu olmuştur.

Yapılan çalışmalar, çocukların bebeklik döneminden itibaren elektronik araçlara maruz kaldığını göstermektedir (Karayağız Muslu ve Bolışık, 2009). Zimmerman ve Christakis (2007) yaptıkları çalışmalarında, çocukların erken yaştan itibaren dijital teknolojiyle tanışmasının okul çağı dönemlerinde dikkat problemlerine neden olabileceğini ileri sürmüştür. Öyle ki dikkat, algılamaya hazır değildir (Köknel, 1998), ayrıca hafıza oluşumu için gereklidir ve erken okur-yazarlık becerilerinin geliştirilmesi için de kritik öneme sahiptir (Mustafaoğlu, Zirek, Yasacı ve Özdiñler, 2018). Çocukların dikkatlerini toplayabilme sürelerinin kısalığı göz önüne alındığında televizyon ya da bilgisayar ekranında hızla akan görüntülerin çocuklarda konsantrasyon bozukluğuna ve dikkat dağınıklığına neden olduğu da söylenilebilir. Cordes ve Miller (2000), bilgisayar başında fazlaca zaman harcamanın çocuklarda dikkat eksikliği ve dağınıklığına ayrıca akademik yeteneklerde başarısızlıklara neden olabileceğini ileri sürmektedir. Yine bilgisayarın bilinçsiz ve kontrolsüz kullanımının çocuğun gelişimi açısından zararlı olduğunu ve çocuğun sağlığını tehdit edebilecek durumla karşı karşıya kalmasına neden olabileceğini ortaya koyan çalışmalar (Özyürek, 2018; Sayan, 2016) mevcuttur.

Bazı araştırma sonuçları uzun süre TV izlemenin ve bilgisayar oynamanın okul öncesi çağ çocuklarının bilişsel ve davranışsal gelişimleri üzerine negatif etkileri olduğunu ifade ederken (Howie, Coenen, Campbell, Ranelli ve Straker, 2017; Mustafaoğlu, vd., 2018), bazıları ise yüksek kalite içerikli programların çocuklara etkili ve zengin öğrenme yaşantıları sunarak onların bilişsel ve davranışsal gelişimlerini arttırabileceğini ifade etmektedir (Akkoyunlu ve Tuğrul, 2002; Çelebi, 2014; Gezer Şen, 2015). Çocukların erken yaşlardan itibaren uzun süre televizyon izlemesi ve bilgisayar başında fazlaca zaman harcamasıyla ortaya çıkabilecek olan problemlerle görsel algı ve motor beceri alanında ortaya çıkan bazı problemlerin örtüştüğü dikkati çekmektedir. Öyle ki Brown (2008), görsel algı ve motor becerisi alanında ortaya çıkabilecek zorluklardan bahsetmiş ve görsel algı ve motor becerisi alanındaki eksikliklerin okuma, imla, el yazısı ve matematik problemleri dahil olmak üzere mesleki performans ve fonksiyonel beceri alanları üzerinde bir dizi olumsuz etki yarattığını ifade etmiştir. Ercan ve Aral (2011) ise motor becerilerdeki eksikliklere dikkat çekmiş ve 6-7 yaş grubu çoğu çocuğun, motor becerilerdeki eksiklikler veya gecikmeler nedeniyle akademik yeteneklere sahip olmada, okuldaki faaliyetlere katılmada, insanlar arası ilişkilerde, kendilik algısında kısacası hayatın tüm alanında problemlerle karşılaşabileceğini ifade etmişlerdir.

Algılamının bilişsel bir süreç olduğu, çocukların görsel algı yetenekleri yoluyla çevrelerindeki uyaranların farkına vardıkları ve her yeni uyaranla zihinlerinde var olan yapıları yeniden düzenledikleri bilinmektedir. Algı ve görsel algı ise görsel motor koordinasyonun önemli bileşenleridir ve bu alanlarda ortaya çıkabilecek eksikliklerin, yetersizliklerin ya da gecikmelerin çocuğun tüm yaşamında olumsuzluklara yol açtığı görülmüştür. Bu kapsamda çocuklarda yeni bir yaşam biçimi yaratacak kadar

güçlü etkiye sahip olan televizyon ve bilgisayarları, çocukların erken yaşlardan itibaren kullandığı ve kullanırken saatlerini harcadıkları göz önüne alındığında görsel-motor koordinasyonlarına ne denli etki ettiğinin araştırması önemlidir. Yapılan literatür taraması sonucunda genellikle televizyon ve televizyon programlarının çocukların gelişim süreçlerine etkisinin ve çocuklara verilen bilgisayar destekli eğitimin bazı değişkenler üzerine etkisinin incelendiği görülmüştür. Bu nedenle bu kapsamda yapılacak bir çalışmanın ebeveynlere, eğitimcilere ve literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu araştırma okul öncesi dönem çocuklarının televizyon izleme ve bilgisayar oynama sürelerinin görsel-motor entegrasyon becerileri açısından incelenmesi amacı ile yapılmıştır. Bu amaca bağlı olarak aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Okul öncesi dönem çocuklarının görsel-motor entegrasyon becerileri evde bilgisayarın olup olmama durumu, bilgisayar kullanım yılı, günlük bilgisayar oynama süresi ve bilgisayarda oynanan oyun türü boyutları açısından anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
2. Okul öncesi dönem çocuklarının görsel-motor entegrasyon becerileri günlük televizyon başında geçen zamana göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırma genel tarama modelinde çalışılmıştır. Tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle tanımlamayı amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır (Arlı ve Nazik, 2010; Büyüköztürk, 2012; Karasar, 2014).

Evren ve Örneklem

Araştırma Niğde il merkezindeki Milli Eğitim Bakanlığına bağlı özel ve resmi anaokulları ve bünyesinde anasınıfı bulunan ilköğretim okullarının anasınıflarına devam eden 5-6 yaşındaki 370 çocuk üzerinde yürütülmüştür. Araştırmaya sosyodemografik özellikler bakımından farklılık gösteren mahallelerde bulunan okullar basit tesadüfi eleman örnekleme yöntemiyle seçilerek dahil edilmiştir.

Tablo 1’de örneklem grubuna dahil edilen çocukların demografik özelliklerine yer verilmiştir.

Tablo 1

Çalışma Grubunun Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı

Çalışma Grubunun Demografik Özellikleri		n	%	
Çocuğun Cinsiyeti	Kız	175	47.3	
	Erkek	195	52.7	
Çocuğun Evinde Bilgisayar Olup Olmama Durumu	Evet	284	76.8	
	Hayır	86	23.2	
Çocuğun Bilgisayar Kullanım Yılı	1 yıldan az	66	17.8	
	Son 1 yıldır	78	21.1	
	Son 2 yıldır	105	28.4	
	Son 3 yıl ve öncesi	31	8.4	
	Kullanmayanlar	90	24.3	
Çocuğun Günlük Bilgisayar Başında Geçirdiği Zaman	1 saat	201	54.3	
	2 saat	59	15.9	
	3 saat	12	3.2	
	4 saat	4	1.1	
	5 saat ve üzeri	4	1.1	
Çocuğun Bilgisayarda Oynadığı Oyun Türü	Kullanmayanlar	90	24.3	
	Spor oyunu	Evet	19	5.1
		Hayır	259	70.0
	Macera oyunu	Evet	53	14.3
		Hayır	225	60.8
	Yarış oyunu	Evet	131	35.4
		Hayır	147	39.7
	Savaş-strateji oyunu	Evet	32	8.6
		Hayır	246	66.5
	Zeka-mantık oyunu	Evet	136	36.8
	Hayır	142	38.4	

Tablo 1

Çalışma Grubunun Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı (Devamı)

Çalışma Grubunun Demografik Özellikleri	n	%
1 saat	62	16.8
Çocuğun Günlük TV İzleme Süresi	134	36.2
2 saat	96	25.9
3 saat	43	11.6
4 saat	35	9.5
5 saat ve üzeri		

Tablo 1 incelendiğinde, örneklem grubuna dahil edilen çocukların %52.7’si erkek iken %47.3’ü kızdır. Bu çocukların %76.8’inin evinde bilgisayar bulunurken %23.2’sinde bilgisayar bulunmamaktadır. Çocukların bilgisayar oynama süresine yıl bazında bakıldığında % 28. 4’ünün son 2 yıldır bilgisayar oynadığı, %8.4’ünün ise son 3 yıl ve öncesinden bu yana bilgisayar oynadığı görülmektedir. Çocukların günlük bilgisayar başında geçirdikleri zamana bakıldığında %54.3’ü 1 saat zaman geçirirken, 4 ile 5 saat ve üzeri zaman geçirenlerin oranının %1.1 olduğu görülmüştür. Çocukların bilgisayarda oynadıkları oyun türüne bakıldığında en fazla %36.8 ile zeka-mantık oyunu oynadıkları en az %70.0 ile spor oyunu oynadıkları görülmüştür. Son olarak çocukların günlük televizyon izleme süreleri incelendiğinde %36.2’si 2 saat, %9.5’inin 5 saat ve üzeri televizyon izledikleri görülmüştür.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada, çocukların görsel-motor entegrasyon becerilerinin puan ortalamalarını belirlemek amacıyla Beery (1967) tarafından geliştirilen, Demirci (2010) tarafından Türkçeye uyarlanıp geçerlik güvenilirlik çalışması yapılan “Beery VMI Görsel-Motor Entegrasyonunun Gelişimsel Testi” ve çocuklar hakkında bazı bilgileri toplamak amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan “Genel Bilgi Formu” kullanılmıştır.

Genel Bilgi Formu

Genel Bilgi Formu’nda araştırmacı tarafından araştırmaya alınan çocukların cinsiyeti, evde bilgisayarın olup olmama durumu, bilgisayar kullanım yılı, günlük bilgisayar başında geçirilen zaman, bilgisayarda oynanan oyun türü, günlük televizyon başında geçirilen zamana ilişkin sorular yer almaktadır.

Beery VMI Görsel-Motor Entegrasyonunun Gelişimsel Testi

Beery VMI Görsel-Motor Entegrasyonunun Gelişimsel Testi, Beery-Buktenica (1967) tarafından geliştirilen, Demirci (2010) tarafından Türkçeye uyarlanıp geçerlik güvenilirlik çalışması yapılan bir ölçme aracıdır. Testin geçerliğini saptamak amacıyla faktör analizi yapılmıştır. Bu analiz sonucunda, maddelerin korelasyon değerlerinin .31 ile .91 arasında değiştiği görülmüştür (Demirci, 2010). 308 çocuğa uygulanan Beery VMI Görsel-Motor Entegrasyonunun Gelişimsel Testi’nin güvenilirliği ile ilgili istatistiksel analizler yapılmıştır. Çocukların yapmakla sorumlu oldukları soru sayısı, yaş ve ay gruplarına göre farklılık gösterdiği için Cronbach’s Alpha değerleri her ay için ayrı ayrı hesaplanmıştır. Beery VMI Görsel-Motor Entegrasyonunun Gelişimsel Testi’nin aylara göre güvenilirlik analizi sonuçları Tablo 2’de verilmiştir (Demirci, 2010).

Tablo 2

Beery VMI Görsel Motor Entegrasyonunun Testi’nin Aylara Göre Güvenirlik Analizi Sonuçları

Aylar	n	Cronbach’s Alpha Değerleri	Madde Sayısı
5.0-5.1	10	0.799	24
5.2- 5.3	30	0.675	24
5.4-5.5	52	0.756	23
5.6-5.7	60	0.731	22
5.8-5.9	48	0.811	23
5.10-5.11	39	0.586	22
6.0-6.1	33	0.766	23
6.2-6.3	25	0.847	24
6.4-6.5	11	0.716	23

Kaynak: Demirci, 2010.

Beery VMI Görsel-Motor Entegrasyonunun Gelişimsel Testi'nin ilk bölümünde çocukların adı, soyadı, cinsiyeti, doğum tarihi ve kronolojik yaş bilgilerinin yer aldığı çocukları tanımaya yönelik birtakım sorular ve uygulama yapılan okulun, sınıfın ve testin gerçekleştirildiği tarihin yer aldığı bilgiler bulunmaktadır. Beery VMI Görsel-Motor Entegrasyonunun Gelişimsel Testi kalem ve kâğıt ile kopyalanan ya da taklit edilen, basitten zora doğru ilerleyen gelişimsel geometrik formlar sıralamasıdır. 2-18 yaş aralığında bulunan çocuklar için uygun olan Beery VMI Görsel-Motor Entegrasyonunun Gelişimsel Testi'nin tam formu 30 maddeden oluşmaktadır. Yaklaşık 10-15 dakikalık bir süre içerisinde grupta veya bireysel olarak uygulanabilmektedir. Testte istenilen, çocuğun test kitapçığında gördüğü şekli sırayla kopya etmesidir. Eğer çocuk arka arkaya üç adet şekli doğru kopya edemez ise test sonlandırılmaktadır. Testteki doğru cevaplar 1, yanlış cevaplar ise 0 olarak puanlanmaktadır (Demirci, 2010).

Verilerin Analizi

Veriler analiz edilirken, Beery VMI Görsel-Motor Entegrasyonunun Gelişimsel Testi 450 çocuğa uygulanmasına rağmen, her bir çocuğun ailesi tarafından doldurulması beklenen Genel Bilgi Formunun eksik olması nedeniyle 370 çocuğun testi araştırmaya dahil edilmiştir. Araştırmaya dahil edilen 370 çocuğun Beery VMI Görsel-Motor Entegrasyonunun Gelişimsel Testi yaş normlarına göre puanlanmış ve Genel Bilgi Formu ile de elde edilen verilerle SPSS programına girilmiş ve hangi analizlerin yapılacağına karar vermek için normallik dağılımına bakılmıştır. Yapılan Kolmogorov-Smirnov testi sonucunda p-değerinin .05'ten büyük çıkması puanların normal dağılım sergilediğini göstermiştir. Bu nedenle verilerin çözümlenmesinde, bağımsız değişkenlerin bağımlı değişken üzerindeki etkisini incelemek amacıyla bağımsız örneklem T-Testi ve Tek Yönlü Anova Testi yapılmıştır.

Bulgular

Okul öncesi dönem çocuklarının televizyon izleme ve bilgisayar oynama süreleri ile görsel-motor entegrasyon becerileri arasındaki ilişki, bilgisayar ve televizyon boyutu olmak üzere iki bölümde ele alınmıştır. Öncelikle bilgisayar boyutu ile ilgili olarak, evde bilgisayarın olup olmama durumu, bilgisayar kullanım yılı, günlük bilgisayar oynama süresi ve bilgisayarda oynanan oyun türü bulgularına yer verilmiştir. Sonrasında ise televizyon boyutu ile ilgili bulgu sunulmuştur.

Evde bilgisayar olup olmama durumuna göre anlamlı düzeyde bir farklılaşmanın olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız örneklem T-Testi sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3

Evde Bilgisayar Olup Olmama Durumuna Göre Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları

Evde Bilgisayar var mı?	n	\bar{X}	Ss	Minimum	Maksimum	t	p
Evet	284	1049.63	265.08	407	1989	4.21	0.00**
Hayır	86	912.34	264.21	275	1591		

* $p < .05$. ** $p < .01$

Tablo 3 incelendiğinde, evinde bilgisayar bulunan çocukların görsel-motor entegrasyon puan ortalaması $\bar{X}=1049.63$; evinde bilgisayar bulunmayan çocukların görsel-motor entegrasyon puan ortalaması ise $\bar{X}=912.34$ 'tür. Yapılan bağımsız örneklem T-Testi sonucunda bu puan ortalamalarının evinde bilgisayar bulunan çocuklar lehine anlamlı düzeyde olduğu görülmektedir ($t=4.21$; $p < 0.05$).

Çocukların bilgisayar kullanım yılına göre anlamlı düzeyde bir farklılaşmanın olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Betimsel İstatistikler ve Tek Yönlü Anova Testi sonuçları Tablo 4 ve Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 4 incelendiğinde, 1 yıldan az süredir bilgisayarla oyun oynayan çocukların görsel-motor entegrasyon puan ortalaması $\bar{X}=1028.79$, son 1 yıldır bilgisayarla oyun oynayan çocukların görsel-motor entegrasyon puan ortalaması ise $\bar{X}=1019.87$, son 2 yıldır bilgisayarla oyun oynayan çocukların görsel-

motor entegrasyon puan ortalaması $\bar{X}=1054.53$ ve son 3 yıldır ve daha öncesi bilgisayarla oyun oynayan çocukların görsel-motor entegrasyon puan ortalaması ise $\bar{X}=1193.00$ 'dür.

Tablo 4

Bilgisayar Kullanım Yılına Göre Betimsel İstatistikler

Bilgisayar Kullanım Yılı	n	\bar{X}	Ss	Minimum	Maksimum
1 yıldan az	66	1028.79	276.90	470	1882
Son 1 yıldır	78	1019.87	232.17	407	1593
Son 2 yıldır	105	1054.53	252.76	483	1570
Son 3 yıl ve öncesi	31	1193.00	308.48	642	1989
Evinde bilgisayar olmayanlar ve olup kullanmayanlar	90	904.42	263.35	275	1591
Toplam	370	1017.72	270.83	275	1989

Tablo 5

Bilgisayar Kullanım Yılına Göre Tek Yönlü ANOVA Tablosu

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	2258434.49	4	564608.62	8.30	0.00**	1 yıldan az-Son 3 yıl ve öncesi
Gruplar içi	24806385.87	365	67962.70			Son 1 yıldır-Son 3 yıl ve öncesi
						Son 2 yıldır-Son 3 yıl ve öncesi
Total	27064820.36	369				

* $p < .05$. ** $p < .01$

Tablo 5 incelendiğinde, çocukların puan ortalamaları arasında bilgisayar kullanım yılına göre anlamlı düzeyde bir fark bulunmuştur ($F=8.30$; $p < 0.05$). Bu farklılığın hangi süreler arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan LSD çoklu karşılaştırma testi sonucunda, son 3 yıl ve öncesi ile son 2 yıldır arasında son 3 yıl ve öncesi olan çocuklar lehine anlamlı düzeyde bir fark bulunmuştur. Aynı zamanda son 3 yıl ve öncesi ile son 1 yıldır arasında son 3 yıl ve öncesi olan çocuklar lehine anlamlı düzeyde bir fark bulunmuştur. Ayrıca son 3 yıl ve öncesi ile 1 yıldan az arasında son 3 yıl ve öncesi olan çocuklar lehine anlamlı düzeyde bir fark bulunmuştur.

Günlük bilgisayar başında geçen zamana göre anlamlı düzeyde bir farklılaşmanın olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız örneklem T-Testi sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6

Günlük Bilgisayar Başında Geçen Zamana Göre Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları

Oyun Oynama Süresi	n	\bar{X}	Ss	Minimum	Maksimum	t	p
2 saatten az	201	1067.77	270.02	407	1989	1.38	0.16
2 saat ve üstü	79	1019.46	244.17	475	1691		

* $p < .05$. ** $p < .01$

Tablo 6 incelendiğinde; günlük olarak bilgisayarda 2 saatten daha az oyun oynayan çocukların görsel-motor entegrasyon puan ortalaması $\bar{X} = 1067.77$ 'dir. 2 saat ve üstü oyun oynayan çocukların görsel-motor entegrasyon puan ortalaması ise $\bar{X}=1019.46$ 'dir. Yapılan bağımsız örneklem T-Testi sonucunda, günlük 2 saatten daha az süre bilgisayarda oyun oynayan çocukların testten aldıkları puanların daha yüksek olduğu, fakat bu farkın anlamlı düzeyde olmadığı görülmektedir ($t=1.38$; $p > 0.05$).

Bilgisayarda oynanan oyun türüne göre anlamlı düzeyde bir farklılaşmanın olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız örneklem T-Testi sonuçları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7 incelendiğinde; spor oyun türünü oynayan çocukların görsel-motor entegrasyon puan ortalaması $\bar{X}=1094.26$; macera oyun türünü oynayan çocukların görsel-motor entegrasyon puan ortalaması $\bar{X}=1073.00$; yarış oyun türünü oynayan çocukların görsel-motor entegrasyon puan ortalaması $\bar{X}=1030.86$ iken; zeka-mantık oyun türünü oynayan çocukların görsel-motor entegrasyon puan

ortalaması $\bar{X}=1091.32$ ve savaş-strateji oyun türünü oynayan çocukların görsel-motor entegrasyon puan ortalaması ise $\bar{X}=951.47$ 'dir.

Bu puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı düzeyde olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız örneklem T-Testi sonucunda; bilgisayarda zeka-mantık oyunu oynayan çocuklarla bu oyunu oynamayan çocukların puan ortalamaları arasında zeka mantık oyunu oynayan çocuklar lehine anlamlı düzeyde bir fark bulunmuştur ($p<0.05$).

Tablo 7

Bilgisayarda Oynanan Oyun Türüne Göre Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları

Oyun Türü		n	\bar{X}	Ss	Minimum	Maksimum	p
Spor	Evet	19	1094.26	240.45	650	1545	0.43
	Hayır	259	1051.37	266.22	407	1989	
Macera	Evet	53	1073.00	281.24	489	1989	0.56
	Hayır	225	1049.89	260.68	407	1882	
Yarış	Evet	131	1030.86	259.12	470	1843	0.16
	Hayır	147	1075.18	268.09	407	1989	
Zeka-Mantık	Evet	136	1091.32	257.42	407	1882	0.02*
	Hayır	142	1018.84	266.94	470	1989	
Savaş-Strateji	Evet	32	951.47	257.49	489	1479	
	Hayır	246	1067.67	262.80	407	1989	0.93

* $p<0.05$

Okul öncesi dönem çocuklarının görsel-motor entegrasyon puan ortalamalarında günlük televizyon başında geçen zamana göre anlamlı düzeyde bir farklılaşmanın olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız örneklem T-Testi sonuçları Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8

Günlük Televizyon Başında Geçen Zamana Göre Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları

TV İzleme Süresi	n	\bar{X}	Ss	Minimum	Maksimum	t	p
3 saatten az	196	1047.50	271.40	275	1989	2.25	0.02*
3 saat ve üstü	174	984.18	266.98	280	1751		

* $p<0.05$

Tablo 8 incelendiğinde; günlük 3 saatten daha az televizyon izleyen çocukların görsel-motor entegrasyon puan ortalaması $\bar{X}=1047.50$, günlük 3 saat ve üstü televizyon izleyen çocukların görsel-motor entegrasyon puan ortalaması ise $\bar{X}=984.18$ 'dir.Yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucunda bu puan ortalamalarının günlük 3 saatten daha az televizyon izleyen çocuklar lehine anlamlı düzeyde olduğu görülmektedir ($t=2.25$; $p<0.05$).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırma sonucuna göre, evde bilgisayar bulunması, bilgisayar kullanım yılı ve bilgisayarda oynanan oyun türü çocukların görsel-motor entegrasyon beceri düzeylerinde anlamlı bir farklılık yaratmaktadır. Günlük bilgisayar başında geçirilen zamanın ise anlamlı bir farklılık oluşturmadığı fakat günde 2 saatten daha az bilgisayar oynayan çocukların görsel-motor entegrasyon beceri düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür.

Vandewater, Riedout, Wartella, Huang, Lee, Shim (2007), elektronik ortam ve teknolojinin okul öncesi dönemde kullanımını inceledikleri çalışmalarında, 5-6 yaş grubu çocukların %8'inin odasında bilgisayar bulunduğu ve %7'sinin gün içinde bilgisayar kullandığı saptanmıştır. Bir başka çalışma, bilgisayarlara erişimin, çocukların diğer faaliyetlerle ilgilenme süresini azaltarak bilgisayar kullanım süresini artırdığını bildirmiştir (Subrahmanyam, Kraut, Greenfield ve Gross, 2000). Dolayısıyla hemen her çocuğun evinde bilgisayarın bulunması, çocukların bilgisayara ve internete çok daha kolay ve ucuz ulaşım sağlaması, bilgisayarla ilgilenme ve bilgisayar başında daha fazla zaman geçirme olasılığını artırıcı bir faktördür. Nitekim Annenberg araştırmasındaki ebeveynler, evlerde (2 ila 17 yaş arası) çocukların bilgisayarda video da dahil olmak üzere günde yaklaşık 1 saat 37 dakika zaman harcadıklarını belirtmişlerdir (Subrahmanyam, Greenfield, Kraut ve Gross, 2001).

Bilgisayarlar çok yönlü bir teknolojiyi temsil ettiğinden, potansiyel riskler ve faydalar büyük ölçüde kullanım süresine, farklı yazılım türlerinin kullanılabilirliğine ve gerçek kullanım örüntülerine bağlıdır (Malamud ve Pop-Eleches, 2010). Healy (1999) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada, bilinçsizce

kullanılan bilgisayarın, çocukların bilişsel ve fiziksel gelişimlerine yarar sağlamak yerine zarar vereceği, bu nedenle en azından altı yaşına kadar bilgisayar kullanımına yer verilmemesi gerektiği belirtilmiştir. Alan yazında çocukların gelişim ödevlerini yerine getirebilmeleri için altı yaşına kadar bilgisayar ve internet kullanılmaları gerektiğine dair görüşler bulunurken, öte yandan bu görüşlere sahip yayınlarda bilgisayar ve internet kullanımında tamamen kısıtlamaya gidilmemesi önerilmektedir (Akbulut, 2013). Öyle ki erken çocukluk eğitimi ve oyunlarında bilgisayar kullanmanın avantajlarını gösteren bir dizi çalışma vardır (Cassell, Ryokai, 2001; Flintoff, 2002; Ko, 2002; Pillay, 2003 ve Yelland, 2005).

Bilgisayar oyunları hafıza kapasitesinin artırılmasında, dikkatin yoğunlaşmasında ve küçük çocukların akademik başarılarını dolaylı olarak etkileyebilecek problem çözme stratejilerinde yararlı olabilmektedir (Flintoff, 2002). Yüceliyiğit ve Aral (2013, 2016) tarafından yapılan ampirik çalışmalar, 3D animasyon filmlerin ve dokunmatik ekranlı cihazlarla etkileşimli uygulamaların, mekânsal ilişkiler, form sabitliği ve şekil-yer ayrımcılığı gibi görsel algısal beceriler üzerinde önemli bir etki yarattığını ortaya koymuştur. Dejonckheere ve diğerleri (2013), motor gelişim ve matematik becerileri arasında bir ilişki olduğunu göstermekte ve düşük motor yeteneğe sahip çocukların matematik becerilerini desteklemek için dokunmatik ekranlı cihazlar gibi eyleme dayalı dijital araçların kullanımını vurgulamaktadır.

Bu bağlamda bu araştırmanın da odaklandığı iki nokta ön plana çıkmaktadır. Bunlardan birincisi bilgisayarı kullanma süresi, diğeri ise bu sürenin nasıl bir etkinlikle geçirildiğidir. Bilgisayar kullanma süresiyle ilgili olarak Przybylski (2014), günde bir saatten daha az oynanan video oyunlarının, daha yüksek düzeyde pro-sosyal davranış ve yaşam memnuniyeti gibi birçok fayda ile ilişkili olduğunu bulmuştur. Ancak erken yaşlardan itibaren bilgisayarda çok fazla zaman harcamanın çocuklarda konsantrasyon düşüklüğü, dikkat eksikliği ve düzensizliği, gelişmemiş dil becerileri, zayıf yaratıcılık ve hayal gücü gibi sonuçları doğurduğu bildirilmiştir (Mustafaoğlu, Zirek, Yasacı ve Razak-Özdiçler, 2018). Günde 1-3 saat arasında bilgisayar oynayan çocuklarda belirtilen bu sonuçlar gözlemlenmezken, günlük boş zamanlarının yarısından fazlasını video oyunlarına harcayanlarda bazı olumsuz etkiler görülmüştür (Kardefelt-Winther, 2017). Bilgisayar oyunlarının görsel uyarıcılar bakımından zengin olduğu, çocukların görsel algı hassasiyetlerini, dikkat becerilerini, hızlı tepki verme becerisini geliştirdiği düşünüldüğünde, çocukların erken yaşlarda bilgisayar oyunları ile tanışması, sınırlı sürede zaman geçirmesi zihinsel sürecin daha aktif kullanılmasına ve gelişimine olanak sağlayacaktır.

Etkinlik türünün içeriği ile ilişkili olarak Akbulut (2013), bilgisayarda doğru etkinliklerle zaman geçirildiğinde problem çözme gibi üst düzey görevlerin bile kolaylıkla yerine getirilebileceğini ifade etmektedir. Kearney (2007), bazı bilgisayar oyunlarının kavramsal beceriyi ve aynı anda birden fazla görev yapma becerisini arttırabileceğini gözlemiştir. Bu araştırmanın bulgusu, çocukların bilgisayarda oynadıkları oyun türüne göre görsel algılama becerilerinin de değişebildiğini öngörmektedir. Zeka-mantık oyun türünü oynayan çocukların görsel-motor entegrasyon becerileri düzeylerinin oynamayanlara göre daha yüksek çıkması oyun türünün içerik bakımından etkisini göstermektedir.

Bu araştırmanın son bulgusu, günlük 3 saatten fazla televizyon izleyen çocukların görsel-motor entegrasyon becerileri düzeylerinin düşük olmasıdır. Son yıllarda yapılan çalışmalar televizyonun çocuk üzerinde hem olumlu hem de olumsuz etkiye sahip olduğu yönündedir. Farklı yaklaşımlar çerçevesinde bir kısım araştırmacı, televizyonun çocukları pasif kıldığı ve yönlendirdiğini savunarak iletilerin sınırsız etkisinden söz ederken, bir kısmı da televizyonun çocukları aktif bir zihinsel sürece soktuğunu ve eleştirel yeteneklerini ortaya çıkardığını savunmaktadır (Serhatlıoğlu, 2006). Bu noktada da çocukların televizyon izleme süresi devreye girmektedir. Kardefelt-Winther (2017), televizyon izleme süresinin günde üç saati aşması halinde zamanla davranış sorunlarında bir artış olacağını ifade etmiştir. Şimşek ve Baran (2001) ise, dört yaşın üzerindeki çocuklarda aşırı ve uygunsuz televizyon izlemenin, ritim bozukluğuna, motor beceri yetersizliğine, sosyal adaptasyon zorluğuna neden olacağını belirtmiştir. Benzer şekilde iki yaşından küçük çocukların aşırı miktarda televizyon ve video izlemelerinin, dil gelişimini olumsuz etkileyeceğini ve birtakım davranış bozukluklarının ortaya çıkacağını bildirilmektedir (Mustafaoğlu, vd., 2018).

Televizyonun birçok görsel uyarıcıyı hızlı ve değişken bir biçimde sunması, birden fazla duyuya hitap etmesi gibi ayırt edici birtakım özelliklerinin hızlı bir gelişim dönemi içerisinde olan okul öncesi dönem çocuklarının görsel algılama becerilerine katkı sağlayacağı düşünülebilir. Bunun yanı sıra televizyonun kontrolsüzce ve aşırı izlenmesi, izleyicisini fiziksel anlamda pasif konumda tutması, bilişsel aktivitelerin

(düşünme, sorgulama, araştırma, sebep-sonuç vs.) yeteri kadar kullanılamaması gibi etkileriyle görsel-motor gelişimi olumsuz etkileyebileceği de unutulmamalıdır. Bu noktada ebeveynlere ve eğitimcilere televizyon izleme süresinin miktarını ayarlama konusunda büyük sorumluluklar düşmektedir.

Teknolojinin çocuk gelişimi için faydaları, kötüye kullanımı ve aşırı kullanımı ile ilgili kaygılar üzerine önemli araştırmalar vardır. Gelişen teknolojiler olmadan bir gelecek inşa etmek akıl almaz olduğu için, çocukların teknolojinin ilerlemesine etkili bir şekilde dahil edilmesi makul olacaktır. Ebeveynlerin ve eğitimcilerin sorumluluğu, teknolojiyi çocuklarının bilişsel ve sosyal yeteneklerini geliştirmek için uygun şekilde kullanmaktır.

Araştırma kapsamında aşağıdaki öneriler getirilebilir:

- Bu araştırma sonucunda günlük 2 saatten daha az bilgisayar oyunu oynayan ve günlük 3 saatten daha az televizyon izleyen çocukların görsel-motor entegrasyon beceri düzeylerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur. Buna göre, çocukların uzun süre bilgisayar ya da televizyon başında kalıp, olumsuz yönde etkilenmemeleri için anne-baba ve öğretmenlerin duyarlı olması, çocuklarla etkileşime geçmeleri, zaman yönetimi konusunda onlara yardımcı olmaları ve gelişimlerini olumlu yönde etkileyecek sosyal etkinliklere de yönlendirmeleri önerilebilir.
- Bilgisayarda zeka-mantık oyun türünü oynayan çocukların oynamayan çocuklara göre görsel-motor entegrasyon beceri düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Dolayısıyla aileler, çocuklarının bilgisayarda oynadıkları oyunlar hakkında mutlaka bilgi sahibi olmalı, bilgisayar oyunlarını dikkatli bir şekilde irdeleyerek seçmeli ve çocuklarının gelişim düzeyine uygunluğunu mutlaka denetlemelidirler.
- Bu araştırmada Beery VMI Görsel-Motor Entegrasyonunun Gelişimsel Testi kullanılmıştır. Bundan sonraki araştırmalarda testin alt boyutları da kullanılabilir.
- Bu araştırmada çocukların televizyon ve bilgisayar oynama sürelerinin görsel-motor entegrasyon becerileri üzerine anlamlılığı araştırılmıştır, yapılacak çalışmalarda televizyon ve bilgisayar gibi teknolojik araçların kullanım sürelerinin yürütücü işlevler ve dikkat üzerindeki anlamlılığı da araştırılabilir.

Kaynakça

- Akbulut, Y. (2013). Çocuk ve ergenlerde bilgisayar ve internet kullanımının gelişimsel sonuçları. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 53-68.
- Akkoyunlu, B., & Tuğrul, B. (2002). Okul öncesi çocukların ev yaşantısındaki teknolojik etkileşimlerinin bilgisayar okuryazarlığı becerileri üzerindeki etkileri, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (23), 12-21.
- American Academy of Pediatrics, (2001). Children, adolescents and television. *Pediatrics*, 107(2), 423-426.
- Arlı, M., & Nazik, M. H. (2010). *Bilimsel araştırmaya giriş* (4. Baskı). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Brown, T. (2008). *Factor structure of the test visual perception skills- revised (TVPS-R)*. *Hong Kong Journal of Occupational Therapy*, 18(1), 1-11.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (11. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Cassell, J., & Ryokai, K. (2001). Making space for voice: Technologies to support children's fantasy and storytelling. *Personal and Ubiquitous Computing*, 5(3), 169-190.
- Cordes, C., & Miller, E. (2000). *Fool's gold: A critical look at computers in childhood*. Maryland, MD: Alliance for Childhood.
- Çelebi, E. (2014). 4-6 yaş arası çocukların televizyon izleme alışkanlıkları üzerine okul öncesi öğretmenlerin görüş ve tutumları. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(32), 476-485.
- Decker, SL. (2008). Measuring growth and decline in visual-motor processes with the Bender-Gestalt second edition. *Journal of Psycho Educational Assessment*, 26(1), 3-15.
- Dejonckheere, P.J., Desoete, A., Fonck, N., Roderiguez, D., Six, L., Vermeersch, T., & Vermeulen, L. (2013). Action-based digital tools: Mathematics learning in 6-year-old children. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 12(1), 61-82.
- Demirci, A. (2010). Görsel algı eğitiminin beş- altı yaş çocuklarının görsel algı gelişimlerine etkisi. (Yayımlanmamış doktora tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Ercan, Z. G., & Aral, N. (2011). Beery-Buktenica gelişimsel görsel motor koordinasyon testinin altı yaş (60-72 ay) Türk çocuklarına uyarlanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 136-145.
- Fang, Y., Wang, J., Zhang, Y., & Qin, J. (2017). The relationship of motor coordination, visual perception, and executive function to the development of 4–6-year-old chinese preschoolers' visual motor integration skills. *Hindawi Bio Med Research International*, 2017(1), 1-8.
- Flintoff, J-P. (2002). Children get smart with their computer games: shooting baddies may help the development of academic skills. *Financial Times*. London edition. December 14, 2002.
- Gezer Şen, B. (2015). Özel eğitime ihtiyacı olan çocukların görsel algılarının gelişiminde televizyondaki çocuk programlarının etkisi. *Turkish Journal of Educational Studies*, 2(1), 29-39.
- Healy, J. M. (1999). *Failure to connect: How computers affect our children's minds and what we can do about it*. New York: Touchstone.
- Howie, E. K., Coenen, P., Campbell, A. C., Ranelli, S., & Straker, L. M. (2017). Head, trunk and arm posture amplitude and variation, muscle activity, sedentariness and physical activity of 3 to 5 year-old children during tablet computer use compared to television watching and toy play. *Applied Ergonomics*, 65, 41–50.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi* (26. Baskı). Ankara: Nobel.
- Karayağız-Muslu, G., & Bolışık, B. (2009). Çocuk ve gençlerde internet kullanımı. *TAF Preventive Medicine Bulletin*, 8(5), 445-450.
- Kardefelt-Winther, D. (2017). *How does the time children spend using digital technology impact their mental well-being, social relationships and physical activity? An evidence-focused literature review*. UNICEF, <https://www.unicef-irc.org/publications/925-how-does-the-time-children-spend-using-digital-technology-impact-their-mental-well.html> adresinden 16.03.2019 tarihinden alınmıştır.
- Kearney, P. (2007). Cognitive assessment of game-based learning. *British Journal of Educational Technology*, 38(3), 529–531.
- Ko, S. (2002). An empirical analysis of children's thinking and learning in a computer game context. *Educational Psychology*, 22(2), 219-233.
- Köknel, Ö. (1998). *İnsanı Anlamak* (7. Baskı). İstanbul: Altın Kitaplar.
- Malamud, O. & Pop-Eleches, C. (2010). The effect of home computer use on children's outcomes. <https://voxeu.org/article/effect-home-computer-use-children-s-outcomes> adresinden 16.03.2019 tarihinde alınmıştır.
- Memisevic, H., & Hadzic, S. (2013). Development of fine motor coordination and visual-motor integration in preschool children. *Medical Treatment*, 14 (1-2), 45-53.
- Mustafaoğlu, R., & Yasacı, Z. (2018). Dijital oyun oynamanın çocukların ruhsal ve fiziksel sağlığı üzerine olumsuz etkileri. *Journal of Dependence*, 19(3), 51-58.
- Mustafaoğlu, R., Zirek, E., Yasacı, Z., & Razak-Özdeşler, A. (2018). The negative effects of digital technology usage on children's development and health. *Addicta: The Turkish Journal on Addiction*, 5(2), 227-247.
- Özyürek, A. (2018). Okul öncesi çocukların bilgisayar teknolojileri kullanımının annelerin görüşlerine göre incelenmesi. *Çocuk ve Gelişim Dergisi (ÇG-D)*, 2(2), 1-12.
- Pillay, H. (2003). An investigation of cognitive processes engaged in by recreational computer game players: Implications for skills of the future. *Journal of Research on Computing in Education*, 34(3), 336-350.
- Przybylski, A. K. (2014). Electronic gaming and psychosocial adjustment. *Pediatrics*, 134, 716–722.
- Sayan, H. (2016). Okul öncesi eğitimde teknoloji kullanımı. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 5(13), 67-83.
- Serhatlıoğlu, B. (2006). Televizyon programlarının okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5-6 yaş grubu çocuklarının zihin ve dil gelişimini etkileme biçimlerine yönelik öğretmen ve veli görüşlerinin belirlenmesi (Elâzığ ili örneği). (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elâzığ.
- Subrahmanyam, K., Greenfield, P., Kraut, R., & Gross, E. (2001). The impact of computer use on children's and adolescents' development. *Applied Developmental Psychology*, 22, 7-30.
- Subrahmanyam, K., Kraut, R., Greenfield, P., & Gross, E. (2000). The impact of home computer use on children's activities and development. *The Future of Children*, 10(2), 123-144.

- Şimşek, Ş., & Gülen, B. (2001), *Televizyon ve çocuk. Ankara Üniversitesi Ev Ekonomisi Yüksekokulu Anaokulu/Anasınıfı Öğretmeni El Kitabı*. Ankara: Ya-Pa Yayınları.
- Vandewater, E.A., Riedout, V.J., Wartella, E.A., Huang, X., Lee, J.H., & Shim, M.S. (2007). Digitalchildhood: Electronic media and technology use among infants. *Pediatrics*, 119(5), 1006-1015.
- Yelland, N. (2005). The future is now: A review of the literature on the use of computers in early childhood education (1994–2004). *AACE Journal*, 13(3), 201-232.
- Yücelyiğit, S., & Aral, N. (2013). The effects of 3D animated movies and interactive applications on development of visual perception in 60-72- months-old children. *International Journal of Online Pedagogy and Course Design*, 3(3), 101-108.
- Yücelyiğit, S., & Aral, N. (2016). The effects of three dimensional (3D) animated movies and interactive applications on development of visual perception of preschoolers. *Education and Science*, 41(188), 255-271.
- Zimmerman, F. J., & Christakis, D. A. (2007). Associations between content types of early media exposure and subsequent attentional problems. *Journal of the American Academy of Pediatrics*, 120(5), 986–992.

Extended Abstract

Introduction

Visual-motor coordination is a vital skill related to the performance of many functional skills during childhood. This skill is used in every field from vital basic requirements to academic skills, and to high-level intellectual abilities. It is noted that problems, which might emerge when children watch television for longer times as of an early age and spend much time with computer coincide with some problems emerging in the field of visual perception and motor skills. In this context, it is important to investigate the level of impact of watching television and playing computer, which has enough strong effects to create a new way of life in children, affect visual-motor coordination, by considering that children use them from an early age and spend hours by using them.

This study was conducted with the purpose of investigating the time of preschool children spent in watching television and playing computers in terms of visual-motor integration skills. Depending on this purpose, answers to the following questions were sought.

1. Do the visual-motor integration skills of preschool children differ at significant levels in terms of whether there is a computer at home, year of computer use, duration of daily computer play, and type of game played on the computer?
2. Do the visual-motor integration skills of preschool children differ at significant levels regarding the daily time spent in front of the television?

Methodology

This study was planned in general screening model; and was conducted with 370 children aged 5-6 years attending kindergarten. The schools and classes included in the study were determined with the Simple Random Sampling Method. The Beery VMI Visual-Motor Integration Development Test, which was developed by Beery (1967), and was adapted into Turkish by Demirci (2010) conducting the validation and reliability studies, and the General Information Form, which was prepared by the researcher, were used to measure the visual-motor integration skills of the children. The data were analyzed by using the Independent Samples T-Test and One-Way Anova Test.

Findings and Discussion

According to the results of this study, the presence of a computer at home, year of computer use, and game type played on computer cause significant differences in children's visual-motor integration skill levels. It was found that the time spent with computer daily did not cause significant differences; however, children who played computer less than 2 hours a day had higher visual-motor integration skill levels.

It was reported in the literature that access to computer increases computer use duration for children by reducing the time to engage in other activities. On the other hand, since computers represent a versatile technology type, associated potential risks and benefits mostly depend on the duration of use and availability of different software types. In this respect, the two points on which this study focused come

to the forefront. The first one is the time spent on computer use, and the other one is how effectively this time is spent. It was reported in the literature that although video games played for less than one hour a day are associated with many benefits, such as higher pro-social behavior and life satisfaction levels, it was also argued that spending too much time on the computer from an early age has consequences, such as low concentration levels and lack of attention in children. It was also reported regarding the contents of the activity type that even high-level tasks, such as problem-solving can be easily performed when time is spent with the right activities on computer. The finding of this study speculates that children's visual perception skills may vary depending on the type of games played on the computer. The fact that children playing intelligence-logic games have higher visual-motor integration skill levels than those who do not show the effect of game types in terms of contents.

The latest finding of this study was that children who watched television for more than 3 hours a day had low-level visual-motor integration skills. In a previous study, it was reported that excessive television watching in children over the age of four would cause inadequate motor skills. Since it is incomprehensible to build a future without developing technologies, it would be reasonable to involve children in the development of technology effectively.

*Bu makaleye yazarlar eşit oranda katkı sağladıklarını beyan ederler.

Ergenlerin Aile İçi İlişki Algılarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi

Examination of Adolescents' Perceptions of Family Relations According to Various Variables

Osman Gönültaş¹, Kıvanç Uzun², Muhammed Süleyman Akın³

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi:10.04.2020

Kabul Tarihi:24.06.2021

Yayın Tarihi:01.11.2021

Anahtar Kelimeler

Aile,
aile ilişkileri,
ergen,
ergenlik dönemi.

Özet

Bu araştırma lise çağındaki ergenlerin aile ilişkilerini algulamalarının cinsiyet, sınıf düzeyi, anne-baba birliktelik durumu ve anne-baba öğrenim durumu değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu 2018-2019 eğitim öğretim yılında, Isparta ilinin Merkez ilçesindeki ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören 359 öğrenciden (194 kadın ve 165 erkek) oluşmaktadır. Çalışma grubunun yaş ortalaması 15.38'dir. Araştırmada veri toplama araçları olarak; öğrencilere ilişkin demografik bilgilerin elde edildiği kişisel bilgi formu ve Aile Değerlendirme Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizinde frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapmanın yanı sıra ergenlerin aile içi ilişkiyi algılayışlarının, demografik değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için bağımsız gruplar t-testi ile tek yönlü varyans analizi kullanılmış olup, farklılıkların kaynağını test etmek için ise Tukey ve Hochberg's GT2 testlerinden yararlanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre ergenlerin aile içi ilişkileri algılayışları, cinsiyet değişkenine göre roller, duygusal tepki verebilme, gereken ilgiyi gösterme ve davranış kontrolü alt boyutlarında; anne-baba birliktelik durumu değişkenine göre ise duygusal tepki verebilme ve genel işlevler alt boyutlarında anlamlı farklılık göstermiştir. Ergenlerin aile içi ilişkileri algılayışları, sınıf düzeyi ve anne-baba öğrenim durumu değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermemiştir. Çalışma bulguları ilgili alanyazın ışığında tartışılmıştır.

Abstract

This study was conducted to determine whether the perceptions of high school adolescents about family relations differ according to their gender, grade level, parent relations status and parent education status. The working group of the study consists of 359 students (194 females and 165 males) studying in secondary education institutions in the Central District of Isparta province in the 2018-2019 academic year. The mean age of the study group is 15.38. In the study, personal information form in which demographic information about students were obtained and Family Evaluation Scale were used as data collection tools. In the analysis of the data, besides frequency, percentage, arithmetic mean and standard deviation, independent groups t-test and one-way analysis of variance were used to determine whether adolescents' perceptions of family relations differed according to demographic variables; Tukey and Hochberg's GT2 test to test the source of the differences. According to the findings of the research, adolescents' perceptions of family relations in the sub-dimensions of roles, emotional responses, show the required attention and behavior control according to gender; in the sub-dimensions of emotional responses and general functions differed significantly according to parent relations status. Adolescents' perceptions of family relations did not differ significantly according to grade level and parents education status. The research findings were discussed in light of the relevant literature.

Key Word

Family,
family relations,
adolescents,
adolescence.

Atf için:

For Citation

Gönültaş, O.; Uzun, K. & Akın, M.S. (2021). Ergenlerin aile içi ilişki algılarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi [MSKU Journal of Education]*, 8(2), 391-405. DOI:10.21666/muefd.718075.

¹ Meb, ogonultasmlt@gmail.com, ORCID:0000-0003-1904-5121

² Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, kuzun@mehmetakif.edu.tr, ORCID: 0000-0002-6816-1789

³ Meb, msuleymanakin@gmail.com, ORCID: 0000-0003-0220-7606

Aile, karşı cinsten iki kişinin yasa ve geleneklere bağlı kalarak kurduğu psikososyal ve biyolojik bir kurumdur (Özgüven, 2001). Aile, diğer toplumsal kurumlar ve ilişkiler gibi insanların içinde yaşadıkları toplumsal, tarihsel ve kültürel dünyada birbirlerine karşı olan anlayışlarını, kişiler arası ilişkilerini, değerlerini ve yaşadıkları toplumsal şartları dikkate alarak kendilerinin inşa ettikleri, yeniden ürettikleri ve sürekli gözlemleyerek bunun sınırlarını belirledikleri bir ilişkiler alanıdır (Pehlivan, 2017; Savi-Çakar ve Uzun, 2021a). Gerek ruhsal gerekse bedensel olarak sağlıklı bir nesil yetiştirmek her toplumun en önemli hedefidir. Böyle bir neslin yetişmesinde, çocuk ve ergenin içinde yetiştiği, ilk ve yoğun ilişkilerin yaşandığı, toplumun en küçük birimi olan aileye önemli sorumluluklar düşmektedir (Cerit, 2007).

Tüm kişiler arası ilişkiler ve sosyal bağlar ele alındığında aile içi ilişkilerin en yoğun ve en uzun süregelen ilişkiler olduğu söylenebilir (Carr, 2006). Aile içi ilişkiler, bireyin psikososyal ihtiyaçlarının karşılanması ve topluma sağlıklı bireyler kazandırılması açısından çok önemlidir. Kuşkusuz ki bireyler, fiziksel ve psikolojik gelişimlerini en verimli şekilde ailelerinin yanında tamamlar. Her birey doğumundan itibaren hem annesinin hem de babasının ilgisine, sevgisine ve şefkatine ihtiyaç duyar (Tarhan, 2007). Çocuğun içinde bulunduğu aile yapısı, onun kişiliğinin gelişiminde ve benliğinin oluşumunda etkilidir. Sağlıklı aile ortamında yetişen bir çocuk, daha bağımsız ve etkin olurken; bununla birlikte kendini gerçekleştirme anlamında da gelişim göstermektedir. Anne ve babası tarafından duygusal ihtiyaçları karşılanan çocuklarda, kendini değerli hissetme ve özgüven duyguları gelişir. Özellikle ailesi tarafından sevilen ve olumlu davranışları pekiştirilen bireyler, değerli olma hissini yaşarlar. Sağlıksız bir aile ortamında yetişen bireyler ise özsaygı geliştiremez, bağımsız bir benlik oluşturamaz ve bunun bir sonucu olarak otorite figürü olan anne ya da babaya bağımlı bir kişilik yapısı oluşturur (Dönmezer, 2003; Morgan, 2009; Yavuzer, 2016). Ayrıca sağlıksız aile içi ilişki ağına sahip olan bireylerin pozitif gelişimlerinin zarar göreceği ve kendilerine özgü karakter güçlerini keşfetmelerinin zorlaşacağı açıktır (Kılınç ve Uzun, 2021). Sağlıksız aile içi ilişkiler pozitif psikolojinin önem verdiği iyi oluş, iyimserlik, mutluluk, dayanıklılık, affetme, minnettarlık, sağlıklı iletişim gibi birçok becerinin gelişmesine de zarar vermektedir (Karataş ve Uzun, 2020; Karataş ve Uzun, 2021).

Ailenin, bireyin yaşamında kritik bir yeri ve önemi vardır. Ailenin, bireyin üzerindeki bilişsel, duyuşsal, bedensel ve sosyal gelişimi üzerindeki etkileri, doğumdan önceki dönemle birlikte başlar ve yaşamı boyunca etkisini devam ettirir. Ebeveyn-çocuk ilişkisinin niteliği ve bu ilişkilerde ebeveynlerin çocuğa karşı göstermiş olduğu davranış örüntüleri, çocuğun gelişiminde belirleyici rol oynamaktadır (Şahin, 2007). Gelişim dönemleri içerisinde, bireylerin başa çıkmaları gereken gelişim görevleri bakımından en zorlayıcı süreçlerden biri olarak kabul edilen ergenlik; çeşitli fizyolojik, psikolojik ve sosyal değişimlerin yaşandığı bir dönemdir (Aydın, 2015; Köse, 2006). Ergenlik dönemi hızlı ve sürekli bir gelişim ve değişim dönemi olarak kabul edilmektedir. Bu değişimler aile içi çatışmaları da beraberinde getirmektedir. Ergenlik döneminde aile içinde yaşanan yoğun çatışmalar ve olumsuz ilişkiler iyi yönetilemezse intihar davranışı ile sonuçlandığı bilinmektedir (Savi-Çakar, Girgin ve Uzun, 2020). Bu nedenle ergenlik döneminde ergenlerin aile ile olan ilişkileri fazlasıyla önem kazanmaktadır (Özbay, 2000; Özgüven, 2001; Santrock, 2017).

Ebeveyn ve ergen ilişkisi, ergenin tüm gelişim alanlarındaki ilerleyişinde büyük ölçüde etkilidir. Ayrıca olumsuz ebeveyn-ergen ilişkisinin, ergenlerin riskli davranışlara yönelmesi konusunda önemli bir risk faktörü olduğu da bilinmektedir (Savi-Çakar ve Uzun, 2021b). Bu ilişki, ergenin tüm yaşamını etkilemektedir (Cerit, 2007). Ergenlik dönemindeki aile içi ilişkiler, ergenin fiziksel ve bilişsel gelişiminden, sosyal çevresinden, ebeveynlerin değer ve beklentilerinden ve ayrıca ergenin gelişiminin ve davranışlarının bu beklentilere ne ölçüde uyup uymamasından gibi birçok etmenden etkilenir (Hortaçsu, 1997; Ünal, 2019). Bireyin yaşamı boyunca başkalarıyla kurduğu ilişkilerin temeli de aile içi ilişkilerden etkilenmektedir (Özkurt, 2018). Bu dönemde ergenin yaşadığı biyolojik, bilişsel ve sosyal değişimler; ebeveyn-ergen ilişkisinin tekrar yapılandırılmasını zorunlu kılmaktadır (Bumpus, Crouter ve McHale, 2001; Eftekin, 2015; Kulaksızoğlu, 1989). Ergenin kendi kendini yöneten, özgüveni ve benlik saygısı yüksek, mutlu bir birey olması, yetiştiği aile ortamının koşullarına bağlıdır. Bu nedenle ebeveynlerin, aile içindeki tutum ve davranışları büyük önem taşımaktadır (Cirhinlioğlu, 2006). Bu süreçte ebeveyne düşen görev ise çocuğuna daha fazla davranışsal özerklik tanıyarak ona bir yetişkin

gibi davranması ve çocuğunun kendisini bir yetişkin gibi hissetmesini sağlamasıdır (Paikoff ve Brooks-Gunn, 1991).

Ergenler üzerinde yapılan araştırmalarda, ebeveynlerle kurulan sağlıklı ilişkinin; internet bağımlılığı, madde kullanımı, stres, depresyon, öfke, benlik saygısı, sosyal kaygı gibi değişkenlerle ilişkili olduğu anlaşılmıştır (Akdeniz, 2017; Bayraktutan, 2005; Bülbül, 2014; Gönültaş, Uzun, Akın ve Özcan, 2020; Kamkar, Doyle ve Markiewicz, 2012; Lin ve Tsai, 2002; Moral, 2018; Olmuş, 2001, Şereflioğlu, 2018; Tunç ve Tezer, 2006). Arslan ve Balkıs (2014) ergen örnekleminde yaptıkları araştırmalarında, ebeveynlere yönelik algılanan olumsuz tutumların ergenlerin anti-sosyal davranışlar, alkol ve sigara kullanımı, intihar eğilimi, olumsuz beslenme alışkanlıkları ve okul terki gibi problemleri davranışlarla ilişkili olduğunu ortaya koymuşlardır. Kalyencioğlu ve Kutlu'ya (2010) göre ergenlerin bu tür olumsuz davranışları, anne-baba ergen ilişkisinin daha da bozulmasına neden olmakta ve bu karşılıklı etkileşim ergenlerin uyum problemlerinin artmasına yol açabilmektedir.

Aile içi ilişkilerini sağlıklı olarak algılayan ergenlerin özgüvenleri gelişmekte, öznel iyi oluş ve mutluluk düzeyleri artmakta ve sosyal çevreleri ile daha sağlıklı ilişkiler kurabilmekte oldukları bilinmektedir (Kılınç ve Uzun, 2020; Şereflioğlu, 2018). Bayraktar (2007) ergenlik döneminin başarılı ya da başarısız olarak atlatılmasındaki en önemli noktanın, ergenlerin ebeveynleriyle kurdukları ilişkinin niteliği olduğunu vurgulamıştır. Kültürümüzde ergen-ebeveyn ilişkisinin niteliği ve ergenlerin aile içi ilişki algılarını etkileyen değişkenlerin tespit edilmesine yönelik çalışmalar yapılmıştır. Yapılan bu çalışmalarda cinsiyet (Karakoyun, 2011; Özgen, 1999; Yayman, 2019), yaş (Çalış, 2019; Karatay, 2018), anne-baba birliktelik veya boşanmış olma durumu (Mete, 2005; Ökte, 2001), anne ve babanın öğrenim durumu (Karatay, 2018, Mete, 2005; Özcan, 2002) gibi demografik değişkenler ergenlerin aile içi ilişkiyi algılama düzeylerinin farklı boyutlarını etkilemektedir. Bu bakımdan ergenlerin aile içi ilişki algılarını etkileyen değişkenlere yönelik yapılan çalışmaların sonuçlarının birbiri ile tutarlı olmadığı anlaşılmıştır. Bu durum genelde kültürden, özelde ise araştırmanın yapıldığı örneklemden kaynaklanmış olabilir.

Aile içi ilişkilerin sağlıklı olabilmesi ancak aile içerisindeki bireylerin birbirleriyle sağlıklı iletişim kurmalarıyla mümkün olabilir (Nazlı, 2018). Sağlıklı bir yaşamın sürdürülebilmesi için başka bireylerle kurulan sağlıklı ilişkiler oldukça önemlidir (Yüksel, 2004). Sosyal bir varlık olan insan, çevresindeki kişilerle sürekli olarak ilişki kurma ihtiyacı hissetmektedir. Ergenlik dönemindeki en önemli ve kritik ilişkiler ise aile bireyleriyle kurulmaktadır. Bazı ergenler, diğerlerinden daha çok olumlu aile içi ilişki algısına sahip olma eğilimindedir. Bu bakımdan ergenlik dönemindeki ebeveyn ve ergen ilişkisinin, çeşitli faktörlerden etkilenebileceği düşünülmektedir. Bu noktada ergenin aile içi ilişki algısını etkileyen değişkenlerin bulunması, ailenin koruyucu bir faktör olduğu göz önüne alındığında, ergenlik dönemindeki bireylere yönelik yapılan önleyici çalışmalara yön vermesi bakımından oldukça önemlidir. Araştırmanın bu bakımdan ergenlerin aile içi ilişkileri algılamalarına kuramsal açıdan katkı sunacağı söylenebilir. Bu araştırma, ergenlerin aile içi ilişkilerinin açıklanması ve iyileştirilmesi ile ilgili yapılacak çalışmalarda dikkate alınması gereken faktörlerin belirlenmesi bakımından oldukça önem arz etmektedir.

Bütün bu açıklananlardan hareketle bu çalışmanın amacı: Lise çağındaki ergenlerin aile içi ilişkileri algılayışlarının cinsiyet, sınıf düzeyi, ebeveyn birliktelik durumu ve ebeveynlerin öğrenim düzeyi gibi demografik değişkenlere göre incelenmesidir. Buna yönelik araştırma soruları aşağıda belirtilmiştir.

1. Ergenlerin aile içi ilişkilere yönelik algıları,
 - a. Cinsiyetlerine,
 - b. Sınıf düzeylerine,
 - c. Anne-baba birliktelik durumlarına,
 - d. Anne-baba öğrenim durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırmada, Isparta ilinin Merkez ilçesinde yer alan ortaöğretim kurumlarında öğrenimine devam etmekte olan ergenlerin, aile içi ilişki algılarının incelenmesine yönelik olarak tarama araştırması modeli

kullanılmıştır. Tarama araştırması modeli bir konuya ya da olaya ilişkin katılımcıların görüşlerinin ya da ilgi, beceri, yetenek, tutum vb. özelliklerinin belirlendiği araştırma türüdür (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, 2018-2019 eğitim öğretim yılında, Isparta ilinin Merkez ilçesindeki ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören 359 öğrenciden oluşmaktadır. Çalışma grubunun yaş ortalaması 15.38'dir. Çalışma grubu oluşturulurken, seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Uygun örnekleme, araştırmacıların ihtiyaç duyduğu büyüklükteki bir gruba ulaşana kadar en ulaşılabilir olan yanıtlayıcılardan başlamak üzere örneklemini oluşturmasıdır (Büyüköztürk vd., 2016). Öğrencilerin araştırmaya katılmaları hususunda gönüllülük esas alınmıştır. Çalışma grubu ile ilgili demografik bilgiler Tablo-1'de verilmiştir.

Tablo 1

Örnekleme Ait Tanımlayıcı İstatistik Bulgular

Faktör	Değişken	n	%
Cinsiyet	Kadın	194	54.00
	Erkek	165	46.00
Sınıf Düzeyi	9.sınıf	72	20.10
	10.sınıf	147	40.90
	11.sınıf	71	19.80
	12.sınıf	69	19.20
Anne ve Babanın Birliktelik Durumu	Birlikte	313	87.20
	Boşanmış	46	12.80
Anne Öğrenim Durumu	İlkokul Mezunu	80	22.30
	Ortaokul Mezunu	57	15.90
	Lise Mezunu	97	27.00
	Ön Lisans Mezunu	37	10.30
	Lisans Mezunu	88	24.50
Baba Öğrenim Durumu	İlkokul Mezunu	36	10.00
	Ortaokul Mezunu	52	14.50
	Lise Mezunu	101	28.10
	Ön Lisans Mezunu	36	10.00
	Lisans Mezunu	134	37.30
Toplam Öğrenci Sayısı		359	100.00

Tablo-1 incelendiğinde katılımcıların %54.00'ünün (n=194) kadın, %46.00'sinin (n=165) ise erkek ergenlerden oluştuğu görülmektedir. Araştırmaya katılanların %20.10'u (n=72) 9.sınıf, %40.90'ı (n=147) 10.sınıf, %19.80'i (n=71) 11.sınıf ve %19.20'si (n=69) ise 12.sınıf öğrencisidir. Katılımcıların %87.20'sinin (n=313) anne ve babası birlikte iken, %12.80'inin (n=46) ise anne ve babası boşanmıştır. Araştırmaya katılanların annesinin %22.30'u (n=80) ilkokul, %15.90'ı (n=57) ortaokul, %27.00'si (n=97) lise, %10.30'u (n=37) ön lisans ve %24.50'si (n=88) ise lisans mezunudur. Katılımcıların babasının %10.00'u (n=36) ilkokul, %14.50'si (n=52) ortaokul, %28.10'u (n=101) lise, %10.00'u (n=36) ön lisans ve %37.30'u (n=134) ise lisans mezunudur.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama araçları olarak öğrencilere ilişkin demografik bilgilerin elde edildiği kişisel bilgi formu ve Aile Değerlendirme Ölçeği kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu

Araştırmaya katılan öğrencilerin demografik özellikleri hakkında bilgi edinmek amacıyla araştırmacılar tarafından kişisel bilgi formu oluşturulmuştur. Kişisel bilgi formunda öğrencilere yönelik kişisel bilgiler (cinsiyet, sınıf düzeyi, anne ve babanın birlikte olma durumu, anne ve babanın öğrenim durumu) yer almaktadır.

Aile Değerlendirme Ölçeği (ADÖ)

ADÖ, Epstein, Bolwin ve Bishop (1983) tarafından "Aile Araştırma Programı" çerçevesinde geliştirilmiş olup, ailenin işlevlerini hangi konularda yerine getirebildiğinin veya getiremediğinin genel bir değerlendirmesini yapmak ve sorun alanlarını ortaya çıkartmak amacıyla geliştirilmiştir. Ölçeğin Türk kültürüne uyarlanması Bulut (1990) tarafından yapılmıştır. Toplamda 60 maddeden oluşan ölçek,

“1-Aynen katılıyorum” ile “4-Hiç katılmıyorum” arasında değişen 4’lü Likert tipinde bir kendini değerlendirme envanteridir. Ölçeğin yedi alt boyutu bulunmaktadır. (1) *Problem çözme* alt boyutu ailenin maddi ve manevi sorunlarını etkili bir şekilde çözebilme becerisini; (2) *İletişim* alt boyutu aile üyeleri arasında bilgi alış verişini, iletişimin açık olup olmadığını; (3) *Roller* alt boyutu ailenin ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik olarak üyelerinin aile içindeki konumlarına göre gerçekleştirmeleri gereken davranış kalıplarını; (4) *Duygusal tepki verebilme* alt boyutu aile bireylerinin karşılaştıkları içsel ve dışsal uyaranlara karşı verdikleri tepkileri; (5) *Gereken ilgiyi gösterme* alt boyutu aile bireylerinin karşılıklı ilgi, sevgi ve bakımlarını; (6) *Davranış kontrolü* alt boyutu ailenin kendi üyelerinin davranışlarına belli standart kurallar koymasını ve bu noktadaki düzenleme ve disiplini ve (7) *Genel fonksiyonlar* alt boyutu ise diğer altı boyutu da kapsayacak biçimde aile hakkında alınan bilgiyi açıklamaktadır. Ölçekten toplam puan alınamamaktadır ve her alt boyut kendi içinde değerlendirilmektedir. Ölçekte toplam otuz iki tane ters madde bulunmaktadır. ADÖ’nün her bir alt boyutu için elde edilen yüksek puan, ilgili alt boyuttaki sağlıklı aile içi ilişkiyi gösterirken; her bir alt boyuttan alınan düşük puan ise ilgili alt boyuttaki sağlıklı aile içi ilişkiyi göstermektedir. ADÖ’nün alt boyutlarının Cronbach alfa iç tutarlık katsayıları sırasıyla; problem çözme (6 madde) .80, iletişim (9 madde) .42, roller (11 madde) .56, duygusal tepki verebilme (6 madde) .59, gereken ilgiyi gösterme (7 madde) .38, davranış kontrolü (9 madde) .52 ve genel işlevler (12 madde) .86’dır (Bulut, 1990). Bu çalışma kapsamında ölçeğin iç tutarlık katsayıları sırasıyla; problem çözme alt boyutu için .71, iletişim alt boyutu için .77, roller alt boyutu için .59, duygusal tepki verebilme alt boyutu için .73, gereken ilgiyi gösterme alt boyutu için .41, davranış kontrolü alt boyutu için .51 ve genel işlevler alt boyutu için .89 olarak bulunmuştur.

Bulgular

Bu araştırma, ergenler için yapılacak önleyici rehberlik çalışmalarına argüman sunmayı ve aile içi ilişki algıları açısından olası risk gruplarında yer alan ergenleri belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu bakımdan ergenlerin aile içi ilişkilere yönelik algılarının hangi demografik değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla yapılan analizlerin bulguları sırasıyla şöyledir; Ergenlerin aile içi ilişkiyi algılayış puanlarının, cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t-testi analizi gerçekleştirilmiş ve sonuçlar Tablo-2’de sunulmuştur.

Tablo 2

Ergenlerin Cinsiyet Açısından Aile İçi İlişkileri Algılayış Puanlarının İncelenmesine Yönelik İlişkisiz Örneklem T-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	n	\bar{x}	S	sd	t	p
Problem Çözme	Kadın	194	12.22	3.88	357	-.329	.742
	Erkek	165	12.35	3.57			
İletişim	Kadın	194	17.71	5.32	357	-1.547	.123
	Erkek	165	18.55	4.89			
Roller	Kadın	194	22.65	4.78	357	-2.208*	.028
	Erkek	165	23.73	4.41			
Duygusal Tepki Verebilme	Kadın	194	11.26	3.86	357	-2.241*	.026
	Erkek	165	12.15	3.65			
Gereken İlgiyi Gösterme	Kadın	194	16.07	2.53	357	-3.149**	.002
	Erkek	165	16.96	2.83			
Davranış Kontrolü	Kadın	194	18.63	3.44	357	-2.266*	.024
	Erkek	165	19.44	3.27			
Genel İşlevler	Kadın	194	20.90	7.83	357	-1.840	.067
	Erkek	165	22.35	6.93			

Tablo-2’de ergenlerin aile içi ilişkileri algılayışlarının alt boyutlarına bakıldığında; kadın ve erkek ergenlerin roller ($t_{(357)}=-2.208$, $p<.05$), duygusal tepki verme ($t_{(357)}=-2.241$, $p<.05$), gereken ilgiyi gösterme ($t_{(357)}=-3.149$, $p<.01$) ve davranış kontrolü ($t_{(357)}=-2.266$, $p<.05$) puanlarının anlamlı olarak farklılaşmakta olduğu görülmektedir. Bu farklılığın erkek ergenlerin roller, duygusal tepki verme, gereken ilgiyi gösterme ve davranış kontrolü puan ortalamalarının; kadın ergenlerin puan ortalamalarından daha yüksek olmasından kaynaklandığı görülmüştür. Bu durum erkek ergenlerin

roller, duygusal tepki verme, gereken ilgiyi gösterme ve davranış kontrolü alt boyutlarında; sağlıklı aile içi ilişki yaşadıklarına yönelik algılarının olduğu şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca Tablo-2'ye bakıldığında, ergenlerin aile içi ilişkileri algılayışlarının alt boyutlarından; problem çözme ($t_{(357)}=-.329$, $p>.05$), iletişim ($t_{(359)}=-1.547$, $p>.05$) ve genel işlevler ($t_{(357)}=-1.840$, $p>.05$) puan ortalamalarının kadın ve erkek ergenler arasında anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmektedir.

Ergenlerin sınıf düzeylerine göre aile içi ilişkileri algılayış puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını saptamaya yönelik tek yönlü varyans analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo-3'te gösterilmiştir.

Tablo 3

Ergenlerin Sınıf Düzeylerine Göre Aile İçi İlişkileri Algılayış Puanlarının İncelenmesine Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Sınıf Düzeyi	N	\bar{x}	S	F	p	Anlamlı Fark
Problem Çözme	9.sınıf(A)	72	12.38	3.99	.867	.458	Yok
	10.sınıf (B)	147	12.25	3.73			
	11.sınıf (C)	71	11.77	3.63			
	12.sınıf (D)	69	12.78	3.61			
İletişim	9.sınıf (A)	72	18.20	4.82	.265	.850	Yok
	10.sınıf (B)	147	18.29	5.29			
	11.sınıf (C)	71	17.64	5.56			
	12.sınıf (D)	69	18.02	4.73			
Roller	9.sınıf (A)	72	23.34	4.69	.728	.536	Yok
	10.sınıf (B)	147	23.42	4.43			
	11.sınıf (C)	71	22.46	4.55			
	12.sınıf (D)	69	23.10	5.09			
Duygusal Tepki Verebilme	9.sınıf (A)	72	12.37	3.65	1.825	.140	Yok
	10.sınıf (B)	147	11.46	3.81			
	11.sınıf (C)	71	11.04	3.75			
	12.sınıf (D)	69	12.02	3.85			
Gereken İlgiyi Gösterme	9.sınıf (A)	72	16.58	2.86	2.576	.054	Yok
	10.sınıf (B)	147	16.31	2.68			
	11.sınıf (C)	71	16.04	2.38			
	12.sınıf (D)	69	17.21	2.81			
Davranış Kontrolü	9.sınıf (A)	72	18.90	3.88	.858	.463	Yok
	10.sınıf (B)	147	18.91	3.10			
	11.sınıf (C)	71	18.74	3.21			
	12.sınıf (D)	69	19.57	3.58			
Genel İşlevler	9.sınıf (A)	72	22.66	8.43	1.552	.201	Yok
	10.sınıf (B)	147	21.29	7.31			
	11.sınıf (C)	71	20.26	6.82			
	12.sınıf (D)	69	22.33	7.23			

Tablo-3'te görüldüğü üzere ergenlerin aile içi ilişki algılayışlarının alt boyutları olan problem çözme ($F_{(3-355)}=.867$, $p>.05$), iletişim ($F_{(3-355)}=.265$, $p>.05$), roller ($F_{(3-355)}=.728$, $p>.05$), duygusal tepki verebilme ($F_{(3-355)}=1.835$, $p>.05$), gereken ilgiyi gösterme ($F_{(3-355)}=2.576$, $p>.05$), davranış kontrolü ($F_{(3-355)}=.858$, $p>.05$) ve genel işlevler ($F_{(3-355)}=1.552$, $p>.05$) puan ortalamalarının sınıf düzeylerine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı anlaşılmaktadır. Tablo-3 incelendiğinde bu sonucun, öğrenim görülen sınıf düzeyleri fark etmeksizin; ergenlerin birbirlerine yakın düzeyde problem çözme, iletişim, roller, duygusal tepki verebilme, gereken ilgiyi gösterme, davranış kontrolü ve genel işlevler puan ortalamalarına sahip olmalarından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Ergenlerin aile içi ilişkileri algılayış puanlarının, anne ve babalarının birlikte olma durumlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t-testi analizi gerçekleştirilmiş ve sonuçlar Tablo-4'te verilmiştir.

Tablo 4

Ergenlerin Anne ve Babalarının Birlikte Olma Durumları Açısından Aile İçi İlişkileri Algılayış Puanlarının İncelenmesine Yönelik İlişkisiz Örneklem T-Testi Sonuçları

	Birliktelik Durumu	n	\bar{x}	S	sd	t	p
Problem Çözme	Birlikte	313	12.21	3.76	357	-1.816	.070
	Boşanmış	46	14.00	2.82			
İletişim	Birlikte	313	17.99	5.11	357	-1.778	.076
	Boşanmış	46	20.40	5.35			
Roller	Birlikte	313	23.08	4.63	357	-1.460	.145
	Boşanmış	46	24.86	4.51			
Duygusal Tepki Verebilme	Birlikte	313	11.56	3.75	357	-2.658**	.008
	Boşanmış	46	14.20	3.94			
Gereken İlgiyi Gösterme	Birlikte	313	16.47	2.71	357	-.456	.649
	Boşanmış	46	16.80	2.73			
Davranış Kontrolü	Birlikte	313	18.94	3.36	357	-1.554	.121
	Boşanmış	46	20.33	3.84			
Genel İşlevler	Birlikte	313	21.38	7.40	357	-2.257*	.025
	Boşanmış	46	25.80	7.71			

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

Tablo-4'te yer alan ergenlerin aile içi ilişki algılayışlarının alt boyutlarına bakıldığında; anne-babası birlikte olan ve anne-babası boşanmış olan ergenlerin duygusal tepki verebilme ($t_{(357)}=-2.658$, $p<.01$) ve genel işlevler ($t_{(357)}=-2.257$, $p<.05$) puan ortalamalarının anlamlı olarak farklılaşmakta olduğu görülmektedir. Bu farklılığın, anne-babası boşanmış olan ergenlerin duygusal tepki verme ve genel işlevler puan ortalamalarının; anne-babası birlikte olan ergenlerin puan ortalamalarından daha yüksek olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu durum, anne-babası boşanmış olan ergenlerin duygusal tepki verme ve genel işlevler alt boyutlarında; sağlıklı aile içi ilişki yaşadıklarına yönelik algıladıkları olduğu şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca Tablo-4 incelendiğinde, ergenlerin aile içi ilişkiyi algılayışlarının alt boyutlarından olan problem çözme ($t_{(357)}=-1.816$, $p>.05$), iletişim ($t_{(359)}=-1.778$, $p>.05$), roller ($t_{(357)}=-1.460$, $p>.05$), gereken ilgiyi gösterme ($t_{(359)}=-.456$, $p>.05$) ve davranış kontrolü ($t_{(357)}=-1.554$, $p>.05$) puan ortalamalarının; anne-babası birlikte olan ve anne-babası boşanmış olan ergenler arasında anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmektedir.

Ergenlerin annelerinin öğrenim durumlarına göre aile içi ilişkileri algılayış puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını saptamaya yönelik tek yönlü varyans analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo-5'te gösterilmiştir.

Tablo-5'e bakıldığında ergenlerin aile içi ilişki algılayışlarının alt boyutları olan problem çözme ($F_{(4-354)}=.613$, $p>.05$), iletişim ($F_{(4-354)}=.474$, $p>.05$), roller ($F_{(4-354)}=1.253$, $p>.05$), duygusal tepki verebilme ($F_{(4-354)}=.377$, $p>.05$), gereken ilgiyi gösterme ($F_{(4-354)}=1.513$, $p>.05$), davranış kontrolü ($F_{(4-354)}=2.268$, $p>.05$) ve genel işlevler ($F_{(4-354)}=1.225$, $p>.05$) puan ortalamalarının; ergenlerin annelerinin öğrenim düzeylerine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmektedir. Bu sonuç Tablo-5 incelendiğinde annelerinin öğrenim düzeyleri fark etmeksizin, ergenlerin birbirlerine benzer oranda problem çözme, iletişim, roller, duygusal tepki verebilme, gereken ilgiyi gösterme, davranış kontrolü ve genel işlevler puan ortalamalarına sahip olmalarından kaynaklandığı şeklinde yorumlanabilir. Annesi ortaokul ve ön lisans mezunu olan ergenlerin; örneklem içinde yeterince temsil edilememiş olması da bu sonucun ortaya çıkmasında etkili olabilir.

Tablo 5

Ergenlerin Anne Öğrenim Durumlarına Göre Aile İçi İlişkileri Algılayış Puanlarının İncelenmesine Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Anne Öğrenim Durumu	n	\bar{x}	S	F	p	Anlamlı Fark
Problem Çözme	İlkokul Mezunu(A)	80	12.40	3.74	.613	.653	Yok
	Ortaokul Mezunu(B)	57	11.78	3.83			
	Lise Mezunu(C)	97	12.59	3.89			
	Ön Lisans Mezunu(D)	37	11.78	3.39			
	Lisans Mezunu(E)	88	12.37	3.68			
İletişim	İlkokul Mezunu(A)	80	18.10	5.28	.474	.755	Yok
	Ortaokul Mezunu(B)	57	17.43	4.69			
	Lise Mezunu(C)	97	18.45	5.03			
	Ön Lisans Mezunu(D)	37	18.62	5.43			
	Lisans Mezunu(E)	88	17.90	5.31			
Roller	İlkokul Mezunu(A)	80	23.88	4.73	1.253	.288	Yok
	Ortaokul Mezunu(B)	57	23.43	4.81			
	Lise Mezunu(C)	97	22.61	4.47			
	Ön Lisans Mezunu(D)	37	22.24	4.73			
	Lisans Mezunu(E)	88	23.28	4.55			
Duygusal Tepki Verebilme	İlkokul Mezunu(A)	80	11.87	3.72	.377	.825	Yok
	Ortaokul Mezunu(B)	57	11.57	3.93			
	Lise Mezunu(C)	97	11.31	3.38			
	Ön Lisans Mezunu(D)	37	12.02	3.67			
	Lisans Mezunu(E)	88	11.79	4.24			
Gereken İlgiliyi Gösterme	İlkokul Mezunu(A)	80	16.91	2.56	1.513	.198	Yok
	Ortaokul Mezunu(B)	57	16.26	2.46			
	Lise Mezunu(C)	97	16.05	2.69			
	Ön Lisans Mezunu(D)	37	16.35	3.26			
	Lisans Mezunu(E)	88	16.78	2.71			
Davranış Kontrolü	İlkokul Mezunu(A)	80	19.85	3.38	2.268	.062	Yok
	Ortaokul Mezunu(B)	57	19.15	3.38			
	Lise Mezunu(C)	97	18.55	2.96			
	Ön Lisans Mezunu(D)	37	18.18	3.38			
	Lisans Mezunu(E)	88	18.97	3.72			
Genel İşlevler	İlkokul Mezunu(A)	80	22.22	7.63	1.225	.300	Yok
	Ortaokul Mezunu(B)	57	19.89	6.60			
	Lise Mezunu(C)	97	21.37	7.03			
	Ön Lisans Mezunu(D)	37	22.97	8.12			
	Lisans Mezunu(E)	88	21.68	7.93			

Ergenlerin babalarının öğrenim durumlarına göre aile içi ilişkileri algılayış puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını saptamaya yönelik tek yönlü varyans analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo-6'da sunulmuştur.

Tablo-6 incelendiğinde aile içi ilişki algılayışının alt boyutları olan problem çözme ($F_{(4-354)}=1.138$, $p>.05$), iletişim ($F_{(4-354)}=.370$, $p>.05$), roller ($F_{(4-354)}=.052$, $p>.05$), duygusal tepki verebilme ($F_{(4-354)}=.294$, $p>.05$), gereken ilgiyi gösterme ($F_{(4-354)}=.075$, $p>.05$), davranış kontrolü ($F_{(4-354)}=1.192$, $p>.05$) ve genel işlevler ($F_{(4-354)}=.861$, $p>.05$) puan ortalamalarının ergenlerin babalarının öğrenim düzeylerine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı söylenebilir. Bu sonuç Tablo-6 incelendiğinde babalarının öğrenim düzeyleri fark etmeksizin, ergenlerin birbirine yakın düzeyde problem çözme, iletişim, roller, duygusal tepki verebilme, gereken ilgiyi gösterme, davranış kontrolü ve genel işlevler puan ortalamalarına sahip olmalarından kaynaklandığı şeklinde düşünülmektedir. Ayrıca babası ilkök ve ön lisans mezunu olan ergenlerin; örneklem içerisinde yeteri kadar temsil edilememiş olması da bu sonucun ortaya çıkmasında etkili olabilir.

Tablo 6

Ergenlerin Baba Öğrenim Durumlarına Göre Aile İçi İlişkileri Algılayış Puanlarının İncelenmesine Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Baba Öğrenim Durumu	n	\bar{x}	S	F	p	Anlamlı Fark
Problem Çözme	İlkokul Mezunu(A)	36	12.44	3.44	1.138	.339	Yok
	Ortaokul Mezunu(B)	52	11.80	3.89			
	Lise Mezunu(C)	101	11.81	4.07			
	Ön Lisans Mezunu(D)	36	12.50	3.05			
	Lisans Mezunu(E)	134	12.73	3.66			
İletişim	İlkokul Mezunu(A)	36	18.19	5.55	.474	.830	Yok
	Ortaokul Mezunu(B)	52	17.78	4.51			
	Lise Mezunu(C)	101	17.77	5.35			
	Ön Lisans Mezunu(D)	36	18.86	5.27			
	Lisans Mezunu(E)	134	18.23	5.09			
Roller	İlkokul Mezunu(A)	36	23.38	4.25	.052	.995	Yok
	Ortaokul Mezunu(B)	52	22.94	4.46			
	Lise Mezunu(C)	101	23.15	4.86			
	Ön Lisans Mezunu(D)	36	23.11	4.38			
	Lisans Mezunu(E)	134	23.18	4.76			
Duygusal Tepki Verebilme	İlkokul Mezunu(A)	36	11.69	3.21	.294	.882	Yok
	Ortaokul Mezunu(B)	52	11.46	3.32			
	Lise Mezunu(C)	101	11.41	4.19			
	Ön Lisans Mezunu(D)	36	11.94	3.52			
	Lisans Mezunu(E)	134	11.87	3.88			
Gereken İlgiyi Gösterme	İlkokul Mezunu(A)	36	16.69	2.86	.075	.990	Yok
	Ortaokul Mezunu(B)	52	16.40	2.54			
	Lise Mezunu(C)	101	16.45	2.56			
	Ön Lisans Mezunu(D)	36	16.55	2.77			
	Lisans Mezunu(E)	134	16.47	2.85			
Davranış Kontrolü	İlkokul Mezunu(A)	36	19.83	3.04	1.192	.314	Yok
	Ortaokul Mezunu(B)	52	18.26	3.21			
	Lise Mezunu(C)	101	19.12	3.41			
	Ön Lisans Mezunu(D)	36	19.02	3.19			
	Lisans Mezunu(E)	134	18.97	3.54			
Genel İşlevler	İlkokul Mezunu(A)	36	22.19	7.58	.861	.487	Yok
	Ortaokul Mezunu(B)	52	20.98	6.74			
	Lise Mezunu(C)	101	20.61	7.11			
	Ön Lisans Mezunu(D)	36	21.88	7.89			
	Lisans Mezunu(E)	134	22.26	7.82			

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada, lise çağındaki ergenlerin aile içi ilişkilerini algılamaları; cinsiyet, sınıf düzeyi, anne-baba birliktelik durumu ve anne-baba öğrenim durumu değişkenlerine göre incelenmiştir. Elde edilen bulgular alanyazın doğrultusunda tartışılmıştır.

Araştırmanın ilk bulgusu incelendiğinde, erkek ergenlerin kadın ergenlere göre aile içi ilişkileri algılayışlarının roller, duygusal tepki verebilme, gereken ilgiyi gösterme ve davranış kontrolü alt boyutlarında anlamlı olarak farklılaştığı; ancak problem çözme, iletişim ve genel işlevler alt boyutlarında ise anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmektedir. Erkek ergenlerin, farklılaşan alt boyutlarda kadın ergenlere göre aile içi ilişkileri daha sağlıklı yönde algıladıkları tespit edilmiştir. Alanyazın incelendiğinde, bu araştırmanın sonuçlarına paralel olarak, ergenlerin cinsiyetlerine göre aile içi ilişkilere yönelik algılarının bazı alt boyutlarda anlamlı olarak farklılaştığını saptayan çalışmalara rastlanmıştır. Bu farklılaşmanın nedeni mevcut çalışmayla uyumlu olarak, erkek ergenlerin kadın ergenlere göre aile içi ilişkilerini daha sağlıklı olarak algılamalarından kaynaklanmaktadır. Araştırmanın bulgularına paralel olarak; Özgen (1999) ergenlerle yaptığı çalışmada cinsiyete göre erkek ergenlerin kadın ergenlere göre sadece rol alt boyutunda; Cerit (2007) sadece problem çözme alt boyutunda; Yayman (2019) iletişim ve davranış alt boyutunda; Doğan ve Ceyhan (2008) roller ve

davranış kontrolü alt boyutunda; Karakoyun (2011) roller, gereken ilgiyi gösterme ve davranış kontrolü alt boyutlarında anlamlı bir farklılaşma olduğunu tespit etmişlerdir. Türküm, Kızıldaş, Bıyık ve Bahriye (2005) tarafından üniversite öğrencileriyle yapılan çalışmada da erkek öğrencilerin kadın öğrencilere göre aile içi ilişkilerini daha sağlıklı algıladıkları tespit edilmiştir. Ergenlik, bireyin gelişim süreçleri içinde kendine has özellikler barındıran fırtınalı bir dönemdir. Bu dönemde ergenlerin aileleriyle olan ilişkilerinde azalmalar oluşabilmekte ve ergenlerin daha çok kendilerine yöneldikleri gözlemlenmektedir. Kültürel açıdan edinmiş olduğumuz geleneklerimizden de destek alarak; erkek ergenler, kız ergenlere oranla bu süreci ailelerinden daha çok arkadaşlarıyla etkileşim içinde geçirmeyi tercih etmekte ve buna bağlı olarak aile içi ilişkileri daha sağlıklı olarak algılama eğiliminde olabilmektedirler. Ayrıca Türk kültüründe ailelerin, erkek çocuklardan beklentilerinin (evin bütçesine katkı sunmak vb.) kız çocuklarındakine oranla daha yüksek olması; bu beklentinin ergenlik döneminin gelişimsel krizleriyle boğuşan ve otoriteyle çatışma içinde olan erkek ergenler tarafından karşılanmaması, aileyle olan ilişkilerin gerilmesine neden olmuş olabilir.

Araştırmanın ikinci bulgusunda, ergenlerin sınıf düzeylerine göre aile içi ilişkiyi algılayışlarının alt boyutları olan problem çözme, iletişim, roller, duygusal tepki verebilme, gereken ilgiyi gösterme, davranış kontrolü ve genel işlevler puan ortalamalarının anlamlı olarak farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Karatay'ın (2018) özel yetenekli öğrenciler ve Çalış'ın (2019) ergen örnekleminde yaptığı çalışmaların sonuçları, araştırmanın bulgularıyla örtüşmektedir. Benzer şekilde Türküm ve diğerleri (2005) tarafından üniversite öğrencileriyle yapılan çalışmada da aile içi ilişkileri algılama düzeyinin katılımcıların yaşlarına göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Sınıf düzeyinin ergenin sahip olduğu yaş ile doğru orantılı olduğu düşünüldüğünde, sınıf düzeyinin ya da yaşın, ergenlerin aile ilişkileri ile ilgili algılamalarını değiştirmemesi; bu algıların, ergenlik dönemi içerisindeki kısa yaş ve sınıf aralıklarına göre değişmeyecek derecede tutarlı olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bağlamda ergenlik döneminin tamamında fırtınalı bir sürecin yaşandığını, birer yıllık sınıf aralıklarının aile içi ilişkilere yönelik belirgin bir farklılık ortaya koyamayacağını söyleyebiliriz.

Araştırmanın üçüncü bulgusu ise anne-babası birlikte olan ve anne-babası boşanmış olan ergenlerin aile içi ilişkiyi algılayışlarında duygusal tepki verebilme ve genel işlevler alt boyutlarında anlamlı olarak farklılaşma olduğu; problem çözme, iletişim, roller, gereken ilgiyi gösterme ve davranış kontrolü alt boyutlarında ise anlamlı bir farklılaşma olmadığı tespit edilmiştir. Anne-babası boşanmış olan ergenlerin, anne-babası birlikte olan ergenlere göre farklılaşan alt boyutlar özelinde aile içi ilişkilere yönelik algılarının olumsuz olduğu anlaşılmıştır. Bu sonuç, anne-babası boşanmış olan ergenlerin aile içi iletişimi sağlayabilecekleri mekânsal yakınlıktan yoksun olmalarından, buna bağlı olarak düşüncelerini ve duygularını rahatlıkla ifade edememelerinden ve aile içinde genel işlevlerin net olmamasından kaynaklanmış olabilir. Alanyazın incelendiğinde anne-baba birliktelik durumuna göre ergenlerin aile içi ilişkilere yönelik algılarının bazı alt boyutlar özelinde farklılaştığı görülmektedir. Bu farklılığın, araştırmanın bulgularıyla da paralel olarak, anne-babası boşanmış olan ergenlerin, anne-babası birlikte olan ergenlere göre daha sağlıklı aile içi ilişkiler yaşamalarından kaynaklandığı anlaşılmıştır. Mete (2005) ergenlerle yaptığı çalışmada davranış kontrolü alt boyutunda; Ökte (2001) problem çözme, iletişim, roller, duygusal tepki verebilme ve genel işlevler alt boyutlarında; Güler (2017) üniversite öğrencileriyle yaptığı çalışmada problem çözme, roller, davranış kontrolü, genel işlevler ve gereken ilgiyi gösterme alt boyutlarında anne-babası boşanmış olan öğrencilerin anne-babası beraber olan öğrencilere oranla daha sağlıklı aile işlevlerine sahip olduklarını ifade etmişlerdir. Yapılan araştırmalar incelendiğinde, anne-babası boşanmış olan ergenlerin sağlıklı aile işlevi yaşadıkları görülmekle birlikte, aile içi ilişkileri sağlıklı olduğu için de anne-baba boşanmış olabilir. Parçalanmış ve işlevini kaybetmiş aile yapısının önlenmesi için aile içi ilişkilerin geliştirilmesine yönelik psikoeğitim programları oluşturulabilir ve deneysel çalışmalar planlanabilir. Alanyazındaki araştırmaların her birinde farklı sağlıklı aile işlevlerinin ön plana çıkması, araştırma yapılan örneklemelerin sosyo-kültürel yapısının birbirinden farklı olmasından kaynaklanmış olabilir.

Araştırmanın dördüncü bulgusunda, ergenlerin annelerinin öğrenim düzeylerine göre aile içi ilişkiyi algılayışlarının alt boyutları olan problem çözme, iletişim, roller, duygusal tepki verebilme, gereken ilgiyi gösterme, davranış kontrolü ve genel işlevler puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Karatay (2018), Özcan (2002), Doğan ve Ceyhan (2008), Mete (2005) ve Çalış (2019) tarafından ergen örnekleminde yapılan çalışmalarda da bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşen bulgulara

ulaşmıştır. Annelerinin öğrenim düzeylerine göre ergenlerin aile içi ilişki algılarının farklılaşmaması, Türk toplum yapısına bağlı olarak; ailede annenin öğrenim düzeyi değişse bile annelik bakış açısının değişmemiş olması ile açıklanabilir.

Araştırmanın beşinci bulgusunda ise ergenlerin babalarının öğrenim düzeylerine göre aile içi ilişkiyi algılayışlarının alt boyutları olan problem çözme, iletişim, roller, duygusal tepki verebilme, gereken ilgiyi gösterme, davranış kontrolü ve genel işlevler puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Karatay (2018), Özcan (2002), Cerit (2007) ve Mete (2005) tarafından ergen örnekleminde yapılan çalışmalarda da benzer sonuçlar elde etmiştir. Babalarının öğrenim düzeylerine göre ergenlerin aile içi ilişki algılarının farklılaşmaması; babanın öğrenim düzeyi değişse bile kültürel yapımız gereği toplumun her kesiminde, aile içindeki otorite rolünün her zaman baba olarak görülmesinden kaynaklanmış olabilir.

Sonuç olarak, erkek ergenlerin kadınlara, anne-babası boşanmış olan ergenlerin ise anne-babası birlikte olanlara göre aile içi ilişkilerini bazı alt boyutlar özelinde sağlıklı olarak algıladıkları anlaşılmıştır. Bununla birlikte sınıf düzeyine ve anne-baba öğrenim düzeyine göre ergenlerin aile içi ilişki algılarında herhangi bir farklılaşma tespit edilememiştir.

Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

1. Bu araştırma ortaöğretim öğrencileriyle sınırlandırılmıştır. Örneklem grubu olarak ilkökul veya ortaokul öğrencileriyle de çalışmalar yapılabilir.
2. Bu çalışmada, ergenlerin aile içi ilişki algılarının; cinsiyet, sınıf düzeyi, anne-baba birliktelik durumu ve anne-baba öğrenim durumu değişkenlerine göre farklılaşp farklılaşmadığı incelenmiştir. Gelecek araştırmalarda ise algılanan akademik başarı, anne-baba öz/üvey durumu, algılanan sosyoekonomik düzey gibi farklı demografik değişkenlere göre algılanan aile içi ilişkilerin farklılaşp farklılaşmadığı incelenebilir.
3. Ergenlerin algıladıkları aile içi ilişki tutumlarıyla; kimlik gelişimi, akademik başarı, mükemmeliyetçilik, öz-yeterlik, sosyal uyum, psikolojik iyi oluş ve psikolojik zihinlilik gibi değişkenlerle olan ilişkisinin incelenebilmesi için ilişkisel çalışmalar planlanabilir. Bu şekilde ergenlerin aile içi ilişkileri algılamalarını etkileyen değişkenler tespit edilerek, kuramsal bilgi birikimine katkıda bulunulabilir.
4. Gelecek araştırmalarda, nitel araştırma teknikleri kullanılarak; ergenlerin aile içi ilişkilerine yönelik algılarına dair bulgular zenginleştirilebilir. Nicel araştırma deseni kullanılarak elde edilen bu bulguların, nitel araştırma deseni kullanılarak da elde edilebilmesi bu araştırmanın geçerliğine ve güvenilirliğine katkı sunacaktır. Farklı desenler ve yöntemler ile benzer sonuçlara ulaşmak, elde edilen bulguların sağlam birer kuramsal temele dönüşmesi bakımından önemlidir.
5. Ergenlerin aile içi ilişkilerini geliştirmeye yönelik psikoeğitim programları oluşturulabilir. Bu programlar ortaöğretim okullarındaki psikolojik danışmanları tarafından anne-babası boşanmış olan ve erkek öğrenciler öncelikli olarak tüm okula uygulanmalıdır. Ayrıca bu programların etkililiğinin sınanması amacıyla deneysel çalışmaların yapılması, ergenlerin aile içi ilişkilere yönelik algılarının aydınlatılması konusunda yararlı olabilir.

Son olarak, okul psikolojik danışmanlarına aile içi ilişkilerin geliştirilmesi konusunda büyük görevler düşmektedir. Bu kapsamda okul psikolojik danışmaları aile içi iletişim, sağlıklı ebeveyn tutumları, ergenlik dönemi gelişim özellikleri gibi konularda ebeveynlere yönelik grup çalışmaları ve seminerler planlayabilirler.

Sınırlılıklar

Her çalışmada olduğu gibi bu araştırmanın da sınırlılıkları mevcuttur. Araştırma, Isparta il merkezinde 2018-2019 eğitim öğretim yılında Millî Eğitim Bakanlığına bağlı ortaöğretim kurumlarında öğrenim görmekte olan 359 öğrencinin; kişisel inançlarını ve mevcut değişkenleri ölçmek için geliştirilmiş kişisel bilgi formu ve Aile Değerlendirme Ölçeği ile toplanan verilerle sınırlandırılmıştır. Dolayısıyla veriler, öğrencilerin kişisel değerlendirmeleri sonucunda elde edilmiştir. Öğrencilerin, ölçeklerde yer alan maddelerde işaretleyerek gösterdikleri tepkileri; öz-saygılarını korumak ve anlam arayışlarını zedelememek için gerçek yaşamdaki davranışlarıyla bağdaşmayabilir. Bundan dolayı mevcut değişkenleri içerecek şekilde farklı illerde ve ilçelerde de benzer çalışmaların planlanması ve

sonuçlarının karşılaştırılması önerilmektedir. Ayrıca yapılan analizlerde Aile Değerlendirme Ölçeği'nin bazı alt boyutlarının düşük iç tutarlılık katsayısı vermesi yine önemli bir sınırlılık olarak gösterilebilir.

Kaynakça

- Akdeniz, S. (2017). Erken ergenlikte bilişsel duygusal düzenleme, algılanan anne baba tutumu ve algılanan sosyal destek ile psikolojik sağlık arasındaki ilişkinin incelenmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Arslan, G. & Balkıs, M. (2014). The investigation of relationship between problem behaviors and family problems in adolescence. *SDU International Journal of Educational Studies*, 1(1), 11-23.
- Aydın, B. (2015). *Çocuk ve ergen psikolojisi*. (5.Baskı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Bayraktar, F. (2007). Olumlu ergen gelişiminde ebeveyn/akran ilişkilerinin önemi. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 14(3), 157-166.
- Bayraktutan, F. (2005). Aile içi ilişkiler açısından internet kullanımı. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bulut, I. (1990). *Aile değerlendirme ölçeği elkitabı*. Ankara: Özgüzelış Matbaası.
- Bumpus, M. F., Crouter, A. C. & McHale, S. M. (2001). Parental autonomy granting during adolescence: Exploring gender differences in context. *Developmental Psychology*, 37(2), 163-173. DOI:10.1037/0012-1649.37.2.163
- Bülbül, A. (2014). Ergenlerin algılanan anne baba tutumları ile yakın ilişkilerindeki psikolojik eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Haliç Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. (19.Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (21.Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Carr, A. (2006). *The handbook of child and adolescent clinical psychology: A contextual approach*. NY: Brunner-Routledge.
- Cerit, T. (2007). Ergenlerin aile ilişkilerini algılamalarının bazı değişkenlere göre incelenmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Cirhinlioğlu, F. (2006). *Çocuk gelişimi ve ruh sağlığı*. (3.Baskı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Çalış, N. (2019). Ergenlik döneminde bulunan öğrencilerin aile ilişkilerinin okul yaşamına yansımaları ve okul sosyal hizmeti. (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. & Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. (3.Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Doğan, M. & Ceyhan, E. (2008). Genel lise öğrencilerinin aile işlevlerinin ve denetim odaklarının incelenmesi. *Aile ve Toplum Dergisi*, 10(4), 67-82. DOI:10.21560/spcd.21344
- Dönmezer, İ. (2003). *Ailede iletişim ve etkileşim - sağlıklı insan, sağlıklı aile*. İzmir: Ege Üniversitesi Yayınları.
- Eftekin, P. (2015). Ergenlik dönemindeki öğrencilerin internet bağımlılığı ve anne baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Epstein, N. B., Baldwin, L. M. & Bishop, D. S. (1983). The McMaster family assessment device. *Journal of Marital and Family Therapy*, 9(2), 171-180. DOI:10.1111/j.1752-0606.1983.tb01497.x
- Gönültaş, O., Uzun, K., Akın, M. S. & Özcan, F. A. (2020). Ergenlerin internet bağımlılığı düzeylerinin çeşitli demografik değişkenlere göre incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13(70), 519-529. Doi:10.17719/jisr.2020.4111
- Güler, H. (2017). Üniversite öğrencilerinde benlik saygısı ile aile tutumunun ilişkisi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Üsküdar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Hortaçsu, N. (1997). *İnsan ilişkileri*. (2.Baskı). Ankara: İmge Kitapevi Yayınları.
- Kalyencioğlu, D. & Kutlu, Y. (2010). Ergenlerin aile işlevi algılarına göre uyum düzeyleri. *İstanbul Üniversitesi Florence Nightingale Hemşirelik Yüksek Okulu Dergisi*, 18(2), 56-62.

- Kamkar, K., Doyle, A. B. & Markiewicz, D. (2012). Insecure attachment to parents and depressive symptoms in early adolescence: Mediating roles of attributions and self-esteem. *International Journal of Psychological Studies*, 4(2), 3-18. DOI:10.5539/ijps.v4n2p3
- Karakoyun, K. (2011). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin atılganlık düzeyleri ile aile işlevleri arasındaki ilişkinin sosyo-demografik değişkenler açısından incelenmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Karataş, Z. & Uzun, K. (2020). Şükran mı duyuyoruz yoksa minnettar mıyız? *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (56), 411-440. DOI:10.21764/maeuefd.769436
- Karataş, Z. & Uzun, K. (2021). Ergenlerin kendilerini, başkalarını ve durumları affetme eğilimlerinin yordanmasında mükemmeliyetçilik, yalnızlık ve öz-şefkatin etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (58), 248-289. DOI:10.21764/maeuefd.877884
- Karatay, İ. (2018). Özel yetenekli öğrencilerin aile içi ilişkileri ile benlik algısı arasındaki ilişkinin incelenmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kılınç, M. & Uzun, K. (2020). Ergenlerin öznel iyi oluşlarının yordayıcıları olarak akran zorbalığı ve akran mağduriyeti. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(3), 1400-1439. Doi:10.29299/kefad.853992
- Kılınç, M. & Uzun, K. (2021). Öğretmenler ve okul psikolojik danışmanları için pozitif psikoloji. G. Arslan & M. Yıldırım (Ed.), *Okulda pozitif psikoloji: Kuramdan uygulamaya* içinde, (s. 333-368). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Köse, E. (2006). Liseli ergenlerde kişilik ve sosyal desteğin yalnızlığa olan etkisinin incelenmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kulaksızoğlu, A. (1989). Ergen-aile çatışmaları ile annenin tutumları arasındaki ilişki ve ergenin problemleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 71-87.
- Lin, S. S. & Tsai, C. C. (2002). Sensation seeking and internet dependence of Taiwanese high school adolescents. *Computers in Human Behavior*, 18(4), 411-426. DOI:10.1016/S0747-5632(01)00056-5
- Mertler, C. A. & Vannatta, R. A. (2016). *Advanced and multivariate statistical methods: Practical application and interpretation*. (6.Baskı). CA: Pyrczak Publishing.
- Mete, B. (2005). Lise son sınıf öğrencilerinin empatik becerileri ile aile işlevleri arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Moral, R. (2018). Ergenlerdeki internet bağımlılığı: anne baba ve akran ilişkileri açısından bir değerlendirme. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Morgan, C. T. (2009). *Psikolojiye giriş* (S. Karakaş & R. Eski, Çev.) (18.Baskı). Konya: Eğitim Kitabevi Yayınları.
- Nazlı, S. (2018). *Aile danışmanlığı*. (14.Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Olmuş, G. Ö. (2001). Ergenlerin aile içi psikolojik örüntülere göre sürekli öfke ve öfke ifade tarzlarının incelenmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Ökte, M. (2001). Ergenlerde içe dönüklük-dışa dönüklük kişilik özelliği ile aile işlevleri arasındaki ilişkiler. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Özbay, M. H. (2000). Ruh hastalıkları ve sağlığı kliniğine başvuran ergenlerin kendilerini algılamalarıyla başvurmamayanların kendini algılamalarının karşılaştırılması. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Özcan, T. C. (2002). Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan çocukların anne babalarının empati düzeyi ile aile işlevlerinin incelenmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gülhane Askeri Tıp Akademisi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özgen, C. (1999). Kız ve erkek lise öğrencilerinin kimlik duyguları ve aile algıları arasındaki ilişki. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Özgülven, İ. E. (2001). *Ailede iletişim ve yaşam*. (1.Baskı). Ankara: Pdrem Yayınları.

- Özkurt, Y. (2018). Ortaokul öğrencilerinin aile içi iletişimlerinin ve sosyal uyum durumlarının incelenmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rize.
- Paikoff, R. L. & Brooks-Gunn, J. (1991). Do parent-child relationships change during puberty? *Psychological Bulletin*, 110(1), 47-66. DOI:10.1037/0033-2909.110.1.47
- Pehlivan, O. (2017). Aile tanımı ve ilişkilerinin toplumsal olarak inşası. (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Santrock, J. W. (2017). *Ergenlik* (D. M. Siyez, Çev.). (14.Baskı). Ankara: Nobel Yayınları.
- Savi-Çakar, F., Girgin, M. & Uzun, K. (2020). Ergenlerin intihar girişimlerinde risk faktörleri ve psikolojik yardım alma durumlarının incelenmesi. *International Social Sciences Studies Journal*, 6(68), 3599-3618. Doi:10.26449/sss.2568
- Savi-Çakar, F. & Uzun, K. (2021a). COVID-19 pandemi sürecinin ergenlerin ve ebeveynlerinin yaşamına yansımaları: ebeveyn bakış açısından bir değerlendirme. *Pearson Journal of Social Sciences & Humanities*, 6(12), 161-189.
- Savi-Çakar, F. & Uzun, K. (2021b). Teacher abuse, school burnout and school attachment as predictors of adolescents' risky behaviors. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 11(1), 217-258. DOI:10.14527/pegegog.2021.007
- Şahin, A. (2007). *Yaratıcı drama yöntemi ile anne-baba eğitimi uygulama rehberi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Şereflioğlu, S. N. (2018). Anne ve baba ile ilişkilerin ergenlerde benlik saygısı, stres ve depresyon üzerindeki etkisi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tabachnick, B. G., Fidell, L. S. & Ullman, J. B. (2007). *Using multivariate statistics*. (5.Baskı). Boston, MA: Pearson.
- Tarhan, N. (2007). *Makul çözüm aile içi iletişim rehberi*. (3.Baskı). İstanbul: Timaş Yayınları.
- Tunç, A. & Tezer, E. (2006). Çocuk yetiştirme stilleri ve benlik saygısı arasındaki ilişki. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(25), 37-44.
- Türküm, A. S., Kızıldaş, A., Bıyık, N. & Bahriye Y. (2005). Üniversite öğrencilerinin aile işlevleri algılarının incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(1), 229-262.
- Ünal, N. (2019). Akran zorbalığı ile ergenlerin algıladıkları aile işlevselliğinin incelenmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yayman, E. (2019). Ergenlerde sosyal medya bağımlılığı, oyun bağımlılığı ve aile işlevleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yavuzer, H. (2016). *Çocuk psikolojisi*. (44.Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yüksel, A. (2004). Empati eğitim programının ilköğretim öğrencilerinin empatik becerilerine etkisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 341-354.

Extended Abstract

Introduction

Family relationships are very important in terms of meeting the psychosocial needs of the individual and training healthy individuals for the society. Adolescence, which is considered to be one of the most challenging processes in terms of the developmental tasks that individuals have to cope with, is a period in which various physiological, psychological and social changes are experienced. As a social being, human beings feel the need to constantly establish relationships with the people around them. The most important and critical relationships in adolescence are established with family members. Parent-adolescent relationship is of great importance in all the developmental areas of the adolescent. This relationship affects the entire life of the adolescent. It is thought that the relationship between parents and adolescents in the period of adolescence may be affected by various factors. In the current study, it is aimed to examine high school adolescents' perceptions of familial relationships in terms of some demographic variables.

Methodology

In the current study, the survey research method was used to investigate adolescents' perceptions of familial relationships. The study group is comprised of 359 students attending secondary schools in the central district of the city of Isparta in the 2018-2019 school year. As the data collection tools, a personal information form to collect data about the demographic features of the students and the Family Evaluation Scale were used. In the analysis of the collected data, t-test and one-way variance analysis (ANOVA) were used to determine whether the adolescents' perceptions of familial relationships vary depending on the demographic variables and Tukey or Hochberg's GT22 was used to test the source of the difference.

Findings

When it was investigated whether the adolescents' perceptions of familial relationships vary significantly depending on gender, it was found that there are significant differences in the sub-dimensions of "roles", "being able to give an emotional reaction", "paying the required attention" and "behaviour control" in favour of the male adolescents. However, no significant difference based on gender was found in the sub-dimensions of "problem solving", "communication" and "general functions". It was also investigated whether the adolescents' perceptions of familial relationships vary significantly depending on the state of togetherness of parents and it was found that there are significant differences in the sub-dimensions of "being able to give an emotional reaction" and "general functions" in favour of the adolescents whose parents are divorced. On the other hand, the adolescents' perceptions of familial relationships were found to be not varying significantly depending on grade level and mother and father's education levels in all the sub-dimensions.

Discussion

It was observed that the male adolescents' perceptions of familial relationships are significantly different from those of the female adolescents in the sub-dimensions of "roles", "being able to show an emotional reaction", "paying the required attention" and "behaviour control". The male adolescents were found to perceive familial relationships as unhealthier than the female adolescents.

The adolescents' perceptions of familial relationships were found to be not varying significantly depending on grade level in all the sub-dimensions. The fact that the adolescents' perceptions of familial relationships do not vary significantly depending on grade level might be because perceptions are too stable to change in such a short period covering the grade levels considered in the current study.

It was also found that there are significant differences between the perceptions of the adolescents whose parents are together and those of the adolescents whose parents are divorced in the sub-dimensions of "being able to show an emotional reaction" and "general functions". In this regard, it can be argued that the adolescents whose parents are divorced are devoid of the spatial proximity that can foster familial communication and accordingly they cannot comfortably express their thoughts and feelings and general functions in the family cannot be established clearly.

The adolescents' perceptions of familial relationships were found to be not varying significantly depending on mother and father's education levels in all the sub-dimensions. The fact that the adolescents' perceptions of familial relationships do not vary significantly depending on mother's education level might be because even if mothers' education levels change, their perceptions of motherhood do not change because of the cultural structure of the Turkish society. And the fact that the adolescents' perceptions of familial relationships do not vary significantly depending on father's education level might be because even fathers' education levels change, they are always assumed to have the role of authority in the family because of the cultural structure of Turkish society.

i

ⁱ Bu makalede yazarların katkı oranları: 1. yazar % 40, 2. yazar % 30, 3. yazar % 30.

İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuma Motivasyonlarını Etkileyen Faktörlere İlişkin Görüşleri

The Views of 4th Grade Students on the Factors Affecting Reading Motivation

Nurullah KARAKULLUKÇU¹ Yaşar ÇELİK²

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi:23.04.2020

Kabul Tarihi: 26.09.2021

Yayın Tarihi: 01.11.2021

Anahtar Kelimeler

İlkokul,
okuma,
motivasyon, okuma
motivasyonu

Key Word

Primary school,
reading, motivation,
reading motivation

Özet

Okuma, bireylerin günlük yaşamında kullandıkları temel becerilerden biridir. Okuma göz, ses ve beynin çeşitli fonksiyonlarının birlikte çalıştığı karmaşık bir süreçtir. Yapılan araştırmalarda, öğrencilerin okuma düzeylerinin az olduğu ve bu nedenle de öğretim programlarında okumaya önem verilmesi gerektiği belirtilmektedir. Bu araştırma ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonlarını etkileyen faktörlere ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırma Samsun İl MEM'e bağlı devlet okullarında 2013-2014 eğitim-öğretim yılında öğrenim gören 986 ilkokul 4. sınıf öğrencisi üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın örneklemi oranlı küme örnekleme yöntemiyle belirlenmiş ve uygulama için gidilen okullar rastgele belirlenmiştir. Araştırmada ölçme aracı olarak 35 maddelik "İlkokul Öğrencilerinin Okumaya Güdüyelen Faktörlere İlişkin Görüşlerini Belirleme Anketi" kullanılmıştır. Verilerin analizlerinde frekans ve yüzde değerleri kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğrencilerin okuma motivasyonları öğretmenler ve kitaplar tarafından daha sık etkilenmekte iken, aile ve arkadaşların daha az etkilediği belirlenmiştir. Ayrıca araştırmada kitap seçiminde en önemli unsurun kitabın konusu olduğu, tavsiye edilen kitapların ilgi alanlarına uygun olduğu, kitapların arkadaşlar arasında değiştirilerek okunduğu ifade edilmiştir.

Reading is one of the basic skills that individuals use in their daily life. Reading is a complex process in which various functions of the eyes, sound and brain work together. In the researches, it is stated that the reading level of the students is low and therefore, reading should be given importance in curricula. This study was conducted to determine the opinions of 4th grade students studying in the primary school about the factors that affect their reading motivation. The research was carried out with 986 students of 4th graders in public schools of Samsun Provincial Directorate of National Education in 2013-2014 academic year. The sample of the study was determined by proportional cluster sampling method and schools were selected as randomized for application. As a measurement tool in the research, the 35-item "Questionnaire for Determining Primary School Students' Opinions on the Motivating Factors for Reading" was used. Frequency and percentage values were used in the analysis. According to the results of the research, determined that while the reading motivation of the students was more frequently affected by the teachers and the books, it was less affected by the family and friends. In addition, in the research, it was stated that the most important factor in choosing a book is the subject of the book, the recommended books that are suitable for their interests, and the books that are read interchangeably among friends.

Atf için: For Citation

Karakullukçu, N., & Çelik, Y. (2021). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonlarını etkileyen faktörlere ilişkin görüşleri. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi [MSKU Journal of Education]*, 8(2), 406-421, DOI: 10.21666/muefd.725816

¹ Ataköy İlyas Kılıç İlkokulu, İlkadım/SAMSUN, karakullukcu84@gmail.com, ORCID: 0000-0002-5019-3846

² Dr. Öğr. Üyesi, Ondokuz Mayıs Üniv. Eğit. Fak., SAMSUN, ycelik@omu.edu.tr, ORCID: 0000-0001-8159-5189

Bireyler sürekli öğrenme ve bilgilerini arttırma çabası içindedirler. Okuma bu amacın gerçekleşmesinde en önemli araçtır. Günlük hayatın her alanında sürekli yazılı materyallerle ve çeşitli bilgilerle karşı karşıya kalınmaktadır. Bu bilgilerin birçoğu okuma yoluyla kazanılmaktadır (Sünbül vd., 2010). Bireyin bilgi edinmek için kullandığı en kolay yollardan biri olan okuma, zihin gelişimine de önemli düzeyde katkı sağlamaktadır. Çünkü zihinsel kavramlara dönüştürülen yazılar, beyinde yapılandırılarak anlamlandırılmaktadır.

Türkçe dersi öğretim programında (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2005) okumaya farklı bir önem verilmektedir (Güneş, 2007). Programa göre okuma; göz, ses ve beynin (görme, algılama, seslendirme, anlama ve beyinde yapılandırma gibi) değişik işlevlerini kapsayan karmaşık bir süreç olarak görülmektedir (MEB, 2009). Öz (2011) okumayı gözün satırlar üzerinde sıçraması sonucu kelime şekillerini görerek, anlamlarını kavrama ve seslendirme olarak tanımlarken; kimi yazarlar ise okumayı, duyu organlarının yardımıyla sözcüklerin algılanıp anlam kazandırılmasına, kavranmasına ve yorumlanmasına dayanan zihinsel bir süreç olarak tanımlamışlardır (Sever, 2007; Özdemir, 2007; Harris & Sipay, 1947). Okumaya dair yapılan tanımlar incelendiğinde okuma; görme, algılama, dikkat, hatırlama, anlamlandırma, yorumlama, sentez ve çözümlenme gibi farklı zihinsel işlemlerin birlikte gerçekleştiği çok önemli bir eğitim aracı ve dil becerisi (Coşkun, 2006) olarak ifade edilebilir.

Okuma davranışının süreklilik kazanması için bireyin okumayı alışkanlık haline getirmesi gerekmektedir. Okuma alışkanlığı, bireyin merakı, ilgisi ve ihtiyaçları doğrultusunda, hoş vakit geçirme, eğlenme ve dinlenme amaçlarıyla zamanının bir kısmını okuyarak geçirmesi şeklinde tanımlanabilir (Yıldız, 2010). Ancak, üç yılda bir gerçekleştirilen PISA (Programme for International Student Assessment/ Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı) sınavları ülkelerin eğitimdeki durumlarını sergilemesi bakımından önemlidir. Bu sınavlardaki okuma becerileri bakımından Türkiye'nin PISA sonuçları (2003, 2006, 2009, 2012, 2015 ve 2018) incelendiğinde ülkemiz listenin alt sıralarında yer almaktadır. PISA'nın okuma alanındaki değerlendirmelerine göre Türkiye 2003 yılında 41 ülke arasında 34. sırada (MEB, 2005), PISA 2006'da 56 ülke arasında 37. sırada (MEB, 2010a), PISA 2009'da 65 ülke arasında 39. sırada (MEB, 2010b), PISA 2012'de 65 ülke arasında 42. sırada (MEB, 2015), PISA 2015'te 72 ülke arasında 50. sırada yer alırken PISA 2018'de ise 79 ülke arasında 40. sırada (MEB, 2019a) bulunmaktadır. Elde edilen puanların, Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) ülkelerinin ortalama okuma puanlarından düşük olması nedeniyle arzu edilen noktada olmadığını gözler önüne sermektedir. Bununla birlikte, öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırmada bir model olarak önemli sorumluluklar yüklenen öğretmenlerin okuma alışkanlıklarına yönelik gerçekleştirilen araştırmalar (İskender, 2013; Karakullukçu & Çelik, 2020; Tekgül, 2013; Tunç, 2018; Ülper, 2011b; Yalınkılıç, 2017) öğretmenlerin yeterli düzeyde okumadıklarını göstermektedir.

Eğitim sürecinde ve hayatın her aşamasında nasıl harekete geçirici bir mekanizmaya ihtiyaç varsa, okuma için de harekete geçirici bir mekanizmaya ihtiyaç vardır. Bu noktada karşımıza güdüleme (motivasyon) kavramı çıkmaktadır. Güdüleme; öğrenci davranışlarının yönünü, şiddetini, istikrarlı bir şekilde istenilen hedefe ulaştırmadaki hızı tespit eden asıl ve önemli güç unsurlarından birisidir. Güdülenmiş öğrenciler, herhangi bir uyarı ve yönlendirme olmaksızın fırsat buldukça okumaya çalışırlar (Schunk, 2011). Okuduklarından ve öğrendiklerinden keyif alan, okudukları metinleri kavrayabilen, sentezleyebilen ve eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirebilen bireyler yetiştirmek aynı zamanda Türkçe Öğretim Programı'nın özel amaçları arasında da yer almaktadır (MEB, 2019b).

Okuma açısından birçok güdü kaynağından söz edilse de asıl belirleyici olan içsel ve dışsal süreçlerdir. Kişinin bir çalışmaya katılması içsel güdüsüne ve çalışmaya yönelik olan bireysel ilgisine bağlı iken dışsal güdüsü ise dışsal değer ve ödüllere dayanmaktadır (Deci, Koestner & Ryan, 2001). İçsel ve dışsal güdüler birlikte harekete geçirildiğinde okuma miktarının %69'unu açıklayabilecek düzeye ulaşmaktadır (Schaffner vd. 2013). Bu bağlamda öğrencilerin hevesleri ve ilgileri doğrultusunda okumaları, içsel güdüyle bağlıdır. Ödüllendirilme, cezalandırılma, ebeveynlerle etkileşime girme, öğretmenlerin beklentilerini karşılama, çevresi tarafından iyi bir okur olarak görülme gibi nedenler ise dışsal güdüye bağlı okumalarını içermektedir. Ancak, dışsal güdüyle gerçekleştirilen davranışların belli bir zaman sonra içselleştirilip içsel güdü haline dönüştüğü de görülebilir (Hidi, 2000). Okunan metinden anlam çıkarma sürecinde takip edilen işlemler birçok motivasyonel süreci gerektirir (Monteiro, 2013). Okumaya güdülemede dört temel unsurun öne çıktığı gözükmektedir. Bunlar öğretmen, aile, arkadaş ve kitaptır. Çocuk, okuduklarını çevresiyle (ebeveyn, arkadaşları vb.) paylaşmak, arkadaşları ile yarışmak ya da öğretmeni tarafından ödüllendirilmek için okumaya vakit

ayırabilir. Aile fertleri okumaya değer veriyorsa, çocukları da okuma becerilerini arttırmak için okumaya ilgi duyabilir (Yıldız & Akyol, 2011).

Okuma alışkanlığı kazanmada okuma motivasyonunun önemi, etkisi, okuma motivasyonu ile okuduğunu anlama arasındaki ilişkiyi inceleyen birçok araştırmaya (Aktaş & Çankal, 2019; Arıcı, 2005; Baki, 2019; Batmaz & Erdoğan, 2019; Boerma, Mol & Jolles, 2016; Guthrie vd., 1993; Kızgın & Batuğ, 2020; Kuşdemir & Güneş, 2015; Özerbaş & Öztürk, 2017; Sancı, 2002; Wigfield, Gladstone & Turci, 2016) rastlanmaktadır. İlkokul düzeyinde ve okuma motivasyonlarını etkileyen faktörleri konu alan araştırmalar (Aksoy ve Öztürk, 2018; Aslan ve Harput, 2017; Bamberger, 1990; Duran & Sezgin, 2012; Gök, 2019; Gökçe, 2012; Katrancı, M. 2015; Öztürk & Aydemir, 2012; Suna, 2006; Tunç, 2018; Ülper, 2011a; Yamaç & Çeliktürk Sezgin, 2018; Yıldız & Akyol, 2011) oldukça sınırlıdır. Okuma motivasyonu bazı araştırmalarda değişik yönlerden ele alınarak incelenmekle birlikte; doğrudan öğretmen, aile, kitap ve arkadaş boyutlarıyla ele alarak inceleyen araştırmaya az rastlandığı görülmüştür. Okuma konusundaki temellerin büyük oranda ilkokul düzeyinde atıldığı ve okuma alışkanlığı kazanmada bireylerin okuma motivasyonlarının önemli bir etkisi olduğu bilinen bir gerçektir. Bu nedenle ilkokul düzeyindeki öğrencilerin okuma motivasyonunu etkileyen faktörleri tespit etmek ve bu konuda bazı önerilerde bulunmak amacıyla geniş bir katılımcı grubu üzerinde yapılan bu araştırmanın alana katkı sağlayacağı umulmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonlarını etkileyen faktörlere ilişkin görüşlerinin bazı değişkenlere göre incelenmesidir. Bu bağlamda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonlarını etkileyen faktörlerden öğretmen boyutu ile ilgili görüşleri nelerdir?
2. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonlarını etkileyen faktörlerden aile boyutu ile ilgili görüşleri nelerdir?
3. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonlarını etkileyen faktörlerden arkadaş boyutu ile ilgili görüşleri nelerdir?
4. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonlarını etkileyen faktörlerden kitap boyutu ile ilgili görüşleri nelerdir?

Yöntem

Bu araştırma yüksek lisans tezinden üretilmiş olup, öğrencinin belirlenen sürede mezun olamayıp ilişkisinin kesilmesinden dolayı çalışmaya bir süre ara verilmiştir. Öğrencinin "öğrenci affından" geri dönmesi ile birlikte çalışmaya kalınan noktadan devam edilmiştir. Bu yüzden araştırmada 2013-2014 yılına ait veriler kullanılmıştır.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada betimsel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri; bir grubu oluşturan bireylerin çeşitli özelliklerini ortaya koymak amacıyla verilerin toplanmasını gerektirmektedir (Büyüköztürk vd., 2008). Bu nedenle tarama modelleri, mevcut duruma müdahale etmeden, içinde bulunulan koşullar dahilinde betimleme imkanı sağlamaktadır (Karasar, 2012).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2013–2014 eğitim-öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Samsun'daki ilkokullarda öğrenim gören 4. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmada evreninin büyük olması nedeniyle örnekleme yöntemlerinden oranlı küme örnekleme yoluyla örneklem alınmıştır. Küme örneklemede, evren ya da alt evrendeki tüm elemanlar kümeler halindedir. Örnekleme, bu kümeler arasında yapılmaktadır. Oranlı küme örnekleme ise, her bir alt evrenden, o alt evrenin bütün içindeki oranına uygun şekilde küme belirlenir (Karasar, 2012).

Araştırmada, okullar yerleşim yerlerine göre "1. eğitim bölgesi" ve "2. eğitim bölgesi" olacak şekilde Samsun ili iki eğitim bölgesine gruplandırılarak alt evrenini oluşturmuştur. Bu gruplama Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliğine göre belirlenen hizmet bölgesi ve

hizmet alanlarına göre yapılmıştır (MEB, 2018). Yönetmeliğe göre Samsun ili hizmet bölgesi olarak 1. hizmet bölgesinde yer almaktadır ve okulun bulunduğu yerleşim yerinin durumuna göre Samsun İli 6 alt hizmet alanına ayrılmıştır. Araştırmada, hizmet alanı 1, 2 ve 3 olan okullar 1. eğitim bölgesi; hizmet alanı 4, 5 ve 6 olan okullar ise 2. eğitim bölgesi olarak kabul edilmiştir.

Araştırmanın gerçekleştirildiği 2013–2014 eğitim-öğretim yılında Samsun İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı okullarda ilkokula devam eden 4. sınıf öğrencilerinin sayısı 17933'tür. Örneklemenin evreni temsil yeterliliği ile ilgili, %95 kesinlik düzeyi ve tolerans gösterilebilir hata oranına göre 20000 kişilik bir evren için 644 kişi yeterli örneklemi oluşturmaktadır (Büyüköztürk & vd. 2008). Örneklemenin çeşitli yönlerden dağılımını görmek amacıyla öğrencilerin cinsiyet, eğitim bölgesi, kardeş sayısı, anne öğrenim durumu ve baba öğrenim durumlarına göre dağılımları Tablo 1 'de verilmiştir.

Tablo 1

Örneklemi Oluşturan Öğrencilerin Kişisel Özellikleri

Değişkenler		Frekans (f)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kız	503	51,01
	Erkek	483	48,99
Eğitim Bölgesi	1. Eğitim Bölgesi	588	59,63
	2. Eğitim Bölgesi	398	40,37
	0	86	8,72
Kardeş Sayısı	1	286	29,01
	2	261	26,47
	3 ve daha fazla	353	35,80
Anne Öğrenim Durumu	Okuryazar Değil	106	10,75
	İlkokul	463	46,96
	Ortaokul	189	19,17
	Lise	130	13,18
Baba Öğrenim Durumu	Üniversite	98	9,94
	İlkokul	413	41,9
	Ortaokul	231	23,43
	Lise	169	17,14
	Üniversite	173	17,54
	Toplam	986	100

Tablo 1'e göre araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyete göre dağılımları incelendiğinde öğrencilerin %51,01'inin (f=503) kız, %48,99'unun ise (f=483) erkek olduğu görülmektedir. Cinsiyet bakımından araştırma örnekleme alınan 986 öğrenci sayısı birbirine denktir. Uygulama esnasında kız ve erkek öğrenci sayısını eşitlemeye gidilmemiştir; ancak cinsiyet açısından öğrencilerin eşit sayıda olduğu söylenebilir. Kız ve erkek öğrencilerin dengeli bir dağılımda olması sonuçların cinsiyete göre genellenebilmesi açısından da önemlidir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin eğitim bölgelerine göre dağılımları incelendiğinde, %59,63'ünün (f=588) 1. eğitim bölgesinde, %40,37'sinin (f=398) 2. eğitim bölgesinde bulunan okullardan araştırmaya katılmış oldukları görülmektedir. Araştırma öncesinde öğrenci sayıları bölgeler arası dengede tutulsa da anket analizinde eksik ve hatalı anketler değerlendirme dışı bırakılması nedeniyle sayısal farklar oluşmuştur. 2. eğitim bölgesinde bulunan okullardan gelen anketlerde hatalı anket sayısının 1. eğitim bölgesinde göre yüksek olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin kardeş sayısına göre dağılımları incelendiğinde öğrencilerin %8,72'sinin (f=86) hiç kardeşinin bulunmadığı, %29,01'inin ise (f=286) "1" kardeşinin bulunduğu, %26,47'sinin (f=261) "2" kardeşinin olduğunu ve %35,80'inin (f=353) "3 ve daha fazla" kardeşinin olduğunu görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin annelerinin öğrenim durumlarına göre dağılımları incelendiğinde; annelerin %10,75'inin (f=106) okuryazar olmadığı, %46,96'sının (f=463) ilkökul mezunu olduğu, %19,17'sinin (f=192) ortaokul mezunu olduğunu, %13,18'inin (f=130) lise mezunu olduğunu ve %9,94'ünün (f=98) üniversite mezunu olduğunu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin babalarının öğrenim durumlarına göre dağılımları incelendiğinde; babaların %41,9'unun (f=413) ilkökul mezunu olduğu, %23,43'ünün (f=231) ortaokul mezunu olduğunu, %17,14'ünün (f=169) lise mezunu olduğu ve %17,54'ünün (f=173) üniversite mezunu olduğu görülmektedir. Genel anlamda anne ve babaların ilkökul mezunu oldukları görülmektedir; ancak babaların annelere oranla öğrenim düzeylerinin daha yüksek olduğunu söylemek mümkündür.

Veri Toplama Aracı

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonlarını etkileyen faktörlere ilişkin görüşlerini belirlenmesi amacıyla yapılan alanyazın taraması sonucunda, araştırmanın amacına uygun olduğu düşünülen ve Ülper (2011a) tarafından geliştirilen, 35 maddelik "İlkokul öğrencilerinin okumaya güdüleyen faktörlere ilişkin görüşlerini belirleme anketi" kullanılmıştır. Ülper (2011a) tarafından alan yazından okumaya güdüleyici etmenler belirlenerek oluşturulan bilgi tabanına dayanarak; *öğretmen boyutu*, *aile boyutu*, *arkadaş boyutu* ve *kitap boyutu* olmak üzere dört boyut belirlenmiştir. Bu boyutlarla ilgili toplam 41 maddelik bir soru havuzu oluşturmuş ve bu sorulara ilişkin uzman kişilerin görüş ve önerileri aldıktan sonra 6 madde çıkarılmıştır. Geriye kalan maddeleri öğrenci düzeyine uygunluğu bakımından ilkökul, ortaokul ve lise öğretmenlerince dil ve anlatım özellikleri bakımından değerlendirmiştir. Anketin beşli likert türünde hazırlanmış olup, verilen yanıtlar "hiçbir zaman karşılaşmam", "ender olarak karşılaşırım", "ara sıra karşılaşırım", "sık sık karşılaşırım" ve "her zaman karşılaşırım" şeklindedir. Araştırmada ön uygulama, örneklem haricinde benzer türdeki okullardan seçkisiz olarak belirlenen 150 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen bu uygulamaya göre anketin Cronbach' Alfa güvenilirlik katsayısı ,92 olarak tespit edilmiştir. Güvenirlik katsayısı, kuramsal tanımı gereği puanlarda hata olmaması durumunda 1, gözlenen puanların tümü hatalı olması durumunda 0 olur (Büyüköztürk vd., 2008). Tüm bu işlemler sonucunda ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğu kanaatine ulaşılmıştır. Anket iki bölümden, toplam 40 sorudan oluşmaktadır. Anketin birinci bölümünde öğretmenlerin kişisel özelliklerine ilişkin verilere ulaşmak amacıyla 5 sorudan oluşan kişisel bilgiler formu yer almaktadır. Anketin ikinci bölümünde ise Ülper (2011a) tarafından geliştirilen, 5 likert tipinde ölçeklendirilmiş, 35 sorudan oluşan ilkökul öğrencilerinin okumaya güdüleyen faktörlere ilişkin görüşlerini belirleme anketi yer almaktadır.

Verilerin Toplanması

Araştırmacı tarafından ölçek sahibinden, e-posta yoluyla gerekli izin alınmış, uygulama için hazır duruma getirilerek çoğaltılmıştır. Diğer taraftan örnekleme seçilen okullarda anketlerin uygulanabilmesi için Samsun İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne başvurularak gerekli onay alınarak uygulamaya başlanmıştır. Uygulama için gidilen okullar rastgele (random) seçilmiştir. Anketler araştırmacı veya öğretmenler tarafından 4. sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Veri toplama aracının öğrenciler tarafından doldurulması yaklaşık 30'ar dakika sürmüştür. Sonuçta, anketler örneklemede belirtilen okullarda uygulanarak araştırma için gerekli veriler toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin çözümlenmesi öncesinde, 1160 öğrenciden toplanan anketlerden hatalı veya eksik doldurulan toplam 174 anket değerlendirme dışı bırakılmış, uygun olan 986 anket analize tabi tutulmuştur. "İlkokul öğrencilerinin okumaya güdüleyen faktörlere ilişkin görüşlerini belirleme anketi"ne ait verilerin bilgisayar ortamına girilmesinde, düzenlenmiş maddelerin her biri için "hiçbir zaman karşılaşmam" seçeneği 1, "ender olarak karşılaşırım" seçeneği 2, "ara sıra karşılaşırım" seçeneği 3, "sık sık karşılaşırım" seçeneği 4 ve "her zaman karşılaşırım" seçeneği 5 şeklinde kodlanarak veri girişi sağlanmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin analizinde SPSS24 veri analiz programı kullanılmıştır. Ülper (2011a) tarafından geliştirilip araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan ankette yer alan maddeler, bu araştırmada da Ülper'in (2011a) kendi çalışmasında yapmış olduğu gibi dört boyutta boyutlandırılmıştır. Boyutlara ait maddeler Tablo 2'de yer verilmiştir.

Tablo 2
Boyutlara Ait Madde Numaraları

Boyutlar	Maddeler
Öğretmen Boyutu	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10
Aile Boyutu	11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20
Arkadaş Boyutu	21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30
Kitap Boyutu	31, 32, 33, 34, 35

Araştırmada katılımcıların anket maddelerine verdikleri yanıtlar SPSS 24 veri analiz programı ile analiz edilerek, elde edilen bulgular yüzde ve frekans dağılımları şeklinde sunulmuştur.

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın amacı doğrultusunda verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Motivasyonlarını Etkileyen Faktörlerden Öğretmen Boyutu ile İlgili Görüşleri

Tablo 3
Öğrencilerin Okuma Motivasyonlarını Etkileyen Faktörlerden Öğretmen Boyutu İle İlgili Görüşlerinin Dağılımı

Maddeler	Hiçbir zaman		Ender		Ara sıra		Sık sık		Her zaman	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1. Öğretmenlerimi kitap okurken görürüm.	58	5,88	79	8,01	383	38,85	220	22,31	246	24,95
2. Öğretmenlerimiz okudukları kitapları önerir.	121	12,27	108	10,95	221	22,42	218	22,11	318	32,25
3. Öğretmenlerimiz okuduklarını anlatır.	181	18,36	121	12,27	264	26,77	173	17,55	247	25,05
4. Öğretmenlerimiz okudukları kitapları tanıtır.	163	16,53	144	14,60	250	25,36	182	18,46	247	25,05
5. Öğretmenlerimiz okuyup okumadığımızı takip eder	42	4,26	37	3,75	143	14,51	164	16,63	600	60,85
6. Öğretmenlerimiz derslerde değişik okuma metinleri kullanır.	62	6,29	100	10,14	221	22,41	231	23,43	372	37,73
7. Öğretmenlerimiz derslerde çeşitli okuma etkinlikleri yaptırır.	44	4,46	66	6,69	218	22,11	244	24,75	414	41,99
8. Öğretmenlerimiz bizi kitap okumak için teşvik eder.	37	3,75	43	4,36	127	12,88	183	18,56	596	60,45
9. Öğretmenlerimiz kitap hediye eder.	140	14,20	106	10,75	291	29,51	202	20,49	247	25,05
10. Öğretmenlerimiz kitap okuyanları över.	67	6,80	85	8,62	199	20,18	181	18,36	454	46,04

Tablo 3 incelendiğinde öğrencilerin, öğretmenlerini kitap okurken "ara sıra" gördükleri (%38,85), öğretmenlerin okuduklarını "ara sıra" anlattıkları (%26,77), okudukları kitapları "ara sıra" tanıttıkları (%25,36), "ara sıra" kitap armağan ettikleri (%29,51); öğretmenlerin, okudukları kitapları "her zaman" önerdikleri (%32,25), kitap okuyup okumadıklarını "her zaman izledikleri" (%60,85), farklı okuma metinlerini "her zaman" kullandıkları (%37,73), derslerde "her zaman" çeşitli okuma etkinlikleri yaptırdıkları (%41,99), kitap okumaya "her zaman" teşvik ettikleri (%60,45) ve kitap okuyanları "her

zaman" övdükleri (%46,04) anlaşılmaktadır. Bunlardan öğretmenlerimiz kitap okuyup okumadığımızı "her zaman" izler (%60,85) ve kitap okumaya "her zaman" teşvik eder (%60,45) ifadeleri, öğretmenlerin öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanma konusunda gereken özeni gösterdikleri şeklinde yorumlanabilir.

İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Motivasyonlarını Etkileyen Faktörlerden Aile Boyutu ile İlgili Görüşleri

Tablo 4

Öğrencilerin Okuma Motivasyonlarını Etkileyen Faktörlerden Aile Boyutu İle İlgili Görüşlerinin Dağılımı

Maddeler	Hiçbir zaman		Ender		Ara sıra		Sık sık		Her zaman	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
11. Ailem yeni çıkan okuma materyallerini satın alır.	203	20,59	156	15,82	303	30,73	151	15,31	173	17,55
12. Evimizde kitap okuma saatleri belirlenir.	233	23,63	129	13,08	209	21,20	160	16,23	255	25,86
13. Ailemi kitap okurken görürüm.	224	22,72	167	16,94	254	25,76	150	15,21	191	19,37
14. Ailem okuduğu kitapları önerir.	224	22,72	145	14,71	193	19,57	158	16,02	266	26,98
15. Ailem okuduklarımı bana anlatır.	293	29,72	136	13,79	215	21,81	143	14,50	199	20,18
16. Ailem okuduklarımı anlatmamı ister.	80	8,11	104	10,55	195	19,78	199	20,18	408	41,38
17. Ailem okuduğu kitapları bana tanıtır.	235	23,83	134	13,59	216	21,91	146	14,81	255	25,86
18. Ailem beni kitap okumaya teşvik eder.	54	5,48	32	3,25	149	15,11	205	20,79	546	55,37
19. Ailem bana kitap hediye eder.	127	12,88	107	10,85	324	32,86	168	17,04	260	26,37
20. Ailem kitap okuduğum için beni över.	79	8,01	77	7,81	184	18,66	208	21,10	438	44,42

Tablo 4 incelendiğinde öğrenciler ailelerinin, "hiçbir zaman" okuduklarını kendilerine anlatmadığı (%29,72); yeni çıkmış çeşitli okuma materyallerini "ara sıra" satın aldıkları (%30,73); ailelerini kitap okurken "ara sıra" gördükleri (%25,76), ailelerinin kendilerine "ara sıra" kitap armağan ettikleri (%32,86); evde "her zaman kitap okuma saatleri belirlendiği" (%25,86), ailelerinin okudukları kitapları "her zaman" önerdikleri (%26,98), "her zaman" okuduklarını kendilerine anlatılmasını istedikleri (%41,38), okudukları kitapları "her zaman" kendilerine tanıttıkları (%25,86), "her zaman" kendilerini kitap okumaya teşvik ettikleri (%55,37) ve kitap okudukları için "her zaman" kendilerini övdükleri (%44,42) anlaşılmaktadır. Öğrencilerin ailelerinin kendilerini "her zaman" kitap okumaya teşvik ettikleri (%55,37) ve kitap okudukları için "her zaman" kendilerini övdükleri (%44,42) yönündeki ifadeler ailelerin çocukları teşvik etme konusunda olumlu davranış sergiledikleri şeklinde yorumlanabilir.

İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Motivasyonlarını Etkileyen Faktörlerden Arkadaş Boyutu ile İlgili Görüşleri

Tablo 5 incelendiğinde öğrenciler arkadaşlarının, kendilerine "hiçbir zaman" okuduklarını anlattırarak istemedikleri (%27,99), "hiçbir zaman" kitap armağan etmedikleri (%36,81), kitap okudukları için arkadaşlarının "hiçbir zaman" kendilerini övmedikleri (%35,60), yeni çıkmış okuma materyalleri ile "ara sıra" ilgilendikleri (%28,40), okudukları kitapları "ara sıra" önerdikleri (%28,19), okuduklarını "ara sıra" anlattıkları (%26,57), okudukları kitapları "ara sıra" tanıttıkları (%23,43); kendilerini "ara sıra" okumaya teşvik ettikleri (%24,14), okudukları kitapları arkadaşları ile "her zaman" değiştikleri

(%39,15) ve arkadaşlarını "her zaman" kitap okurken gördükleri (%41,18) anlaşılmaktadır. Bunlardan arkadaşlarının kitap okuduğu için kendilerini "hiçbir zaman" övmedikleri (%35,60), okudukları kitapları "her zaman" değiştikleri (%39,15), arkadaşlarını kitap okurken "her zaman" gördükleri (%41,18) şeklindeki sonuçlar öğrencilerin birbirlerini okumaya teşvik etmedikleri, birbirleriyle yeterli düzeyde kitap değişiminde bulunmadıkları ve kitap okuma alışkanlıklarının yeterli düzeyde olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 5

Öğrencilerin Okuma Motivasyonlarını Etkileyen Faktörlerden Arkadaş Boyutu İle İlgili Görüşlerinin Dağılımı

Maddeler	Hiçbir zaman		Ender		Ara sıra		Sık sık		Her zaman	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
21. Arkadaşlarımla okuduğumuz kitapları değişiriz.	78	7,91	76	7,71	233	23,63	213	21,60	386	39,15
22. Arkadaşlarım yeni çıkan okuma materyalleriyle ilgilenir.	173	17,55	129	13,08	280	28,40	217	22,01	187	18,96
23. Arkadaşlarımı kitap okurken görürüm.	46	4,66	51	5,17	232	23,53	251	25,46	406	41,18
24. Arkadaşlarım bana okudukları kitapları önerir.	124	12,58	116	11,76	278	28,19	208	21,10	260	26,37
25. Arkadaşlarım okuduklarını bana anlatır.	204	20,69	173	17,55	262	26,57	179	18,15	168	17,04
26. Arkadaşlarım okuduklarımı anlatmamı ister.	276	27,99	156	15,82	226	22,92	155	15,72	173	17,55
27. Arkadaşlarım okudukları kitapları bana tanıtır.	159	16,12	188	19,07	231	23,43	202	20,49	206	20,89
28. Arkadaşlarım beni kitap okumaya teşvik eder.	215	21,8	146	14,81	238	24,14	171	17,34	216	21,91
29. Arkadaşlarım bana kitap hediye eder.	363	36,81	183	18,56	216	21,91	117	11,87	107	10,85
30. Arkadaşlarım kitap okuduğum için beni över	351	35,60	154	15,62	185	18,76	140	14,20	156	15,82

İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Motivasyonlarını Etkileyen Faktörlerden Kitap Boyutu ile İlgili Görüşleri

Tablo 6 incelendiğinde öğrenciler, okumaları tavsiye edilen kitapları, "her zaman" ilgi alanlarına uygun buldukları (%42,90), "her zaman" düzeylerine uygun buldukları (%46,75), "her zaman" yararlı buldukları (%51,32), "her zaman" özgürce seçtikleri (%57) ve "her zaman" eğlenceli buldukları (%56,39) anlaşılmaktadır. Bu bulgulardan yola çıkarak öğrencilerin kitap okumaya yönelik motivasyonlarının orta seviyede olduğu söylenebilir.

Tablo 6

Öğrencilerin Okuma Motivasyonlarını Etkileyen Faktörlerden Kitap Boyutu İle İlgili Görüşlerinin Dağılımı

Maddeler	Hiçbir zaman		Ender		Ara sıra		Sık sık		Her zaman	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
31. Okumam istenen kitapları ilgi alanıma uygun bulurum.	50	5,07	99	10,04	207	20,99	207	20,99	423	42,90
32. Okumam istenen kitapları seviyeme uygun bulurum.	35	3,55	77	7,81	180	18,26	233	23,63	461	46,75
33. Okumam istenen kitapları faydalı bulurum.	39	3,96	63	6,39	156	15,82	222	22,51	506	51,32
34. Okumam gereken kitaplar kendi seçtiğim kitaplardır.	30	3,04	53	5,38	134	13,59	207	20,99	562	57,00
35. Okumam istenen kitapları eğlenceli bulurum.	27	2,74	48	4,87	161	16,33	194	19,67	556	56,39

Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada öğrenciler ağırlıklı olarak öğretmenlerini, kitap okurken "ara sıra" gördüklerini (%38,85), öğretmenlerin, okudukları kitapları "her zaman" önerdiklerini (%32,25, öğrencilerin kitap okuyup okumadıklarını "her zaman izlediklerini" (%60,85) ve kitap okuyanları "her zaman" övdüklerini (%46,04) belirtmişlerdir. Bu verilerden hareketle öğretmenlerin yeterince model olmadıkları ancak öğrencileri okumaya teşvik ettikleri söylenebilir. Literatürde yer alan araştırmalara (Akyol & Çoban Sural 2021; Duran & Sezgin, 2012; Karakullukcu & Çelik, 2020; Karatay, Külah & Kaya, 2020; Kızgın & Baştuğ, 2020; Tekgül, 2013; Ülper, 2011a; Ülper, 2011b; Yalınkılıç, 2017; Yılmaz & Ertem, 2020) bakıldığında bu araştırmanın sonuçlarını destekler nitelikte olduğu söylenebilir.

Temel eğitim aşamasında öncelikle öğretmenlerin okuma konusunda olumlu tutuma sahip olması ve bu konuda gerekli adımları atmış olması beklenmektedir. Çünkü öğretmen, çocuğun ilköğretime adım atmasıyla birlikte ebeveyninden sonra model aldığı kişidir. Bu nedenle öğretmenin kişiliği, okumaya karşı olan olumlu tutumu, çocukta okuma ilgisi geliştirmede ve çocuklara olumlu bir rol model olması konusunda son derece önemlidir (Bamberger, 1990; Tunç, 2018). Yalınkılıç (2017) çalışmasında öğretmenlerin, öğrencilerin okuma motivasyonlarını artırmak için daha duyarlı davranmalarını, gerek örnek olmak, gerekse okuma derslerinin iyi ve güçlü bir şekilde yapılandırılması konusunda öğretmenlerin daha planlı ve sistemli hareket etmeleri gerektiğini ve okuma derslerinde çeşitli metin türlerinden sıklıkla yararlanıp kitabın kendisinin ciddi bir motivasyon unsuru haline getirilmesinin önemini vurgulamıştır. Benzer şekilde, Guthrie vd. (1993) öğretmenin öğrencileri okumaya yönlendirmesi, sınıf içinde yapılan okumalarda öğrencilere rehberlik etmesi öğrencilerin okuma miktarını arttırdığını vurgulamıştır. Bu nedenle öğretmenler derslerde kitaplar hakkında münazaralar yapabilir ve kitaplar hakkında sohbetler açabilir. Ayrıca öğretmenler okuduklarını öğrencilerle paylaşarak onları okumaya güdüleme yönünde önemli bir adım atmış olur. Güneş (2013) yaptığı araştırma sonucunda öğrencilerini okumaya güdüleyen öğretmenlerin, okuma alışkanlığı kazandırmada oldukça etkili olduklarını tespit etmiştir. Gökçe (2012) çalışmasında, öğrencilerin kitap okuma alışkanlıklarının geliştirilmesi açısından, okulda düzenlenen okuma saatlerine uyulması, kitap okuma yarışması yapılması, okul/sınıf kütüphanesinde gerekli sayı ve yeterlikte kitap bulundurulması, çok kitap okuyan öğrencilerin ödüllendirilmesi ve okuma kitaplarının ücretsiz dağıtılmasının gerektiğini vurgulamaktadır. Arıcı (2005) ise okuma alışkanlığının geliştirilmesinde en etkili faktörün öğretmen olduğunu belirtmiştir. Bu sonuçtan yola çıkarak, okuma motivasyonunun artırılması ve okumanın alışkanlık haline gelmesinde öğretmenin son derece önemli bir etkisi olduğu söylenebilir.

Bu çalışmada öğretmenin etkisi, öğrencileri okumaya yönlendirme ve teşvik etme bakımından olumlu görülürken, okumada rol model davranışları gösterme bakımından yeterli bulunmamıştır. Bu durum öğretmenlerin yeterince okuma alışkanlığına sahip olmamasından kaynaklanabilir.

Bu çalışmada öğrencilerin okuma motivasyonlarını etkileyen faktörlerden aile boyutu ile ilgili olarak öğrenciler ağırlıklı olarak ailelerinin "her zaman" kendilerini kitap okumaya teşvik ettikleri (%55,37) ve kitap okudukları için "her zaman" kendilerini övdükleri (%44,42), "her zaman" okuduklarını kendilerine anlatılmasını istedikleri (%41,38), yeni çıkmış çeşitli okuma materyallerini "ara sıra" satın aldıkları (%30,73) ve ailelerinin kendilerine "ara sıra" kitap armağan ettikleri (%32,86) tespit edilmiştir.

Konu ile ilgili alan yazın incelendiğinde, Ülper (2011a) ilkököl öğrencilerinin aileleri tarafından "her zaman" okumaya teşvik edildiklerini ve övüldüklerini, ailelerinin kendilerine "sık sık" kitap önerdiğini ancak ailelerini okuduklarını anlatmalarını isterken "ender" olarak gördükleri tespit etmiştir. Bu durum, ailelerin etkin olmaktan çok, dolaylı olarak güdüleyici olmaya çalıştıkları şeklinde yorumlanmıştır. Başka bir çalışmada öğrenci velilerinin, çocuklarının okuma alışkanlığını sadece okulda kazanabileceklerini düşündükleri tespit edilmiştir (Aşılıoğlu, 2008). Gökçe (2012), Yurtbakan & Erdoğan (2020) yaptıkları araştırma sonucunda, velilerin çoğunluğunun, çocuklarının kitap okumasını teşvik ettiğini ve okumaları için çeşitli kitaplar satın aldıklarını ortaya koymuşlardır. Benzer şekilde Guthrie vd. (1993) okuduklarını aileleri ile paylaşan öğrencilerin daha etkin bir biçimde kitap okuduklarını vurgulamıştır. Tosunoğlu'nun (2002) yaptığı araştırma sonucunda öğrenci velilerinin önemli bölümünün, çocuklarının "mutlaka okuması gerektiği" yönünde (%88,8) görüş belirttikleri tespit edilmiştir. Gök (2019) çocukların kitaplardan şekilleri, yeni isimleri ve renkleri öğrendikleri anlayışında olan öğretmen ve ailelerin onların iyi bir dinleyici ve konuşmacı olmasında önemli katkıları olacağını belirtmiştir. Başaran & Ateş (2009) ailelerin çocuklarına hikaye okuma ve anlatma sıklığının onların okumaya ilişkin tutumları üzerinde oldukça etkili olduğu; Suna (2006) ise anne ve babası kitap okumaya zaman ayıran, ona sesli bir biçimde kitap okuyan, kitaplar hakkında sohbetler yapılan, ailesi tarafından kitap hediye edilen, evde ortak kararlaştırılan bir okuma saati olan çocukların, okuma ilgisi düzeylerinin olumlu yönde etkilendiği sonucuna ulaşmıştır.

Bununla beraber bazı çalışmalarda anne ve babaların çocuklarına boş zamanlarında okumak için kitap aldıkları (Bayis, 2010; Devrimci,1993; Gönen, Öncü & Işıtan, 2004; Keleş, 2006) tespit edilirken, İşcan, Arıkan & Küçükaydın'ın (2013) yaptığı çalışmada, öğrencilerin büyük bir kısmı ebeveynlerin kendilerine kitap okumadıklarını vurgulamışlardır. Yine bazı çalışmaların sonuçları (Aslan & Harput, 2017; Duran & Sezgin, 2012) velilerin okuma konusunda çocuklarına iyi bir rol model olmadıklarını göstermektedir.

Yalınkılıç'ın (2017) çalışmasında öğrenciler, ebeveynlerini ender olarak kitap okurken gördüklerini ve ailelerinden hediye olarak ara sıra kitap aldıklarını belirtilirken, Yılmaz (2004) ebeveynlerin okuma konusunda duyarlı davranmadıkları sonucuna ulaşmıştır. Toplumsal, ekonomik, kültürel, ruhsal birçok boyuta sahip okuma alışkanlığının çocukluk döneminde kazandırılmasında en önemli görev aile ve okula düşmektedir (Devrimci, 1993). Okumayı çabuk öğrenen okul hayatı boyunca iyi okur olan öğrenciler üzerinde yapılan incelemede, bu çocuklara küçük yaşlardan itibaren kitap okunduğu ve zevk için okuyan yetişkin ve ebeveynleri örnek aldıkları tespit edilmiştir (Gönen & Devrimci, 1993). Yılmaz & Çalışkan (2017) ve Katrancı (2015) yaptıkları araştırmanın sonucunda, okuma motivasyonu yüksek öğrencilerin, motivasyon kaynağı olarak ilk sıralarda aile ile ilgili faktörleri gösterdiklerini belirtmişlerdir. Benzer şekilde Kurnaz & Yıldız (2015) ebeveynin kitap okuma konusundaki çabalarının ve model davranışlarının çocukların kitap okuma motivasyonları üzerinde önemli katkısı olduğunu ortaya koymuştur. Yalınkılıç (2017) ise çalışmasında; ailelerin okuma motivasyonu ve okuma alışkanlığı süreçlerinde etkin rol oynamaları gerektiğini, çocuklarına örnek olmanın dışında okumaya teşvik etme, farklı okuma materyallerini sunma konularında daha dikkatli davranmaları gerektiği belirtilmiştir. Bu verilerden yola çıkılarak, okuma motivasyonu kazandırmada ailelerin çocuklarına yeterince rol model olmadıkları ancak belli düzeyde teşvik ettikleri söylenebilir. Dolayısıyla alanda yapılan çalışmaların bu araştırmanın sonucunu destekler nitelikte olduğu söylenebilir.

Bu çalışmada öğrenciler arkadaşlarını ağırlıklı olarak, "her zaman" kitap okurken gördükleri (%41,18), okudukları kitapları arkadaşları ile "her zaman" değiştikleri (%39,15), kitap okudukları için arkadaşlarının "hiçbir zaman" kendilerini övmedikleri (%35,60) ve "hiçbir zaman" kitap armağan etmedikleri (%36,81) tespit edilmiştir. İlgili literatüre bakıldığında, Ülper (2011a) yaptığı çalışmada

ilkokul öğrencilerinin akranlarını “her zaman” kitap okurken gördüklerini, okunan kitapların değişimini “ara sıra” yaptıklarını belirtmişlerdir. Yalınkılıç (2017) çalışmasında arkadaş boyutu açısından ilkokul öğrencileri en çok arkadaşlarını kitap okurken görürken, arkadaş çevrelerinde kitabı bir paylaşım unsuru haline getiremedikleri sonucuna ulaşmıştır. Balcı'nın (2009) araştırmasında öğrencilere arkadaşlarıyla kitap alış-verişi yapıp yapmadıkları sorusuna %73,5 oranında “evet” cevabı verilirken, Dökmen'in (1994) farklı öğrenim düzeyindeki öğrenciler üzerinde gerçekleştirdiği araştırmada kitaba ulaşmada %78 ile en yüksek oran “arkadaşlardan ödünç alma” yönteminin kullanıldığı tespit edilmiştir. Balcı'nın (2009) 8. sınıf öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmada, öğrencilerin kitaba ulaşmada kullandıkları önemli yollardan biri olan “arkadaşlarından ödünç alma” oranı %18,5 olarak belirlenmiştir. Bayis (2010) ve Keleş'in (2006) tarafından yapılan araştırma sonuçları da öğrencilerin arkadaşlarıyla değiştirmediklerini göstermektedir. Ayrıca İşcan, Arıkan & Küçükaydın (2013) öğrencilerin %56'sının okudukları kitabı kendi aralarında tartışmadıklarını tespit etmiştir. Benzer şekilde ilgili literatürde öğrenciler arkadaşlarını kitap okurken görürlerken; okudukları kitapları değiş tokuş yapma konusunda farklı sonuçlar ortaya çıkmıştır. Suna (2006) yaptığı çalışmada, öğrenciler arkadaşları ile birlikte okuduğu kitaplar hakkında sohbetler yapıyorsa ve arkadaşları ile kitap değiş tokuşu yapıyorsa, öğrencilerin okuma ilgisinin olumlu yönde etkilendiğini belirtirken; Guthrie vd. (1993) okuduklarını akranlarıyla paylaşan öğrencilerin daha etkin bir biçimde okudukları vurgulanmıştır. Ayrıca Ülper (2011b) araştırmasında kitap armağan edilmesinin okumaya güdüleyici etkisine belirgin bir biçimde dikkat çekmiştir. Bu bağlamda alan yazındaki araştırma bulgularıyla mevcut araştırma bulgularının birbirini destekler nitelikte olduğu söylenebilir. Nelson & DeBacker (2008) yaptığı araştırmada iyi arkadaşlık ilişkisine sahip olan ve sınıf arkadaşları tarafından sevilen/sayılan öğrencilerin başarı motivasyonlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Doğal olarak bu durum okuma motivasyonuna da yansımaktadır. Öğrencilerin arkadaşlarını okurken görmeleri ve okuduklarını paylaşmalarının okumaya güdelemeye etkisi olabilir.

Bu araştırmada öğrenciler, kendilerine okumaları için tavsiye edilen kitapları, “her zaman” ilgi alanlarına uygun buldukları (%42,90), “her zaman” düzeylerine uygun buldukları (%46,75), “her zaman” yararlı buldukları (%51,32), “her zaman” özgürce seçtikleri (%57) ve “her zaman” eğlenceli bulduklarını (%56,39) ifade etmişlerdir. Kitap alt boyutu içerisinde yer alan maddelere ilişkin olarak öğrencilerin “her zaman” düzeyinde görüş bildirmeleri, kitapların, öğrencilerin okuma motivasyonlarını her zaman etkiledikleri; başka bir deyişle kitaba ilişkin etmenlerin öğrencileri “her zaman” okumaya güdülediği şeklinde yorumlanabilir. Bu durum, kitapların özellikleri ve kitap alırken tercihlerinin dikkate alınması öğrencileri okumaya yöneltmek açısından ne denli önemli olduğunu göstermektedir. Alan yazında bu bulguyu destekleyen çeşitli çalışmalara rastlanmaktadır. Suna'nın (2006) araştırmasında kitap alırken tercihlerine önem verilen, anne ya da babası kitap alırken düşünceleri sorulan çocukların okumaya ilgi düzeylerinin olumlu yönde etkilendiği görülmüştür. Edmunds & Bauserman (2006) ve Katrancı (2015) çocukların kitapları kendilerinin seçmesinin ve hikâye kitaplarında çocukları heyecanlandıran unsurların çocukların kişisel ilgileri ve kitapların özelliklerine bağlı olduğu belirtilmiştir. Temel okuma-yazma becerilerinin kazanılmaya başlandığı ilkokul döneminde, Sever'e (2007) göre çocukların okudukları kitapların nitelikleri, onların iyi okur olmaları bakımından önem arz etmektedir. Tosunoğlu'nun (2002) yaptığı araştırma sonucunda öğrencilerin çoğunlukla macera türü (%64,4) kitaplardan hoşlandığını saptamıştır. Ayrıca, öğrencilerin kitap seçimindeki en önemli etmenin kitabın konusu olduğunu vurgulamıştır. Benzer şekilde, Yıldız (2010) öğrencilerin okul dışında ilgi ve merak duydukları yayınları okumaya önem verdikleri sonucuna ulaşmıştır. Gökçe (2012) yaptığı araştırma sonucunda öğrencilerin sırasıyla en çok macera, bilim-kurgu, mizah ve polisiye içerikli kitapları okuduklarını ve sırasıyla kitap okumaya derslerin yoğunluğu, TV izleme, bilgisayar ve ev işlerinin engel olduğunu belirtmiştir. Aksoy & Öztürk (2018) ise öğrencilerin %40,5'inin çevresinde ilgisini çekecek konularda kitap, dergi vb. bulamadığını tespit etmiştir. Tüm bu çalışmalar araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir. Şöyle ki, özellikle öğrencilerin ilgi alanlarına uygun kitap seçmelerine imkân sağlanması öğrenciler açısından son derece önemlidir. Öğrencilerin okumak istedikleri kitapları ilgi alanlarına göre belirlemelerinin ardında bilişsel bir gerçeklik bulunmaktadır. Kişisel ilgi, öğrenmede ve bilişsel işlevleri yerine getirmede kolaylaştırıcı bir etkiye sahiptir. Dolayısıyla da metindeki bilgiyi daha etkili ve daha hızlı bir biçimde kodlamayı sağlamaktadır. Bu bakımdan öğrenciler açısından ilginç olan öyküler, kavrama açısından daha kolay ve daha az dikkat gerektiren türden olmalıdır (Ülper, 2011b). Aynı şekilde, Hidi (1990) ve Mckool'un

(2007) araştırmalarında öğrencilere, ilgi alanlarına uyan kitap seçme olanağının sunulması durumunda pek çok öğrencinin okumaya güdüleneceği vurgulanmaktadır.

Öneriler

Araştırma sonuçlardan yola çıkılarak şu önerilerde bulunulabilir:

1. Çocukların hayatlarının en önemli yıllarını geçirdiği okulun, çocuğa okumayı sevdirmeye, okumaya yönlendirme ve okuma motivasyonu kazandırma konularında görevi ve sorumluluğu oldukça büyüktür. Bu bakımdan öğretmenler bu konu üzerinde daha ciddi durmalı ve bu konuda yeni etkinlikler (derslerde kitaplar hakkında münazaralar yapma, kitaplar hakkında sohbetler etme, okuduklarını öğrencilerle paylaşma vb.) geliştirebilmelidir.
2. Okuma alışkanlığının temellerinin ailede atıldığına göre ebeveynler, çocuklarına bu alışkanlığı kazandırma ve onları okumaya güdüleme yönünde bilinçlendirilmelidir. Ayrıca bu amaçla uzmanlarca ailelere gerekli eğitim desteği sağlanmalı ve çocuklara okuma alışkanlığı kazandırılması amacıyla düzenlenen etkinliklere katılımı sağlanmalıdır.
3. Öğrencileri okumaya güdülemek için öğretmen ve aileler onlara kitap hediye etmeli, rol model olmalı, güvenmeli ve özerklik tanınmalı; öğretmenler ve aileler tarafından çocuklara ilgi alanlarına uygun ve eğlendirici kitaplar sunulmalı, arkadaş çevresinin son derece önemli olduğu düşüncesinden hareketle arkadaş seçimi konusunda onlara yardımcı olmalıdırlar.
4. Aynı amaca dönük araştırmalar farklı sınıf düzeylerinde, başka illerde hatta imkânlar ölçüsünde Türkiye genelinde yapılmalı; yeni araştırmalarda yarı yapılandırılmış görüşme yöntemine yer verilmelidir. Hatta imkânlar ölçüsünde nicel ve nitel araştırma teknikleri birlikte kullanılmalıdır.

Kaynakça

- Aksoy, E. & Öztürk, D. S. (2018). Öğrencilerdeki okuma alışkanlığının öğrenci ve öğretmen görüşlerine göre belirlenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 22(1), 143-184.
- Aktaş, E. & Çankal, A.O. (2019). Akıcı okuma stratejilerinin 4. sınıf türkçe derslerinde okuduğunu anlama becerisine ve okuma motivasyonuna etkisi. *ZfWT 11* (1), 85-114.
- Akyol, H. & Çoban Sural, Ü. (2021). Developing Reading, Reading Comprehension and Motivation: An Action Research Study. *Education and Science*. 46(205), 69-92.
- Arıcı, A.F. (2005). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuma durumları. (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Erzurum.
- Aslan, Y. & Harput, M.B. (2017). Çocuk eğitimi ve kitap okuma alışkanlığı üzerindeki aile etkisi: susanna tamaro “kitaplardan korkan çocuk” örneği. *Uluslararası Çocuk Edebiyatı ve Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1, 17-30.
- Aşlıoğlu, B. (2008). Bilişsel öğrenmeler için eleştirel okumanın önemi ve onu geliştirme yolları. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 1-11.
- Baki, Y. (2019). Türkçe öğretmeni adaylarının üst bilişsel okuma stratejilerinin okuma motivasyonu üzerindeki etkisindeki sınıf düzeyinin ve cinsiyetin rolü. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 50, 15-42. DOI: 10.15285/maruaeabd.586837
- Balcı, A. (2009). İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlık ve ilgileri üzerine bir araştırma. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Bamberger, R. (1990). *Okuma alışkanlığını geliştirme*. (B. Çapar, Çev.). Ankara: Kültür Bakanlığı.
- Başaran, M. & Ateş, S. (2009). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okumaya ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29 (1), 73-92.
- Batmaz, O. & Erdoğan, Ö. (2019). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonları ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki ve bu konuya yönelik öğretmen görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(71),1429-1449.
- Bayis, S. (2010). 4., 5., 6., 7. Sınıf öğrencilerinin kitap okuma ve kütüphane kullanım alışkanlıklarının incelenmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

- Boerma, I. E., Mol, S. E. & Jolles, J. (2016). Teacher perceptions affect boys' and girls' reading motivation differently. *Reading Psychology*, 37(4), 547-569.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Coşkun, E. (2006). Lise öğrencilerinin okuma hızı ve anlama düzeyleri üzerine bir araştırma. *Milli Eğitim*, 172, 29-39.
- Deci, E., Koestner, R., & Ryan, R. (2001). Extrinsic rewards and intrinsic motivation in education: Reconsidered once again. *Review of Educational Research*, 71(1),1-27. doi:10.1006/ceps.1999.1020
- Devrimci, H. (1993). İlkokul 5. sınıf çocuklarında okuma alışkanlığının incelenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Dökmen, Ü. (1994). *Okuma becerisi, ilgisi ve alışkanlığı üzerine psiko-sosyal bir araştırma*. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları. 652. Bilim Kültür Eserleri Dizisi., 2531.
- Duran, E. & Sezgin, B. (2012). İlköğretim 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının ve ilgilerinin belirlenmesi. *International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 7(4)*, 1649-1662.
- Edmunds, K. M. & Bauserman, K. L. (2006). What teachers can learn about reading motivation through conversations with children. *The Reading Teacher*, 59 (5), 414-424. doi:10.1598/RT.59.5.1
- Gök, S. (2019). Başlangıç düzeyi okuyucularının okuma motivasyonu üzerinde aile okuma inançlarının etkisi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Sakarya.
- Gökçe, E. (2012). İlköğretim öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıkları. S. Sever ve diğerleri (Yay. haz.). 3. *Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu* içinde (s. 825-833). Ankara: Ankara Üniversitesi Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Uygulama ve Araştırma Merkezi.
- Gönen, M. & Devrimci H. (1993). *9. Okulöncesi eğitimi ve yaygınlaştırılması semineri*. Ya-Pa Yayınları.
- Gönen, M., Öncü, E. & Işıtan, S. (2004). İlköğretim 5. 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 164. Erişim adresi: https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/164/
- Guthrie, J. T., Schafer, W., Wang, Y. Y. & Afflerbach, P. (1993). Influences of instruction on amount of reading: an empirical exploration of social, cognitive and instructional indicators. *National Reading Research Center*, 3, 9-36. Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED359503.pdf>
- Güneş, A. (2013). Türkiye’de köy ilköğretim okul kütüphaneleri ve okuma alışkanlığı: kastamonu ili örneği. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Harris, A. J. & Sipay, E. R. (1947). *How to increase reading ability, a guide to individualized and remedial methods*. Longman.
- Hidi, S. (1990). Interest and its contribution as a mental resource for learning. *Review of Educational Research*, 60, 549-571. Erişim adresi: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/summary?doi=10.1.1.938.8376>.
- Hidi, S. (2000). *An interest researcher’s perspective: the effects of extrinsic and intrinsic factors on motivation*. C. Sansoe ve J. M. Harackiewicz. (Ed), *Intrinsic and Extrinsic Motivation: The Research for optimal motivation and performance* (s. 309-339) içinde. Academic Press.
- İskender, H. (2013). Türkçe öğretmenlerinin okuma ilgileri ve öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırmaya yönelik etkinlikleri üzerine bir araştırma (Trabzon ili örneği). (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Trabzon.
- İşcan, A., Arıkan, İ. B. & Küçükaydın, M. A. (2013). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerin kitap okuma alışkanlıkları ve okumaya ilişkin tutumları. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(11), 1-16.
- Karakullukcu, N. & Çelik, Y. (2020). İlkokul öğrencilerine kitap okuma alışkanlığı kazandırmada sınıf öğretmenlerinin rolü. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(2), 1-14.

- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (23. Baskı). Nobel Yayın Dağıtım.
- Karatay, H., Külah, E. & Kaya, S. (2020). Okuma alışkanlığını geliştirme yöntem, teknik ve modelleri. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 8(1), 89-107.
- Katrancı, M. (2015). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin kitap okuma motivasyonlarının incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(2), 49-62.
- Keleş, Ö. (2006). İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinde kitap okuma alışkanlığının incelenmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Kızgın, A. & Baştuğ, M. (2020). Okuma motivasyonu ve okuduğunu anlama becerisinin akademik başarıyı yordama düzeyi. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 601-612, Doi: 10.31464/jlere.767022
- Kurnaz, H. & Yıldız, N. (2015). Ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonlarının çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 19(3), 53-70.
- Kuşdemir, Y. & Güneş, F. (2015). Doğrudan öğretim modelinin okuduğunu anlama becerilerine etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(32), 86-113.
- McKool, S. S. (2007). Factors that influence the decision to read: an investigation of fifth grade students' out-of-school reading habits. *Reading improvement*, 22, 111-131.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2005). *İlköğretim Türkçe dersi programı ve kılavuzu* (6, 7, 8. Sınıflar). MEB Yayınları.
- MEB. (2009). *İlköğretim (1-5. Sınıflar) Türkçe öğretim programı*. MEB Yayınları.
- MEB. (2010a). *PISA 2006 Projesi ulusal nihai raporu*. Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı, Erişim adresi: <http://pisa.meb.gov.tr/wp-content/uploads/2013/07/PISA2006-Ulusal-Nihai>
- MEB. (2010b). *PISA 2009 ulusal ön raporu*. Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı. Erişim adresi: <http://pisa.meb.gov.tr/wp-content/uploads/2013/07/PISA-2009-Ulusal-On-Rapor.pdf>
- MEB. (2015). *PISA 2012 ulusal nihai raporu*. Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı, Erişim adresi: <https://drive.google.com/file/d/0B2wxMX5xMcnhaGtnV2x6YWsyY2c/view>
- MEB. (2018). *Tebliğler dergisi* (Sayı: 2735-Ek). Erişim adresi: <http://tebligler.meb.gov.tr/index.php/tuem-sayilar/viewcategory/86>
- MEB. (2019a). *PISA 2018 Türkiye ön raporu*. Erişim adresi: http://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_12/03105347_PISA_2018_Turkiye_On-Raporu.pdf
- MEB. (2019b). *Türkçe dersi (1-8. Sınıflar) öğretim programı*. MEB Yayınları.
- Monteiro, V. (2013). Promoting reading motivation by reading together. *Reading Psychology*, 34, 301-335.
- Nelson, R. M., & DeBacker, T. (2008). Achievement motivation in adolescents: The role of peer climate and best friends. *The Journal of Experimental Education*, 76(2), 170-189.
- Öz, M. F. (2011). *Uygulamalı Türkçe öğretimi*. Anı Yayıncılık.
- Özdemir, E. (2007). *Eleştirel okuma*. (7. Baskı). Bilgi Yayıncılık.
- Özerbaş, M. A. & Öztürk, Y. (2017). Türkçe dersinde dijital hikâye kullanımının akademik başarı, motivasyon ve kalıcılık üzerinde etkisi. *TÜBAV Bilim* 10 (2), 102-110.
- Öztürk, E. & Aydemir, Z. (2012). Başlangıç düzeyi okuyucularının okuma motivasyonlarının, günlük kitap okuma süreleri ve ailenin okuma durumuna göre değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(3), 1105-1116.
- Sancı, D. (2002). İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin toplumsal, ekonomik ve kültürel durumlarının okuma motivasyonuna etkisi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Schaffner, E., Schiefele, U., & Ulferts, H. (2013). Reading amount as a mediator of the effects of intrinsic and extrinsic reading motivation on reading comprehension. *Reading Research Quarterly*, 48(4), 369-385.
- Schunk, D. H. (2011). Motivasyon (E.T. Üzümcü ve L. Tuay, Çev.). M. Şahin, (Ed.). *Öğrenme teorileri: Eğitimsel bir bakışla* (s. 452-511) içinde. Nobel Yayın Dağıtım.
- Sever, S. (2007). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Anı Yayıncılık.

- Suna, Ç. (2006). İlköğretim öğrencilerinin okuma ilgi ve alışkanlıklarını etkileyen etmenlerin analitik olarak incelenmesi ve değerlendirilmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Eskişehir.
- Sünbül, A. M., Yılmaz, E., Demirer, V., Ceran, D., Işık, A., Çintaş, D., M., Çalışkan, M. & Alan, S. (2010). *İlköğretim öğrencileri kitap okuma alışkanlıkları: Konya ili araştırma raporu (5-6-7-8. sınıflar)*. Selçuk Üniversitesi Matbaası.
- Tekgül, K. (2013). İdareci ve öğretmenlerin öğrencilerde kitap okuma alışkanlığının geliştirilmesine yönelik düşüncelerinin incelenmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Tosunoğlu, M. (2002). Türkçe öğretiminde okuma alışkanlıkları ve çocukların okuma eğilimleri. *Türk Dili Dergisi*, 609, 547-563.
- Tunç, T. C. (2018). Sınıf öğretmenlerinin okumaya karşı tutumları ve okuma alışkanlıkları. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Ülper, H. (2011a). Öğrencilerin, okumaya isteklendirici etmenlerle karşılaşma durumu: öğretmen, aile, arkadaş ve kitap boyutları üzerine bir araştırma. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (30), 221-237.
- Ülper, H. (2011b). Öğrenci açısından okumaya güdüleyici etmenler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(2), 941-960.
- Wigfield, A., Gladstone, J. R. ve Turci, L. (2016). Beyond cognition: Reading motivation and reading comprehension. *Child Development Perspectives*, 10(3), 190-195.
- Yalınkılıç, K. (2017). Öğrencilerin okumaya karşı güdüleyici etmenlerle karşılaşma durumları ve okuma alışkanlıklarına ilişkin görüşleri. *Researcher: Social Science Studies*, 5(4), 423-434. doi:10.18301/rss.509.
- Yamaç, A. & Çeliktürk Sezgin, Z. (2018). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma kaygıları, akıcılıkları, motivasyonları ve okuduğunu anlamaları arasındaki ilişkiler. *Eğitim ve Bilim*, 43(194), 225-243.
- Yıldız, M. (2010). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Yıldız, M. & Akyol, H. (2011) İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 793-815.
- Yılmaz, B. (2004). Öğrencilerin okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarında ebeveynlerin duyarlılığı. *Bilgi Dünyası Dergisi*, 5(2), 115-136.
- Yılmaz C. & Çalışkan, M. (2017). Yatılı ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonlarının incelenmesi. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 12(33), 573-588.
- Yılmaz, M. & Ertem, İ.S. (2020). İlkokul öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Journal Of Social, Humanities and Administrative Sciences*, 6(34):2210-2219
- Yurtbakan, E. & Erdoğan, T. (2020). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının belirlenmesi: bir karma yöntem. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(2), 240-257.

Extended Abstract

Introduction

Just as an activating mechanism is needed in the education process as well as every stage of life, an activating mechanism is also needed for reading. This mechanism is motivation. Motivated students take responsibility for reading even if they are not asked to, read books related to their interests, have various interests. These students do not give up and try harder when they face difficulties. The motivation to read has four basic elements. These are the teacher, the family, the friend and the book itself. In addition to the importance and effect of reading motivation in gaining reading habits, there are various researches examining the relationship between reading motivation and reading comprehension. However, researches on the factors affecting primary school level and reading motivation are very limited. For this reason, it is expected that this research, conducted on a large

group of participants, in order to determine the factors affecting the reading motivation of primary school students and to make some suggestions on this subject, will contribute to the related researches.

Method

In the research survey model has been used, which is one of the descriptive research methods. The universe of the research consists of 4th grade students studying in primary schools affiliated to the Ministry of National Education. The sample of the research consists of 4th grade students attending primary school affiliated to Samsun Provincial Directorate of National Education in 2013-2014 academic year. Since the research universe is very large, the sample was determined, and in this context, the sample was chosen by proportional cluster sampling. In the 2013-2014 academic year when the research was conducted, the total number of 4th grade students attending primary school in schools affiliated to Samsun Provincial Directorate of National Education is 17933. Considering the 95% confidence level and tolerable error rate regarding the adequacy of the sample to represent the universe, 644 people are sufficient for a population of 20,000 people (Büyükoztürk et al., 2008). The "Questionnaire to determine the opinions of primary school students about the factors that motivate reading" scale developed by Ülper (2011a) was used in the research. The scale consists of 35-item. The schools attended for the application were randomly selected.

Discussion and Conclusions

In this research, students mostly stated that they saw their teachers "sometimes" while reading a book (38.85%), that the teachers "always" recommended the books they read (%32.25), that they "always watched" whether or not the students read a book (% 60.85), and the teachers praise the students who read books "always" (%46.04). According to data, teachers are not enough models to students at reading, but they encourage students to read. It can be said that the studies in the literature support these results. In this study, while the teacher's influence was positive in terms of directing and encouraging students to read, it was not found sufficient in terms of showing role model behaviors in reading. This situation is related to the fact that teachers do not have enough the reading habits. Regarding the family dimension, which is one of the factors affecting students' reading motivation, the students stated that their families "always" encouraged them to read books (%55.37), "always" praised themselves for reading books (%44.42). According to the research findings, it is understood that the families of the students do not share what they read with their children, they rarely see their families reading a book, the families occasionally give books as gifts, the families recommend the books they read, want to talk about the books they read and the reading hours are determined at home. It can be said that the studies carried out in the field support this result. In this study, the most of the students stated that they "always" see their friends reading a book (%41.18), that they "always" change the books they read with their friends (%39.15), that their friends "never" praise themselves for reading a book (%35.60). It can be said that the research findings in the literature support these findings. In addition, it was concluded that the students found the recommended books to be suitable for their interests and levels, found the books generally useful, chose their books independently and found them entertaining. According to the results of the research, determined that while the reading motivation of the students was more frequently affected by the teachers and the books, it was less affected by the family and friends. In line with these findings, it can be said that students' motivation to read books is generally at a moderate level. In the literature, there are various studies supporting these results.¹

¹ Bu makaleye yazarlar eşit oranda katkıda bulunmuştur.

Resim İş Eğitiminde Resim Akımlarını Anlama ve Anlamlandırma Üzerine Bir Öğretim Yaklaşım Önerisi: Bütüncül Öğretim Yaklaşımı

A Proposal of Multifaceted Learning Approach on the Understanding and Interpreting Art Movements in the Visual Arts Education

Kani ÜLGER¹

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi:01.07.2020
Kabul Tarihi:07.10.2021
Yayın Tarihi:01.11.2021

Anahtar Kelimeler

Resim sanatı,
sanat akımları,
empresyonizm,
Monet,
Renoir.

Key Word

Painting art,
art movements,
impressionism,
Monet,
Renoir.

Özet

Objeyi tuvale aktarmada teknik ve düşünsel temelde şekillenen sanatsal karakteristik özelliklerdeki sınıflamayı resim sanatında “akım” olarak adlandırıyoruz. Resim akımlarında sözü edilen sınıflamada bilimsel-teknolojik gelişmelerle tarihsel dönem ve elbette ki üslubu sanatçı çok önemli rol oynamaktadır. Bu bağlamda sanat eseri, yaşanan çağın nesnel yansımalarıyla birlikte ressamın öznelinde anlamını bulan görsel bir bileşkedir. Dolayısıyla, öğrencilerin resim akımlarını anlama ve anlamlandırmada, sanat eğitiminde çok yönlü bir bakış açısına ihtiyaç olduğu söylenebilir. Buna karşın, ilgili alan eğitim programlarında ders içeriği, sunum planı ve öğretim yöntemi açısından dağınık bir yapı sergilediği gözlemlenmektedir. Bu durum, karmaşık ve çok yönlü içeriğe sahip olan resim akımlarını öğrenci açısından, anlama ve anlamlandırmada bir sorun oluşturduğu ileri sürülebilir. Bu araştırmanın amacı; öğrencilerin resim akımlarını anlama ve anlamlandırmaları için, sanat eğitimi alanına bütüncül bir öğretim yaklaşımı önerisi getirmektir. Buna göre, araştırmanın yanıtını aradığı soru: “Öğrenci için resim akımlarını anlama ve anlamlandırmada bütüncül bir öğretim yaklaşımı geliştirilebilir mi?” biçiminde düzenlenmiştir. Tarama yönteminde yapılan araştırmanın sonucu; kronolojik bağlamda sanat eserinin yapıldığı dönem özellikleri, bilimsel-teknolojik gelişmelerle sosyal-kültürel yapı ve sanatçı odağında, resim akımlarını çok yönlü bir bakış açısıyla ele alacak, bütüncül bir öğretim yaklaşımın geliştirilebileceği yönündedir. Bu sonuç doğrultusunda, öğrenciler için resim akımlarını anlamak ve anlamlandırmalarına yardımcı olabilecek bütüncül bir öğretim yaklaşım önerisi geliştirilmiştir.

Abstract

The art movement in the painting defines as a characteristic to reflect the object to the canvas through the technical and intellectual basis of the artist with features of an era. The artist's style also plays a very important role in the art movements with together the scientific-technological developments and the socio-cultural structure. Therefore, artwork is a visual composition that finds its meaning in the subjectivity of the artist with the reflections of the era. For this reason, there is a need for a multifaceted perspective in art education in terms of understanding and interpreting the art movements for students. On the other hand, the visual arts education programs display a disordered structure in course content, presentation and learning method, which impedes students' understanding and interpreting of complex and multifaceted the art movements. The purpose of this research is to suggest a multifaceted-holistic learning approach to the art education in understanding and interpreting the art movements objectively for students. Accordingly, the research question is determined as follows: “Could a multifaceted-holistic learning approach be developed in understanding and interpreting the art movements for students?” This study used document analysis technique as based on the literature review. Consequently, this study concluded that a multifaceted-holistic learning approach for the art movements is possible to develop objectively in considering the socio-cultural structure in the related era and technological developments including with the artist who made the artwork. Therefore, this study suggested a multifaceted learning approach in order to understand and interpret of the student's art movements.

Atf için: For Citation

Ülger, K. (2021). Resim İş eğitiminde resim akımlarını anlama ve anlamlandırma üzerine bir öğretim yaklaşım önerisi: Bütüncül öğretim yaklaşımı. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi [MSKU Journal of Education]*, 8(2), 422-435. DOI: 10.21666/muefd.761797

¹ Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi – kulger@gmail.com- ORCID No:0000-0001-7435-175X

Resim sanatında teknik ve düşünsel temelde değişimlerin tuvale karakteristik biçimde yansımaları, “resim sanat akımı” olarak adlandırılabilir. Bu tür *akım* adlarına eklenen “izm” sonekiyle türetilen isimler (Empresyonizm, Sürrealizm gibi), resim akımlarının diğer bir karakteristik özelliği olarak ortaya çıkmaktadır. Bu sanat akımları incelendiğinde, resimde kullanılan boyama tekniği eserin üretildiği dönemi yansıtan önemli bir belirteç olabilmektedir. Benzer biçimde, kompozisyon kurgusu veya yapıttaki figürsel yaklaşım da bize resmin dönemi hakkında önemli ipuçları verebilmektedir. Resmin tekniğinden başka, akımlarda dönemin başat düşünsel yönünü de dikkate almak gerekir. Bunun yanında, sanatçının kişiliği, resim üslubu hakkında bilgiler, dönemin bilim ve toplum açısından önemli gelişmeler de göz önünde bulundurulmalıdır. Dolayısıyla, resim akımlarını ortaya çıktıkları *dönem, sanatçı, sosyal-kültürel, ekonomik yapı ve bilimsel-teknolojik gelişmelerden* bağımsız olarak ele alınamayacağını söyleyebiliriz. Ayrıca, sanat eserindeki *konu ve içerik* de önemlidir. Buna ek olarak, resim akımlarının tarihsel açısından kronolojik biçimde ele alınması, resim sanatını kavramada yardımcı olacak diğer önemli bir unsur olarak değerlendirilebilir. Sanatçı yaptığı eser ile bağlamdan, yaşadığı tarihsel dönemden ve buna ilişkin yukarıda sıralanan diğer unsurlardan bağımsız değerlendirilemez. Bu nedenle, sanatçının ürettiği eser; nesnel olarak yaşanan çağın yansımaları ile öznel açıdan sanatçının bireyselliğinde anlamını bulan görsel bir bileşkedir, diyebiliriz. Bu perspektiften konuya yaklaştığımızda, resim akımlarını anlama ve anlamlandırmada çok yönlü bir bakış açısına ihtiyaç olduğu söylenebilir. Bu durum özellikle, ortaokul, lise ve yükseköğretim düzeyinde, resim iş eğitiminde öğrencilerin resim sanatını anlama ve anlamlandırmaları açısından önemlidir. Bu bağlamda, yükseköğretim düzeyinde öğretmen adayı öğrencilerin resim akımları konusundaki kazanımları, aynı zamanda öğretmenlik yapacakları orta dereceli okul öğrencilerin sanatı *anlama, anlamlandırma* ve kendi yaşamlarına içselleştirmeleri yönünde önemli bir katkı yapacağı kuşkusuzdur. Bu yolla, öğretim programında atölye-uygulamaya dayalı derslerin yanında, teorik bilgiye dayalı yapı desteklenerek, yarının bireylerini oluşturacak öğrencilerin toplumda Sanat’a dair anlamı ve anlamlandırmayı “olumlu” yönde geliştirecekleri söylenebilir. Bu noktada eğitimcilere düşen görev; öğrencilere sanata dair yüzeysel değil, anlam derinliğine sahip bir bakış açısı kazandırmak için, resim akımları konusunda öğrencilere anlama ve anlamlandırmaya yönelik öğretim yaklaşımları geliştirmektir. Öğrencinin resim akımlarını anlama ve anlamlandırma açısından üstte sıralanan tüm unsurların öğretim sürecine dâhil olduğu, *bütüncül* bir öğretim yaklaşımının geliştirilmesi mümkün olabilir. Bu yolla, öğrencilerin kazanım olarak resim sanatını ve akımlarını daha yetkin biçimde içselleştirmesi beklenebilir. Buna karşın, ilgili alan eğitimi Resim İş Eğitimi ve Görsel Sanatlar Ders öğretim programlarında ele alınan resim akımları konusunun, dersin bir ünite başlığı ya da alt bir başlık konumunda, bütüncül bir yapı sergilediğini ileri sürmek zordur. Bu yapıyla ele alınan resim akımları konusu, ders içerikleri bakımından, ilgili akımın başat sanatçısıyla ya da eseriyle ilişkilendirilen bir çatı olarak karşımıza çıkmaktadır. Oysa resim akımları konusunun öğrencinin anlamlandırması bakımından, geniş bir bakış açısına ihtiyacı vardır, çünkü resim akımları ve buna bağlı sanat eseri oldukça karmaşık ve çok yönlü bir yapı içerir. Bu haliyle konunun ilgili ders kazanımının, *anlamlandırma* yönünden öğrenciyi yeterince desteklediğini söylemek zordur. Öğrencinin belleğinde anlamlı bir izlek oluşturmak için resim akımlarının daha geniş ve kapsayıcı bir bakış açısıyla, bütüncül ele alınması gerekir. Bu nedenle, resim iş eğitimi ve görsel sanatlar eğitiminde sanat akımları konusunun öğretilmesi ve öğrenilmesinde, kronolojik bağlamda çok yönlü bir bakış açısıyla geliştirilen, bütüncül bir öğretim yaklaşımına ihtiyaç olduğu ileri sürülebilir. Bu bağlamda, Ormond (2011, 567) sanat eserlerinin *konu, içerik ve üslup* gibi unsurların birlikte ele alınarak değerlendirilmesiyle anlamlı hale gelebileceğini belirtmektedir. Resim akımlarını nesnel ve özgün bir biçimde anlayıp, anlamlandırabilmek için, başta akımın sanatçıları olmak üzere, dönem koşullarının çok iyi bilinmesi gerekir. Dolayısıyla, eserin konu-içerik bağlamında ele alınmasının yanı sıra, yapıldığı dönemin sosyal-kültürel yapısı, bilimsel ve teknolojik gelişmeleri de göz önünde bulundurulmalıdır. Böylece resim akımları; resmin konusu, tekniği ve sanatçının üslubunun yanında, dönemin sosyal-kültürel yapısı ile bilimsel ve teknolojik gelişmelerin bileşkesinde temellenen, resim sanatındaki karakteristik görsel yansımalarla biçimlenen sanat hareketleri olarak daha bütüncül incelenebilir.

Phillips (2016, 6), resim akımlarının türetilmesini daha çok 19. yüzyıl sonu ve 20. yüzyıl başında olduğuna dikkat çekerek, ilgili akımları sanatçı gruplarının kendilerini tanımlamak için kullandıklarını belirtmektedir. Ayrıca, sanatçıların yapıtlarını diğerlerinden ayıran şeyin ne olduğunu açıklamasına ilişkin kullandıkları manifestoları da sözü edilen dönem aralığında daha sık görüldüğünü

bildirmektedir. Resim akımlarının manifesto biçimde ortaya çıktığı 19. yüzyıl sonu ve 20. yüzyıl başı olarak nitelenen dönem özellikle, sosyal-kültürel, ekonomik yapı ile bilimsel ve teknolojik gelişmelerin hızlandığı tarihsel zaman dilimi olması bakımında anlamlıdır. Bu durum aynı zamanda, resim akımlarını anlama ve anlamlandırmada yukarıdaki satırlarda sözü edilen unsurları eklemenin ne denli gerekli olduğunu da açıklar nitelikte olduğu söylenebilir. Dolayısıyla, ressamın kendilerini önceki ustalardan ve çağdaşlarından ayıran özellikleri anlatan akım manifestolarından çok daha fazla şeye ihtiyacımız olduğu açıktır. Buna göre, öğrenci belleğinde resim akımlarını anlama ve anlamlandırmada, konuyu geniş bir perspektifte ele alan, bütüncül bir öğretim yaklaşımının gerekli olduğu söylenebilir.

Bu araştırmanın amacı; öğrencilerin resim akımlarını anlama ve anlamlandırmalarına yardımcı olacak, sanat eğitimi alanına özgü, bütüncül bir öğretim yaklaşımı önerisi geliştirmektir. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın yanıtını aradığı soru şu şekilde belirlenmiştir: “Öğrenci için resim akımlarını anlama ve anlamlandırmada bütüncül bir öğretim yaklaşımı geliştirilebilir mi?”

Yöntem

Bu araştırma doküman analizi yönteminde tarama tekniğindedir. Araştırma problemi doğrultusunda yapılan literatür taraması (McCombes, 2020), seçilen konu alanındaki mevcut literatürün araştırılması (*What is a literature review?*, 2020) ve doküman analiziyle değerlendirilmesi biçimindedir. Doküman Analizinde araştırmacı, dokümanların araştırma problemi ve amacına uygunluğunu belirleyip, belgeleri inceler ve değerlendirir. Bu değerlendirmeden sonra elde edilen verileri araştırmacı yorumlayarak, ilgili konu hakkında bilgi geliştirir (Kıral, 2020).

Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu araştırmadaki veriler literatür taraması yoluyla toplanmıştır. Literatür taraması, araştırma konusu hakkında alanda mevcut bilgileri tespit ederek, bunların tüm yönleriyle ortaya konulması sürecidir (*Literature Review*, 2020). Bu yolla ulaşılan veriler, elden geçirilerek tasnifi yapılır (Karadağ, t.y.) ve araştırma sorusunun kapsamındaki dokümanlar (Koçak ve Arun, 2006, s.24) içerik analizi ile incelenebilir (*İçerik Analizi..*, 2017). “İçerik analizi” aşaması dokümanın analizinde kullanılan bir çözümleme yöntemi olarak öne çıkmaktadır (Kıral, 2020).

Bulgular

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Güzel Sanatlar Lisesi öğretim programında “Çağdaş Dünya Sanatı Tarihi” dersinde alt başlık olarak yer alan; *resim akımları* konusu, dersin amaçları açısından iki maddede ifade edilmiştir. Bunlar; “Sanat akımlarını, eserlerini ve sanatçıları tanıma” ile “Sanat eserini ve sanatçıyı anlama”dır (*MEB Güzel Sanatlar Lisesi ögr.*, 2016, s.4). Bu bağlamda “anlama”, “anlamlandırma”nın ilk basamağı olduğu söylenebilir. Ancak ilgili amaçlar yalnızca konunun bilişsel yanı olan “anlama”yı içermekte, duyuşsal yönün (anlamlandırma) yer almadığı görülmektedir. Dersin kazanımları açısından da benzer bir durum söz konusudur. Oysa Bloom Taksonomisi (BT) *bilişsel*, *duyuşsal* ve *psikomotor* olarak öğretim hedeflerini üç öğrenme alanına göre düzenleyip, değerlendirmektedir. İlgilerin, değerlerin ve tutumların değişimi, yaşama uyum sağlanması ve değer olarak kabullenme durumunun geliştirilmesi *duyuşsal alan* kapsamındadır (Beyreli ve Sönmez, 2017, s.215). BT’nin öğretim programlarında sıklıkla öğrenme amaçlarını yapılandırmak için kullanıldığı (*Bloom’s taxonomy*, t.y.) dikkate alınır, ilgili dersin öğretim planlanmasında “anlamlandırma” unsurunun yeterince yer almadığı ileri sürülebilir. İlgili “Çağdaş Dünya Sanatı Tarihi” dersinin program açısından sanat akımları konusunun öğretiminde; sanatçıların öz geçmişlerine yer vererek, akımın önemli eserlerinin öğrenciye tanıtılması salık verilmektedir. Bununla birlikte, *Modernizm* dönemine ilişkin modernizmi doğuran nedenlerin (sanayi devrimi vb.) sanata yansımalarına yer verilmesi önerilirken (*MEB Güzel Sanatlar Lisesi ögr.*, 2016, s.12), diğer akımlar için bu tür dönemsel içerikli bir yaklaşım gözlemlenmemektedir. Bu yolla, dersin öğretimi sadece sanatçının özgeçmişi ve sanat eseri çerçevesinde biçimlenmekte, dönem özellikli içerik ise muğlak görülmektedir. Oysa resim akımları konusunun öğretiminde ilgili tarihsel döneme yer verilmesi, bağlam açısından öğrencinin konuyu anlamlandırmasında önemli bir unsurdur. Yapılan araştırmalar

öğrencinin konuyu anlamlandırmasında yaşama dayalı bağlantıların önemli olduğunu göstermiştir (Güneş ve Öner, 2017, s.346-352). Buna göre, ilgili dersin öğrenmenin “duyuşsal” yönünü *anlamlandırma* açısından yeterince destekleyemediği için, öğrencinin resim akımlarını anlamlandırmasında, bütüncül bir öğretim yaklaşımının geliştirilmesinin gerekli olduğu ileri sürülebilir.

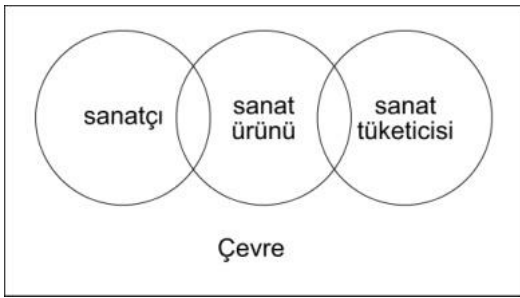
Diğer taraftan, Görsel Sanatlar Dersi (9,10,11 ve 12. Sınıflar) öğretim programında kazanımlar; *sanat eleştirisi ve estetik, kültürel miras ve görsel sanatlarda biçimlendirme* öğrenme alanlarında bir kapsamı içerdiği görülmektedir (MEB Görsel Sanatlar Dersi..., 2018, s.14). İlgili programda “sanat akımları” yalnızca 11. Sınıfta “Batı resim sanatına genel bakış” alt başlığında yer almakta, öğretim içeriği ise, resim akımlarının çıkış nedenleri, belli özellikleri ve akımın önde gelen temsilcilerin eser örneklerine yer verilmesi biçiminde (MEB Görsel Sanatlar Dersi..., 2018, s.22) şekillenmektedir. Buna göre, görsel sanatlar dersi *modern sanat akımları* başlığı altında BT kapsamında, öğrencilerin konuyu anlamlandırma açısından *duyuşsal* boyutu çok güçlü biçimde desteklediği ileri sürülemez.

2018-2019 Öğretim yılından itibaren uygulamaya konulan yükseköğretim düzeyinde Resim İş Eğitimi Öğretmenliği Lisans Programında ise, Alan Eğitimi (AE) olarak, III. Yarıyılıda (2. Sınıflar, Güz Dönemi) verilen; “Batı Sanatı Tarihi” dersinin içeriğine bakıldığında, Roma dönemi sanatından, 19. yüzyıla kadar süregelen resim, heykel ve mimari açısından örneklerin karşılaştırmalı olarak incelenmesinin amaçlandığı gözlemlenmektedir (Resim-İş Öğretmenliği..., 2018, s.10). Bununla birlikte, programda VI. Yarıyılıda (3. Sınıflar, Bahar Dönemi) AE olarak verilen; “Çağdaş Sanat” dersinin içeriğinde sanat akımları konusu, 19. yüzyılın sonundan başlayarak, günümüze değin ele alan bir yapıda, belli başlı sanatçılar ve eserlerin karşılaştırması biçiminde geliştiği görülmektedir (Resim-İş Öğretmenliği..., 2018, s.13). İlgili programda yer alan *Batı Sanatı Tarihi* ve *Çağdaş Sanat* derslerinin adları farklı olsa da içeriklerinin kronolojik olarak birbirinin devamı olduğu söylenebilir. Bu programdaki en büyük çelişki ise, “anlamlandırma” açısından bu noktada ortaya çıkmaktadır. Buna göre, ilgili derslerin dilimlenmiş yapısını, konuların farklı sınıflarda birbirini takip etmeyecek biçimde işlenmesiyle, anlamın parçalanması olarak niteleyebiliriz. Dolayısıyla, ilgili program çerçevesinde öğrencinin resim akımlarını anlamlandırmada yükseköğretim düzeyinde de bütüncül bir öğretim yaklaşımı olmadığını ileri sürebiliriz.

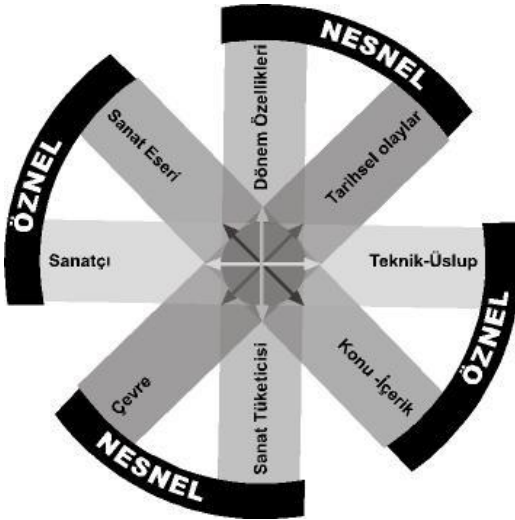
Bununla birlikte, ilgili alan yazında yapılan çalışmalar, sanat eğitiminde kapsayıcı yaklaşımların öğrenime olumlu etkileri üzerine bulguları raporlamaktadır. Yarımca (2010, s.99) disiplinler arası bir yaklaşımla yapılan sanat eğitiminin ortaokul öğrencilerinin öğrenmeleri üzerine etkisini araştırmış, söz konusu yaklaşımın geleneksel yöntemlere göre daha kalıcı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Kurtuluş (2001, s. 204-205), sanat eğitiminde işbirlikli öğrenme yaklaşımının öğrencilerin *bilişsel, duyuşsal* ve *devinişsel* alanlarda gelişmelerini desteklediğini bulmuş, öğrencilerin farklı yaklaşımlar yoluyla zengin olanaklara kavuşturulmasının önemini vurgulamıştır. Yükseköğretim açısından, Erem (2009) sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarına *sanat akımları* konusunu yaratıcı drama yöntemiyle işlemiş, katılımcı öğrencilerin bu tür bir öğrenme yaklaşımının öğrenmede daha etkili olduğunu ifade ettiklerini bildirmiştir. Gözlükaya Işık (2014, s.111) ise, yükseköğretim düzeyinde resim iş eğitimi öğrencilerine aktif öğrenme tekniklerini uygulamış, çalışma sonucunda ilgili yöntemin öğrenme sürecini olumlu yönde desteklediği bulgusuna ulaşmıştır. Deneysel yöntemde yapılan diğer bir çalışmada da “Çağdaş Sanat” dersinde yer alan “Pop Art akımı” konusu Resim iş eğitimi öğrencilerine Çok Alanlı Sanat Eğitimi Yöntemi (ÇASEY) ile işlenmiş, klasik yöntemlere göre öğretmen adaylarının öğrenmelerinde ÇASEY’in daha etkili olduğu bulunmuştur (Güneş, 2015, s. 373-374). İlgili bu araştırmaların tümünde farklı öğretim yöntemlerinin uygulandığı dikkate alınır, resim akımları konusunda yeni öğretim yaklaşımlarının denenmesinin ne denli bir öneme sahip olduğu konusu daha iyi anlaşılabilir. Dolayısıyla, resim akımları konusunun öğretiminde, öğrencinin bilişsel öğrenme alanına dayalı içeriğin yanında, *duyuşsal* öğrenme alanının da desteklendiği bütüncül bir öğretim yaklaşımına ihtiyaç olduğu söylenebilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmanın yanıtını aradığı soru: “Resim akımlarını anlama ve anlamlandırmada bütüncül bir öğretim yaklaşımı geliştirilebilir mi” biçiminde düzenlenmiştir. San (2004, s.38), temel sanat kuramları olarak; *Yansıtmacı, Anlatımcı, Duygusal Etki ve Biçimci Sanat* kuramlarının, “sanatçı”, “sanat ürünü”, “sanat tüketicisi” ve “çevre” biçiminde sıralanan dört öğeden birine yöneldiğini belirtmektedir (Şekil 1). Kimi sanat kuramları, bu öğelerden birine diğerlerine göre daha çok odaklanırken kimi sanat kuramları da bir başka öğeyi diğerine göre daha fazla önemsemektedir. Buna karşın, sanat kuramlarının odaklandığı öğelerin bütüncül bir yaklaşımla, tümdengelim yöntemiyle ele alındığında, sanat akımlarına ve dolayısıyla sanat eserine daha geniş bir perspektiften bakılabildiği mümkündür. Bu bağlamda sanat eseri *konu, içerik ve üslup* gibi unsurların yanı sıra, resim akımına ilişkin *dönem koşulları ve bilimsel - teknolojik gelişmeler* de dikkate alınarak dersin işlenmesi, öğrenci açısından konuyu anlama ve anlamlandırmada daha yetkin bir öğretim yaklaşımına işaret edebilir. Dolayısıyla, resim akımlarını öğretme sürecinde, Şekil 1’de görülen sanatın tüm unsurlarını içeren bütüncül bir öğretim yaklaşımının tasarlanması mümkün olabilir (bkz. Diyagram 1).



Şekil 1. Temel Sanat Kuramlarının Odaklandığı Öğeler



Diyagram 1. Sanat Eğitiminde Bütüncül Öğretim Çarkı

Şekil 1’deki *çevre* ve *sanat tüketicisi* unsurları, Diyagram 1’de verildiği biçimde, sanatçının eserini oluşturduğu dönem özellikleri kapsamında, dönemin sanat anlayışı, sosyal-kültürel, ekonomik yapısı ve bilimsel-teknolojik gelişmeler göz önünde tutularak karşılanabilir. Diğer yandan, Şekil 1’deki *sanatçı* ve *sanat ürünü* öğeleri, Diyagram 1’de verildiği biçimde, *sanatçının kişiliği, tekniği (tarz-üslup), sanat eseri, konu ve içerik* bağlamında değerlendirilebilir. Dolayısıyla, bütüncül bir öğretim yaklaşımında tümdengelim yöntemiyle, resim akımlarını sanatın tüm unsurlarını içerecek biçimde Diyagram 1’de sunulduğu haliyle göz önünde bulundurarak, alttaki gibi maddeleyip, sıralayabiliriz:

- 1- Dönem özellikleri (sosyal-kültürel, ekonomik yapı, bilimsel-teknolojik gelişmeler ve sanat)
- 2- Sanatçının kişiliği
- 3- Sanatçının eserinde konu ve içerik
- 4- Sanatçının tekniği (tarz-üslup)

Resim akımlarını tarihsel kronolojiye uygun biçimde, dönem özellikleri göz önünde bulundurarak, sanatçıların kişiliğiyle harmanlanmış biçimde, sanat eserleri içeriğinde bütüncül bir yaklaşımla incelenebilir. Yukarıda ortaya konulan başlıca maddeler kapsamında, süreçteki tüm unsurlar ve rolleri, öğrenci açısından daha açık biçimde kavranabilir. Bu tür bir yaklaşımla, resim akımlarını öğrenme sürecinde öğrenciye, anlamak ve anlamlandırma açısından daha bütüncül bir öğretim sunulabilir. *Anlamlandırmak* sözcüğü, Güncel Türkçe Sözlükte birinci mana olarak; “Anlamını açıklamak”, ikinci manası ise, “Anlam vermek, anlam kazandırmak” biçimindedir (<https://sozluk.gov.tr/>). *Anlam vermek* yine aynı sözlükte “kendince bir yargıya varmak, yorumlamak” olarak tanımlanmaktadır. Buna göre, ilgili öğretim programlarında öğrencinin resim akımlarını yorumlayarak kendince bir yargıya varması için, ders içeriğinin zenginleştirilmesinin önemli olduğu söylenebilir. Böylece öğrencinin resim akımlarını anlamlandırmasında, eserdeki *konu*, *içerik* ve *üslup* gibi unsurların yanı sıra, kronolojik olarak akımın *dönem koşulları* ve *bilimsel - teknolojik gelişmeler* de dikkate alınarak, dersin bütüncül bir yolla işlenmesi mümkün olabilir. Bu bağlamda, Yükseköğretim düzeyinde Resim İş Eğitimi programında *Batı Sanatı Tarihi* ve *Çağdaş Sanat* adlı (AE) derslerin kronolojik açıdan parçalı yapısı, “Resim Akımları-I” ve “Resim Akımları-II” adlandırması altında, birbiri ardına (Güz ve Bahar) iki dönemli bir ders olarak programa eklenerek, ilgili dersin bütüncül bir yapıya kavuşturulması önerilir. İlgili derslerin programa eklenmesi bu yolla mümkün olmaz ise, ilgili bölüm ya da anabilim dalının önerisiyle, “Resim Akımları” programa seçmeli dersler (Alan Eğitimi Seçmeli) kategorisinden eklenmesi ilgili kurullarda değerlendirilebilir. Dolayısıyla, söz konusu dersin içeriği, anlam parçalanması olmadan, yeniden düzenlenerek programda yer alması mümkün olabilir. Sonuç olarak, bu çalışmanın ulaştığı bulgular ışığında, bir çerçeve içinde izlek oluşturma adına, Resim iş eğitimi ve Görsel sanatlar öğretiminde resim akımları konusunun bütüncül bir öğretimi yaklaşımı ile işlenmesine ilişkin özgün bir öneri geliştirilmiş ve alttaki satırlarda sunulmuştur.

Bütüncül Öğretim Yaklaşımı Önerisi

Ders Planı

Ders: Resim Akımları

Konu: Empresyonizm (İzlenimcilik)

Süre: 2 Saat

Yöntem: Bütüncül Öğretim Yaklaşımı

Amaç: Tüm yönleriyle Empresyonizm akımını anlama ve anlamlandırma.

Kazanım: Empresyonizm akımı hakkında *bilişsel* ve *duyuşsal* yönden bilgi ve tutum sahibi olma.

Materyal: Diyagram 1

Ders İşleniş (1. Aşama): *Empresyonizm* akımının ortaya çıktığı tarihsel dönem çeşitli yönleriyle ele alınır: Dönemin sosyal-kültürel, ekonomik yapısı nasıldır? İlgili dönemde öne çıkan önemli bilimsel ve teknolojik gelişmeler nelerdir? Dönemin sanat anlayışı nedir? türünden sorulara yanıt aranarak, Empresyonizm akımının tarihsel dönem özelliği incelenir.

A- Dönem özellikleri (sosyal-kültürel, ekonomik yapı, bilimsel-teknolojik gelişmeler ve sanat):

Ders İşleniş (2. Aşama): Empresyonizm Akımının sanatçıları, akımda yer aldıkları hiyerarşiye uygun olarak kişisel özellikleri ile ilgili eserdeki konu-içerik ve sanatçının üslubu incelenir.

B- Sanatçının kişiliği

C- Sanatçının eserinde konu ve içerik

D- Sanatçının tekniği (tarz-üslup)

Ders Giriş

İşleniş (1. Aşama): *Empresyonizm* akımının ortaya çıktığı tarihsel dönem çeşitli yönleriyle ele alınır. Dönemin sanat anlayışı nedir? – Dönemin sosyal-kültürel, ekonomik yapısı nasıldır? – İlgili dönemde öne çıkan önemli bilimsel ve teknolojik gelişme var mıdır? Sorularına yanıt aranarak, Empresyonizm akımının çıktığı dönem incelenir. Dersin bu aşamasında materyal olarak *Diyagram 1* kullanılır. İlgili diyagramda yer alan her bir şeridin kendi içinde karşılığı ve bu şeritlerin “öznel” ve “nesnel” perspektiften nitelikleri ile tüm çark içindeki bütünselliğe dikkat çekilir. Ders bu aşamada konuya giriş özelliği taşıdığı için, materyal olarak kullanılan ilgili diyagramın hangi şeridinden derse başlanacağı öğrenci tercihine bırakılır. Diyagram 1’de seçilen herhangi bir şeridin çark içindeki ilişkilerine dikkat çekilerek dönem özelliğine atıf yapılır ki, bu yolla öğrenci merkezli olarak dersin işlenmesine önemli bir başlangıç oluşturabilir.

A- Dönem özellikleri

XIX. Yüzyıl Avrupa ekseninde dönemin *sosyal-kültürel, ekonomik yapı, bilimsel-teknolojik gelişmeler ve sanat*.

Sosyal-kültürel, ekonomik yapı

Fransız Devrimiyle anlam kazanan, “özgürlük, eşitlik, kardeşlik” kavramları Avrupa kıtasını iki yüzyıl boyunca etkilemiş, modernlik bu çizgi üzerine kurulmuştur (Artun, 2010, s. 16). Günümüze dek ulaşan *modernite*, Aydınlanma Çağının (1687-1789) bir nevi devamı olarak, Rene Descartes ve Immanuel Kant gibi filozofların rasyonalizm anlayışında temellenen özgürlük ve birey üzerinden demokrasi, kapitalizm, sanayileşme, bilim ve şehirleşmenin genel adı olarak karşılığını bulmuştur (Barrett, 2012, 47-49). 19. yüzyıl Avrupa’ında geçmişin (18. Yüzyıl) idealist insancılığı yerini toplumsal ve siyasal reform taleplerine bırakmış, artan kentsel ve kırsal yoksulluk, sanayinin yükselişi, orta sınıfın refahı, gecekondularda süregiden yaşam Marx ve Pierre Proudhon gibi kuramcılara düşün kaynağı olmuştur (Hollingswort, 2009, s. 417-418).

Bilimsel-teknolojik gelişmeler

19. yüzyılın ilk yarısında, buhar makinesi teknolojisinin geliştirilmesiyle, üretimde, ulaşımda ve sosyal yaşamda önemli değişiklikler olmuştur. Bu teknoloji sayesinde seri üretim artmış, geniş kitleler üretimde yer alışı ve bu yolla yeni bir çalışan sınıf meydana gelmiştir. 19. yüzyılın ikinci yarısında ise, elektrik teknolojisiyle üretim, aydınlatma, ulaşım ve iletişim (telgraf ve telefon) alanlarında büyük gelişmeler olmuş, halkın yaşam standartları ve refah düzeyi yükselmiş, bu gelişmelere bağlı olarak, şehirler büyümüş, nüfusları artmış ve bu durum 19. yüzyılda modern ulusların doğuşunda önemli bir rol oynamıştır (Bahadır, 2017). Diğer taraftan, fotoğraf makinesi Fransız fizikçi Joseph Niepce tarafından 1826 yılında icat edilmiş, 1839’da geliştirilerek, fotoğraf makinesinin daha net fotoğraflar çekilebilmesi sağlanmıştır. Fotoğraf makinesinin icadı 19. Yüzyıl Avrupa’ında sanatsal alanda çok büyük gelişmelere neden olmuştur (Güzel, 2012).

Sanat

Bu dönemde Charles Baudelarie, Emile Zola ve Charles Dickens gibi yazarlar için yeni bir konu alanı açılmış, Baudelarie’in sanatçıları “modern yaşamın kahramanlığına” teşvik eden çağrısı ile geçmişin üslup, konu ve kurallarını reddeden ressamların sayısının artmasıyla bir tür karşılık bulmuştur (Hollingswort, 2009, s. 417-418). 19. Yüzyılda Fransa’da ortaya çıkan *Realizm* akımı ressamlarının başında gelen Courbet, burjuva ve köylülerin yaşamını betimlediği resimlerle çağdaşı olan *Romantik* akımın sanatçılarından farklı olarak, resimlerinde görkemli sahneleri yansıtmaktan özellikle kaçınmıştır (Hollingswort, 2009, s.418-419). Buna karşın, Realizm akımının son döneminde (yaklaşık 1860’lar) Paris’te, *Eduard Manet, Claude Monet, Pierre Auguste Renoir, Camille Pissaro, Edgar Degas ve Paul Cezanne* başta olmak üzere ressamlar, tarihsel ve düşsel konuları resmetmeyi bırakmış, modern yaşamı objektif bir gözle aktarmayı seçmişlerdir. Böylece, resmedilen sahnenin oluşturduğu kısa süreli izlenimi yakalayarak, tuvale aktarmaya çalışan bu ressamlar, Monet ve Renoir tarafından şekillendirilen, Batı sanat tarihinde “Empresyonizm” olarak bilinen üslubun oluşmasına öncülük etmişlerdir (Hollingswort, 2009, s.421-426; Newall, 2008, s.9). Böylece, Baudelarie’in sanatçıları “modern yaşamın kahramanlığına” teşvik eden çağrısı resim sanatı açısından karşılığını bulmuştur. Diğer yandan, fotoğraf makinesinin icadıyla resmin biricikliği açısından anlamı değişmiştir. Sonuçta, yağlıboya resim geleneğinde çok anlamlılık meydana gelmiş böylece, resimde kendine has bir görme biçimi oluşmuştur (Berger, 2005, s.19-109). Bu dönemde ortaya çıkan Empresyonizm akımı belirli bir kurama bağlı olmamakla birlikte, *nesnelerin nasıl görünmesi gerektiği değil de görüldüğü gibi resmetmeye* çalışan bir yapı üzerinde temellenmiştir (Newall, 2008, s. 6). Bu durum, yağlıboya resimdeki geleneksel görme biçimini, Empresyonizm resim akımıyla önemli bir değişime girmesine neden olmuştur (Berger, 2005, s.84). Fotoğraf makinesiyle rastlantısal görünüm keşfedilse de dönemin ressamları fotoğrafın giremeyeceği alanları araştırıp resmedince, modern sanatın bugünkü geldiği yere getiren gelişme meydana gelmiştir (Gombrich, 2004, 525).

İşleniş (2. Aşama): Dersin bu aşamasında Empresyonizm akımının sanatçıları, ressamları sıralanır ve her bir ressam, akımda yer aldıkları hiyerarşiyle ele alınır: İlgili sanatçının kişiliği, eserdeki konu - içerik ve sanatçının üslubu incelenir.

B- Sanatçının kişiliği

C- Sanatçının eserinde konu ve içerik

D- Sanatçının tekniği (tarz-üslup)

B- Sanatçının kişiliği (Claude Monet)

Claude Monet, 14 Kasım 1840'da Paris'te dünyaya geldi. Lise öğreniminden sonra, 1859'da Paris'e resim öğrenimi yapmaya gitti (*Claude Monet Hayatı*, t.y.). Paris'te Édouard Manet Pierre-Auguste Renoir, Frederic Bazille ve Alfred Sisley ile tanıştı. Monet'nin üniversitedeki geleneksel resim anlayışı nedeniyle hayal kırıklığına uğradığı aktarılmaktadır (*Claude Monet*, 2020). 1873 sonlarında Monet, Renoir, Cézanne, Sisley ve Pissarro ile bir sergi açmaya karar verir. Monet'nin, 1872'de Le Havre'da resmettiği “İzlenim, Gündoğumu” adlı resmi sergilenenler arasındadır. Eleştirmen Louis Leroy, “İzlenim, Gündoğumu” adlı Monet'nin resmini tüm grubun üslubunu adlandırmada kullanır (*Claude M.*, 2020). Ancak, Leroy “izlenimcilik” (empresyonizm) adlandırmasını, bu üslubu hafife almak amacıyla kullanmıştır (Pişkin, 2018). Monet'nin kişilik olarak ani parlamalar yaşadığı, bazen yaptığı işten hayal kırıklığına uğrayarak, yaptığı resimleri yok etmeye kadar işi götürdüğü bilinmektedir. Monet'nin ayrıca, depresyon ve kendinden şüphe nöbetleri yaşadığı da bilinmektedir (*Claude Monet Biography*, 2019).

C- Sanatçının eserinde konu ve içerik (Claude Monet)

“Empresyonistler” (İzlenimciler) adı, *Claude Monet*'nin “Impression: soleil levant” adındaki resminden esinlenerek verilmiş bir ad (Newall, 2008, 9) olduğunu tekrar hatırlatarak derse devam edebiliriz.



Resim-1: Claude Monet, “İzlenim” / Impression, Sunrise. (1873). Tuval üzerine yağlıboya, 48 x 63 cm. Musée Marmottan Monet, Paris.

İzlenim ya da *Gün Doğumu* adlı resim (Resim 1) Normandiya'da sisli bir havada La Havre limanının üzerine doğan güneşin, Monet'nin fırçalarıyla yakaladığı bu kısacık anın, biçim tarafında yenilikçi bir anlayışla tuvale aktarılmasıydı. Eser bu haliyle, çabuk geçen anın etkisini, çağdaş bir endüstriyel konu çerçevesinde sahneleyip yakalamasıyla kendi zamanı için oldukça yenilikçidir (Newall, 2008, s. 15) ve bu yönüyle Baudelaire'in çağrısına uygun biçimde modernidir. Claude Monet, doğayı konu edinen resimlerin yapıldığı yerde bitirilmesini savunuyordu. Bu tür bir durumda haliyle doğadaki renk ışığa bağlı olarak sürekli değişiyordu. Bundan dolayı, ressamın anı yakalaması için, renkleri tuvale geçirirken hızlı vuruşlarla bir boyama yapması gerekiyordu. Bu yolla ressam eserinde ayrıntıdan çok genelin etkisine dikkat etmesi gerekecekti (Gombrich, 2004, s. 518). Böylece, bu dönem ressamlar tablolarını sağlam bir akademik bilgi yerine doğada geçici bir anın izlenimini yansıtmaya dayandırmış oldular (Gombrich, 2004, s. 519). 1860'lar boyunca Monet'nin stili olan; koyu renk tonları kullanılmadan cesur fırça darbeleri ile vurulması tekniği giderek artan bir ölçüde *eskizimsi* hale geldi (Newall, 2008, s. 19) ve çağa damgasını vurdu. Kandinsky'ye (2015, s.27) göre, her sanat eseri çağının çocuğudur ve belki de bu nedenle, çoğu zaman duygularımızın kaynağıdır. Dolayısıyla, dönemin başat düşün etkisinin resim sanatına hem konu hem de teknik açıdan bazı değişiklikler

getirmesi, sanat eserini anlama ve anlamlandırmada dönem özelliklerinin önemini ortaya koyması bakımından kayda değer olduğu söylenebilir.

D- Sanatçının tekniği (tarz-üslup) (Claude Monet)

“Üslup” (stil) sözcüğü, Romalıların yazma aracı olan *stilus* sözcüğünden gelmekte, “Akıcı bir kalem”e benzer bir biçimde “yetkin bir üslup” manasına gelmektedir (Gombrich, 1992, s.24). Bir sanat eserinde kişilik ve üslubun yansımaları ne kadar büyük ise, eser de o devrin insanları tarafından o derece tanınır (Kandinsky, 2015, s.70). Leonardo da Vinci, figürlerin katı ve cansız duruşlarını, biçimlerin sert dış hatlarını koyu arka planla kaynaştırma yöntemi olan *sfumato* tekniğini bularak aşmıştır. Ancak bu boyama tekniği güneş ışığının olduğu açık havada işe yaramıyordu. Bunun üzerine Empresyonistler figürlerin dış hatlarını belirsizleştirmek zorunda kaldılar. Böylece, “tüm detaylar verilmese de yeteri kadar ipucu olduğu sürece izleyicinin resimde olması gereken biçimleri görür” düşüncesi ağırlık kazandı (Gombrich, 2004, 522). Empresyonizm’de resmin boyanmasının bu teknik üzerine şekillendiğini söyleyebiliriz. Bu durum, Empresyonizm akımının öncüsü konumunda olan Monet’nin kişiliğinde anlamını bulan bir karşılığı olduğu söylenebilir. Monet’nin mizaç olarak, ani parlamalar göstermesi, resimde fiça darbeleri ve nesnenin ayrıntısından daha çok genel görünümünün detaysız konturlarla belirsiz olarak çizilmesiyle ilişkilendirilebilir. Ayrıca resmin yapıldığı yerde bitirilmesi fikri de önemlidir. Bell’in (2009, s.341) belirttiği gibi, Monet, Courbet’in anlık, görünür gerçeklik üzerine sözlerine belki de bu yüzden hayranlık duydu ve resimlerini açık havada resmetti ve bitirdi. Bell’e göre, “İzlenimcilik” fotoğraf bilinci taşıyan 1860’ların ressamı arasında rastlanan bazı sanatsal alışkanlıkların peşine düşmeyi içeriyordu. Bu durum, klasik ressamların tabloyu resmetmeden önce renk tonu ilişkilerini tasarlayarak kullandığı yağlıboya eskizlere benzer bir şey ortaya çıkarıyordu ki tam da bu eskizimsi görünüm, izlenimi yansıtmak uğruna, orijinal tablonun kendisini oluşturuyordu. Böylece resimde, nesnelere oldukları gibi değil, sadece göze, retinaya gelen haliyle yansıtan bir araç haline geldiği döneme girilmiş olunuyordu. Bu nedenle Gombrich (2004, s.519), nesnelere ışığı yansıtmaya biçimiyle resme yansıtılmalarını, Empresyonist ressamların eserlerini oluştururken, akademik kuralları yerine, bir anın geçici izlenimine dayandırmalarına bağlamıştır.

İşleniş (2. Aşama): Empresyonizm Akımının sanatçıları, ressamı sıralanır. İlgili ressamın her biri akımda yer aldıkları hiyerarşiyle ele alınır: Sanatçının kişiliği, eserdeki konu - içerik ve sanatçının üslubu incelenir.

B- Sanatçının kişiliği

C- Sanatçının eserinde konu ve içerik

D- Sanatçının tekniği (tarz-üslup)

B- Sanatçının kişiliği (Auguste Renoir)

Orta halli terzi bir ailenin çocuğu olan Renoir, resme yeteneği fark edilince, ailesi tarafından okuldan alınarak, porselen süslemeciliği atölyesine çırak verilir. Sonraları, bir yelpaze atölyesinde yelpaze resimlemiştir. Bu iş esnasında Renoir ayrıca, klasik ustalara ait 18. Yüzyıl eserlerin taklidi resimlerini büyük bir maharetle yapıyordu. Gençlik yıllarında yaptığı tablolarla orta sınıfın yaşamını yansıtan Renoir’in en büyük düşü resim yapmak olmuştur (*Pierre Auguste Renoir*, 2020). 1868 yılında sergilenen bir tablosuyla 29 yaşında Paris sanat çevrelerinin kapıları ona açılmış oldu. Paris’te Manet’nin yanı sıra Degas, Bazille, Sisley, Monet, Pissarro ile tanıştı. Güzel sanatlar akademisinde resim dersleri aldı ancak, hiçbir zaman akademik bakış açısıyla arası iyi olmadı (*Pierre Auguste Renoir Hayatı*, t.y.). 1873’lere dek Empresyonistlere has renkleri kullanma tekniği nedeniyle ünlü Salon, Renoir’in resimlerini sergilemeyi reddetti ancak, sanatçı 1878’de yeniden Salon’a başvurdu. Renoir uzlaşmacı bir kişiliğe sahip olmasına rağmen, İzlenimciliğin ‘görsel’ yanını doyurucu bulmuyor, daha kalıcı temalara yönelmek istiyordu. Daha sonraki yıllarda İzlenimcilerden uzaklaşmaya başlamıştır (*Pierre Auguste Renoir Kimdir?*, t.y.). Pierre-Auguste Renoir (1841–1919) *romatoid artrit* hastasıydı ve 60 yaş civarı hastalığı tehlikeli hale gelmişti. Bu hastalığa rağmen o resim yapmaya devam etti ve çalışmalarının kalitesinden hiç ödün vermedi (da Mota, Neubarth, Diniz, de Carvalho ve Dos Santos Neto, 2012).

C- Sanatçının eserinde konu ve içerik (Auguste Renoir)



Resim-2: Pierre-Auguste Renoir'un "Sandalda Öğle Yemeği" / The Luncheon of the Boating party (1881), Tuval üzerine yağlı boya, 130 x 173 cm. The Phillips Collection, Washington, D.C.

Renoir'in "Sandalda Öğle Yemeği" adlı üstteki resmi oldukça karmaşık bir kompozisyona sahiptir. Bununla birlikte, hemen her figürün hareketi dikkatli bir biçimde belirlenmiştir (Newall, 2008, s. 87). Renoir'in "Tekne gezisinde öğle yemeği" adıyla da anılan bu ünlü tablosunda kucagında küçük bir köpeği tutan kadın; karısı Aline'dir (*Pierre Auguste Renoir Biyografisi, t.y.*). Bu nedenle resimlenen sahnenin az önce içinde ressam Renoir'un da olduğunu tahmin edebiliriz. O dönem Fransız ailelerin hafta sonlarını mesire yerlerinde geçirmesi revaçta olan bir etkinlikti. Newall (2008, s. 87) bu duruma işaret ederek, Renoir'in bu resimde bir tür aylıklık sahnesinin atmosferini yakaladığını belirtmekte, resimde görülen sahnede figürler arasındaki yakın ilişkiler yerine atmosferin geneline odaklanıldığına dikkat çekmektedir (Newall, 2008, s. 87). Empresyonist ressamların resimde ayrıntıdan çok resmin genelini dikkate almasındaki en önemli faktörün gün ışığının yakalanması olduğunu söyleyebiliriz. Newall, resimde eskizimsi stilden söz ederek bu noktayı vurguluyor: Bununla birlikte, resmin merkezinde yer alan masa, izleyicinin bakışlarını figürlere yönelmesi görevini üstlenmiş durumdadır. Renoir resimdeki detayları vurgulamak için canlı renkler kullanmıştır. Kırmızı ışık dokunuşlarıyla krem renkleri ve maviler resmin sağdan sola diyagonal kompozisyonu boyunca figürlerle bağlantı kurmuştur (Newall, 2008, s. 89-90). Renoir'in resimde kurduğu kompozisyonda figürlerin kıyafetleri ve hareketlerini resmin tümüne yaydığı görülmektedir. Dağınık figürel kompozisyon, Renoir'in espas derinliğini de dikkate alan kurgusuyla öne çıkmıştır. Dönemin özellikleri dikkate alındığında, bir fotoğraf makinesinin an'ı yakalama becerisine benzer biçimde, görsel bir temasının doyuruculuğunun resmin tamamına hâkim olduğu söylenebilir.

D- Sanatçının tekniği (tarz-üslup) (Auguste Renoir)

Önde gelen Empresyonist ressamlar arasında *Claude Monet*'in suyu vurgulamaya yatkın olmasına karşın, Renoir resimlerinde insanlar ve kıyafetlerine odaklanır (Newall, 2008, 9). Renoir, Monet'in ışığı kullanma biçiminden etkilenmiştir ancak, Monet gibi doğa resimleri değil insan betimlemelerine odaklanmıştır (*Pierre Auguste Renoir Kimdir?, t.y.*). Empresyonistler resimde temsil açısından yeni formlar geliştirerek, modern konuları yeni stil ve tekniklerle yansıtmaya meylettiler. Bu nedenle, *Claude Monet, Pierre-Auguste Renoir, Edgar Degas* ve *Camille Pissaro* farklı üslup ve ilgileriyle gerçekleştirdikleri çalışmalarda akımın başat konu ve formlarının izi resimlerinde çokça görülür (Newall, 2008, s. 6-7). Bununla birlikte, "Sandalda Öğle Yemeği" adlı eserde klasik resmin izlerinin de figürel gruplandırılmalar açısından görüldüğü söylenebilir. Bu eserdeki figür betimlemelerinin hemen hemen hepsi 2'li veya 3'lü gruplardan oluşması, Leonardo da Vinci'nin "Son akşam yemeği" adlı eserindeki figür gruplandırmalarını çağrıştırdığı ileri sürülebilir. Her ne kadar Renoir "Sandalda Öğle Yemeği" adlı bu eserde dağınık kompozisyonu tercih etse de resimdeki figürleri kendi aralarında belli bir gruplandırmaya tabi tutarak, klasik dönem resim özelliklerinin tamamını reddetmediği söylenebilir. Renoir yaşamı boyunca geçirdiği "romatoid artrit" hastalığına rağmen, benimsediği stiller

arasındaki geçiş (Empresyonist, Kuru ve İnci dönemleri) ve resim yapma tarzındaki coşkunluğun hastalığından olumsuz bir şekilde etkilenmeden gerçekleştirdiğini söyleyebiliriz (da Mota ve diğ., 2012). Renoir'ın bu yaklaşım ve çabasını büyük bir sanatçı olarak yaptığı işe saygı ve tutkuyla bağlılığından ödün vermemesine bağlayabiliriz.

İlgili ders konusunu anlama ve anlamlandırma için açık uçlu değerlendirme soruları:

- Renoir'ın uzlaşmacı kişiliğinin resmine yansıdığını düşünüyor musunuz?
- Renoir'ın uzlaşmacı kişiliğinin resmine yansıdığını düşünüyorsanız, bunu açıklayabilir misiniz?
- Renoir'ın uzlaşmacı kişiliğinin resmine yansımadığını düşünüyorsanız, bunu açıklayabilir misiniz?
- Renoir ile Monet'nin resimlerine baktığınızda konu açısından belirgin fark size göre nedir?
- Renoir ile Monet'nin resimlerine baktığınızda teknik açısından belirgin fark size göre nedir?
- Renoir ile Monet'nin resimlerine baktığınızda konu açısından belirgin benzerlik size göre nedir?
- Renoir ve Monet'nin resimlerinde size göre öne çıkan formlar nelerdir?
- Renoir ve Monet'nin resimlerinin klasik resimlerden farklı olan noktalar nelerdir?
- Empresyonizm ve Empresyonist ressamlar hakkındaki görüşleriniz nelerdir?
- Empresyonist ressamların yaşadıkları çağı resimlerinde yansıttıklarını düşünüyor musunuz?
- Empresyonizm Akımının resim sanatına kattığı değer hakkında ne düşünüyorsunuz?

Sonuç olarak, tarihsel süreçte resim sanatı bilinirliğini, dönemini yansıtması açısından sanat akımları yoluyla sürdürmektedir. Dolayısıyla, resim sanatını yeni kuşaklara daha iyi aktarmada, genelde sanat eğitiminde, özelde resim akımlarında yeni öğretim yaklaşımlarının denenmesine ihtiyaç vardır. Bu araştırma, *resim akımları* konusunda uygulanabilecek bütüncül bir öğretim yaklaşım önerisi geliştirerek, ilgili alana önemli bir katkı yapmıştır. İlerde yapılacak araştırmalar için, resim iş eğitiminde yeni öğretim yaklaşımlarının denenerek, farklı değişkenler açısından incelenmesi önerilir. Ayrıca, bu çalışmanın sonuçlarından yola çıkarak, mevcut ders konusunun işleniş hakkında ilgili alanda olgusal bir araştırma yapılması önerilir.

Kaynakça

- Artun, A. (2010). *Sanat manifestoları*. (1. Baskı). İstanbul: İletişim yayınları.
- Bahadır, O. (2017). *Bilimin büyük sosyal sonuçları*. <https://sarkac.org/2017/06/bilimin-buyuk-sosyal-sonuclari> adresinden 28.06.2020 tarihinde alınmıştır.
- Barrett, T. (2012). *Sanatı eleştirmek*. (G. Metin, Çev.). İstanbul: Hayalperest Yayınevi.
- Bell, J. (2009). *Sanatın yeni tarihi*. (U. Ceren Ünlü, N. İleri, R. Gürtuna Çev.). İstanbul: NTV Yayınları.
- Berger, J. (2005). *Görme Biçimleri* (Y. Salman, Çev.). İstanbul: Metis Yayınları.
- Beyreli, L. ve Sönmez, H. (2017). Bloom taksonomisi ve yenilenmiş Bloom taksonomisi ile ilgili Türkiye'de yapılan çalışmaların odaklandığı araştırma konuları. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5(2). 213-229. DOI: 10.18298/ijlet.1738
- Bloom's taxonomy* (t.y.). https://en.wikipedia.org/wiki/Bloom's_taxonomy adresinden 28.06.2020 tarihinde alınmıştır.
- Claude Monet* (2020). https://tr.wikipedia.org/wiki/Claude_Monet adresinden 29.06.2020 tarihinde alınmıştır.
- Claude Monet Hayatı* (t.y.). <https://www.ressamlar.gen.tr/claude-monet-kimdir-hayati-biyografisi/> adresinden 29.06.2020 tarihinde alınmıştır.
- Claude M.* (2020). <https://www.pivada.com/claude-monet> adresinden 29.06.2020 tarihinde alınmıştır.
- Claude Monet Biography* (2019). <https://www.biography.com/artist/claude-monet> adresinden 29.06.2020 tarihinde alınmıştır.
- da Mota, L.M.H., Neubarth, F., Diniz, L.R., de Carvalho, J. F. & Dos Santos Neto, L. L. (2012). Pierre-Auguste Renoir (1841–1919) and rheumatoid arthritis. *Journal of Medical Biography*, 20(2).91-92. DOI:10.1258/jmb.2011.011028
- Erem, E. (2009). *Yaratıcı Drama Yöntemiyle Sanat Eğitiminde Sanat Akımları Öğretimine Yönelik Örnek Bir Çalışma - Barok, İzlenimcilik, Dışavurumculuk, Sürrealizm ve Romantizm*. XVIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı. İzmir 1-3 Ekim. Türkiye.
- Gombrich, E. H. (1992). *Sanat ve yanılısama* (A. Cemal, Çev.). İstanbul: Remzi Kitapevi.

- Gombrich, E. H. (2004). *Sanatın öyküsü*. (E. Erduran, Ö. Erduran, Çev.) (4.Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Gözlükaya Işık, S. (2014). Resim-İş öğretmenliği sanat atölye derslerinde aktif öğrenme tekniklerinin sanatsal öğrenmeye katkısı. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Denizli.
- Güzel, İ. (2012). *Fotoğraf makinesi'nin tarihçesi*. <https://sites.google.com/site/ismailguzel2012/home/fotograf-makinesi-nin-ta> adresinden 28.06.2020 tarihinde alınmıştır.
- Güneş, N. (2015). Çok alanlı sanat eğitimi yönteminin çağdaş sanat dersi öğretiminde kullanılmasının kalıcılığa etkisi. *Tarihin Peşinde -Uluslararası Tarih ve Sosyal Araştırmalar Dergisi- Sayı 13*, 3 Sayfa: 365-380. http://www.tarihinpesinde.com/dergimiz/sayi13/M13_14.pdf adresinden 26.06.2020 tarihinde alınmıştır.
- Güneş, T. ve Öner, Z. (2017). Bağlam temelli öğrenme yaklaşımının öğrencilerin çevreye yönelik tutumlarına etkisi. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 3(1), 345-355. DOI:10.24289/ijsser.270661
- Hollingsworth, M. (2009). *Dünya sanat tarihi*. (R. Küçükerdoğan, Çev. 1-29. Blm., B. Ergüder, Çev. 30-52. Blm.). İstanbul: İnkılap Kitabevi
- İçerik Analizi Nedir? Nasıl Yapılır?* (2017). <https://www.icerik.net/icerik-analizi-nedir-nasil-yapilir> adresinden 30.06.2020 tarihinde alınmıştır.
- Kandinsky, V. (2015). *Sanatta Ruhsallık Üzerine*. (G. Ekici, Çev.). İstanbul: Çınar Matbaacılık.
- Karadağ, A. (t.y.) *Araştırma yöntem ve teknikleri*. <https://cdn.bartın.edu.tr/molekuler/688639be4387414caed98218fa08e666/arastirmayontemveteknikleridersi.pdf> adresinden 30.06.2020 tarihinde alınmıştır.
- Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (SUSBİD)*, Sayı: 15, 170-189. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1156348> adresinden 04.06.2021 tarihinde alınmıştır.
- Koçak, A. ve Arun, Ö. (2006). İçerik analizi çalışmalarında örneklem sorunu. *Selçuk İletişim*, 4(3), 21-28. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/177956> adresinden 30.06.2020 tarihinde alınmıştır.
- Kurtuluş, Y. (2001). Sanat eğitiminde işbirlikli öğrenme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20: 201-205. <http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/1007-published.pdf> adresinden 26.06.2020 tarihinde alınmıştır.
- Literature Review* (2020). <https://guides.library.bloomu.edu/litreview> adresinden 30.06.2020 tarihinde alınmıştır.
- McCombes, S. (2020). Developing strong research questions. <https://www.scribbr.com/research-process/research-questions/> adresinden 30.06.2020 tarihinde alınmıştır.
- MEB Güzel Sanatlar Lisesi öğretim programı* (2016). Çağdaş Dünya Sanatı Tarihi Dersi Öğretim Programı. <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/2019925184015643-%C3%87a%C4%9Fda%C5%9F%20d%C3%BCnya%20sanat%C4%B1%20tarihi.pdf> adresinden 26.06.2020 tarihinde alınmıştır.
- MEB Görsel Sanatlar Dersi (9,10,11 ve 12 Sınıflar) öğretim programı* (2018). [http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/2018120204014821-gorsel%20sanatlar%20dop%20\(2\).pdf](http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/2018120204014821-gorsel%20sanatlar%20dop%20(2).pdf) adresinden 26.06.2020 tarihinde alınmıştır.
- Newall, D. (2008). *Empresyonistler*. (E. Dastarlı, N. Avan Özdemir, Çev.). İstanbul: Türkiye İş Bankası Yayınları.
- Ormond, B. (2011). Transformative shifts in art history teaching: the impact of standards-based assessment, *The Curriculum Journal*, 22(4), 567-590. DOI:10.1080/09585176.2011.627225
- Phillips, S. (2016). *İzmler; Modern sanatı anlamak*. (D. N. Özer, Çev.). İstanbul: Yem Yayın
- Pierre Auguste Renoir Kimdir?* (t.y.). <http://www.kimkimdir.net.tr/kisiler/pierre-auguste-renoir> adresinden 29.06.2020 tarihinde alınmıştır.
- Pierre Auguste Renoir Hayatı* (t.y.). <https://www.ressamlar.gen.tr/pierre-auguste-renoir-kimdir-hayati-biyografisi/> adresinden 29.06.2020 tarihinde alınmıştır.
- Pierre Auguste Renoir* (2020). https://tr.wikipedia.org/wiki/Pierre_Auguste_Renoir adresinden 29.06.2020 tarihinde alınmıştır.

- Pierre Auguste Renoir Biyografisi* (t.y.) <https://www.biyografi.info/kisi/pierre-auguste-renoir> adresinden 29.06.2020 tarihinde alınmıştır.
- Pişkin, S. (2018). *Claude Monet kimdir?* <https://birsanatbirkitap.com/sanat/sanat-tarihi/claude-monet-kimdir/> adresinden 29.06.2020 tarihinde alınmıştır.
- Resim-İş Öğretmenliği Lisans Programı* (2018) https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Resim_Is_Ogretmenligi_Lisans_Programi09042019.pdf adresinden 27.06.2020 tarihinde alınmıştır.
- San, İ. (2004). *Sanat ve eğitim* (3.Baskı). Ankara: Ütopya Yayınevi
- What is a literature review?* (2020). <https://www.rlf.org.uk/resources/what-is-a-literature-review/> adresinden 04.07.2020 tarihinde alınmıştır.
- Yarımca, Ö. (2010). İlköğretim II. kademe görsel sanatlar dersinde disiplinler arası yaklaşıma dayalı uygulamalar. (Yayınlanmamış Doktora tezi) Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Konya.

Resim Kaynakça

- Resim 1. Claude Monet, “İzlenim” / Impression, Sunrise. (1873). Tuval üzerine yağlıboya, 48 x 63 cm. Musée Marmottan Monet, Paris. <https://www.wga.hu/index1.html> adresinden 28.06.2020 tarihinde alınmıştır.
- Resim 2. Pierre-Auguste Renoir’un “Sandalda Öğle Yemeği” / The Luncheon of the Boating party (1881), Tuval üzerine yağlı boya, 130 x 173 cm. The Phillips Collection, Washington, D.C. <https://www.wga.hu/index1.html> adresinden 28.06.2020 tarihinde alınmıştır.

Extended Abstract

Introduction

In the art movements in general, the artists make the artwork by their technical and intellectual aspects within features of being era to reflect the object into the canvas. Therefore, the paint technique used by the artist in the artwork can also be one of the essential indicators to reflect the related era. Similarly, the compositional setup or the figural approach in the work can give us important clues about the period of the painting. In addition, it is necessary to take into account the dominant intellectual aspect of the period in the art movements. Therefore, the personality of the artist, information about his painting style, important developments in terms of science and society of the period need to be consider. Therefore, we can say that learning and assessing the art movements are possible depending on the period in which they emerged, the artist, socio-cultural, economic structure, and scientific-technological developments. In addition, we can consider the chronological treatment of the art movements in terms of history as another important factor that will help us understand the art of painting. When we approach the subject from this perspective, there is a need for a versatile perspective in understanding and interpreting the art movements. In contrast, it is difficult to argue that the subject of the art movements, which covers in the visual art education curriculum as a unit title or a sub-title of the course, exhibits a holistic structure. That is, the course contents just simply appear as a structure associated with the dominant artist or work of the art movement. The art movements should be learned from a broad perspective in terms of students’ understanding because the art movements and the artwork concern very complex and multifaceted structures. In this way, the subject of the art movements is difficult to say the course outcome supports the student’s interpretation sufficiently in terms of the art. In this point, there is a need for a multifaceted-holistic learning approach developed with a versatile perspective in a chronological context. The purpose of this research is to suggest the multifaceted and holistic learning approach to the field of art education that will help students’ understanding and make sense of the art movements. Accordingly, research question was determined as follows: "Could a multifaceted-holistic learning approach be developed for the student to understand and make sense of the art movements?"

Method

This research used document analysis technique as based on the literature review. The documents under the research problem, obtained from the literature review. In Document Analysis, the researcher determines the suitability of the documents for the research problem. Therefore, the researcher examines and evaluates the documents. In this way; as a related subject, knowledge development is possible as the relevant subject by interpreting the data.

Results

The subject of the art movements, which is included as a subtitle in the "History of Contemporary World Art" course in the visual arts education in terms of high school curriculum of the Ministry of National Education (M.E.B.) involves understanding, whereas it seems that there is no place for the meaning in terms of the purposes of the lesson. On the other hand, the contents of the "History of Western Art" and "Contemporary Art" courses in the visual arts education Undergraduate Program in the higher education are the continuation of each other; they take place in different education levels. Therefore, these lessons present a fragmented structure regarding the art movements. Accordingly, we can say that related lessons do not contain a holistic learning approach in terms of the art movements at the higher education level to make sense of students' art movements within the program's framework. As a result, there is a need more holistic learning approach than present for the student to understand and make sense of the artwork subject including the conditions of the period and scientific - technological developments in the art movement. Therefore, the researcher invented a *Holistic learning Wheel* as Diagram-1 in Visual Arts Education. Suppose the teacher considers the Holistic Learning Wheel; in that case, the students can easily understand and make sense of the art movements in the learning process, benefiting the multifaceted-holistic learning approach. Consequently, this study suggested a holistic learning approach for the students in the art movement subject that covers the characteristics of the period, the artist's personality, technique, subject and content.

Okul Öncesi Sınıflarda Öğrenme Merkezlerinin İncelenmesi

Investigation of Learning Centers in Preschool Classes

Maide Orcan Kaçan¹, Neslihan Dedeoğlu Aktuğ², Seda Karaçelik³, İlayda Kimzan⁴

Makale Hakkında

Gönd. Tarihi: 01.07.2020
Kabul Tarihi: 22.09.2021
Yayın Tarihi: 01.11.2021

Anahtar Kelimeler

Okul öncesi eğitim
Öğrenme merkezleri
Öğretmen görüşleri

Özet

Bu çalışmanın amacı, okul öncesi eğitim sınıflarındaki öğrenme merkezlerini öğretmen görüşleri yoluyla incelemektir. Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Muğla ili Menteşe ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilkokullar bünyesindeki altı anasınıfı ile iki bağımsız anaokulunda görev yapan ve araştırmaya katılmaya gönüllü olan 38 okul öncesi eğitim öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak öğretmen ve sınıf özelliklerine ilişkin genel bilgiler Genel Bilgi Formu ve öğretmenlerin öğrenme merkezlerine ilişkin görüşlerini incelemek amacıyla Öğrenme Merkezi Değerlendirme Öğretmen Formu (yarı yapılandırılmış görüşme formu) kullanılmıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda elde edilen verilerin analizinde; frekans ve yüzde dağılımları kullanılmıştır. Frekans ve yüzdelere ek olarak bulguları desteklemek amacıyla öğretmen görüşlerine yer verilmiştir. Araştırma sonucunda sınıflarda en çok yer verilen öğrenme merkezlerinin blok, müzik, kitap, dramatik oyun ve fen merkezi olduğu bunun yanı sıra öğretmenlerin büyük çoğunluğunun geçici öğrenme merkezlerini kullanmadıkları görülmüştür. Çocukların öğrenme merkezi tercihlerinin cinsiyete göre değişiklik gösterdiği ve pek çok öğretmenin de merkezlerin oluşturulması ve düzenlenmesi konusunda aileyi ve çocukları sürece dahil etmeyi tercih etmedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmanın sonunda, elde edilen bulgulardan yola çıkılarak öğrenme merkezlerinin daha etkin kullanımına yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Abstract

The aim of this study is to examine the learning centers in pre-school classrooms through the opinions of pre-school teachers. The research was carried out in two independent pre-schools and six pre-schools within the elementary schools affiliated with the Ministry of Education in Menteşe district of Muğla province in 2018-2019 academic year and the study group is composed of 38 pre-school teachers volunteered to participate in the study. A qualitative method was used for this study. The data of the study were collected through the "General Information Form" and "Learning Center Evaluation Teacher Form (A semi-structured interview form)", both developed by the researchers. The data obtained from the participating teachers are presented as percentage and frequency distributions. The teachers' opinions for the open-ended questions are also presented under the relevant frequency and percentage tables. As a result of the research, the data revealed that the most preferred learning centers in the classrooms are blocks, music, books, dramatic play and science center respectively, children's learning center preferences vary by gender, and many teachers do not prefer to involve the family and children in the establishment and organization of centers. At the end of the study, based on the findings, some suggestions were made in order to utilize learning centers in early childhood settings more effectively to support children's learning and in-class activities.

Key Word

Early childhood education
Learning centers
Teachers' opinion

Atf için:

For Citation

Orcan Kaçan, M., Dedeoğlu Aktuğ, N., Karaçelik, S. & Kimzan, İ. (2021). Okul öncesi sınıflarda öğrenme merkezlerinin incelenmesi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi [MSKU Journal of Education]*, 8(2), 436-451. DOI: 10.21666/muefd.761825

¹ Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Okul Öncesi Eğitimi, maideorcan@mu.edu.tr ORCID: 0000-0003-1415-437X

² Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Okul Öncesi Eğitimi, ndedeoglu@mu.edu.tr ORCID: 0000-0002-9226-9933

³ Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Okul Öncesi Eğitimi, skaracelik@mu.edu.tr ORCID: 0000-0002-9181-3896

⁴ Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Okul Öncesi Eğitimi, ilaydakimzan@mu.edu.tr ORCID: 0000-0002-0743-3162

İnsan hayatının altı yaşa kadar olan dönemi beyinde sinir ağları oluşumunun en hızlı olduğu dönemdir ve beyin gelişiminin yüzde doksanı bu dönemde tamamlanır (Shore, 1997). 1990'lardan itibaren gerçekleştirilen nörobilim araştırmaları beyin gelişiminin önceden sanıldığı gibi bütünüyle kalıtsal ve anne karnında tamamlanan bir süreç olmadığını, kalıcı nöral ağların oluşması için çocuğun 0-6 yaş döneminde uyarılara maruz kalması gerektiğini ortaya koymuştur (Shonkoff ve Phillips, 2000; Tok, 2010). Bu bağlamda, okul öncesi dönem çocuklarının beyin gelişimlerini en iyi şekilde desteklemek için *nitelikli uyarılarla donanmış eğitim ortamlarının* önemi büyüktür ancak yeterli değildir. Çocukların bu “nitelikli uyarılarla donanmış” eğitim ortamlarından gelişimsel anlamda maksimum faydayı sağlaması ortamın çocukların aktif katılımını ve bilgiyi kendilerinin yapılandırmasını sağlayacakları şekilde tasarlanmış olmasına bağlıdır. Bu amaca hizmet eden eğitim ortamları erken çocukluk eğitimi alan yazınında *öğrenme merkezleri* olarak bilinir (Pattillo ve Vaughan, 1992).

Cosgrove (1992), öğrenme merkezlerini sınıfta çocukların ilginç, anlamlı, ilişkili ve sosyal olarak belirli beceri veya bilgileri pekiştiren faaliyetlerde buldukları alanlar olarak açıklamaktadır. Alanyazında *ilgi merkezleri, zenginleştirme merkezleri, etkinlik alanları, öğrenme istasyonları* olarak da geçen öğrenme merkezleri çocuklara “gerçek” nesnelere somut deneyimler yoluyla öğrenme fırsatı sunar ve kendi seçimlerinin ön planda olduğu bir ortam olduğu için çocukların öğrenmeye karşı içsel motivasyonlarını artırır. Ayrıca, öğrenme merkezleri, Piaget'e göre eğitimin hedefi olan özerkliğin gelişimini de teşvik eder. Özerklik geliştiği için çocuklar aktiftir; kendi hızlarında öğrenirler; seçimler yaparlar; öğretmenlerce yönlendirilmekten çok kendi kendilerini yönlendirirler; öğrenme sorumluluğunu üstlenirler (Pattillo ve Vaughan, 1992).

Öğrenme merkezleri sınıfın sosyal yapısından yararlanarak çocukların bireysel gelişim ihtiyaçlarını desteklemenin yanında eğitim programının öğretimsel taleplerine de cevap verir. İyi tasarlanmış bir eğitim ortamı eğitim programının başarıya ulaşmasını doğrudan etkilemektedir. Bu bağlamda, Millî Eğitim Bakanlığı, 2013 Okul Öncesi Eğitim Programının amacına uygun şekilde planlanıp uygulanabilmesi için eğitim ortamlarının öğrenme merkezlerini içerecek şekilde düzenlenmesi gerektiğini belirtmektedir (MEB, 2013).

1994, 2002 ve 2006 Okul Öncesi Eğitim Programları okul öncesi eğitim ortamlarını “ilgi köşeleri” etrafında şekillendirirken 2013 yılında güncellenen MEB Okul Öncesi Eğitim Programında çocukların bu alanlarda oyun oynarken öğrenmekte oldukları gerçeğini daha iyi vurgulamak üzere “ilgi köşesi” yerine “öğrenme merkezi” ifadesi kullanılmıştır. Öğrenme merkezleri programda yer alan kazanım ve göstergelerle ve günlük eğitim akışı ile uyumlu materyalleri barındıran, çocukların oyun oynama gereksinimlerini karşılamak için düzenlenmiş birbirinden dolap, halı, yer döşemesi ya da bantla ayrılmış oyun alanları olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2013).

MEB (2013) okul öncesi eğitim programı okul öncesi eğitim sınıflarında Blok Merkezi, Kitap Merkezi, Müzik Merkezi, Dramatik Oyun Merkezi, Sanat Merkezi ve Fen Merkezi olmak üzere altı öğrenme merkezi bulunmasını önermektedir. Bu altı merkeze ek olarak, öğretmenin gerekli gördüğü zaman ve durumlarda sınıfta birkaç gün süreyle kalacak Geçici Öğrenme Merkezi oluşturabileceği de belirtilmektedir. Bir okul öncesi eğitim sınıfında materyal ya da fiziki koşulların yetersizliği gibi sebeplerle tüm merkezler bulunamayabilir. Bu durumda sınıfta bulunması gereken öğrenme merkezi sayısı, sınıftaki çocuk sayısı ve sınıfın fiziksel koşulları göz önüne alınarak belirlenebilir (AÇEV, 2019; MEB, 2013) ve dönüşümlü olarak planlanabilir (Erşan, 2011).

Öğrenme merkezleri, materyallerin öğretmenin sürekli varlığı ve yönlendirmesi olmaksızın çocukların öğrenebilecekleri şekilde düzenlendiği alanlardır (Cosgrove, 1992; Pattillo ve Vaughan, 1992). Öğrenme merkezlerinin bu amaca hizmet edebilmesinde merkezlerde yer alan materyallerin nitelik ve niceliği (Demiriz, Karadağ ve Ulutaş, 2003) kadar öğretmenin öğrenme merkezlerini düzenlerken sınıfın büyüklüğü, sınıftaki çocuk sayısı, çocukların ilgileri ve eğitsel ihtiyaçlarını göz önünde bulundurup bulundurmadığı da etkilidir. Örneğin, ancak merkezlerde bulunan materyaller sınıftaki olası farklı beceri seviyelerini yansıtırsa çocuklar kendi seviyelerindeki materyalleri seçip başarı sağlayabilirler (Pattillo ve Vaughan, 1992). Ayrıca, seçilen materyallerin çocukların hem oynayabilecekleri hem de araştırma ve keşif yapabilecekleri nitelikte olmalarına dikkat edilmelidir. Bu sayede sınıfta amaçlı ve üretici oyunları teşvik eden bir ortam oluşturulabilir (Kıldan, 2007). Okul öncesi eğitim ortamlarının öğrenme merkezleri şeklinde düzenlenmesi, çocukların eğitim etkinliklerine karşı ilgilerinin uzun süre canlı kalmasına da yardımcı olur. Dikkat süresi oldukça sınırlı olan okul öncesi çocuklarla yapılacak etkinliklerde bu durum oldukça önemlidir.

Öğrenme merkezleri ile ilgili dikkat edilmesi gereken konulardan bir diğeri de öğrenme merkezlerinin öğretmen tarafından her gün kontrol edilmesi ve gerekli düzenlemelerin yapılmasıdır. Çocukların değişken dikkat ve ilgilerini sürdürebilmek adına oluşturulan merkezlerin sınırlarının esnek olmasına özen gösterilerek sınıf alanı içinde yerleri değiştirilebilir. Öğrenme merkezlerinde ihtiyaç duyuldukça yapılacak düzenleme ve güncellemeler fiziksel ortama yenilik getirecek ve sınıfın dikkat çekici özelliğinin sürekli korunarak çocukların motivasyonlarının sürmesini sağlayacaktır. Düzenleme ve güncellemeler, merkezlere kazanımlara uygun olarak yeni materyaller eklemek, bazı materyalleri kaldırmak, bazılarını da tekrar yerine koymak şeklinde olabilir. Ayrıca öğrenme merkezleri düzenlenirken çocukların da düşüncelerinin alınması, sınıfı benimsemelerine ve aldıkları sorumlulukları yerine getirmelerine destek olacaktır (MEB, 2013; Tok, 2010).

Öğrenme merkezlerinin programda öngörülen amaca hizmet edebilmesi için öğretmenin bu alanlardan en etkili şekilde nasıl yararlanabileceğinin farkında olması gerekmektedir. Öğretmen çocuklara serbest oyunları sırasında öğrenme merkezi seçimlerinde rehberlik etmeli, farklı deneyim ve kazanımlar edinebilmeleri ve tüm öğrenme merkezlerinden yararlanabilmeleri için onları farklı öğrenme merkezlerine yönlendirmelidir. Öğretmen kendi planladığı etkinliklerde de öğrenme merkezlerini işe koşarak çeşitli akademik disiplinlerden gelen becerileri çocuk için anlamlı ve amaca yönelik etkinliklere entegre edebilir. Bu sayede etkinlikler sırasında çocuklarla bire bir veya küçük grup halinde etkileşimde olan öğretmen çocukların becerilerini ve desteklenmesi gereken alanlarını daha yakından gözlemleyebilir (Pattillo ve Vaughan, 1992). Kısaca, okul öncesi eğitim ortamlarında doğru tasarlanmış öğrenme merkezlerinin varlığı, çocukları özellikle bilişsel ve sosyal açılarından olumlu desteklemektedir. Bu nedenle her sınıfta programda belirtilen merkezlerin bulunması, iyi düzenlenmiş olması ve öğretmenlerin bu merkezlerden etkin bir şekilde faydalanabiliyor olmaları son derece önemlidir.

Okul öncesi sınıflarındaki öğrenme merkezleriyle ilgili MEB Okul Öncesi Programı'nın güncellendiği 2013 yılından bu yana yapılan çalışmalar tarandığında, bu çalışmada olduğu gibi öğretmenlerin öğrenme merkezlerini nasıl kullandıkları, ne sıklıkta düzenledikleri, materyalleri yeterli bulup bulmadıkları gibi başlıklardaki görüş ve uygulamalarını inceleyen çalışmaların sınırlı sayıda olduğu görülmektedir. Farklı illerde yürütülen bu sınırlı sayıdaki çalışmaların sonuçları okul öncesi sınıflarındaki öğrenme merkezlerin çoğunlukla ekonomik ve mekânsal yetersizlikler nedeniyle 2013 programında belirtilen nitelikte olmadığı; öğretmenlerin öğrenme merkezlerinin oluşturulması ve güncellenmesi ile ilgili bilgilerinin ve farkındalıklarının olması gereken düzeyde olmadığı; etkinlikleri öğrenme merkezlerine entegre etmede zorlandıkları ve desteğe ihtiyaç duydukları; öğrenme merkezleriyle ilgili donanımlarının hem öğretmen eğitimi sırasında hem de alanda hizmet içi eğitimlerle artırılması gerektiğini göstermektedir (Aktın ve Aşçı, 2021; Aysu ve Aral, 2016; Demirci ve Şıvgın, 2017; Gülay Ogelman ve Karakuzu, 2016; Ramazan, Arslan Çiftçi ve Tezel, 2018). Bu çalışmaların sonuçlarında öğrenme merkezlerine yönelik çalışmaların artırılması, çocukların tüm gelişim alanlarında desteklenmesi ve okul öncesi eğitim programı kazanımlarını çocuklara edindirmesi anlamında eğitim ortamının en önemli birleşeni olarak görülen öğrenme merkezleriyle ilgili sorunların tüm boyutlarıyla ele alınması tavsiye edilmektedir. Öğrenme merkezleri ile ilgili çalışmaların artması hem öğretmenlerin profesyonel gelişimlerine katkı sağlayacak hem de çalışmaların gerçekleştirildiği illerdeki İl ve İlçe Milli Eğitim Müdürlüklerine yapılması gereken iyileştirme çalışmalarıyla ilgili veri sağlayacaktır. Buradan yola çıkılarak, bu araştırmanın amacı; okul öncesi sınıflardaki öğrenme merkezlerinin durumunu öğretmen görüşleri yoluyla incelemektir.

Yöntem

Araştırma Modeli

Okul öncesi öğretmenlerin sınıflarındaki öğrenme merkezleri ile ilgili görüşlerini ortaya koymayı amaçlayan bu çalışmada nitel yöntem benimsenmiş ve veri toplama yöntemi olarak görüşme tekniği kullanılmıştır. Merriam'ın (2015) önerdiği gibi temel nitel çalışmalarda görüşme, gözlem gibi teknikler kullanılabilir. Katılımcıların olaylar hakkında kendi tecrübelerine dayalı olarak detaylı bilgiler vermesi hedeflenen durumlarda görüşme tekniği sıklıkla kullanılmaktadır (Hay, 2000). Bu nedenle, amacı öğrenme merkezlerinin sınıfta bulunma ve kullanım durumlarını detaylı bir şekilde incelemek olan bu çalışmada görüşme tekniği tercih edilmiştir. Araştırmanın iç geçerliliğinin sağlanması için süreci birden fazla araştırmacı takip etmiş, elde edilen veriler diğer araştırmacılar tarafından da kontrol edilmiştir

(Guba ve Lincoln, 1994). Ayrıca iç geçerliliği güçlendirmek adına öğretmenlerin görüşlerinden sıklıkla doğrudan alıntılar yapılmıştır.

Çalışma Grubu

Muğla ili Menteşe ilçesinde resmî (devlete ait) okul öncesi sınıflarında görev yapan toplam 92 okul öncesi öğretmeni bulunmaktadır. Bu çalışmada merkez ilçedeki tüm öğretmenlere ulaşmak hedeflenmiştir. Fakat öğretmenlerin tümü çalışmaya gönüllü katılım göstermemiştir. Dolayısıyla araştırmanın çalışma grubu oluşturulurken kolay ulaşılabılır durum örneklemesi kullanılmıştır. Bu örnekleme türü, yakında ve ulaşılması kolay olan ve araştırmaya katılmak için gönüllü olan kişiler üzerinde yapılır (Erkuş, 2009).

Araştırmanın çalışma grubunu, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Muğla ili Menteşe ilçesindeki Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilkokulların anasınıflarında ve bağımsız anaokullarında görev yapan araştırmaya gönüllü olarak katılan 38 okul öncesi eğitim öğretmeni oluşturmuştur. Toplamda 40 öğretmen çalışmaya katılmaya gönüllü olmuş fakat iki öğretmenin görüşleri veri toplama aracına yeterli görüş bildirmemesi sebebi ile çalışmadan çıkarılmıştır. Çalışma, ikisi bağımsız anaokulu ve altısı ilkokul bünyesindeki anasınıfında olmak üzere toplam sekiz okulda görev yapan okul öncesi öğretmenleri ile yürütülmüştür.

Çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin tamamı kadın ve yaş dağılımları 26-30 yaş ve 36-40 yaş arası için %23.60; 31-35 yaş ve 41 yaş ve üzeri için %26.40 şeklindedir. Öğretmenlerin %42'si 1-10 yıllık, %34.10'u 11-20 yıllık ve %23.60'ı 21 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahip ve büyük çoğunluğu lisans mezunudur. Öğretmenlerin görev yaptıkları sınıfların yaklaşık yarısı beş yaş, %26.30'u 4 yaş ve %18.40'ı altı yaş grubudur ve %39.40'ında 16-20 çocuk, %28.90'ında 21-25 çocuk ve %21'inde 11-15 çocuk bulunmaktadır. Sınıfların büyük çoğunluğunda öğretmen yardımcısı olmadığı belirlenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak Genel Bilgi Formu ve Öğrenme Merkezi Değerlendirme Öğretmen Formu kullanılmıştır.

Genel Bilgi Formu

Genel Bilgi Formu öğretmenin yaşı, mesleki deneyim yılı ve öğrenim düzeyi ile çocukların yaş grubu, sınıf mevcudu ilgili olmak üzere toplam beş maddeden oluşmaktadır.

Öğrenme Merkezi Değerlendirme Öğretmen Formu

Öğrenme Merkezi Değerlendirme Öğretmen Formu öğretmenlerin sınıflarında bulunan öğrenme merkezlerine ilişkin görüşlerini içeren maddelerden oluşmaktadır. Form, araştırmacılar tarafından oluşturulmuştur. Öğrenme Merkezi Değerlendirme Öğretmen Formu geliştirilirken Büyüköztürk, Akgün, Karadeniz, Demirel ve Kılıç'ın (2014) anket geliştirme süreci temel alınmıştır. Buna göre problemi tanımlama (amaç ve soru belirleme), madde yazma (taslak form oluşturma), uzman görüşü alma (ön uygulama formu oluşturma), ön uygulama ve forma son şeklini verme basamakları izlenmiştir. Form, alanyazında yer alan öğrenme merkezlerini inceleyen çalışmalar (Örn. Aysu ve Aral, 2016) dikkate alınarak hazırlanmıştır. Formun kapsam geçerliği için Uzman Değerlendirme Formu ile birlikte alanda uzman 3 öğretim üyesinin görüşüne sunulmuş ve dönütler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Daha sonra formdaki maddelerin anlaşılabilirliğini test etmek için 10 öğretmenle ön deneme uygulaması yapılmıştır. Ön uygulama sonuçlarına dayalı olarak form gözden geçirilmiş ve son şekli verilmiştir. Formun içerisinde öğrenme merkezlerine yönelik kapalı uçlu sorular ve öğrenme merkezlerinin içeriklerine yönelik açık uçlu sorular (Örn. "Çocukların ilgisini öğrenme merkezlerine çekmek için neler yapıyorsunuz?") bulunmaktadır. Formda yedi adet kapalı uçlu soru ve 11 adet açık uçlu soru olmak üzere toplam 18 soru bulunmaktadır.

Verilerin Toplanması

Öğretmenlerle görüşmelerin yapılabilmesi için Muğla İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alınmıştır. İzinler doğrultusunda çalışmaya katılmaya gönüllü olan öğretmenler çalışmaya dâhil edilmişlerdir. Araştırmacılar tarafından çalışma grubunda yer alan öğretmenler ile Genel Bilgi Formu ve Öğrenme Merkezi Değerlendirme Öğretmen Formu kullanılarak yüz yüze görüşmeler yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Veri toplama işlemi tamamlandıktan sonra veriler üzerinde gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Öğretmenlerin belirttikleri görüşlerin betimsel istatistikleri frekans ve yüzdeler halinde tablolarda sunulmuştur. Ayrıca öğretmenlerin açık uçlu sorulara verdikleri yanıtlar bu görüşleri desteklemek için doğrudan alıntılar halinde çalışmanın iç geçerliğini desteklemek adına tablolar altında sunulmuştur.

Bulgular

Bu bölümde 38 öğretmenle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular sunulmuştur. Kapalı uçlu sorulara verilen cevaplar tablolar halinde verilmiştir. Öğretmenler tarafından dile getirilen bazı dikkat çekici görüşler sayısal verileri desteklemek amacıyla sunulmuş. Görüşler aktarılırken öğretmenlerin isimleri yerine Ö1, Ö2, Ö3... şeklinde kodlar kullanılmıştır.

Öğretmenlere ilk olarak öğrenme merkezlerinin okul öncesi eğitimdeki önemine ilişkin görüşleri sorulmuş ve öğretmenlerin çoğunun öğrenme merkezlerini sosyalleşme, keşfetme ve yaparak yaşayarak öğrenme için bir fırsat alanı olarak gördüğü belirlenmiştir. Bu bağlamda Ö9 “*Öğrenmenin daha somut, eğlenceli ve dinamik hale gelmesine yardımcı olmaktadır. Çocukların akranlarıyla oyun yoluyla öğrenmelerinde etkin rol oynar*” şeklinde görüş belirtmiştir. Ö16 ise “*Eğlenme ve aynı zamanda kendini keşfetme ve merak duygusunu güdüleme adına merkezler önemlidir*” diyerek öğrenme merkezleri ile ilgili benzer noktalara değinmiştir.

Bunu takip eden bir soru olarak öğretmenlerin sınıflarında öğrenme merkezleri bulunma durumlarını değerlendirmeleri istenmiştir. Öğretmenlerin sınıfta öğrenme merkezi bulunma durumlarına ilişkin görüşlerinin dağılımı Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1

Öğretmenlerin Sınıflarında Öğrenme Merkezi Bulunma Durumu

Öğrenme Merkezleri	f	%	
Blok merkezi	Var	37	97,4
	Yok	1	2,6
Müzik merkezi	Var	32	84,2
	Yok	6	15,8
Kitap merkezi	Var	36	94,7
	Yok	2	5,3
Dramatik oyun merkezi	Var	30	78,9
	Yok	8	21,1
Sanat merkezi	Var	25	65,8
	Yok	13	34,2
Fen merkezi	Var	30	78,9
	Yok	8	21,1
Geçici öğrenme merkezi	Var	13	34,2
	Yok	25	65,8

Tablo 1 incelendiğinde, öğretmenlerin tamamına yakınının sınıflarında blok ve kitap merkezi; büyük çoğunluğu müzik, dramatik oyun ve fen merkezi; yarıdan fazlası sanat merkezi ve %34,2’si geçici öğrenme merkezi olduğunu bildirmişlerdir. Geçici öğrenme merkezlerini kullanan öğretmenler ele

aldıkları kazanımları pekiştirmek için ya da belirli gün ve haftaları vurgulamak için aktif bir şekilde bu merkezleri kullandıklarını belirtmişlerdir. Örneğin, Ö10 “Evet geçici öğrenme merkezleri oluşturuyorum. Kadınlar gününde, trafik haftasında, tıp bayramında, hayvan koruma gününde, çocuk hakları konusunda, engelliler günü, deprem vs...” şeklinde hangi durumlarda geçici öğrenme merkezlerini kullandığını dile getirmiştir. Ö14 ise “...geçici öğrenme merkezleri düzenliyorum çünkü, vereceğim kavramı pekiştirmek amacıyla ve önceden görsünler diye” ifadelerini kullanarak geçici öğrenme merkezlerini planlarında yer alan kavramlarla ilgili motivasyon ve hazırbulunuşluk oluşturmak için kullandığını belirtmiştir.

Tablo 2

Öğretmenlerin Sınıfta Öğrenme Merkezlerini Oluşturma Şekilleri

Öğrenme merkezi oluşturma durumu	f	%	
Velilerden destek alarak	Evet	7	18,4
	Hayır	31	81,6
Okul idaresinden destek alarak	Evet	35	92,1
	Hayır	3	7,9
Kendim oluşturuyorum	Evet	25	65,8
	Hayır	13	34,2
Çocuklarla birlikte oluşturuyorum	Evet	20	52,6
	Hayır	18	47,4

Tablo 2’de öğretmenlerin tamamına yakını sınıfta öğrenme merkezlerini okul idaresinin desteğiyle, yarıdan fazlası kendisi ve yaklaşık yarısı çocuklarla birlikte oluşturduklarını ifade ederken %18.4’ünün velilerin desteği ile oluşturdukları görülmektedir.

Öğretmenlerin sınıflarında bulunan öğrenme merkezlerini yeterli bulma durumlarına ilişkin görüşleri Tablo 3’te yer almaktadır.

Tablo 3

Öğretmenlerin Sınıflarında Bulunan Öğrenme Merkezlerini Yeterli Bulma Durumları

Öğrenme merkezlerini yeterli bulma durumu	f	%
Yeterli buluyorum	17	44,7
Yeterli bulmuyorum	21	55,3
Toplam	38	100

Tablo 3 incelendiğinde, öğretmenlerin yarısından çoğunun (%55.3) sınıflarında bulunan öğrenme merkezlerini yeterli bulmadığı görülmektedir. Merkezleri yeterli bulmayan öğretmenlerden Ö7 “Tabii ki de hayır. 2013 yeni programa göre sınıflarımızın düzeni maalesef ki çok eski düzende planlanmış başta mobilyalar olmak üzere fen ve matematik merkezi araç gereçleri, kitap merkezi, dramatik oyun merkezlerinde çokça eksiklerimiz var özellikle eğitici matematik, Montessori materyalleri ve STEM materyallerine ihtiyaç duymaktayız” şeklinde merkezlerdeki eksikliklere yönelik bazı durumları vurgulamıştır. Bazı öğretmenler ise sınıf ortamının yetersizliğine değinmiştir. Örnek olarak Ö8 “Yetersiz buluyorum. Öğrenci sayısı fazla, sınıf alanı yeterli değil” şeklinde görüşlerini dile getirmiştir.

Tablo 4’te öğretmenlerin öğrenme merkezlerindeki materyalleri yeterli bulmalarına ilişkin görüşlerinin dağılımı verilmiştir.

Tablo 4

Öğretmenlerin Öğrenme Merkezlerindeki Materyalleri Yeterli Bulma Durumları

Öğrenme merkezlerindeki materyalleri yeterli bulma durumu	f	%
Yeterli buluyorum	19	50
Yeterli bulmuyorum	19	50
Toplam	38	100

Tablo 4’te öğretmenlerin yarısı öğrenme merkezlerindeki materyalleri yeterli bulurken diğer yarısının yetersiz bulduğu görülmektedir. Materyalleri yetersiz bulan öğretmenlere örnek olarak Ö13 “Her merkezde bulunmasını istediğim eksik materyaller var. Kitap Merkezimde olmasını istediğim hikâye kitapları, fen merkezinde ışıklı masa ve duyu masası, dramatik oyun merkezinde daha fazla kostüm ve aksesuarlar olmasını isterdim” şeklinde bazı materyal eksikliklerine vurgu yapmıştır. Aynı zamanda öğretmenlerden bazıları merkezler yeterli olsa da araç gereçlerin eksikliklerinin bulunduğu ve bu durumun ekonomik sebepler ile ilgili olduğunu vurgulamışlardır. İmkanlar olduğu takdirde öğretmenler sınıflarına yoğunluklu olarak fen ve matematik merkezleri bağlamında materyaller almak istediklerini dile getirmişlerdir. Örnek olarak Ö3 kum masası, su masası ve büyüteç gibi materyal isteklerini belirtirken, Ö6 STEM materyallerinin öğrenme merkezlerine zenginlik sunacağını dile getirmiştir. Öğretmenlerin öğrenme merkezlerinden faydalanma durumlarına ilişkin görüşlerinin dağılımı Tablo 5’te yer almaktadır.

Tablo 5

Öğretmenlerin Öğrenme Merkezlerinden Faydalanma Durumları

Öğrenme merkezlerinden faydalanma durumları	f	%	
Güne başlama zamanı	Evet	32	84,2
	Hayır	6	15,8
Merkezlerle uyumlu etkinlikler	Evet	34	89,5
	Hayır	4	10,5
Diğer	Evet	3	7,9
	Hayır	35	92,1

Tablo 5’e bakıldığında öğretmenlerin tamamına yakını öğrenme merkezlerinden hem güne başlama zamanında ve hem de merkezle uyumlu etkinlikler sırasında faydalanmaktadır. Güne başlama zamanında öğrenme merkezlerini kullanan Ö9 “Düzenlenen merkezlerde dengeli bir şekilde zaman geçirerek grup oyunları ve bireysel oyunlar oynamalarını teşvik ediyoruz” şeklinde merkezlerden yararlanma durumunu aktarmıştır. Etkinlikler sırasında merkez kullanan öğretmenlerden Ö10 “Fen ve doğa merkezinde deneyler yaparak, kitap merkezinde konuyla ilgili kitabı seçerek, sanat merkezinde drama çalışmaları yaparak daha birçok şekilde faydalanıyoruz” şeklinde görüşlerini belirtmiştir. Aynı zamanda öğretmenlerden bazıları etkinliklerden ortaya çıkan ürünler ile merkezleri desteklediklerine dair görüş bildirmişlerdir. Örneğin Ö10 “Yaptığımız etkinliklerde merkezi düzenlemek için materyaller oluşturuyoruz ve merkezde sergiliyoruz” şeklinde deneyimlerini paylaşmıştır. Öğretmenlerin öğrenme merkezlerini düzenleme sıklıklarına göre dağılımlarına Tablo 6’da yer almaktadır.

Tablo 6
Öğretmenlerin Öğrenme Merkezlerini Düzenleme Sıklıkları

Öğrenme merkezi düzenleme sıklığı	f	%
Haftada bir	4	10,5
Ayda bir	9	23,7
Dönem içinde bir defa	14	36,8
Eğitim öğretim yılı başında	8	21,1
Diğer	2	5,3
Düzenlemiyorum	1	2,6
Toplam	38	100

Tablo 6’da öğretmenlerin %36.8’inin dönem içinde bir defa, %23.7’sinin ayda bir ve %21.1’inin eğitim öğretim yılının başında ve %10.5’inin ise haftada bir öğrenme merkezlerini düzenlediği görülmektedir. Ö19 merkezlerin düzenlenme sıklıkları ile ilgili olarak “*Dönemlik yapmaya çalışıyorum, ara ara işlenen konulara uygun ekleme çıkarma yapmaya çalışsam dahi, maddi imkanların yetersizliği düzenleme konusundaki en büyük sıkıntı diyebilirim*” şeklinde neden dönem başlarında düzenleme yaptığını dair açıklamalar yapmıştır. Ayrıca Ö1 eğitim öğretim yılının başında düzenlemesi ile ilgili olarak “*Sadece eğitim yılının başında eksikler gideriliyor. Yıl içinde kazanımlara göre ufak dokunuşlar yapılıyor*” şeklinde görüşlerini dile getirmiştir.

Öğretmen görüşlerine göre çocukların en fazla zaman geçirdikleri öğrenme merkezlerinin dağılımı Tablo 7’de yer verilmiştir.¹

Tablo 7
Çocukların En Fazla Zaman Geçirdikleri Öğrenme Merkezleri

Öğrenme merkezleri		f	%
Blok merkezi	Evet	34	89,5
	Hayır	4	10,5
Dramatik oyun merkezi	Evet	25	65,8
	Hayır	13	34,2
Kitap merkezi	Evet	21	55,3
	Hayır	17	44,7
Sanat merkezi	Evet	20	52,6
	Hayır	18	47,4
Müzik merkezi	Evet	16	42,1
	Hayır	22	57,9
Fen merkezi	Evet	15	39,5
	Hayır	23	60,5
Geçici merkez	Evet	2	5,3
	Hayır	36	94,7

Tablo 7'ye göre, öğretmenlerin büyük çoğunluğu çocukların en fazla blok merkezinde; yarıdan fazlası dramatik oyun merkezinde; yaklaşık yarısı kitap ve sanat merkezinde; yaklaşık %40'ı fen merkezinde zaman geçirdiklerini belirttikleri gözlenmektedir. Ö5 çocukların sıklıkla ilgilenmediği merkezlere dikkat çekmek için yaptığı çalışmalar ile ilgili olarak “*En az ilgi gören merkezleri canlandırmaya çalışıyorum. Kitap merkezine masa lambası, mıknaatıslı pano ve görseller, boya kalemi, boş defter, kağıt, makas ve yapıştırıcı ekleyerek kitaplara bakarak resim çizme öykü oluşturma vb. yapmalarını sağlıyorum.*” şeklinde düzenlemelerini aktarmıştır.

Öğretmenlerin çocukların cinsiyetlerine göre tercih ettikleri öğrenme merkezlerine ilişkin görüşlerine Tablo 8'de yer verilmiştir.

Tablo 8

Çocukların Cinsiyetlerine Göre Tercih Ettikleri Öğrenme Merkezleri

Öğrenme merkezleri		Kız		Erkek	
		f	%	f	%
Blok merkezi	Evet	5	13,2	32	84,2
	Hayır	33	86,8	6	15,8
Müzik merkezi	Evet	7	18,4	6	15,8
	Hayır	31	81,6	32	84,2
Kitap merkezi	Evet	9	23,7	3	7,9
	Hayır	29	76,3	35	92,1
Dramatik oyun merkezi	Evet	27	71,1	4	10,5
	Hayır	11	28,9	34	89,5
Sanat merkezi	Evet	12	31,6	4	10,5
	Hayır	26	68,4	34	89,5
Fen merkezi	Evet	5	13,2	9	23,7
	Hayır	33	86,8	29	76,3

Tablo 8'de görülebileceği gibi, öğretmenlerin büyük çoğunluğu erkek çocukların blok merkezini kız çocukların ise dramatik oyun merkezini tercih ettiğini belirtmiştir. Erkek çocukların kitap ve sanat merkezini tercih etme durumlarının oldukça az ve müzik ve fen merkezlerini tercih etme durumlarının ise az olduğu görülmektedir. Öğretmenler kız çocuklarının blok ve fen merkezini oldukça az; müzik, kitap ve sanat merkezini de az tercih ettikleri yönünde görüş bildirmişlerdir.

Öğretmenlerin öğrenme merkezlerine çocukların ilgisini çekebilmek için kullandıkları stratejilere ilişkin görüşlerine Tablo 9'da yer verilmiştir.

Tablo 9 incelendiğinde, öğretmenlerin çoğunluğu çocukların ilgisini öğrenme merkezlerine çekmek için yeni materyallerle merkezleri güncellediklerini belirtmişlerdir. Çocukların ilgisini merkezlere çekmek için merkezleri çocuklar ile birlikte düzenleme öğretmenler tarafından oldukça az, etkinlikleri merkezde yapma ve çocukları ilgileri doğrultusunda öğrenme merkezlerine yönlendirme ise az tercih edilmiştir. Ö19 yeni materyaller eklediği merkezlere nasıl yönlendirme yaptığına dair şu şekilde bir paylaşımda bulunmuştur: “*Genelde oraya gidip düzenleme, dikkatlerini çekecek şekilde burada neler var gördünüz mü? gibi yönlendirme. İmkân dahilinde oraya ekleyebileceğim farklı malzeme koymaya çalışıyorum. Resim, kitap, farklı kukla ve maske yapıp koyma ya da temin etme gibi*”. Öğretmenlerden bazıları kendilerini de sürece dahil ettiklerine yönelik bilgiler vermiştir. Örneğin Ö15 “*Onlarla birlikte ben de merkezde çalışıyorum ya da bir önceki günden ilgilerini çekecek farklı bir materyalle merkezi değiştirerek onları yönlendiririm*” şeklinde belirterek çocuklarla birlikte merkezlerde vakit geçirdiğini ve çocukların dikkatini çekmeye çalıştığını vurgulamıştır.

Tablo 9

Çocukların Öğrenme Merkezlerine İlgilerinin Çekilmesine Yönelik Stratejiler

Öğretmenlerin çocukların ilgisini öğrenme merkezlerine çekebilmek için kullandıkları stratejiler		f	%
Yeni materyaller ile merkezleri güncelleme	Evet	26	68,4
	Hayır	12	31,6
Öğrenme merkezlerini çocuklar ile birlikte düzenleme	Evet	3	7,9
	Hayır	35	92,1
Etkinlikleri merkezde yapma	Evet	4	10,5
	Hayır	34	89,5
Çocukları ilgileri doğrultusunda öğrenme merkezlerine yönlendirme	Evet	6	15,8
	Hayır	32	84,2

Tartışma

Çalışmaya katılan öğretmenlerin öğrenme merkezlerinin önemine ilişkin görüşleri incelenmiş bunun sonucunda öğretmenlerin merkezleri çocukların sosyalleşmelerine, keşfetmelerine ve yaparak yaşayarak öğrenmelerine fırsat sunan alanlar olarak değerlendirdikleri görülmüştür. Okul öncesi eğitim programında da tanımlandığı haliyle bu merkezler çocukların birbirleriyle etkileşimde bulunmalarına ve deneyim kazanmalarına yardımcı olmaktadır (MEB, 2013). Yapılan çalışmalar, öğretmenlerin öğrenme merkezlerinin önemini sıklıkla çocuk açısından sosyal becerilerinin gelişmesi, yaparak yaşayarak öğrenmeleri, gelişimlerinin desteklenmesi, yaratıcılıklarının, keşif duygusunun ve problem çözme becerisinin gelişmesi yönünde cevaplarla açıkladıklarını ve bu noktalarda ortak görüşte olduklarını göstermektedir (Aysu ve Aral, 2016; Güzelyurt, Dayanan, Ahmetoğlu ve Çakır, 2019).

Çalışma sonucunda öğretmenlerin büyük çoğunluğunun sınıflarında blok, kitap, müzik, dramatik oyun ve fen merkezine yer verdikleri görülmektedir. Öğretmenlerin görev yaptığı sınıfların yarısından fazlasında sanat merkezi bulunduğu da görülürken en az yer verdikleri merkezin geçici öğrenme merkezi olduğu belirlenmiştir. Genel olarak öğretmenlerin çoğunun sınıfında bu merkezlerin pek çoğuna yer verdiği söylenebilir. Konuyla ilgili yapılan diğer çalışmalar da benzer doğrultuda sonuçlar ortaya koymuştur. Buna göre okul öncesi eğitim sınıflarında en yaygın bulunan öğrenme merkezlerinin blok, müzik, dramatik oyun ve fen merkezi olduğu, sanat merkezi ve geçici öğrenme merkezinin ise en az yer verilen öğrenme merkezleri olarak karşımıza çıktığı söylenebilir (Çakır, 2011; Ogelman ve Karakuzu, 2016; Ramazan, Arslan Çiftçi ve Tezel, 2018; Şahin, 2020). Aysu ve Aral (2016) ise yaptıkları çalışma sonucunda öğretmenlerin çoğunun sınıflarında öğrenme merkezlerine yer verdiklerini ve yarısının ise tüm öğrenme merkezlerine yer verdiklerini belirlemişlerdir.

Öğretmenlerin tamamına yakınının sınıflarında öğrenme merkezlerini okul idaresinin ve az sayıda öğretmenin ise veli desteği ile oluşturdukları belirlenmiştir. Şahin (2020) yaptığı çalışmada öğretmenlerin çoğunun öğrenme merkezlerini zümre ile iş birliği yaparak oluşturduğunu ve en az işbirliği yapılan grubun ise veliler olduğunu belirtmiştir. Sunulan iki çalışmanın sonuçlarının birbirini kısmen desteklediği görülmektedir. Buradan yola çıkarak öğretmenlerin öğrenme merkezlerini oluştururken veli desteğini almadıkları ya da alamadıkları söylenebilir. Ancak araştırmacılar, görsel çevrenin çocukların yaratıcılığını geliştirdiğini ve bu ortamların oluşturulması ve materyal sağlanmasında ebeveynlerin mümkün olduğunca yer almaları gerektiğini savunmaktadırlar (Davies, Jindal Snape, Collier, Digby, Hay ve Howe, 2013). Öğretmenlerin yaklaşık yarısının öğrenme merkezlerini çocuklarla birlikte oluşturduklarını belirtmiştir. Çocukları sınıfta yapılacak düzenlemelerle ilgili kararlara dahil etmek hem onların özgüven geliştirmeleri hem de eğitim etkinliklerine olan ilgilerini arttırmak için önemlidir. Bu; soru sormak, görev vermek, gözlem yapmak gibi farklı şekillerde

gerçekleştirilebilir. Erşan (2011)'in yaptığı çalışmada merkezleri çocuklarla birlikte düzenlediğini ifade eden öğretmenlerin bunu yaparken en çok çocuklara istekleri ile ilgili fikirlerini sordukları, en az ilgi ve ihtiyaçları konusunda gözlem yapmayı tercih ettikleri görülmüştür.

Veriler incelendiğinde, öğretmenlerin yarıdan biraz fazlasının sınıflarında bulunan öğrenme merkezlerini yeterli bulmadıkları anlaşılmaktadır. Yetersiz bulan öğretmenlerin bu durumu genellikle materyal eksikliği, mekânsal yetersizlikler ve sınıf mevcutlarının kalabalık olmasından kaynaklı düzenlemede yaşanan sorunlara bağladıkları anlaşılmaktadır. Yapılan çalışmaların benzer doğrultuda sonuçlar ortaya koyduğu, bunların da genellikle sınıfın fiziksel olarak uygun olmaması, kalabalık sınıf mevcutları, materyal eksiklikleri ve ekonomik yetersizlikler üzerinde yoğunlaştığı dikkat çekmektedir (Aysu ve Aral, 2016; Güzelyurt, Dayanan, Ahmetoğlu ve Çakır, 2019; Ramazan, Arslan, Çiftçi ve Tezel, 2018; Şahin, 2020).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yarısı sınıflarındaki öğrenme merkezlerinde bulunan materyalleri yeterli bulurken diğer yarısı yeterli bulmadıklarını ifade etmişlerdir. Yapılan çalışmalar öğretmenlerin pek çoğunun sınıflarında tüm ilgi köşeleri (öğrenme merkezleri) için gerekli materyallerin bulunduğunu ortaya koymuştur (Çakır; 2011; Ramazan, Arslan Çiftçi ve Tezel, 2018; Şahin 2020). Materyalleri yetersiz bulan öğretmenlerin ise kitap ve dramatik oyun merkezi ile ilgili materyallerin yanı sıra çoğunlukla fen ve matematik ile ilişkili materyallerin üzerinde durdukları dikkat çekmektedir. Materyal eksikliğini ekonomik yetersizliklerle ilişkilendiren öğretmenlerin görüşleri yapılan çalışmaların sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Ramazan, Arslan Çiftçi ve Tezel (2018)'in çalışmasında materyalleri yetersiz bulan öğretmenlerin bu durumu okulun maddi olanaklarının kısıtlı oluşu ve bazı merkezlerin sınıfta yer almaması ile ilişkilendirdiği görülmektedir.

Öğretmenlerin günlük akış içerisinde öğrenme merkezlerinden yararlanma durumları incelendiğinde en çok güne başlama zamanında ve merkeze uyumlu etkinlikler olduğunda yararlandıkları görülmektedir. Tuğrul, Boz, Uludağ, Aslan, Çelik ve Çapan (2019) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin büyük çoğunluğunun çocuklar okula geldiği anda öğrenme merkezlerinde oyun oynamalarına yönelik bir günlük akışlarının olduğunu tespit etmişlerdir. Gülay Ogelman (2014) da benzer şekilde çocukların okula girdikleri andan itibaren öğrenme merkezlerinde oyun oynadıkları yönünde sonuçlara ulaşmıştır. Aynı araştırmanın bir diğer vurgusu çocukların öğrenme merkezinde geçirdikleri zamanın bir ile bir buçuk saat arasında olduğu yönündedir. Bu da öğrenme merkezlerinin çoğunlukla okul içi öğrenmelerinde oldukça önemli bir yeri olduğu işaret etmektedir.

Öğretmenlerin sınıflarındaki öğrenme merkezlerini düzenleme sıklıkları incelendiğinde en çok dönem içinde bir defa düzenledikleri görülmüştür. Buna benzer oranlarda ayda bir ve eğitim öğretim yılı başında düzenleme izlenmektedir. Aysu ve Aral (2016) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin çoğunlukla öğrenme merkezlerini ayda bir, dönemde bir ve iki haftada bir düzenlediklerini ifade etmişlerdir. Çalışma bulgularından yola çıkarak öğretmenlerin sınıflarındaki öğrenme merkezlerini genel olarak dönemde bir ve ayda bir düzenleme eğiliminde oldukları söylenebilir. Ancak, yurtdışında yapılan çalışmalara dayanılarak oluşturulan “etkili uygulama” önerilerinde öğrenme merkezlerinin dönem içinde birkaç haftada bir yeniden düzenlenmesinin faydalarından bahsedilmektedir. Örneğin, çocukların okul öncesi eğitime başladıkları ilk haftalarda öğrenme merkezlerinin materyal açısından daha az yoğun olmasının çocukların materyalleri yavaş yavaş tanımaya başlamaları açısından önemli olduğu, zaman ilerledikçe merkezlere yeni materyaller eklenmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Ayrıca, öğretmenlerin çocukların *çok fazla* ve *çok az* oynadığı merkezleri takip edip çeşitli yeniden düzenlemelerle tüm çocukların sınıfın içindeki tüm materyallerle oynamasının teşvik edilmesi önerilmektedir. Örneğin, bir çocuk her gün serbest zaman saatinin bütününe belli bir merkezdeki belli bir oyuncakla oynayarak geçiriyorsa bu oyuncağın bir süre ortadan kaldırılması, diğer öğrenme merkezlerini daha çekici hale getirecek değişiklikler yapılması, hatta sınıfın fiziksel koşullarının el verdiği ölçüde zaman zaman merkezlerin sınıf içindeki konumunun değiştirilmesinin çocuklarda alışkanlık haline gelen oyun rutinlerini değiştirmeye ve diğer öğrenme merkezlerini keşfetmeye yönlendireceği vurgulanmaktadır (Miller, 2007). Öğretmenlerin öğrenme merkezlerinin düzenleme sıklıklarının sınırlı düzeyde kalması, bu konu hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıklarını düşündürebilir. Ek olarak öğretmenlerin merkez düzenleme sıklıklarının azlığı, araştırmanın materyal yeterliliği bulguları ile ilintili olabilir. Materyal eksikliği yaşadığını düşünen öğretmenlerin aynı zamanda merkezleri düzenleme konusunda zorluk yaşadığı düşünülebilir.

Çalışmada çocukların en fazla blok merkezinde vakit geçirdikleri belirlenmiştir. Bunu dramatik oyun merkezinin takip ettiği görülmektedir. Yapılan diğer çalışmalarda da çocukların en sık blok merkezini ardından da dramatik oyun merkezini tercih ettikleri bildirmektedir (Aysu ve Aral, 2016; Erşan, 2011; Gürpınar, 2006; Özyürek ve Aydoğan, 2011; Ramazan, Arslan Çiftçi ve Tezel, 2018; Şahin, 2020). Araştırmada çocukların en az vakit geçirmeyi tercih ettikleri merkezlerin ise müzik ve fen merkezi olduğu ortaya çıkmıştır. Çakır (2011) yaptığı çalışma sonucunda çocukların en çok vakit geçirdikleri merkezin evcilik merkezi olduğu, ikinci sırada ise blok merkezinin geldiğini; çocukların geçici öğrenme merkezinde fazla vakit geçirmediğini; yarısından fazlasının fen merkezi ve müzik merkezinde fazla vakit geçirmediğini saptamıştır. Erşan (2011)'ın çalışmasında da benzer sonuçlar elde edilmiş olup öğretmenler çocukların bu merkezlere daha az ilgi göstermelerini aynı materyallerle uğraşmaktan sıkılmaları ve yalnız oynamak istememelerine bağlamıştır. Bu sonuç, öğretmenlerin merkezlerin materyal bakımından zenginleştirilmesi ve güncellenmesi ile ilgili sorunlar yaşadıklarına işaret etmektedir.

Çocukların cinsiyetlerine göre öğrenme merkezi tercihleri incelendiğinde ise öğretmenlerin büyük çoğunluğunun erkek çocukların blok merkezini, kız çocukların ise dramatik oyun merkezini tercih ettikleri görüşünde oldukları ortaya çıkmıştır. Yapılan çalışmalar, öğretmenlerin çocukların merkez seçiminin cinsiyetlerine göre farklılaştığını düşündüklerini ortaya koymaktadır (Aydilek Çiftçi, 2011; Gürpınar, 2006; Özyürek ve Kılınç, 2015; Şahin, 2020). Bunun nedeni çocukların küçük yaştan itibaren cinsiyetle ilgili stereotipik tanımlar oluşturmaya başlamaları ile açıklanabilir. Çalışmalar, küçük çocukların oyuncak seçimlerinin cinsiyete göre farklılaştığını göstermektedir (Freeman, 2007; Lam ve Leman, 2003). Örneğin, okul öncesi dönem çocuklarının toplumsal cinsiyet algılarını inceleyen çalışmada Yağan Güder (2014) kız çocuklarının genellikle mutfak araçları ve bebek gibi “bakım işi” ve “kadın işi” olarak görülen “ev içi” işlerin taklidinin ve pratiğinin yapıldığı oyuncaklarla oynarken erkek çocukların daha çok “erkek işi” olarak görülen ve “ev dışı” ortamla ilişkilendirilen arabalar ve bloklar gibi oyuncaklarla oynadıklarını ortaya koymuştur. Yapılan çalışmalar okul öncesi çocuklarının beş yaş civarında cinsiyetlerine ve toplumsal cinsiyet rollerine dair katı kalıp yargılar oluşturmaya başladıklarını, okul öncesi dönemin sonunda çocukların cinsiyete yönelik inanış ve davranışlarının en katı halini aldığını göstermektedir (Cook ve Cook, 2005). Bu bağlamda, araştırma bulgularının literatürle tutarlı olduğu söylenebilir.

Çocukların ilgisini öğrenme merkezlerine çekebilmek için öğretmenlerin çoğunun yeni materyaller ile merkezi güncellemeyi tercih ettikleri görülmektedir. Öğrenme merkezini çocuklarla birlikte düzenlemek ise oldukça az sayıda öğretmen tarafından tercih edilen bir yol olarak karşımıza çıkmaktadır. Çelebi Öncü (2017) öğretmenlerin sınıfın fiziksel ortamında düzenlemeler yaparken çocukların katılımını sağlamalarının, öğrenme merkezlerini sık sık güncelleyip zenginleştirmenin çocukların gelişimi üzerinde olumlu etkisi olduğunu savunmaktadır.

Genel olarak değerlendirildiğinde, çalışma grubunun yaklaşık %58'ini oluşturan öğretmenlerin 10 yıldan daha fazla deneyimi olduğu göz önüne alındığında, bu öğretmenlerin eski Okul Öncesi Eğitim Programları ile mezun olduğu söylenebilir. Dolayısıyla deneyim süresi uzun öğretmenlerin 2013 Okul Öncesi Eğitimi Programı ile mezun olan öğretmenlere göre, öğrenme merkezleri konusundaki değişiklikler ve vurgulara yeteri kadar aşina olmadıkları düşünülebilir. Ek olarak öğretmenlerin yaklaşık %68'inin sınıf mevcudunun 16 çocuk üzerinde olduğu görülmektedir. Sınıf mevcudunun fazla ve alanların yeterli olmayışı sebebi ile de öğretmenlerin öğrenme merkezleri oluşturma ve düzenleme konusunda zorlandıklarına yönelik fikir verebilir.

Sonuç ve Öneriler

İyi düzenlenmiş öğrenme ortamları ve nitelikli materyaller çocukların yaratıcılıkları, hayal güçleri ve üst düzey düşünme becerileri geliştirebilmeleri için önemlidir. Öğrenme merkezlerinin okul öncesi eğitim sınıflarındaki öneminden dolayı olabildiğince farklı türde öğrenme merkezine yer verilmesi gerekmektedir. Yapılan araştırmada okul öncesi eğitim programında yer alan öğrenme merkezlerinin pek çok sınıfta yer aldığı ve öğretmenlerin öğrenme merkezlerinin önemine dair farkındalıklarının olduğu görülmektedir.

Çalışmanın sonuçları öğretmenlerin bir kısmının öğrenme merkezlerini yeterli bulmadığına işaret etmektedir. Öğretmenler öğrenme merkezlerini genel olarak düzenleme ve materyal bakımından

yetersiz bulmaktadırlar. Sınıfların fiziksel imkansızlıkları ve sınıflardaki çocuk sayısının fazlalığı öğretmenlerin öğrenme merkezlerini olması gerektiği gibi düzenleyebilmeleriyle ilgili sorunları ortaya çıkarmaktadır. Öğrenme merkezlerinde kullanılacak mobilya ve materyallerle ilgili yetersizliklerin ise genellikle maddi olanakların kısıtlı olmasından ileri gelmektedir.

Öğretmenlerin çocukların öğrenme merkezlerine olan ilgilerini çekmek için en çok yeni materyaller ile merkezi güncellemeyi tercih ettikleri görülmüştür. Bunun yanı sıra öğretmenlerin çoğu öğrenme merkezini güncelleme durumlarını ayda, dönemde ve yılda bir kez olarak ifade etmiştir.

Çocukların en fazla tercih ettikleri öğrenme merkezleri ve cinsiyete göre öğrenme merkezi tercihleri literatürü destekler niteliktedir. Çocukların cinsiyetlerine göre öğrenme merkezi tercihlerinde küçük yaşlardan itibaren etkisinde kaldıkları cinsiyete dair kalıp yargıların etkisi olduğu anlaşılmaktadır.

Elde edilen sonuçlardan yola çıkarak şu öneriler sunulabilir:

- Millî Eğitim Bakanlığı okul öncesi sınıflarının programda önerilen tüm öğrenme merkezlerini kapsamaları için ulusal ve/ya uluslararası standartlara uygun büyüklükte planlanması ve mevcut sınıfların yeniden gözden geçirilmesi,
- Okul öncesi sınıflarına öğrenme merkezleri için gerekli asgari materyallerin sağlanması ve merkezlerin zenginleştirilmesinde öğretmen, kurum yönetimi, veli ve yereldeki diğer paydaşlarla (esnaf, STK'lar vb.) iş birliğinin yapılması,
- Öğretmenlere öğrenme merkezlerinin oluşturulması, düzenlenmesi ve güncellenmesi ile ilgili hizmet içi eğitim verilmesi,
- Geçici öğrenme merkezleri eğitim ortamlarında hem çocukların dikkatini çekmek hem de eğitim kazanımlarına ulaşmak konusunda öğretmene yardımcı olmaktadır. Öğretmenlerin geçici merkezler oluşturmayı tercih etmemelerinin nedenleri incelenip bu konuda teşvik edilmelerinin sağlanması,
- MEB 2023 Vizyon Belgesi'nin eğitimin her düzeyinde dijital beceri edinimini vurguladığı düşünüldüğünde okul öncesi sınıflarına programda yer alan öğrenme merkezlerine ek olarak STEM, dijital okuryazarlık ve erken matematik gibi yeni öğrenme merkezlerinin eklenmesi önerilmektedir.

Kaynakça

- AÇEV (2019). Öğrenme merkezleri. Erişim adresi <https://www.acevokuloncesi.org/index.php/ogrenme-ortami/fiziksel-ortam/ogrenme-merkezleri>
- Aktın, K. & Aşçı, A. (2021). Okul öncesi sınıflarında öğrenme merkezlerine yönelik öğretmen görüşleri. *Başkent University Journal of Education*, 8(1), 57-66. Erişim adresi <http://buje.baskent.edu.tr/index.php/buje/article/view/298/195>
- Aydilek Çiftçi, M. (2011). *Öğretmenlerin ve farklı sosyo-ekonomik düzeye sahip anne-babaların cinsiyet rolleri algısının 60-72 ay arası çocukların oyuncak tercihleri ve akran etkileşimleri ile ilişkisinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana
- Aysu, B. & Aral, N. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin öğrenme merkezleri hakkındaki görüş ve uygulamalarının incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24, 5, 2561-2574. Erişim adresi <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/309482>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (17. Baskı). Ankara: Pegem Yayınları
- Cook, J. L. & Cook, G. (Eds.) (2005). *Child development: Principles and perspectives*. Boston: Allyn & Bacon
- Cosgrove, M. S. (1992). Inside learning centers. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED356875.pdf>.
- Çakır, A. (2011). *Okul öncesinde ilgi köşelerinin düzenlenmesinin ve kullanılmasının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale

- Çelebi Öncü, E. (2017). Okul öncesi çocuklarının sınıflarında yapılandırdıkları öğrenme merkezlerinin incelenmesi, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(2), 1-15. Erişim adresi <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/304923>
- Davies, D., Jindal Snape, D., Collier, C., Digby, R., Hay, P. & Howe, A. (2013). Creative learning environments in education- a systematic literature review. *Thinking Skills and Creativity*, 8, 80-91. DOI: 10.1016/j.tsc.2012.07.004
- Demirci, F. G. & Şıvgın, N. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin öğrenme merkezleri ile ilgili uygulama ve görüşleri. *Turkish Studies*, 12(8), 271-292. Erişim adresi https://turkishstudies.net/turkishstudies?mod=tammetin&makaleadi=&makaleurl=387178098_15DemirciFatmaG%C3%BCI%C3%A7in-vd-egt-271-292.pdf&key=20587
- Demiriz, S., Karadağ, A. & Ulutaş. İ. (2003). *Okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim ortamı ve donanım*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Erkuş, A. (2009). *Davranış bilimleri için bilimsel araştırma süreci*. Ankara: Seçkin Yayıncılık
- Erşan, E. (2011). *Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin ilgi köşelerinde serbest oyun etkinlikleri ile ilgili görüş ve uygulamalarının incelenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Freeman, N. K. (2007). Preschooler' perceptions of gender appropriate toys and their parents' beliefs about genderized behaviors: Miscommunication, mixed messages, or hidden truths? *Early Childhood Education Journal*, 34(5), 357-366. DOI: 10.1007/s10643-006-0123-x
- Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In Denzin, N. K., Lincoln, Y. S. (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 105–117). Thousand Oaks, CA, Sage
- Gülay Ogelman, H. (2014). Okul öncesi eğitim kurumlarında serbest zaman etkinliklerinin gözlemlenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(26), 125-138. Erişim adresi <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/183141>
- Gülay Ogelman, H. & Karakuzu, E. (2016). MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda belirtilen öğrenme merkezlerinin uygulamaya yansımalarının incelenmesi: Aydın ili örneği. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 73-98. Erişim adresi <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/232259>
- Gürpınar, H. A. (2006). *Okul öncesi öğrenime devam eden çocukların tercih ettikleri ilgi köşeleri ve tercih etme nedenleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir
- Güzelyurt, T., Dayanan, F., Ahmetoğlu, A. & Çakır, S. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin öğrenme merkezlerine ilişkin görüşleri. *Uluslararası Ders Kitapları ve Eğitim Materyalleri Dergisi*, 2(1), 62-75. Erişim adresi <https://dergipark.org.tr/en/pub/ijotem/issue/45591/538931>
- Hay, I. (2000). *Qualitative research methods in human geography*. Oxford: Oxford University Press
- Kıldan, A. O. (2007). Okul öncesi eğitim ortamları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(2), 501-510. Erişim adresi <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/819082>
- Lam, V. L. & Leman, P. J. (2003). The influence of gender and ethnicity on children's inferences about toy choice. *Social Development*, 12(2), 269-287. DOI: 10.1111/1467-9507.00233
- MEB (2013). *Okul Öncesi Eğitim Programı*. Ankara
- Merriam, S. B. (2015). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber*. (S. Turan Çev.). Ankara: Nobel Yayınları
- Miller, S. (2007). Keep it moving! Rotating your learning centers to keep learning fresh. Retrieved from http://www.earlychildhoodnews.com/earlychildhood/article_view.aspx?ArticleID=700
- Özyürek, A. & Aydoğan, Y. (2011). Okul öncesi öğretmenlerinin serbest zaman etkinliklerine ilişkin uygulamalarının incelenmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 41-58. Erişim adresi <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/115643>
- Özyürek, A. & Kılınç, N. (2015). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki öğrenme merkezlerinin çocukların serbest oyun davranışları üzerine etkisi. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 125-138. Erişim adresi <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/268822>
- Pattillo, J. & Vaughan, E. (1992). Learning centers for child centered classrooms. *NEA Early Childhood Education Series*. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=ED344675>
- Ramazan, O., Arslan Çiftçi, H. & Tezel, M. (2018). Okul öncesi sınıflarındaki öğrenme merkezlerinin durumunun belirlenmesi ve öğretmenlerin öğrenme merkezleri hakkındaki görüşlerinin

- incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 2(2), 213-233. DOI: 10.24130/eccd-jecs.196720182258
- Shore, R. (1997). *Rethinking the brain: New insight into early development*. Washington, D.C.: Families and Work Institute
- Shonkoff, J. P. & Phillips, D. A. (Ed.). (2000). *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development*. Washington, D.C: National Academy Press
- Şahin, G. (2020). *Okul öncesi öğretmenlerinin öğrenme merkezlerine ilişkin görüşleri ve sınıf içi uygulamaları*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya
- Tok, E. (2010). Okul öncesi eğitimde eğitim ortamları. *Okul Öncesi Eğitime Giriş* içinde bölüm (Ed. G. Uyanık Balat). Ankara: Pegem Yayınevi
- Tuğrul, B., Boz, M., Uludağ, G., Aslan, Ö. M., Çelik, S. S., & Çapan, A. S. (2019). Okul öncesi dönemdeki çocukların okuldaki oyun olanaklarının incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 9(2), 185-198. DOI: 10.24315/tred.426421
- Yağan Güder, S. (2014). *Okul öncesi dönemdeki çocukların toplumsal cinsiyet algılarının incelenmesi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara

Extended Abstract

Introduction

Educational environments equipped with high-quality stimuli are of great importance to support the brain development of preschool children. In order for children to get the maximum developmental benefit from the environment, it needs to be designed in such a way that will enable the active participation of children and the construction of knowledge by themselves. Educational environments serving this purpose are known as *learning centers* in the early childhood education literature. The Ministry of National Education (MoNE, 2013) Pre-school Program suggests that there should be six learning centers in a pre-school classroom: Block Center, Book Center, Music Center, Dramatic Game Center, Art Center and Science Center, and a temporary center that can be created by the teacher based on the emergent needs. Research on learning centers will both contribute to the professional development of teachers and provide data to improve pre-school education in general. In this regard, the aim of this study is to examine the state of learning centers in preschool classrooms through teacher opinions.

Methodology

The qualitative research method has been adopted in this study. The data was collected through structured interviews. The study group consisted of 38 preschool teachers. *General Information Survey Form* and *Learning Center Evaluation Teacher Form* were used as data collection tools. The descriptive statistics of the opinions expressed by the teachers are presented in the tables as frequencies and percentages.

Findings

Almost all the teachers reported that they had block and book center in their classrooms; most of them stated that there were music, dramatic play, and science centers; more than half of the teachers reported that their classroom had art centers. While almost all the teachers stated that they created the learning centers with the support of the school administration, %18.4 of the teachers stated that the parents helped them to set up the centers. While %55.3 of the teachers found the learning centers in their classrooms adequate, they also stated that the centers lack necessary material variation because of inadequate funding. Almost all the teachers reported that they benefit from the learning centers both during morning routine and daily learning activities. As for the frequency of (re)organizing the learning centers, %36.8 of the teachers stated that they organized the center once a semester; %23.7 of them said once a month, %21.1 said at the beginning of the academic year and %10.5 said once a week. Most of the teachers reported that the block center is the most preferred center by the children; more than half of the children plays in the dramatic play center; about half of the students spend their free-play time in the book and art centers; and approximately %40 of the children spent their time in the science center. As for the gender differences, most of the teachers stated that the boys preferred the block center, and the girls preferred the dramatic play center in general.

Discussion

The results of the study indicate that some of the teachers do not find the learning centers adequate. Teachers generally find learning centers insufficient in terms of materials. The physical deficiencies of the classrooms and the large class sizes hinder teachers' ability to organize learning centers as they should. The material inadequacies are generally due to limited funding. Most of the teachers stated that they reorganize the learning centers once a semester. The findings regarding children's learning center preferences based on their gender support the previous research. It is understood that the gender stereotypes have a significant impact on children's learning center preferences: while the boys prefer block center, the girls spend more time in the dramatic play center.

ⁱ Bu makaleye yazarlar eşit oranda katkıda bulunmuştur.

Üniversite Öğrencilerinde Evliliğe Yönelik İnançlar: Bir Müdahale Programının Etkililiği ¹

The Beliefs of University Students With Respect to the Marriage: The Impact of An Intervention Program

Zeynep KIZIL ASLAN², Serap NAZLI ³

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi:17.09.2020

Kabul Tarihi:17.08.2021

Yayın Tarihi:01.11.2021

Anahtar Kelimeler

Romantik ilişkiler,
ilişki eğitimi,
beliren yetişkinlik,
işlevsel olmayan
inançlar.

Key Word

Romantic relationships,
relationship education,
emerging adulthood,
dysfunctional beliefs.

Özet

Bu çalışmanın amacı, Türk kültürüne özgü geliştirilen Evlilik Öncesi Psiko-eğitim Programı'nın beliren yetişkinlerin evliliğe yönelik işlevsel olmayan inanç düzeyleri üzerindeki etkisini incelemektir. Ön-test son-test izleme testi kontrol grubu yarı deneysel desen kullanılan araştırmanın çalışma grubunu bir vakıf üniversitesinde öğrenim gören 24 öğrenci oluşturmuştur. Çalışmada araştırmacı tarafından geliştirilen Evlilik İlişkisi İnançları Ölçeği (EİİÖ), Oturum Değerlendirme Formu ve Psiko-eğitim Değerlendirme Formu ile veri toplanmıştır. Kontrol grubuna herhangi bir müdahale uygulanmazken, izleme testi son-test uygulamasından iki ay sonra yapılmıştır. Araştırma sonucunda, deney grubundaki bireylerin EİİÖ'den aldıkları ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir fark olduğu, deney ve kontrol gruplarının son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu ve deney grubundaki bireylerin son-test ve izleme testi ölçümleri arasında anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır. Araştırmada elde edilen nitel bulgular, deney grubundaki katılımcıların evliliğe yönelik duygu, düşünce ve davranışlarında olumlu yönde değişimler olduğunu göstermektedir. Bulgular ilgili alanyazın ışığında tartışılmış ve bazı önerilerde bulunulmuştur.

Abstract

The purpose of this study is to investigate the effect of the pre-marriage psycho-education program developed specifically for Turkish culture on the dysfunctional belief levels of emerging adults. Within the two-group quasi-experimental design, including pre, post and follow-up tests, the study group consists of 24 university students studying at a foundation university. In this study, data were collected with the Marital Relationship Beliefs Scale, Session Evaluation Form and Psycho-education Evaluation Form. There was no intervention for the control group. Follow-up was applied two months after the post-test. The findings indicated a significant difference between the pre- and post-test scores of the participants in the treatment group in the Marital Relationship Belief Scale. A significant difference, for the advantage of the treatment group, was identified between the post-test scores of the treatment and control groups. Moreover, post-test and follow-up test measures of the treatment group did not indicate a significant difference.

Atf için:

For Citation

Kızıl Aslan, Z. & Nazlı, S. (2021). Üniversite öğrencilerinde evliliğe yönelik inançlar: Bir müdahale programının etkililiği. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi [MSKU Journal of Education]*, 8(2), 452-470. DOI: 10.21666/muefd.796344

¹Bu çalışma, birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında yürüttüğü doktora tez çalışmasından üretilmiştir. Çalışmanın bir kısmı 25/10/2018-27/10/2018 tarihleri arasında Samsun'da düzenlenen 20. Uluslararası Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur. Zeynep Kızıl Aslan, doktora süreci boyunca TÜBİTAK tarafından 2211-E Doğrudan Yurt İçi Doktora Burs Programına dâhil edilmiştir.

² Başkent Üniversitesi, Eğitim Bilimleri, RPD, zeynepkz187@gmail.com, ORCID No: 0000-0003-2213-1178

³ Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri, RPD, serapnazli68@gmail.com, ORCID No: 0000-0002-8875-7926

Birey dünyaya geldiği andan itibaren çevresindeki kişilerle, özellikle yakın çevresindekilerle kurduğu ilişkiler yoluyla hayatta kalmaktan, kendini gerçekleştirilmeye kadar uzanan birçok ihtiyacını karşılamaktadır. Gelişimsel görevlerin başarıyla yerine getirilmesinde de aile, arkadaşlık ve romantik ilişkilerin payı büyüktür. Bağlılık, samimiyet ve tutkuyu (Sternberg, 1986) içeren romantik ilişkilerin diğer yakın ilişkilerle karşılaştırıldığında insan yaşamında farklı bir yeri vardır. Gelişim psikologları insan yaşamının çeşitli dönemlerinden bahsederken ergenlik ve sonrasında yaşanan romantik ilişkilerin bireyin gelişimi üzerinde olumlu ve olumsuz etkileri olduğunu vurgulamaktadırlar (Büyüksahin Çevik, 2007).

Erikson insan yaşamını sekiz döneme ayırdığı psikososyal gelişim kuramının altıncı basamağında yakın ilişkilerin öneminden ve sağlıklı yakın ilişkilerin yokluğu durumunda bireyin yalnızlık duygusu yaşayacağından bahsetmektedir (Senemoğlu, 2018). Erikson'un (1968) psikososyal gelişim kuramını ortaya koymasından yaklaşık 30 yıl sonra Arnett (2000) insan yaşamında beliren yetişkinlik (emerging adulthood) olarak adlandırdığı yeni bir gelişim dönemi önermiştir. Arnett'e (2000) göre bireyler ergenlikten sonra yetişkinliğe geçmeyip, ekonomik açıdan bağımsız olma, kendi sorumluluğunu kabul etme ve bağımsız kararlar verebilme olan yetişkinlik ölçütlerine (Nelson, 2003; Shanahan vd., 2002) hazırlandıkları bir dönemden geçmektedirler. Sanayileşmiş toplumlarda yaklaşık 18-29 yaş aralığında bireyler için beliren yetişkinlik ayrı bir gelişim dönemi olarak tanımlanmaktadır (Arnett, 2000; 2001). Türkiye'de beliren yetişkinlikle ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde ise, bu dönemin 19-26 yaşları arasında yaşandığı, bu yaş aralığının en azından eğitilmiş, kentli ve yeni yaşantılara açık gruplar için geçerli olduğu görülmektedir (Atak, 2005; 2007; 2011; Atak ve Çok, 2007; Doğan Ateş, Cebioğlu ve Erdoğan, 2007; Doğan ve Cebioğlu, 2011; Eryılmaz ve Atak, 2007; Eryılmaz ve Ercan, 2010a; 2010b; 2011a; 2011b; İlhan ve Özdemir, 2012; Morsünbül 2013). Eğitim düzeyi arttıkça evlenme ve çocuk sahibi olma yaşı da hızla artmakta ve 15-24 yaş aralığındaki kadınların önemli bir kısmının hiç evlenmediği görülmektedir (TNSA, 2013). Nitekim 20 yıllık bir süre içinde Türkiye'de ortalama evlenme yaşı dört yıl yükselmiştir (TNSA, 1993; 2013).

Beliren yetişkinliğin yaş aralığı (19-26 yaş) düşünüldüğünde, üniversite yılları bu dönemin önemli bir kısmını kapsamaktadır ve bu yaşlar romantik ilişkilerin sıkça denendiği yaşlardır. Romantik ilişkileri sağlıklı bir şekilde başlatmak ve sürdürmek beliren yetişkinlerden beklenen önemli bir gelişimsel görevdir. Nitekim bu dönemde aşk yaşamın merkezine yerleşmekte, bireyin kendini keşfetmesinde ve yetişkinlikte kuracağı romantik ilişkilerin niteliğinde önemli bir etken haline gelmektedir (Furman, 2002). Çünkü birey evleneceği ve çocuk sahibi olacağı eşini seçmeye çalışmakta (Arnett, 2007) ve bu yıllarda kazandığı bilgi ve becerileri yetişkinliğe taşıyıp uygulamaya koymaktadır (Arnett, 2007; Furman 2002). Bireyler, ileride karşılaşılabilecekleri olası sorunların bir kısmını bu dönemde yaşamakta ve birbirlerini tanıma yönünde olumlu ve olumsuz deneyimler kazanmaktadır. Evlilik sorunları ve boşanma için bazı risk faktörleri evlilik öncesi ilişkilerde tanımlanabilmelidir (Karney ve Bradbury, 1995). Bu nedenle, evliliğe yönelik eğitim faaliyetlerinin genç ve bekar bireylere doğru yöneldiği görülmektedir (Guarnieri, Smorti ve Tani, 2015).

Yurt dışı kaynaklarına göre, insanların yaklaşık % 90'ı evlenmekte ve bu evliliklerin % 50'ye yakını veya daha fazlasında ilişki kalitesi zamanla düşmekte, hayal kırıklığı, mutsuzluk ve çatışmalar artmaktadır (Bradbury, Fincham ve Beach, 2000; Raley ve Bumpass, 2003; van Acker, 2003). Mutsuz evliliklerin nedenlerini araştıran çok sayıda araştırmacı, işlevsel olmayan inançların evlilik uyumu ile negatif yönde anlamlı bir ilişki içinde olduğunu ortaya koymuşlardır (Flett vd., 2001; Moller, Rabe ve Nortje, 2001; Moller ve van der Merwe, 1997; Sharp ve Ganong, 2000; Woodward, Carless ve Findlay, 2001). Bireylerin romantik ilişkilerle ilgili inançlarının büyük bir kısmının kök ailedeki yaşantı ve deneyimlerle şekillendiği düşünülmektedir. Bu sebeple birey, ebeveynlerinin ya da onlara bakım veren kişilerin evliliklerini ya da romantik ilişkilerini gözlemleyerek ileride kuracağı ilişkiler için düşünce ve davranışlarını şekillendirmektedir. Şekillenen düşünce ve davranışlar ya başarılı ya da başarısız ilişkilere kaynaklık etmektedir (Amato ve Booth, 2001; Conger vd., 2001; Willoughby, 2010).

Boşanma oranlarının endişe verici düzeyde artması, araştırmacıların ve uzmanların evlilik öncesi ilişki geliştirme eğitim programlarına olan ilgilerinin artmasına sebep olmuştur. Nitekim evlilik öncesi eğitim evliliklerden alınan doyumla pozitif, boşanma oranlarıyla negatif yönde ilişkilidir (Stanley, Rhoades ve Markman, 2006; Sullivan ve Bradbury, 1997). Önleyici çalışmalar ile çiftlerin iletişim ve problem çözme becerileri gelişmekte, istikrarlı ve güçlü ilişkiler kurmaları için zemin hazırlanmaktadır (Casquarelli ve Fallón, 2011). Evlilik öncesi eğitim programları aracılığıyla çiftler ya

da bireyler, evliliklerine güzel bir başlangıç yapma fırsatı yakalarken, diğer taraftan da evliliklerinde sıkıntı yaşadıklarında yardım isteyebilecekleri profesyonellerin olduğunu fark edebilmektedirler (Bruhn ve Hill, 2004).

Türkiye’de romantik ilişkilere yönelik uygulanan eğitimler incelendiğinde (Canel, 2007; Duran, 2010; Ersanlı, 2007; Ersanlı ve Kalkan, 2003, Haskan Avcı, 2013; Kalkan ve Ersanlı, 2008; Kalkan ve Ersanlı, 2009; Karahan, 2009; Sevim-Aydemir, 1996; Yalçın, 2010; Yılmaz 2009) kullanılan eğitim programlarının çoğunun yurtdışında geliştirilen programlar olduğu görülmektedir. Oysa evlilik sosyo-kültürel bir olaydır ve kültüre uygun olarak geliştirilen eğitim programlarına da ihtiyaç duyulmaktadır. Türkiye’nin kültürel dokusu incelendiğinde, toplulukçu (ilişkililik kültürü) bir kültüre sahip olduğu görülmektedir. Toplulukçu kültürün, bireyci (ayrışmışlık kültürü) kültürlerden ayrılan en önemli özelliği, bireyin içinde bulunduğu topluluğun çıkarlarını kendi çıkarlarından daha ön planda tutmasıdır. Bu tür kültürlerde, bağlılık ve bağlımlılık iç içe geçmiş durumdadır (Kağıtçıbaşı, 1991; 2010).

Üniversite öğrencilerinin içinde buldukları beliren yetişkinlik dönemi romantik ilişkilerin önceki dönemlerden farklı yaşandığı bir geçiş dönemidir. Bu dönemde romantik ilişkiler daha ciddiye alınmakta ve evlilik ihtimali de artmaktadır. Yapılan çalışmalar (Creasey ve Ladd, 2004; Creasey, Kershaw ve Boston, 1999; Doğan, 2012; Küçükarslan, 2011; Nazlı, 2014; Ondaş, 2007; Türküm, Kızıldaş ve Sarıyer, 2004) göstermektedir ki üniversite öğrencileri romantik ilişkiler açısından kendilerine rehberlik edecek bilgi ve becerilere ihtiyaç duymaktadırlar. Ancak ilgili alanyazın incelendiğinde yapılan çalışmaların çoğunun evli bireylere yönelik olduğu ve beliren yetişkinlik dönemindeki gençlere odaklanan çalışmaların sayıca çok az olduğu gözlenmektedir (Küçükarslan, 2011). Diğer taraftan, birey içinde bulunduğu kültüre göre şekillendiği için geliştirilen programların kültürel değerlerle uyumlu olması daha sağlıklı sonuçlar alınması sağlayacaktır. Ancak hızlı bir şekilde artan boşanma oranlarına rağmen Türkiye’deki çiftler arasındaki ilişki çatışmalarının doğasına ilişkin raporlar ve uygun müdahale teknikleri oldukça sınırlı sayıdadır (Karahan, 2009). Bu kapsamda, gelişimsel ve önleyici psikolojik danışma ve rehberlik çalışmaları çerçevesinde, beliren yetişkinlik döneminde olan üniversite öğrencilerinin evlilik ilişkisine yönelik bilgi ve beceri kazanmalarının evliliğe hazırlık açısından yararlı olacağı beklenmektedir. Bu araştırmanın problemini Türkiye’deki kültürel değerler ve evliliğe ilişkin görüş ve beklentiler dikkate alınarak bir müdahale programının geliştirilmesi ve bu programın katılımcıların evlilik ilişkisine yönelik işlevsel olmayan inançları açısından bir farklılık oluşturup oluşturmayacağını incelenmesi oluşturmaktadır. Sonuç olarak, Türkiye’deki beliren yetişkinlerin daha sağlıklı evlilikler gerçekleştirebilmeleri, evlilik sorumluluğunu alabilmeleri ve daha gerçekçi beklentilere sahip olabilmeleri için evlenmeden önce bir eğitimden geçmeleri oldukça önemli görülmektedir.

Romantik İlişkilerde İşlevsel Olmayan İnançlar

Bilişsel-davranışçı kuramların en önemli temsilcilerinden olan Albert Ellis, Akılcı-Duygusal Davranışçı Terapi adını verdiği yaklaşımıyla psikolojik sorunların temelini akılcı olmayan düşünceler olduğunu ileri süren ilk kuramcı olmuştur. Bu yaklaşıma göre, kişi yaşadığı olaylara bir anlam atfetmekte ve bu anlamı yorumlaması sonucunda duygusal tepkiler meydana gelmektedir (Ellis, 2005). Bilişsel-davranışçı kuramların bir diğer önemli temsilcisi Beck de benzer şekilde, otomatik düşüncelerin kendiliğinden, olumlu ve olumsuz bir biçimde ortaya çıktığını ve bu düşüncelerin genelde bilişsel çarpıtmaları içerdiğini belirtmiştir. Bütün bu bilişsel çarpıtmalar da genellikle akılcı olmayan inançlar şeklinde ortaya çıkmaktadır (Cook, 2000; Franklin, 2000; Akt. Bilge ve Arslan, 2001).

Romantik ilişkilerde ve evliliklerde yaşanan sorunların nedenlerini araştıran bilim insanları, bilişsel yapıların oynadığı rolün önemini uzun zamandır tartışmaya başlamışlardır. Birçok araştırmanın sonucu evlilik sorunlarının, eşlerin birbirleri hakkındaki düşüncelerinden etkilendiği fikrini desteklemektedir. İşlevsel olmayan düşünceler ile evlilik uyumu arasında negatif yönde anlamlı ilişkiler olduğu ortaya konmuştur (Baucom ve Epstein, 1990; Bradbury ve Fincham, 1990; 1992; 1993; Bradbury, Fincham ve Beach, 2000; Flett, Hewitt, Shapiro ve Rayman, 2001; Möller, Rabe ve Nortje, 2001; Möller ve van der Merwe, 1997; Sharp ve Ganong, 2000; Woodward, Carless ve Findlay, 2001).

Eşlerin birbirleri hakkında yaptıkları çıkarımlar bazen doğru olsa da, özellikle ilişkinin stres yüklü olduğu dönemlerde işlevsiz ve hatalı düşünceler sebebiyle çarpıtılabilmektedir. Bir eşin bir

davranışının, diğer eşin işlevsel olmayan bir düşüncesini tetiklemesi ve rahatsız edici davranışlara ve duygulara neden olması, eşler arasında sağlıklı ve yıkıcı iletişim döngüsünün oluşmasına yol açmaktadır. Bu döngü süresiz tekrarladığında evlilik ilişkisi bozulmaktadır (Ellis ve Dryden, 1997). Bununla birlikte, bireyler işlevsel olmayan inançlarını fark etme ve giderme becerisine de sahiptir. Bu noktadan hareketle, bilişsel-davranışçı yaklaşıma dayalı eğitimler ve önleme programları, eşlerin etkileşimlerinde uyumsuzluğuna sebep olan işlevsel olmayan düşüncelerini ve gerçekçi olmayan beklentilerini fark ettirmeye ve yeniden yapılandırmaya odaklanmaktadır (Baucom, Sayers ve Sher, 1990; Bradbury ve Fincham, 1993). Eşlerin işlevsel olmayan düşünce ve duygularıyla nasıl başa çıkabileceklerinin öğretildiği bu eğitimlerde, ilişkilerin olumlu yönlerini korumaya yönelik bilgi ve beceriler de öğretilmektedir (Markman vd., 2006). Ayrıca, bilişsel yapıların kültürel öğelerden etkilenebileceği de bilindiği için eşlerin romantik ilişkilerin doğası hakkındaki hipotezlerini ve standartlarını biçimlendiren geçmiş yaşantıların da özenle değerlendirilmesi önemsenmektedir (Baucom ve Epstein, 1990).

Kültür ve Evlilik

Toplumsal, kültürel ve evrensel değerler değiştiğinde evliliğe atfedilen özellikler ve beklentiler de değişmektedir. Evlilik artık neslin devamını sağlamak, maddi varlığı paylaşmak veya toplumsal konumu yükseltmekten çıkıp, istedik eş beklentilerinden, medya ve güncel kültürel akımlardan etkilenir hale gelmiştir (van Acker, 2003). Evlilikte evrensel ve yerel düzeyde yaşanan değişimlerle birlikte aileler de bazı dönüşümlerden geçmektedir. Türk aile yapısındaki dönüşümlerin başlıca sebeplerinin, teknoloji, göç, yoksulluk, kadınların iş yaşamına girmesi ve toplumsal değerlerdeki değişimler olduğu ifade edilmektedir (Yaşar Ekici, 2014).

Kağıtçıbaşı (1996) Türk toplumu için tanımladığı aile değişim modelinde ebeveynlerin inançları, değerleri ve hedeflerinin, kültürel değerlere göre çocuğun gelişiminde daha etkin rol oynadığını vurgulamakta ve ebeveynlerin değer ve inançlarının kültürel oluşumlar olduğunu belirtmektedir. Bu oluşumlar, toplulukçu kültür ve bireyci kültür olarak ikiye ayrılmaktadır. Toplulukçu kültürlerde aile üyeleri her alanda birbirlerine bağımlıdır, dolayısıyla çocuğun bir birey olarak bağımsız davranması istedik bir durum değildir. Bireyci kültürlerde ise, ebeveynler çocuklarının özerk bir birey olabilmeleri için benlik gelişimlerini desteklemekte ve uygun şartları oluşturmaya çaba göstermektedirler. Benlik gelişimi içinde yaşanan kültüre göre şekillendiği için, bireylerin davranışları ve düşünceleri buldukları bağlamdan ayrı düşünülmemelidir. Toplulukçu kültürlerde ilişkisel benliğin, bireyci kültürlerde ise özerk benliğin daha sık görüldüğü varsayılmaktadır. Tüm bireylerde hem ilişkisel, hem özerk benliğin izleri görülmekle birlikte, hangisinin daha sık ortaya çıkarıldığına bağlı olarak benlik yapıları farklılaşmaktadır (Markus ve Kitayama, 1991; Triandis, 1995; Akt. Wasti ve Erdil, 2007).

Kağıtçıbaşı (1996, 2000, 2005, 2010), Türk toplumunun aile yapısını duygusal bağlılık modeli ile açıklamaktadır. Bu modele göre, benlik yapısı bağımlılıktan özerk ilişkiselliğe doğru değişmekte, aile üyelerinin duygusal bağlılığı devam ettiği sürece çocuğun belli kurallar çerçevesinde bağımsız davranmasına izin verilmektedir. Bu dönüşüme karşın, Türkiye’de eğitilmiş aileler de bile ebeveyn denetimi bireyci toplumlardan daha fazladır (Kağıtçıbaşı, 1996). Gençler, romantik ilişkiler de dahil olmak üzere birçok deneyimi aile değerlerine uygun şekilde yaşamaktadırlar (Doğan ve Cebioğlu, 2011). Dolayısıyla, evlilik iki kişi arasında gerçekleşen bir olaydan daha çok, eşlerin tüm ailesini içeren sosyal bir olay haline gelmektedir (Arnett, 2013).

Türk kültüründe kadınlar ve erkekler farklı biçimlerde yetiştirildiği için toplumsallaşma düzeyleri de birbirinden farklı olabilmektedir. Kız çocukları daha çok korunup kollanırken, erkek çocuklara daha bağımsız davranma hakkı tanınmaktadır. Bu durum evlilikte kadın ve erkek rollerinin belirlenmesinde bir etken olarak karşımıza çıkmakta, kadınlardan daha çok ev içi işlerle ilgilenmesi, erkeklerden de ev dışı işlerle uğraşması beklenmektedir (Güneri, Sümer ve Yıldırım, 1999). Diğer taraftan, erkek çocuklar ebeveynleri yaşlandığında onlara bakım ve destek sunacak evlat olarak görülmektedir. Birlikte yaşama ya da fazla iç içe geçmiş ilişkiler nedeniyle ebeveynler çocuklarının evliliklerine çok fazla karışabilmektedir. Bu da, eşler arasında ebeveynlik, özerklik ve yakınlık alanlarında ciddi çatışmaların yaşanmasına sebep olabilmektedir (Karahana, 2009).

Romantik ilişkilere yönelik eğitim programları tasarlanırken kültürel özelliklerin dikkate alınması gerekmektedir. Çünkü, bireyselliğin ön planda olduğu kültürlerde eşlerin yakınlığını ve bağlılığını arttırmaya yönelik müdahalelere gerek varken, topluluğun ön planda olduğu toplumlarda eşlerin

birbiriyle daha çok duygu ve düşünce paylaşmayı öğrenebilecekleri müdahalelere gerek vardır. (Chen ve Li, 2007).

Evlilik Öncesi İlişki Eğitimi

1932’de Merrill-Palmer Enstitüsü’nde geliştirilen ilk programla birlikte evlilik öncesi destekleyici programlar resmi olarak başlamıştır. 1941’de Philadelphia Evlilik Konseyi, evli genç çiftleri ve evlilik öncesinde bulunan çiftleri desteklemek için “evlilik ilişkisindeki birlikteliğin nasıl olması gerektiği ile ilgili daha iyi bir anlayış kazandırılmalı ve evlilikte zorluğa neden olacak bazı durumlardan kaçınmaları için yardım edilmeli” ilkesiyle standart bir program geliştirmiştir. Tarihsel olarak öncü adımların daha erken atılmasına rağmen, evlilik öncesi eğitimlerin artan boşanma oranlarıyla birlikte 1970’li yıllardan sonra daha çok ilgi çektiği görülmektedir (Carroll ve Doherty, 2003).

Eşlerin evlilik sıkıntılarının üstesinden gelebilmesi, ailenin tüm üyelerinin iyi oluşu ile yakından ilgilidir. Aile işlevselliğinin eşlerin ve çocukların refahı üzerindeki etkileri sebebiyle, evlilikleri iyileştirmek için çok sayıda müdahale ve önleme programları geliştirilmiştir (Blanchard vd., 2009; Guerney ve Maxson, 1990; Jakubowski, vd., 2004; Markman, Stanley ve Blumberg, 1994; Morgan, Nu’Man-Sheppard ve Allin, 1990). Bu programlarının ortak amacı, bireylerin sağlıklı ilişkiler kurmaları ve sürdürülebilmeleri için bilgi, beceri, beklenti ve tutumlarında birtakım değişiklikler yapmalarına yardımcı olmaktır.

İlişki eğitimleri, sıkıntı yaşayan çiftlerin sorunları büyümeden yardım sunduğu ya da evlilik hazırlığında olan çiftlerin evlilikle ilgili risk faktörlerini önlemeye çalıştığı için önemlidir. Evlilik sorunlarını azaltmanın yanı sıra, bu eğitimlere duyulan ihtiyacı da açığa çıkarmakta ve gerek kamu hizmetlerinin gerekse özel hizmetlerin artmasının önemini de gözler önüne sermektedir (Silliman ve Schumm, 2000). Çünkü boşanmanın bireysel olduğu kadar toplum için de büyük maddi ve manevi külfeti vardır (van Acker, 2003). Özellikle, evlenmeden önce alınan eğitim yüksek evlilik doyumu ve düşük boşanma oranı ile ilişkilidir (Stanley, Rhoades ve Markman, 2006; Sullivan ve Bradbury, 1997). Nitekim boşanmış çiftlerle yapılan bir çalışmada (Sürerbiçer, 2008), katılımcıların çoğunun evlilik öncesi eğitim alsalardı sorunlarını daha kolay çözebileceklerine ve evliliklerini daha iyi bir noktaya getirebileceklerine inandıkları saptanmıştır.

Türkiye’de ilişki geliştirme programları incelendiğinde, genel eğilimin evli ya da sevgilisi olan çiftlerle çalışmak olduğu görülmektedir (Canel, 2007; Duran, 2010; Ersanlı, 2007; Haskan Avcı, 2013; Kalkan, 2002; Kalkan ve Ersanlı, 2008; Karahan, 2009; Sevim Aydemir, 1996; Yalçın, 2010 ve Yılmaz, 2009). Bu çalışmalarda, evlilik doyumu, evlilik uyumu, çatışma çözme, iletişim, problem çözme, ilişki doyumu, ego durumları, romantizm, cinsellik, farklılıkları kabul, sosyal destek ve ilişki istikrarı değişkenlerinin ele alındığı belirlenmiştir. Ersanlı (2007) ve Kalkan ve Ersanlı (2008), tarafından yapılan çalışmalarda ise, bilişsel-davranışçı yaklaşıma dayalı evlilik ilişkisi geliştirme programları uygulanmıştır.

Bu araştırmanın genel amacı, evlilik öncesi psiko-eğitim programının üniversite öğrencilerinin evlilik ilişkisine yönelik işlevsel olmayan inançları üzerindeki etkisini incelemektir. Bu genel amaç doğrultusunda çalışmanın denenceleri şunlardır:

1. Evlilik öncesi psiko-eğitim programına katılan deney grubu katılımcılarının; kontrol grubu ile karşılaştırıldığında Evlilik İlişkisi İnançları Ölçeği ön test puan ortalamaları ve son test puan ortalamaları arasında son test lehine anlamlı bir fark vardır.
2. Evlilik öncesi psiko-eğitim programına katılan deney grubu katılımcılarının; kontrol grubu ile karşılaştırıldığında Evlilik İlişkisi İnançları Ölçeği son test puan ortalamaları ve izleme testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur.

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırmanın genel amacı doğrultusunda çalışmada ön-test son-test izleme testi kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır (Şekil 1). İzleme testi son testin uygulanmasından iki ay sonra gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın bağımsız değişkeni “Evlilik Öncesi Psiko-eğitim Programı”, bağımlı değişkeni ise evliliğe yönelik işlevsel olmayan inanç düzeyidir. Araştırmanın nitel verileri, araştırmacı

tarafından hazırlanan Oturum Değerlendirme Formu (her oturum sonrası) ve Psiko-eğitim Programı Değerlendirme Formu (son oturum sonrası) aracılığıyla toplanmıştır.

Şekil 1.

Yarı deneysel desen

Gruplar	Atama	Ön-test	İşlem	Son test	İzleme
Deney	Yansız	EİİÖ uygulama	Evlilik Öncesi Psiko-eğitim Programı	EİİÖ uygulama	EİİÖ uygulama
Kontrol	Yansız	EİİÖ uygulama	----	EİİÖ uygulama	EİİÖ uygulama

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2016–2017 öğretim yılında, bir vakıf üniversitesi eğitim fakültesinin 3. ve 4. sınıflarında öğrenim görmekte olan 28 kadın öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmaya katılan öğrencilerde romantik ilişki içinde olma şartı aranmamıştır, başka bir deyişle eğitim evli bireyler dışında herkese yönelik gerçekleştirilmiştir. Eğitim programına katılmak isteyen 28 öğrenciye Evlilik İlişkisi İnançları Ölçeği (EİİÖ) uygulanmıştır. Ölçekten alınan puanlar doğrultusunda yansız atama yolu ile öğrencilerin 14'ü deney, 14'ü kontrol grubuna atanmıştır. Deneysel işlem öncesi EİİÖ puanları açısından deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla Mann Whitney U testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1

Eğitim Öncesinde Grupların EİİÖ Puanlarının Mann Whitney U Testi Sonuçları

Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney	14	12.79	153.50	68.50	0.839
Kontrol	14	12.21	146.50		

Tablo 1 incelendiğinde, deney grubundaki katılımcılar ile kontrol grubundaki katılımcılar arasında EİİÖ puanları açısından anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($U=68.50, p>.05$).

Deney grubundaki iki öğrenci oturumlara hiç katılmadıkları için çalışmaya dâhil edilmemişlerdir. Bu nedenle, kontrol grubundan da denk iki öğrenci çalışma dışında bırakılmıştır. Böylece çalışma 24 öğrenci ile tamamlanmıştır. Deney grubunda yer alan öğrencilerin yaş aralığı 21-24 arasında değişirken, yaş ortalaması 22,25'tir. Bu öğrencilerden altısı Türkçe Öğretmenliği, üçü İngilizce Öğretmenliği, üçü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık bölümlerinde öğrencidir. Dört öğrencinin romantik bir eşi varken, sekiz öğrencinin romantik bir eşi bulunmamaktadır. Altı öğrenci sosyo-ekonomik düzeyini orta olarak tanımlarken, altı öğrenci ortanın üstü olarak tanımlamıştır.

Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin yaş aralığı 21-25 arasında değişirken, yaş ortalaması 22,66'dır. Bu öğrencilerden yedisi Türkçe Öğretmenliği, beşi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık bölümlerinde öğrencidir. Yedi öğrencinin romantik bir eşi varken, beş öğrencinin romantik bir eşi bulunmamaktadır. Beş öğrenci sosyo-ekonomik düzeyini orta olarak tanımlarken, yedi öğrenci ortanın üstü olarak tanımlamıştır.

Evlilik Öncesi Psiko-eğitim Programının Tasarımı

Psiko-eğitim grupları; bilgi verme ağırlıklıdır, beceri geliştirmeyi hedefler, başarılması gereken amaçlar ve hedef davranışlar vardır, önleyicidir ve gelişimseldir. Lider, eğitici rolündedir. Grup üyelerinin kendilerini açmalarına izin verilir, ancak odağın bir grup üyesine ya da başka bir konuya kaymasına izin verilmez. Grup oturumu sayısı 6 ila 20 arasında değişirken; oturumların süresi çocuklar için 30-45 dakika, ergenler için 45-60 dakika arasında değişmektedir (Güçray, Çekici ve Çolakkaioğlu 2009).

Evlilik Öncesi Psiko-eğitim Programı, aile danışmanlığı kuramları, gelişim kuramları, alanyazında mevcut bulunan programlar ve evlilik çatışmasına sebep olan etmenler incelendikten sonra araştırmacı

tarafından geliştirilmiştir. Programın tasarım süreci Nazlı'nın (2016) önerdiği gibi iki adımda gerçekleştirilmiştir.

Birinci adım programın alt yapısının hazırlanmasıdır. Programın hedef grubu belirlendikten sonra, beliren yetişkinlik döneminin gelişimsel görev ve ihtiyaçları incelenmiş ve önemli bir gelişimsel ihtiyaç olan romantik ilişkiler ve evlilik teması seçilmiştir. Konu ile ilgili aile danışmanlığı kuramları, gelişimsel kuramlar, psikolojik danışma kuramları, eş seçimi kuramları ve Türkiye'de daha önce yapılan ilgili çalışmalar (Haskan Avcı, 2013; Canel, 2007; Duran, 2010; Ersanlı, 2007; Ersanlı ve Kalkan, 2003; Kalkan ve Ersanlı, 2008; Kalkan ve Ersanlı, 2009; Karahan, 2009; Sevim Aydemir, 1996; Yalçın, 2010; Yılmaz, 2010) gözden geçirilmiştir. Ek olarak, "Evllenme ve Boşanma İstatistikleri" (TÜİK, 2014) ve "Türkiye Boşanma Nedenleri Araştırması" (TBNA, 2014) rapor sonuçları incelenmiştir. Program bilişsel-davranışçı kuram temelinde hazırlanmıştır.

İkinci adım programın tasarım sürecidir. Program, "kazanım, içerik, süreç ve değerlendirme" olmak üzere dört öğeye göre tasarlanmıştır. Programın *kazanımları* gelişimsel rehberlik programlarında kullanılan Wellman ve Moore'un (1966-1968 yılları arasında geliştirilmiş) taksonomisi dikkate alınarak belirlenmiştir (Nazlı, 2016). Wellman ve Moore'un rehberliğin üç boyutunu (eğitsel, kişisel/sosyal ve kariyer gelişimi) dikkate alarak geliştirdikleri taksonomi algılama düzeyi (bilgi ve beceri kazanma), kavrama düzeyi (karar verme, plan yapma, uygun davranışlar edinme) ve genelleme düzeyi (çevre-birey dengesini kurma, öğrenilenleri yeni durumlara genelleme) olarak üç düzeyde sınıflandırılmıştır (Gysbers ve Henderson, 2006; Akt. Nazlı, 2016). Evlilik Öncesi Psiko-eğitim Programı'nın kazanımları algılama ve kavrama düzeyinde yazılmıştır. Oturumların kazanımları şu şekildedir: "Romantik ilişkilerin önemini fark eder.", "Aşkın anlamı, bileşenleri ve biçimlerini fark eder." (1. Oturum), "Eş seçimini etkileyen etmenleri kavrar.", "Türk aile yapısının evliliklere yansımaları fark eder." (2. Oturum), "Ait olmak ve birey olmak arasındaki dengeyi fark eder.", "Toplulukçu kültürde kök ailelerin evliliklere yansımaları fark eder." (3. Oturum), "Romantik ilişkilere yönelik bilişsel çarpıtmaları fark eder.", "Bilişsel çarpıtmalara nasıl alternatif düşünceler geliştireceğini kavrar." (4. Oturum), "İlişkilerde duyguların önemini fark eder.", "Olumsuz duygularla uygun şekilde baş edebilmeyi kavrar." (5. Oturum), "İletişim problemlerini ve engellerini tanıır.", "Etkili iletişim kurabilmenin önemini fark eder." (6. Oturum), "Evlilikte cinsel hayatın önemini fark eder." (7. Oturum), "Etkili sorun çözme yöntemlerini kavrar.", "Psiko-eğitim programında edindiği bilgi ve becerileri şimdi ve gelecek yaşamında nasıl kullanacağını kavrar." (8. Oturum).

Psiko-eğitim programının *içeriği* hazırlanırken üyelerin sıkılmadan ve istekle gruba katılabilesini sağlayacak etkinliklere, görsellere, videolara, hikayelere, formlara ve ödevlere yer verilmiştir. Araştırmada üniversite öğrencilerinin evlilik öncesi birtakım bilgi ve beceriler kazanmaları amacıyla hazırlanan Evlilik Öncesi Psiko-eğitim Programı'nda sırasıyla, "Romantik İlişkiler ve Aşk nedir?, Türk Aile Yapısı ve Eş Seçimi, Ben-Biz Dengesi ve Kök Aile, Bilişsel Çarpıtmalar ve Gerçekçi Düşünme, İlişkide Duyguların Önemi, Etkili İletişim Becerisi, Evlilikte Cinsellik, Etkili Sorun Çözme Becerisi" konularına yer verilmiştir.

Süreçte, deney grubu ile sekiz hafta boyunca, haftada bir kez ve her bir oturum ortalama 70 dakika olmak üzere bir araya gelinmiştir. Müdahale programı somut, yaşantı temelli ve öğrencilerin aktif katılımını sağlayacak şekilde gerçekleştirilmiştir. İkinci oturumdan itibaren, oturumun gündemine geçmeden önce bir önceki haftanın özeti yapılmış ve ödevlerle ilgili paylaşımlara yer verilmiştir. Her oturuma güdüleyici ve dikkat çekici kısa çalışmalar yapılarak başlanmıştır. Katılımcılar ısındıktan sonra oturumun içeriği etkileşim halinde sunulmuş öğrenilenlerin pekiştirilmesi için sunum, soru-cevap tekniği ve formlardan yararlanılmıştır. Grup içerisinde geribildirimlerin verilmesine özen gösterilmiş ve günün özeti yapıldıktan sonra ödev verilerek oturumlar sonlandırılmıştır.

Sekiz oturumluk Evlilik Öncesi Psiko-eğitim programının etkililiğini *değerlendirmek* için nicel ve nitel veriler toplanmıştır. Nicel veriler deney ve kontrol grubu katılımcılarından, nitel veriler ise sadece deney grubu katılımcılarından toplanmıştır. Evlilik Öncesi Psiko-eğitim Programı 2012-2013 yılında beş oturum olarak tasarlanmış ve uzman görüşü alınmıştır. Gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra birinci pilot çalışması yapılmıştır. 2013-2014 yılında ise sekiz oturuma çıkartılarak ikinci pilot çalışması gerçekleştirilmiştir. Eksikler ve işlemeyen yönler dikkate alınarak program gözden geçirilmiş ve sekiz oturumluk son haline getirilmiştir.

Evlilik Öncesi Psiko-eğitim Programının Uygulanması ve Verilerin Toplanması

Araştırmacı uygulama yapmadan önce ilgili kurumdan gerekli izni almıştır. Deney-kontrol gruplarını oluşturmak için eğitim fakültesi bünyesinde 3. ve 4. sınıflara yazılı ve sözlü duyurular yapılarak, eğitim programının içeriği tanıtılmış ve katılmak isteyen bireylere çağrıda bulunulmuştur. Eğitime katılmak isteyen öğrencilerle ön görüşme yapılarak süreç ve içerik hakkında bilgiler verilmiş ve katılmak isteyen öğrencilere bilgilendirilmiş onay formu imzalatılmıştır. Yeterli katılımcı sayısına ulaşıldıktan sonra, katılımcılar deney ve kontrol gruplarına yansız bir şekilde atanmışlardır. Deney ve kontrol gruplarına Evlilik İlişkisi İnançları Ölçeği ön-test olarak uygulandıktan sonra deney grubu katılımcılarıyla Evlilik Öncesi Psiko-eğitim Programı uygulamasına geçilmiştir. Deney grubu ile haftada bir gün, 70 dakikalık oturumlar şeklinde program yürütülmüş, kontrol grubuna ise herhangi bir işlem uygulanmamıştır. Deney grubu katılımcılarından her oturumun sonunda Oturum Değerlendirme Formu'nu doldurmaları istenmiştir. Program sonlandıktan sonra deney grubuna son-test ve Psiko-eğitim Değerlendirme Formu uygulanırken, kontrol grubuna son-test uygulanmıştır. Program sonlandıktan iki ay sonra ise her iki gruba da izleme testi uygulanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada, öğrencilerin evliliğe yönelik inançlarını belirlemek amacıyla Evlilik İlişkisi İnançları Ölçeği kullanılmıştır. Ayrıca veri çeşitliliğinin sağlanması için, deney grubuna katılan öğrencilerden, Oturum Değerlendirme Formu (her oturum sonrası) ve Psiko-eğitim Programı Değerlendirme Formu (son oturumda) ile nitel veriler elde edilmiştir.

Evlilik İlişkisi İnançları Ölçeği (EİİÖ), beliren yetişkinlerin evliliğe yönelik işlevsel olmayan inançlarını belirlemek amacıyla Kızıl ve Nazlı (2018) tarafından geliştirilmiştir. Beliren yetişkinlere yönelik olarak hazırlanan ölçek, 5'li Likert (1 Hiç Katılmıyorum- 5 Tamamen Katılıyorum) tipi derecelendirmeye sahiptir. Ölçek, Kök Aileye Bağlılık (8 madde), Ben-Biz Dengesi (5 madde), Duygu Yönetimi (4 madde) ve Cinsel Hayat (4 madde) olmak üzere 21 madde ve dört alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 21, en yüksek puan 105'tir. Ölçekten alınan toplam puanın yüksekliği, bireyin evliliğe yönelik işlevsel olmayan inançlarının fazlalığını göstermektedir.

EİİÖ'nin geçerliğini test etmek amacıyla, yapı geçerliği ve ölçüt geçerliği kullanılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonuçları, varyansın % 45.35'ini açıklayan dört alt boyut olduğunu ortaya koymuştur. Doğrulayıcı faktör analizi sonuçları ise, modelin iyi uyum gösterdiğine işaret etmektedir (Ki-Kare/sd=1,92, RMSEA=0,058, SRMR=0,058, NNFI=0,93, CFI=0,94, GFI=0,89). Ölçüt geçerliği analizi sonucunda EİİÖ'den elde edilen puanlar ile İlişki İnançları Ölçeği'nden (Gizir, 2012) alınan puanlar arasında orta düzeyde, pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki ($r=.40$) bulunmuştur. Güvenirlilik çalışması sonuçlarına göre, EİİÖ'nün alt boyutlarının iç tutarlılık katsayılarının Kök Aileye Bağlılık için 0.76, Ben-Biz Dengesi için 0.62, Duygu Yönetimi için 0.48 ve Cinsel Hayat için 0.69, ölçeğin tümü için hesaplanan iç tutarlılık katsayısının ise 0.82 olduğu görülmektedir.

Oturum Değerlendirme Formu, oturumun sonunda oturumun etkililiğini ve katılımcıların bilişsel, duygusal ve davranışsal olarak neler kazandıklarını değerlendirmek amacıyla hazırlanmıştır. Formda açık uçlu üç soru yer almaktadır: “Bugünkü oturuma yönelik düşüncelerin neler? Neden?”, “Bugünkü oturumda neler hissettin? Neden?”, “Bugünkü oturumda öğrendiklerinden neleri uygulamak istersin? Neden?”.

Psiko-eğitim Programı Değerlendirme Formu, katılımcıların elde ettikleri kazanımları ve gruba ilişkin görüşlerini değerlendirmek amacıyla hazırlanmıştır. Formda, yapıya (7 madde), program ve içeriğe (19 madde) ve lidere (3 madde) yönelik 29 madde bulunmaktadır. Maddeler 5'li Likert tipi derecelendirmeye (1-Kesinlikle Katılıyorum, 2-Katılıyorum, 3-Kısmen Katılıyorum, 4-Katılmıyorum, 5-Kesinlikle Katılmıyorum) değerlendirilmektedir.

Verilerin Analizi

Veriler, bilgisayar ortamında SPSS 20 (Statistical Package for Social Sciences) paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin analizinde karma yöntem kullanılmıştır. Deney grubuna uygulanan Evlilik Öncesi Psiko-eğitim Programı'nın etkisini saptamak amacıyla, gruplar arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için Mann Whitney U testi, ölçümler arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için Wilcoxon İşaretli Sıralar testi kullanılmıştır. Deney grubundan elde edilen nitel verilerin özetlenmesi ve yorumlanmasında ise, betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Bu yaklaşımda, elde

edilen veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenmekte ve yorumlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013:256).

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde, deney ve kontrol gruplarına ait ölçek puanlarına ilişkin betimsel istatistikler verildikten sonra, verilerin analizi sonucu elde edilen nicel ve nitel bulgular açıklanmaktadır. Tablo 2’de deney ve kontrol grubunda yer alan bireylerin ön test, son test ve izleme testine ilişkin ortalama puan ve standart sapma değerleri verilmektedir.

Tablo 2
Evlilik İlişkisi İnançları Ölçeği Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Gruplar	Ön test			Son test			İzleme testi		
	n	\bar{X}	S	n	\bar{X}	S	n	\bar{X}	S
Deney	12	46.08	9.79	12	37.75	8.01	12	38.83	8.20
Kontrol	12	46.21	9.54	12	44.57	11.37	12	44.14	10.81

Tablo 2 incelendiğinde, deney grubunun ön test puanlarının ortalaması 46.08, standart sapma değeri 9.79; son test puanlarının ortalaması 37.75, standart sapma değeri 8.01 ve izleme testi puanlarının ortalaması 38.83, standart sapma değeri 8.20 olduğu; kontrol grubunun ön test puanlarının ortalaması 46.21, standart sapma değeri 9.54; son test puanlarının ortalaması 44.57, standart sapma değeri 11.37 ve izleme testi puanlarının ortalaması 44.14, standart sapma değeri 10.81 olduğu görülmektedir.

Denence 1’in test edilmesi amacıyla, deney ve kontrol gruplarındaki bireylerin ölçekten aldıkları ön test ve son test puanları arasında fark olup olmadığını incelemek için yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları Tablo 3 ve Tablo 4’te sunulmuştur. Ayrıca, deney ve kontrol grubundaki bireylerin ölçekten aldıkları son test puanları arasında fark olup olmadığını incelemek için yapılan Mann Whitney U Testi sonuçları Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 3
Deney Grubunun EİİÖ Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Son test-Ön test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	9	6.83	61.50	2.53*	.011
Pozitif Sıra	2	2.25	4.50		
Eşit	1	-	-		

*Pozitif sıralar temeline dayalı

Tablo 3’te yer alan istatistiksel analiz sonuçları, deney grubundaki bireylerin ölçekten aldıkları ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir, $z=2.53$, $p<0.05$. Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında, bu farkın negatif sıralar lehine olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre, uygulanan psiko-eğitim programının beliren yetişkinlerin işlevsel olmayan inançlarını azaltmada etkili olduğu söylenebilir.

Kontrol grubundaki bireylerin ölçekten aldıkları ön test ve son test puanları arasında fark olup olmadığını incelemek için yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4’te yer alan istatistiksel analiz sonuçları, kontrol grubundaki bireylerin ölçeklerden aldıkları ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir, $z=1.33$, $p>0.05$. Bu bulgu denence 1’i desteklemektedir.

Tablo 4

Kontrol Grubunun EİİÖ Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Son test-Ön test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	7	6.86	48.00	1.33*	.181
Pozitif Sıra	4	4.50	18.00		
Eşit	1	-	-		

*Pozitif sıralar temeline dayalı

Tablo 5

Deney ve Kontrol Grubunun EİİÖ Son Test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney	12	10.25	123.00	45.00	0.44
Kontrol	12	14.75	177.00		

Tablo 5 incelendiğinde, deney grubundaki katılımcılar ile kontrol grubundaki katılımcıların ölçekten aldıkları son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu görülmektedir, $U=45.00$, $p<.05$. Sıra ortalamaları dikkate alındığında, psiko-eğitim programına katılan bireylerin, programa katılmayan bireylere göre işlevsel olmayan inanç düzeylerinin daha düşük olduğu anlaşılmaktadır. Bu bulgu, psiko-eğitim programının işlevsel olmayan inançları azaltmada etkili olduğunu göstermektedir.

Denence 2'nin test edilmesi amacıyla, deney grubundaki bireylerin ölçekten aldıkları son test ve izleme testi puanları arasında fark olup olmadığını incelemek amacıyla yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6

Deney Grubunun EİİÖ Son Test ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

İzleme testi-Son test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	6	5.42	32.50	0.51*	.609
Pozitif Sıra	6	7.58	45.50		
Eşit	0	-	-		

*Negatif sıralar temeline dayalı

Tablo 6'da yer alan istatistiksel analiz sonuçları, deney grubundaki bireylerin ölçeklerden aldıkları son test ve izleme testi puanları arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir, $z=0.51$, $p>0.05$. Bu sonuçlara göre, uygulanan psiko-eğitim programının etkisinin kalıcı olduğu söylenebilir.

Nicel verilere ek olarak, deney grubundaki bireylerden oturum değerlendirme formları ve psiko-eğitim programı değerlendirme anketi aracılığıyla nitel veriler toplanmıştır. Evlilik Öncesi Psiko-eğitim Programı'na katılan bireyler, oturum değerlendirme formundaki dört soru aracılığıyla oturumları; değerlendirme anketi aracılığıyla ise, programı yapı, içerik ve lider açısından değerlendirmişlerdir. Bu değerlendirmeler aşağıda beş başlık altında sunulmuştur.

a) Bireylerin oturumlara ilişkin duyguları: Deney grubundaki bireylerin çoğu, oturumlara katılmanın heyecan, merak, keyif ve mutluluk verdiğini belirtmişlerdir. Kendilerine vakit ayırarak böyle bir programa katılmanın iyi hissettirdiğini ifade etmişlerdir. Gruptaki diğer üyelerin de benzer duygu,

- düşünce ve yaşantılara sahip olduklarını gördükçe kendilerini rahatlamış hissettiklerini ve grup tarafından anlaşılmanın iyi hissettirdiğini belirtmişlerdir. Bazı üyeler, var olan ya da geçmişte yaşadıkları romantik ilişkilerde yaptıkları hatalardan dolayı üzüldüklerini ifade etmişlerdir. Son oturumda ise eğitimin bitmesinden dolayı hüzünlendiklerini belirtmişlerdir.
- b) Bireylerin oturumlara ilişkin düşünceleri: Deney grubundaki katılımcılar oturumları değerlendirirken çoğunlukla oturumlara ilişkin olumlu düşüncelere sahip olduklarını belirtmişlerdir. Çoğu üye, süreç içinde romantik ilişkilere yönelik hatalı düşüncelerinin ve davranışlarının farkına vardığını ifade etmiştir. Grup içinde verilen örnekler ve uygulamalar ile oturumların daha etkili hale geldiğini belirtmişlerdir. Üyelerin çoğu, grup içinde kendilerini açabilmenin ve yeni şeyler öğrenmenin kendilerine faydalı olduğundan söz etmişlerdir.
- c) Programın üyelerin davranışlarına yönelik etkileri: Üyelerin çoğu oturumlarda ele alınan bilgi ve becerileri değerlendirirken, öğrendiklerini kendi hayatlarında uygulayacaklarından söz etmişlerdir. Bazı üyeler edindikleri farkındalık sayesinde kendilerini ve yakın ilişkilerini gözden geçirdiklerini belirtmişlerdir. Öğrenilenlerin romantik ilişkilerde, evliliklerde, ailede ve toplumda uygulanabileceğini ifade etmişlerdir.
- d) Programın zayıf yönleri: Deney grubu üyelerinin bazıları, oturumlarda gördükleri zayıf yönleri de ifade etmişlerdir. Liderin kendi hayatından örnekler vermesinin grup içindeki atmosferi olumlu etkileyeceğinden söz etmişlerdir. Bazı oturumlarda sürenin kısa geldiği ve her katılımcının söz alamadığı da belirtilmiştir. Aşağıda grup üyelerinin ifadelerinden bazı örnekler yer verilmiştir.
- e) Programın genel değerlendirmesi: Deney grubu üyelerinin son oturumdan sonra programı genel olarak değerlendirdikleri formun maddelere göre frekans ve yüzde dağılımları incelendiğinde, üyelerin cevaplarının “Kesinlikle Katılıyorum (5)” ve “Katılıyorum (4)” derecelendirme seçeneklerinde yığıldığı görülmüştür. Farklı seçeneklerin işaretlendiği maddeler incelendiğinde ise; “Eğitim beklentilerimi karşıladı” maddesine bir üyenin “Kısmen Katılıyorum (3)”, “Eğitimin verildiği mekan ve donanım eğitim sürecini olumlu etkiledi” maddesine iki üyenin “Kısmen Katılıyorum (3)”, “Romantik ilişkilerin başlatılması ve sürdürülmesine yönelik yeni beceriler kazandım” maddesine bir üyenin “Katılmıyorum (2)”, “Program, ilişki sorunlarını daha yapıcı çözebilmeme katkı sağladı” maddesine bir üyenin “Kısmen Katılıyorum (3)”, “Program sayesinde bazı davranışlarımı değiştirdim” maddesine üç üyenin “Kısmen Katılıyorum (3)” seçeneklerini işaretlediği belirlenmiştir.

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada Evlilik Öncesi Psiko-eğitim Programı'nın üniversite öğrencilerinin evliliğe yönelik işlevsel olmayan inançları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Çalışma sonunda, Evlilik Öncesi Psiko-eğitim Programı'na katılan bireylerin, bu programa katılmayan bireylere göre evliliğe yönelik işlevsel olmayan inanç puanlarında anlamlı bir düşüş olduğu (denence 1'e ait bulgu), bu etkinin izleme testinde de devam ettiği (denence 2'ye ait bulgu) görülmüştür. Bu sonuç, yapılan çalışmanın amacını destekleyen ve denencelerin doğrulandığını gösteren bir sonuçtur. Araştırma bulguları, ilgili alanyazında incelenen araştırma sonuçları ile karşılaştırıldığında, ilişki geliştirme ve önleme programlarının bireylerin ilişki kalitesi ve doyumuna olumlu katkılar sunduğunu gösteren birçok araştırma sonucu ile paralellik göstermektedir (Angera ve Long; 2006; Carroll ve Doherty, 2003; Dunn ve Schwebel, 1995; Faircloth vd., 2011; McGeorge ve Carlson, 2006; Shapiro ve Gottman, 2005). Araştırma sonucu, Türkiye'de üniversite öğrencileri ile yürütülen ilişki geliştirme programlarının bulgularını da desteklemektedir (Duran, 2010; Haskan Avcı, 2013; Yalçın, 2010 ve Yılmaz, 2009).

Evliliklerin istikrarlı ve sağlıklı bir şekilde sürdürülmesi hem ailelerin hem de toplumların refahı ile yakından ilgilidir. Bu nedenle ilişki ve evlilik süreçlerini iyileştirmek için çok sayıda önleme ve müdahale programı geliştirilmiştir. Özellikle, evlilik öncesi programlar evlilik sıkıntısı ve boşanma ile ilişkili risk faktörlerini öngörerek önleyici bir yaklaşım sağlamaya çalışmaktadır. Erken müdahale, gençlerin evlilik rolleri ve meseleleri hakkında daha doğru bilgi sahibi olmalarına, gerçekçi beklentileri kabul etmelerine ve arkadaşlığa dayalı evlilik ilişkisi kurmalarına yardım ederek ilişki sıkıntısı riskinin azalmasına katkı sağlamaktadır (Silliman ve Schumm, 2004).

Müdahale ve önleme programlarının en temel hedefi, bireylerin istikrarlı ve doyumlu bir ilişki kurmalarına katkı sunmak için bilgi aktarmak, beceri öğretmek ve katılımcıların uygun beklenti ve tutum geliştirmelerine yardımcı olmaktır. Programlar genellikle, bilgi aktarıcı yöntemler, belirli becerileri öğretmek için deneysel alıştırmalar ve ev ödevlerini içermektedir. Açık iletişimi, aktif dinlemeyi, empatiyi ve çatışma çözme becerilerini geliştirerek, düşünce ve davranışlarda değişiklik yaratmaya yönelik olarak tasarlanmaktadır (Blanchard, Hawkins, Baldwin ve Fawcett, 2009; Hawkins, Blanchard, Baldwin ve Fawcett, 2008; Jakubowski, Milne, Brunner ve Miller, 2004; Markman, Stanley ve Blumberg, 1994; Miller, Miller, Nunally ve Wackman, 1991).

Eşler arasında ve evliliklerde yaşanan sıkıntıların en önemli sebeplerinden birinin işlevsel olmayan inançlar olduğu araştırma sonuçları ile desteklenmektedir. İşlevsel olmayan olumsuz inançların evlilik doyumu, evlilik kalitesi ve boşanma ile yüksek düzeyde ilişki verdiği görülmektedir (Baucom ve Epstein, 1990; Bayrami, Heshmati ve Karami, 2011; Bradbury ve Fincham, 1990; Bradbury ve Fincham, 1992 ve Renshaw, Blais ve Smith, 2010). Romantik ilişkiler hakkındaki inançların, ciddi birliktelikler kurulmadan önce şekillendirilmiş olması olası görünmektedir (Willoughby, 2010). Dolayısıyla genç ve bekâr bireyleri hedef alan evliliğe yönelik eğitim faaliyetlerinin odak noktalarından biri de işlevsel olmayan inançlardır.

Yapılan bu araştırmanın bulguları, önleyici çalışmaların önemini destekler niteliktedir. Bradbury ve Fincham (1993) yaptıkları çalışmada çiftlerin ilişki inançlarının sorun çözme süreci üzerindeki etkisini incelemişlerdir. İşlevsel olmayan inançlar arttıkça eşlerin birbirlerine olumsuz davranış gösterme eğilimleri de artmıştır. Benzer bir çalışmada (Möller ve de Beer, 1998), işlevsel olmayan inançlar ile evlilik çatışması arasındaki ilişki incelenmiş ve araştırma sonucunda işlevsel olmayan inanç düzeyi arttıkça çatışma düzeyinin de arttığı belirlenmiştir. Dolayısıyla, evlilik öncesi eğitim programlarında işlevsel olmayan düşüncelerin ele alınıp, katılımcıların bu tür düşüncelerini yeniden yapılandırmaya yönelik bilgi ve beceri kazanması evlilik kalitesine katkı sunacaktır. Nitekim McGeorge ve Carlson'ın (2006) çiftlerle yürüttükleri evlilik öncesi eğitim programının sonunda, katılımcıların evliliğe yönelik değerleri, tutumları ve inançlarında olumlu değişiklikler görülmüştür.

Evlilik öncesi ilişki geliştirme ve önleme programlarına yönelik yapılan meta-analitik bir çalışmada (Carroll ve Doherty, 2003), ortalama etki büyüklüğünün .80 olduğunu belirlenmiş ve bu etkinin altı aydan üç yıla kadar sürdüğü saptanmıştır. Bu sonuç, evlilik öncesi önleme programına katılan bir bireyin, bu programlara katılmayan bireylerin %79'undan anlamlı düzeyde daha iyi olduğu anlamına gelmektedir. Dunn ve Schwebel'in (1995) meta-analiz çalışmasında ise, davranışçı evlilik terapisi, bilişsel davranışçı evlilik terapisi ve içgörü odaklı evlilik terapisinin çalışıldığı 15 çalışma incelenmiştir. Üç yaklaşımın da davranış değişiklikleri üretmekte ve ilişkinin genel kalitesinin yükselmesinde etkili olduğu görülmüştür. Ancak sadece bilişsel davranışçı evlilik terapisinin ilişki ile ilgili bilişleri değiştirmede en etkili yaklaşım olduğu saptanmıştır. Bu araştırmaların sonuçları, yapılan bu çalışmanın bulguları ile paralellik göstermektedir. Bu çalışmanın sonuçları da evlilik öncesi psiko-eğitim programının katılımcıların işlevsel olmayan inanç düzeylerini azalttığını ve bu etkinin program bittikten iki ay sonra da devam ettiğini göstermiştir.

Türkiye'de yapılan çalışmalarda da benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir (Duran, 2010; Haskan Avcı, 2013; Kalkan, 2002; Karahan, 2009; Yalçın, 2010 ve Yılmaz 2009). Ersanlı (2007) tarafından yapılan araştırmada, deney grubundaki çiftlere akılcı olmayan inançlarıyla baş etme becerileri kazandırmak amacıyla bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı evlilik ilişkisini geliştirme programı uygulanmıştır. Uygulama sonunda, deney grubundaki çiftlerin evlilik ilişkilerinde çaresizlik ve sevilmezlik inançlarıyla baş etme becerilerinin anlamlı düzeyde yükseldiği belirlenmiştir. Benzer bir diğer çalışmada, bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı evlilik ilişkisini geliştirme programının evli bireylerin evlilik uyum düzeylerine etkisini araştırmak amaçlanmıştır. Uygulanan programın deney grubundaki katılımcıların evlilik uyum düzeylerini artırdığı ve programa katılmayan kişilere göre evlilik uyumu son-test puanlarının daha yüksek olduğu saptanmıştır. Ayrıca kontrol grubundaki bireylerin ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı fark bulunmamıştır (Kalkan ve Ersanlı, 2008). Görüldüğü üzere, ilgili alanyazındaki çalışmaların bulguları, bu çalışmanın bulgularını destekler niteliktedir.

Araştırmada elde edilen nitel bulgular, psiko-eğitim programına katılan bireylerin işlevsel olmayan inançları ve inançların romantik ilişkiler üzerindeki olumsuz etkileri ile ilgili farkındalık kazandıklarını göstermektedir. Ayrıca deney grubundaki bireylerin süreçte edindikleri bilgi ve becerileri günlük hayatlarına aktardıklarını da göstermektedir. İlgili alanyazında nicel ve nitel verilerin

birlikte ele alındığı araştırmaların sonuçları, bu çalışmanın sonuçları ile paralellik göstermektedir. Yapılan araştırmalarda farklı yaklaşımlara dayalı olarak geliştirilen ilişki eğitimi programları kullanılsa da, deney grubu katılımcılarının programın içeriğine yönelik farkındalık düzeylerinin arttığı görülmektedir. Örneğin Haskan Avcı (2013), üniversite öğrencileri ile yürüttüğü evliliğe hazırlık programının etkililiğini nicel ve nitel veriler ile değerlendirmiştir. Araştırma bulguları, katılımcıların kendilerine ve romantik ilişkilere yönelik farkındalık düzeylerinin arttığını ve genel olarak programdan yararlandıklarını göstermiştir.

Çalışmada dikkat çeken noktalardan biri de, psiko-eğitim programına katılmak için başvuruda bulunan tüm bireylerin kadın olmasıdır. Çalışmanın planlama aşamasında böyle bir durum sınırlılık olarak ele alınmazken, gönüllü olarak başvuranların hepsinin kadın olması dikkat çekmiştir. Bu durum ilgili alanyazında yapılan çoğu araştırma ile paralellik göstermektedir (Duncan, Box ve Silliman, 1996; Larson ve Holman, 1994; Silliman ve Schumm, 1989; Silliman, Schumm ve Jurich, 1992). Araştırmacılara göre, kadınlar romantik ilişkilere yönelik eğitimlere erkeklerden daha meraklı ve isteklidirler. Kadınların erkeklere göre evlilik öncesi eğitimlere daha fazla ilgi ve ihtiyaç duyması, romantik ilişkilere yönelik becerileri öğrenmeye daha duyarlı ve yatkın olmalarıyla açıklanabilir (Collins, 2003). Bu yatkınlık ise toplumsal cinsiyet rolleri açısından ele alınabilir. Hemen hemen her toplumda kadın ve erkeğe biçilen sosyal roller farklıdır ve bu roller doğrultusunda sosyal becerilerin geliştirilmesi beklenmektedir. Çocuklar yetiştirilirken kız çocukların duygularını ifade etmeleri normal karşılır, erkek çocukların ise duygularını bastırmaları öğretilir. Kadınlardan beklenen roller genel olarak yuva kurma, annelik, ev işleri gibi ev içi işlere vurgu yaparken, erkeklerden beklenen roller ise ev dışında yürütülen işlere vurgu yapmaktadır. Türk kültüründe de toplumsal cinsiyet rollerini pekiştiren “Yuvayı yapan dişi kuştur”, “Erkekler ağlamaz” gibi çok sayıda deyim ve atasözü bulunmaktadır. Dolayısıyla, cinsiyete bağlı toplumsallaşmanın etkisi, romantik ilişkilerin başlatılması ve sürdürülmesi sürecinde de görülmektedir. Bu sebeplerden dolayı, evlilik öncesi eğitim programlarına kadınların daha ilgili ve duyarlı olduğu söylenebilir.

Araştırma bulguları incelendiğinde, katılımcıların Evlilik Öncesi Psiko-eğitim Programına ilgiyle katıldıkları ve programdan faydalandıkları görülmektedir. Bu sonucun ortaya çıkmasında, program içeriğinin kültürel öğeler göz önüne alınarak hazırlanmasının etkili olduğu düşünülebilir. Bireyler içinde buldukları toplumun amaçları, inançları ve değerlerinden etkilenirler. Türkiye’de çocuk yetiştirirken benimsenen duygusal bağlılık aile modelini (Kağıtçıbaşı, 1996) dikkate alan programda bireylerin benliklerinin hem özerk yönüne hem de ilişkisel yönüne vurgu yapılmıştır. Kullanılan videolar, haberler, görseller, hikayeler, sunular, bilgilendirici ve eğitici formlar kültürel değerler dikkate alınarak örneklenmeye çalışılmıştır.

Sonuç olarak, Evlilik Öncesi Psiko-eğitim Programına katılan bireylerin evliliğe yönelik işlevsel olmayan düşünce düzeylerinde düşüş olduğu görülmüştür. Eğitim sürecinin tamamlanmasından iki ay sonra bu etkinin devam ediyor olması, program sürecinde kazanılan bilgi ve becerilerin deney grubu katılımcıları tarafından işlevsel olarak kullanılmaya devam edildiğinin göstergesi olabilir. Üniversite döneminde en önemli gelişimsel ihtiyaçlardan biri olan romantik ilişkiler kurmak ve sürdürmek, bireylerin ileride kuracakları evlilikler için de bir keşif niteliğindedir. Dolayısıyla, yükseköğretimde sunulan psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinde gelişimsel rehberlik modeli benimsenerek, öğrencilerin gelişimsel görevlerini ve ihtiyaçlarını dikkate almak hizmetlerin kalitesini arttıracaktır. Çalışma, 2016–2017 öğretim yılında bir vakıf üniversitesin eğitim fakültesinde öğrenim gören öğrenciler, uygulanan ölçeklerden toplanan veriler ve psiko-eğitim programının içeriği ile sınırlıdır. Bu araştırma deneysel nitelikte bir çalışma olduğu için, uygulanan müdahale programı sadece benzer nitelikteki üniversite öğrencilerine uygulanabilir.

Kaynakça

- Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı (2014). *Türkiye Boşanma Nedenleri Araştırması*. Ankara.
- Amato, P. R. and Booth, A. (2001). The Legacy of Parents’ Marital Discord: Consequences for Children’s Marital Quality. *Journal of Personality and Social Psychology*, 81, 627–638.
- Angera, J. J. and Long, E. C. J. (2006). Qualitative and Quantitative Evaluations of an Empathy Training Program for Couples in Marriage and Romantic Relationship. *Journal of Couple and Relationship Therapy: Innovations in Clinical and Educational Interventions*, 5(1), 1-26.

- Arnett, J. J. (2000). Emerging Adulthood: A Theory of Development from the Late Teens Through the Twenties. *American Psychologist*, 55(5),469–480.
- Arnett, J. J. (2001). Conceptions of the Transition to Adulthood: Perspectives from Adolescence Through Midlife. *Journal of Adult Development*, 8(2), 133–143.
- Arnett, J. J. (2007). Afterword: Aging Out of Care: Toward Realizing the Possibilities of Emerging Adulthood. *New Directions for Youth Development*, 113, 151-161.
- Arnett, J. J. (2013). *Adolescence and emerging adulthood: a cultural approach* (5th Ed.). New Jersey: Pearson Education Inc.
- Atak, H. (2005). Beliren yetişkinlik: Yeni bir yaşam döneminin Türkiye’de incelenmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Atak, H. (2007). *Beliren yetişkinlik: Tek bir evre mi?*. 1. Psikoloji Lisansüstü Öğrencileri Kongresi 21-24 Haziran, İzmir.
- Atak, H. (2011). Yetişkinliğe Aşamalı Geçiş: Beliren Yetişkinlik Tek Bir Ana Yol mu?. *İlköğretim Online*, 10(1), 51-67.
- Atak, H. ve Çok, F. (2007). *Emerging adulthood and perceived adulthood in Turkey*. 3rd Conference on Emerging Adulthood 15-16 February, Tucson, AZ, USA.
- Baucom, D. H. and Epstein, N. (1990). *Cognitive-behavioral marital therapy*. New York: Brunner/Mazel.
- Baucom, D. H., Sayers, S. L. and Sher, T. G. (1990). Supplementing Behavioral Marital Therapy with Cognitive Restructuring and Emotional Expressiveness Training: An Outcome Investigation. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 58(5), 636-645.
- Bayrami, M., Heshmati, R. and Karamic, R. (2011). Anxiety: Trait/State, Sensation Seeking and Marital Satisfaction in Married Women. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 30, 765-770.
- Bilge, F. ve Arslan, A. (2001). Yetişkinlerin Akılcı Olmayan Düşüncelerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(16), 23-31.
- Blanchard, V. L. et al. (2009). Investigating the Effects of Marriage and Relationship Education on Couples’ Communication Skills: A Meta Analytic Study. *Journal of Family Psychology*, 23, 203–214.
- Bradbury, T. N. and Fincham, F. D. (1990). Attributions in Marriage: Review and Critique. *Psychological Bulletin*, 107, 3-33.
- Bradbury, T. N. and Fincham, F. D. (1992). Attributions and Behavior in Marital Interaction. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63, 613-628.
- Bradbury, T. N. and Fincham, F. D. (1993). Assessing Dysfunctional Cognition in Marriage: A Reconsideration of the Relationship Belief Inventory. *Psychological Assessment*, 5, 92–101.
- Bradbury, T. N., Fincham, F. D. and Beach, S. R. H. (2000). Research on the Nature and Determinants of Marital Satisfaction. *Journal of Marriage and the Family*, 62, 964–980.
- Bruhn, D.M. and Hill, R. (2004). Designing a premarital counseling program. *The Family Journal: Counseling and Therapy For Couples and Families*, 12(4), 389- 391.
- Büyükhahin Çevik, G. (2007). Lise 3. Sınıf öğrencilerinin arkadaşlık ilişkileri ve benlik saygılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Canel, A. N. (2007). Ailede problem çözme, evlilik doyumu ve örnek bir grup çalışmasının sınanması (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Carroll, J. and Doherty, W. (2003). Evaluating the effectiveness of premarital prevention programs: A meta-analytic review of outcome research. *Family Relations*, 52, 105-118.
- Casquarelli, E. J. and Fallón, K. M. (2011). Nurturing the relationships of all couples: Integrating lesbian, gay, and bisexual concerns into premarital education and counseling programs. *Journal of Humanistic Counseling*, 50, 149-160.
- Chen, F. and Li, T. (2007). Marital Enqing: An Examination Of Its Relationship To Spousal Contributions, Sacrifices, And Family Stress İn Chinese Marriages. *The Journal of Social Psychology*, 147(4), 393-412.
- Collins, W. A. (2003). More Than Myth: The Developmental Significance Of Romantic Relationships During Adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 13, 1–24.

- Conger, R. D., Cui, M., Bryant, C. M. and Elder, G. H. (2001). Competence In Early Adult Romantic Relationships: A Developmental Perspective On Family Influences. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79, 224–237.
- Creasey, G., Kershaw, K. and Boston, A., (1999). Conflict Management With Friends And Romantic Partners: Therole Of Attachment And Negative Mood Regulation Expectancies. *Journal of Youth and Adolescence*, 28, 523–543.
- Creasey, G. and Ladd, A. (2004). Negative Mood Regulation Expectancies And Conflict Behaviors In Late Adolescent College Student Romantic Relationships: The Moderating Role Of Generalized Attachment Representations. *Journal of Research on Adolescence*, 14(2), 235–255.
- Doğan, A. (2011). *Turkish Emerging Adults' Perceptions Of Adulthood*. Paper presented at the European Congress of Psychology, İstanbul.
- Doğan, A. ve Cebioğlu, S. (2011). Beliren Yetişkinlik: Ergenlikten Yetişkinliğe Uzanan Bir Dönem. *Türk Psikoloji Yazıları*, 14 (28), 11-21.
- Doğan, T. (2012). A Long-Term Study Of The Counseling Needs Of Turkish University Students. *Journal of Counseling and Development*, 90, 91-96.
- Doğan Ateş, A., Cebioğlu, S. and Erdoğan, E. (2007). *Conceptions of the transition to adulthood among Turkish emerging adults*. Poster presented at the 3rd Conference on Emerging Adulthood, Tucson, Arizona.
- Duncan, S.F., Box, G. and Silliman, B. (1996). Racial And Gender Effects On Perceptions Of Marriage Preparation Programs Among College-Educated Young Adults. *Family Relations*, 45(1), 80-90.
- Duran, Ş. (2010). Evlilik öncesi ilişki geliştirme programının romantik ilişkiler yaşayan üniversite öğrencilerinin iletişim becerileri, çatışma iletişim tarzları ve ilişki istikrarları üzerine etkisinin incelenmesi (Yayınlanmış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Ellis, A. (2005). Rational emotive behavior therapy. R. J. Corsini and D. Wedding (Eds.), *Current psychotherapies* (pp. 166-201). Canada: Thomson Brooks/Cole.
- Ellis, A. and Dryden, W. (1997). *The practice of rational emotive behavior therapy (2nd ed.)*. New York: Springer.
- Ersanlı, E. (2007). Evlilik ilişkilerinde eşlerin akılcı olmayan inançlarıyla baş etmelerine bilişsel-davranışçı yaklaşıma dayalı evlilik ilişkisini geliştirme programının etkisi (Yayınlanmamış doktora tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Ersanlı, K. ve Kalkan, M. (2003). Evlilik İlişkisini Geliştirme Programının Evli Çiftlerin Evlilik İlişkilerini Değerlendirmelerine Etkisi. *Psikiyatri, Psikoloji, Psikofarmakoloji Dergisi*, 11(3), 219-226.
- Eryılmaz, A. ve Atak, H. (2007). *Hazır ya da değilim? Beliren yetişkinlik döneminde romantik yakınlığı başlatmanın belirleyicileri*. 1. Psikoloji Lisansüstü Öğrencileri Kongresi'nde sunulan bildiri, İzmir Ekonomi Üniversitesi, İzmir.
- Eryılmaz, A. ve Ercan, L. (2010a). Beliren Yetişkinlikte Romantik Yakınlığı Başlatma: Yakınlığa Karşı Yalıtılmışlık Mı?. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4 (34), 119-127.
- Eryılmaz, A. ve Ercan, L. (2010b). Beliren Yetişkinlikte Romantik Yakınlığı Başlatma Ve Başa Çıkma. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 381-397.
- Eryılmaz, A. ve Ercan, L. (2011a). Beliren Yetişkinlikte Romantik Yakınlığı Başlatma İle İhtiyaç Doyumu Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 6(1), 526-535.
- Eryılmaz, A. ve Ercan, L. (2011b). Beliren Yetişkinlikte Romantik Yakınlığı Başlatma Ve Algılanan Kontrol. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2), 359-380.
- Facio, A. and Micocci, F. (2003). Emerging Adulthood In Argentina. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 100, 21–32.
- Faircloth, W. B., Schermerhorn, A. C., Mitchell, P. M., Cummings, J. S. and Cummings, E. M. (2011). Testing The Long-Term Efficacy of A Prevention Program For Improving Marital Conflict In Community Families. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32, 189–197.
- Flett, G.L., Hewitt, P.L., Shapiro, B. and Rayman, J. (2001). Perfectionism, Beliefs and Adjustment in Dating Relationships. *Current Psychology*, 20(4), 289-311.

- Furman, W. (2002). The Emerging Field Of Adolescent Romantic Relationships. *Current Directions in Psychological Science*, 11(5), 177-180.
- Gizir, C. A. (2012). İlişki İnançları Ölçeği'nin Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 37-45.
- Guarnieri, S., Smorti, M. and Tani, F. (2015). Attachment Relationships And Life Satisfaction During Emerging Adulthood. *Soc Indic Res*, 121, 833-847.
- Guerney, B. G. and Maxson, P. (1990). Marital and Family Enrichment Research: A Decade Review and Look Ahead. *Journal of Marriage and the Family*, 52, 1127- 1137.
- Güçray, S. S., Çekici, F. ve Çolakkadıoğlu, O. (2009). Psiko-Eğitim Gruplarının Yapılandırılması Ve Genel İlkeleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 134-153.
- Güneri, O., Sümer, Z. ve Yıldırım, A. (1999). Sources of Self-Identity Among Turkish Adolescents. *Adolescence*, 34(135), 535-546.
- Haskan Avcı, Ö. (2013). Evliliğe hazırlık programının çift ilişkileri ve ilişki istikrarı üzerindeki etkisi (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Hawkins, A. J., Blanchard, V. L., Baldwin, S. A. and Fawcett, E. B. (2008). Does Marriage And Relationship Education Work? A Meta-Analytic Study. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 76, 723-734.
- İlhan, T. ve Özdemir, Y. (2012). Beliren Yetişkinlerde Yaş, Cinsiyet ve Bağlanma Stillerinin Kimlik Statüleri Üzerindeki Yordayıcı Rolü. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 227-241.
- Jakubowski, S. F., Milne, E. P., Brunner, H. and Miller, R. B. (2004). A review of empirically supported marital enrichment programs. *Family Relations*, 53, 528- 536.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1991). Çağdaş kültürümüz: Olgular, sorunlar. J. Baysal (Ed.). *Türkiye'de aile kültürü* (s. 161-175). İstanbul: Cem Yayınevi.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1996). The Autonomous-Relational Self: A New Synthesis. *Eur Psychol*, 1, 180-186.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2000). *Cultural psychology*. İstanbul: Evrim Publication.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2005). Autonomy and Relatedness in Cultural Context: Implications for Self and Family. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 36, 403-422.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2005). Autonomy and Relatedness in Cultural Context: Implications for Self and Family. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 36, 403-422.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2010). *Benlik, aile ve insan gelişimi: kültürel psikoloji*. İstanbul: Koç Üniversitesi Yayınları.
- Kalkan, M. (2002). Evlilik ilişkisini geliştirme programının, evlilerin evlilik uyum düzeyine etkisi (Yayımlanmamış doktora tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Kalkan, M. ve Ersanlı, E. (2008). Bilişsel-Davranışçı Yaklaşımına Dayalı Evlilik İlişkisini Geliştirme Programının Evli Bireylerin Evlilik Uyumuna Etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 8(3), 963-986.
- Kalkan, M. ve Ersanlı, E. (2009). The Effects of the Cognitive-Behavioral Marriage Enrichment Program on The Dysfunctional Attitudes of Couple. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39, 129-135.
- Karahan, T. F. (2009). The Effects of A Couple Communication Program on The Conflict Resolution Skills and Active Conflict Tendencies of Turkish Couples. *Journal of Sex and Marital Therapy*, 35(3), 220-229.
- Karney, E. R. and Bradbury, T. N. (1995). Longitudinal Research On Marriage. *Psychological Bulletin*, 118, 3-34.
- Kızıllı, Z. ve Nazlı, S. (2018). Evlilik İlişkisi İnançları Ölçeği'nin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Baskent University Journal Of Education*, 5(2), 198-211.
- Küçükarslan, M. (2011). Mersin Üniversitesi öğrencilerinin romantik ilişkilere yönelik inançlarının cinsiyet, sınıf ve romantik ilişki yaşama durumu değişkenlerine göre incelenmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Larson, J. H. and Holman, T. B. (1994). Premarital Predictors of Marital Quality And Stability. *Family Relations*, 43, 228-237.
- Markman, H. J., Stanley, S. M. and Blumberg, S. (1994). *Fighting for your marriage: Positive steps for preventing divorce and preserving lasting love*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Markman, H. J.; Stanley, S. M.; Jenkins, N. H.; Petrella, J N. and Wadsworth, M. E. (2006). *Journal of Cognitive Psychotherapy*, 20(4), 411-434.
- McGeorge, C. R. and Carlson, T. S. (2006). Premarital Education: An Assessment of Program Efficacy. *Contemporary Family Therapy* 28(1), 165-190.
- Miller, S., Miller, P., Nunnally, E. and Wackman, D. (1991). *Talking and listening together*. Littleton, CO: Interpersonal Communication Programs.
- Morgan, J. R., Nu'Man-Sheppard, J. and Allin, D. W. (1990). Prevention Through Parent Training: Three Preventive Parent Education Programs. *Journal of Primary Prevention*, 10(4), 321-332.
- Morsünbül, Ü. (2013). Beliren Yetişkinler Mi, Beliren Üniversiteli Yetişkinler Mi? Risk Alma ve Kimlik Biçimlenmesi Üzerinden Bir İnceleme. *İlköğretim Online*, 12(3), 873-885.
- Möller, A. T., Rabe, H. M. and Nortje, C. (2001). Dysfunctional Beliefs and Marital Conflict in Distressed and Nondistressed Married Individuals. *Journal of Rational-Emotive and Cognitive-Behavior Therapy*, 19(4), 259-270.
- Möller, A.T., and de Beer, Z.C. (1998). Irrational Beliefs and Marital Conflict. *Psychological Reports*, 82, 155-160.
- Möller, A.T., and van der Merwe, J.D. (1997). Irrational Beliefs, İnterpersonal Perception and Marital Adjustment. *Journal of Rational-Emotive and Cognitive-Behavioral Therapy*, 15, 260-279.
- Nazlı, S. (2014). *Akademide yaşam becerileri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Nazlı, S. (2016). *Kapsamlı gelişimsel rehberlik programı*. (Geliştirilmiş 5.baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Nelson, L. J. (2003). Rites of Passage in Emerging Adulthood: Perspectives of Young Mormons. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 100, 33-50.
- Ondaş, B. (2007). Üniversite Öğrencilerinin Evlilik ve Eş Seçimi ile İlgili Görüşlerinin İncelenmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Raley, R. K. and Bumpass, L. (2003). The Topography of The Divorce Plateau: Levels and Trends in Union Stability in The United States After 1980. *Demographic Research*, 8, 245-260.
- Renshaw, K. D., Blais, R. K. and Smith, T. W. (2010). Components of Negative Affectivity and Marital Satisfaction: The İmportance of Actor and Partner Anger. *Journal of Research in Personality*, 44, 328-334.
- Senemoğlu, N. (2018). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sevim Aydemir, S. (1996). Transaksiyonel analize dayalı bir eğitim programının evli çiftlerin ego durumları ve evlilik yaşamlarına ilişkin bazı değişkenlere etkisi (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Shanahan, M. J., Porfeli, E., Mortimer, J. T. ve Erickson, L. (2002). Subjective Age Identity and The Transition to Adulthood: Demographic Markers And Personal Attributes. *Youth Dev Stud*, 8, 76-81.
- Shapiro, A. F. and Gottman, J. M. (2005). Effects on Marriage of A Psychocommunicative-Educational Intervention With Couples Undergoing The Transition to Parenthood, Evaluation At 1-Year Post Intervention. *The Journal of Family Communication*, 5(1), 1-24.
- Sharp, E. A. and Ganong, L. H. (2000). Raising Awareness About Marital Expectations: Are Unrealistic Beliefs Changed by Integrative Teaching? *Family Relations*, 49, 71-76.
- Silliman, B. and Schumm, W. R. (1989). Topics of İnterest in Premarital Counseling: Clients' Views. *Journal of Sex and Marital Therapy*, 15, 199-204.
- Silliman, B. and Schumm, W. R. (2000). Marriage Preparation Programs: A Literature Review. *The Family Journal*, 8(2), 133-142.
- Silliman, B. and Schumm, W. R. (2004). Adolescents' Perceptions of Marriage and Premarital Couples Education. *Family Relations*, 53, 513-520.
- Silliman, B., Schumm, W. R. and Jurich, A. P. (1992). Young Adults' Preferences for Premarital Preparation Program Designs. *Contemporary Family Therapy*, 14, 89-100.
- Stanley, S. M., Rhoades, G. K. and Markman, H. J. (2006). Sliding vs. Deciding: Inertia and the Premarital Cohabitation Effect. *Family Relations*, 55, 499-509.
- Sternberg, R. J. (1986). A Triangular Theory of Love. *Psychological Review*, 93(2), 119-135.
- Sullivan, K. T. and Bradbury, T. N. (1997). Are Premarital Prevention Programs Reaching Couples at Risk for Marital Dysfunction? *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 65, 24-30.

- Sürerbiçer, F. S. (2008). Boşanmış Bireyleri Deneyimlerine Göre Evlilik Eğitimi Gereksinimi (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- TNSA (1994). *1993 Türkiye Nüfus ve Sağlık Araştırması*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Nüfus Etütleri Enstitüsü.
- TNSA (2014). *2013 Türkiye Nüfus ve Sağlık Araştırması*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Nüfus Etütleri Enstitüsü.
- Türkiye İstatistik Kurumu (2014). *Evllenme ve Boşanma İstatistikleri*. Ankara: Türkiye İstatistik Kurumu.
- Türküm, S. A., Kızıldaş, A. ve Sarıyer, A. (2004). Anadolu Üniversitesi Psikolojik Danışma ve Rehberlik Merkezi'nin Hedef Kitlesinin Psikolojik İhtiyaçlarına İlişkin Ön Çalışma. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3, 15-29.
- Van Acker, L. (2003). Administering Romance: Government Policies Concerning Premarriage Education Programs. *Australian Journal of Public Administration*, 62(1), 15–23.
- Wasti, S. A. ve Erdil, S. E. (2007). Bireycilik Ve Toplulukçuluk Değerlerinin Ölçülmesi: Benlik Kurgusu ve INDCOL Ölçeklerinin Türkçe Geçerlemesi, *Yönetim Araştırmaları Dergisi*, 7(1-2), 39-66.
- Willoughby, B. (2010). Marital Attitude Trajectories Across Adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 39, 1305–1317.
- Woodward, A. J., Carless, S. A. and Findlay, B. M. (2001). A Psychometric Evaluation of The Irrational Beliefs Inventory in A Marital Context. *Australian Psychologist*, 36, 255-261.
- Yalçın, İ. (2010). İlişki geliştirme programının üniversite öğrencilerinin ilişki doyum düzeylerine etkisi (Yayımlanmış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yaşar Ekici, F. (2014). Türk Aile Yapısının Değişim ve Dönüşümü ve Bu Değişim ve Dönüşüme Etki Eden Unsurların Değerlendirilmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 30, 209-224.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, T. (2009). Evlilik öncesi ilişkileri geliştirme programının çiftlerin ilişki doyum düzeylerine etkisi (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.

Extended Abstract

Introduction

Many researchers investigating the causes of unhappy marriages have shown that dysfunctional beliefs are negatively related to marital adjustment (Flett vd. 2001; Moller, Rabe ve Nortje, 2001; Moller ve van der Merwe, 1997; Sharp ve Ganong, 2000; Woodward, Carless ve Findlay, 2001). A worrying increase in divorce rates has increased the interest of researchers and experts in premarital relationship development training programs. Premarital education is positively correlated with satisfaction from marriages and negatively with divorce rates (Stanley, Rhoades ve Markman, 2006; Sullivan ve Bradbury, 1997). When the relevant literature is examined, it is observed that most of the studies are directed towards married individuals and there are very few studies focusing on youth in the emerging adulthood (Küçükarslan, 2011). On the other hand, as the individual is shaped according to the culture in which he/she is, the harmonization of the developed programs with cultural values will provide healthier results. Therefore, the purpose of this study is to investigate the effect of the pre-marriage psycho-education program on the university students' dysfunctional belief levels in marital relationships.

Methodology

Within the two-group quasi-experimental design, including pre, post and follow-up tests, the study group consists of 24 university students studying at the faculty of education of a foundation university. In order to determine the participants' dysfunctional belief levels in marriage, Marital Relationship

Beliefs Scale, prepared by the researcher, was applied as a pre-test measure for both treatment and control groups. The Pre-Marriage Psycho-education Program was delivered by the researcher for eight weeks in the treatment group. There was no intervention for the control group. When the program was over, Marital Relationship Beliefs Scale was applied to both groups as a post-test. Follow-up was applied two months after the post-test. In addition, The Evaluation Form after each session and a Psycho-education Evaluation Form at the end of the program was applied to the treatment group to collect qualitative data.

Findings and Discussion

The findings indicated a significant difference between the pre- and post-test scores of the participants in the treatment group in the Marital Relationship Belief Scale. A significant difference, for the advantage of the treatment group, was identified between the post-test scores of the treatment and control groups. The psycho-education program delivered for eight sessions reduced the dysfunctional belief levels in marital relationship in the treatment group. Moreover, post-test and follow-up test measures of the treatment group did not indicate a significant difference. The qualitative data demonstrated that The Pre-Marriage Psycho-education Program, delivered to the treatment group, had a positive impact on the participants' emotions, thoughts and behaviours towards marriage.

The results are in line with the results of many kind of research showing that relationship development and prevention programs contribute positively to individuals' relationship quality and satisfaction (Angera ve Long, 2006; Bradbury ve Fincham, 1993; Carroll ve Doherty, 2003; Dunn ve Schwebel, 1995; Duran, 2010; Faircloth vd. 2011; Haskan Avcı, 2013; McGeorge ve Carlson, 2006; Möller ve de Beer, 1998; Shapiro ve Gottman, 2005; Yalçın, 2010 ve Yılmaz, 2009). For example, in the research conducted by Ersanlı (2007), in the experimental group couples, a cognitive behavioral approach based marital development program was applied to cope with their irrational beliefs. At the end of the program, it was determined that the ability of the couples in the experimental group to cope with the beliefs of helplessness and unlovability in the marital relationship increased significantly. In another similar study, it was found that the program increased the marital adjustment level of the participants in the experimental group and the marital adjustment post-test scores were higher than those who did not participate in the program. In addition, no significant difference was found between the pre-test and post-test scores of the individuals in the control group (Kalkan ve Ersanlı, 2008).¹

¹ Bu araştırmaya yazarlar eşit oranda katkı sağlamışlardır.

Görsel Sanatlar Öğretmen Adaylarının Eleştirel Pedagoji Konularını Öğrenmeye Yönelik Görüşleri ¹

Views of Preservice Visual Arts Teachers on Learning Critical Pedagogy Issues

Buket TURHAN TÜRKKAN², Belgin BORAN ŞENOCAK³

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi:28.09.2020

Kabul Tarihi:02.10.2021

Yayın Tarihi:01.11.2021

Anahtar Kelimeler

Eleştirel pedagoji,
görsel sanatlar öğretmen
adayları,
görüş belirleme.

Özet

Çalışmanın amacı, görsel sanatlar öğretmen adaylarının eleştirel pedagojiye yönelik konuları öğrenmeye ilişkin istek ve gereksinimlerini belirlemektir. Bu çalışma, nitel bağlamda gerçekleştirilen betimsel bir araştırmadır. Araştırmanın katılımcılarını belirlemek için kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcılarını 2015-2016 eğitim-öğretim yılında, Türkiye'nin güneyinde bulunan bir devlet üniversitesinde güzel sanatlar eğitimi bölümü resim-iş eğitimi anabilim dalında öğrenim görmekte olan sekiz öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmanın verilerinin toplanmasında yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın verileri tümevarımsal analiz yaklaşımıyla çözümlenmiştir. Araştırmanın sonuçları doğrultusunda, öğretmen adaylarının eleştirel pedagojiye yönelik görüşlerinin genel olarak olumlu olduğu, eleştirel pedagojiye yönelik konuları öğrenmek istedikleri saptanmıştır. Bunun yanı sıra, öğretmen adaylarının, eleştirel pedagojiye yönelik konuları öğrenmenin çeşitli açılardan katkıları olacağını düşündükleri, eleştirel pedagoji konularını nasıl öğrenmek istediklerine yönelik görüşleri olduğu belirlenmiştir. Araştırma sonuçları doğrultusunda çeşitli öneriler geliştirilmiştir.

Abstract

The aim of the study is to determine the willingness and needs of preservice visual arts teachers about learning the critical pedagogy issues. This study is a descriptive research conducted in a qualitative context. Convenience sampling method was used to determine the participants of the study. Participants of the study are consisting of eight preservice teachers studying at visual arts education department in a state university located in the south of Turkey in the 2015-2016 academic year. Semi structured interview technique was used to collect the research data. The data of the research were analysed with the inductive analysis approach. In line with the results of the study, it was determined that the preservice teachers' views on critical pedagogy were generally positive, they wanted to learn about critical pedagogy. Besides, it was determined that the preservice teachers thought that learning about critical pedagogy would contribute to various aspects, and they had views on how they wanted to learn critical pedagogy issues. Various recommendations have been developed in line with the research results.

Keywords

Critical pedagogy,
preservice visual arts
teachers,
view determination.

Atıf için:

For Citation

Turhan Türkkan, B. & Boran Şenocak, B. (2021). Görsel sanatlar öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji konularını öğrenmeye yönelik görüşleri. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi [MSKU Journal of Education]*, 8(2), 471-485. DOI: 10.21666/muefd.801120

¹Bu çalışma, 6. Uluslararası Eleştirel Eğitim Konferansı'nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur (Londra, İngiltere, 10-13 Ağustos 2016).

²Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi – bturhan@cu.edu.tr – ORCID: 0000-0003-2528-4022

³Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi – belginboran@gmail.com – ORCID: 0000-0003-2464-2385

Eleştirel pedagoji, toplumdaki gücün ve ayrıcalığın nasıl işlediğini anlamak ve bu durumu dönüştürmek için öğrencilerin politik okuryazar olmalarını amaçlayan, toplumdaki ve ekonomideki adaletsizliklerle mücadelede toplumsal bir dönüşüm yaklaşımı olarak ele alınmaktadır (McLaren, 2005). Eleştirel pedagoji, metinlerin derinlemesine okunması, radikal sınıf uygulamalarının oluşturulması veya eleştirel okuryazarlığın teşvik edilmesi yoluyla otoriteyi sorumlu tutmaktan daha fazlasını içerir. Eleştirel pedagoji aynı zamanda öğrenmeyi sosyal değişimle, eğitimi demokrasiyle ve bilgiyi kamusal yaşama müdahale hareketleriyle bağlamakla ilgilidir (Giroux & Giroux, 2006). Eleştirel pedagoji eğitim ve toplumsal bağlamın bütünleştirildiği bir yaklaşımdır.

Eleştirel pedagoji, öğretimin sınavlarda nasıl ustalaşılacağına veya düşük düzeyli işler elde etmeyi öğrenmeye indirgenmediği ancak akıl, anlayış, diyalog ve eleştirel katılımın tüm öğretmen ve öğrenciler için mevcut olduğu güvenli bir alan olarak görüldüğü bir yaklaşımdır; etik bir referans ve eğitimciler, öğrenciler ve diğerleri için kamusal eğitimi demokratik bir toplumsal alan olarak iyileştirmek için bir eylem çağrısıdır (Giroux & Giroux, 2006). Bunun yanı sıra eleştirel pedagoji, egemen gruplar tarafından dayatılan değil tabandan gelen bir eğitim sisteminden yanadır. Eleştirel pedagojiye göre, standart programlar yerine öğrencilerin kendilerini özgürce ifade etmelerine olanak sağlayan öğretim programlarının geliştirilmesi önem taşımaktadır (Varlıkgörücü & Şahin, 2018). Ayrıca eleştirel pedagoji ile geleneksel eğitim anlayışı arasında, öğretmen-öğrenci iletişimi ve rolleri bağlamında önemli farklılıklar bulunmaktadır. Geleneksel eğitim anlayışında, öğretmen ve öğrenci arasında hiyerarşik bir düzen bulunmakta ve öğrencilerin kendilerine sunulan bilgileri sorgulamalarına yönelik eleştirel bakış açısı geliştirilmemektedir. Geleneksel eğitim anlayışında dezavantajlı gruplar açısından eşitsizlik yaşanması da söz konusudur (Yılmaz & Altınkurt, 2011). Bu bağlamda, eleştirel pedagojinin mevcut eğitim sistemindeki adaletsiz uygulamalara karşı çıkan, eğitim uygulamaları ile öğretmen ve öğrencinin rollerinin farklı görüldüğü bir anlayış olduğu söylenebilir.

Eleştirel pedagojinin çeşitli amaçları vardır. Eleştirel pedagoji, entelektüel kapasitenin ve insan emeğinin yabancılaşmasına meydan okumada, eğitimsel yollarla toplumsal sorunları fark etmeye odaklanmaktadır (McLaren, 2005). Eleştirel pedagoji yaklaşımının amaçlarından biri de, sorgulayıcı, özgür, eleştirel bilince sahip ve toplumsal dönüşümün aracıları olan bireyler yetiştirmektir (Kozikoğlu & Erden, 2018). Eleştirel pedagoji, geniş kitleleri etkileyerek bireyleri toplumsal değişimin aracıları olarak yetiştirmeyi amaçlayan bir yaklaşımdır (Büyükgöze & Fındık, 2018). Eleştirel pedagoji, eğitim politikası, eğitimde eşitsizlik, eğitim ekonomisi, demokratikleşme ve ayrımcılık gibi sorunları ele alarak eğitim sistemindeki sorunları ortadan kaldırmayı amaçlamaktadır (Sarığöz & Özkara, 2015). Kısacası eleştirel pedagoji, toplumsal sorunların çözümünde ve demokrasinin işleyişinde değişimin aracıları bireyler yetiştirilmesini amaçlamaktadır.

Eleştirel pedagoji, öğretmenleri ve öğrencileri, kim olduğumuzu ve nasıl yaşadığımızı etkileyen çeşitli kişisel ve politik sistemler arasındaki mantıksal bağlantıları birlikte keşfetmeye teşvik eder (Yokley, 1999). Bunun yanı sıra eleştirel pedagoji, hem öğretimi bilgilendiren değerler hakkında özeleştirici uygulamasına hem de öğrencileri sınıflarda karşılaştıkları bilgi ve değerlere yönelik yansıtıcı düşünceleri için analitik becerilerle donatmanın ne anlama geldiğine dair eleştirel bir öz farkındalığa yatırım yapmaktadır (Giroux, 2010). Eleştirel pedagoji, ayrıca, öğrencileri, sağlam bir demokrasiye olanak sağlayan bireysel ve toplumsal aracılık biçimleri için koşullar yaratmaya teşvik eder (Giroux & Giroux, 2006). Böylesi bir pedagoji, öğrencilerin metinleri ve farklı anlaşılabilirlik tarzlarını kavramaları için gerekli koşulları sağlamaya çalışmakla kalmaz, aynı zamanda onlara daha iyi ahlaki yargılarda bulunmaları için yeni yollar açar ve bu da bu yargıların ışığında diğerlerine karşı bir sorumluluk duygusu üstlenmelerini sağlar (Giroux, 2010). Buradan yola çıkılarak, eleştirel pedagojinin eğitimsel ve toplumsal bağlamda pek çok katkısı olduğu söylenebilir.

Eleştirel pedagoji, bilgiyi, geleneksel eğitim anlayışından farklı bağlamda ele alır. Eleştirel pedagoji eğitimde hangi bilginin öğretildiğine ya da üretildiğine eleştirel açıdan bakar (Yokley, 1999). Eleştirel pedagojiye göre bilgi, doğru olup olmamasından ziyade ezici olup olmaması bağlamında ele alınmalıdır. Eleştirel pedagojiye göre, okul bilgisi yansız ve nesnel değildir, belirli yollarla düzenlenip yapılandırılır ve toplumsal kökleri olan çıkar bağımlı bir niteliğe sahiptir (Yıldırım, 2011). Eleştirel pedagoji, belirli kurumsal bağlamlarda bilginin üretimi, dağıtımı ve tüketimi yoluyla gücün nasıl işlediğini anlamaya çalışır ve öğrencileri bilgili bireyler ve sosyal araçlar olarak yetiştirmeyi amaçlar (Giroux, 2010).

Eleştirel pedagoji, eğitimin amacını sorgulayan, eğitimde karşılaşılan sorunları tartışan, sosyal adalete önem veren, toplumsal ve eğitimsel bağlamdaki eşitlik üzerine odaklanan, sorunları toplumsal, politik, felsefi yönleriyle ele alan ve eğitimde özgürleşmenin ön plana alındığı bir yaklaşımdır (Sarığöz &

Özkara, 2015). Eleştirel pedagoji yaklaşımına göre öğretmen, belirli nitelikleri veya erdemleri sürekli iyileştirmeye ve geliştirmeye çalışan bir profesyoneldir. Öğretmenin kendini her gün yenileme kapasitesi çok önemlidir. Bu ise aklın bürokratikleşmesini engeller (Freire, 1985). Eleştirel pedagojide, baskın öğretim tarzlarından farklı olarak, eğitimcilerin temel görevlerinden biri, geniş bir demokratik projenin parçası olarak, akıl, özgürlük ve eşitlik değerleri ile eleştiri ve olasılık söylemlerinin değişme işlevi gördüğü toplumsal açıdan daha adil bir dünya oluşturmaktır (Giroux, 2010). Eleştirel pedagoji, eğitim sisteminde eğiten ile eğitilen arasındaki hiyerarşik ilişkiye karşı çıkar ve eğitimde özgürleşmeyi temel alır (Balcı & Kocabaş, 2020). Eğitimcilerin görevi, hayallerini öğrencilere empoze etmek değil; sadece eleştirmekten öte öğrencilerin kendi hayallerine sahip olmaları, kendi seçimlerini tanımlamaları için onları zorlamaktır (Freire, 1985). Eleştirel pedagoji yaklaşımını benimseyen öğretmenler, eğitim sistemine, öğretim programlarına ve ders kitaplarına eleştirel bir bakış açısıyla yaklaşmaktadırlar ve bu bağlamda eleştirel pedagoji, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının eğitimde karşılaştıkları sorunları belirlemeye ve çözmeye yardımcı bir eğitim argümanı olarak nitelendirilmektedir (Aksakallı, 2019). Ancak ülkemizde yapılan araştırmalarda öğretmenlerin, eleştirel pedagoji ilkelerine ilişkin tutumlarının orta düzeyde olduğu belirlenmiştir (Balcı & Kocabaş, 2020; Büyükgöze & Fındık, 2018). Buradan yola çıkılarak, ülkemizde öğretmenlerin eleştirel pedagojiyi ve eleştirel pedagojinin ilkelerini kısmen benimsedikleri söylenebilir ki eleştirel pedagojiye yönelik bilgi sahibi olup olmadıkları da sorgulanabilecek bir durumdur.

Öğretmenlere yönelik yapılan söz konusu bu çalışmaların yanında öğretmen adaylarına yönelik çalışmalar da yapılmıştır. Bu bağlamda öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji ilkelerine katılım düzeylerinin orta düzeyde olduğunu belirleyen çeşitli araştırmalar bulunmaktadır (Kozikoğlu & Erden, 2018; Şahin, Demir & Arcagök, 2016; Yılmaz & Altinkurt, 2011). Bu çalışmalar doğrultusunda, öğretmenlerle benzer şekilde, öğretmen adaylarının da eleştirel pedagoji ilkelerini kısmen benimsedikleri görülmektedir. Yine öğretmen adaylarının da eleştirel pedagojiye yönelik bilgi düzeyleri bilinmemektedir. Yapılan çalışmalarda, öğretmen adaylarının lisans eğitimleri boyunca yaratıcı, sorgulayıcı ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirici ders ve etkinliklerin yapılması (Şahin, Demir & Arcagök, 2016), eleştirel pedagoji ve eşitliğe yönelik farkındalığın artırılması için öğretmen eğitiminde düzenlemeler yapılması (Büyükgöze & Fındık, 2018), öğretmen eğitiminde hem lisans düzeyinde ve lisansüstü düzeyde hem de hizmet içi bağlamda eleştirel pedagojiye yönelik eğitim ve dersler düzenlenmesi (Sarigöz & Özkara, 2015), eleştirel pedagoji gibi eğitim anlayışlarına yönelik bilgi sahibi olunması açısından öğretmen eğitimi programlarına bu bağlamda seçmeli veya zorunlu derslerin eklenmesi (Kozikoğlu & Erden, 2018), öğretmen adaylarının eğitim sistemlerine eleştirel bir bakış açısıyla yaklaşmaları için öğretmen eğitiminde Eleştirel Pedagoji derslerinin konulması (Balcı & Kocabaş, 2020) önerilmektedir. Öğretmen eğitiminin, ayrıca, eleştirel pedagojinin temel alanlarından biri olarak görülmesi de söz konusudur (Balcı & Kocabaş, 2020). Bu bilgiler ışığında, öğretmen eğitiminde eleştirel pedagojiye yönelik konuları öğrenmeye yönelik bir ihtiyaç olduğu söylenebilir.

Günümüzde eğitim sistemindeki sorunların belirlenmesinde ve sorulara cevap aranmasında öğretmen eğitimi bağlamında eleştirel pedagojinin yeri ve önemi yadsınamazdır (Aslan, 2014). Özgürlüğü benimseyen öğretmenler yetiştirmek için ilk olarak öğretmen adaylarının mevcut eğitim sistemini ne kadar tanıdıkları ve eleştirel pedagoji ilkelerine yönelik görüşlerinin belirlenmesi önem taşımaktadır (Yılmaz & Altinkurt, 2011). Bu bağlamda öğretmen adaylarının eğitim sistemine ve eleştirel pedagoji konusuna yönelik görüşlerinin belirlenmesi önemli görülmekte ve alan yazında eleştirel pedagojiye yönelik çalışmaların sınırlı sayıda olduğu belirtilmektedir (Şahin, Demir & Arcagök, 2016). Buradan yola çıkarak, öğretmen adaylarının eleştirel pedagojiye yönelik görüşlerinin belirlenmesine yönelik bir gereksinim olduğu söylenebilir.

Eleştirel pedagoji, eğitime eleştirel bir bakış açısıyla bakan bir yaklaşım olarak tanımlanabilir. Bununla birlikte, bireyin özgürleşmesini, bireylerin bilgiyi üretmede sorgulayıcı bir yolla hareket etmesini ve bireylerin eleştirel bilinç kazanmaları gerektiğini savunan bir görüş olarak da düşünülebilir. Eleştirel pedagoji, eğitim sistemini, toplumsal, felsefi, kültürel ve ideolojik boyutlarıyla eleştirerek eğitim sistemindeki sorunların belirlenmesini ve sorunlara yönelik çözümler üretilmesini sağlayan bir bakış olarak da ele alınabilir. Eğitim sistemindeki sorunların belirlenmesi, sorunlara yönelik çözümler üretilmesi ve mevcut eğitim sistemini daha iyi hale getirmek için eleştirel pedagoji önem taşımaktadır. Bu bağlamda, eğitim sisteminde aktif rol oynayacak öğretmen adaylarının eğitim sistemini iyileştirmesi bakımından bu bakış açısına sahip olmaları önemli görülmektedir. Bununla birlikte, özgür düşüncenin işe koşulması gerektiği bir alan olan görsel sanatlar eğitiminde eleştirel pedagoji yaklaşımı ayrı bir önem

taşımaktadır. Görsel sanatlar öğretmen adaylarının eleştirel pedagojiye yönelik konuları bilmeleri, gelecekteki öğrencilerinin yaratıcılıklarını ortaya çıkarmada özgür düşünceleri ve eleştirel bakış açılarına sahip olmaları açısından önemlidir.

Çağımızda en önemli değişimlerin yaşandığı alanlardan biri iletişim alanıdır ve küresel kültürde metne dayalı iletişim yerini, görsellik içeren iletişime bırakmaya başlamıştır. Bu değişim süreci ise görsel sanatlar eğitimi yeniden düşünmeyi gerektirmektedir (Mamur, 2014). Görsel sanatlar eğitimi veren kurumlarda geleneksel eğitim anlayışından ziyade özgürleştirici bir anlayışla derslerde sanatın doğasını yeniden düşünmenin gerekliliği dile getirilmektedir (Güven & Aytekin, 2016). Bu doğrultuda bir görsel sanatlar öğretmenin çalışma için imge seçimi; dersin temasını, içeriğini ve politik doğasını belirleyen son derece önemli bir faktördür (Yokley, 1999). Bu bağlamda, görsel sanatlar eğitiminde yapılan etkinliklerin seçiminin ve gerçekleştirilen uygulamaların önemi ortaya çıkmaktadır.

Eğitim açık bir sistem olduğundan görsel sanatlar eğitiminin günümüzde meydana gelen toplumsal, teknolojik, sanatsal ve kültürel değişimlere göre şekillendirilmesine ihtiyaç duyulmaktadır (Mamur, 2014). Bu bağlamda eleştirel pedagojinin ilkeleri açısından görsel sanatlar eğitiminde alternatif bir anlayış oluşturulabileceği belirtilmektedir (Güven & Aytekin, 2016). Eleştirel pedagoji, üretim ve değişim yerleri olarak sınıflara ve diğer alanlara -özellikle popüler kültüre- odaklanır; eleştirel pedagojiyle bütünleştirilen sanat eğitimi uygulamasının, popüler kültürün analizi ve yorumu, öğrencileri belirli ve önemli tarihsel, sosyal ve ekonomik sorunlarla yüzleşmeye teşvik etmesi gerektiği belirtilmektedir (Tavin, 2003). Eleştirel pedagoji, görsel sanatlar öğretimine yönelik kapsamlı bir yaklaşımı, estetik ve sosyo-politik amaçlara yönelik olarak farkındalığı eyleme geçirmek için sanat ve sanat eğitiminin gücünü uygulayan eleştirel bir pedagoji ile birleştirir. Bu kapsamda artırılmış estetik duyarlılık ve takdir; zengin görsel imgenin anlam katmanlarını anlamının ve kültürel eleştiri gerektiren kişisel fikirlerin uygulanmasının sonuçlarıdır (Yokley, 1999). Eleştirel pedagoji, kuram ve uygulamaya yönelik bakışı, toplumsal ve kültürel eylemlerle ilişkisi açısından görsel sanatlar eğitimi için önem taşımaktadır (Güven & Aytekin, 2016). Görsel sanat derslerinde eleştirel pedagoji ile öğrenciler ve görsel sanat öğretmenleri, fikirsiz oluşumları ve aslında yaşamın tüm yönlerini sorgulayarak sanatsal araçların gücünü eyleme birleştirir (Yokley, 1999). Bu açıklamalardan yola çıkılarak, görsel sanatlar eğitiminde eleştirel pedagojiye yönelik konulara yer vermenin önemli görüldüğü düşünülmektedir.

Hem sanat eğitiminde hem de eleştirel pedagojide neyin bilgi ve zeka olarak sayıldığına bakmak aynı derecede önem taşımaktadır (McKenna, 1999). Görsel sanatlarda düşünen bireylerin yetiştirilmesinde eleştiri önemlidir (İşler, 2005; Karabulut, Karakuzu & Konca, 2008; Mercin & Alakuş, 2005). Benzer şekilde, eleştirel pedagoji yaklaşımında da eleştiri yapmak önemli bir unsurdur. Bu bağlamda görsel sanatlar eğitimiyle eleştirel pedagoji yaklaşımı arasında yakından bir ilişki vardır ve bu iki bağlam bütünleştirildiğinde görsel sanatlar eğitiminde yapılan uygulamalar hem eğitsel hem sanatsal hem de toplumsal açıdan öğrencilere yararlar sağlayacaktır. Bununla birlikte, ülkemizde sanat eğitimi ve eleştirel pedagoji anlayışını inceleyen çalışmaların az sayıda olduğu dile getirilmektedir (Güven & Aytekin, 2016). Ayrıca, eğitim araştırmaları bağlamında eleştirel pedagojiye yönelik daha fazla sayıda ve derinlemesine araştırmalar yapılarak sonuçların mevcut eğitim sistemiyle bütünleştirilmesi önerilmektedir (Balcı & Kocabaş, 2020). Eğitim araştırmalarının bir parçası olan görsel sanatlar eğitimine yönelik yapılan araştırmalarda da bu öneri geçerlidir. Bu doğrultuda görsel sanatlar eğitiminde eleştirel pedagoji ilkelerini yansıtabilecek kişiler bugünün öğretmenleri ile yarının öğretmenleri olan öğretmen adaylarıdır. Bu bağlamda görsel sanatlar öğretmen adaylarının eğitiminde eleştirel pedagoji konusuna yer vermeye yönelik mevcut durumun ve öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji konusuna ve bu konuyu öğrenmeye yönelik görüşlerinin belirlenmesinin hem görsel sanatlar eğitimi uygulamaları hem de görsel sanatlar alanında yapılan araştırmalar için önemli olduğu düşünülmektedir. Bu görüşler doğrultusunda araştırmanın amacı, görsel sanatlar öğretmen adaylarının eleştirel pedagojiye yönelik konuları öğrenmeye ilişkin istek ve gereksinimlerini belirlemektir.

Yöntem

Bu çalışma, nitel bağlamda gerçekleştirilen betimsel bir araştırmadır. Betimsel araştırmalar bir olguyu basit bir şekilde betimlerler ve betimsel araştırmalar genellikle bir alana yönelik ilk incelemelerde kullanılır (McMillan, 2004). Bu çalışmada, görsel sanatlar alanında eleştirel pedagoji konularının öğretimine yönelik bir araştırmanın ilk basamağını oluşturmaktadır ve bu bağlamda öğretmen adaylarının eleştirel pedagojiye yönelik konuları öğrenmeye ilişkin görüşleri betimlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın katılımcılarını belirlemek için kolay ulaşılabılır örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

Katılımcıların belirlenmesinde, görsel sanatlar eğitimi alanında öğrenim gören ve bu çalışmaya katılmaya gönüllü olma ölçütleri göz önünde bulundurulmuştur. Katılımcılar, araştırmacıların görev yaptığı fakültede öğrenim gördüklerinden kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemine başvurulmuştur. Katılımcıların belirlenmesinde gönüllülük esas alındığından katılımcılar sekiz görsel sanatlar öğretmen adayı ile sınırlı kalmıştır. Katılımcıların beşi erkek, üçü kadındır. Araştırmanın katılımcıları 2015-2016 eğitim-öğretim yılında, Türkiye'nin güneyinde bulunan bir devlet üniversitesinde güzel sanatlar eğitimi bölümü resim-iş eğitimi anabilim dalında öğrenim görmekte olan üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinden seçilmiştir. Katılımcıların beşi üçüncü sınıfta, üçü dördüncü sınıfta öğrenim görmektedir. Üst sınıflarda öğrenim gören öğretmen adaylarının eğitime ve eğitim sistemine yönelik alt sınıflarda öğrenim gören öğretmen adaylarına göre daha fazla bilgi sahibi olmaları (Yılmaz & Altınkurt, 2011) görüşünden hareketle katılımcılar üçüncü ve dördüncü sınıflardan seçilmiştir. Araştırmaya katılan kişilerin gizliliği için öğretmen adaylarına GSÖ1, GSÖ2, GSÖ3, ... şeklinde kod isimler verilmiştir. Katılımcı öğretmen adaylarına görüşmeden önce eleştirel pedagojiyle ilgili detaylı bilgi verilmiştir.

Araştırma verilerinin toplanmasında yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinde, araştırmacı tarafından hazırlanan sorular üzerinde yanıtlayıcının kısmen düzeltme ve düzenleme hakkı yer almaktadır ve yapılandırılmış görüşmeye göre daha esnek olduğu söylenebilir (Sönmez & Alacapınar, 2011). Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinde, görüşülenin kendini ifade etme imkanı, gerektiğinde derinlemesine bilgi sağlama olanağı vardır ve hem sabit seçenekli yanıtlamayı hem de bağlama yönelik derinlemesine bilgi etmeyi içermektedir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2011). Bu avantajlarından dolayı yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Bu süreçte önceden hazırlanan sabit sorular, zaman zaman ek sorularla desteklenmiş ve derinlemesine bilgi almak amacıyla gerektiğinde, sorulara yönelik ek açıklamalar yapılmıştır.

Araştırma verileri, araştırmacılar tarafından geliştirilen ve uzman görüşünün alındığı bir görüşme formu aracılığıyla 2015-2016 eğitim-öğretim yılı bahar yarıyılında yüz yüze görüşme yapılarak toplanmıştır. Görüşmeler ses kayıt cihazıyla kaydedilmiş, daha sonra bu ses kayıtlarının yazılı dökümleri yapılmıştır. Görüşmeler, verileri toplayan araştırmacının ofisinde yapılmıştır. Görüşmeler ortalama on dört dakika sürmüştür. Araştırmanın verileri tümevarımsal analiz yaklaşımıyla çözümlenmiştir. Tümevarımsal analiz, örüntülerin, kategorilerin ve temaların keşfedilmesin içerir ve analiz sürecinde araştırmacının veriyle etkileşimi aracılığıyla verilerden çıkar (Patton, 2002). Araştırmada da öncelikle yazılı hale getirilmiş görüşmelerde kodlamalar yapılmış daha sonra ilgili kodlar bir araya getirilerek tema ve alt temalar oluşturulmuştur. Tümevarımsal analiz tamamlandıktan sonra güvenilirlik çalışmasına geçilmiştir. Verilerin analizinin güvenilirliğine yönelik uzman incelemesi tekniği kullanılmıştır. Bu doğrultuda iki araştırmacı, ayrı ayrı kodladıkları verileri karşılaştırmışlardır. Karşılaştırmadan sonra uyuşmayan kod ve temalara yönelik bir araya gelerek uzlaşma sağlamışlardır. Bu uzlaşma sonrasında verilerin analizi sonlandırılmıştır. Araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğine yönelik ayrıca araştırmanın ayrıntılı betimlenmesine ve raporlaştırılmasına özen gösterilmiş, araştırmacı etkilerini kontrol etmeye yönelik araştırma boyunca önyargı, deneyim ve eğilimlerin araştırmanın dışında tutulmasına çalışılmıştır. Bunun yanı sıra, kayıtların teknik kalitesi ve transkriptlerin niteliği kapsamında ise veri kaybı yaşanmaması adına kullanılan ses kayıt cihazı görüşmeden önce kontrol edilmiş, görüşmelerin transkriptleri ise diğer araştırmacı tarafından kontrol edilmiştir.

Bulgular

Araştırmanın bulguları, öğretmen adaylarının eleştirel pedagojiye yönelik görüşleri, öğretmen eğitiminde eleştirel pedagojiye yer verilme durumuna yönelik görüşleri, eleştirel pedagojiye yönelik konuları öğrenme isteğine ilişkin görüşleri, eleştirel pedagojiye yönelik konuları öğrenmenin olası etkilerine ilişkin görüşleri, öğretmen eğitiminde eleştirel pedagojiye yönelik konulara yer verilmesine ilişkin önerileri, görsel sanatlar ve eleştirel pedagoji arasındaki ilişkiye yönelik görüşleri ve görsel sanatlar eğitimine yönelik eleştirileri olmak üzere yedi tema altında toplanmıştır. İlk olarak, öğretmen adaylarının eleştirel pedagojiye yönelik görüşleri Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1
Öğretmen Adaylarının Eleştirel Pedagojiye Yönelik Görüşleri

Tema	Alt Temalar	Kodlar
Eleştirel Pedagojiye Yönelik Görüşler	Gerekliliğine Yönelik Görüşler	Ülkemiz eğitim sistemi için gerekli görme
		Eksiklikleri belirlemek ve iyileştirmek için gerekli görme
		Eğitimdeki mevcut durum nedeniyle gerekli görme
	Kendi Bakış Açısına Yönelik Görüşler	Öğretmenin bilmesi gerektiğini düşünme
		Kendi savunduğu anlayışla örtüşme
		Eğitime eleştirel pedagoji penceresinden baktığını fark etme
	Sorgulamaya dayalı olmasını beğenme	

Tablo 1’de görüldüğü üzere öğretmen adaylarının eleştirel pedagojiye yönelik görüşleri gerekliliğine yönelik görüşler ve kendi bakış açısına yönelik görüşler olmak üzere iki alt tema altında toplanmıştır. Eleştirel pedagojinin gerekliliğine yönelik görüşler teması altında öğretmen adayları ülkemiz eğitim sistemi için gerekli görme, eksiklikleri belirlemek ve iyileştirmek için gerekli görme, eğitimdeki mevcut durum nedeniyle gerekli görme ve öğretmenin bilmesi gerektiğini düşünme olmak üzere dört görüş sunmuşlardır. Kendi bakış açısına yönelik görüşler teması altında öğretmen adayları, kendi savunduğu anlayışla örtüşme, eğitime eleştirel pedagoji penceresinden baktığını fark etme ve sorgulamaya dayalı olmasını beğenmeye yönelik görüşlerini sunmuşlardır. Bu tema altında GSÖ5, “*Tam olarak aynı şeyi düşünüyordum. Yani bir anlamda savunduğum şeymiş ama ismini bilmiyordum. Hemen hemen söylediği her şeye katılıyorum. Az önce verdiğiniz bilgilerin hepsine katılıyorum. Aynı yaklaşımı güdüyorum...*” diyerek kendi savunduğu anlayışla örtüştüğünden söz etmiştir. Öğretmen adaylarının öğretmen eğitiminde eleştirel pedagojiye yönelik konulara yer verilmesine ilişkin görüşleri Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2
Öğretmen Adaylarının Öğretmen Eğitiminde Eleştirel Pedagojiye Yer Verilme Durumuna Yönelik Görüşleri

Tema	Kodlar
Öğretmen Eğitiminde Eleştirel Pedagojiye Yer Verilme Durumu	Yer verilmeme
	Sadece değinilme
	Öğretim elemanlarının eğitimi eleştirmeye değinmeleri

Bu temada, yedi öğretmen adayı öğretmen eğitiminde eleştirel pedagoji konularına yer verilmediğini belirttiği, bir öğretmen adayının sadece değinildiğinden, bir öğretmen adayı ise öğretim elemanlarının daha çok eğitimi eleştirmeye değindiklerinden söz ettiği görülmüştür. Bu tema kapsamında GSÖ7, “*Hiç birinde yani eğitim derslerinin tamamında görmedim bunu ve zaten eğitim derslerimizin çoğu da çok boş geçmiştir. Acı gerçek.*” diyerek derste bu konulara yer verilmediğini dile getirmiştir. Bununla birlikte GSÖ3 ise, “*Tam olarak olmasa da dolaylı yoldan değinen konular oldu.*” diyerek bu konulara sadece değinildiğinden söz etmiştir. Ayrıca GSÖ1, “*Şöyle olabilir dersi işleyen öğretmen şöyle söylemiş olabilir: Takıldığınız yerde ya da hayır bu böyle olmaz, böyle olmalı dediğiniz yerde, bize söyleyin dediler yani aslında bu da bir yerde eğitimi eleştirmek oluyor.*” diyerek öğretim elemanlarının eğitimi eleştirdiklerini belirtmiştir. Öğretmen adaylarının eleştirel pedagojiye yönelik konuları öğrenme isteğine ilişkin görüşleri Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3

Öğretmen Adaylarının Eleştirel Pedagojiye Yönelik Konuları Öğrenme İsteğine İlişkin Görüşleri

Tema	Alt Temalar	Kodlar
Eleştirel Pedagojiye Yönelik Konuları Öğrenme İsteği	Öğrenme İsteği	Öğrenmek isteme
		Öğretmenlikte yaklaşıma yönelik uygulamalar yapacak olma
		Öğretmenlikte yararlı olacak ve öğretmenlerin sahip olması gereken bir yaklaşım
	Öğrenme İsteğine İlişkin Eğitime Yönelik Nedenler	Ezberci öğretmen adaylarının kalıp dışına çıkabilecek olması
		Eğitimin geliştirilebilmesini sağlama
		Eğitim yaşamında sorgulama becerisi geliştirecek olması
		Bilinçli öğrenciler yetiştirebilecek olma
	Öğrenme İsteğine İlişkin Bireysel Beceri ve Düşüncelere Yönelik Nedenler	Sorgulamaya ve düşünmeye dayalı olması
		Yenilikleri görme fırsatı yaratması
		Kendi düşüncesiyle örtüşmesi
	Sanat gibi eleştiri içermesi	

Öğretmen adaylarının tamamı eleştirel pedagojiye yönelik konuları öğrenmek istediklerini belirtmişlerdir. Bu temada, öğrenme isteğine ilişkin eğitime yönelik nedenler ve bireysel beceri ve düşüncelere yönelik nedenler olmak üzere iki alt tema oluşturulmuştur. Öğrenme isteğine ilişkin eğitime yönelik nedenler kapsamında öğretmenlikte yaklaşıma yönelik uygulamalar yapacak olma, öğretmenlikte yararlı olacak ve öğretmenlerin sahip olması gereken bir yaklaşım, ezberci öğretmen adaylarının kalıp dışına çıkabilecek olması, eğitim yaşamında sorgulama becerisi geliştirecek olması, eğitimin geliştirilebilmesini sağlama ve bilinçli öğrenciler yetiştirebilecek olmaya yönelik altı görüş sunmuşlardır. Bu bağlamda GSÖ5, “*Bu konuşmayı yapmak da benim için çok faydalı oldu bile şu anda. O anlamda da ben kendi adıma da öğretmenliğe başladığım zaman bunu uygulamak isterim. Çünkü daha detaylı bilmek isterim. O yüzden de yani biraz daha temelleri oturmuş olur böylece düşüncem daha yere sağlam basar. Bu anlamda da çok faydalı olur diye düşünüyorum.*” diyerek öğretmenlikte yaklaşıma yönelik uygulamalar yapacağını dile getirmiştir. GSÖ4 ise “*Ezberci eğitim anlayışına sahip arkadaşların bilgi edinmesi açısından iyi olur. Çünkü bütün öğretmen adayları aynı zihniyette yetişmiyor. Öncesinden aldığı ezberci eğitimi üniversitede de devam ettiriyor. Ve bunu kendi yapıyor. Üniversite ortamında biraz daha kalıpların dışında olması gerekiyor, ama o kabuğu kendi yaratıyor ve içinde devam ediyor.*” diyerek ezberci öğretmen adaylarının kalıp dışına çıkabilecek olmasından söz etmiştir. Öğrenme isteğine ilişkin bireysel beceri ve düşüncelere yönelik nedenler alt teması kapsamında ise sorgulamaya ve düşünmeye dayalı olması, yenilikleri görme fırsatı yaratması, kendi düşüncesiyle örtüşmesi ve sanat gibi eleştiri içermesi olmak üzere dört görüş sunmuşlardır. Öğretmen adaylarının eleştirel pedagojiye yönelik konuları öğrenmenin olası etkilerine yönelik görüşleri Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4

Öğretmen Adaylarının Eleştirel Pedagojiye Yönelik Konuları Öğrenmenin Olası Etkilerine Yönelik Görüşleri

Tema	Alt Temalar	Kodlar
Eleştirel Pedagojiye Yönelik Konuları Öğrenmenin Olası Etkileri	Öğrencilere Yönelik Etkiler	Öğrencilerin özgür davranışlarını teşvik edebilme
		Öğrencilerin bireysel gelişimlerine katkı sağlayabilme
		Farklı düşünebilen ve sorgulayabilen öğrenciler yetiştirebilme
		Öğrencilerin farklı isteklerini göz önünde bulundurabilme
		Değişimin aracı olacak öğrenciler yetiştirme
	Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Etkiler	Öğretmenin özgür düşünebilmesi
		Öğretim programının dışına çıkabilme
		Araştırma ve sorgulama becerisi geliştiren etkinlikler yapabilme
		Öğretmenin sürekli kendini geliştirme ihtiyacı duyabilmesi
		Bir öğretmen olarak farkındalık kazanabilme
	Öğretmenin Bireysel Yaşamına Yönelik Etkiler	Sorgulama becerisi kazanma
		Farklı bakış açıları kazanma
		Ailesindeki çocuklara katkı sağlayabilme
		Özgür düşünme ve hareket etme becerisi kazanma
		Yaratıcılığı geliştirme
		Öğrenme isteğini arttırma
		Sorgulayarak eksiklikleri belirlemenin bireyde huzursuzluk yaratabilmesi

Eleştirel pedagojiye yönelik konuları öğrenmenin olası etkileri teması altında, öğrencilere yönelik etkiler, öğretmenlik mesleğine yönelik etkiler ve öğretmenin bireysel yaşamına yönelik etkiler olmak üzere üç alt tema oluşturulmuştur. Öğrencilere yönelik etkiler kapsamında, öğrencilerin özgür davranışlarını teşvik edebilme, öğrencilerin bireysel gelişimlerine katkı sağlayabilme, farklı düşünebilen ve sorgulayabilen öğrenciler yetiştirebilme, öğrencilerin farklı isteklerini göz önünde bulundurabilme ve değişimin aracı olacak öğrenciler yetiştirmeye yönelik görüşler sunulmuştur. Bu alt temaya yönelik GSÖ4, “*Şu şekilde olur; bunun bilinciyle hareket edersem, öncesinde o özgürlüğü kendi kafamda yaşarım ve sonrasında bunu öğrencilerime de aktarırım. Onlarda özgür bir ortama yerleşmiş olur... Daha özgür, daha kısıtlanmamış bir ortamda daha yaratıcı şeyler çıkar. Özellikle kendi alanım için söyleyebilirim. Hani öğrenciyi kısıtlamazsak eğer, kendi iç dünyasında uçan filler, ne biliyim koşan balıklar vardır ve onların resimlerini görmeye başlarız artık.*” diyerek öğrencilerin özgür davranışlarını teşvik edebilmesini vurgulamıştır. Öğretmenlik mesleğine yönelik etkiler kapsamında öğretmenin özgür düşünebilmesi, öğretim programının dışına çıkabilme, araştırma ve sorgulama becerisi geliştiren etkinlikler yapabilme, öğretmenin sürekli kendini geliştirme ihtiyacı duyabilmesi ve bir öğretmen olarak farkındalık kazanabilmeye yönelik görüşler sunulmuştur. Bu bağlamda GSÖ2, “*Ders programı içerisinde, müfredatta olanın dışında başka bir aktivite de yapabilirim... Mesela müfredatın dışına çıkmıyor hiçbir şekilde. Onu yapıp aynı zamanda diğer şeylere de vakit ayırmayı belki göz önüne alabilirim. O açıdan yararlı olur.*” diyerek öğretim programında esneklik yapabilmekten söz etmiştir. Öğretmenin bireysel yaşamına yönelik etkiler alt teması kapsamında ise, sorgulama becerisi kazanma, farklı bakış açıları kazanma, ailesindeki çocuklara katkı sağlayabilme, özgür düşünme ve hareket etme becerisi kazanma, yaratıcılığı geliştirme, öğrenme isteğini arttırma ve sorgulayarak eksiklikleri belirlemenin bireyde huzursuzluk yaratabilmesine yönelik görüşler sunulmuştur. Sorgulama becerisi kazanmaya yönelik GSÖ7 görüşlerini şu şekilde açıklamıştır: “*Kendi öğrenim döneminizde öğrenim açlığını arttırırsınız. Yani mesela bir tabloyu kimin yaptığını öğrenirseniz aynı tarzda başka biri yapmış mı diye araştırabilirsiniz. Veya kendi sisteminizde yanlış var mı bunu araştırabilirsiniz. Mesela bir öğretmen size bir şey anlatmaya başladı, acaba doğrumu anlatıyor diye düşünürsünüz yanlış mı anlatıyor diye düşünürsünüz, verdiği örnekleri doğru mu verdi diye düşünürsünüz. Çünkü hep*

karşınızdakini de test etmeye yani doğruluğu var mı yok mu, yararlı mı değil mi, onları yaparsınız veya öğrendiğiniz şeyin sizin ne işinize yarayacağını öğrenebilirsiniz.” Öğretmen adaylarının öğretmen eğitiminde eleştirel pedagojiye yönelik konulara yer verilmesine ilişkin önerileri Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5

Öğretmen Adaylarının Öğretmen Eğitiminde Eleştirel Pedagojiye Yönelik Konulara Yer Verilmesine İlişkin Önerileri

Tema	Alt Temalar	Kodlar
Öğretmen Eğitiminde Eleştirel Pedagojiye Yönelik Konulara Yer Verilmesine İlişkin Öneriler	Dersi Düzenlemeye Yönelik Öneriler	Ayrı bir ders olarak verilmeli
		Eleştirel pedagojiye yönelik konular bütün bölümlerde öğretilmeli
		Tüm derslere yayılmalı, tek dersle sınırlandırılmamalı
		Derslerde eleştirel pedagojiye yönelik konulara daha fazla yer verilmeli
		Tüm derslerin merkezinde eleştirel pedagoji olmalı
		Öğretim elemanları eleştirel pedagojiye yönelik bilgi sahibi olmalı
	Dersi Yürütmeye Yönelik Öneriler	Dersi eleştirel pedagojiye yönelik çalışmalar yapan öğretim elemanları yürütmeli
		Dersi aktif ve enerjik öğretim elemanları yürütmeli
		Detaylı ve kapsamlı şekilde yürütülmeli
		Dersin işlenişine yönelik öğrenci görüşlerine başvurulmalı
		Tartışma teknikleri kullanılmalı
		Sorgulama becerisini geliştirici etkinlikler düzenlenmeli
	Derste Kullanılacak Yöntem ve Tekniklere Yönelik Öneriler	Örnek olay ve beyin fırtınası yöntemleri kullanılmalı
		Tek tipliliğin farkına varılmasını ve eleştirel düşünmeyi sağlayacak etkinlikler düzenlenmeli
		Öğretmen adayları kendi yaklaşımlarını sunmalı
		Düz anlatım dışındaki yöntemler kullanılmalı

Öğretmen eğitiminde eleştirel pedagojiye yönelik konulara yer verilmesine ilişkin öneriler, dersi düzenlemeye yönelik öneriler, dersi yürütmeye yönelik öneriler ve derste kullanılacak yöntem ve tekniklere yönelik öneriler olmak üzere üç alt temada incelenmiştir. Dersi düzenlemeye yönelik öneriler kapsamında altı öğretmen adayı ayrı bir ders olarak verilmesi gerektiğini belirtirken iki öğretmen adayı ise eleştirel pedagoji konusunun tüm derslere yayılması, tek dersle sınırlandırılmaması gerektiğini dile getirmiştir. Bu bağlamda GSÖ5, “*Yani bence tek başına bir ders olması çok daha iyi olacaktır. Çünkü zaten pek çok formasyon dersinde konular üst üste binmiş durumda ve diyelim ki bir hafta gelmedin okula ve o hafta eleştirel pedagoji anlatıldı ve dolayısıyla sen kaçırdın ve bunu daha sonra tek başına öğrenmen yerine bu konuya dair dolu dolu düşünceleri olan bir hocayla tartışarak öğrenmen çok daha verimli olacaktır. Dolayısıyla bir iki hafta gibi bir süreye sıkıştırılmaması gerektiğini de düşünüyorum.*” diyerek eleştirel pedagoji konusuna yönelik ayrı bir ders olması gerektiğini belirtmiştir. Yine bu alt tema kapsamında eleştirel pedagojiye yönelik konuların bütün bölümlerde öğretilmesine, derslerde eleştirel pedagojiye yönelik konulara daha fazla yer verilmesine ve tüm derslerin merkezinde eleştirel pedagoji olmasına yönelik görüşler de sunulmuştur. Bu bağlamda GSÖ3, “*Sadece bizim bölümümüz için değil, genel olarak verilmeli bence.*” diyerek eleştirel pedagojiye yönelik konuların bütün bölümlerde öğretilmesi gerektiğini dile getirmiştir. Dersi yürütmeye yönelik öneriler kapsamında, öğretim elemanlarının eleştirel pedagojiye yönelik bilgi sahibi olması, dersi eleştirel pedagojiye yönelik çalışmalar yapan öğretim elemanlarının yürütmesi, dersi aktif ve enerjik öğretim elemanlarının yürütmesi, dersin detaylı ve kapsamlı şekilde yürütülmesi ve dersin işlenişine yönelik öğrenci görüşlerine başvurulmasına yönelik görüşler sunulmuştur. Derste kullanılacak yöntem ve tekniklere yönelik öneriler alt temasında ise, tartışma tekniklerinin kullanılmasına, sorgulama becerisini geliştirici etkinliklerin düzenlenmesine, örnek olay ve beyin fırtınası yöntemlerinin kullanılmasına, tek tipliliğin farkına varılmasını ve eleştirel düşünmeyi sağlayacak etkinliklerin düzenlenmesine, öğretmen

adaylarının kendi yaklaşımlarını sunmasına ve düz anlatım dışındaki yöntemlerin kullanılmasına yönelik görüşler sunulmuştur. Derste düz anlatım dışındaki yöntemlerin kullanılmasına yönelik GSÖ7 görüşlerini şu şekilde aktarmıştır: *“Bu ders düz anlatılırsa ben öğrenmezdim... Ama bildiğim bir şey var düz anlatımla anlatılacak bir ders değil.”* Öğretmen adaylarının görsel sanatlar ve eleştirel pedagoji arasındaki ilişkiye yönelik görüşleri Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6

Öğretmen Adaylarının Görsel Sanatlar ve Eleştirel Pedagoji Arasındaki İlişkiye Yönelik Görüşleri

Tema	Alt Temalar	Kodlar
Görsel Sanatlar ve Eleştirel Pedagoji Arasındaki İlişki	Nitelikleri Açısından Benzerlikler	İkisinin de temelinde eleştiri olması
		İkisinin de sorgulamaya dayalı olması
		İkisinin de özgürlüğe dayalı olması
		İkisinin de durumlara farklı açılardan yaklaşması
		İkisinin de başkaldırı barındırması
	Görsel Sanatların Niteliği	Görsel sanatların yetenek gerektirmesi ve tartışılması gereken bir konu olması

Tablo 6’da görüldüğü üzere öğretmen adaylarının görsel sanatlar ve eleştirel pedagoji arasındaki ilişkiye yönelik görüşleri temasında nitelikler açısından benzerlikler ve görsel sanatların niteliği olmak üzere iki alt tema oluşturulmuştur. Nitelikler açısından benzerlikler kapsamında ikisinin de temelinde eleştiri olması, ikisinin de sorgulamaya dayalı olması, ikisinin de özgürlüğe dayalı olması, ikisinin de durumlara farklı açılardan yaklaşması ve ikisinin de başkaldırı barındırmasına yönelik görüşler yer almaktadır. Bu bağlamda GSÖ6, *“Direk sanatla dersek sanat zaten aykırı bir şekilde yükselmiştir... Yani başkaldırıdan dolayı yükselmiştir sanat. Burada da bir karşı çıkış var aslında. Bu yüzden ben öyle bağlantı kurdum.”* diyerek hem görsel sanatların hem de eleştirel pedagojinin başkaldırı barındırmasından benzerlik gösterdiğini belirtmiştir. İkisinin de temelinde eleştiri olmasına yönelik GSÖ5, *“Sanat kendi başına muhalif olan bir şeydir. Direk kabullenmek yerine yeni şeyler yaratmaya ve yeni pencereler oluşturmaya çalışılır. Dolayısıyla güzel sanatlar eğitimi verecek olan her öğretmenin ve bu eğitimi alan her öğrencinin de aynı şekilde bu eleştiriden nasibini alması gerekir. Nasıl eleştirel düşüneceğini öğrenmesi adına en başta yani. Dolayısıyla da dediğim gibi sanat kendi başına eleştirel olduğu için zaten sanat eğitimi de eleştirel pedagoji ile ister istemez ilişkili olmak durumunda.”* diyerek görüşlerini belirtmiştir. İkisinin de sorgulamaya dayalı olmasıyla ilgili ise GSÖ4, *“Temelde galiba sorgulamalara dayalı ve var olan içinden pragmatik açıdan çekiliyor bu konular, ben böyle görüyorum hani daha faydalı nasıl olur, konular daha nasıl işlenir, gerekli olan gereksiz olan nedir ona göre ayırım yapılır.”* şeklinde görüşlerini sunmuştur. Görsel sanatların niteliği kapsamında ise görsel sanatların yetenek gerektirmesi ve tartışılması gereken bir konu olmasına yönelik bir görüş yer almaktadır. Bu görüşe yönelik GSÖ3 görüşlerini şu şekilde aktarmıştır: *“Güzel sanatlar eğitimi diğer eğitimlerden biraz farklı çünkü diğerlerinde daha çok sözel bilgiler var ama burada genel olarak senin öğrencinin yeteneği ön planda. Bu yüzden arada öğretim açısından farklılıklar var. Bu nedenle aslında tartışmaya daha açık bir konu diğerlerine göre daha farklı olduğu için. Sadece resim değil mesela müzik de keza yine öyle, güzel sanatları kapsarsak. O nedenle öğretme şekilleri üzerinde tartışmaya çok açık bir konu olduğu için daha alakalı daha yakın diye düşünüyorum.”*

Araştırmada görsel sanatlar eğitimine yönelik çeşitli eleştirilerde de bulunmuşlardır. Bu eleştiriler Tablo 7’de sunulmuştur:

Tablo 7
Görsel Sanatlar Eğitimine Yönelik Eleştiriler

Tema	Alt Temalar	Kodlar
Görsel Sanatlar Eğitimine Yönelik Eleştiriler	İlköğretim ve Ortaöğretim Düzeyine Yönelik Eleştiriler	Görsel sanatlar ders saatinin az olması
		Öğrencilere özgürlük verilmemesi ve sınırlandırılması
		Görsel sanatlar dersinde öğrenci seviyesinin dikkate alınmaması
		Öğretmenlerin sergi etkinlikleri yapmamaları
		Öğrencilerin derse yönelik söz hakkının olmaması
	Yükseköğretim Düzeyine Yönelik Eleştiriler	Öğrencilerin dersi boş ders olarak görmeleri
		İki boyutlu resimler dışında etkinlik yapılamaması
		Alan uzmanı olmayan öğretmenlerin dersi yürütmesi
		Öğretmenlerin eğitim sistemini ve kendilerini eleştirmemeleri
		Seviye olarak ilerlenmeden üst düzey kazanımlara yer verilmesi
		Resim-iş öğretmenliği programına girişte merkezi sınavın etkisinin olması

Tablo 7’de görüldüğü üzere görsel sanatlar eğitimine yönelik eleştiriler, ilköğretim ve ortaöğretim düzeyine yönelik öneriler ve yükseköğretim düzeyine yönelik öneriler olmak üzere iki alt temada toplanmıştır. İlköğretim ve ortaöğretim düzeyine yönelik eleştiriler kapsamında görsel sanatlar ders saatinin az olması, öğrencilere özgürlük verilmemesi ve sınırlandırılması, görsel sanatlar dersinde öğrenci seviyesinin dikkate alınmaması, öğretmenlerin sergi etkinlikleri yapmamaları, öğrencilerin derse yönelik söz hakkının olmaması, öğrencilerin dersi boş ders olarak görmeleri, iki boyutlu resimler dışında etkinlik yapılamaması, alan uzmanı olmayan öğretmenlerin dersi yürütmesi ve öğretmenlerin eğitim sistemini ve kendilerini eleştirmemelerine yönelik görüşlerini sunmuşlardır. Bu alt tema kapsamında GSÖ6, “Resim eğitimi çok önemli bir eğitim. Türkiye’de diyor ki “Sen kimya öğretmenin sen resime de girersin diyor”, yani ne kadar kaldırıp atılmış bir ders. Ya da başka başka bir şey giriyor ya da ücretli öğretmenle geçitiriliyor. Zaten haftada 1 saat.” diyerek hem alan uzmanı olmayan öğretmenlerin dersi yürütmesine hem de görsel sanatlar ders saatinin az olmasına değinmiştir. GSÖ7, “...Sanat dediğiniz şey sadece iki boyutlu eserler değildir. Mesela siz hiç bir devlet okulunda bana göre, %99’luk bir kısımda, gidip de çocuklara heykel çalışması yaptırılmazsınız. Yani kille uğraştıramazsınız. Çocuklar kili bilmez işte yağlı boya yaptırılmazsınız hem ülke ekonomisinin, gelen çocukların bütçeleri, araç gereçlerin pahalılığı. Hem onu yapacak ortamınız mevcut değil. Yani her okulun atölyesi yok. Sınıf ortamında yağlı boya çok zor. Şövaleler gerekir falan yapamazsınız.” diyerek iki boyutlu resimler dışında etkinlik yapılamamasından söz etmiştir. Bu kapsamda GSÖ3, “Yine aynı şey mesela bir öğrenciye bir boyanın nasıl kullanıldığını, nerde nasıl olduğunu ya da nasıl bir tarzla yapılması gerektiğini göstermeden ya da bir şeyin nasıl çizildiğini göstermeden, bir ön bilgi vermeden direk bir şeyi yaptırmaya kalkıştığınızda çoğu zaman öğrenci afallar, yapamaz ve ondan sonraki hayatında da ben çizemiyorum diye devam eder. O yüzden mesela onun seviyesine göre başlamak her zaman daha iyidir. Çoğu zaman böyle olmuyor.” diyerek görsel sanatlar dersinde öğrenci seviyesinin dikkate alınmamasına yönelik görüşünü sunmuştur. Öğrencilere özgürlük verilmemesi ve sınırlandırılmasına yönelik ise GSÖ5 görüşlerini şu şekilde aktarmıştır: “Yani mevcut sistemde açıkçası çok da sanat eğitimi diyebileceğimiz bir şey olduğunu düşünmüyorum ben. Daha çok hadi 19 Mayıs geldi, hadi 19 Mayıs dair resim yapın, 23 Nisan’da ona dair bir resim yapın ya da tatilde ne yaptınız, ona dair bir resim yapın şeklinde ve müfredatın da biraz getirisiyle bunların dışına çıkamıyor öğretmenler ya da çıkmayı tercih etmiyorlar bilmiyorum. Dolayısıyla ister istemez sürekli konular birbirini tekrar ediyor ve hiçbir öğretmen ve hiçbir öğrenci yeni bir şey, yaratıcı bir şey yapmaya çalışmıyorlar bu süreçte.” Yükseköğretim düzeyine yönelik eleştiriler kapsamında ise, seviye olarak ilerlenmeden üst düzey kazanımlara yer verilmesi ve resim-iş öğretmenliği programına girişte merkezi sınavın etkisinin olmasına yönelik eleştirilerde bulunmuşlardır.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırmanın sonuçları doğrultusunda, öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji yaklaşımını genel olarak eğitim sistemleri açısından gerekli gördükleri belirlenmiştir. Bunun yanı sıra, eleştirel pedagoji yaklaşımına yönelik kendi bakış açıları bağlamında da olumlu görüşlere sahip oldukları belirlenmiştir. Bu kapsamda yapılan çalışmalar incelendiğinde öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji ilkelerine katılım düzeylerinin orta düzeyde olduğunu belirlenmiştir (Kozikoğlu & Erden, 2018; Şahin, Demir & Arcagök, 2016; Yılmaz & Altınkurt, 2011). Bu çalışmada ise nispeten daha farklı bir sonuca ulaşıldığı söylenebilir. Çünkü araştırmaya katılan tüm öğretmen adayları eleştirel pedagoji yaklaşımına yönelik olumsuz bir görüş sunmamışlar aksine bu yaklaşımı benimsediklerini, belirttikleri olumlu görüşlerle yansıtmışlardır. Söz konusu bu çalışmalarla farklı bir sonuca ulaşmanın nedeninin, araştırmaya dahil edilen öğretmen eğitimi programıyla ilgili olduğu düşünülmektedir. Zira katılımcı öğretmen adaylarının eleştirel pedagojiyle görsel sanatlar arasında nitelik açısından ilişki ve benzerlik olduğunu da dile getirmişlerdir. Görsel sanatlar ile eleştirel pedagoji yaklaşımı arasında ilişkiye yönelik görüşler kapsamında nitelik açısından ikisinin de temelinde eleştiri, sorgulama, özgürlük, farklı bakış açılarıyla yaklaşma ve başkaldırı barındırmasından söz edilmiştir. Buradan yola çıkılarak, görsel sanatlar öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji yaklaşımını genel olarak benimsedikleri söylenebilir. Eleştirel pedagoji yaklaşımını benimseyen öğretmenlerin, eğitim sistemindeki öğelere eleştirel bakış açısıyla yaklaştıkları ve eğitim sistemindeki sorunları belirlemeye ve çözmeye yönelik farkındalıkları (Aksakallı, 2019) göz önünde bulundurulduğunda bu sonucun eğitim sistemi açısından olumlu doğurguları olacağı söylenebilir.

Öğretmen eğitimi açısından eleştirel pedagoji yaklaşımına eğitim fakültesi lisans derslerinde genel anlamda yer verilmediği belirlenmiştir. Bazı öğretim elemanlarının ise derste kısaca değindiklerinden söz edilmiştir. Bir öğretmenin eğitime yönelik her yaklaşımla ilgili bilgi edinmesi, yaklaşımları karşılaştırma ve benimseme açısından önemlidir. Kaldı ki öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji yaklaşımını öğrenmek isteyip istemedikleri sorulduğunda, katılımcıların tamamı öğrenmek istediklerini dile getirmişlerdir. Bu konuyu öğrenmek isteyen öğretmen adaylarına eleştirel pedagojiden bahsedilmemiş olmasının, öğretmen eğitimi programları açısından bir eksiklik olduğu söylenebilir. Eleştirel pedagoji yaklaşımını neden öğrenmek istedikleri sorulduğunda ise öğretmen adayları eğitime yönelik ve bireysel beceri ve düşüncelere yönelik nedenlerden söz etmişlerdir. Eğitime yönelik nedenler kapsamında ise öğretmenlik mesleğinde kendilerine katkı sağlayacağı ve bu bağlamda uygulamalar yapacaklarından söz etmeleri önemli görüşlerdir. Teoride öğrendikleri bir konuyu uygulamaya ve yaşama yansıtacak olmalarını düşünmeleri eleştirel pedagoji yaklaşımını benimsediklerine işaret etmektedir. Eleştirel pedagoji yaklaşımını eğitimin dışında bireysel nedenlerle öğrenmek istemeleri de ayrıca dikkat çekici bir mevzudur. Bu doğrultuda öğretmen adaylarının hem eğitimsel hem de bireysel nedenlerle eleştirel pedagoji yaklaşımını öğrenmek istedikleri söylenebilir. Eleştirel pedagoji yaklaşımını öğrenmenin etkilerine yönelik görüşler bağlamında ise öğrencilere yönelik, öğretmenlik mesleğine yönelik ve öğretmenin bireysel yaşamına yönelik olumlu yönde etkileri olacağı görüşleri sunulmuştur. Öğrencilere yönelik etkiler kapsamında öğrencilerin düşünme becerileri ve değişimin aracı olma nitelikleri açısından etkileri olmasından söz edilmiştir. Yine öğretmenlik mesleğinde düşünme becerileri ve yapacakları uygulamalar açısından etkilerine değinilmiştir. Bireysel yaşama yönelik olarak ise yine düşünme becerileri ve çevresine de yansıtma bağlamında görüşlerin yer aldığı belirlenmiştir.

Eleştirel pedagoji konusunun öğretmen eğitimi programlarında yer verilmesine yönelik öğretmen adaylarının çoğunun ayrı bir ders olarak tasarlanmasına ilişkin görüşleri önem taşımaktadır. Eleştirel pedagojiye yönelik Türkiye’de yapılan çalışmalarda eleştirel pedagojiye yönelik lisans düzeyinde, lisansüstü düzeyde ve hizmet içi eğitim bağlamında eğitim ve derslerin eklenmesine yönelik benzer önerilerde bulunulmuştur (Balcı & Kocabaş, 2020; Kozikoğlu & Erden, 2018; Sarıgöz & Özkara, 2015). Mevcut eğitim sisteminin ve okulların eleştirel pedagojinin öngördüğü çoğulcu, eleştirel, özgürleştirici, demokratik, adil, dönüştürücü rollerinden uzak olduğunu belirleyen araştırmaların sonuçları doğrultusunda (Kesik & Bayram, 2015) öğretmen eğitiminde bu dersin eklenmesi okulların niteliklerinin iyileştirilmesi açısından da katkılar sağlayabilecektir. Bu açıdan öğretmen eğitiminde Eleştirel Pedagoji dersine yönelik planlamalar yapılmasının önem taşıdığı söylenebilir. Öğretmen adaylarının bu konunun sadece görsel sanatlar eğitimi açısından değil öğretmen eğitimi programlarının hepsinde yer verilmesi gerektiğini düşünmeleri de önemlidir. Ayrı bir ders olarak okutulduğunda ise

dersin yürütülmesi kapsamında daha çok öğretim elemanına yönelik önerilerde bulunmuşlardır. Derste kullanılacak yöntem ve teknikler kapsamında ise öğretme-öğrenme sürecini çeşitlendirmeye yönelik görüşler sunulmuştur. Öğretmen adaylarının yeniliklere açık, özgür düşünebilen ve sorgulayabilen bireyler olarak yetişmeleri için düzenlemeler yapılması önerilmektedir (Kozikoğlu & Erden, 2018). Özgür düşünme, sorgulama ve eleştirel düşünme gibi becerileri odağına alan eleştirel pedagoji yaklaşımının öğretiminde de çeşitlilik içeren ve özgür düşünmeyi barındıran etkinlik ve uygulamaların yapılması önem taşımaktadır.

Araştırmada eleştirel pedagoji yaklaşımının dışında dikkat çekici ve önemli görülen bazı sonuçlara da ulaşılmıştır. Görsel sanatlar eğitiminde mevcut sorunlara değinildiğinden bu görüşlere de yer verilmesinin sorunların dile getirilmesi açısından yararlı olacağı düşünülmektedir. İlköğretim ve ortaöğretim düzeyinde görsel sanatlar ders saatinin çok az olmasından, görsel sanatlar dersinde öğrencilerin sınırlandırılmasından, seviyelerinin göz ardı edilmesinden, etkinlik çeşidinin azlığından, bazı okullarda dersin alan öğretmenleri tarafından yürütülmemesinden ve öğretmenlerin sergi etkinlikleri yapmamasından söz edilmiştir. Yükseköğretim düzeyinde ise programa girişte merkezi sınavının etkisinin olmasına ve seviye olarak ilerlenmeden üst düzey kazanımlara yer verilmesine yönelik eleştirilerde bulunulmuştur. Öğretmen adaylarının belirttikleri bu eleştiri ve sorunlar görsel sanatlar eğitimine yönelik yapılan çeşitli araştırmalarda da yer almaktadır (Ayaydın, 2011; Çakmak & Türkcan, 2019; Yazar, Aslan & Şener, 2014). Bu açıdan araştırmaya katılan öğretmen adaylarının görsel sanatlar eğitiminde karşılaşılan sorunlara yönelik farkındalıkları olduğu söylenebilir.

Araştırmanın sonuçları doğrultusunda, öğretmen eğitimi programlarına Eleştirel Pedagoji dersinin konulabileceği önerilmektedir. Bu çalışma sadece görsel sanatlar eğitimi kapsamında ve sınırlı sayıda katılımcıyla gerçekleştirilmiştir. Benzer çalışmalar farklı öğretmen eğitimi programlarında öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarıyla da yürütülebilir. Eğitim araştırmaları bağlamında eleştirel pedagojiye yönelik daha fazla sayıda ve derinlemesine araştırmalar yapılarak sonuçların mevcut eğitim sistemiyle bütünleştirilmesine yönelik benzer öneriler de (Balci & Kocabaş, 2020) bulunmaktadır. Eleştirel pedagoji konusunu öğrenmeye yönelik öğretim elemanları, öğretmenler, öğretmen adayları ve yöneticilerin de dahil edildiği daha geniş kapsamlı bir ihtiyaç analizi araştırması gerçekleştirilebilir. Bunun yanı sıra, görsel sanatlar eğitimine yönelik, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim düzeyindeki sorunlar araştırılarak bu sorunlara yönelik çözüm önerileri geliştirilebilir.

Kaynakça

- Aksakallı, A. (2019). Eleştirel pedagojiye yönelik öğretmenlerin eğitim inançları. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(2), 583- 605. DOI: 10.14689/issn.2148-2624.1.7c.2s.6m
- Aslan, Ö. M. (2014). Eğitim felsefesi dersinin okul öncesi öğretmen adaylarının felsefi tercihlerine ve eleştirel pedagojiye yönelik görüşlerine olan etkisi. *Electronic Journal of Social Sciences*, 13(48), 1-14.
- Ayaydın, A. (2011). Resim-iş öğretmeni yetiştirme programı ile görsel sanatlar dersi öğretim programı arasındaki uyum sorunları. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(3), 26-33.
- Balci, A. T. & Kocabaş, A. (2020). Sınıf öğretmenlerinin eleştirel pedagoji ilkelerine katılım düzeyleri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 16(1), 53-68.
- Büyükgoze, H. & Fındık, L. Y. (2018). Eleştirel pedagojinin eğitim sistemindeki görünümü: Öğretmenler üzerine bir çalışma. *İlköğretim Online*, 17(3), 1336-1352.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (10. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Çakmak, N. & Türkcan, B. (2019). Değişmeyen algılar, değişmeyen sorunlar: Öğrenci-öğretmen-veli bağlamında ilköğretim görsel sanatlar dersi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(2), 768-791.
- Freire, P. (1985). Reading the world and reading the word: An interview with Paulo Freire. *Language Arts*, 62(1), 15-21.
- Giroux, H. A. (2010). Rethinking education as the practice of freedom: Paulo Freire and the promise of critical pedagogy. *Policy Futures in Education*, 8(6), 715-721.
- Giroux, H. A. & Giroux, S. S. (2006). Challenging neoliberalism's new world order: The promise of critical pedagogy. *Cultural studies? Critical methodologies*, 6(1), 21-32.
- Güven, M. & Aytekin, C. A. (2016). Resim öğretmeni adaylarının eleştirel pedagoji, kitsch olgusu ve estetik beğeni ile ilgili görüşleri. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(7), 49-64.

- İşler, A. Ş. (2005). İlköğretimin ilk yıllarındaki sanat eleştirisi uygulamaları ve bu uygulamaların eleştirel düşünme gelişimi açısından önemi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 135-149.
- Karabulut, N., Karakuzu, M. & Konca, Y. (2008). Sanat eğitiminde pedagojik eleştiri yöntemleri. *Atatürk Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi*, 21, 87-111.
- Kesik, F. & Bayram, A. (2015). Eğitim sisteminin eleştirel pedagoji perspektifinden bir değerlendirmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 900-921.
- Kozikoğlu, İ. & Erden, R. Z. (2018). Öğretmen adaylarının eğitim felsefesi inançları ile eleştirel pedagojiye ilişkin görüşleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 17(3), 1566-1582.
- Mamur, N. (2014). Post-modernizmin sanat eğitimine yansıma biçimleri görsel kültür ve eleştirel pedagoji. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 59-77.
- McKenna, S. E. (1999) Theory and practice: Revisiting critical pedagogy in studio art education. *Art Journal*, 58(1), 74-79.
- McLaren, P. (2005). Critical pedagogy and class struggle in the age of neoliberal globalization: Notes from history's underside. *The International Journal of Inclusive Democracy*, 2(1), 1-24.
- McMillan, J. H. (2004). *Educational research: Fundamentals for the consumer* (4th Edition). Boston: Pearson.
- Mercin, L. & Alakuş, A. O. (2005). Sanat eleştirisi ve pedagojik eleştiri yönteminin incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5, 36-46.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd Edition). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Şahin, Ç., Demir, M. K. & Arcagök, S. (2016). Öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji ilkelerine yönelik yaklaşımlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 1187-1205.
- Sarıgöz, O. & Özkara, Y. (2015). Öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji ve ilkeleri hakkındaki görüşlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(39), 710-716.
- Sönmez, V. & Alacapınar, F. G. (2011). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tavin, K. M. (2003). Wrestling with angels, searching for ghosts: Toward a critical pedagogy of visual culture. *Studies in Art Education*, 44(3), 197-213.
- Varlıkgörücüsü, N. & Şahin, M. (2018). Radikal felsefe, eleştirel pedagoji ve okulsuz toplum. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 7(3), 75-82.
- Yazar, T., Aslan, T. & Şener, S. (2014). Sanat eğitimi sorunu olarak ülkemizde ilk ve orta öğretim kurumlarında sanat eğitimine olan ilgisizlik sebepleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2), 593-605.
- Yıldırım, A. (2011). *Eleştirel pedagoji – Paulo Freire ve Ivan Illich'in eğitim anlayışı üzerine* (2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yılmaz, K. & Altınkurt, Y. (2011). Öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji ile ilgili görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 195-213.
- Yokley, S. H. (1999). Embracing pedagogy a critical in art education. *Art Education*, 52(5), 18-24.

Extended Abstract

Introduction

Determining the current situation to include the subject of critical pedagogy in teacher education, views of preservice visual arts teachers on critical pedagogy issues and views on learning these issues is important for both visual arts education practices and researches in the field of visual arts. The aim of the research is to determine the willingness and needs of preservice visual arts teachers about learning issues related to critical pedagogy.

Methodology

This study is a descriptive research conducted in a qualitative context. Convenience sampling method was used to determine the participants of the study. The participants of the research were selected from the juniors and seniors studying in the department of visual arts education at a state university in the south of Turkey in 2015-2016 academic year. Semi-structured interview technique was used to collect the data of the research. Before the interview, the participants were given detailed information about critical pedagogy. Research data were collected through an interview form developed by the researchers. The data of the research were analysed with the inductive analysis approach. Peer examination technique was used for the reliability of the analysis of the data. Attention was paid to the validity and reliability of the research, as well as to the detailed description and reporting of the research, and to control the researcher effects, researchers tried to avoid prejudices, experiences and tendencies throughout the research.

Findings

The findings were gathered under seven themes. These themes are: preservice teachers' views on critical pedagogy, views on the inclusion of critical pedagogy in teacher education, views on the willingness to learn issues related to critical pedagogy, views on the possible effects of learning critical pedagogy issues, recommendations regarding the inclusion of critical pedagogy in teacher education, views on the relationship between visual arts and critical pedagogy, criticism towards visual arts education.

Discussion

In line with the results of the research, it has been determined that preservice teachers consider the critical pedagogy approach necessary in terms of education systems in general. In addition, it has been put forward that they have positive views on the critical pedagogy approach looking from their own perspectives. When the studies conducted in this context are examined, it has been found out that the participation of preservice teachers in the principles of critical pedagogy is at a moderate level (Kozikoğlu & Erden, 2018; Şahin, Demir & Arcagök, 2016; Yılmaz & Altinkurt, 2011). In this study, it can be said that a relatively different result was reached. Because all the preservice teachers participating in the research did not present a negative view towards the critical pedagogy approach, on the contrary, they reflected that they adopted this approach through their positive opinions. It is thought that the reason for reaching a different result with these studies could be linked to the teacher education program included in the research.

In terms of teacher education, it has been determined that the critical pedagogy approach is not generally included in the undergraduate courses of the faculty of education. It was stated that some of the instructors briefly mentioned these issues in the courses. It is important for a teacher to obtain information about each approach to education in order to compare and adopt the approaches. Moreover, when the preservice teachers were asked whether they wanted to learn the critical pedagogy approach, all of the participants stated that they wanted to learn. It can be said that not to mention of critical pedagogy to preservice teachers who want to learn about this issue is a deficiency in terms of teacher education programs.

The views of most of the preservice teachers regarding the inclusion of critical pedagogy in teacher education programs as a separate course are important. In studies conducted in Turkey on critical pedagogy, similar suggestions have been made for the addition of training and courses for critical pedagogy at undergraduate, graduate level and in-service training (Balcı & Kocabaş, 2020; Kozikoğlu & Erden, 2018; Sarigöz & Özkara, 2015). In line with the results of studies showing that the current education system and schools are far from the pluralist, critical, liberating, democratic, fair and transformative roles predicted by critical pedagogy (Kesik & Bayram, 2015), the addition of this course in teacher education will also contribute to improving the quality of schools.ⁱ

ⁱ Bu makaleye yazarlar eşit oranda katkı sağlamıştır.

Nitel Makalelerin Yöntem Analizi

Method Analysis of Qualitative Articles

Ayşe Betül AKDEMİR¹, Abdurrahman KILIÇ²

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 02.12.2020

Kabul Tarihi: 02.10.2021

Yayın Tarihi: 01.11.2021

Anahtar Kelimeler

Nitel desenler

Yöntem

İçerik analizi

Betimsel analiz

Özet

Bu çalışmanın amacı nitel araştırma yöntemleri kullanılarak hazırlanan makalelerin yönetsel analizlerini yapmaktır. Nitel yaklaşımın benimsendiği çalışma iç içe geçmiş tek durum desenine sahiptir. Çalışma grubu amaçlı örnekleme türlerinden maksimum çeşitlilik ve ölçüt örnekleme teknikleriyle belirlenmiş olan TR Dizin Sosyal ve Beşerî Bilimler Veri Tabanı Dergi Listesi'nde yer alan 46 eğitim bilimleri ve sosyal bilimler dergisi ile bu dergilerin 2019 yılı 1. sayısında yayımlanan, nitel yaklaşımla hazırlanmış 187 makaledir. Çalışma verileri betimsel analiz ve içerik analizi ile çözümlenmiştir. İncelenen makalelerin önemli bir bölümünde nitel araştırma yöntemlerine uygunluk bakımından sorunların olduğu belirlenmiştir. Araştırma kapsamında incelenen makalelerde farklı nitel desenlerin kullanıldığı belirlenmiştir. İncelenen makalelerde öne çıkan sonuçlar bu çalışmaların önemli bir kısmında kullanılan desenlerin, seçilme nedeninin yeterince açıklanmadığı, yanlış isimlendirildiği, kuramsal açıklamaların eksik ya da hatalı olduğu ve hatta bazı çalışmalarda desen bilgisine yer verilmediği yönündedir. Bu çalışmada ulaşılan sonuçlar nitel literatürde yer almayan kimi desenlerin kullanıldığını, var olan desenlerin kullanımının da hatalar barındırdığını ortaya koymaktadır. Bu durum çalışmaların niteliksel olarak yeterli olmadıklarını şeklinde yorumlanabilir.

Abstract

The purpose of this study is to make methodological analysis of articles prepared using qualitative research methods. The study in which the qualitative approach is adopted has single-case embedded design. It is 187 articles prepared in qualitative approach, published in the first issue of 2019 journals and social sciences journal published in TR Directory Social and Humanities Database Journal List, which is determined by maximum variation sampling and criterion sampling techniques, which are among the sampling types for study groups. The study data were analyzed by descriptive analysis and content analysis. It has been determined that there are problems in terms of compliance with qualitative research methods in a significant part of the articles examined. It was determined that different qualitative designs were used in the articles examined within the scope of the study. The prominent results in the articles reviewed are that the reasons for choosing the patterns used in most of these studies are not sufficiently explained, that they are misnamed, that theoretical explanations are incomplete or erroneous, and even some studies do not include pattern information. The results obtained in this study reveal that some designs that are not included in the qualitative literature are used, and that the use of existing designs contains errors. This situation can be interpreted as the studies are not qualitatively sufficient.

Key Word

Qualitative design

Methodology

Content analysis

Descriptive analysis

Atf için:

For Citation

Akdemir, A. B. & Kılıç, A. (2021). Nitel makalelerin yöntem analizi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi [MSKU Journal of Education]*, 8(2), 486-502. DOI: 10.21666/muefd.834707

¹ Düzce Üniversitesi, ayseakdemir@duzce.edu.tr, ORCID: 0000-0001-5939-6511

² Düzce Üniversitesi, abdurrahmankilic@duzce.edu.tr, ORCID: 0000-0002-2704-2951

Bilimsel araştırmalarda sağlıklı ve güvenilir sonuçlara ulaşma, araştırmanın amaçlarına en uygun yöntemin belirlenmesine ve etkili bir biçimde uygulanmasına bağlıdır. Bu durum tercih edilen bilimsel araştırma yöntemlerinin kuramsal temellerini bilinmesini gerektirmektedir. Russell'e (2019) göre bilim, öncelikle bilgidir; gerçek dünyaya ilişkin güvenilir ve geçerli bilgi edinmenin en güvenilir yoludur. Bu yönüyle bilim makul bir inanca ilişkin en özlü paradigma olarak nitelendirilir (Gimbel, 2017). Hammaddesi sorular olan bilimsel bilgi (Audi, 2018) insanın, evrendeki örüntüleri, yasaları, düzenlilikleri kavrama ve bunları farklı biçimlerde kullanabilme yeteneğini ifade eder. Bu bağlamda değerlendirildiğinde bilimsel bilgi insanlık tarihinin kalbinde yer alır (Whitfield, 2018). İnsanın varlık sahasına çıktığı günden itibaren meydana getirdiği teknik, araç ve beceri birikimi bilimsel teorilerin ve yöntemlerin gelişmesine kapı aralamıştır (Mason, 2019). İnsanın aynı varlık alanını farklı yönleriyle görme becerisi bilim ve felsefede ilerlemeyi, çeşitliliği ve ilerlemeyi tetikleyici çatışmaları beraberinde getirmiştir (Mengüşoğlu, 2017). Russell (2019) bilimin yükselişinin her ne kadar ilerlemenin gerektirdiği unsurları sağlasa da kendi başına hakiki bir ilerlemeyi garantileyemeyeceğine vurgu yapar. Ona göre yaşama dair dengeli bir bakış açısına ulaşabilmek için bilim ve bilgeliğin dengelinin kurulması gereklidir (Cevizci, 2014). Aklın dengeleyicisi olarak bilim, fiziksel doğaya ilişkin ilkeleri tam olarak anlamamızı sağlar. Ancak toplumla arasındaki boşluğun felsefe ile doldurulmasına ihtiyaç vardır (Frank, 2017). Yeterli bilimsel formasyona sahip filozoflar şekillenmekte olan bilimin içinde işleyen felsefi kavramları yargılayarak dengeyi sağlarlar (Lecourt, 2013).

İnsan varlığının bir eylemi, bir ürünü olarak bilim, insandan ve değerden tümüyle bağımsız değildir (Guénon, 1990). Ancak kimi zaman düşünceyi dünyevileştirerek, değerler ve hüküm verme ölçütleri üzerinde etki yaratabilmektedir (Moses & Knutsen, 2020). Ne var ki, değer yargılarına dönük bilişsel işleyiş, sadece ulaşmak istenen amaçları ve bunların altında yatan idealleri anlamakla ve empati kurarak analiz etmekle kalmaz aynı zamanda bunları eleştirel biçimde yargılayabilir de (Weber, 2017). Bilim doğası, kapsamı ve ürettiği teknikle sosyal yaşamı ve geleneksel kurumları değişime itmekte (Gillies, 2018) dolayısıyla insanın fiziksel ve sosyal çevreyle ilişkisini düzenleyerek kendi olma kabiliyetini geliştirmektedir (Russell, 2019). Bu, bilimin insan yaşamı üzerinde yarattığı etkidir (Gillies, 2018). Bu etki bağlamında şekillenen insan hakkında bir şeyler bilmek sosyal bilimlerin hedefidir: Sayısı olmayan ilginç, sistemli, tuhaf, inanılmaz, aşikâr, karmaşık şeyler (Abbott, 2013). Sosyal bilimlerin gündelik bilgi ve doğa bilimiyle nasıl bir ilişki içinde olduğu; sosyal bilimlerin doğa bilimini taklit etmesinin gerekli olup olmadığı türünde tartışmalar bilimsel araştırmaların yöntem ve felsefeleriyle ilgili temelleri ve karşıtlıkları oluştururlar (Sayer, 2019). Benimsenen görüşler, gerçek ve nesnel bir dünyanın var olması bağlamında ontolojik zeminde; dünyayı bilmenin olasılığı ve bilginin türleri bağlamında epistemolojik zeminde; bilgiyi elde etmek üzere teknik aletler bağlamında yöntembilimsel zeminde karşı karşıya gelirler (Corbetta 2003; Akt. Porta, Keating, 2019). Yaklaşımlara ilişkin tartışmalar genellikle iki temel paradigma odağında kendini gösterir: Pozitiviste karşı hümanist, nicele karşı nitel (Creswell, 2017a).

Pozitivist paradigma, sosyal dünyanın doğal dünyayı tanıma teknikleriyle keşfedebileceğini ve sosyal bilimlerin fen bilimleri metodolojisini kullanılabileceğini savunur. Bu etki ile toplumsal olguların araştırılmasında sosyal bilimcilerin doğa bilimcilerini taklit etmeye çalıştıkları görülmüştür (Guénon, 1990). Pozitivist paradigmanın kırılma noktası (Sayer, 2019) bilimin, tümevarımcıların iddia ettiği gibi gözlemlerle değil aksine tahminle başladığı fikridir. Bilim insanı bu tahminlerini deney ve gözlemlerle çürütmeye çalışır. Bu bağlamda 'Bilim, teorilerin yanlışlanmasıyla ilerler' (Popper, 2019). Pozitivist paradigmayı eleştirenlere göre ise sosyal olgular doğa bilimlerinden farklı bir biçimde araştırılmalıdır (Baert, 2017). İnsan hayatı esasen anlam, dil, refleksif düşünce ve iletişim içeren bir hayattır (Benton, & Craib, 2018). Fiziksel olgular açıklanırken tercih etme, karar verme, niyetlenme gibi zihinsel süreçlere işaret eden yer olmamasına rağmen, toplumsal olgular açıklanırken bunların kullanılması uygun ve gereklidir. Bu önemli bir epistemolojik meseledir (Gordon, 2015). Bu açıdan değerlendirildiğinde toplum bilimlerinde sağlam bir fikir birliğinin sağlanması olağanüstü çetin şartlar gerektirir (Kuhn, 2019).

Pozitivist paradigmaya karşı gelişen yorumlayıcı paradigma (Arthur, Waring, Coe, & Hedges, 2017) çoğu kez pozitivizme temel ve radikal bir alternatif olarak görülür (Berg & Lune, 2015; Porta, 2019). Yorumbilim olarak da adlandırılan bu yaklaşım, insanların eylemlerine yükledikleri anlamları araştırır ve çoğu zaman rasyonalitenin doğasını açıklamaya çalışır (Benton, & Craib, 2018). Bu bir anlamı diğerinden ayırt etmek için fenomeni bağlı olduğu temel bağlam içerisinde yorumlama zorunluluğu getirir (Moses & Knutsen, 2020). İnsanların davranış, ürün ve ilişkilerinin anlaşılması, tamamen bunları oluşturan ya da uygulayanların öz anlayışlarının yeniden inşasına dayandığını savunan yaklaşıma göre

başkalarını anlamak, onların yaptıklarının anlamını anlamakla mümkündür. Bu ise onların bakış açısından bakarak kazanılabilir (Fay, 2017). Bu bağlamda yorumbilim hiçbir şeyin belirli bir bakış açısından bağımsız yorumlanamayacağına dikkat çekerek, çalışılan kişilerin bağlamdaki bakış açılarını yakalamanın ve açıklamanın birinci öncelik olduğunun altını çizer (Patton, 2018). Böylelikle üzerinde çalışılan hayat hakkında görüş yükselir, çoğaltır ve bilgi gelişerek derinleşir (Charmaz, 2015). Bu çerçevede bakıldığında nitel paradigmanın odağı sosyal fenomen algıdan bağımsız değildir (Habermas, 2011). Bilgi öznel ve sosyal olarak yapılandırılır. Bireysel, sosyal içerik eşsizdir bu nedenle ne genelleme istenir ne de mümkündür. Araştırma, durumları anlama ve farklı aktörlerin bu durum üzerindeki etkisini anlamaya odaklanır. Araştırmacının değer ve inançlarını anlamak, iddialarını anlamak için önemlidir (Arthur vd., 2017).

Nitel paradigma içerisinde canlandırıcı ve zaman zaman da zahmetli bir çeşitlilik bulunur (Patton, 2018). Yöntem olarak da nitelenebilen bu çeşitlilik dünyaya özenle düşünülmüş biçimde yaklaşmayı ifade eder (Sayer, 2019). Ancak yöntembilim, epistemoloji ve kuramlardan bağımsız düşünüldüğünde yöntemler veri elde etmeden öteye geçemez (Porta & Keating, 2019). Oysaki bilimsel yöntemin insanın kararları üzerinde dinamik ve yaratıcı nitelikte bir etkisi vardır (Mason, 2019). Nitel araştırmaların güçlü yönlerinden biri önceden tespit edilmiş bir hipotez olmaksızın bir duruma tümevarımsal ve doğal araştırma stratejisi ile yaklaşmasıdır. Anlayış ve kuram, alan çalışmalarındaki deneyimlerden ortaya çıkar ve veriler temel alınarak oluşturulur. Problem açık bir zihinle alana nasıl yaklaşılacağıdır. Örneğin fenomenolojide üzerinde çalışılan fenomenin özüne ulaşmak için hem alan çalışması hem de analiz sürecinde önyargılar ve eğilimler hakkında bilgilenmek ve onları göz önüne almak önemlidir (Patton, 2018). Miles ve Huberman (2016) farklı araştırmacılara ait nitel araştırma sınıflamalarını ‘...olabildiğince kapsamlı ve açıklayıcı’ bulmakla birlikte bu sınıflamaların hem farklı nitel araştırmaları tanımlama biçimlerinde hem de onları ayırmak için kullanılan ölçütlerde temel olarak yetersiz kaldıkları sonucuna ulaşmıştır. Onlara göre zihin herhangi birini diğerinden ayırmaya çalışıldığında başarısız olmaktadır. Patton’a (2018) göre ise bu karmaşıklık bazı yaklaşımların birleştirilerek uygulanmasından kaynaklanmaktadır. Örneğin herhangi bir araştırmacı heuristik feminist (yönelimsel) çalışabilir yani feminist bakış açısı ile heuristik bir araştırmaya başlayabilir. Nitel desenlerin çeşitliliği altı temel soruya verilen cevaplar ile ayrılmaktadır: (1) Gerçekliğin doğası hakkında nelere inanırız? (2) Bildiğimiz şeyleri nasıl biliriz? (3) Dünyayı nasıl incelemeliyiz/araştırmalıyız? (4) Bilinmeye değer olan şeyler nelerdir? (5) Hangi soruları sormamız gerekmektedir? (6) Araştırmaya kişisel olarak nasıl katılırız?

Nitel desenler problemin belirlenmesiyle başlayan veri toplama, analiz ve raporlama ile devam eden genel araştırma sürecine sahiptir. Fakat farklı ölçülerde, gözlem, görüşme, doküman ve görsel-işitsel materyal ihtiva eden veri toplama araçlarından faydalanırlar (Maxwell, 2018). Desenler arasında örtük benzerlikler dikkate alınmalıdır: Anlatı araştırması, etnografi ve durum çalışması araştırması analiz birimi tek bir kişi olduğunda benzer görülebilir. Ancak toplanması gereken veri ve analiz süreci önemli ölçüde farklılık gösterecektir: Anlatı araştırmasında, katılımcının naklettiği öykülere odaklanılıp kronolojik sıralama yapılırken etnografide bireyin özkültürü bağlamındaki öykülerin ortamına odaklanılır. Durum çalışması araştırmasında çoğunlukla temaya örnek olabilecek tek bir durum belirlenir ve araştırmacı bu duruma ilişkin koşulları ayrıntılı betimler. Yalnızca bir birey üzerinde çalışmak istemesi durumunda önerilecek yaklaşım, anlatı araştırması ya da tek durum çalışmasıdır. Çünkü etnografinin odağı kültürün çok kapsamlı bir resmini sunmaktır (Creswell, 2018).

Bir hayatı araştırmak, kuram oluşturmaktan ya da kültürel bir grubun davranışlarını açıklamaktan daha farklıdır. Nitel desenler özünde örtüşmesine rağmen, kimi yaklaşımların tek disiplinli gelenekleri varken (sosyoloji kökenli kuram oluşturma gibi) kimilerinin daha geniş disiplinler arası arka planı bulunmaktadır. Bir olguyu ya da durumu derinlemesine resmedebilmek için fenomenolojide yalnızca görüşme, durum çalışması araştırmasında ise birden fazla form kullanılır. Veri analizi aşamasında farklılıklar çok barizdir. Kuram oluşturma en spesifik iken anlatı araştırmasının daha az tanımlı olması gibi. Veri analizinde uygulanması gereken basamaklar da değişiklik göstermektedir. Fenomenolojide basamaklar daha kapsamlı iken etnografide birkaç basamak. Tüm yaklaşımlarda ulaşılan sonucu, yazılı rapor, geçirdiği tüm süreçler şekillenir. Buna göre bireyin hayatına dair hikayeler, anlatı araştırması; bir olgunun deneyimine dair özün belirlenmesi, fenomenoloji; görsel bir model yoluyla sunulan bir kuram, kuram oluşturma; aynı kültürü paylaşan bir gruba bütüncül bir bakış, etnografi; bir durum ya da sınırlandırılmış sisteme dair derinlemesine bir çalışma durum çalışmasıdır (Creswell, 2018; Glesne, 2015).

Kuramsal çerçevede tartışıldığı üzere nitel araştırma yaklaşımı sahip olduğu doğallık ve esneklik sayesinde sosyal araştırmaların özüne daha uygundur. Bu araştırmanın temel amacı nitel araştırma yöntemi ile yapıldığı ifade edilen makalelerin yöntem bölümünün nasıl açıklandığını ortaya koymaktır. Bu sayede makalelerin nitelik düzeyleri ve yöntem analizleri hakkında fikir sahibi olunması amaçlanmıştır. Eğitim araştırmalarında nitel yaklaşıma olan ilginin her geçen gün artması ve araştırmacıların yöntemin uygulama sürecinde yaşadıkları sorunlar düşünüldüğünde bu çalışmanın alana ilişkin sentez bilgi sunması bakımından nitel yaklaşımı benimseyen araştırmacıların ilgisini çekeceğine ve çalışmalarında rehberlik edeceğine inanıyoruz.

Yöntem

Araştırma Modeli

Nitel araştırma yaklaşımına göre temellendirilen bu çalışma durum çalışması desenine sahiptir. Nitel araştırma dünyaya dair yorumlayıcı ve doğal bir yaklaşımdır (Denzin ve Linkoln, 2018). Nitel paradigma içerisinde özgün bir desen olan durum çalışması (Creswell, 2018; Silverman, 2018; Stake, 1995) tek ya da az sayıda duruma yakından ve derinlemesine anlama ve ortaya koyma isteğidir (Yin, 2017: 4). Durum çalışması güncel bir olgunun gerçek bağlamında ele alınmasını sağlar (Merriam, 2018). Bu desen hem betimleyici/açıklayıcı bir araştırma sorusuna cevap arandığı hem de değerlendirmeye ihtiyaç duyulduğu durumlara uygundur (Silverman, 2018; Yin, 2017). Bu çalışmanın analiz birimi nitel yaklaşıma sahip makalelerin yöntem özellikleridir. Durum birden fazla analiz birimi içerdiğinde bu durum içerisindeki alt birim ya da alt birimlere yoğunlaşılır. Bu ise iç içe geçmiş durumları ortaya çıkarır (Yin, 2017). Yöntem kategorilerinin birden fazla olmasından dolayı bu çalışma iç içe geçmiş durum çalışması olarak nitelendirilmiştir. Dolayısıyla bu çalışmanın deseni iç içe geçmiş tek durum deseni olarak belirlenmiştir.

Çalışma Grubu

Çalışma grubu TR Dizin Sosyal ve Beşerî Bilimler Veri Tabanı Dergi Listesi'nde yer alan 46 eğitim bilimleri ve sosyal bilimler dergisi ile bu dergilerin 2019 yılı 1. sayısında yayımlanan, nitel yaklaşımla hazırlanmış, 187 makaleden oluşturulmuştur. Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik ve ölçüt örnekleme yöntemlerinden yararlanılmıştır. Nitel araştırmalarda örneklem belirlemenin ilk aşaması kimin ya da neyin araştırma konusu olacağına karar vermektir. Bu amaçla çalışma grubunda bulunması gereken ölçütler veya nitelikler belirlenir. Bu ölçütler araştırmaya dâhil edilecek ve hariç tutulacak veri kaynaklarını seçmede kullanılır (Johnson ve Christensen, 2017). Amaçlı örnekleme, araştırılacak konu, olay ya da olguya ilişkin önemli bilgi kaynaklarına ulaşmada araştırmacıya yardımcı olur ve araştırılması istenen durumların derinlemesine incelenmesine imkân tanır (Patton, 2018). Miles ve Huberman'a (2016) göre, maksimum çeşitlilik örneklemesinin amacı, çeşitlilikleri belgelemek ve önemli genel-geçer kalıpları tanımlamaktır. Ölçüt örnekleme yönteminin temel amacı ise araştırma amaçları doğrultusunda belirlenmiş ölçütleri sağlayan veri kaynaklarından somut veriler elde edilmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Bu araştırmada çalışma grubunun belirlenmesinde 2016 yılında değişen doçentlik başvuru şartları temel ölçüt alınmıştır (ULAKBİM TR Dizin dergilerinin doçentlik başvuru şartlarına dahil edilmesi). Bu bağlamda TR Dizin veri tabanı kullanılarak 2017-2019 yılları arasında eğitim araştırmaları ve sosyal bilimler alanında 73 dergi belirlenmiştir. Belirlenen aralıkta yapılan tarama sonucunda ulaşılan nitel yöntemle hazırlanmış makale sayısının fazla olması (659 makale) çalışma grubunun sınırlandırılması gerektirmiştir. Bu nedenle çalışma grubu dergilerin 2019 yılı 1. sayılarında yayımlanan makalelerle sınırlı tutulmuştur (Ek-1). Bu aşamada yayın dili Türkçe olmayan (7 dergi), ilgili sayıda belirlenen kriterlere nitel uygun makale bulunmayan (17 dergi), arşivinde nitel yaklaşımla hazırlanmış makale bulunmayan (1 dergi), veri toplama sürecinde TR Dizin kapsamı dışında olan (1 dergi) ve arşivine ulaşılamayan (1 dergi) çalışma kapsamı dışında bırakılmıştır. Son düzenlemenin ardından çalışma grubu 46 dergi ve bu dergilerde yayımlanmış 187 makale olarak belirlenmiştir. Bu dergiler konu, yayıncı türü ve yayın aralığı bakımından maksimum çeşitlilik göstermektedir. Çalışma grubu kapsamında bulunan dergilere yönelik bilgiler Tablo 1'deki gibidir.

Tablo 1.

Çalışma Grubunda Bulunan Dergilere Yönelik Bilgiler

Yayıncı türü	Üniversite	Dernek	Kişi	Yayınevi	Resmi kurum	Sendika	Kuruluş/Vakıf
	30	5	4	3	1	1	2
Yayın aralığı (Yılda)	2 sayı		3 sayı		4 sayı		6 sayı
	20		12		11		3

Çalışma grubu makalelerinin belirlenmesinde ölçüt örneklem yönteminden yararlanılmıştır. Buna göre makale dahil etme kriterleri: (1) TR Dizin’de taranan eğitim bilimleri ve sosyal bilimler dergilerinde yayınlanmış olma, (2) 2019 yılında yayımlanmış olma, (3) Eğitim araştırması olma, (4) Araştırma makalesi türünde olma, (5) Nitel yaklaşımla hazırlanmış olma, (6) Yayın dili Türkçe olma. Hariç tutma kriterleri ise: (1) Araştırma makalesi türünde yayımlanmasına rağmen yöntem bilgisine yer vermeme, (2) Derleme makalesi türünde olmadır.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmanın verileri doküman inceleme yoluyla toplanmıştır. Doküman inceleme, amaçlanan hedefe odaklı bilgi içeren belgelerin özgün kelime ve kavramlar açısından taranmasıdır (Miles ve Huberman, 2016; Neuendorf, 2017). Dokümanlar, nitel araştırmalarda geleneksel veri toplama kaynaklarından biri olarak kabul edilir ve araştırmacılar için hazır bilgi kaynağıdır (Merriam, 2018). Bu araştırmada veri toplama aracı olarak araştırma amaçlarına uygun bir makale inceleme formu (veri formu) hazırlanmıştır. Bu form; makalenin yayımlandığı dergi kodu, makale kodu, araştırma amacı, araştırma modeli, model tanımı, çalışma grubu, veri toplama yöntemi, veri toplama araçları, verilerin analizi, geçerlik ve güvenilirlik gibi yöntem basamaklarına ilişkin bilgilerin tematik çerçeveye göre kaydedilebileceği biçimde düzenlenmiştir. Çalışmanın veri kaynağı olan dergiler D1, D2, D3...; makaleler M1, M2, M3... şeklinde kodlanarak PDF formatında bilgisayar ortamında kayıt altına alınmıştır.

Verilerin Analizi

Nitel veriler karmaşık durumları aydınlatmaya yönelik güçlü bir potansiyele sahip olmakla birlikte araştırmacıya zengin bir içerik sunmaktadır. Nitel verinin sahip olduğu potansiyel ve içeriğin ortaya çıkması, doğru biçimde analiz edilmesiyle yakından ilişkilidir (Miles & Huberman, 2016). Bu araştırmanın veri analizinde nitel analiz türlerinden betimsel (tümdengelimsel) analiz ve içerik (tümevarımsal) analiz birlikte kullanılmıştır.

Bu çalışmada veri analizinin ilk basamağı betimsel analizdir. Betimsel analiz verilerin belirlenmiş temalar çerçevesinde özetlenmesi ve yorumlanmasıdır (Patton, 2018; Yıldırım ve Şimşek, 2016). Buna göre incelenen makaleler, betimsel analiz için gerekli çerçevenin oluşturulması amacıyla hazırlanan makale inceleme formu kullanılarak; araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama yöntemi, veri toplama araçları, verilerin analizi, geçerlik ve güvenilirlik bilgilerine göre kodlanmıştır. Ardından formda yer alan analiz birimlerine göre kodlanan veriler düzenlenerek ilk kategoriler oluşturulmuştur. Böylelikle incelenen makalelerin yöntem basamaklarının genel özellikleri/eğilimleri ortaya konulmuştur. Bir sonraki aşamada, veri formunda yer alan analiz birimleri, tercih edilen desen odağında yeniden tasnif edilerek yöntem basamaklarına ilişkin ayrıntılı yeni formlar düzenlenmiştir/oluşturulmuştur. Bu sayede verilerin karşılaştırılması ve ihtiyaç duyulduğunda kontrol edilmesi kolaylaştırılmıştır.

Verilerin betimsel analizinin tamamlanmasının ardından incelenen makalelerin yöntem basamakları ile metodolojik uyumlarının belirlenmesine ihtiyaç duyulmuştur. Bu amaçla veriler tematik içerik analizine tabi tutulmuştur. İçerik analizi metin içeriği toplama ve analiz etme tekniği olarak (Neuman, 2014) farklı alanlarda doküman incelemesi için kullanılır (Neuendorf, 2017; Merriam, 2018). Bu analizle verilerin içinde saklı olan gerçekler (Yıldırım ve Şimşek, 2016) tutarlı ve anlamlı bir biçimde ortaya çıkarılır (Patton, 2018). İçerik analizi araştırma verilerini inceleme, verilerden kod üretme, temaları belirleme, tematik ağlar oluşturma, temaların bütünlüğünü sağlama ve yorumlama basamaklarından oluşur (Miles & Huberman, 2016; Robson, 2017). Buna göre çalışmada betimsel analizle genel çerçevede düzenlenen veriler içerik analiziyle derinleştirilerek, mevcut verileri açıklayacak kavramlara ve bağlamlara

ulaşmıştır. Başka bir ifadeyle betimsel analiz yoluyla tesis edilen verilerin derinlemesine incelenmesini sağlayabilmek amacıyla kavramsal temalar belirlenmiştir.

İnanırlık ve Tutarlılık

Araştırma çalışma grubunun belirlenmesinde dahil etme ve hariç tutma kriterleri belirlenmiş, bu kriterler bağlamında farklı özelliklerdeki dergilerden veri toplanmıştır. Bu sayede veri kaynağı çeşitlendirilmiştir. İncelenen makalelere yayımlandıkları dergiler yoluyla ulaşılarak orijinalikleri teyit edilmiştir. İncelenen makalelerin yöntem bölümleri araştırmacı tarafından özenle okunmuştur. Elde edilen veriler araştırmacı tarafından hazırlanan tematik veri formuna uygun biçimde kodlanmıştır. Tematik çerçevede düzenlenerek analiz edilen veriler bilgisayar ortamında kayıt altına alınmıştır. Verilerin analizinde betimsel analiz ve içerik analizini birlikte kullanma suretiyle derinlikli ve bütüncül bir analiz sağlanması amaçlanmıştır. Çalışmaya üç aydan daha uzun bir süre ara verilerek birinci analiz aşamasında olduğu gibi makalelerin yöntem bölümleri özenle okunmuş, veriler kodlanmış ve tüm analiz süreci tekrarlanmıştır. Birinci ve ikinci analiz sonucu elde edilen bulgular karşılaştırılmak suretiyle çalışmanın güvenirliliği/inanırlığı artırılmaya çalışılmıştır. Çalışmanın ilk kodlama ve analiz süreci Aralık-Ocak 2019'da ikinci kodlama ve analiz süreci Mayıs-Haziran 2020'de gerçekleştirilmiştir. Kodlar arası uyum yüzdesi Miles & Huberman formülü kullanılarak belirlenmiştir. Buna göre kodlar arası uyum değeri %99'dur. Verileri incelenme, ilk ve ikinci kodlama, kodlardan temalara ulaşma, temalar arası ağ kurma, bütünleştirme ve yorumlama aşamalarını titizlikle, bilimsel ve sistematik biçimde yürütülmüştür. Verilerin analiz süreci ayrıntılı şekilde açıklanmış sonuçlara nasıl ulaşıldığına ilişkin tüm boyutlar ortaya konulmuştur. Araştırma boyunca her aşamada uzman görüşüne başvurularak analiz sürecinin sarmal biçimde kontrolü sağlanmıştır. Ham veriler ve çözümlenmeler tekrar analiz yapılabilecek biçimde korunmuştur. Araştırmada ulaşılan bulgular bilimsel etik kurallarına uygun biçimde raporlaştırılmıştır.

Bulgular ve Yorum

Bu bölümünde araştırma verilerinin analiz ile ulaşılan bulgulara yer verilmiştir. Bulgular araştırma deseni, çalışma grubu, veri toplama yöntemi, veri toplama araçları, verilerin analizi ve geçerlik-güvenirlik olmak üzere altı başlık altında tablolar halinde sunulmuştur. Her bir tabloda yer alan bulgular açıklanarak doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.

Araştırma Deseni

İncelenen makalelerde kullanılan desen tercihlerine ilişkin ilişkin bulgular Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2.

Nitel Yöntemlerle Hazırlanan Makalelerin Desen Tercihleri

Desen	Kod
Nitel araştırma	Nitel araştırma yaklaşımı
	Nitel araştırma modeli
	Nitel metodoloji
	Nitel araştırma yöntemi
	Nitel araştırma tekniği
	Nitel araştırma ilke ve uygulamaları
Betimleyici nitel araştırma	Betimleyici nitel araştırma deseni
	Betimsel ve nitel bir araştırma / çalışma
	Nitel verilerle çalışılmış betimsel bir araştırma
Temel nitel araştırma	Temel nitel araştırma yaklaşımı
	Temel nitel araştırma deseni
	Temel nitel araştırma türü
Durum çalışması	Nitel araştırma yöntemlerinden/yöntemlerle yürütülen durum çalışması modeli
	Nitel araştırma modellerinden durum çalışması
	Nitel araştırma yaklaşımlarından durum çalışması yöntemi
	Nitel araştırma yöntemlerinden örnek olay yöntemi
	Nitel durum çalışması deseni
	Nitel araştırma desenlerinden durum deseni
	Tarama modelinde nitel araştırma yöntemi ve durum çalışması deseni
	Nitel bir çalışma ve durum çalışması deseni
Nitel araştırma desenlerinden durum/örnek olay çalışması	

	Nitel araştırma <i>metotlarından</i> durum çalışması <i>deseni</i>
	<i>Betimsel nitelikli</i> durum çalışması <i>deseni</i>
Çoklu durum	Nitel araştırma <i>yöntemlerinden</i> durum çalışması <i>deseni</i>
	<i>Nitel araştırma yöntemlerinden</i> çoklu durum çalışması
Bütüncül çoklu durum	Nitel araştırma <i>yöntemlerinden</i> bütüncül çoklu durum <i>deseni</i>
İç içe geçmiş çoklu durum	İç içe geçmiş çoklu durum <i>deseni</i>
Bütüncül tek durum	Temel nitel araştırma <i>yöntemlerinden</i> bütüncül tek durum <i>deseni</i>
	Durum çalışması <i>desenlerinden</i> bütüncül tek durum <i>deseni</i>
	Bütüncül tek durum çalışması <i>deseni</i>
	Durum çalışması <i>çeşitlerinden</i> bütüncül tek durum <i>desen çeşidi</i>
İç içe geçmiş tek durum	Nitel araştırma <i>yöntemlerinden</i> iç içe geçmiş tek durum <i>deseni</i>
	Durum çalışmasının iç içe geçmiş tek durum <i>deseni</i>
Özel durum	Nitel araştırma <i>desenlerinden</i> özel durum çalışması
	Nitel araştırma <i>yöntemlerinden</i> özel durum çalışması
	Nitel araştırmada özel durum çalışması <i>yöntemi</i>
Kesitsel durum	Kesitsel durum çalışması
Fenomenoloji (olgu)	Nitel araştırma <i>yöntemlerinden</i> görüngübilim <i>deseni</i>
	Nitel araştırma <i>yaklaşımlarından</i> olgubilim <i>deseni</i>
	Nitel araştırma <i>desenlerinden</i> fenomenolojik yaklaşım/ <i>deseni</i>
	Olgubilim (fenomenoloji) araştırma <i>deseni</i>
	<i>Desen</i> olarak fenomenolojik durum çalışması
	Nitel araştırma <i>deseni</i> , fenomenolojik araştırma <i>modeli</i>
Yorumlayıcı (hermeneutik)	Nitel araştırma <i>yöntemlerinden</i> yorumlayıcı araştırma <i>yaklaşımı</i>
	Nitel araştırma <i>yöntemlerinden</i> temel yorumlayıcı nitel araştırma <i>deseni</i>
Tarihsel araştırma	Nitel araştırma <i>yöntemlerinden</i> biri olan tarihsel araştırma
	Nitel araştırma <i>metotlarından</i> tarihsel araştırma <i>deseni</i>
Eylem araştırması	Nitel araştırma <i>yaklaşımının</i> bir <i>deseni</i> olan eylem araştırması
	Nitel araştırma <i>yöntemlerinden</i> eylem araştırması <i>deseni</i>
	Nitel araştırma <i>yöntemlerinden</i> eylem araştırması
	Eylem araştırması <i>modeli</i> ile desenleme
	Eylem araştırması <i>yaklaşımı</i>
	Eylem araştırması biçiminde/olarak <i>desenleme</i>
	Eylem araştırması özelliği taşıma
	Eylem araştırmasına uygun nitel bir çalışma
Katılımcı eylem	Araştırma <i>deseni</i> katılımcı eylem araştırması
Doküman analizi	Nitel yaklaşım çerçevesinde doküman incelemesi
	Araştırma <i>modeli</i> doküman incelemesine uygun
	Nitel araştırma olup doküman analizi <i>yöntemi</i>
	Nitel araştırma <i>yöntemlerinden</i> doküman analizi/inceleme <i>yöntemi</i>
	Nitel araştırma <i>yöntemlerinden</i> doküman incelemesi <i>teknik</i>
	Nitel araştırma <i>yaklaşımlarından</i> doküman analizi <i>teknik</i>
	Nitel araştırma <i>tekniklerinden</i> doküman incelenmesi
	Nitel veri toplama <i>teknik</i> ine göre belgesel (doküman) araştırma
	Nitel araştırma <i>yöntemi</i> doküman incelemesi <i>deseni</i>
	Nitel bir <i>yaklaşım</i> la, belgesel tarama <i>yöntemi</i>
	Doküman analizi/inceleme <i>çalışması</i>
Tarama	Nitel bir <i>yaklaşım</i> la gerçekleştirilen tarama <i>modeli</i>
	Nitel araştırma <i>desenini</i> içeren tarama <i>modeli</i>
	Nitel araştırma <i>yöntemlerinden</i> tarama <i>modeli</i>
	Nitel araştırma <i>yöntemini</i> esas alan genel tarama <i>modeli</i>
Tanımsız (belirtilmeyen)	

Tablo 2’de nitel yöntemle hazırlanan makalelerde kullanılan desenlere ilişkin bulgular sunulmuştur. Buna göre incelenen makalelerde kullanılan desenler: nitel araştırma / temel nitel araştırma, durum çalışması ve türleri (çoklu durum deseni, bütüncül tek durum deseni, özel durum çalışması deseni, iç içe geçmiş tek durum deseni, kesitsel durum çalışması deseni), fenomenoloji (olgubilim), yorumlayıcı (hermeneutik), doküman analizi, tarama, tarihsel, eylem araştırması ve katılımcı eylem araştırmasıdır. İncelenen makalelerde öne çıkan desenler durum çalışması ve temel nitel araştırmadır.

Tablo 2’ de dikkat çeken önemli bir nokta nitel veri toplama yöntemi olan doküman analizi ile nitel araştırma deseni olan tarama yönteminin çalışmalarda nitel desen olarak adlandırılması ve kullanılmasıdır. Bununla birlikte incelenen çalışmalarda araştırmacıların araştırma desenlerini tanımlama ve adlandırmada sorunlar yaşadıkları belirlenmiştir. Tablo’da sunulduğu üzere incelenen makaleler arasında desen bilgisi verilmeyen çalışmalar bulunmaktadır. Bundan farklı olarak analizde desenlerine ilişkin hatalı ya da tutarsız bilgiler barındıran çalışmalar da görülmüştür. Örneğin M55’ de

desen tanımı ‘Bu çalışma temel nitel araştırma yöntemlerinden bütüncül tek durum deseni kullanılarak hazırlanmıştır.’ (M55) şeklinde ifade edilmiştir. Bu durum çalışmada kullanılan desenin nitelik bakımından problemlili olduğu, bu yönüyle çalışmaların hata barındırdığı şeklinde yorumlanabilir

Çalışma Grubunun Belirlenmesi

İncelenen makalelerde kullanılan çalışma grubu belirleme yöntemlerine ilişkin bulgular Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3.

Nitel Yöntemlerle Hazırlanan Makalelerin Çalışma Grubunun Belirlenmesi

Yaklaşım	Tür
Örnekleme türü eksik verilen	Tesadüfi/Seçkisiz olmayan örnekleme
	Uygun örnekleme
	Amaçlı (yargı) örnekleme yöntemi
	Benzeşik örnekleme
	Ölçüt örnekleme yöntemi
	Kolay ulaşılabilir durum örnekleme
	Kartopu örnekleme
Nitel örnekleme	Maksimum çeşitlilik örnekleme
	Amaçlı/amaçsal örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme stratejisi/yöntemi/teknik
	Amaçlı örnekleme yöntemlerinden kritik durum örnekleme
	Amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik tekniği/yöntemi
	Amaçlı örnekleme yöntemlerinden/çeşitlilikten/biçimlerinden kolay ulaşılabilir örnekleme tekniği
	Amaçlı örnekleme yöntemlerinden uygun/kazara/kolay ulaşılabilir durum örnekleme
	Amaçlı örnekleme tekniklerinden tipik durum örnekleme
	Amaca dayalı tipik durum örnekleme
	Amaçlı çalışma gruplarından uygun durum çalışma grubu
	Maksimum çeşitlilik sağlamak amacıyla kasıtlı olarak
Katılımcı amaçlı olarak seçilmiştir	
Çoklu örnekleme kullanan	Kolay ulaşılabilir durum örnekleme ve amaçlı örnekleme türlerinden maksimum çeşitlilik
	Amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi ve kolay ulaşılabilir örnekleme
	Amaçlı örnekleme yöntemlerinden olan ölçüt örnekleme ve maksimum çeşitlilik örnekleme
	Amaçlı örnekleme tekniklerinden ölçüt temelli ve tipik durum örnekleme teknikleri
Yanlış ifade edilen/ Kullanılan	Amaçlı örnekleme ve küme örnekleme anlayışı
	Amaçlı örnekleme türlerinden uygun örnekleme
	Amaçlı rastgele örnekleme yöntemi
	Amaçlı örnekleme çeşitliliği sağlayacak şekilde rastgele örnekleme
Nicel örnekleme	Amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme nitel analiz yöntemi
	Tesadüfi/Seçkisiz örnekleme
	Basit seçkisiz örnekleme
	Katmanlı seçkisiz örnekleme
Bilgi verilmeyen	Kümeleme örnekleme

Tablo 3’e göre incelenen makalelerin çalışma grubu belirlemede tesadüfi (seçkisiz) olmayan örnekleme ve türleri ile tesadüfi (seçkisiz) örnekleme türleri kullanılmıştır. Tesadüfi (seçkisiz) olmayan örnekleme türlerinden tercih edilen teknikler uygun örnekleme ve amaçlı örneklemedir. Amaçlı örnekleme ile çalışma grubu belirlenen makalelerde bu örnekleme ait kullanılan alt türler şunlardır: ölçüt örnekleme, kolay ulaşılabilir durum örnekleme, maksimum çeşitlilik, tipik durum örnekleme, kartopu örnekleme, kritik durum örnekleme, benzeşik örnekleme, amaçlı rastgele örnekleme. Bazı çalışmalarda ise örnekleme çeşitlenmesine gidilmiştir.

Tablo 3’te nicel araştırmalarda kullanılan örnekleme türlerinin tercih edildiğini görülmektedir. Bunlar, tesadüfi (seçkisiz) örnekleme türlerinden, seçkisiz (random/tesadüfi) örnekleme, basit seçkisiz örnekleme, katmanlı seçkisiz örnekleme, kümeleme örnekleme, kesitsel örneklemedir. Buna örnek olarak ‘Çalışmanın katılımcıları belirlenirken olasılık temelli örnekleme yöntemlerinden biri olan küme örnekleme yönteminden yararlanılmıştır’ (M48) ve ‘‘Araştırmacının çalışma evrenini, Türkiye’de eğitim yönetimi alanında yazılan ve geleneksel yönetim yaklaşımlarını (bilimsel yönetim, yönetim süreçleri ve bürokrasi) ele alan kitaplar oluşturmaktadır. Çalışma evreni, ulaşılabilir evren olup, araştırmacının doğrudan gözlem veya inceleme yapmasına ya da ondan seçilen bir örnek küme üzerinden inceleme yapmasına olanak vermektedir (M116)’’ verilebilir.

Tablo 3'te görüldüğü üzere incelenen çalışmalar arasında örneklem bilgisine yer verilmeyen makaleler bulunmaktadır. Çalışma grubunun araştırma amaçları doğrultusunda belirlendiği düşünüldüğünde, araştırma raporlarının yöntem kısmında bu bilginin verilmemesi ya da eksik verilmesi inanırlığı (iç geçerliliği) zayıflattığı şeklinde yorumlanabilir.

Veri Toplama Yöntemi

İncelenen makalelerde kullanılan veri toplama yöntemlerine ilişkin bulgular Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4.

Nitel Yöntemlerle Hazırlanan Makalelerin Veri Toplama Teknikleri

Tema	Alt Tema	Kod	
Görüşme	Strateji	Veri toplama stratejisi olarak görüşme	
	Yöntem	Görüşme yöntemlerinden görüşme formu yaklaşımı	
	Teknik		Görüşme tekniği
			Nitel araştırma veri toplama tekniklerinden görüşme tekniği
			Yapılandırılmış derinlemesine bireysel görüşme tekniği
		Yaşam anlatısı tekniği	
	Yarı Yapılandırılmış	Yöntem	Nitel araştırma yöntemlerinden yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi
			Yarı-yapılandırılmış görüşme yöntemi
		Teknik	Yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği
	Yapılandırılmış	Tür	Yarı yapılandırılmış görüşme türü
Teknik		Yapılandırılmış görüşme tekniği	
Odak Grup		Odak grup görüşmeler şeklinde/yoluyla	
	Yöntem		Doküman incelemesi/belgesel tarama yöntemi
			Veri toplama yöntemi olarak doküman incelemesi yöntemi
			Nitel araştırma yöntemlerinden belge incelemesi yoluyla
	Teknik		Veri toplama tekniğine göre belgesel (doküman) araştırma
		Doküman inceleme tekniği	
Doküman	Diğer	Doküman incelemesi	
	Yöntem		Metafor analiz yöntemi
			Yapılandırılmış metafor tekniği
Metafor	Teknik	Yapılandırılmış metafor tekniği	
<i>Tanımsız (Belirtilmeyen)</i>			

Tablo 4'e göre veri toplama amacıyla görüşme, gözlem, doküman inceleme, metafor kullanıldığı, bununla birlikte veri toplama tekniği tanımsız (belirtilmeyen) çalışmaların da olduğu görülmektedir. Tabloya göre görüşme türlerinde yarı yapılandırılmış görüşme, yapılandırılmış görüşme ve odak grup görüşme tercih edilen yöntemlerdir. Gözlem türlerinden ise yapılandırılmış gözlem veri toplama yöntemi olarak kullanılmıştır. Literatürde yer alan nitel veri toplama araçları gözlem, görüşme ve doküman incelemedir. Bu yöntemler kendi içinde farklılaşabilmektedir. Nitekim nitel araştırma doğası gereği esnek bir yapıya sahiptir. Ancak bulgular incelendiğinde çok sayıda makalede veri toplama yöntemine ilişkin doğrudan bilgi verilmediği, veri toplama araçları üzerinden açıklama yapıldığı görülmüştür. Bu bağlamda araştırmacıların bu konuda yeterince titiz davranmadıkları söylenebilir. Bir başka sorun ise veri toplama araçlarının tanımlanmasıyla ilgilidir. Örneğin; 'Verilerin toplanmasının ilk aşamasında çözümlenecek 100 yerli çocuk tiyatrosu metni literatür taraması ve uzman görüşü alınarak belirlenmiştir' (M28). Uzman görüşü veri toplama yöntemlerinin çalışmaya uygunluğunu belirleme ve çalışmanın tutarlılığının (iç güvenirliliğinin) sağlanması amacıyla başvuru bir yoldur.

Veri Toplama Araçları

Bu kısımda incelenen makalelerde kullanılan veri toplama araçlarına ilişkin bulgular sunulmuştur.

Tablo 5'e göre makalelerde kullanılan veri toplama araçları: odak grup görüşme, görüşme formu, yarı yapılandırılmış görüşme formu, yapılandırılmış görüşme formu, yapılandırılmamış görüşme soruları, doküman incelemesi, internet/dijital veri tabanı, öğrenci ürünleri/etkinlik kağıtları, öğrenci resimleri/çizimleri, öğrenci yansıma raporu, yansıtıcı günlük, kavram haritası, araştırmacı günlüğü, alan notları, video kayıtları, ses kayıtları, yansıtıcı düşünme formu, gözlem formu, yapılandırılmamış gözlem formu, metafor formu, bilgi formu, öz değerlendirme formu, değerlendirme formu, akran değerlendirme formu, görüş formu, tutum formu, algı formu form, anket, ölçek, mektup/kompozisyon, yapılandırılmış

test, açık uçlu sorular, rubrik, yaşam anlatısı /aktif ve metodik dinleme, sesli düşünme, sosyal medya grup paylaşımlarıdır.

Tablo 5.

Nitel Yöntemlerle Hazırlanan Makalelerin Veri Toplama Araçları

Tema	Alt Tema	Kod		
Nitel veri toplama araçları	Görüşme	Odak grup görüşmeleri		
		Yapılandırılmamış görüşme soruları		
	Gözlem	Yapılandırılmamış gözlem		
		Form	Görüş ve kişisel bilgi yazılabilecek form	
	Araştırmacı ürünleri		Görüşme formu	
			Yarı-yapılandırılmış görüşme formu	
			Yapılandırılmış görüşme formu	
			Açık uçlu sorulardan oluşan yapılandırılmış görüşme formu	
			Öz değerlendirme formu	
			Değerlendirme formu	
			Yansıtıcı değerlendirme formu	
			Akran değerlendirme formu	
			Açık uçlu sorudan oluşan görüş formu	
			Açık uçlu soruların yer aldığı bilgi formu	
			Algı inceleme formu	
			Açık uçlu sorudan oluşan algı formu	
			Yetişkin eğitimi ve hayat boyu öğrenme formu	
			Değer İnceleme Formu	
			Resim inceleme formu	
			Katılımcı ürünleri	
Uygulayıcı öğretmen gözlem notları				
Açık uçlu sorular				Araştırmacı günlükleri
	Öğrenci ürünleri/dokümanları/Çalışma kağıtları / etkinlik kâğıtları			
	Öğrenci projeleri /Öğrenci ödevleri			
	Çocuklar tarafından çizilen doğa resimleri			
	Öğrenci yansıtma raporu			
	Yansıtıcı günlük/Bireysel öğrenme günlüğü			
	Mektup			
	Kompozisyon			
	Rol yaprakları değerlendirme			
	Kavram haritası tamamlama			
Sınav kağıtlar		Ders kitabından metin		
		Sesli düşünme		
Test		Kendi el yazılarıyla cevapladıkları açık uçlu sorular		
		Amaca bağlı olarak verilen açık uçlu sorular		
Doküman	Dijital tabanı	Yazılı sınav kağıtları		
		Öğrenci hatalarını saptamak için test		
		Orantısız akıl yürütme testi		
		Yapılandırılmış bir test		
		Konu alan bilgisi testi		
	Sosyal medya Basılı yayın	Bir bilim insanı çiz testi		
		Kapalı uçlu sorular		
		Scopus çevrimiçi tarama		
		YÖK tez, ProQuest, Dissertations & Theses Global		
		Dergipark		
Nicel veri toplama araçları	Anket	İki farklı tartışma forumu		
		Öğretim Programı		
		Dönemin gazete ve dergileri		
		Ders kitabı inceleme		
		Açık uçlu sorulardan oluşan bir anket		
Ölçek		Araştırmacılar tarafından hazırlanan anket		
		Dört soruluk ölçek		
		Kitap Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği		
Rubrik		Birinci el tarihi kaynak analizi değerlendirme rubriği		

Araştırmada bazı makalelerde veri toplama araçlarının çeşitlendirildiği görülmüştür. M45’ de ‘...yansıtıcı günlük, öz değerlendirme formu, yarı yapılandırılmış görüşme formu ve akran

değerlendirme formu’ kullanıldığı belirtilmiştir. Bazı çalışmalarda ise nicel araştırmalarda kullanılan anket, ölçek vb. araçların tercih edildiği belirlenmiştir. Bulguya ilişkin doğrudan alıntı şöyledir: ‘... ‘Okuma Alışkanlığını Belirleme Anketi’ ve ... ‘Kitap Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği’ kullanılmıştır. Ayrıca yapılan her okuma çemberi etkinliği sonunda öğretmen adaylarının okuma çemberinde yapılan etkinliklerde başarılı olup olmadığını belirlemek için düzenlenen ‘okuma çemberlerini değerlendirme’ ve ‘öz değerlendirme’ formları kullanılmıştır’ (M31).

İncelenen makalelerin bir kısmında veri toplama araçlarına ilişkin kuramsal, açıklayıcı ve net bir bilgiye ulaşılamamıştır. Bulguya örnek olarak ‘Uzman öğretim üyesiyle ortak fikir sonucunda, ortaokul altıncı sınıf öğrencilerine kompozisyon yazdırılmasına karar verilmiştir.’ (M29) ifadesi gösterilebilir. Veri toplama yöntemleri ve veri toplama araçlarına ilişkin bulgular birlikte değerlendirildiğinde incelenen bu nitel çalışmaların tutarlılık (iç güvenilirlik) şartını sağlamada sorunlu olduğu söylenebilir.

Veri Analizi

Bu kısımda incelenen makalelerde kullanılan veri analizi tekniklerine ilişkin bulgular sunulmuştur.

Tablo 6.

Nitel Yöntemlerle Hazırlanan Makalelerin Veri Analizi Tercihleri

	Tema	Alt tema	Kod
Nitel veri analizi	Tümdengelsel analiz	İçerik analizi	Verilerin çözümlenmesinde içerik analizi <i>yöntemi</i>
			Nitel veri <i>analiz tekniklerinden</i> içerik analizi <i>teknik</i>
			İçerik çözümlenmesi türlerinden kategorisel çözümleme <i>teknik</i>
	Diğer	Kategorisel çözümleme	Kategorisel içerik analizi <i>yöntemi</i>
			Kategorisel analiz <i>çeşidi</i>
			İçerik analizi kapsamında tematik analiz <i>teknikleri</i>
			Tematik analiz <i>yöntemi</i>
Tümevarımsal analiz	Betimsel analiz	Belirlenmiş kategorilere uygun betimsel analiz <i>teknik</i>	
Diğer	Betimsel analiz	Betimsel analiz <i>yöntemi</i>	
		Doküman analizi	Doküman analizi <i>teknik</i>
		Bibliyometrik analiz	<i>Veri analizi teknikleri</i> olarak bibliyometrik analiz
		Eleştirel söylem analizi	Eleştirel söylem analizi <i>yaklaşımı</i>
		Metafor analizi	Metafor analizi <i>yöntemi</i>
Nicel veri analizi	Betimsel istatistik	Fenomenolojik veri analizi	Fenomenolojik veri analizi <i>teknik</i>
		frekans ve yüzde	İçerik analizi kapsamında <i>frekans ve yüzde</i>
			Temel betimsel analiz teknikleri / Betimsel istatistikî yöntemler
			<i>Tercih edilen değerlerin frekansı</i>
	Tanılayıcı analiz	Tanılayıcı analizler şeklinde	
	Rubrik	Kavram haritalarından elde edilen cevaplar rubrikler yardımıyla	
Bilgi verilmeyen			

Tablo 6’ya göre nitel makalelerde tercih edilen analiz teknikleri şunlardır: İçerik analizi (tümdengelsel analiz), betimsel analiz (tümevarımsal analiz), doküman analizi, bibliyometrik analiz, eleştirel söylem analizi, metafor analizi, betimsel istatistik/frekans ve yüzde, fenomenolojik veri analizi, rubrik, tanılayıcı analiz. Bu analiz çeşitliliği içerisinde öne çıkan veri analizi türleri içerik analizi (tümdengelsel analiz) ve betimsel analiz (tümevarımsal analiz) olmuştur. İncelenen makaleler içinde nitel veri analiz teknikleri ile nicel analiz tekniklerinin de kullanıldığı da görülmüştür. Örneğin; M63’ de veri toplama aracı olarak ‘Yapılandırılmış görüşme formu, öğrenci günlükleri, ölçme değerlendirme rubriği ve öğrencilerin somut çalışmaları’ kullanılmış ‘...tercih edilen değerlerin frekansı hesaplanmıştır. ...betimsel analiz ...sınıflandırılmış ve sayısal hale dönüştürülmüştür’ betimsel analizle çözümlenen veriler betimsel istatistikle nicel veriye dönüştürülmüştür.

İçerik analizi ile elde edilen verilerin nicele dönüştürülmesine örnek olarak ise; ‘içerik çözümlenmesi ile çözümlenmiş ve elde edilen sonuçlar betimsel istatistikî yöntemler (frekans ve yüzde) kullanılarak sunulmuştur’ (M91) verilebilir. İncelenen makaleler arasında verilerin analizine ilişkin kuramsal, açıklayıcı ve net bir bilgi verilmeyen çalışmalar da bulunmaktadır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Bu kısımda incelenen makalelerde geçerlik-güvenirlik çalışmalarına ilişkin bulgular sunulmuştur.

Tablo 7.

Nitel Yöntemlerle Hazırlanan Makalelerde Geçerlik-Güvenirlik Çalışmaları

Tema	Alt Tema	Kod
İnanırlılık İç-geçerlik	Desen	Amaca uygun örneklem belirleme
		Veri çeşitliliği sağlama / Çok kaynaktan veri toplama
	Çalışma grubu	Katılımcıların ayrılma özgürlüğü
		Katılımcı teyidi
		Katılımcı isimleri yerine kodlar kullanılması
		Video ve ses kayıtları için katılımcılardan izin alma
		Uzun süreli etkileşim
	Veri Analiz	Analizci üçgenlemesi
		Negatif durum analizi
		Karşılaştırmalı analiz
Süreç	Araştırma sürecine yönelik ayrıntılı betimler	
	Öznel yargılardan ve varsayımlardan uzak olmaya özen gösterme	
	Bilimselliğe dikkat edilmesi	
Tutarlılık İç-güvenirlik	Araştırmacı	Araştırmacı rolünü açıklama
		Alan uzmanı iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı analiz
		Araştırmacı çeşitlemesi
		Üç ayrı uzman tarafından kodlama
	Veri analizi	Kodlayıcılar arası tutarlık
		Bağımsız kontrollerle araştırmacılar arası iç denetim
		Verilerin çözümlenmesinde çeşitlemeye başvurulması
		Kod kategori uyumu dikkate alma
		Verilerin farklı zamanlarda tekrar incelemesi
		Analizin nicel olarak desteklenmesi
Bulgular	Veriler sayısallaştırıp frekans (f) ve yüzdeleri (%) hesapla	
	Bulgular ve yorumlar arasındaki ilişkilerin tutarlılığı	
	Temaları heterojenlik ölçütleri dikkate alarak değerlendirme	
Uzman görüşü	Katılımcı ifadelerinden birebir doğrudan alıntı	
	Bulgu-sonuç karşılaştırılmasında uzman görüşüne başvurma	
	Araştırmanın veri kaynağı olan katılımcıların özelliklerini verme	
	Araştırma süreci hakkında ayrıntılı tanımlama	
Aktarılabirlik Dış-geçerlilik	Araştırmanın veri toplama ve analiz yöntemi tanımlama	
	Kavramsal çerçeveyi ayrıntılı bir şekilde tanımlanma	
	Ham veri arşivleme ve denetime açık olma	
	Verilerin toplanıp analiz edilmesinde tarafsız davranmaya çalışma	
Teyit edilebilirlik Dış- güvenirlik	Araştırma sonuçlarına hakkında uzman / araştırmacı görüşü alma	
	Gerekli düzeltmeler ve raporlama	
Bilgi verilmeyen		

Tablo 7'ye göre makalelerin geçerlik-güvenirlik çalışmaları inandırıcılık, tutarlılık, aktarılabirlik, teyit edilebilirlik temaları altında toplanmıştır. İnanırıcılık temasını oluşturan bulgular incelendiğinde, amaca uygun örneklem belirleme, uzun süreli etkileşim, katılımcıların ayrılma özgürlüğü, katılımcı teyidi, analizci üçgenlemesi, negatif durum analizi, karşılaştırmalı analiz gibi yöntemlerle inandırıcılığın sağlanmaya çalışıldığı görülmüştür. Bu temaya ilişkin doğrudan alıntı şöyledir: '...Uzun süreli etkileşim, katılımcıların ayrılma özgürlüğü, verilerin çözümlenmesinde çeşitlemeye başvurulması, araştırma sürecine yönelik ayrıntılı betimler...' (M1). Tutarlılık temasının oluşturan bulgular incelendiğinde, verilerin çözümlenmesinde çeşitlemeye başvurulması, uzman görüşü, bulgular ve yorumlar arasındaki ilişkilerin tutarlılığı, temaları heterojenlik ölçütleri dikkate alarak değerlendirme, kod kategori uyumu dikkate alma, veriler sayısallaştırıp frekans (f) ve yüzdeleri (%) hesapla, analizin nicel olarak desteklenmesiyle araştırma güvenirliliğini artırmaya çalışma, katılımcı ifadelerinden birebir doğrudan alıntı gibi yöntemlerle tutarlılık kazandırılmaya çalışıldığı belirlenmiştir. Bu temaya örnek olarak; '...kategorilere ait frekanslar ve yüzdeler verilerle analizin nicel olarak desteklenmesiyle araştırmanın güvenirliliği artırılmaya çalışılmıştır.' (M129) verilebilir. Aktarılabirlik temasında, araştırmanın veri toplama ve analiz yöntemi tanımlama, verilerin analizinde kullanılan kavramsal çerçeve ayrıntılı bir şekilde tanımlanma vb. çalışmalarla aktarılabirliğin sağlanmaya çalışıldığı görülmüştür. Bu temaya ilişkin doğrudan alıntı şöyledir: 'Araştırmanın dış geçerliliği için mesleklerinin ilk yılını çalışan öğretmenler ve farklı hizmet yıllarına sahip öğretmenler amaca uygun olarak seçilmiştir' (M111). Teyit

edilebilirlik Ham verilerin arşivlenmesi ve gerekli görüldüğü takdirde denetime açık olması, verilerin toplanıp analiz edilmesinde tarafsız davranmaya çalışma, araştırma sonuçlarına hakkında uzman / araştırmacı görüşü alma, gerekli düzeltmelerden sonra analiz son haline getirilerek raporlaştırılmıştır. Bu temaya örnek olarak ise; ‘Araştırmanın dış güvenilirliğini (teyit edilebilirliğini) artırmak amacıyla da bir fen eğitimcisi bu çalışmanın ham verilerini, yöntemini ve bulgularını tutarlık bakımından incelenmiştir’ (M137) verilebilir.

Geçerlik-güvenirlğe ilişkin bulgular genel olarak değerlendirildiğinde bazı makalelerde sadece kodlayıcılar arası uyum değerinin verilmekle yetinildiği araştırma sürecine ilişkin bilgi verilmemiş görülmüştür. Bunun dışında azımsanmayacak sayıda makalede geçerlik ve güvenirlğe ilişkin bilgiye yer verilmemiş olması bu çalışmaların nitelik bakımından.

Bu çalışmada nitel araştırma yaklaşımına sahip makalelerin nitelik düzeylerini belirleme ve metodolojik analizine odaklanılmıştır. Bu amaç çerçevesinde incelenen makaleler araştırma deseni, çalışma grupları, veri toplama yöntemleri veri toplama araçları ile geçerlik-güvenirlık özellikleri bakımından değerlendirilmiştir.

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada nitel araştırma yaklaşımına sahip makalelerin nitelik düzeylerini belirleme ve metodolojik analizine odaklanılmıştır. Bu amaç çerçevesinde incelenen makaleler araştırma deseni, çalışma grupları, veri toplama yöntemleri veri toplama araçları ile geçerlik-güvenirlık özellikleri bakımından değerlendirilmiştir.

Araştırma kapsamında incelenen makalelerde araştırma konuları bağlamında farklı nitel desenlerin kullanıldığı belirlenmiştir. Bu desenler nitel araştırma/temel nitel araştırma, durum çalışması (çoklu durum deseni, bütüncül tek durum deseni, özel durum çalışması deseni, iç içe geçmiş tek durum deseni, kesitsel durum çalışması deseni), fenomenoloji/olgubilim, yorumlayıcı/hermeneutik, doküman analizi, tarama, tarihsel, eylem araştırması ve katılımcı eylem araştırmasıdır. İncelenen makalelerin önemli bir kısmında; kullanılan desenlerin seçilme nedeninin yeterince açıklanmadığı, desenlerin yanlış isimlendirildiği, desene ilişkin kuramsal açıklamaların eksik ya da hatalı olduğu ve hatta bazı çalışmalarda desen bilgisine dahi yer verilmediği görülmüştür. İncelenen çalışmalardan pek azı literatüre uygun bir metodolojiye sahiptir. İlgili literatürde nitel araştırma desenlerinin çeşitliliği dikkat çekici düzeydedir. Araştırmacılar tarafından farklı sınıflama ve tipolojiler oluşturulmuş (Creswell, 2018) ancak desenler üzerinde tam bir uzlaşma sağlanamamıştır (Miles ve Huberman, 2016). Bunun başlıca nedeni farklı desenlerin birleştirilerek yeni başlık altında kullanılabilmesidir (Patton, 2018). Tüm bu çeşitliliğe rağmen bazı yaklaşımlar diğerlerine göre daha fazla ön plana çıktığı görülmektedir (Creswell, 2018; Merriam, 2018). Durum çalışması (Creswell, 2018; Glesne, 2015; Denzin ve Linkoln, 2018; Saldana, 2011; Stake, 1995; Yin, 2018), etnografi (Creswell, 2018; Glesne, 2015; Patton, 2018; Strauss ve Corbin, 1998), fenomenoloji (Creswell, 2018; Patton, 2018; Strauss ve Corbin, 1998), kuram oluşturma (Creswell, 2018; Glesne, 2015; Denzin ve Linkoln, 2018; Morse, 2016; Patton, 2018; Saldana, 2011; Strauss ve Corbin, 1998) eylem araştırması (Glesne, 2015; Merriam, 2018) gibi. Bu çalışmada nitel literatürde yer almayan desenlerin araştırma deseni olarak kullanıldığı, var olan desenlerin kullanımının da hatalar barındırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda araştırmacıların nitel araştırma bilgilerinde eksiklerin olduğu söylenebilir.

Araştırmanın örneklem seçimine ilişkin sonuçlarına göre nitel çalışmalarda örneklem yönelimi tesadüfi olmayan örnekleme türlerinden, uygun örnekleme ve amaçlı örneklemedir. Amaçlı örnekleme yöntemlerinden ise ölçüt örnekleme, kolay ulaşılabilir durum örnekleme, maksimum çeşitlilik, ön plana çıkan tekniklerdir. Araştırmada bazı çalışmalarda örneklem çeşitlemesine gidildiği görülmüştür. Çeşitleme, yöntemleri birleştirerek çalışmayı güçlendirir (Patton, 2018). İncelenen makalelerin bazılarında nicel çalışmalarda kullanılan örneklem türlerinin tercih edildiği belirlenmiştir. Nitel araştırmacılar ne rastgele seçimi anlamlı kılacak kadar büyük grupla çalışırlar ne de genelleme yapmayı amaçlarlar (Glesne, 2015). İstatistiksel anlamda genelleme nitel araştırmaların bir özelliği olmadığı için olasılıklı örnekleme nitel çalışmalarda gerekli değildir (Merriam, 2018). Yorumlayıcı gelenekte araştırmacılar her durumu amaçlı olarak seçerler (Creswell, 2017a; Patton, 2018). Bu yüzden en uygun örnekleme stratejisi olasılıksız örneklemedir. Bunun en yaygın biçimi de amaçlı örneklemedir (Patton, 2018). İncelenen makalelerde arasında örnekleme bilgisi verilmeyen çalışmalar bulunmaktadır. Araştırmacının bir problemi en iyi aydınlatması örneklem seçimine bağlıdır. Bu seçim bir bakıma

ulaşacağı sonuçları ve bunlar konusunda ne kadar güven duyulacağını sınırlandırır. Bu bağlamda örnekleme yani veri toplamayı sınırlandırma analiz için önemli bir basamaktır (Maxwell, 2018; Merriam, 2018; Miles ve Huberman, 2015).

Araştırmanın veri toplama yöntemlerine ilişkin sonuçlarına göre nitel çalışmaların veri toplama yöntemleri: yarı yapılandırılmış görüşme, yapılandırılmış görüşme ve odak grup görüşme, gözlem, yapılandırılmış gözlem, doküman inceleme, literatür tarama, belgesel tarama, metafor analiz yöntemi, yapılandırılmış metafor tekniği, internet, uzman görüşüdür. İncelenen makalelerde belli bir kısmında veri toplama yöntemleri, veri toplama araçları ve veri toplama araçlarının geliştirilme süreçlerine ait kavramların birbirinin yerine kullanıldığı görülmüştür (metafor analiz yöntemi, yapılandırılmış metafor tekniği, internet, uzman görüşü vb.). Bununla birlikte makalelerin çoğunda veri toplama yöntemine ilişkin doğrudan bilgi verilmeden veri toplama araçları üzerinden açıklamaya gidilmiştir. Veri toplama yöntemi terim olarak araştırmacının araştırma sorularını cevaplayabilmek için nasıl veri topladığını belirtir (Christensen, Johnson ve Turner 2015). Başka bir ifade araştırma soruları ve araştırma stratejisi hakkındaki kararlara bağlı olarak en uygun yöntemin hangisi olduğu sorusunu sormaktır (Robson, 2017).

Araştırmanın veri toplama araçlarına ilişkin sonuçlarda bazı çalışmalarda veri toplama araçlarının çeşitlendirildiği görülmüştür. Çeşitleme idealdir (Patton, 2018). Bazı çalışmalarda ise nicel araştırmalarda kullanılan anket, ölçek vb. araçların tercih edildiği belirlenmiştir. Miles ve Huberman (2015, s.35)'göre önceden desenlenmiş ve yapılandırılmış araçlar araştırmacıda sahaya dönük körlük oluşturur. Genellikle bağlamdan uzak olup evrensellik, tek biçimlilik ve karşılaştırılabilirlik gibi önceliklerin peşine düşer. Saha çalışması notlar almayı, olayları kaydetmeyi (sohbetler, toplantılar), belge toplamayı (doküman, ürün, eser) içerir. İncelenen makalelerin bazılarında veri toplama araçlarına ilişkin kuramsal, açıklayıcı ve net bir bilgiye ulaşılamamıştır. Veri toplama yöntemleri ve veri toplama araçlarına ilişkin bulgular birlikte değerlendirildiğinde incelenen bu nitel çalışmaların tutarlılık (iç güvenilirlik) şartını sağlamada sorunlu olduğu söylenebilir. Araştırmanın veri analizine ilişkin sonuçlarına göre nitel çalışmalarda en sık kullanılan analiz tekniği içerik analizi (tümdengelsel analiz) ve betimsel analizdir (tümevarımsal analiz). İncelenen bazı çalışmalarda nitel veri analiz teknikleri ile nicel analiz tekniklerinin de kullanıldığı görülmüştür. Bu nicel veri toplama araçları kullanımının doğal bir sonucudur. İncelenen bazı makalede veri analizine ilişkin bilgiye ulaşılamamıştır.

Araştırmanın geçerlik-güvenirlik yönelimlerine ilişkin sonuçlarına göre nitel araştırmalarda inandırıcılık, tutarlılık, aktarılabilirlik, teyit edilebilirlik sağlanmaya çalışılmıştır. Ancak bazı makalelerde sadece kodlayıcılar arası uyum hesaplamasına gidildiği geçerlik-güvenirlikle ilgili açıklama yapılmadığı belirlenmiştir. Bunların dışında önemli sayıdaki makalede geçerlik güvenirlğe ilişkin bulguya ulaşılamamıştır. Nitel araştırmalarda geçerlik belirli süreçler vasıtasıyla bulguların doğruluğu için araştırmacı kontrolünü ifade ederken nitel güvenilirlik, farklı projeler ve araştırmacılar açısından araştırmacının yaklaşımının tutarlılığını işaret etmektedir (Creswell, 2017a).

Elde edilen sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde nitel yaklaşımı benimseyen araştırmacıların önemli bir kısmının bu yaklaşıma ilişkin kavram yanlışlarının olduğu; çalışmaların yöntem bölümlerinin metodolojik ve niteliksel olarak sorunlar barındırdığı dolayısıyla çalışmaların doğru biçimde yapılandırılmadığı söylenebilir. Bu sonuçlar odağında nitel araştırma yöntemlerini kullanacak araştırmacılara ilgili literatürü karşılaştırmalı olarak incelemeleri önerilebilir. Temel kaynaklara inilerek nitel paradigmanın araştırmacılara sağladığı çeşitlilik, esneklik ve derinlik içselleştirilebilir. Bununla birlikte tecrübe kazanmaya yönelik pilot çalışmalar planlanabilir. Böylece daha nitelikli ve sistematik çalışmaların yapılandırılması sağlanabilir.

Kaynakça

- Arthur, J., Waring, M., Coe, R., & Hedges L. V (2017). *Eğitimde araştırma yöntemleri ve metodolojileri* (A. Erözkan ve E. Büyüköksüz, Çev. Ed.). Ankara: Anı Yayınları.
- Audi, R. (2018). *Epistemoloji -Bilgi teorisine çağdaş bir giriş* (H.Y. Başdemir, Çev. Ed.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Abbott, A. (2013). *Disiplinlerin kaosu* (S. Gürses, Çev.). İstanbul: Küre Yayınları
- Baert, P. (2017). *Sosyal bilimler felsefesi: Pragmatizme doğru* (Ü. Tatlıcan, Çev.). İstanbul: Küre Yayınları.
- Benton, T., & Craib, I., (2018). *Sosyal bilim felsefesi -Toplumsal düşüncenin felsefi temelleri* (Ü. Tatlıcan ve B. Binay, Çev.). Bursa: Sentez Yayınları.

- Berg, B., & Lune, H. (2015). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemler* (H. Aydın, Çev.Ed.). Konya: Eğitim Yayınevi.
- Best, J. W., & Kahn, J. K. (2017). *Eğitimde araştırma yöntemleri* (O. Köksal, Çev.Ed.). Konya: Eğitim Yayınevi.
- Cevizci, A. (2014). *Felsefe tarihi -Thales'ten Baudrillard'a* (5. Baskı). İstanbul: Say Yayınları.
- Creswell, J. W. (2017a). *Araştırma deseni nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları* (S.B. Demir, Çev.Ed.). Ankara: Eğiten Kitap.
- Creswell, J. W. (2017b). *Nitel araştırmacılar için 30 temel beceri* (H. Özcan, Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Creswell, J. W. (2018). *Nitel araştırma yöntemleri -Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev.Ed). Ankara: Siyasal Kitapevi.
- Christensen, L. B., Johnson, R. B., & Turner L. A. (2015). *Araştırma Yöntemleri Desen ve Analiz*. (A. Aypay Çev.Ed.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y.S. (2018). Introduction: The discipline and practice of qualitative research. *The SAGE Handbook of qualitative research* (5th ed., pp 29-55). Thousand Oaks, California: Sage Publication.
- Charmaz, K (2015). *Gömülü (grounded) teori yapılandırması – Nitel analiz uygulama rehberi* (R. Hoş, Çev.Ed). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Fay, B. (2017). *Çağdaş sosyal bilimler felsefesi -Çok kültürlü bir yaklaşım* (İ. Türkmen, Çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Frank, P. (2017). *Bilim felsefesi bilim ile felsefe arasındaki bağ* (D. Kadioğlu, Çev.). İstanbul: Ay Yayınları.
- Glesne, C. (2015). *Nitel araştırmaya giriş* (A. Ersoy ve P. Yalçınoğlu, Çev.Ed.). Ankara: Anı Yayınları.
- Gillies, D. (2018). *Yirminci yüzyılda bilim felsefesi dört ana tema* (M. Tuncel). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Gimbel, S. (2017). *Bilimsel yöntemin izinde -Bilim felsefesinin öğretilmesinde yeni bir yaklaşım* (Ö. Ünlü, Çev.). Ankara: Dipnot Yayınları.
- Gordon, S. (2015). *Sosyal bilimlerin tarihi ve felsefesi* (H. Kösebalaban ve Ü. Tatlıcan, Çev.). İstanbul: Küre Yayınları.
- Guénon, R. (1990). *Niceliğin egemenliği ve çağın alametleri* (M. Kanık, Çev.). İstanbul: İz Yayıncılık.
- Habermas, J. (2011). *Sosyal bilimlerin mantığı üzerine* (M. Tüzel, Çev.). İstanbul: Kabalcı Yayınevi.
- Johnson, B. & Christensen, L. (2017). *Educational research quantitative, qualitative, and mixed approaches* (6th ed.) Thousand Oaks, California: Sage Publication.
- Kuhn, T.S. (2019). *Bilimsel devrimin yapısı* (N. Kuyaş, Çev.). İstanbul: Kırmızı Yayınları.
- Lecourt, D. (2013). *Bilim felsefesi* (I. Ergüden, Çev.). Ankara: Dost Kitapevi Yayınları.
- Mason, S.F. (2019). *Bilimler tarihi* (U. Daybelge, Çev.) Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Maxwell, J. A. (2018). *Nitel araştırma tasarımı -Etkileşimli bir yaklaşım* (M. Çevikbaş, Çev. Ed.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Mengüşoğlu, T. (2017). *İnsan felsefesi*, (2. basım). İstanbul: Doğu Batı Yayınları
- Merriam, S.B. (2018). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turan, Çev.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Miles, M.B. & Huberman, A.M. (2016). *Nitel veri analizi* (S. Akbaba Altun ve A. Ersoy, Çev.Ed). Ankara: Pegem Akademi.
- Morse, J. M. (2016). *Developing grounded theory the second generation*. New York: Routledge.
- Moses, J.W & Knutsen, T.L. (2020). *Bilimin yolları -Toplumsal ve siyasal araştırmalarda rakip metodolojiler*. (K. İlbaşı ve E.B. Ersöz). İstanbul: Küre yayınları.
- Neuendorf, K. A. (2017). *The content analysis guidebook*. (2th ed.). Thousand Oaks, California: SAGE Publications.
- Neuman, W. L. (2014). *Toplumsal araştırma yöntemleri -Nitel ve nicel yaklaşımlar 2.cilt* (S. Özge, Çev.). Ankara: Siyasal Yayınevi
- Patton, M. Q. (2018). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (M. Bürün ve S.B. Demir, Çev. Ed.). Ankara: Pegem Akademi.
- Popper, K. R. (2019). *Bilimsel araştırmanın mantığı* (İ. Aka ve İ. Turan, Çev.). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

- Porta, D. (2019). Karşılaştırmalı analiz: Vaka-yönelimliye karşı değişken-yönelimli araştırma (S. Gürses, Çev.). D. della Porta ve M. Keating (Ed.). *Epistemolojik bir giriş. Sosyal bilimlerde yaklaşımlar ve metodolojiler çoğulcu bir perspektif* (s. 241-269) içinde. İstanbul: Küre Yayınları.
- Porta, D. & Keating, M. (2019). Sosyal bilimlerde kaç yaklaşım var? (S. Gürses, Çev.). D. della Porta ve M. Keating (Ed.). *Epistemolojik bir giriş. Sosyal bilimlerde yaklaşımlar ve metodolojiler çoğulcu bir perspektif* (s. 38-60) içinde. İstanbul: Küre Yayınları.
- Robson, C. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri gerçek dünya araştırmaları* (Ş. Çımkır ve N. Demirkasımoğlu, Çev. Ed.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Punch, K. F. (2016). *Sosyal araştırmalara giriş nicel ve nitel yaklaşımlar* (D. Bayrak, H.B. Arslan ve Z. Akyüz, Çev.). Ankara: Siyasal Kitapevi.
- Russell, B. (2019). *Bilimsel bakış* (F. Sezer, Çev.). İstanbul: Say Yayınları.
- Saldana, (2011). *Fundamentals of qualitative research*. Oxford: Oxford University Press.
- Sayer, A. (2019). *Sosyal bilimlerde yöntem -Realist bir yaklaşım* (S. Gürses, Çev.). İstanbul: Küre Yayınları.
- Silverman, D. (2019). *Nitel verileri yorumlama* (E. Dinç, Çev.Ed.). Ankara: Pegem Akademi.
- Stake, R. (1995). *The arts of case study research*. Thousand Oaks, California: Sage Publication.
- TR Dizin Dergi Listesi (2019, 2 Kasım). Erişim adresi: <https://trdizin.gov.tr/statistics/listAcceptedJournals.xhtml>
- Weber, M. (2017). *Sosyal bilimler metodolojisi*. (V. S. Öğütle, çev.). İstanbul: Küre Yayınları
- Whitfield, P. (2018). *Batı biliminde dönüm noktaları*. (S. Uslu, Çev.) İstanbul: Küre Yayınları
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (10. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yin, R. K. (2017). *Durum çalışması araştırması uygulamaları* (İ. Günbayı, Çev.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Extended Abstract

Introduction

This study focuses on determining the qualification levels and methodological analysis of articles with a qualitative research approach. The main purpose of this research is to reveal how the method part of the articles that are stated to be made with qualitative research method is explained. In this way, it is aimed to have an idea about the quality levels and method analysis of the articles. Considering the increasing interest in qualitative approach in educational research and the problems that researchers experience in the application process of the method, this study is important in terms of providing synthesis information about the field. In this context, methodological analysis of articles prepared using qualitative research methods was made.

Methodology

Qualitative research approach is more suitable for the essence of social research thanks to its originality and flexibility. The study in which the qualitative approach is adopted has single-case embedded design. It is 187 articles prepared in qualitative approach, published in the first issue of 2019 journals and social sciences journal published in TR Directory Social and Humanities Database Journal List, which is determined by maximum variation sampling and criterion sampling techniques, which are among the sampling types for study groups. Study data were analyzed by descriptive analysis and content analysis. Inclusion and exclusion criteria were determined in determining the research working group, and data were collected from journals with different characteristics in the context of these criteria. In this way, the data source has been diversified. The articles reviewed were accessed through the journals they were published in, and their originality was confirmed. The method parts of the examined articles were carefully read by the researcher. The data obtained were coded in accordance with the thematic data form prepared by the researcher. The data analyzed and arranged in a thematic framework were recorded in computer environment. It was aimed to provide a comprehensive and holistic analysis by using descriptive analysis and content analysis together in the analysis of the data. The study was suspended for more than three months, and the method sections of the articles were carefully read, the data was

coded, and the entire analysis process was repeated, as in the first analysis phase. The reliability / credibility of the study was tried to be increased by comparing the findings obtained from the first and second analysis. The first coding and analysis process of the study was carried out in December-January 2019, the second coding and analysis process was carried out in May-June 2020. Percentage of agreement between codes was determined using the Miles & Huberman formula. Accordingly, the integrity value between codes is 99%. Data analysis, first and second coding, accessing from codes to themes, networking between themes, integration and interpretation were carried out meticulously, scientifically, and systematically. The analysis process of the data was explained in detail, and all dimensions of how the results were reached were revealed. Throughout the research, the analysis process was spirally controlled by consulting experts at every stage. Raw data and analysis are preserved for re-analysis. Findings obtained in the research were reported in accordance with scientific ethical rules.

Findings and Discussion

It was determined that different qualitative designs were used in the articles examined within the scope of the study. In most of the articles examined, sufficient explanation was not given regarding the pattern used. In some studies, designs have been misnamed. Theoretical explanations of the pattern are incomplete or inaccurate. However, some studies did not include pattern information. In the examined articles, it was seen that the concepts of data collection methods, data collection tools and the development processes of data collection tools were used interchangeably. In the results of the research data collection tools, it was seen that the data collection tools were diversified. However, in some of the reviewed articles, theoretical, explanatory, and clear information about data collection tools could not be reached. In some of the studies examined, it was seen that quantitative analysis techniques were used together with qualitative data analysis techniques. This is a natural consequence of the use of quantitative data collection tools. In some of the articles examined, information on data analysis was not available. It was determined that there were problems in terms of compliance with qualitative research methods in a significant part of the articles examined. This situation can be interpreted that the studies are not qualitatively sufficient.

*Yazarlar makaleye eşit oranda katkı sağlamış olduklarını beyan ederler.

Fen Bilimleri Öğretmen Adaylarının Derste Teknoloji Kullanımına Yönelik Eğilimleri¹

Pre-Service Science Teachers' Tendencies towards Using Technology in Class

Cüneyd ÇELİK², Büşra ÇELİK³, Muhammet Mustafa ALPASLAN⁴

Makale Hakkında

Gönd. Tarihi:03.12.2020
Kabul Tarihi:13.10.2021
Yayın Tarihi:01.11.2021

Anahtar Kelimeler

Derste teknoloji kullanımı,
teknolojiye yönelik eğilim,
fen bilimleri öğretmen adayları,
karma yöntem

Key Word

Use of technology in class,
tendency towards technology,
pre-service science teachers,
mixed method

Atf için:

For Citation

Özet

Bu çalışma, fen bilimleri öğretmeni adaylarının derste teknoloji kullanımına yönelik eğilimlerini ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Araştırma, karma yöntem desenlerinden yakınsak karma desen ile yürütülmüştür. Nicel verilerin toplandığı çalışma grubunu fen bilgisi öğretmenliği programında okuyan 88 öğrenci oluşturmaktadır. Nicel veri toplama aracı olarak Derste Teknoloji Kullanımına Yönelik Eğilim Ölçeği kullanılmıştır. Bu ölçek, 2 boyutlu 16 maddeden oluşan bir ölçme aracıdır. Nitel verilerin toplandığı çalışma grubunu ise nicel araştırmaya katılmayan öğretmen adayları arasından seçilen 11 kişi (1. sınıf 6 kişi; 4. sınıf 5 kişi) oluşturmaktadır. Nitel verilerin toplanması, öğretmen adaylarının teknolojiyi derste kullanmaya yönelik görüşlerini ortaya çıkartmayı amaçlayan yarı-yapılandırılmış görüşme ile yapılmıştır. Elde edilen nicel bulgulara göre öğretmen adaylarının derste teknoloji kullanmaya yönelik duyuşsal eğilimleri davranışsal eğilimlere göre daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Yine hem nicel bulgular hem de nitel bulgular, 4. sınıf öğretmen adaylarının derste teknoloji kullanmaya yönelik eğilimlerinin 1. sınıflara göre daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Abstract

The current study aimed to reveal the pre-service science teachers' tendencies towards using technology in class. The study employed the convergent mixed design, one of the mixed method designs. A total of 88 preservice teachers participated in the quantitative part of the study. As the data collection tool, the Scale of Tendency Towards Using Technology in Class was used. It consists of 16 items in two dimensions. A total of non-participant eleven preservice teachers volunteered to participate in the qualitative data collection part of the study (6 first-year students and 5 fourth-year students). The qualitative data were collected with a semi-structured interview form constructed to elicit the participants' opinions about the use of technology in class. The quantitative findings revealed that preservice teachers' emotional tendency to use technology during lessons is higher than their behavioral tendencies. However, both quantitative and qualitative findings show that senior year preservice teachers' tendencies to use technology during lessons are higher than that of freshman year preservice teachers.

Çelik, C., Çelik, B. & Alpaslan, M.M. (2021). Fen bilimleri öğretmen adaylarının derste teknoloji kullanımına yönelik eğilimleri. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi [MSKU Journal of Education]*, 8(2), 503- 519. DOI: 10.21666/muefd.835314.

¹ Bu çalışma, 23-27 Ekim 2019 tarihinde 2. Uluslararası Temel Eğitim Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

² Muğla Sıtkı Koçman Üni., Eğitim Fakültesi, cuneydcelik@mu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-1188-6260

³ Muğla Sıtkı Koçman Üni., Eğitim Bil. Enst., busraguney3510@gmail.com, ORCID: 0000-0003-4026-1486

⁴ Muğla Sıtkı Koçman Üni., Eğitim Fakültesi, mustafaalpaslan@mu.edu.tr, ORCID: 0000-0003-4222-7468

Başlangıcı ateşin, tekerleğin ve yazının bulunmasıyla başlayan teknoloji serüveni, zamanla ihtiyaçların artması ve bilimsel bilginin birikerek çoğalmasıyla birlikte dönemsel olarak sürekli değişerek ve ilerleyerek günümüze kadar süre gelmiştir. Günümüzde de insanoğlunun yaşamından bağımsız olması beklenmeyecek bir duruma ulaşmıştır. Zira insanoğlu, teknolojinin herhangi bir ürününden faydalanmadan geçirdiği tek bir gün olmadığı düşünülmektedir (Ceylan ve Akçay, 2018). Bu bakımdan bilimsel faaliyetlerin bir ürünü olan ve insanların hayatını kolaylaştıran teknoloji, bugün yaşamın her alanında etkisini fazlasıyla hissettirmektedir.

Teknolojinin ilerlemesiyle içinde bulunduğumuz bu dönemde yeni bilginin ortaya çıkması neredeyse ışık hızıyla yarışmaktadır. Özellikle 70’li yıllardan itibaren yeni bilgilerin üretilmesi ve işletilmesinde çeşitli araçlar ve yöntemler geliştirilmiştir. Diğer bir ifade ile elektronik ve bilgi teknolojilerinin yaygınlaşmaya başladığı 1970’li yıllar, üçüncü sanayi devriminin başlangıcı olarak kabul edilmektedir (Öğretim Özçelik, 2018). Zamanla elde edilen yeni bilgiler teknolojiyi, yeni teknolojilerde yeni bilgilerin elde edilmesini sağlamıştır. Bu karşılıklı katkılar sanayiden sağlığa, iletişimden ulaşımaya kadar pek çok alanda avantajlar sağlamaktadır. Eğitim teknolojileri de bu katkıların yaşandığı bir diğer alan olarak gösterilebilir. Mobil uygulamalar, artırılmış ve sanal gerçeklik, robotik ve kodlama, animasyonlar, simülasyonlar ve Web 2.0 uygulamaları gibi pek çok eğitim teknolojileri eğitim-öğretim alanında öğrencilere önemli katkılar sağlamaktadır (Çelik, Güven, Çakır, 2020; Güven, Çakır, Sülün, Çetin & Güven, 2020).

Eğitim teknolojileri, öğrenme ortamlarını ilgi çekici hale getirme, daha fazla duyuya hitap etmesine bağlı olarak kalıcılığı artırma, soyut kavramları somut hale getirme ve gözlenmesi zor veya tehlikeli durumların öğretimini kolaylaştırmasından dolayı öğretimde kullanılması kaçınılmaz hale gelmiştir (Wojciechowski ve Cellary, 2013; Yılmaz ve Batdı, 2016). Zira fen bilimleri derslerinde yer alan bazı konular (DNA, atomun yapısı, molekül, uzay, duyu organları, manyetik alan vb.) (MEB, 2018b) çeşitli teknolojik cihazlar ya da programlarla desteklenmediği takdirde öğretmen adayları veya öğrencilerin zihinlerinde de soyut kalmaktadır (Pekdağ, 2010; Aslan Efe, Oral, Efe ve Öner Sünkür, 2011).

Eğitimde teknoloji kullanımı öğrencilerin bilim ve teknolojiye yaşanan hızlı değişimlere uyum sağlamaları, teknoloji kullanımına alışmaları ve eğitim-öğretim sürecine alt yapı oluşturmak açısından da önemlidir (Kenar ve Balcı, 2013). Zira bireylerin yalnızca okuyarak kitaptan bilgiyi edinmesi veya sadece öğretmen merkezli yöntemlerle bilgiye ulaşması, teknoloji destekli öğretim karşısında oldukça etkisiz kalmaktadır. Diğer taraftan sunuş yöntemine nazaran görsel ve işitsel medya araçları kullanılarak gerçekleştirilen öğretim, öğrencilerin fen dersine yönelik tutumu ve başarısı üzerinde daha etkili olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda eğitimde teknoloji kullanımına odaklanılmıştır (Demirci Güler ve Irmak, 2018; Asan ve Haliloğlu, 2005; Özmen ve Kolomuç, 2004). Teknolojinin eğitime sağladığı önemli katkılardan dolayı ülkemiz genelinde de önemli adımlar atılmaya çalışılmaktadır. 2023 Eğitim Vizyonu kapsamında ulusal eğitim politikalarında derslerin dijital içerik yönünden zenginleşmesi yönünde adımlar atılmaya başlandığı görülmektedir (MEB, 2018a). 2018 fen bilimleri öğretim programının hedefleri doğrultusunda da dijital yetkinlik ve yenilikçi düşünme gibi yeterliliklerin kazandırılması hedeflenmektedir.

Bir diğer açıdan bakıldığında z-kuşağını oluşturan günümüz öğrencileri Google kuşağı, kristal nesil, internet kuşağı, gibi birçok isim ile anılmaktadır (Çetin ve Karalar, 2016). Bu nesil, yenilikçi teknolojilere ve teknolojinin hızlı gelişimine oldukça yakından takip etmektedir. Onların bu özellikleri, günlük yaşamlarında teknoloji ile iç içe yaşamalarına ve teknolojiyi devamlı kullanmalarına dayanmaktadır. Bu sebepten öğrenim görülen ortamlarında onların ilgilerini çekecek, öğretim sürecinden beklediği istek ve ihtiyaçlarına göre düzenlenmesi gerektiği savunulmaktadır (Kolikant, 2010). Buna karşın eğitim ortamlarının, öğrencilerin istek ve ihtiyaçlarına göre düzenlenmemesi ve teknolojinin bu anlamda eğitim ortamlarına etkili bir şekilde entegre edilememesi okullara karşı ilginin azalmasına neden olmaktadır. Buna bağlı olarak derslerin öğrenciler açısından sıkıcı geçmesi, derslere karşı ilginin azalmasını beraberinde getirebilmektedir (Pedro, 2006; Yazzie-Mintz, 2010).

Eğitimde teknoloji kullanımı birçok araştırmaya konu olmuştur. Bazı çalışmalar teknoloji kullanımının farklı değişkenler üzerine etkisi (Başarı, tutum, vb.) öğretmen adaylarının teknoloji kullanımına yönelik yeterlilikleri ve öğretmenlerin veya öğretmen adaylarının derslerinde teknoloji kullanmalarına yönelik eğilimleri üzerine yoğunlaştığı görülmektedir (Yenice, Candarlı Arıkoç, Yavaşoğlu ve Alpak Tunç, 2019; Tanık Önal, 2017; Boonmooh, Jumpakate ve Karplon, 2021). Bazı çalışmaların ise derste teknolojinin kullanılmasına yönelik öğretim tasarımlarının oluşturulduğu belirlenmiştir (İnstefjord ve Munthe, 2016; Herro, Visser ve Qian, 2021). Bu çalışmalardan Hursen (2017) öğretmen adaylarının

derste teknoloji kullanılmasına ilişkin eğilimlerini incelemiştir. Farklı disiplinlerde öğrenim gören 293 öğretmen adayının katıldığı çalışma sonucunda öğretmen adaylarının duyuşsal eğilim ortalama puanı 5'li Likert ölçeğinde 3.56 bulunurken, davranışsal eğilim ortalama puanı ise 3.37 olarak bulunmuştur. Hursen (2017) öğretmen adaylarının eğitimde teknoloji kullanımına yönelik eğilimlerinin belirlenmesinde nicel verilere ek olarak nitel verilerinde kullanılmasının önemli olduğunu belirtmiştir. Yine Şahin ve Arslan-Namlı (2019) öğretmen adaylarının eğitimde teknoloji kullanımına yönelik tutumlarını farklı disiplinlerden 300 öğretmen adayından veri toplayarak incelemiştir. Betimsel analiz sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının teknoloji kullanmaya yönelik tutumları orta seviye olduğu (M=2.97) belirlenmiştir. En düşük ortalama puanlı bazı maddeler “Boş zamanlarımda eğitimde yeni teknolojilere ilişkin gelişmeleri takip etmekten hoşlanırım” (M=2.67) maddesidir. Parker, Bianchi, ve Cheah (2008) ise 3145 öğrenci ve 485 akademisyenin katıldığı çalışmada akademisyenlerin teknoloji kullanma eğilimleri ve öğrencilerin öğrenme ve derse katılımlarını incelemiştir. Frekans analizi sonucunda öğrenciler teknolojik araç-gereçlerin kullanılmasının derse ve sınıf içi tartışmalara katılımlarını olumlu etkilediğini ve derste daha iyi öğrendiklerini belirtmişlerdir. Alanyazında öğretmen adaylarının derste teknoloji kullanılmasına yönelik eğilimleri inceleyen çalışmalar ya öğrenci başarısı gibi farklı değişkenlerle ilişkilendirilmiş (Demirci Güler ve Irmak, 2018), ya da yalnızca nicel araştırma yöntemiyle düzeyler belirlenmeye (Kurtoğlu ve Seferoğlu, 2013) çalışılmıştır.

Uluslararası arenada Endüstri 4.0 kapsamında önemli gelişmeler yaşanmaktadır. Bu gelişmelerin içinde teknolojinin payı oldukça büyüktür. Bu sebepten teknoloji günümüzde olduğu gibi gelecekte de önemli bir ivme ile ilerlemeye devam edecektir. Bu bakımdan öğrencilerin, bilgi iletişim teknolojisi'nde (BİT) yaşanan gelişmelere ilişkin somut örnekleri bizzat görerek yakından takip etmesi ve bu ivmeye ayak uydurmasını sağlayacak olan eğitimler en önemli etmendirdir (Durak ve Seferoğlu, 2017; Yılmaz, 2016). Diğer taraftan Covid-19 pandemi sürecinin olumsuz etkilediği alanların başında eğitim-öğretim faaliyetleri gelmektedir. Ülkeler bu süreçte yüz yüze eğitimin açığını uzaktan eğitimle gidermeye çalışmıştır. Bu sürecin etkin olarak yürütülmesinde alt-yapı ve araç gereçlere sahip olmanın önemli olduğu kadar (Instefjord ve Munthe, 2016) öğretmenlerin eğitimde teknoloji kullanma eğilimleri de önemlidir (Hursen, 2017). Bunun için öğretmen adaylarının eğitimde teknoloji kullanılmasına yönelik eğilimlerinin derinlemesine incelenmesi gerektiği düşünülmektedir. Ayrıca alanyazında yapılan çalışmalardaki örneklemeler farklı disiplinlerdeki öğretmen adaylarından oluşmaktadır. Her ne kadar ortak alan kabul edilebilecek dersler bulunsa da her branşın öğretiminde, kendi doğası gereği farklı teknolojik araç-gereçlere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu sebepten araştırma farklı branştan öğretmen adayları yerine tek branştaki öğretmen adaylarına odaklanmanın, daha derinlemesine incelemeye olanak sağlayacağı düşünülmektedir. Araştırma planlanırken de olgunun daha derinlemesine incelemeye olanak sağlayacak şekilde gerek nicel verilerin gerekse nitel verilerin güçlü yanlarına başvurularak desteklenmesi gerektiği önerilmektedir (Kurtoğlu ve Seferoğlu, 2013; Demirci Güler ve Irmak, 2018). Bu bağlamda mevcut araştırma, gelecekte fen öğretim sürecinin önemli etmenlerinden olan fen bilimleri öğretmen adaylarının derste teknoloji kullanımına yönelik eğilimlerini incelemeyi amaçlamıştır. Bu amaçla, çalışmada şu alt problemlere cevap aranmıştır:

Araştırma soruları:

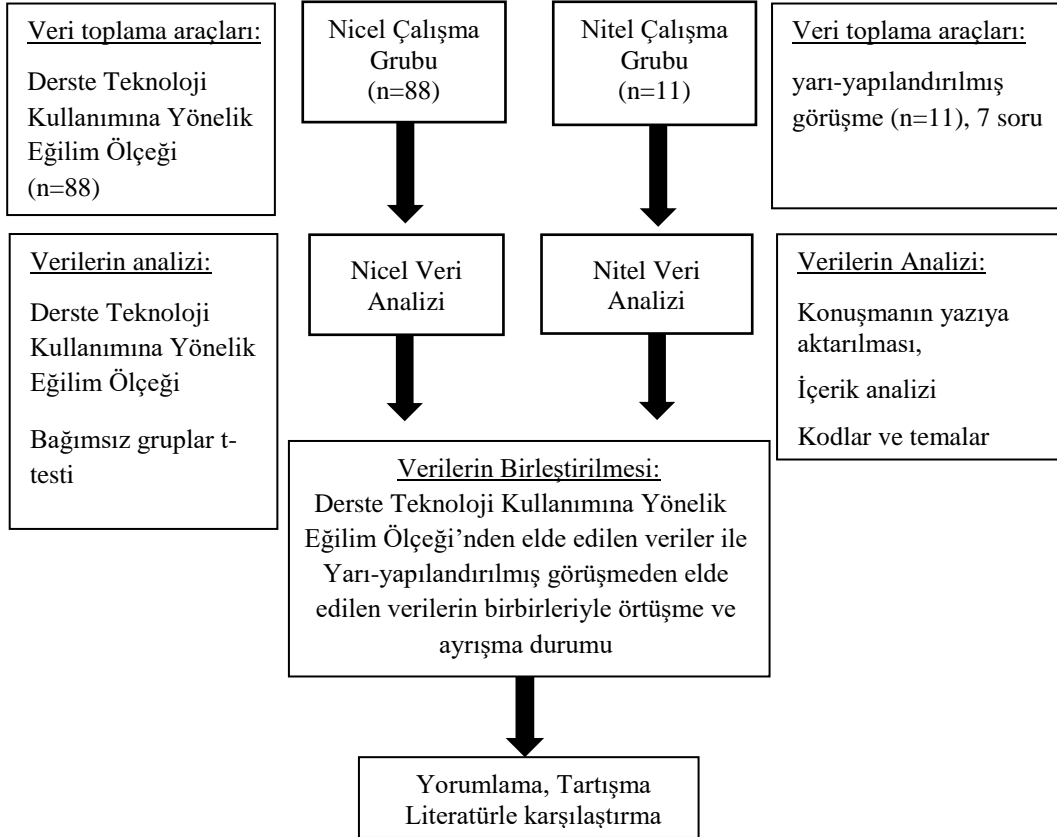
1. Fen bilimleri öğretmen adaylarının derste teknoloji kullanmaya yönelik eğilimleri hangi düzeydedir?
2. Fen bilimleri öğretmen adaylarının derste teknoloji kullanmaya yönelik duyuşsal ve davranışsal eğilimleri arasında anlamlı fark var mıdır?
3. Fen bilimleri öğretmen adaylarının derste teknoloji kullanmaya yönelik eğilimleri sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
4. Fen bilimleri öğretmen adaylarının derste teknoloji kullanmaya yönelik görüşleri nedir?

Yöntem

Araştırmanın modeli

Araştırma, karma yöntem desenlerinden yakınsayan paralel karma desen ile yürütülmüştür. Yakınsayan paralel desen, araştırma süresinin aynı aşamasında hem nicel hem de nitel verilerin toplandığı ve analiz edildiği ve ardından iki sonucun tek bir sonuç haline getirildiği araştırmalardır (Creswell, 2013). Bu desen türü, araştırmanın amacını ortaya koymada hem nitel hem de nicel verilere eşit düzeyde önem

yüklediği için nicel yöntemlerin (geniş örneklem boyutu, eğilimler, genellemeler) ve nitel yöntemlerin (küçük örnek, ayrıntılar, derinlik) farklı güçlerini ve örtüşmeyen zayıflıklarını bir araya getirmektedir (Creswell ve Plano Clark, 2015). Paralel karma yöntemli araştırmalarda örneklem seçimi iki şekilde gerçekleşmektedir (Teddli ve Tashakkori, 2015). Bunlardan biri Paranis, Samar ve Fischer (2005)'in işitme engellileriyle yürüttüğü gibi tek bir örneklem grubundan kullanılmasıdır. Ancak mevcut araştırmada Laserre-Cortez (2006)'in nicel ve nitel araştırma sorularına ayrı yanıtlar bulmak için iki farklı örnekleme tekniğidir. Bu örnekleme tekniği araştırmanın farklı boyutlarını ortaya çıkarmak için amaçlı olarak çok sayıda durum veya birimden karşılaştırma çeşitliliği sunmaktadır (Teddli ve Tashakkori, 2015). Yakınsayan paralel desene ilişkin araştırma süreci Şekil-1'de diyagram şeklinde verilmiştir. Yakınsayan paralel desene ilişkin araştırma süreci Şekil-1'de diyagram şeklinde verilmiştir.



Şekil-1. Mevcut Araştırma Kapsamında Yürütülen Yakınsayan Paralel Karma Desen Diyagramı

Çalışma Grubu

Araştırma, nicel ve nitel olmak üzere iki farklı çalışma grubu ile yürütülmüştür. Bunlardan nicel çalışma grubunu bir devlet üniversitesine bağlı fen bilgisi öğretmenliği programında öğrenim gören 1 ve 4. sınıf toplam 88 öğrenci oluşturmaktadır. Böylece yükseköğretim sürecinin başında ve sonunda öğretmen adaylarının derste teknoloji kullanımına yönelik eğilimlerinin karşılaştırılması hedeflenmektedir. Nicel çalışma grubuna ilişkin detaylı bilgi Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1'e göre araştırmanın nicel grubu 67 kız ve 21 erkek öğrenciden oluştuğu görülmektedir. Yine aynı grupta yer alan öğrencilerin 28'i 1. sınıf, 60'ı 4. sınıftan oluşmaktadır. Örneklem grubu arasındaki bu fark 1 ve 4. sınıf öğrencilerinin sınıf mevcudundan kaynaklanmaktadır.

Tablo 1. Araştırmaya Dâhil Edilen Örneklem Grubunun Cinsiyet ve Sınıf Düzeyi Açısından Dağılımı

Cinsiyet	N	%
Kız	67	76,2
Erkek	21	23,8

Sınıf Düzeyi	N	%
1. Sınıf	28	31,8
4. Sınıf	60	68,2

Aynı konu hakkında farklı örneklemelerden farklı yöntemlerle elde edilen veri setlerinin birbiri ile karşılaştırılmasına olanak sağlamak (Creswell ve Plano Clark, 2015) amacıyla araştırmanın nitel çalışma grubunu ise nicel araştırmaya katılmayan 11 öğretmen adayı (1. sınıf 6 kişi; 4. sınıf 5 kişi) oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada hem nitel veriler hem de nicel verilerin toplanma süreci, 2019-2020 eğitim-öğretim yılı güz yarıyılında gerçekleşmiştir. Öğretmen adaylarının fen bilimleri dersinde teknoloji kullanmaya yönelik eğilimleri nicel araştırma yöntemiyle ortaya koymak amacıyla Günücü ve Kuzu (2014) tarafından geliştirilen *Derste Teknoloji Kullanımına Yönelik Eğilim Ölçeği* kullanılmıştır. Bu ölçek 5'li likert tipinde olup öğrencilerin derste teknoloji kullanımını *duyuşsal* ve *davranışsal* olmak üzere 2 boyutta ölçmektedir. Duyuşsal boyut 11 madde ile ölçülürken davranışsal boyut 5 madde ile temsil edilmektedir. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı ise ,93 olarak hesaplanmıştır. Mevcut araştırmada ise iç tutarlılık katsayısı, ölçeğin; geneli için 0,95, *duyuşsal* boyutu için 0,86 ve *davranışsal* boyutu için 0,89 olarak hesaplanmıştır.

Diğer taraftan, öğretmen adaylarının derste teknoloji kullanmaya yönelik gerek deneyimleri gerekse düşüncelerini daha derinlemesine ele alabilmek amacıyla nitel görüşme gerçekleştirilmiştir. Görüşme sorularıyla, öğretmen adaylarının derste teknoloji kullanımına ilişkin hangi deneyime sahip olduğu, hangi teknolojik deneyime sahip olmak istediği, eğitimde teknolojiden ne beklediği ve teknolojinin kullanıldığı dersin kendileri üzerindeki yansımaları belirlenmeye çalışılmıştır. Böylece nicel araştırma bulgularının nedensel olarak açıklanması da beklenmektedir. Bu amaçla 8 adet görüşme sorusu geliştirilmiştir. Bu sorular, biri fen eğitimi diğeri bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi alan uzmanı iki kişi tarafından değerlendirilmiştir. İki alan uzmanının birbiriyle tutarlı değerlendirme sonucuna göre aynı amaca hizmet eden iki sorudan birinin çıkarılmasına karar verilmiştir. Böylece toplam 7 adet görüşme sorusu, pilot uygulama için hazır hale gelmiştir. Pilot uygulamada biri birinci sınıf, diğeri dördüncü sınıf iki kişiye bu 7 soru yöneltilmiş ve alınan cevapların ne derece araştırmanın amacına hizmet ettiği incelenmiştir. Ayrıca öğrencilere bu soruların kendisine ne anlatmak istediği, anlaşılmayan bir noktanın olup olmadığı sorulmuştur. Öğrencilerden gelen geri bildirimler neticesinde ise iki sorunun daha iyi anlaşılmasını sağlamak için son düzeltmeler yapılmıştır.

Tablo 2. Görüşme Sırasında Öğrencilere Yöneltilen Sorular

1- Sizce teknoloji nedir?
2- Günlük hayatta teknolojiden nasıl faydalaniyorsunuz?
3- Öğrencilik hayatınız boyunca teknolojiden nasıl faydalaniyorsunuz?
4- Sizce teknoloji sınıflarda nasıl kullanılması gerekir?
5- Sizce öğretim elemanları derslerde teknolojiyi yeterince kullanıyorlar mı? Öğretim elemanları bir dersin öğretimini oluştururken nelere dikkat etmelidir?
6- Derslikler nasıl bir teknolojik altyapıya sahip olmalıdır?
7- Öğretim elemanın teknoloji becerisi, sizin derslerde teknoloji kullanımınızı etkiler mi? Neden?

Verilerin Analizi

Araştırmanın amacı doğrultusunda toplanan nicel veriler SPSS 24 paket programları kullanılarak yapılmıştır. Analiz sonuçlarının yorumlanmasında hata payının üst sınırı 0.05 olarak kabul edilmiştir. Nicel verilerin normal dağılım gösterip göstermediği çarpıklık ve basıklık katsayısı ve Kolmogorov-Smirnov testi ile belirlenmiştir. Buna göre elde edilen verilerin çarpıklık katsayısı, -0,519 ($\pm 0,201$);

basıklık katsayısı ise 0,091 ($\pm 0,399$) olarak hesaplanmıştır. Bu katsayıların +1 ile -1 arasında olması normallik varsayımını karşılamaktadır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012). Diğer taraftan Kolmogorov-Smirnov testi sonucu .20 olarak hesaplanmıştır. Buna göre çarpıklık-basıklık katsayıların +1 ile -1 arasında olması (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012) ve Kolmogorov-Smirnov değerinin 0.05 değerinden büyük olması (Kalaycı, 2006), araştırmadan elde edilen verilerin normallik varsayımını karşıladığı söylenebilir. Öğretmen adaylarının derste teknoloji kullanımına yönelik eğilim düzeyleri betimsel analiz ile; sınıf düzeyi değişkenine göre nasıl değişim gösterdiği bağımsız gruplar t-testi ile; ölçeği oluşturan duygusal eğilim ile davranışsal eğilim boyutları arasındaki fark ise bağımlı gruplar t-testi ile çözümlenmiştir.

Görüşme sırasında öğrencilerle yapılan konuşma verilerinin kayba uğramadan toplanabilmesi için ses kaydı yapılmıştır. Ses kaydının yapılması için her bir öğrencinin rızası alınmıştır. Görüşmeden elde edilen ses kayıtları, araştırmacıdan bağımsız bir kişi tarafından yazılı metne dökülmüştür. Bu yazılı metin üzerinde içerik analizi yapılmıştır. Yazıya aktarılan ifadeler, öğrencilerin verdikleri cevaplara göre temalar oluşturulmuştur. Öğrencilerin ifadelerinin içerik analizi sonucunda alt-temalar, bazı sorular için tümevarımsal olarak; bazıları için ise alan yazın taraması (Herdem, Aygün ve Çinici, 2012; Başer, Mutlu, Şendurur ve Şendurur, 2012) ile belirlenmiştir. İçerik analizinin güvenilirliği kodlayıcılar arası tutarlılık incelenerek belirlenmiştir. Kodlayıcılar arası tutarlılık, Miles ve Huberman'ın (1994) belirtmiş olduğu güvenilirlik hesaplama formülü ile kodlayıcılar arasındaki görüş birliği oranına göre belirlenmiştir.

Bulgular

Araştırma sürecinde hem nicel bulgular hem de nitel bulgular elde edilmiştir. Bu sebepten elde edilen bulgular ayrı başlıklar altında toplanmıştır.

Birinci Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Fen bilimleri öğretmen adaylarının derste teknoloji kullanımına yönelik eğilimleri gerek ölçeğin geneli gerekse boyutlarına göre hangi düzeyde olduğu betimsel istatistik ile çözümlenmiştir. Buna ilişkin olarak elde edilen bulgular Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3. Fen Bilimleri Öğretmen Adaylarının Derste Teknoloji Kullanımına Yönelik Eğilimlerin Boyutlara Göre Betimsel İstatistik Sonuçları

Ölçeğin boyutları	N	\bar{x}	S
Duyuşsal eğilim	88	4,04	0,67
Davranışsal eğilim	88	3,81	0,85
Ölçeğin geneli	88	3,97	0,69

Tablo 3'e göre öğretmen adaylarının teknolojiye yönelik eğilimleri ortalaması 5 üzerinden 3,97 olarak hesaplanmıştır. Diğer taraftan ölçeği oluşturan davranışsal eğilim boyutuna ilişkin ortalama 3,81; duygusal eğilim boyutuna ilişkin ortalama ise 4,04 olarak bulunmuştur. Buradan öğretmen adaylarının derste teknoloji kullanımına yönelik eğilimlerinin iyi düzeyde olduğu söylenebilir. Ayrıca duygusal eğilime ilişkin ortalamanın davranışsal eğilime göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Fen bilimleri öğretmen adaylarının derste teknoloji kullanımına yönelik eğilimleri ortaya koyan maddelere ilişkin betimsel analiz sonuçları Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Fen Bilimleri Öğretmen Adaylarının Derste Teknoloji Kullanımına Yönelik Eğilimlerine İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

Boyutlar	Maddeler	Ort.	Standart sapma
Duyuşsal	1- Derslerde teknolojinin daha çok kullanılmasını isterim	4,18	0,91
	2- Teknolojinin kullanıldığı dersler daha eğlencelidir	4,07	0,94
	3- Ders sorumluluklarında/ödevlerinde teknolojiyi kullanmak işimi kolaylaştırır	4,29	0,80
	4- Teknolojinin kullanıldığı dersleri daha çok önemserim	3,69	1,09
	5- Öğretim elemanları ile İnternet üzerinden de iletişime geçmek hoşuma gider	3,86	1,05
	6- Teknolojinin kullanıldığı derslerde daha iyi öğrenirim	3,87	1,00
	7- Derslerde yeni/farklı teknolojilerin kullanılmasını isterim	4,21	0,83
	8- Sınıf arkadaşlarımla İnternet üzerinden derslere ilişkin paylaşımda bulunmak hoşuma gider	4,19	0,87
	9- Teknoloji ile öğrenmek daha hoşuma gider	4,12	0,88
	10- Teknolojinin her derste kullanılmasını isterim	3,94	1,00
	11- Derslerde teknolojinin kullanılması ilgimi artırır	4	0,87
Davranışsal	12- Teknolojinin kullanıldığı derslere daha çok devam ederim	3,79	1,01
	13- Teknolojinin kullanıldığı derslerde daha aktif olurum	3,85	0,97
	14- Teknolojinin kullanıldığı derslere daha istekli giderim	3,84	1,03
	15- Teknolojinin kullanıldığı dersleri daha iyi dinlerim/takip ederim	3,88	0,97
	16- Teknolojinin kullanıldığı derslere daha hazırlıklı giderim	3,69	0,95
Ortalama		3,97	0,50

Tablo 4 incelendiğinde duyuşsal boyuta ilişkin maddelerin ortalaması genellikle 4 değerinin üzerinde seyrederken, davranışsal boyuta ilişkin maddelerin ortalaması 4'ün altındadır. Duyuşsal boyuta ilişkin olarak *teknolojinin kullanıldığı dersleri daha çok önemseme* (\bar{x} : 3,69) ve *öğretim elemanları ile internet üzerinden de iletişime geçme* (\bar{x} : 3,86) en düşük; *ders sorumluluklarında veya ödevlerinde teknolojiyi kullanmanın işi kolaylaştırma* (\bar{x} : 4,29) ve *derslerde yeni/farklı teknolojiler kullanma* (\bar{x} : 4,21) maddeleri ise diğerlerine göre daha yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Davranışsal boyuta ilişkin olarak *teknolojinin kullanıldığı derslere daha hazırlıklı gitme* diğerlerine göre en düşük (\bar{x} : 3,69), *teknolojinin kullanıldığı dersleri daha iyi dinlerim/takip etme* ise diğerlerine göre en yüksek (\bar{x} : 3,88) ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Bu yüzden her ne kadar derslerde yeni/farklı teknolojilerin kullanılması öğretmen adayları tarafından talep edilse de ilgili ders için yeni teknolojilerin keşfedilmesinde yapılan ön hazırlıklar, aynı düzeyde yapılmadığı söylenebilir.

İkinci Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Fen bilimleri öğretmen adaylarının derste teknoloji kullanmaya yönelik duyuşsal ve davranışsal eğilimleri arasında anlamlı fark olup olmadığı bağımlı gruplar t-testi ile çözümlenmiştir. Buna ilişkin olarak elde edilen bulgular Tablo 5'de verilmiştir.

Tablo 5'e göre fen bilimleri öğretmen adaylarının derste teknoloji kullanmaya yönelik duyuşsal ve davranışsal eğilimleri arasında duyuşsal eğilim lehine anlamlı fark ortaya çıkmıştır [$t(87) = -3,96$, $p < 0,05$]. Bu bulgular ışığında fen bilimleri öğretmen adaylarının derste teknoloji kullanımına yönelik duyuşsal eğilimin, davranışsal eğilime göre daha yüksektir. Diğer bir ifade ile fen bilimleri öğretmen adayları öğrenim gördüğü derste teknolojiyi kullanmak istedikleri, ancak bunu tam olarak davranış haline getiremedikleri söylenebilir.

Tablo 5. Fen Bilimleri Öğretmen Adaylarının Derste Teknoloji Kullanımına Yönelik Eğilimlerin Boyutlara Göre Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları

Ölçeğin boyutları	N	\bar{x}	S	sd	t	p
Duyuşsal eğilim	88	4,04	0,67	-3,96	87	0,00
Davranışsal eğilim	88	3,81	0,85			
Ölçeğin geneli	88	3,97	0,69			

Üçüncü Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Fen bilimleri öğretmen adaylarının derste teknoloji kullanmaya yönelik eğilimleri sınıf düzeyine göre anlamlı fark olup olmadığı bağımlı gruplar t-testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Fen Bilimleri Öğretmen Adaylarının Derste Teknoloji Kullanmaya Yönelik Eğilimlerin Sınıf Düzeyine Göre t-testi Sonuçları

Ölçeğin boyutları	Sınıf Düzeyi	N	\bar{x}	S	sd	t	p
Duyuşsal eğilim	1. sınıf	28	3,77	,67	86	-3,399	,00
	4. sınıf	60	4,23	,53			
Davranışsal eğilim	1. sınıf	28	3,65	,76	86	-1,839	,07
	4. sınıf	60	3,98	,77			
Ölçeğin geneli	1. sınıf	28	3,74	,66	86	-3,010	,01
	4. sınıf	60	4,15	,56			

Tablo 6'ya göre fen bilimleri öğretmen adaylarının derste teknoloji kullanmaya yönelik eğilimi ölçeğin geneli açısından incelendiğinde 4. sınıf lehine anlamlı farklılık olduğu ortaya çıkmıştır [$t(86) = -3,010$, $p < ,05$]. Ayrıca sınıf düzeylerine göre duyuşsal eğilim, 4. sınıf lehine anlamlı farklılık gösterirken [$t(86) = -3,399$, $p < ,05$]; davranışsal eğilim ise anlamlı farklılık göstermemektedir [$t(86) = -1,839$, $p > ,05$]. Bu bulgulara göre 4. sınıf düzeyinde öğrenim gören fen bilimleri öğretmen adaylarının derste teknoloji kullanmaya yönelik eğilimi ($\bar{x}=4,15$), 1. sınıflara göre ($\bar{x}=3,74$) daha yüksektir. Benzer şekilde 4. sınıf düzeyinde öğrenim gören fen bilimleri öğretmen adaylarının derste teknoloji kullanmaya yönelik duyuşsal eğilimi ($\bar{x}=4,23$), 1. sınıflara göre ($\bar{x}=3,77$) daha yüksektir.

Dördüncü Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Araştırmanın nitel aşamasında nicel veri toplama sürecine katılmamış 11 öğretmen adayı ile yarı-yapılandırılmış görüşme gerçekleştirilmiştir. Görüşmenin amacı, nicel örneklem grubu ile aynı özellikleri taşıyan ancak farklı katılımcıların derste teknoloji kullanımına yönelik eğilimlerini nitel araştırma yöntemiyle belirlemektir. Böylece nitel veriler ile nicel verilerin ne derece örtüşüğünü/ayrıştığını ya da nitel veriler ile nicel verilerin birbirini hangi hususlarda desteklediğini tespit etmektir. Görüşmeden elde edilen cevapların frekansı, görüşmeye katılan toplam kişi sayısını yansıtmadığından dolayı yüzde değeri verilmemiştir. Görüşmeden elde edilen bulgulara ilişkin içerik analizi Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Fen Bilimleri Öğretmen Adaylarının Derste Teknoloji Kullanımına Yönelik Düşüncelerinin İçerik Analizi (Soru 1/2/3)

Soru	Temalar	Alt temalar	f	Örnek öğrenci ifadeleri
Teknoloji nedir?	Yarar (Fayda)	Kolaylık	9	Ö ₅ “Teknoloji 1. sınıf devletler için zengin olmaya yarar(ticari), 2. sınıf devletler için hayatı kolaylaştıran yapıdır” Ö ₁ “derslerde öğrenmeyi kolaylaştırma” Ö ₈ “İcat edilen her şey, problemlere karşı bulunan her çözüm...”
		Ürün	2	Ö ₂ “Bilimin uğraşları sonucu ortaya çıkan araç-gereçler”
Günlük hayatta teknolojiden nasıl faydalanıyorsunuz?	Eğlence aracı	Sosyal medya	11	Tüm katılımcılar “...sosyal medyada eğlence amaçlı...”
		Gündem takibi	3	Ö ₄ “... gündemi takip etmek ve bilgiye ulaşmak için kullanıyorum ...”
	Günlük gereksinimler	İletişim	4	Ö ₉ “Telefonla iletişim sağlama...”
		Günlük temel ihtiyaçlar	2	Ö ₁₁ “Çamaşır makinesi gibi günlük temel ihtiyaçlar için...”
Öğrencilik hayatınız boyunca teknolojiden nasıl faydalanıyorsunuz?	Eğitim Öğretim süreci	Öğretimde yeni teknolojiler	8	Ö ₁₀ “Artırılmış gerçeklik...” Ö ₈ “Akıllı tahtalar, mikroskop...”
		Konuların öğrenimi	5	Ö ₁ “Anlaşılmayan konuların öğreniminde video desteği...”, “...eğitimde teknoloji kullanımı bilgilerimin kalıcılığını sağlıyor.” Ö ₂ “Teknolojiyi kullanmakta zorlanıyorum. Ama konu öğrenirken ve ödev yaparken gerçekten kolaylık sağladığımı düşünüyorum”
		Ödev hazırlama	4	Ö ₄ “Ödevleri araştırma”
		Görsel ve işitsel duylulara hitap	7	Ö ₂ “herkesin öğrenme biçimi farklı onun için daha aktif olunan ve ezbercilikten daha uzak olacak şekilde...” Ö ₅ “Görsel zekâsı iyi olanlara görselliği sağlayacak bir sınıf...” Ö ₁₁ “Artırılmış gerçeklik sınıflarda kullanılabileceği, hologramlı dersler yapılabilir”
Sizce teknoloji sınıflarda nasıl kullanılması gerekir?	Öğretim teknolojileri	Akıllı tahta	5	Ö ₄ “Öğretmenin akıllı tahtadan ders işleme ve tableten takip edilmesi”
		Uzaktan eğitim	1	Ö ₃ “...bazı dersler uzaktan eğitim ile verilebilir”

Görüşmeye katılan öğretmen adaylarının teknoloji algısı yarar (fayda) teması altında toplanmıştır. Buna göre katılımcıların çoğunluğu (f=9) teknolojinin hayatı kolaylaştırma yönü (öğrenmeyi kolaylaştırma, hayatı kolaylaştırma ve problemlere çözümler bulma) üzerinde dururken, 2 kişi teknolojiyi bilimin uğraşları sonucunda ortaya çıkan ürün açısından ele almıştır. Diğer bir ifade ile teknoloji, bilimin uğraşları sonucu ortaya çıkan ürün ve bu ürünlerin kullanımıyla insanların karşılaştığı problemlerin çözümünde kolaylaştırıcı bir unsur olarak görülmektedir.

Görüşmede ikinci soru olarak günlük hayatta teknolojiden nasıl faydalandığı sorulmuştur. İçerik analizi sonuçlarına göre cevaplar *eğlence aracı* ve *günlük gereksinimler* teması altında toplanmıştır. *Eğlence aracı* teması bağlamında öğretmen adayları teknolojiyi; en fazla sosyal medya amacıyla (f=11), bunun dışında dünya gündeminin olağan seyrini takip etmek amacıyla (f=3) kullanmaktadır. *Günlük gereksinimler* bağlamında teknoloji iletişim sağlama (f=4) ve günlük temel ihtiyaçların karşılanması (f=2) için yararlanıldığı ortaya çıkmıştır. Diğer taraftan öğrencilik hayatı boyunca teknolojiden nasıl faydalandığı sorusuna verilen cevaplar, *eğitim-öğretim süreci* teması altında toplanmıştır. *Eğitim-öğretim süreci* teması *öğretimde yeni teknolojiler*, *konuların öğrenimi* ve *ödev hazırlama* alt temalarından oluşmaktadır. *Öğretimde yeni teknolojiler* alt teması, öğretmen adaylarının eğitim-öğretim sürecinde en fazla kullandığı veya karşılaştığı teknolojilerin (akıllı tahta, projeksiyon, mobil uygulamalar, artırılmış gerçeklik, mikroskop) neler olduğu; *konuların öğrenimi* teması, Kamu Personeli

Seçme Sınavına hazırlanmak için ders içerikli videolar takip edilmesi (f=5); *ödev hazırlama* alt teması ise üniversite dersleri kapsamında sunum veya ödevlerin yapılması (f=4) anlamına gelmektedir. Öğretim ortamlarında kullanımı sıradanlaşan (powerpoint vb.) mevcut teknolojilerin dışında, yeni ve farklı öğretim teknolojisinin araştırılıp sınıf ortamına getirilip getirilmediği sorusu, konuyu derinleştirmek amacıyla sorulmuştur. Ancak fen bilimleri öğretmen adayları, gerek sorumlu olduğu ödevleri destekleyici teknolojileri gerekse özel öğretim yöntemleri veya öğretmenlik uygulamaları gibi derslere hazırlık yapmak amacıyla farklı teknolojileri araştırılma ya da sınıf ortamında paylaşılma gibi bir uğraşı içinde olmadıkları tespit edilmiştir. Bu durum sebebi olarak öğretmen adayları kendilerine verilen görevleri, asgari şekilde yerine getirme ve bu kişinin farklılık yaratacak bir uğraşı içerisine girmek istememesinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Teknolojinin öğrenme ortamlarında nasıl kullanılması gerektiği sorusu öğretmen adaylarına dördüncü soru olarak yöneltilmiştir. Elde edilen cevaplar *öğretim teknolojileri* teması altında toplanmıştır. Bu tema, *görsel/işitsel duyulara hitap, akıllı tahta, uzaktan eğitim* alt temaları altında toplanmıştır. *Görsel/işitsel duyulara hitap* alt teması bağlamında artırılmış ve sanal gerçeklik, robotik ve kodlama, hologram ve mobil uygulamaların kullanımında görsel ve işitsel duyulara hitap eden bir öğretimin gerçekleşmesi en fazla ifade edilen görüş (f=7) arasındadır. Bu cevabı veren öğrencilerin çoğu (f=5) 4. sınıf düzeyinde öğrenim görmeleri, yükseköğretim sürecinin etkisini ön plana çıkartmış olabilir. Zira 4. sınıf öğrencilerinin fen öğretimi laboratuvar uygulamaları dersinde hologram ve sanal gerçeklik uygulamalarından; öğretmenlik staj uygulamasında artırılmış gerçeklik ve çeşitli mobil cihazlarından; kişisel gelişim adına üniversite bünyesinde robotik ve kodlama eğitimi almış olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. *Akıllı tahta* alt teması bağlamında özellikle birinci sınıf öğretmen adayları ders sırasında bilgisayarlardan ve bilgisayar özelliği gösteren akıllı tahtalardan daha fazla yararlanılması gerektiğini önermiştir. Bu durum birinci sınıf öğrencilerin ortaöğretim FATİH Projesi kapsamında akıllı tahta ile öğrenim süreci geçirmesinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Buna karşın dördüncü sınıf öğretmen adayları ise eğitimde teknolojinin sadece PowerPoint'e dayalı bir sunum veya akıllı tahta aracılığıyla görsellerin gösterimi ile sınırlı kalmaması gerektiği, bununla beraber her öğrencinin bireysel farklılıkları gözetilecek şekilde daha farklı teknolojik ürünlerin (3 boyutlu modeller, Artırılmış gerçeklik, Ters-yüz modeller) sınıf ortamına getirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Ancak günümüz sınıf ortamlarının çoğunda kullanılan akıllı tahtaların da kendilerine mutlaka öğretilmesi gerektiği (f=2) ifade edilmiştir. Buradan 4. sınıf öğrencileri, öğretimde teknoloji çeşitliliğine (3B görseller, ters yüz model, artırılmış gerçeklik, akıllı tahta vb.) daha fazla yer verilmesini talep ederken birinci sınıf öğrencileri bilgisayar ve akıllı tahta ile sınırlı kaldığı görülmektedir. Diğer taraftan bir öğrencinin ise pandemi öncesi olmasına rağmen, öğrenme sürecinde *uzaktan eğitimden* faydalanma düşüncesi araştırmacılar tarafından oldukça şaşırtıcı karşılanmıştır. Bu durum öğretim ilke ve yöntemleri dersinde uzaktan eğitim konusuna yer verilmesinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Görüşmenin beşinci sorusu olarak öğretmen adaylarına derslerde teknolojinin yeterince kullanılıp kullanılmadığı ve öğretim üyelerinin bir dersin öğretimini tasarlarken nelere dikkat etmesi gerektiği sorulmuştur. Böylece öğretmen adayına göre bir dersin öğretim tasarımında teknolojiyi dikkate alıp almadığının belirlenmesi hedeflenmiştir. Görüşmeden elde edilen bulgulara ilişkin içerik analizi Tablo 8'de verilmiştir.

Elde edilen bulgulara göre birinci sınıf öğretmen adayları, öğretim görevlileri/üyelerinin bazıları derste teknolojiden yararlanırken bazılarının ise yararlanmadığını ifade etmişlerdir. Teknolojinin kullanıldığı dersler ise genellikle PowerPoint sunumları ile sınırlı kaldığı, sunumların açılmaması ya da açılma sürecinde yaşanan bir takım problemlerin derse olan ilgi ve motivasyonu olumsuz yönde etkilediği belirtilmiştir. Böylece gerek birinci sınıf gerekse dördüncü sınıf öğretmen adaylarına göre öğretim görevlileri/üyelerinin derste teknolojiden yeterince faydalanmadığı söylenebilir.

Tablo 8. Fen Bilimleri Öğretmen Adaylarının Derste Teknoloji Kullanımına Yönelik Düşüncelerinin İçerik Analizi (Soru 5/6/7)

Soru	Temalar	Alt temalar	f	Örnek öğrenci ifadeleri
Sizce öğretim elemanları derslerde yeterince teknolojiyi kullanıyorlar mı?	Yanıtlar	Evet	1	Ö ₁ “Evet, projeksiyon kullanılıyor”
		Yeterince kullanılmıyor	10	Ö ₂ “Slaytlar kullanılıyor ancak bunu kullanamayanlar Ö ₃ “Bazıları kullanıyor ama çoğu kullanmıyor Ö ₄ “Yeterince kullanılmıyor ve kullanıldığında da sadece slayt Ö ₇ “Yeterli değil, sadece projeksiyon var”
Öğretim elemanları bir dersin içeriğini oluştururken nelere dikkat etmelidir?	Yapılması gerekenler	Görsellik	8	Ö _{3, 5, 6, 8, 10} “...görsellik eklenmeli, ... videolar kullanılmalı, Animasyonlar daha etkili olabilir, 3 boyutlu konularda artırılmış gerçeklik ve hologram uygulamaları kullanılabilir.”
		Öğretim teknolojilerinin tanıtımı	3	Ö _{1, 4, 10} “.. Akıllı tahtadan ders işlenmesi yararlı olabilir, ...Derslerde farklı farklı teknolojik ürünlerden faydalanılabilir.”
	Yapılmaması gerekenler	Salt sunumun terkedilmesi	5	Ö _{2,7,9,11} “....Böyle olunca teknolojiyi kullanmış olmayız. Sunumlardan daha fazlasını yapmalı, Ö ₁₀ “..dersler projeksiyona hapis olunmuş bir şekilde işleniyor. Sonra bizlere derslerde çeşitli teknolojik cihazların kullanılması gerektiği söyleniyor...”
Derslikler nasıl bir teknolojik altyapıya sahip olmalıdır?	Teknolojik sınıf	Mobil telefon /Tabletler	5	Ö ₃ “... akıllı tahta ile uyumlu tabletler bulunabilir” Ö ₅ “Her sırada bir öğrenci ve öğrencilerde tablet ve bilgisayar...”
		Akıllı Tahta	4	Ö _{2,3,4,6} “...akıllı tahta, tabletlerin olduğu bir sınıf olabilir”
		Bilgisayar	4	Ö _{4, 5, 8, 10} “..her sınıfta internet erişimi olan 3-4 tane bilgisayar”, “...kişisel bilgisayarlar daha fazla olabilir.”
		Çeşitli teknolojik ürünler	3	Ö _{1,7,10,11} “Artırılmış gerçeklik, ...kodlama,...elektron mikroskopu, 3 boyutlu gösterim sağlayan teknolojiler ”
Öğretim elemanın teknoloji becerisi, derslerde teknoloji kullanımını etkiler mi?	Yanıt	Evet	11	Ö _{1,2,...,10, 11}
	Etki	Pozitif etki	11	Ö ₇ , “..hoca kullandığı zaman bende kullanmak isterim açıkçası teknoloji ile aram biraz kötü ama daha iyi kullanmak isterdim.” Ö ₄ “..teknoloji iyi kullanıldığında dikkat ve ilgi çekiyor. Kullanılmadığında dersten soğuma bile yapabiliyor.” Ö ₈ “..öğretmenlik hayatım açısından olumlu etkiliyor. Ben bunu öğretmen olduğumda da kullanabilirim diyebiliyorum.”, “..hocalardan ilham alırız.”

Diğer taraftan öğretmen adaylarının ifadelerine göre bir dersin içeriği oluşturulurken dikkate alınması gereken kıstaslar *yapılması gerekenler* ve *yapılmaması gerekenler* teması altında toplanmıştır. *Yapılması gerekenler* teması *görsellik* ve *öğretim teknolojilerinin tanıtımı* alt temalarından oluşurken, *Yapılmaması gerekenler* teması *salt sunumun terkedilmesi* alt temasından oluşmaktadır. *Görsellik* alt teması bağlamında dersin teorik kısmının ardından pekişmesi veya zihinde daha iyi somutlaşması adına öğretme sürecinin çeşitli görseller ile desteklenmesi talep edilmiştir. Bu hususların daha dikkatli olarak organize edilmesinin, dersin verimliliği açısından daha faydalı olacağı ifade edilmiştir. Özellikle fen bilimleri dersinin, biyoloji konularında 3 boyutlu görsellerin (Artırılmış gerçeklik ve mobil 3 boyutlu uygulamalar), kimya konularında animasyon ve simülasyon gibi teknolojileri ders sırasında daha fazla kullanılarak derslerin işlenebileceği belirtilmiştir. Zira bazı fen konuları işlenirken görsel öğelerin olmaması neden-sonuç ilişkilerinin kurulmasını ve konunun zihinde yer edinmesini zorlaştırdığı ifade edilmiştir. Bu bağlamda ilgili konu kapsamında çeşitli *öğretim teknolojilerinin tanıtımına* da yer

verilmesi gerektiği ve bu teknolojilerin öğretim sırasında nasıl kullanıldığı kendilerine gösterilmesi gerektiği ifade edilmiştir. Buna karşın *salt sunumun terkedilmesi* alt teması bağlamında birinci sınıf öğretmen adaylarının üçü, derste teknoloji kullanımını yalnızca projeksiyon cihazından yararlanmak olduğunu düşünmektedir. Dördüncü sınıf öğretmen adayları ise derslerde teknoloji kullanımının çok yetersiz olduğunu, PowerPoint kullanımının ise derste teknoloji kullanımı olarak kabul etmediklerini ifade etmişlerdir. Bu bulguya dayanarak öğretmen adaylarında teknoloji kullanımına yönelik davranışsal eğilimin gelişmemesinde, öğretim üyelerinin derslerde teknolojiden yararlanmamasından kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Fen Bilimleri öğretmen adaylarına dersliklerin nasıl bir teknolojik alt yapıya sahip olması gerektiği sorusu yöneltilmiştir. Elde edilen cevaplar *teknolojik sınıf* teması altında toplanmıştır. Bu tema, *Mobil telefon/tablet, akıllı tahta, bilgisayar ve çeşitli teknolojik ürün* alt temaları altında toplanmıştır. Öğretmen adayları, fen bilimleri dersinin konularına bağlı olarak 3 boyutlu görsellerin, akıllı tahtaların, kişiye ait tablet ve bilgisayarların olması dersi daha eğlenceli ve etkili bir hale getireceğini düşünmektedir. Ayrıca öğrenme ortamlarında bilgisayarın ve günümüzde en sık kullanılan teknolojik cihazlardan olan telefonların öğretim sürecinde daha fazla yer almasının faydalı ve etkili olabileceği 4. sınıf öğretmen adayları tarafından ifade edilmiştir. Birinci sınıf öğretmen adayları ise genellikle dersliklerde akıllı tahtaların olması yönünde bir beklenti içerisinde olduğu görülmektedir. Bu durum Fatih Projesi kapsamında yetişen ve ortaöğrenimini akıllı tahta ile yapan öğrenciler olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Yine öğretmen adayları, dersliklerin sadece sıralar ile sınırlandırılmaması bununla yanında sıraların olmadığı bir teknoloji köşesine sahip sınıfın kurulabileceğini ifade etmişlerdir. Son olarak öğretim üyelerinin çeşitli teknolojik cihazların kullanması veya ders kapsamında tanıtılması öğretmen adaylarının ilgisini çektiği, bununla birlikte kendilerinin de öğrenmeye yönelik eğilimlerde bulunduğu ve gelecekte öğretmen olduğunda kullanabileceğini belirtmişlerdir.

Son olarak öğretim elemanlarının teknoloji becerileri, derslerde teknoloji kullanımını etkiler mi? sorusu yöneltilmiştir. Nitel bulgulardan elde edilen bulgulara göre öğretim görevli/üyesinin teknolojik beceriler sergilemesi veya ders sırasında kullanması öğretmen adaylarının tamamı tarafından olumlu yönde karşılanmaktadır. Diğer bir ifade ile ders sırasında çeşitli teknoloji ürünü veya teknolojinin bizzat kendisini kullanabilen öğretim görevli/üyesi, öğretmen adaylarına ilham kaynağı olmakla birlikte öğretmen adaylarının teknolojiye olan tutumunu da etkilediği düşünülmektedir. Hatta teknoloji kullanımında zorluk yaşayan bir öğretmen adayı, ders sorumlusunun teknolojiyi kullanması kendisine örnek olduğuna yönelik ifadeye rastlanılmıştır (Ö7). Yükseköğretim sürecinde öğrenilen bu becerilerin gelecekte öğretmenlik mesleğinde de kullanılacağı düşünülmektedir. Buna karşın dersin yalnızca projeksiyona bağlı olarak yürütülmesine ve projeksiyonda yaşanan teknik aksaklık durumunda dersin aksamasına karşı olumsuz tutum beslediği görülmüştür. Bu sebepten teknolojinin öğrenme ortamında kullanımı, öğretim üyelerinin yaşına bağlı olarak değişim göstermemesi, gerekirse bunun için hizmet içi eğitim veya seminerlere katılarak, ilgili dersin niteliğini arttıracak teknolojik ürünlerin sınıfa getirilmesi gerektiği ifade edilmiştir. Bunun öğretmen eğitimi açısından da oldukça faydalı olacağı belirtilmiştir.

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırma öğretmen adaylarının derste teknoloji kullanımına yönelik eğilimlerini hem nicel hem de nitel yaklaşımla ele almıştır. Araştırmadan elde edilen nicel bulgulara göre öğretmen adaylarının derste teknoloji kullanmaya yönelik eğilimlerin iyi seviyede olduğu belirlenmiştir. Ancak derste teknoloji kullanımına yönelik davranış eğilimi, duyuşsal eğilimin gerisinde kalmıştır. Diğer bir ifade ile fen bilimleri öğretmen adayları öğrenim gördüğü derslerde eğitim teknolojilerinin kendilerine daha iyi öğrenme, kalıcılık, öğrenmede kolaylık ve eğlenceli ders ortamı sağladığını düşünürken, teknoloji kullanılmasına katılım veya bu derslere hazırlıklı gidilmesine dönük davranışların aynı düzeyde sergilenmediği söylenebilir. Benzer şekilde Şahin ve Arslan-Namlı (2019), çeşitli branşlardan öğretmen adaylarının eğitimde teknoloji kullanımında kendini geliştirmeye yönelik davranışsal eğilimlerini orta düzey olduğunu saptamıştır. Son olarak özel eğitim, PDR, Sınıf ve okul öncesi öğretmen adaylarının eğitimde teknoloji kullanımına yönelik davranışsal eğilimi 3,37 ile duyuşsal eğilimin oldukça gerisinde kaldığı tespit edilmiştir Hursen (2017). Bu durum davranışsal eğilimlerinin gelişmesinden önce ön koşul olarak duyuşsal eğilimin gelişmesi gerektiği şeklinde açıklanmıştır (Günüç ve Kuzu, 2014). Ancak bilgi teknolojilerini derste kullanma davranışları meslek çevresinin kullanma eğilimlerine, sosyal çevrenin

etkisine bağlı olduğu düşünülmektedir (Bunchanan, Sainter ve Saunders, 2013; Teo ve Noyes, 2014). Sonuç olarak her ne kadar öğretmen adaylarının derste teknoloji kullanımına yönelik duyuşsal yönü gelişmiş olursa olsun, teknolojinin birinci sınıftan dördüncü sınıfa kadar genellikle eğitsel amaçlı kullanılmaması (Kahraman, Yılmaz, Erkol, Altun Yalçın, 2013), sınıf düzeyinin derste teknoloji kullanımına yönelik davranışsal eğilimlerini de geliştirmediği söylenebilir.

Nitel bulgulara bakıldığında öğretmen adayları, derslerde teknolojiden daha fazla yararlanması, bu teknolojinin ise powerpoint sunumlarıyla sınırlı kalınmaması, bunun yanında fen eğitimi ile ilgili birçok konuya ilişkin kullanılabilir teknolojik ürünlerin ya da programların sınıf ortamlarına getirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Özellikle dördüncü sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının, akıllı tahta kullanımını üniversitede öğretmen eğitiminin bir parçası olarak öğrenme talepleri yalnız bu çalışma kapsamında değil farklı çalışmalar kapsamında da (Baydaş ve Yılmaz, 2017; Korkmaz ve Korkmaz, 2015) ele alınmıştır. Çünkü Baydaş ve Yılmaz (2017)'ye göre öğretmen adaylarının gelecek mesleklerinde akıllı tahta kullanma eğilimi, kendi mesleki performansını arttıracak görüşüne dayanmaktadır. Bunun yanında öğretim üyesi/görevlilerinin çeşitli teknolojilerden yeteri kadar faydalanmadıklarına yönelik ifadeleri, derste teknoloji kullanımına yönelik davranışsal eğilimin duyuşsal eğilime göre geride kalmasını açıklar niteliktedir. Zira öğretmenlik mesleğini icra edenlerin hizmet öncesi dönemlerinde kendilerine verilen yetersiz bilgi ve deneyimler, eğitimde teknoloji kullanımını engelleyen en büyük neden olduğu düşünülmektedir (Chai, Koh ve Tsai, 2010). Diğer taraftan öğretmen adaylarının arkadaş çevresinde yer alan kişilerin bilgi teknolojilerini kullanma eğilimleri, kendi eğilimlerini olumlu yönde etkilemektedir (Teo ve Noyes, 2014). Bu sebepten bu teknolojileri öğrenme ortamına taşıyan rol modellerin sayısında yaşanan artış, teknolojinin eğitime entegrasyonunu artıracakı düşünülmektedir.

Yine nitel bulgulara dayalı olarak öğretmen adaylarının (S6; Ö₉,Ö₁₀) derste teknoloji kullanımına yönelik örnekleri sadece üniversite eğitimi kapsamında öğrenmelerinden, günlük yaşamlarında teknolojik yenilikleri tam olarak takip etmediği anlaşılmaktadır. Bu bakımdan öğretmen adaylarının da daha fazla davranışsal girişimlerde bulunması gerektiği düşünülmektedir. Çünkü öğretmen adaylarının teknoloji kullanımı; günlük yaşamda eğlence ve sosyal medya; öğretim bağlamında ise ödev hazırlama ve konu öğrenimi kapsamındaki videolar ile sınırlı kalmasından dolayı yeni teknolojilerin üretimi veya ders öğretimi sırasında hangi yeni teknolojilerin gelişim gösterdiğine yönelik araştırma girişimlerinin de olmadığı tespit edilmiştir. Bu durum öğretmen adaylarının eğitsel teknoloji kullanımına yönelik öz-yeterliliklerinin zayıf olmasından kaynaklı olabilir (Yenilmez, Turgut, Anapa ve Ersoy, 2011). Diğer taraftan öğretmen adaylarının bilişim teknolojilerini kullanabilme noktasında kendilerini söylem olarak yeterli gördüğünü ancak işe koşulma durumunda öğretim teknolojileri yerine gerçek deneysel etkinlikleri tercih etmesini özgüven ve deneyim eksikliğine dayandırılmıştır (Çelik ve Karamustafaoglu, 2016). Cabi ve Ergün (2016) ise bu durumu öğretmen adaylarının BİT kullanımına yönelik kaygı düzeylerinin yüksek olmasına bağlamıştır. Nitel bulgulardan elde edilen bir diğer sonuca göre öğrenim görülen yerin sadece sıralardan ibaret olmaması gerektiği, bunun yanında teknolojik uygulamaların yapılabileceği bir köşe olması, öğretmen adaylarının ideal sınıf özellikleri arasında saymaktadır. Bu beklenti, McCrindle Research (2012)'ün kuşakların özelliklerini belirlediği çalışmada, z-kuşağına ait bireylerin öğrenme ortamlarını salon (lounge) tipi olması ile örtüşmektedir. Diğer bir ifade ile öğrenme, ilgili disiplinin doğasına uygun öğrenme köşelerinin olduğu bir sınıf tipi ön plana çıkmaya başlamaktadır.

Araştırmadan elde edilen bir diğer nicel bulgulara göre derste teknoloji kullanmaya yönelik eğilim sınıf düzeyi bağlamında ele alınmıştır. Buna göre 4. sınıf düzeyinde öğrenim gören fen bilimleri öğretmen adaylarının derste teknoloji kullanmaya yönelik genel ve duyuşsal eğilimleri, 1. sınıftakilere göre daha yüksektir. Nitel görüşmede ise dördüncü sınıf öğretmen adaylarının fen eğitiminde kullanılan teknoloji ürünlerine ya da programlarına daha çeşitli örnekler vermiş ve teknolojinin öğrenim üzerindeki birçok olumlu etkilerine değinmişlerdir. Bu durum, onların üniversite öğrenimi sırasında aldıkları öğretim ilke ve yöntemleri, materyal tasarımı ve özel öğretim yöntemleri gibi derslerin etkisinden kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Özetle, fen bilimleri öğretmen adaylarının fen dersinde teknolojinin kullanılmasına yönelik eğilimleri gerek nicel bulgular gerekse nitel bulgular ışığında bazı benzerlikleri ortaya çıkardığı görülmüştür. Teknolojinin konunun öğrenilmesi ve ödev hazırlanması durumunda kolaylık sağladığı, derslerde farklı teknolojilere yer verilmesi gerektiği, ödev/ders kapsamında teknoloji aracılığıyla arkadaşlarla iletişim kurulmasının keyif verdiği, teknolojinin kullanıldığı derslerin daha iyi takip edildiği gerek nitel görüşme

bulguları gerekse nicel bulguları sonucunda ortaya çıkmıştır. Diğer taraftan nicel bulgulara göre derste teknoloji kullanılmasına yönelik duyuşsal eğilimin, davranışsal eğilimin önüne geçtiği belirlenmiştir. Nitekim bu durum öğretmen adaylarının farklı teknolojileri araştırıp öğrenme ortamına taşıma girişiminde bulunmaması ve teknolojik becerilerin zayıf olması şeklinde ifade edilen nitel bulgularla paralellik göstermektedir. Son olarak nitel bulgulara göre dördüncü sınıf öğrencileri, fen öğretiminde hangi teknolojinin kullanılabilmesine yönelik daha çeşitli ve doyurucu örnekler verirken, birinci sınıf öğrencileri ise yalnızca bilgisayar ve akıllı tahta ile sınırlı kaldığı görülmektedir. Bu durum nicel bulgular açısından da benzerlik göstermektedir. Bu çalışma uzaktan eğitimin henüz öğretimin merkezine alınmadığı Covid-19 pandemi süreci öncesinde yürütülmüştür. Bu sebepten öğretmen adaylarının derste teknoloji kullanımına ilişkin eğilimleri bu sınırlılıklar çerçevesinde ele alınmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular ışığında öğretmen adaylarının derste teknoloji kullanımına yönelik eğilimlerin artırılmasında bazı öneriler verilmiştir:

- ✓ Fen bilimleri öğretmen adaylarının derste teknoloji kullanmaya yönelik eğilimleri, Covid-19 pandemi süreciyle birlikte büyük bir değişim içerisinde olacağı tahmin edilmektedir. Bu sebepten Covid-19 pandemi süreci çerçevesinde fen bilimleri öğretmen adaylarının derste teknoloji kullanımına yönelik eğilimleri yeniden ele alınabilir.
- ✓ Öğretmen adaylarının derste teknolojiye yönelik bir eğilime sahip olduğu ancak bu eğilimin davranışa dönüşmesi noktasında aksaklıkların olduğu ortaya çıkmıştır. Bu durumun hangi sebeplerden kaynaklandığına yönelik çalışmalar yapılabilir.
- ✓ Çeşitli teknolojik ürün (robotik ve kodlama, Probe) veya program örneklerinin (mobil uygulamalar, artırılmış/sanal gerçeklik vb.) fen bilimleri dersi kazanımlarını destekleyebileceği daha sistematik olarak derleyen çalışmalar, öğretmen adaylarının derste teknoloji kullanımına yönelik davranışsal eğilimlerini artıracakları düşünülmektedir.

Kaynakça

- Asan, A., & Haliloğlu, Z. (2005). Implementing project based learning in computer classroom. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 4(3), 68-81.
- Aslan Efe, H., Oral, B., Efe, R. & Öner Sünkür, M. (2011). The effects of teaching photosynthesis unit with computer simulation supported co-operative learning on retention and student attitude to biology. *Necatibey Faculty of Education Electronic Journal of Science and Mathematics Education*, 5(1), 313-329.
- Başer, V. G., Mutlu, N., Şendurur, P. & Şendurur, E. (2012). Öğrencilerin teknoloji entegrasyon algısı. *Education Sciences*, 7(2), 591-598.
- Baydaş, Ö. & Yılmaz, R. M. (2017). Öğretmen adaylarının gelecekteki derslerinde etkileşimli tahta kullanma niyetlerine yönelik model önerisi. *Journal of Higher Education & Science*, 7(1), 59-66.
- Boonmoh, A., Jumpakate, T. & Karplon (2021). Teachers' perceptions and experience in using technology for the classroom, *Computer-Assisted Language Learning Electronic Journal (CALL-EJ)*, 22(1), 1-24.
- Buchanan, T., Sainter, P., & Saunders, G. (2013). Factors affecting faculty use of learning technologies: Implications for models of technology adoption. *Journal of Computing in Higher Education*, 25(1), 1-11.
- Cabi, E. & Ergün, E. (2016). The impact of instructional technologies and material development course on the teacher candidates' concern about using educational technologies, *Baskent University Journal of Education*, 3(1), 37-43.
- Ceylan, R. & Akçay, B. (2018). Bilgi ve İletişim Teknolojileri (BİT) okuryazarlığı, (Ed. Öğretim Özçelik, A., D. & Tuğluk, M. N.), *Eğitimde ve Endüstride 21. Yüzyıl becerileri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Chai, C. S., Koh, J. H. L., & Tsai, C. C. (2010). Facilitating preservice teachers' development of technological, pedagogical, and content knowledge (TPACK). *Journal of Educational Technology & Society*, 13(4), 63-73.
- Creswell, J. W. & Plano Clark, V. L. (2015). *Karma yöntem araştırmaları tasarımı ve yürütülmesi* (Y. Dede ve S. B. Demir, Çev. Ed.). Ankara: Anı Yayıncılık

- Creswell, J.W. (2013). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*, Thousand Oaks, CA: Sage.
- Çelik, C., Güven, G. & Çakır, N. K. (2020). Integration of mobile augmented reality (mar) applications into biology laboratory: Anatomic structure of the heart. *Research in Learning Technology*, 28, 1-11.
- Çelik, H. & Karamustafaoğlu, O. (2016). Science prospective teachers' self-efficacy and views on the use of information technologies in the teaching of physics concepts. *Necatibey Faculty of Education Electronic Journal of Science and Mathematics Education*, 10(1), 182-208.
- Çetin, C. & Karalar, S. (2016). X, Y ve Z kuşağı öğrencilerin çok yönlü ve sınırsız kariyer algıları üzerine bir araştırma. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 14(28), 157-197.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. & Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları*, 2. Baskı, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Demirci Güler, M. P. ve Irmak, B. (2018). Fen eğitiminde teknoloji kullanımı üzerine yapılan çalışmaların içerik analizi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 2473-2496.
- Durak, H., & Seferoğlu, S. S. (2017). Öğretmenlerin teknoloji kullanım yeterliklerinde etkili olan faktörlerle ilgili bir inceleme. (Ed. B. Akkoyunlu, A. İşman ve H. F. Odabaşı), *Eğitim teknolojileri okumaları 2017*, (29. Bölüm, ss. 537-556). TOJET-The Turkish Online Journal of Educational Technology.
- Günüç, S., & Kuzu, A. (2014). Tendency scale for technology use in class: development, reliability and validity. *Journal of Theory and Practice in Education*, 10(4), 863-884.
- Güven, G., Çakır, N. K, Sulun, Y. Cetin G. & Güven, E. (2020) Arduino-assisted robotics coding applications integrated into the 5E learning model in science teaching. *Journal of Research on Technology in Education*, 52, 1-19.
- Herdem, K., Aygün, H. & Çinici, A. (2014). Sekizinci sınıf öğrencilerinin teknoloji algılarının çizdikleri karikatürler yoluyla incelenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 232-258.
- Herro, D., Visser, R. & Qian, M. (2021) Teacher educators' perspectives and practices towards the technology education technology competencies (TETCs), *Technology, Pedagogy and Education*, 30(3), 1-19.
- Hursen, C. (2017). Determining candidate teachers' tendency to the use of technology. *World Journal on Educational Technology: Current Issues*. 9(4), 183-190.
- Instefjord, E. & Munthe, E. (2016). Preparing pre-service teachers to integrate technology: An analysis of the emphasis on digital competence in teacher education curricula. *European Journal of Teacher Education*, 39(1), 77-93.
- Irmak, B. & Demirci, Güler, M. P. (2018). Fen eğitiminde teknoloji kullanımı üzerine yapılan çalışmaların içerik analizi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 2473-2496.
- Kahraman, S., Yılmaz, Z. A., Erkol, M., & Altun Yalçın, S. (2013). Öğretmen adaylarının eğitsel internet kullanımı öz yeterlik inançlarının incelenmesi. *İlköğretim Online*, 12(4), 1000-1015.
- Kalaycı, Ş. (2006). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Kenar, İ. & Balcı, M. (2013). Öğrencilerin derslerde teknoloji ürünü kullanımına yönelik tutumu: bir ölçek geliştirme çalışması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(22), 249-262.
- Kolikant, Y. B. D. (2010). Digital natives, better learners? students' beliefs about how the internet influenced their ability to learn. *Computers in Human Behavior*, 26, 1384-1391.
- Korkmaz, E. & Korkmaz, C. (2015). Candidate teachers views towards the use of interactive board. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(32), 477-497
- Kurtoğlu, M., & Seferoğlu, S.S. (2013). Öğretmenlerin teknoloji kullanımı ile ilgili Türkiye kaynaklı dergilerde yayımlanmış makalelerin incelenmesi. *Journal of Instructional Technologies & Teacher Education*, 2(3), 1-10.
- Lasserre-Cortez, S. (2006). A mixed methods examination of professional development through whole faculty study groups (Unpublished doctoral dissertation), Louisiana State University, Baton Rouge.
- McCrindle Research (2012). <https://2qean3b1jdd1s87812ool5ji-Wpengine.Netdna-Ssl.Com/Wp-Content/Uploads/2018/03/Generations-Defined-Sociologically.Pdf>

- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook* (2 nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] (2018a). Güçlü yarınlar için 2023 eğitim vizyonu. Ankara: MEB. Retrieved from http://2023vizyonu.Meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] (2018b). Fen bilimleri dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) öğretim programı. Ankara: Devlet Kitapları Basımevi.
- Öğretir Özçelik, A. D. (2018). İnovasyon, Yaratıcılık ve Yenilenme. (Ed. Öğretir Özçelik, A., D. & Tuğluk, M. N.). *Eğitimde ve Endüstride 21. Yüzyıl becerileri*. Ankara: Pegem akademi yayıncılık.
- Özmen, H. & Kolomuç, A. (2004). Bilgisayarlı öğretimin çözümler konusundaki öğrenci başarısına etkisi, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 12(1), 57-68.
- Parasnis, I., Samar, V. J., & Fischer, S. D. (2005). Deaf college students' attitudes toward racial/ethnic diversity, campus climate, and role models. *American Annals of the Deaf*, 150(1), 47-58.
- Parker, R. E., Bianchi, A. & Cheah, T. Y. (2008). Perceptions of instructional technology: Factors of influence and anticipated consequences. *Educational Technology & Society*, 11(2), 274-293.
- Pedró, F. (2006). *The new millennium learners: Challenging our views on ICT and learning*. Paris: OECD-CERI.
- Pekdağ, B. (2010). Kimya öğreniminde alternatif yollar: animasyon, simülasyon, video ve multimedya ile öğrenme. *Journal of Turkish Science Education*, 7(2), 79-110.
- Şahin, M. C. & Arslan-Namlı, N. (2019). Öğretmen adaylarının eğitimde teknoloji kullanma tutumlarının incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 23(1), 95-112.
- Tanık Önal, N. (2017). Bilgi ve iletişim teknolojileri kullanımı: Fen bilgisi öğretmen adaylarının görüşleri. *International Journal of Active Learning*, 2(1), 1-21.
- Teo, T. & Noyes, J. (2014). Explaining the intention to use technology among pre-service teachers: A multi-group analysis of the unified theory of acceptance and use of technology. *Interactive Learning Environments*, 22(1), 51–66.
- Wojciechowski, R. & Cellary, W. (2013). Evaluation of learners' attitude toward learning in ARIES augmented reality environments. *Computers & Education*, 68, 570-585.
- Yazzie-Mintz, E. (2010). *Charting the path from engagement to achievement: A report on the 2009 high school survey of student engagement*. Bloomington, IN: Center for Evaluation & Education Policy.
- Yenice, N., Candarlı, F., Yavaşoğlu, N. & Alpak Tunç, G. (2019). The use of communication technology by pre-service science teachers in the scientific process. *Sakarya University Journal of Education*, 9(1), 33-46.
- Yenilmez, K., Turgut, M., Anapa, P. & Ersoy, M. (2011). *İlköğretim matematik öğretmeni adaylarının eğitsel internet kullanımına yönelik öz-yeterlik inançları*. 5. Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Sempozyumu Bildiriler Kitabı (s. 463-468). Fırat Üniversitesi.
- Yılmaz, M. (2016). İlkokul Öğretmenlerinin eğitimde teknoloji kullanımına ilişkin bilgisayar yeterliliklerinin ve teknoloji tutumlarının değerlendirilmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Yılmaz, Z. A. & Batdı, V. (2016). Artırılmış gerçeklik uygulamalarının eğitimle bütünleştirilmesinin meta-analitik ve tematik karşılaştırmalı analizi. *Eğitim ve Bilim*, 41(188), 273-289.

EXTENDED SUMMARY

Introduction

The advent of technology, which started with the discovery of fire, wheel and writing, has been continuously changing and developing to the present day with the increasing needs and accumulation of scientific knowledge. Today, human life cannot be taught of as an independent body of technology. It seems that human beings do not have a single day spent without using any product of technology. In this respect, technology, which is a product of scientific activities and facilitates the lives of people, makes its impact felt in every aspect of life today. One of these aspects is education. Some subjects in science courses (DNA, atomic structure, molecule, space, sensory organs, magnetic field, etc.) (MEB,

2018b), unless supported by various technological devices or programs, remain abstract in minds of pre-service teachers or students (Pekdağ, 2010; Aslan Efe, Oral, Efe and Öner Sünkür, 2011).

Method

In this regard, the current study aimed to investigate the pre-service teachers' tendencies towards using technology in class. The study employed the convergent parallel mixed design, one of the mixed method designs. The study group of the quantitative part of the current research consists of 88 students attending the Department of Science Teacher Education while the study group of the qualitative part consists of 11 pre-service teachers (6 first-year students, 5 fourth-year students) selected from the 88 students. The quantitative data were collected with the Scale of Tendency Towards Using Technology in Class while the qualitative data were collected with semi-structured interviews conducted with 6 first-year students (2 females, 4 males) and 5 fourth-year students (4 females, 1 male).

Findings, Discussion and Results

According to the quantitative data, the pre-service teachers' mean score of tendency towards technology was calculated as 3.97. The mean scores found for the sub-dimensions of behavioural tendency and affective tendency are 3.81 and 4.04, respectively. In light of these findings, it can be argued that the pre-service teachers' tendency towards using technology in class is at the good level and their behavioural tendency falls behind their emotional tendency. The mean score of emotional tendency towards using technology in class was found as 3.76 for the first-year students and 4.17 for the fourth-year students. The mean score of behavioural tendency was found as 3.63 for the first-year students and 3.89 for the fourth-year students. For the whole scale, the mean score of tendency towards using technology in class was found as 3.72 for the first-year students and 4.09 for the fourth-year students. Dependent samples t-test was conducted to determine whether the mean scores taken from the whole scale and its sub-dimensions vary significantly depending on grade level. As a result, it was concluded that while the emotional tendency mean score varies significantly depending on grade level in favour of the fourth-grade students, the behavioural tendency mean score does not vary significantly depending on grade level.

The qualitative findings have revealed that the pre-service teachers are of the opinion that technology is a product of scientific activities and facilitates our daily lives. They stated that they generally use technology to spend a good time in social media. They also stated that in their student life, they use technology to better learn their subjects through audio-visual elements it provides, to prepare presentations in their classes, to do some inquiries for their homework and to share data. However, it was observed that they did not invest any efforts to use any different technologies for the preparation or presentation of their homework. ⁱ

ⁱ Bu araştırmaya yazarlar eşit oranda katkı sağlamıştır.

Lise Öğrencilerinin Kimya Dersine Yönelik Tutumları ve Kimya Bilgilerini Günlük Yaşam İle İlişkilendirme Dereceleri Üzerine “Bilimden Doğaya, Doğadan Bilime: Problemlere Çözümler” Projesinin Etkisi¹

The Effect of the "From Science to Nature, from Nature to Science: Solutions to Problems" Project on the Attitudes of High School Students towards Chemistry Lesson and their Degree of Associating Chemistry Knowledge with Daily Life

Volkan BİLİR², Sedat KARAÇAM³, Şahin DANIŞMAN⁴

Makale Hakkında

Gönd. Tarihi:07.12.2020

Kabul Tarihi:10.07.2021

Yayın Tarihi:01.11.2021

Anahtar Kelimeler

Doğa eğitimi,
kimya dersine yönelik
tutum,
lise öğrencileri,
proje.

Özet

Bu çalışmanın amacı, TÜBİTAK 4004 Doğa Eğitimi ve Bilim Okulları programı kapsamında gerçekleştirilen “Bilimden Doğaya, Doğadan Bilime: Problemlere Çözümler” projesinde yapılan etkinliklerin, öğrencilerin kimya dersine yönelik tutumlarına ve dokuzuncu sınıf kimya dersinde kazandıkları bilgileri günlük yaşam ile ilişkilendirme derecelerine etkilerini belirlemektir. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden kontrol grupsuz yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 öğretim yılında Düzce ili merkez liselerinin dokuzuncu sınıfı bitiren ve araştırmaya gönüllü katılan 28 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada öğrencilere fizik, kimya, biyoloji, çevre ve matematik alanlarında toplam 16 etkinlik yaptırılmıştır ve bu etkinliklerin 4’ü kimya ile ilgilidir. Etkinlikler, katılımcıların günlük yaşamlarında karşılaşılabilecekleri problem durumlarına göz önüne alınarak, araştırma, sorgulama ve öğrenme isteklerinin tetiklenmesini sağlayacak biçimde hazırlanmıştır. Araştırmada veri toplama araçları olarak “Kimya Dersine Yönelik Tutum Ölçeği” ile kimya derslerinde edindikleri bilgileri günlük yaşamla ilişkilendirme derecelerine (“hiç ilişkili değil=1” ile “tamamen ilişkili =10”) göre değerlendirmelerinin istendiği bir anket kullanılmıştır. Bu veri toplama araçları araştırmanın başlangıcında ve sonunda katılımcılara uygulanarak veriler toplanmıştır. Toplanan veriler parametrik olmayan istatistik tekniklerinden bağımlı gruplar için kullanılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile analiz edilmiştir. Araştırmada yapılan kimya alanındaki etkinliklerin, öğrencilerin kimya dersine yönelik tutumlarını olumlu yönde geliştirmede ve kimya dersinde edindikleri bilgileri günlük yaşamla ilişkilendirme derecelerini arttırmada olumlu etkisinin olduğu tespit edilmiştir.

Abstract

This study aims to determine the effects of the activities performed in the project "From Science to Nature, From Nature to Science: Solutions to Problems" carried out within the scope of TÜBİTAK 4004 Nature Education and Science Schools program, on students' attitudes towards chemistry course and the extent they associate the knowledge gained in the 9th grade chemistry course with daily life. The study utilizes quasi-experimental design without a control group, which is a quantitative research method. The study group of the research consists of 28 students who completed 9th grade of high schools in the central district of Düzce, who participated in the study voluntarily. Within the scope of the research, the students performed a total of 16 activities in the fields of physics, chemistry, biology, environment and mathematics, four of which about chemistry. The activities were prepared in a way to trigger the participants to research, question and learn about the problem situations, taking into account the problems they encounter in their daily lives. In the study, as data collection tools, the "Attitude Scale towards Chemistry Lessons" and a survey in which they were asked to evaluate the degrees of associating the knowledge they gained in chemistry lessons with daily life, "not at all related = 1" and "completely related = 10" were used. Data were collected by applying these data collection tools to the participants at the beginning and end of the study. The collected data were analyzed using Wilcoxon Signed Ranks Test, which is a non-parametric statistical technique used for dependent groups. As a result, it was determined that the activities carried out in the field of chemistry during the research process had a positive effect on improving students' attitudes towards chemistry course in a positive manner and increased their degree of associating the knowledge gained in chemistry lesson with daily life.

Key Word

Nature education,
attitude towards chemistry
lesson,
high school students,
project.

Atf için:

For Citation

Bilir, V., Karaçam, S. & Danişman, Ş. (2021). Lise öğrencilerinin kimya dersine yönelik tutumları ve kimya bilgilerini günlük yaşam ile ilişkilendirme dereceleri üzerine “bilimden doğaya, doğadan bilime: problemlere çözümler” projesinin etkisi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi [MSKU Journal of Education]*, 8(2), 520-533. DOI: 10.21666/muefd.837140

¹ Bu çalışma TÜBİTAK 4004 Doğa Eğitimi ve Bilim Okulları Programı kapsamında 118B250 numarası ile 2017-2018 çağrı döneminde desteklenmiş olup, VI. Ulusal Kimya Eğitimi Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

² Düzce Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, volkanbilir@duzce.edu.tr, ORCID: 0000-0002-8709-6257

³ Düzce Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, sedatkaracam@duzce.edu.tr, ORCID: 0000-0001-7610-3848

⁴ Düzce Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, sahindanisman@duzce.edu.tr, ORCID: 0000-0003-4739-3625

Kimya, günlük yaşamın her alanında geniş bir kullanım alanına sahip bilim dalı olarak göze çarpmaktadır. Günlük yaşamımızda sürekli yaptığımız rutinlerimiz ile kimya arasında bir bağlantı bulunmaktadır (Heng ve Karpudewan, 2015). Bu durum aynı zamanda öğrencilere günlük yaşamlarında kimya ile ilgili kavramlarla olan etkileşimlerini artırmaktadır. Öğrenciler günlük yaşamda kimya ile ilgili kavramlarla etkileşimleri ne kadar fazla olursa olsun yine de kimyayı zihinlerinde soyut bir bilim dalı olarak algılamaktadırlar. Bu algılamamanın önüne geçmek için öğrencilerin kimya ile ilgili öğrenmelerini gerçek yaşamla ilişkili olmasını sağlamak ve öğrendikleri kimya bilgilerini günlük yaşam ile ilişkilendirmek gerekmektedir (Koçak ve Önen, 2012; Kösece, 2020). Günlük yaşam içerisinde gerçek yaşam problemlerine dayalı oluşturulan etkinlikler, öğrencilerin kimya dersinde kazandıkları kavramları günlük yaşamla bağdaştırmaları, öğrencilerin kimya dersine yönelik tutumlarının olumlu yönde geliştirmeleri sağlamaktadır (Koçak ve Önen, 2012).

Kimya Eğitiminde Tutum

Öğrenciler kimyaya, kimya konularına veya kimya dersine yönelik olumlu-olumsuz tutuma sahip olabilirler. Tutum, verilen bir tutum nesnesine göre olumlu ya da olumsuz bir şekilde yanıt vermeye yatkınlık olarak tanımlanabilir (Oskamp ve Schultz, 2005). Tutum nesnesi kimya, kimyagerler, kimya dersleri, okulda öğretilen kimya konuları, kimya eğitimi araştırmaları ve endüstriyel kimya gibi ve benzeri konular olabilir (Cheung, 2009). Nieswandt (2007) kimyaya karşı tutumu, kişinin kimyayı sevmesi ya da sevmemesi şeklinde ifade etmiştir. Öğrencilerin öğrenme isteklerini artırmak ve akademik başarılarının artmasını sağlamak için kimya dersine karşı olumlu tutum geliştirmeleri gerekmektedir (Çetinkaya ve Ayartepe, 2020). Öğrencilerin kimyayı günlük yaşamla ilişkilendirmesi kimya dersine yönelik tutumlarını olumlu yönde etkileyecektir (Kösece, 2020).

Öğrencilerin kimya dersine yönelik tutumları üzerine alan yazın incelendiğinde öğrencilerin kimya dersine yönelik tutumlarına, öğrencilerin akademik başarılarının, cinsiyetlerinin, yaşlarının, sınıf seviyelerinin, okul türünün, derste kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerinin etkisinin olduğu görülebilir. Salta ve Tzougraki' nin (2004) yapmış oldukları araştırmada lise öğrencilerinin kimyadaki başarıları ile kimyaya karşı tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuşlardır. Bennett, Rollnick, Green ve White (2001) kimyaya karşı daha az olumlu bir tutum sergileyen lisans öğrencilerinin neredeyse her zaman daha düşük sınav puanları elde ettikleri sonucuna ulaşmışlardır. Öğrencilerin kimya dersine yönelik tutumları, kimya başarısını etkileyen önemli bağımlı değişkenlerden biridir (Cheung, 2009). Öğrencilerin cinsiyetlerinin kimya dersine yönelik tutumları üzerine etkisinin incelendiği çalışmalara bakıldığında kız öğrencilerin tutum puanlarının erkek öğrencilerin tutum puanlarında yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Belge-Can, 2012; Kenar, Şekerci, Erdem, Geçgel ve Demir, 2015; Kubiato, Balatova, Fancovicova ve Prokop, 2017). Pehlivan ve Köseoğlu (2011) öğrencilerin yaşı ve sınıf seviyesindeki artışın kimya dersine karşı tutumu olumsuz yönde etkilediğini ortaya koymuşlardır. Okul türü ile kimya dersine yönelik tutum arasında ilişkinin incelendiği çalışmalarda öğrencilerin okul türleri ile tutum puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Çetinkaya ve Ayartepe, 2020; Kurbanoğlu, 2014). Kimya derslerinde kullanılan farklı öğretim yöntem-teknikler öğrencilerin kimya dersine karşı tutumlarını etkilemektedir. Çam ve Geban (2017) yaptıkları çalışmada kimya derslerinde vaka temelli öğretim yönteminin öğrencilerin kimya dersine yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği ortaya koymuşlardır. Bayrak ve Gürses (2020), probleme dayalı öğrenme yönteminin kimya dersine yönelik tutumun üzerine etkisini araştırdıkları çalışmalarında, fen bilgisi öğretmen adaylarının probleme dayalı öğrenme yöntemi ile yapılan dersler sonrasında kimya dersine yönelik tutumlarının olumlu yönde değişikliğe uğradığı sonucuna ulaşılmıştır. Indra ve Bitwell (2016) lise öğrencileri ile yapmış oldukları çalışmada, kimya derslerinde etnokimya uygulamalarının öğrencilerin kimya dersine yönelik tutumları üzerine etkisini araştırmışlar ve etnokimya uygulamalarının kimya derslerine dâhil edilmesinin kimya dersine yönelik tutumları üzerine olumlu etkisinin olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Etnokimya, çeşitli kültür ve toplulukların günlük yaşamlarında kullandıkları kimyasal uygulamalar olarak tanımlanmaktadır (Indra ve Bitwell, 2016).

Alan yazın incelendiğinde çeşitli kuruluşlar tarafından öğrencilere yönelik kimya ile ilgili yapılan bilimsel etkinlikler ve projelerinde öğrencilerin kimya dersine yönelik tutumlarına olumlu etkilerinin olduğu görülmüştür. Amerikan Kimya Derneği'nin düzenlediği "Festivales de Química" kimya uzmanlarının, profesörlerin, öğretmenlerin ve öğrencilerin halkla etkileşim kurmak, kimyanın günlük yaşamımızda nasıl görüldüğünü göstermek için uygulamalı aktivitelerin kullanıldığı etkinlik,

Kolombiya'nın Bogotá kentinde düzenlenmiştir. 1000'den fazla kişinin katıldığı 14 etkinlikte, katılımcıların etkinliğe katıldıktan sonra kimyaya karşı daha olumlu tutum geliştirdikleri sonucuna ulaşmışlardır (Molina ve Carriazo, 2019). Şahin'in (2012) bilim şenliklerinin 10. Sınıf öğrencilerinin kimya alanına yönelik tutumları üzerine yapmış olduğu araştırmada, bilim şenliklerinin öğrencilerin kimya dersine yönelik tutumları üzerinde olumlu etkilere sahip olduğu tespit edilmiştir.

Öğrencilerin fen bilimleri derslerine yönelik olumlu tutum geliştirmeleri fen bilimleri öğretmenlerinin en büyük sorumluluklarından biridir (Stark ve Gray, 1999). Yadigaroğlu, Demircioğlu ve Demircioğlu (2017), kimya bilgilerini günlük yaşamla ilişkilendirmede fen bilimleri öğretmen adaylarının zorluk yaşadıklarını tespit etmişlerdir. Bu anlamda öğretmenlerin derste öğrenilen kazanımları günlük yaşamın içerisinde kullanabileceklerine dair ortamlar oluşturmak öğrencilerin ilgili derse karşı tutumlarını olumlu yönde etkileyebileceği düşünülmektedir. Fen bilimleri alanında günlük yaşamda kullanım alanı geniş olan bilim dallarından biri de kimyadır.

Doğada eğitim ile öğrencilerin kimya dersinde elde ettikleri kazanımları günlük yaşam ile ilişkilendirmeleri, aynı şekilde günlük yaşamdan elde ettikleri deneyimleri kimya dersi kazanımları ile ilişkilendirebilecekleri bir öğrenme ortamı sağlanabilir. Doğada eğitim, öğrencilerin teorik olarak gördükleri bilgileri pratiğe dönüştürebilecekleri açık alan laboratuvarı olarak düşünülebilir, ayrıca doğada eğitim öğrencilerin sadece bilişsel alanda değil, aynı zamanda duyuşsal alanda da olumlu etkiye sahiptir (Bakar, vd., 2021). Bilir, Karaçam ve Danişman (2019) tarafından doğada yapılan ve öğrencilere çevre ile ilgili günlük yaşamda karşılaşılan problem durumlarından hareketle etkinliklerin gerçekleştirildiği araştırmada öğrencilerin çevreye yönelik tutumları üzerine olumlu etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Günlük Yaşamda Karşılaşılan Durumların Kimya ile İlişkilendirilmesinin Kimya Eğitimindeki Yeri

Öğrencilerin öğrenmelerini kalıcı hale getirmelerinin en önemli yollarından biri, öğretim sürecini günlük yaşamla ilişkilendirmektir. Ayas ve Özmen (1998) kimyanın içerdiği konuların hemen hemen hepsinin günlük yaşam ile ilişkili olduğunu dile getirmişlerdir. Kimya öğrenimine anlam verebilmek, öğrenimlerini yaşamlarıyla bağlantılar kurarak sağlamak ve konularla ilgili tutarlı zihinsel planlamalar yapabilmek kimya eğitimi açısından oldukça önemlidir (Gilbert, 2006). Amaç sadece kimyayı öğretmek değil kimya öğrenmenin ne anlama geldiğini göstermek olmalıdır (Vos, vd., 2010). Ormancı ve Çepni (2018) öğrencilerin konuları günlük yaşamla ilişkilendirmesinin öğrencilerin konuyu anlamlandırmaları ve öğretmenlerin günlük yaşamdan uygun örnekler vermelerinin önemli olduğunu vurgulamışlardır.

Kimya öğretim programına bakıldığında, öğrencilerden öğrendiklerini günlük yaşama aktarabilmeleri, günlük yaşam ile ilişkilendirmeleri ve kimya dersinde edindikleri bilgi ve beceriler ile günlük yaşamdaki olayları açıklamaları beklenmektedir (MEB, 2018). Günlük yaşamdan alınan kimya ile ilgili gerçek problemleri çözebilmek için öğrenciler kimya bilgilerini kullanabilmelidirler. Bu bağlamda yapılan çalışmalar incelendiğinde öğrencilerin problemleri ezberledikleri, kimyasal formüllerle veya yöntemlerle çözseler de bu çözümleri nedenleri ile birlikte açıklamaları istendiğinde bunları günlük yaşamla ilişkilendirmelerinin istenilen düzeyde olmadığı sonucuna ulaşmışlardır (Ay, 2008; Balkan-Kıyıcı ve Aydoğdu, 2011; Yıldırım, Küçük ve Ayas, 2013; Yıldırım ve Birinci Konur, 2014). Yıldırım ve Maşeroğlu (2016) tarafından tahmin et-gözle-açıkla yöntemine dayalı etkinlikler geliştirerek yapılan çalışmada, öğrencilerin bu etkinliklerden zevk aldıkları, yanlış bilgilerini düzeltme imkânı buldukları, yapılan çalışmanın bireyler arası etkileşime olumlu etkileri olduğu ve kimya bilgilerini günlük yaşamlarıyla ilişkilendirmelerinde önemli etkilerinin olduğunu belirtmişlerdir. Karagölge ve Ceyhun (2002) tarafından üniversiteye yeni başlayan kimya öğretmenliği, ilköğretim matematik öğretmenliği ve sınıf öğretmenliği öğrencileriyle yapılan bilimsel bilgilerle günlük yaşamda meydana gelen olaylar arasında bağlantı kurup kurmadıklarını belirlemeye yönelik çalışmada öğrencilerin ilköğretim ve ortaöğretimde öğrendikleri bilimsel bilgileri günlük yaşamdaki olaylarla yeterince ilişkilendiremedikleri tespit etmişlerdir. Yener ve Balcı (2019) TÜBİTAK 4006 bilim fuarlarının öğrenciler açısından değerlendirdikleri çalışmalarında bilim fuarına katılan ortaokul öğrencilerinin günlük yaşamda karşılaşılan problemlerin çözümünde olumlu etki ettiğini vurgulamışlardır. Avan, Gülgün, Yılmaz ve Doğanay (2019) tarafından, TÜBİTAK-4004 Doğa Eğitimi ve Bilim Okulları kapsamında gerçekleştirilen projede, günlük yaşamda karşılaşılan problemlerin çözümüne yönelik etkinliklere yer verilmiştir. Projeye katılan öğrencilerin bilimsel süreç becerilerini kullanma düzeyleri, eleştirel düşünme becerileri ve problem çözme becerileri ve astronomiye karşı ilgilerinin olumlu yönde arttığı

sonucuna ulaşılmışlardır. Günlük yaşamda karşılaştıkları bilimsel bilgileri eğlenerek öğrendikleri başka bir proje etkinliğinde, öğrencilerin edindikleri bilgilerin daha kalıcı olduğunu bulmuşlardır (Yıldırım, Atila ve Doğar, 2016).

Araştırmanın Önemi ve Amacı

Eğitim ve öğretim süresince derslere karşı geliştirilen tutumlar son derece önemlidir. Öğrencilerin herhangi bir derse karşı tutum düzeylerinin belirlenmesi ve tutumlarının olumlu yönde değiştirilmesi; bunların yanında öğrencilerin derse sevmeye, sevmeme, akademik başarısı, ilgi duyma, derse katılma, edinilen bilgilerin günlük yaşamda kullanılması gibi durumlarda oldukça önemlidir (Kan ve Akbaş, 2005). Gerçek ve Aksungur (2019), 2009-2018 yılları arasında TR Dizin de taranan dergilerde fen bilimleri (biyoloji, fizik, kimya) alanında, öğrencilerin öğrendikleri bilgileri günlük yaşamla ilişkilendirebilme durumlarına yönelik yapılan araştırmalar incelediklerinde, 11 çalışmadan 2 tanesinin kimya ile ilgili olduğunu belirtmişlerdir. Ulusal ve uluslararası çalışmalara bakıldığında lise öğrencilerinin fen bilimleri derslerinde edindikleri kazanımları günlük yaşamla ilişkilendirme düzeylerinin yetersiz olduğu görülmektedir (Akgün, Tokur ve Duruk, 2016; Enginar, Saka ve Sesli, 2002; Murti ve Aminah, 2019; Soobard ve Rannikmae, 2011). Derman ve Senemoğlu (2020), öğrencilerin okul dışı bilimsel öğrenme ortamlarına katılma durumları fen bilimleri dersini yaşamla ilişkilendirme düzeylerinin arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışma ile TÜBİTAK 4004 Doğa Eğitimi ve Bilim Okulları programı kapsamında gerçekleştirilen “Bilimden Doğaya, Doğadan Bilime: Problemlere Çözümler” projesinde yapılan kimya ile ilgili etkinliklerin kimya dersine yönelik tutumlarına ve kimya ile ilgili edindikleri kazanımları günlük yaşamla ilişkilendirme derecelerine etkisini belirlemek amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda proje etkinlikleri kimya dersine yönelik kazanımların günlük yaşamda karşılaşılan problemlerin çözümünde bu proje etkinliklerinin gerçekleştirilme düzeylerinin belirlenmesi için hazırlanmıştır. Bu çerçevede araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Öğrencilerin günlük yaşamda karşılaştıkları problem durumlarına yönelik hazırlanan proje etkinliklerinin öğrencilerin kimya dersine yönelik öntest-sontest tutum puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?
2. Öğrencilerin günlük yaşamda karşılaştıkları problem durumlarına yönelik hazırlanan etkinliklerin öğrencilerin kimya dersini günlük yaşam ile ilişkilendirebilme dereceleri öntest-sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırmada öğrencilerin günlük yaşamda karşılaşılabilecekleri problem durumları göz önüne alınarak hazırlanan kimya etkinliklerinin öğrencilerin kimya dersine yönelik tutumları üzerine etkisi ile okulda öğrendikleri kimya ile ilgili bilgileri günlük yaşamda ne oranda ilişkilendirdiklerini belirlemek amacıyla sosyal bilimlerde sıkça kullanılan nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırma deseni olarak kontrol grupsuz yarı deneysel desen kullanılmıştır. Kontrol grubu olmayan bu modelde grup ya da gruplara öntest, deneysel işlem başlamadan önce verilerek öğrencilerin kimya dersine yönelik tutumları saptanmaktadır. Deneysel işlem bittikten sonra aynı test aynı gruplara sontest olarak verilir ve deneysel işlemin etkisi bu iki test arasındaki farka göre değerlendirilir (Sönmez ve Alacapınar, 2013).

Katılımcılar

Bu araştırmanın evrenini 2017-2018 eğitim ve öğretim yılında Düzce ili devlet liselerinin dokuzuncu sınıfı bitiren öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini, seçkisiz olmayan amaçsal örnekleme yöntemlerinden, ölçüt örnekleme kullanılarak belirlenen Düzce ili merkezinde bulunan ve farklı liselerin dokuzuncu sınıfını bitiren 28 lise öğrencisi oluşturmaktadır. Ölçüt örnekleme yöntemindeki temel anlayış önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır (Yıldırım & Şimşek, 2011). Araştırmaya katılımcıları şehit-gazi çocukları öncelikli olmak üzere sosyo-ekonomik düzeyi düşük öğrencilerine öncelik verilmiştir. Araştırmaya katılacak öğrencilerin seçimi için web sayfasından projeye başvuran toplam 40 öğrencinin başvuru çıktıları alınmıştır. Başvuru belgelerinde anne-babanın aylık gelirleri ve şehit-gazi çocuğu olup olmadığı

sorulmuş, aylık geliri toplamda 2000 TL'nin altında olan öğrenciler araştırmaya katılımcı olarak seçilmiş, kalan kontenjana katılımcıların farklı lise türlerinden olacak şekilde, dokuzuncu sınıf ortalamalarına bakılarak yerleştirme yapılmıştır. Araştırma başlamadan katılım sağlamayacağını bildiren öğrenciler yerine yedek listede yer alan öğrencilerin velileri aranmış ve bu katılımcılar araştırmaya dâhil edilmişlerdir. Katılımcıların cinsiyet ve okul türüne göre dağılımı Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1.

Lise Dokuzuncu Sınıfı Bitiren Öğrencilerin Cinsiyet ve Okul Türüne Göre Betimsel İstatistikleri

Değişken	Düzy	N	%
Cinsiyet	Kadın	13	46,43
	Erkek	15	53,57
	Toplam	28	100,00
Okul Türü	Fen Lisesi	2	7,14
	Anadolu Lisesi	11	39,29
	Meslek Lisesi	6	21,42
	İmam Hatip Lisesi	5	17,87
	Kız Meslek Lisesi	4	14,28
	Toplam	28	100,00

Tablo 1'e göre %46,43'ü kadın, %53,57'si erkek olan katılımcıların, en fazla Anadolu lisesinden (%39,29) en az Fen lisesinden (%7,14) olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak Kan ve Akbaş (2005) tarafından lise öğrencileri için geliştirilen "Kimya Dersine Yönelik Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. 22 maddeden oluşan ölçekte "Tamamen Katılıyorum" dan Tamamen Katılmıyorum" a doğru beşli Likert tipine uygun, 10 olumlu ve 12 olumsuz soru olmak üzere toplam 22 madde yer almaktadır. Ölçek 3 alt boyuttan oluşmaktadır. Alt boyutlar sırasıyla kimya dersine yönelik olumlu duygu, olumsuz duygu ve kimya dersine dönük faaliyet olarak adlandırılmıştır. Ölçekte yer alan olumlu ifadeler içeren maddelerin puanlandırılması 5'ten 1'e doğru, olumsuz ifadeleri içeren maddelerin puanlandırılması ise 1'den 5'e doğru yapılmıştır. Kan ve Akbaş (2005) tarafından hazırlanan beşli likert tipinde ölçeğin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı 0.92 olarak bulunmuştur. Kimya Dersine Yönelik Tutum Ölçeğinden alınabilecek minimum puan 22, maksimum puan 110'dur. Araştırmada bir diğer veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından hazırlanan, kimya derslerinde edindikleri bilgileri günlük yaşamla ilişkilendirme derecelerini "hiç ilişkili değil=1" ile "tamamen ilişkili =10" arasında puanlamalarını sağlayan ve tek bir sorudan oluşan anket, araştırma başlangıcı ve sonunda katılımcılara uygulanmıştır. Anketin geçerliliği iki alan eğitimi uzmanı tarafından kontrol edilmiş ve anketin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı 0.82 olarak bulunmuştur. Veri toplama araçları araştırma katılımcılarına proje başlangıcında ve sonunda uygulanmış ve cevaplamaları için katılımcılara 30 dakika süre verilmiştir.

Uygulama

Araştırmada uygulama 02-07 Temmuz 2018 tarihleri arasında, altı gün, Düzce ilinin Yığılca ilçesinde bulunan Arıcılık Araştırma Geliştirme ve Uygulama Merkezi'nde (DAGEM) gerçekleştirilmiştir. Araştırma sürecinde yapılan etkinlikler öğrencilerin günlük yaşamda karşılaşılabilecekleri problem durumlarına yönelik fizik, kimya, biyoloji, matematik ve çevre alanlarından toplam 16 etkinlik alanında uzman öğretim üyeleri tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu etkinliklerin dördü kimya dersi ile ilgili etkinliklerdir. Araştırma başlangıcında öğrencilere DAGEM tanıtılmış, öğrencilere ön test uygulaması yapılarak etkinliklere başlanmış ve bu sürecin sonunda sonestler yapılarak araştırma tamamlanmıştır. Araştırma etkinlikleri DAGEM de bulunan kapalı ve açık alanları kullanılmıştır. Etkinliklerle ilgili teorik bilgiler merkezin kapalı alanında gerçekleştirilirken uygulamalar merkezin açık alanında gerçekleştirilmiştir. Araştırma kapsamında kimyaya yönelik dört etkinlik aşağıda verilen tablolarda sunulmuştur.

Tablo 2.

Projede Kapsamında Yapılan Kimya Etkinlilerinden “Reçineyle Isınalım, Aydınlanalım” Etkinliği ile ilgili Bilgiler

1. Etkinlik	Reçineyle Isınalım, Aydınlanalım
Etkinliğin amacı	Öğrencilerin ısınma ve ışık kaynağı ihtiyaçlarını doğal yaşam ortamında kolaylıkla bulunabilen malzemelerden faydalanarak karşılayabilmeleri sağlamak.
Etkinliğin problem Durumu	Doğada ortamı aydınlatma ve ısıtma ile ilgili problemler
Etkinlikle ilgili verilen bilgiler	Öğrencilere reçineler, reçinenin tarihsel gelişimi, reçinenin kimyasal içeriği, kullanım alanları ve önemi hakkında bilgiler verilmiştir.
Etkinlikte yapılması İstenilenler	Öğrenciler beşerli gruplara ayrılarak buldukları etkinlik ortamında ağaç kozalakları, uygun büyüklükte ağaç dalları ve ağaç reçinelerini toplamaları istenmiştir.
Etkinliğin uygulanması	Her grup topladığı çam kozalaklarının üzerine ve iç kısımlarına, ellerindeki reçinelerden belirli miktarda sürmüşlerdir. Topladıkları ağaç dallarını yeteri kısmına kadar ortadan ikiye ayırmışlar (tamamen değil), ayırdıkları kısmı açarak üzerlerinde reçine sürülmesi olan kozalakları sıkıştırmışlardır. Daha sonra reçine kısmını yakarak bu malzemeyi meşale olarak kullanmışlardır.
Etkinliği günlük yaşamla ilişkilendirebilme	Reçine sürülmesi kozalakları bir kase kutusunun içine yerleştirilerek yine reçine kısmını tutuşturup mum olarak kullanarak buldukları ortamı aydınlatmak ve ısıtmak içinde kullanabilecekleri ifade edilmiştir.

Tablo 3.

Projede Kapsamında Yapılan Kimya Etkinlilerinden “Ağaç Reçinesinden Yapıştırıcı” Etkinliği ile ilgili Bilgiler

2. Etkinlik	Ağaç Reçinesinden Yapıştırıcı
Etkinliğin amacı	Ağaçların salgı kanallarında bir yağ içerisinde çözünmüş halde veya zamlarla birlikte bulunan reçinelerin yapıştırıcı özelliğinden faydalanılması amaçlanmaktadır.
Etkinliğin problem Durumu	Doğada yapıştırıcı ihtiyacı
Etkinlikle ilgili verilen bilgiler	Öğrencilere reçineler, reçinenin tarihsel gelişimi, reçinenin kimyasal içeriği, kullanım alanları ve önemi hakkında bilgiler verilmiştir. Ayrıca öğrencilere yapıştırıcılar ve çeşitleri noktasında temel kavramlar anlatılmıştır.
Etkinlikte yapılması İstenilenler	Öğrenci gruplarından bu problem durumuna çözüm üretmeleri istenmiştir. Üretilen çözüm önerileri öğretmen rehberliğinde gruplar tarafından diğer gruplar ile paylaşılmış ve çözüm önerileri ile ilgili tartışma yapmaları istenmiştir.
Etkinliğin uygulanması	Öğrenciler etkinlik alanına götürülerek, beşerli gruplara ayrılmış ve evdeki malzemeler kullanılarak nasıl yapıştırıcı yapılabileceği ile ilgili deneyler yaptırılmıştır. (Örn. Pirinç lapasından, yumurta akından, süt ve sirkeden vs.). Ağaç reçinesinden yapıştırıcı elde etmek için gerekli olan sistemin nasıl hazırlanacağı öğretmen tarafından anlatıldıktan sonra öğrencilerin uygulamasına geçilmiştir. Öğretmen, gerekli düzenekler hazırlanırken öğrenci gruplarına yardımcı olmuş varsa sorularını cevaplandırmış ve yapılan etkinliğin başarısı ile ilgili dönüt vermiştir.
Etkinliği günlük yaşamla ilişkilendirebilme	Öğrenciler doğa ortamında ayakkabı yırtığı, kıyafetlerdeki hasarlar veya çantalarında kırılmış malzeme, ayakkabılarına su geçirmezlik özelliği katmak vs. bir problemle karşı karşıya kaldıklarında yapıştırıcı ihtiyacını karşılayabilecekler ortaya konulmuştur.

Tablo 4.

Projede Kapsamında Yapılan Kimya Etkinliklerinden “Söğüt Ağacından Salisilik Asit Eldesi” Etkinliği ile ilgili Bilgiler

3. Etkinlik	Söğüt Ağacından Salisilik Asit Eldesi
Etkinliğin amacı	Etkinliğin amacı doğada yaygın olarak bulunan bitkilerin tedavi edici etkileri konusunda öğrencileri doğru şekilde bilgilendirmek ve bilinçlendirmek, katı-sıvı ekstraksiyon metodunu kullanarak bitkilerdeki etken maddelerin çekilmesini göstermektir.
Etkinliğin problem Durumu	Doğada ateşlenme, baş ağrısı veya açık yaraların tedavisi
Etkinlikle ilgili verilen bilgiler	Öğrencilere etkinliğe başlamadan önce bitkilerden uçucu yağ ve etken madde elde edilmesi için kullanılan metotlar ile ilgili temel bilgiler verilmiştir. Özellikle ekstraksiyon metodu üzerinde ayrıntılı olarak durulmuştur.
Etkinlikte yapılması İstenilenler	Öğrencilere beşerli gruplar halinde etkinlik alanında bulunan söğüt ağaçlarının kabuklarının (parçalandığında yaklaşık bir çorba kaşığı toz çıkacak şekilde) toplanması istenmiştir.
Etkinliğin uygulanması	Öğrencilere deney ortamında çaydan kafein ekstraksiyonu, bitki çaylarından sıcak su ile ekstraksiyon yaptırılarak ön denemeler yaptırılmıştır. Öğrencilerin uygulamaları bittikten sonra her grup topladığı kabukları yaklaşık yarım litre su içinde 3-5 dakika kadar kaynattıktan sonra yanlarındaki bir tülbent yardımıyla süzmüş ve oda sıcaklığına gelmesini beklemişlerdir.
Etkinliği günlük yaşamla ilişkilendirebilme	Öğrencilere baş ağrısı ve ateş düşürücü olarak karışımı dört parçaya ayırıp acil durumlarda tüketebilecekleri söylenmiştir. Ayrıca aynı karışımı açık yaralarını acil durumlarda tedavi etmek amacıyla da kullanabilecekleri ifade edilmiştir.

Tablo 5.

Projede Kapsamında Yapılan Kimya Etkinliklerinden “Bulanık Su Problemi” Etkinliği ile ilgili Bilgiler

4. Etkinlik	Bulanık Su Problemi
Etkinliğin amacı	Doğada su döngüsünün ve barajdan evimize kadar gelen suyun yolculuğunun bir parçasını öğrencilerin kendilerinin hazırlayacakları düzenek ile kavramalarını ve deterjan vb. pek çok kimyasalın neden doğaya zarar verdiğinin farkına varmalarını sağlamak.
Etkinliğin problem Durumu	Doğada kullanım suyu ihtiyacını karşılamak
Etkinlikle ilgili verilen bilgiler	Hava çok sıcak olduğundan içmek için temiz su bulmaları gerekmektedir. Bu problem durumuna doğada çözüm bulabilmek için ne yapabilecekleri sorusu yöneltilmiştir. Verilen cevaplar eğitmenin doğadaki su döngüsü ve su kaynaklarının nasıl oluştuğu yönündeki soruları ile yönlendirilmiştir.
Etkinlikte yapılması İstenilenler	Bu etkinlikte öğrencilerin bir şekilde ormanlık bir alanda kaldıklarını ve yardım beklerken bir süre sonra ellerinde bulunan az miktardaki içme sularının bittiğini hayal etmeleri ve tartışmaları istenmiştir.
Etkinliğin Uygulanması	Doğada bulunan bulanık bir nasıl temizleyebileceklerini tartışan öğrencilerden beşer kişilik gruplar oluşturularak içerisinde toprak çakıl vb. karışmış içilemez durumdaki bir suyu doğadan bulabilecekleri malzemeler veya atık malzemeleri kullanarak nasıl berraklaştırabileceklerinde dair bir düzenek hazırlamaları gerektiği belirtilmiştir. Öğrencilere 30 dk. süre verilmiş, gruplar arasında dolaşarak çözüm önerileri ve düzeneklerine yönelik sorular yönlendirilmiştir. Tüm gruplar çözüm önerilerini ve düzenledikleri düzenekleri birbirlerine sunduktan sonra gösteri deneyi şeklinde kum, çakıl yaprak vb. malzemelerin kat kat sıralanması ile oluşturulan deney düzeneginde suyun süzülmesi sağlanmıştır. İkinci olarak kirli bir şişe sudan boş bir şişeye kıvrılmış bir havlu peçete ile yapılan köprü yardımıyla berrak suyun nasıl elde edilebileceği gösterilmiştir.
Etkinliği günlük yaşamla ilişkilendirebilme	Eğitmen musluklarımızdan akan veya hazır şişelerde aldığımız suların kaynağı ve arıtma işlemleri hakkında kısa bir bilgilendirme yapmış; deterjan, şampuan, çamaşır suyu vb. kimyasalların neden bu fiziksel ayırma ile temizlenemeyeceğini ve günlük hayatımızda tüm bu malzeme kullanımlarımızı sınırlandırmamız gerektiği konusuna dikkat çekerek öğrencileri sürdürülebilir temizlik hakkında bilgilendirmiştir.

Verilerin Analizi

Elde edilen verilerin istatistiksel analizinde SPSS programı kullanılmıştır. Araştırmanın verilerinin analizinde parametrik olmayan istatistik tekniklerinden bağımlı gruplar için kullanılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi aynı gruba ait ön ve son testlerin farklı olup olmadığını anlamak amacı ile kullanılmıştır. Bu istatistik tekniklerinin kullanılmasının nedeni projeye katılan katılımcı sayısının 30'dan az olması nedeniyle normal dağılım gösteren evreni temsil edememesi (Akhun, 1986) ve kullanılan ölçek sıralamaya dayalı olmasıdır (Siegel, 1977). Veri kaynağının örneklem büyüklüğü araştırmaların istatistik seçimini etkileyen nicelikler arasında kabul edilirken, büyük gruplar üzerinden toplanan verilerin normal dağılım gösterdiği kabul edilebilirken grup sayısının bazı kaynaklara göre 30' un altında, bazı kaynaklara göre ise 15' in altında olduğu durumlarda dağılımın normal kabul edilmesi zordur (Büyüköztürk, Çoklu ve Köklü, 2017).

Bulgular

Proje kapsamında öğrencilerin günlük yaşamda karşılaştıkları problem durumlarına yönelik hazırlanan kimya etkinliklerinin öğrencilerin kimya dersine yönelik tutumları üzerine etkisi ile okulda öğrendikleri bilgileri günlük yaşamla ilişkilendirme derecelerine etkisini belirlemek amacıyla elde edilen veriler aşağıda sunulmuştur.

Projeye katılan öğrencilerin kimya dersine yönelik tutumlarına ait ön test ve son test puan ortalamaları betimsel analiz sonuçları Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6.

Öğrencilerin Kimya Dersine Yönelik Tutumlarına Ait Öntest ve Sontest Puan Ortalamaları Betimsel Analiz sonuçları

Öğrencilerin Tutumları		N	\bar{x}	S
Kimya	Ön test	28	66.66	0.89
	Son test	28	74.58	0.85

Tablo 6 incelendiğinde araştırma etkinliklerine başlamadan önce uygulanan kimya dersine yönelik tutum ölçeği puan ortalamalarının 66.66, araştırma etkinlikleri tamamlandıktan sonra puan ortalamalarının 74,58 olduğu ve standart sapmaların birbirine çok yakın olduğu görülmektedir. Proje kapsamında yapılan kimya ile ilgili etkinliklerin öğrencilerin kimya dersine yönelik tutum ölçeği ortalama puanlarına bakıldığında olumlu yönde geliştiği görülmektedir.

Projeye katılan öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası uygulanan kimya dersine yönelik tutum ölçekleri puanlarının analizine ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları aşağıda Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 7.

Öğrencilerin Kimya Dersine Yönelik Tutumlarına Ait Öntest-Sontest Puanlarının Karşılaştırılması Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Tablosu

Öğrencilerin Tutumları	Sontest-Öntest	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	P
Kimya	Negatif sıra	5	6.90	34.50		
	Pozitif Sıra	20	14.3	290.50	3.445*	.001**
	Eşit	3	-			

*Negatif sıralar temeline dayalı, **p<.05

Tablo 7’de verilen analiz sonuçları incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin kimya dersine yönelik tutum ölçeklerinden ön test – son test puanları arasında yüksek düzeyde anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir ($z=3.445$, $p=0.001<0.05$). Kimya dersine yönelik tutum için fark puanlarının sıra toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar, son test uygulama puanı lehinde olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın genel olarak öğrencilerin kimya dersine yönelik tutumlarını arttırmada etkisinin olduğu söylenebilir.

Öğrencilerden kimya derslerinde edindikleri bilgileri günlük yaşamla ilişkilendirme derecelerini “hiç ilişkili değil=1” ile “tamamen ilişkili =10” arasında puanlamaları istenmiş, bu değerlendirme sonuçlarına dair ön test ve son test puan ortalamaları betimsel analiz sonuçları Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8.

Öğrencilerin Kimya Derslerinde Edindikleri Kazanımları Günlük Yaşamla İlişkilendirme Dereceleri Öntest ve Sontest Puan Ortalamaları Betimsel Analiz Sonuçları

İlişkilendirme Dereceleri		N	\bar{x}	S
Kimya	Ön test	28	5.00	2.78
	Son test	28	6.21	2.22

Yukarıdaki tablo incelendiğinde araştırma etkinliklerine başlamadan önce öğrenciler ön test sonuçlarına göre kimya derslerinde edindikleri kazanımları günlük yaşamla ilişkilendirme dereceleri $\bar{x} = 5.00$ iken, proje etkinliklerinden sonra son test sonuçlarına göre kimya derslerinde edindikleri kazanımları günlük yaşamla ilişkilendirme dereceleri $\bar{x} = 6.21$ olduğu görülmektedir.

Projeye katılan öğrencilerin proje etkinlikleri öncesi ve sonrası kimya derslerinde edindikleri kazanımları günlük yaşamla ilişkilendirme derecelerine ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9.

Öğrencilerin Kimya Derslerinde Edindikleri Kazanımları Günlük Yaşamla İlişkilendirme Dereceleri Öntest ve Sontest Puanlarının Karşılaştırılması Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Tablosu

İlişkilendirme Dereceleri	Sontest–Öntest	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	P
Kimya	Negatif sıra	6	8.67	52		
	Pozitif Sıra	18	13.78	148	2.838*	.005**
	Eşit	4	-			

*Negatif sıralar temeline dayalı, ** $p<.05$

Tablo 9’da verilen analiz sonuçları incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin kimya derslerinde edindikleri kazanımları günlük yaşamla ilişkilendirme dereceleri ön test – son test puanları arasında yüksek düzeyde anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir ($z=2.838$, $p=0.005<0.05$). Kimya derslerinde edindikleri kazanımları günlük yaşamla ilişkilendirme dereceleri fark puanlarının sıra toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar, son test uygulama puanı lehinde olduğu tespit edilmiştir. Düzenlenen araştırmanın, genel olarak öğrencilerin kimya dersine yönelik derslerde edindikleri kazanımları günlük yaşamla ilişkilendirme derecelerini olumlu yönde geliştirdiğine yönelik etkisinin olduğu söylenebilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

TÜBİTAK tarafından desteklenen “Bilimden Doğaya, Doğadan Bilime: Problemlere Çözümler” başlıklı projedeki kimya etkinliklerinin lise dokuzuncu sınıf öğrencilerinin kimya dersine yönelik tutumlarına ve kimya ile ilgili edindikleri kazanımları günlük yaşamla ilişkilendirme derecelerine etkisini belirlemek amacıyla yapılan araştırmada aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir.

Projeye katılan lise dokuzuncu sınıf öğrencilerinin son test kimya dersine yönelik tutum puanlarının ön test puanlarına kıyasla artış göstermesi, kimya dersine yönelik tutum ölçekleri puanlarının analizine ilişkin wilcoxon işaretli sıralar testi çalışma sonuçları ön test – son test puanları arasında son test lehine anlamlı yüksek düzeyde bir fark olması düzenlenen projenin, genel olarak öğrencilerin kimya dersine yönelik tutumlarını arttırmada etkisinin olduğu söylenebilir. Benzer şekilde Andree (2003), fen derslerini daha eğlenceli olmasında fen konularının günlük yaşamla ilişkilendirilmesinin etkili olduğunu ve öğrencilerin derse yönelik tutumlarının olumlu yönde olmasına yardımcı olduğunu ortaya koymuştur. Molina ve Carriazo, (2019) uzmanların, profesörlerin ve öğretmenlerin eğitimci olarak katıldığı, kimyanın günlük yaşam ile ilişkilendirmesine yönelik etkinliklerin yer aldığı bilim şenliğinde öğrencilerin kimya dersine yönelik olumlu tutum geliştirdikleri gözlemlenmiştir. Özsevgeç ve Ürey (2015) ‘in öğretmen adaylarıyla gerçekleştirdikleri çalışmalarında fen bilgilerini gündelik yaşamda kullanma durumlarının fene karşı tutumla doğrudan ilgili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Doğada yapılan etkinlikler öğrencilerin tutum gibi duygusal gelişimlerin üzerine olumlu etkisi olmasında yüksek bir potansiyele sahiptir (Erdoğan, 2011). Günlük yaşamda çevre sorunları ile ilgili problem durumlarıyla geliştirmiş etkinliklerin olduğu ve doğada yapılan benzer projelerde öğrencilerin çevreye yönelik tutumlarında istatistiksel olarak olumlu yönde anlamlı bir farkın oluştuğunu belirtmektedirler (Bilir, Karaçam ve Danişman, 2019; Bakar, vd., 2021). Ayrıca Rubini ve diğerleri (2016) sınıf dışında yapılacak fen öğretimi uygulamalarının öğrencilerin derslere yönelik tutumlarını geliştirdiğini ifade etmektedirler.

Projeye katılan lise dokuzuncu sınıf öğrencilerinin kimya derslerinde edindikleri bilgileri günlük yaşamla en çok ilişkilendirme dereceleri son test sonuçları ön test sonuçlarına göre artış göstermiştir. Kimya derslerinde edindikleri kazanımları günlük yaşamla ilişkilendirme derecelerine ilişkin wilcoxon işaretli sıralar testi çalışma sonuçları ön test – son test puanları arasında son test lehine anlamlı yüksek düzeyde bir fark olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Düzenlenen projenin, genel olarak öğrencilerin kimya derslerinde edindikleri kazanımları günlük yaşamla ilişkilendirme derecelerini arttırmada etkisinin olduğu söylenebilir. Benzer çalışmalarda günlük yaşama dayalı kimya öğretiminin öğrencilerin kimya dersine yönelik tutumlarına ve motivasyonlarına katkıda bulunduğu dair açıklamalarda bulunmaktadır (Bennet, 2003; Kutu ve Sözbilir, 2010; Koçak ve Önen, 2012).

TÜBİTAK 4006 bilim fuarlarına katılan öğrencilerin günlük yaşamda karşılaşılan problemlerin çözümü açısından değerlendirilen araştırmada, öğrencilerinin günlük yaşamda karşılaşılan problemlerin çözümünde olumlu etki ettiğini sonucuna ulaşılmıştır (Yener ve Balcı, 2019). Projeye katılan katılımcıların etkinliklerin oluşturulmasında göz önüne alınan “kimya konusunu neden öğrendikleri, kimya bilgileri nerede kullanacakları ve bu kimya bilgilerin günlük yaşamla ilgisi” durumların öğrencilerin proje sonunda kimya bilgilerini günlük yaşamla ilişkilendirme derecelerine istatistiksel olarak olumlu yönde anlamlı farkın oluşmasında etkisinin olduğu söylenebilir.

Bu şekilde düzenlenecek proje etkinliklerinin öğrencilerin gözlem ve inceleme yapma, süreç içerisinde aktif olma, yaratıcılıklarını harekete geçirme, sorgulama yeteneklerini geliştirmeye imkân sağlaması kimya dersine yönelik tutumlarına ve kimya dersi ile ilgili kazanımları günlük yaşam ile ilişkilendirme etkili olabileceği söylenebilir.

TÜBİTAK destekli yürütülen bu tür projelerin desteklenmesinin ve gerçekleştirilmesinin öğrencilerin kimya dersine yönelik tutumlarına, dolayısıyla Türkiye’deki kimya eğitimine önemli katkılar sağlayacağını söylemek mümkündür. Özellikle hedef kitlenin lise dokuzuncu sınıf olduğu göz önüne alınırsa geleceğin bireylerine yönelik planlanan benzer projelerin yaygınlaştırılması ve okulda öğrenilenlerin sadece teoride kalmayıp günlük yaşamla da ilişkilendirilmesi gerektiği, öğrencilere karşılaşılabilecekleri problem durumlarını öğrendikleriyle nasıl çözebilecekleri konusunda ortamlar oluşturulması gerektiği önerilmektedir. Ayrıca bu araştırma, Düzce ilinde yer alan liselerde öğrenim gören 28 öğrenci ile sınırlıdır. Yapılacak araştırmalar ve projeler farklı yerlerdeki liselerden örneklem grupları seçilerek daha geniş ölçekli çalışmalar ve projelerin yapılması önerilmektedir.

Kaynakça

- Akhun, İ. (1986). *İstatistiğin manidarlığı ve örneklem*. Ankara.
- Akgün, A., Tokur, F. & Duruk, Ü. (2016). Fen öğretiminde öğrenilen kavramların günlük yaşamla ilişkilendirilmesi: su kimyası ve su arıtımı. *Adıyaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 161- 178. doi:10.17984/adyuebd.87973.
- Aksungur, G., & Gerçek, C. (2019). *Öğrencilerin bilgileri günlük yaşamla ilişkilendirme durumlarına yönelik yapılan araştırmaların incelenmesi*, ERPA International Congresses on Education, Sakarya-Turkey.
- Andree, M. (2003). *Everyday-life in the science classroom: A study on ways of using and referring to everyday-life*. ESERA Conference, Noordwijkerhout, The Netherlands.
- Avan, Ç., Gülgün, C., Yılmaz, A., & Doğanay, K. (2019). STEM eğitiminde okul dışı öğrenme ortamları: kastamonu bilim kampı. *Bilim, Teknoloji, Mühendislik, Matematik ve Sanat (J-STEAM) Eğitim Dergisi*, 2(1), 39-51.
- Ay, S. (2008). *Lise seviyesinde öğrencilerin günlük yaşam olaylarını açıklama düzeyi ve buna kimya bilgilerinin etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ayas, A., & Özmen, H. (1998). *Asit-baz kavramlarının güncel olaylarla bütünleştirilme seviyesi: bir örnek olay çalışması*. III. Ulusal Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu. 153-159. Ankara: Mili Eğitim Basımevi.
- Bakar, F., Avan, Ç., Aydınli, B., Şeker, F., & Turgut, B. (2021). Effects of nature education on environmental knowledge and attitude as an out of school learning environment. *Academia Journal of Nature and Human Sciences*, 7(1), 1-18.
- Balkan-Kıyıcı, F. & Aydoğdu, M. (2011). Fen bilgisi öğretmen adaylarının günlük yaşamları ile bilimsel bilgilerinin ilişkilendirebilme düzeylerinin belirlenmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 43-61.
- Bayrak, R. & Gürses, A. (2020). Teaching of the subject of solids through problem-based learning approach, *World Journal of Education*, 10(3), 47-56.
- Belge-Can, H. (2012). Students' attitudes toward school chemistry: The effect of interaction between gender and grade level. *Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching*, 13(1). 1-16.
- Bennet, J. (2003). *Context-based approaches to the teaching of science*. In *teaching and learning science*. London, UK:Continuum
- Bilir, V., Karaçam, S. & Danişman, Ş. (2019). *Bilimden doğaya, doğadan bilime: problemlere çözümler projesinin öğrencilerin çevreye yönelik tutumları üzerine etkisi*. V INES Human and Civilization Congress From Past To Future, Alanya-Turkey.
- Büyüköztürk, S., Çokluk, Ö., & Köklü, N. (2017). *Sosyal bilimler için istatistik*. PegemA Yayıncılık.
- Cheung, D. (2009). Students' attitudes toward chemistry lessons: the interaction effect between grade level and gender. *Res Sci Educ*. 39:75–91.
- Çam, A. & Geban, Ö. (2017). Effectiveness of case-based learning instruction on pre-service teachers' chemistry motivation and attitudes toward chemistry. *Research in Science & Technological Education*, 35(1), 74-87, DOI: 10.1080/02635143.2016.1248927.
- Çetinkaya, E. & Ayartepe, S. (2020). Lise öğrencilerinin kimya dersine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 56, 92-120.
- Derman, İ. & Senemoğlu, N. (2020). Seventh-grade students' levels of associating science courses with real life. *Education and Science*, Online First, 1-23, <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2020.9178>.
- Enginar, İ., Saka, A. & Sesli, E. (2002). *Lise 2 öğrencilerinin biyoloji derslerinde kazandıkları bilgileri güncel olaylarla ilişkilendirebilme düzeyleri*. Ulusal Fen bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi'nde sunulmuş bildiri, Ankara.
- Erdoğan, M. (2011). The effects of ecology-based summer nature education program on primary school students' environmental knowledge, environmental affect and responsible environmental behavior. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 11(4), 2233-2237.
- Gilbert, J. K. (2006). On the natura of "context" in the chemical education. *International Journal of Science Education*. 28(9), 957-976

- Hançer, A., Uludağ, N. & Yılmaz A. (2007). Fen bilgisi öğretmen adaylarının kimya dersine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 100- 109.
- Hançer, A. & Yalçın, N. (2007). Fen eğitiminde yapılandırmacı yaklaşıma dayalı bilgisayar destekli öğrenmenin bilgisayara yönelik tutuma etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15 (2), 549-560.
- Heng, C. K. & Karpudewan, M. (2015). The interaction effects of gender and grade level on secondary school students' attitude towards learning chemistry. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 11(4), 889-898. doi: 10.12973/eurasia.2015.1446a.
- Indra S. S. & Bitwell, C. (2016). Effect of ethnochemistry practices on secondary school students' attitude towards chemistry. *Journal of Education. and Practice*, 7(17): 44-56.
- Kan, A. & Akbaş, A. (2005). Lise öğrencilerinin kimya dersine yönelik tutum ölçeği geliştirme çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 1(2), 227-237.
- Karagölge, Z. & Ceyhun, İ. (2002). Öğrencilerin bazı kimyasal kavramları günlük hayatta kullanma becerilerinin tespiti. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 10(2), 287-290.
- Kelly, J., Bradley, C. & Gratch, J. (2008). *Science simulations: do they make a difference in student achievement and attitude in the physics laboratory?* Washington, DC: The Catholic University of America.
- Kenar, İ., Şekerci, A.R., Erdem, A.R., Geçgel, G., & Demir, H.İ., (2015). An investigation of ninth grade students' attitudes toward daily life chemistry. *Academic journals/ Educational Research and Reviews*.10(12), 1695-1701. <https://doi.org/10.5897/ERR2015.2255>.
- Kösece, N. (2020). *Ortaöğretim öğrencilerinin günlük yaşam kimyasına ilişkin tutumları ile bilimsel süreç becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Kubiatko M., Balatova K., Fancovicova J., & Prokop P., (2017), Pupils' attitudes toward chemistry in two types of czech schools, *Eurasia J. Math. Sci. Technol. Educ.*, 13(6), 2359–2552.
- Kurbanoğlu, N. İ. (2014). Lise öğrencilerinin kimya laboratuvarı kaygı ve kimya dersi tutumlarının cinsiyet ve okul türü değişkenlerine göre incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 39(171), 199-210.
- MEB, (2018). *Ortaöğretim kimya dersi (9., 10., 11., ve 12. sınıflar) öğretim programı*. Ankara.
- Molina, M. F. & Carriazo, J. G. (2019). Awakening interest in science and improving attitudes toward chemistry by hosting an acs chemistry festival in bogotá, colombia. *Journal of Chemical Education*. 96 (5): 944-950
- Murti, P. R. & Aminah, N. S. (2019). The identification of high school students' knowledge of Newton's law of science literacy using a test based on nature of science (NOS). *Journal of Physics: Conference Series*. 1153. doi:10.1088/1742-6596/1153/1/012122.
- Nieswandt, M. (2007). Student affect and conceptual understanding in learning chemistry. *Journal of Research in Science Teaching*, 44(7), 908-937. doi: 10.1002/tea.20169.
- Ormanç, U., & Cepni, S., (2018).The thematic review of relating with daily life studies in science education. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*, 12(2): 350-381.
- Oskamp, S., & Schultz, P. W. (2005). *Attitudes and opinions* (3rd ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Özsevgeç, L. C., & Ürey, M. (2015). Sınıf öğretmen adaylarının fen bilgilerini günlük yaşamla ilişkilendirebilme düzeyleri ile fen tutum ve okuryazarlıkları arasındaki ilişki. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 8(3), 397-420.
- Pehlivan, H. ve Köseoğlu, P. (2011). Fen lisesi öğrencilerinin kimya dersine yönelik tutumları ile akademik benlik tasarımlarının incelenmesi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(29), 90-102.
- Rubini, B., Ardianto, D., Pursitasari, I. D. & Permana, I. (2016). Identify scientific literacy from the science teachers' perspective. *Jurnal Pendidikan IPA Indonesia*, 5(2), 299-303.
- Siegel, S. (1977). *Davranış bilimleri için parametrik olmayan istatistik*. Topseven Y.(Çev.). DTCF Yayınları: 274, Ankara.
- Stark, R., & Gray, D. (1999). Gender preferences in learning science. *International Journal of Science Education*, 21(6), 633–643.
- Soobard, R. & Rannikmae, M. (2011). Assessing student's level of scientific literacy using interdisciplinary scenarios. *Science Education International*, 22(2), 133-144.

- Sönmez, V. & Alacapınar, F.G. (2013). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şahin, Ş. (2012). Bilim şenliklerinin 10. Sınıf öğrencilerinin kimya dersine yönelik tutumlarına olan etkisi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 5(1), 89-103.
- Ülgen, G. (1994). *Eğitim psikolojisi: kavramlar, ilkeler, yöntemler, kuramlar ve uygulamalar*. Ankara: Bilim Yayınları.
- Vos, M.A.J., Taconis, R., Jochems, W. M. G., & Pilot, A. (2010). Classroom implementation of contextbased chemistry education by teachers: the relation between experiences of teachers and the design of materials. *International Journal of Science Education*, 1- 6.
- Weinburgh, M. (1995). Gender differences in student attitudes toward science: a meta-analysis of the literature from 1970 to 1991. *Journal of Research in Science Teaching*, 32, 387–398.
- Yadigaroglu, M., Demircioğlu, G. & Demircioğlu, G. (2017). Fen bilgisi öğretmen adaylarının kimya bilgilerini günlük hayatla ilişkilendirebilme düzeyleri. *Ege Eğitim Dergisi*, (18) 2: 795-812
- Yanık, F. E. (2006). *Doğaperest. ali demirsoy kitabı*. Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, No: 950, İstanbul: 385-388.
- Yener, D. & Balcı, E. (2019). *Tübitak 4006 bilim fuarlarının öğrenciler açısından değerlendirilmesi: polatlı örneği*. V INES Human and Civilization Congress From Past To Future, Alanya-Turkey
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyalbilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, M., Atila, M., & Doğar, Ç . (2016). 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin fen bilimleri etkinliklerine yönelik düşünceleri: küçük bilim adamları keşifte projesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 194-212.
- Yıldırım, N. & Birinci Konur, K. (2014). Fen bilgisi öğretmen adaylarının kimya kavramlarını günlük hayatla ilişkilendirebilmelerine yönelik gelişimsel bir araştırma. *JASS*, 30, 305-323
- Yıldırım, N. & Maşeroğlu, P. (2016). Kimyayı günlük hayatla ilişkilendirmede tahmin-gözlem-açıklamaya dayalı etkinlikler ve öğrenci görüşleri. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry (TOJQI)*. 7(1). 117-145.
- Yıldırım, N., Küçük, M. & Ayas, A. (2013). A comparison of effectiveness of analogy-based and laboratory-based instructions on students' achievement in chemical equilibrium. *Scholarly Journal of Education*, 2(6), 63-76.

Extended Abstract

Developing positive attitudes towards science courses is one of the major responsibilities of science teachers (Stark and Gray, 1999). In this sense, it is thought that creating an environment in which teachers can use the gains learned in the course of daily life may affect students' attitudes positively. Chemistry is a widely used science in every field of daily life. In chemistry education, first of all, students should be able to make sense of chemistry learning, make connections with their lives and make consistent mental plans about the subjects (Gilbert, 2006). According to Vos et al. (2010), the aim should be not only to teach chemistry, but to show what it means to learn chemistry.

It is seen that chemistry courses in high schools are aimed at revealing a chemistry culture related to the effect of chemistry on life and chemistry in life (Koçak and Önen, 2012). Students should be able to use chemistry knowledge to solve real problems related to chemistry from daily life. When the studies carried out in this context were examined, it was concluded that the students were asked to explain these solutions together with their reasons even if they solved the probes with the chemical formulas or methods they memorized (Balkan-Kıyıcı and Aydoğdu, 2011; Yıldırım, Küçük and Ayas, 2013).

Attitudes developed during the course of education and training are of utmost importance. It is very important to determine the attitudes of students towards any lesson and to change their attitudes positively, especially the affective characteristics of students such as dislike of the lesson, academic success, interest and participation in the lesson, as well as the use of the acquired knowledge in situations such as daily life (Kan & Akbaş, 2005). With this study, it is aimed to determine the effects of the activities carried out in the “Science to Nature, from Nature to Science: Solutions to Problems” project within the scope of TÜBİTAK 4004 Nature Education and Science Schools program on students' attitudes towards chemistry course and how much they use their gains in chemistry in daily life.

Method

The study utilizes quasi-experimental design without a control group, which is a quantitative research method. The sample of the study consists of students who were voluntary to participate in the project which completed 9th grade of Düzce central high schools in 2017-2018 academic year. The carried activities were related to physics, chemistry, biology, environment and mathematics. The activities are designed to enable participants to use their current knowledge in problem situations in which they encounter, rather than to learn lots of information, thus inciting them to research, inquiry and learn. Within the scope of the project, four chemistry activities were carried out. These are as follows:

1. Warm up with resin and Enlighten
2. Adhesive from Wood Resin
3. Aspirin Collection from Willow Tree
4. Muddy Water Problem

In this research, Attitude Scale towards Chemistry Course developed by Kan and Akbaş (2006) for high school students was used at the beginning and end of the project. In addition, the students were asked to evaluate their knowledge of chemistry in relation to their daily life levels from "not at all related = 1" and "completely related = 10" at the beginning and end of the project.

Since the number of participants was less than thirty and the data were not normally distributed, non-parametric statistical tests were used in the analysis of the data. For this reason, Wilcoxon Signed Ranks Test for Associated Measurements, which is used for dependent groups from the techniques of nonparametric statistical tests, was used to determine whether the pre and post-tests of the same group were different.

Result, Discussion and Conclusion

It was concluded that the post-test attitude scores of the ninth grade students participating in the project towards chemistry course increased compared to the pre-test scores. The results of Wilcoxon Signed Rank Tests for the analysis of attitude scale scores for the chemistry course revealed that posttest scores were higher than pretest scores. It can be said that the project has an effect on increasing the attitudes of students towards chemistry course in general.

The scores of high school ninth grade students about the degree of relating chemistry with daily life were found to be higher in post-test compared to the pre-test. The results of the Wilcoxon signed rankings test showed that this difference in favor of the post-test was statistically significant. Hence, it can be said that the project has an effect on increasing the degree to which students associate their gains in chemistry classes with daily life.

According to the results of the analysis, it was determined that there was a significant difference between the pre - test and post - test scores for both the attitudes and level of integrating their knowledge to daily life of the students attending the project in favor of the post - test.

It can be said that the project activities enable students to make observation and analysis, to be active in the process, to activate their creativity, to develop their questioning abilities and to be effective in their attitudes towards chemistry course and to associate the chemistry course gains with daily life.

This kind of projects funded by TÜBİTAK can be said to have effects on students' attitudes towards chemistry and chemistry education in Turkey. Especially considering that the target group is the ninth grade of high school, it is suggested that similar projects planned for the individuals of the future should be extended and that what is learned in the school should not only be related to the theory but also to daily life, and that environments should be created for the students to solve the problem situations they may encounter with what they learn.¹

¹ Bu araştırmaya yazarlar eşit oranda katkı sağlamıştır.

Üniversite Öğrencilerinde Yaşam Doyumunun Yordayıcısı Olarak Kişilerarası Yeterlik

Interpersonal Competence as a Predictor of Life Satisfaction among University Students

Halime EKER¹, İbrahim TAŞ²

Makale Hakkında

Gönd. Tarihi:08.12.2020

Kabul Tarihi:04.10.2021

Yayın Tarihi:01.11.2021

Anahtar Kelimeler

Kişilerarası yeterlik,
yaşam doyumu,
cinsiyet,
regresyon.

Key Word

Interpersonal
competence,
life satisfaction,
gender,
regression.

Özet

Bu araştırmanın amacı, üniversite öğrencilerinde yaşam doyumunun yordayıcısı olarak kişilerarası yeterliği incelemektir. Araştırmanın bir diğer amacı ise, her iki değişkenin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmektir. Araştırma grubunu 156'sı (%43.9) erkek, 215'i (%56.1) kadın olmak üzere 355 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Katılımcıların yaşları 18-26 arasında olup yaş ortalamaları 20.23'tür. Veri toplama aracı olarak Kişisel Bilgi Formu, Kişilerarası İlişkiler Ölçeği ve Yaşam Doyumu Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada öncelikle değişkenlerin parametrik testlerin varsayımlarını karşılayıp karşılamadığı test edilmiştir. Varsayımların karşılandığı tespit edildikten sonra analizlere geçilmiştir. Veriler t testi, korelasyon ve basit doğrusal regresyon ile analiz edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, kişilerarası yeterlik ile yaşam doyumu arasında orta düzeyde ve pozitif ilişki tespit edilmiştir. Kişilerarası yeterlik ile yaşam doyumunun cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaştığı ve her iki değişken düzeyinin kadınlarda daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte, kişilerarası yeterliğin yaşam doyumunun anlamlı bir yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar literatür ışığında tartışılmış ve araştırmacılara önerilerde bulunulmuştur.

Abstract

The purpose of this research is to examine interpersonal competence as a predictor of life satisfaction among university students. Another purpose of the study is to determine whether the two variables differ according to gender. The research group consists of 355 university students, 156 of whom (43.9%) are male and 215 of whom (56.1%) are female. The ages of the participants are between 18-26 and their average age is 20.23. Personal Information Form, Interpersonal Competence Scale and Satisfaction with Life Scale were used as data collection tools. In the research, it was first tested whether the variables meet the assumptions of parametric tests. After it was determined that the assumptions were met, the analyzes were started. The data was analyzed by t-test, correlation and simple linear regression. According to the results of the study, a moderate level and positive relationship was found between interpersonal competence and life satisfaction. It was determined that interpersonal competence and life satisfaction differed significantly according to gender, and both variable levels were higher in women. In addition, interpersonal competence was found to be a significant predictor of life satisfaction. The results obtained from the research were discussed in the light of the literature and suggestions were made to the researchers.

Atf için:

For Citation

Eker, H. & Taş, İ. (2021). Üniversite öğrencilerinde yaşam doyumunun yordayıcısı olarak kişilerarası yeterlik. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi [MSKU Journal of Education]*, 8(2), 534-544. DOI: 10.21666/muefd.837514

¹ İstanbul Kültür Üniversitesi – halime-eker@hotmail.com- ORCID: 0000-0003-1801-3929

² Sakarya Üniversitesi – ibrahimtas34@gmail.com- ORCID: 0000-0002-5752-2753

İyi bir yaşamın nasıl olduğu sorusu binlerce yıldır düşünülmektedir. Bu süreç içerisinde iyi bir yaşam erdemli olma, rolleri ve sorumlulukları doğru bir şekilde yerine getirme ya da mutluluk ve memnuniyet ile dolu olma gibi çeşitli biçimlerde nitelendirilmiştir (Diener ve Suh, 2000). Bireylerin yaşamlarından memnuniyet duyabilmeleri ve yaşamlarında bir anlam bulabilmeleri için sahip olmaları gereken en önemli öğelerden birisi yaşam doyumudur (Yıldırım, 2017).

Yaşam doyumunu bireylerin hayatlarının her boyutunu içerir. Shin ve Johnson (1978), yaşam doyumunu bireyin yaşam kalitesinin kendi seçtiği kriterlere göre genel bir değerlendirmesi olarak ele almaktadırlar. Yaşam doyumunu, bireyin istedikleri ile sahip olduklarını kıyaslayarak elde ettiği sonuçtur. Bireyin yaşamla ilgili beklentilerinin, gerçek durumla karşılaştırılmasıyla ortaya çıkan durumu ya da sonucu göstermektedir (Altay ve Avcı, 2009). Yaşam doyumunu, bireyin yaşamından memnun olup olmadığına ilişkin bilişsel değerlendirmesini yansıtan öznel iyi oluşun bir bileşenidir (Cheung ve Lucas, 2014). Yaşam doyumunu, bireyin bir bütün olarak yaşamının genel kalitesini olumlu olarak değerlendirme derecesidir. Başka bir deyişle, bireyin sürdürdüğü hayatı ne kadar sevdiği şeklinde tanımlanabilir (Judge ve Arora, 2017). Yaşam doyumunu, bireyin yaşamından memnuniyetini bir bütün olarak değerlendirirken ailesi, çevresi, arkadaşları ve benliği gibi belirli yaşam alanları ile ilgili olarak yaptığı bilişsel, genel bir değerlendirme olarak kavramsallaştırılmaktadır (Suldo ve Huebner, 2006). Kişisel özellikler, yakın ilişkiler, çalışma deneyimleri, içinde bulunulan kültür ve inançlar gibi faktörler yaşam doyumunu üzerinde etkili olmaktadır. Bireyin yaşamına ilişkin değerlendirmeleri sonucunda, pozitif duyguların negatif duygulardan daha üstün olması yaşamından aldığı doyumun yüksek olduğunun bir işareti olarak görülebilir (Myers ve Diener, 1995). Yaşam doyumunun dinamiklerini araştırmak, bireyin yaşam doyumunun sürekli olması açısından önemlidir (Kim ve Jeong, 2017).

Alan yazın incelendiğinde, yaşam doyumunun depresyon (Koivumaa-Honkanen, Kaprio, Honkanen, Viinamäki ve Koskenvuo, 2004; Lewis, Dorahy ve Schumaker, 1999; Morsünbül, 2013), psikolojik iyi oluş (Kermen, Tosun ve Doğan, 2016), yaşamın anlamı (Ang ve Jiaqing, 2012; Kim, 2001; Yıkılmaz ve Gütül, 2015), iyimserlik (Hırlak, Taşlıyan ve Sezer, 2017), psikolojik sağlık ve yalnızlık (Yakıcı ve Traş, 2018), sosyal görünüş kaygısı (Ürün ve Şafak Öztürk, 2019) ve algılanan sosyal destek (Türkseven, Öner, Çetin ve Şimşek, 2020) gibi değişkenlerle ilişkili olduğu görülmüştür. Yaşam doyumunun ilişkili olduğu diğer bir kavram da kişilerarası yeterliktir (Adamczyk ve Segrin, 2016).

Birey, diğer insanlarla etkileşim içinde olmasını sağlayacak sosyal yönden kabul edilebilir davranışlara sahip olmak ister (Yüksel, 1997). Kişilerarası ilişkilere başarılı bir şekilde katılmak günümüzde daha da önemli hale gelmiştir. Kişilerarası yeterlik, bireyin toplumsal uyumu ve psikolojik iyi oluşu açısından önemli bir yetenektir (Kim, Min, Yune, Choi ve Gong, 2008). Kişilerarası beceriler, genç yetişkinlik yıllarında yakın ilişkiler kurulmasında ve sağlıklı psikososyal işlevselliğin sağlanmasında önemli bir rol oynamaktadır (Larson, Whitton, Hauser ve Allen, 2007). Kişilerarası yeterlik, psikiyatri, klinik psikoloji, iletişim, sosyal psikoloji, gelişim psikolojisi ve dil gibi birçok farklı alanda çalışılmaktadır. Kişilerarası yeterlik, Thorndike'ın 1920'li yıllarda öncü olduğu sosyal zekâyı değerlendirme çalışmalarına dayanmaktadır. Thorndike sosyal zekâyı diğer insanları anlamayı ve diğerleriyle kurdukları ilişkiler içinde mantıklı davranmayı içeren bir yetenek olarak kavramsallaştırmıştır (Spitzberg ve Cupach, 1989). Waters ve Sroufe (1983) kişilerarası yeterlik kavramını, iyi bir gelişimsel sonuç elde etmek için çevresel ve kişisel kaynaklardan yararlanmak olarak tanımlamıştır. Kişilerarası yeterlik, diğer insanlarla başarılı bir şekilde etkileşim kurma yeteneğidir (Giromini ve diğ., 2016). Kişilerarası yeterlik, yeni ilişkiler başlatma, kendini açma, haklarını savunma, duygusal destek sağlama ve kişilerarası çatışmaları yönetme gibi boyutları içermektedir (Buhrmester, Furman, Wittenberg ve Reis, 1988). Kişilerarası ilişkilerde yetkin olma için birbirine benzeyen birçok farklı kavram kullanılmaktadır. Kişilerarası yeterlik, iletişim becerisi, sosyal yeterlik, sosyal beceri gibi kavramlar bunlardan bazılarıdır (Spitzberg ve Cupach, 1989; Segrin, 2000). Yapılan çalışmalar dikkate alındığında, kişilerarası yeterliğin yalnızlık (Straits-Tröster ve diğ., 1994), aile ile etkileşim (Bartle-Haring ve Sabatelli, 1997), depresyon (Cooley, Van Buren ve Cole, 2010; Eberhart ve Hammen, 2006), stres (Sahl, Cohen ve Dasch, 2009), öznel iyi oluş (Demir, Jaafar, Bilyk ve Ariff, 2012), empati (Chow, Ruhl ve Buhrmester, 2013), öfke ve öfke ifade tarzları (Esen ve Çelikkaleli, 2016) ve anne-babaya bağlanma (Baytemir, Karaşar ve Öğülmüş, 2017) ile ilişkili olduğu görülmektedir.

Kişilerarası yeterliğin yüksek olması, yakın arkadaş ilişkilerinin, romantik ilişkilerin, aile ilişkilerinin ve akademik alanların daha başarılı ve mutlu biçimde sürdürülmesini ve depresyon ya da yalnızlık gibi olumsuz durumlarla ilgili daha az yakınma yaşanmasını sağlamaktadır (Baytemir, 2016). Başka bir ifade ile kişilerarası yeterliğin bireyin hayatındaki kişilerle olumlu ilişkiler sürdürmesini sağladığı, bunun yanı sıra olumsuz ruh hallerine karşı da koruyucu bir işlevinin olduğu görülmektedir. Üniversite öğrencileri, sosyal ilişkiler yönünden yoğun bir dönem içinde bulunmaktadır. Bu dönemin bu açıdan sağlıklı bir şekilde geçirilmesinde kişilerarası yeterliğin kilit rol oynadığı söylenebilir. Ayrıca, kişilerarası yeterliğin bireyin diğerleri ile olan ilişkileri kadar akademik alanda da olumlu sonuçlar doğurması bu değişkenin başarılı bir üniversite öğrenimi için de araştırılmasını önemli kılmaktadır. Yaşam doyumu bireyin yaşama ilişkin memnuniyetini ailesi, çevresi, arkadaşları ve benliğini dikkate alarak genel bir değerlendirme yapması olarak ele alınmaktadır (Suldo ve Huebner, 2006). Bu yönüyle kişilerarası yeterliğin yaşam doyumunun bir bileşeni olduğu ve öğrencilerin kişilerarası ilişkilerdeki yeterliklerinin yaşamdan doyum almalarında önemli olduğu söylenebilir. Her iki değişken birbiri ile ilişkili olmasına (Adamczyk ve Segrin, 2016) rağmen alan yazında üniversite öğrencilerinde bu değişkenleri inceleyen herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle, kişilerarası yeterlik ve yaşam doyumu arasındaki ilişkiyi inceleyen bir araştırma önemlidir ve alan yazına katkı sağlayabilir. Bu bağlamda çalışmada aşağıdaki sorular araştırılmıştır.

1. Yaşam doyumu ile kişilerarası yeterlik cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
2. Kişilerarası yeterlik yaşam doyumunu anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Yaşam doyumunun yordayıcısı olarak kişilerarası yeterliliğin incelendiği bu araştırma, korelasyonel araştırma türündedir. Korelasyonel araştırmada, değişkenlerin bağımlı ya da bağımsız olmalarına bakmadan değişkenler arasındaki ilişkinin düzeyi ve yönü belirlenmeye çalışılır (Durmuş, Yurtkoru ve Çinko, 2011).

Araştırma Grubu

Araştırma grubunu İstanbul'da bir Vakıf Üniversitesi ile bir Devlet Üniversitesine devam eden 355 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Katılımcıların 156'sı (%43.9) erkek, 215'i (%56.1) kadındır. Katılımcıların yaş aralıkları 18-26 arasında olup yaş ortalamaları 20.23'tür. Araştırma grubu zaman, para ve işgücü kaybının önlenmesi amacıyla uygun örnekleme yöntemi (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2010) kullanılarak seçilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Yaşam Doyumu Ölçeği

Diener, Emmons, Larsen ve Griffin (1985) tarafından geliştirilen yaşam doyumu ölçeğinin, Durak, Senol-Durak ve Gencoz (2010) tarafından Türk kültürüne uyarlama çalışması yapılmıştır. Ölçek 7'li likert türü bir ölçme aracı olup 5 madde ve tek faktörden oluşmaktadır. Uyum endeksi değerlerinin ($\chi^2 = 10.129$, $df = 2.026$, $p = .072$; $IFI = .994$, $TLI = .987$, $CFI = .994$, $SRMR = .020$, $RMSEA = .043$) iyi uyum verdiği görülmektedir. Yaşam doyumu ölçeğinin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı .81 ve düzeltilmiş madde korelasyonları .53 ile .65 arasındadır. Bu araştırmada ölçülen Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı .85'dir. Bu sonuç, ölçeğin bu araştırmada oldukça güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir (Kayış, 2014).

Kişilerarası Yeterlik Ölçeği

Buhrmester ve diğerleri (1988) tarafından geliştirilen ölçek, Baytemir (2016) tarafından Türk kültürüne uyarlanmıştır. Ölçek 5'li likert tarzında bir ölçek olup, 40 madde ve 5 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin yapı geçerliği DFA ile yapılmış ve uyum endeksi değerlerinin ($\chi^2 / sd = 2.27$, $RMSEA = .064$, $SRMR = .079$, $CFI = .97$, $NFI = .94$, $TLI = .96$) yeterli olduğu görülmüştür. Ölçüt geçerliği kapsamında algılanan sosyal yeterlik ile ilişkisine bakılmış ve korelasyon katsayısı .70 olarak tespit edilmiştir. Güvenirlik için Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısına bakılmış ve ölçeğin toplamı için .94 olarak tespit edilmiştir. Bu araştırma kapsamında tespit edilen Cronbach Alfa iç tutarlılık

katsayısı .94'tür. Bu değer, ölçeğin bu çalışmada oldukça güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir (Kayış, 2014).

Verilerin Toplanması ve Analizi

Veriler öğrencilerden 2020-2021 eğitim-öğretim yılında, online olarak, gönüllülük esasına göre toplanmıştır. Öğrencilere diledikleri zaman çalışmadan ayrılacakları ifade edilmiştir. Araştırma için etik kurul izni alınmıştır (04/09/2020 tarih ve 2020/08 sayılı İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Etik Kurulu onayı). Öncelikle verilerin normallik varsayımları incelenmiştir. Değişkenlere ait basıklık ve çarpıklık değerlerinin (.063, -.722) +1 ile -1 arasında normal sınırlarda olduğu gözlenmiştir (Büyüköztürk, 2014). Çoklu bağlantı problemi için Varyans Artış Faktörleri (VİF) incelenmiş ve değerlerin (1.58-2.52) 10'dan küçük olduğu, çoklu bağlantı probleminin olmadığı tespit edilmiştir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012). Durbin Watson istatistiği ile oto korelasyon olup olmadığı test edilmiş ve elde edilen değer (dw= 1.961) 1.5-2.5 arasında olduğu, oto korelasyon olmadığı görülmüştür (Küçükşille, 2014). Veriler SPSS 25 paket programı ile analiz edilmiştir. Bu aşamadan sonra verilerin analizine geçilmiştir.

Bulgular

Araştırmada öncelikle değişkenler arasındaki ilişki ile değişkenlere ilişkin betimsel istatistikler incelenmiş ve elde edilen sonuçlar Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1

Yaşam Doymu ve Kişilerarası Yeterliğe İlişkin Betimleyici İstatistikler

	N	Ort	Sh	Ss	Ç	B	YD	KY
YD	355	21.52	.34	6.59	-.287	-.15	-	
KY	355	134.31	1.32	24.86	-.26	-.28	.35**	-

**p<.01, Ç: Çarpıklık, B: Basıklık, YD: Yaşam Doymu, KY: Kişilerarası Yeterlik

Tablo 1 incelendiğinde, yaşam doymu ile kişilerarası yeterlik ($r = .35, p < .01$) arasında orta düzeyde pozitif ilişki olduğu görülmektedir.

Korelasyon analizinden sonra yaşam doymu ve kişilerarası yeterlik toplam puanının cinsiyet değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığına bakılmış ve elde edilen t testi sonuçları Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2

Yaşam Doymu ile Kişilerarası Yeterliğin Cinsiyete Göre t Testi Sonuçları

Değişkenler	Gruplar	N	X	ss	t testi		
					t	sd	p
Yaşam Doymu	Kadın	199	22.19	6.21	-2.17	353	.030
	Erkek	156	20.67	6.97			
Kişilerarası Yeterlik	Kadın	199	137.63	21.42	-2.87	353	.004
	Erkek	156	130.07	28.16			

Tablo 2 incelendiğinde, katılımcıların yaşam doyumlarının cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaştığı görülmektedir ($t[353] = -2.17; p < .05$). Buna göre, kadın öğrencilerin yaşam doymu düzeyleri erkek öğrencilerin yaşam doymu düzeylerinden anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur. Kişilerarası yeterliğin de cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaştığı görülmektedir ($t[353] = -2.87; p < .01$). Buna göre, kadın öğrencilerin kişilerarası yeterlik düzeyleri erkek öğrencilerin kişilerarası yeterlik düzeylerinden anlamlı şekilde yüksek çıkmıştır.

Bu analizden sonra, kişilerarası yeterliğin yaşam doymunu anlamlı şekilde yordayıp yordamadığı basit doğrusal regresyon analizi ile incelenmiş ve elde edilen sonuçlar Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3

Yaşam Doyumunun Yordanmasına İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi

Değişken	B	Sh	(β)	t	p
Sabit	9.20	1.81		5.09	.000
KYT	.09	.01	.35	6.93	.000

R=.35 R²=.12
F(1-353)=47.95, p<.000

Tablo 3'e göre kişilerarası yeterlik üniversite öğrencilerinde yaşam doyumunu anlamlı bir şekilde yordamaktadır ($R = .35$, $R^2 = .12$, $p < .000$). Kişilerarası yeterliğin yaşam doyumuna ilişkin varyansın %12'sini açıkladığı görülmektedir.

Tartışma

Bu araştırmada, yaşam doyumunu ile kişilerarası yeterlik arasındaki ilişki incelenmiştir. Yaşam doyumunu ile kişilerarası yeterlik arasında pozitif ilişki olduğu, kişilerarası yeterliğin yaşam doyumunun anlamlı bir yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca hem yaşam doyumunu hem de kişilerarası yeterliğin cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaştığı, kadınların hem yaşam doyumunu hem de kişilerarası yeterlik düzeylerinin erkeklerden anlamlı şekilde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmanın birinci alt problemi, yaşam doyumunu ile kişilerarası yeterliğin cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığı şeklindedir. Yaşam doyumunun cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaştığı ve kadınların yaşam doyumunu düzeylerinin erkeklerin yaşam doyumunu düzeylerinden anlamlı şekilde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Alan yazın incelendiğinde, araştırmanın sonuçlarını destekleyen çalışmaların (Demir ve Murat, 2017; Dost, 2007; Gülcan ve Bal, 2014; Recepoğlu, 2013) olduğu görülmektedir. Bu çalışmalara karşın desteklemeyen çalışmalara da (Kermen ve diğ., 2016; Özgür, Gümüş ve Durdu, 2010; Telef, 2011) rastlanmaktadır. Araştırmadan elde edilen sonuç örneklemin özellikleri ve toplumsal cinsiyet rolleri ile açıklanabilir. Alan yazın incelendiğinde, kadınların çalışmasının yaşam doyumlarını olumlu etkilediği görülmektedir (Yıldırım ve Işık, 2017). Ayrıca çalışmayan kadınların depresyon ve anksiyete gibi psikolojik belirti düzeylerinin çalışanlara oranla daha yüksek olduğu ve yaşam doyumlarının daha düşük olduğu görülmektedir (Çilli, Kaya, Bodur, Özkan ve Kucur, 2004). Bu bağlamda üniversite öğrenciliği de dâhil olmak üzere bir işle meşgul olmanın, çalışmanın ve çalışacak olmanın kadınlarda yaşam doyumunu artırdığı söylenebilir. Toplumsal cinsiyet, kadın ve erkek olarak doğan bedenlere manevi anlamlar yükleyerek onları kültürel bağlamda yeniden tanımlamaktır (Bingöl, 2014). Toplumsal cinsiyet açısından kadınların rolü dikkate alındığında, kadınlara iş hayatı ve üniversite okuma ile ilgili sınırlı rollerin verildiği söylenebilir. Buna karşın, bu roller toplumsal cinsiyet açısından erkeklere doğal olarak verilen rollerdir. Sahip oldukları imkânlar ve buldukları konum ile üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet dayatmalarını aşmış bir örneklem olduğu söylenebilir. Çalışmayan, eşine bağımlı, ayakları üzerinde duramayan kadınlar olmadıkları düşüncesi kadınların yaşam doyumunu düzeylerinin erkeklerden daha yüksek olmasını beraberinde getirmiş olabilir.

Araştırmada kişilerarası yeterliğin de cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir. Kadınlarda kişilerarası yeterlik düzeyinin erkeklerden anlamlı şekilde daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Alan yazın incelendiğinde, Yavuz (2018) tarafından yapılan çalışmada da kadınların kişilerarası yeterlik düzeylerinin anlamlı şekilde daha yüksek olduğu görülmektedir. Bununla birlikte, kişilerarası yeterliliğin cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaşmadığını gösteren çalışmalar da (Yorgancı ve Bozgeyikli, 2016) mevcuttur. Çalışmalar incelendiğinde, sınırlı sayıda ve birbirinden farklı sonuçlara ulaşılan çalışmaların olduğu görülmektedir. Kişilerarası yeterliğin, yeni ilişkiler başlatma, kendini açma, haklarını savunma, duygusal destek sağlama ve kişilerarası çatışmaları yönetme gibi boyutları içerdiği (Buhrmester ve diğ., 1988) görülmektedir. Bu boyutlar açısından alan yazın incelendiğinde, kadınların duygusal destek düzeylerinin erkeklerden anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu (Çivilidağ, 2011), duygu ve düşüncelerini sözel olarak ifade etmeye daha yatkın oldukları (Tarhan, 2013), ilişki başlatma becerilerinin yüksek olduğu (Korkut, 2005) ve çatışmaları daha olumlu yönettikleri (Tozkoparan, 2013) görülmektedir. Kişilerarası yeterliğin boyutları ve alan

yazında ulaşılan sonuçlar birlikte düşünüldüğünde, kadınların kişilerarası yeterliklerinin erkeklerden daha yüksek olmasının beklenen bir sonuç olduğu söylenebilir.

Araştırmanın ikinci sorusu, kişilerarası yeterliğin yaşam doyumunu anlamlı bir şekilde yordayıp yordamadığı şeklindedir. Araştırmada kişilerarası yeterliğin yaşam doyumunu anlamlı bir şekilde yordadığı görülmektedir. Başka bir deyişle, üniversite öğrencilerinin yaşam doyumunu düzeylerinde kişilerarası yeterliğin anlamlı bir etkisinin olduğu görülmektedir. Alan yazında araştırmanın bulgusunu destekleyen çalışmaların (Adamczyk ve Segrin, 2016; Traş, Yakıcı ve Baltacı, 2020) yapıldığı görülmektedir. Kişilerarası yeterlik bireyin uyumu ve psikolojik iyi oluşu açısından önemli bir değişkendir (Kim ve diğ., 2008). Ayrıca kişilerarası yeterliğin aile ile etkileşim (Bartle-Haring ve Sabatelli, 1997), öznel iyi oluş (Demir ve diğ., 2012) ve empati (Chow ve diğ., 2013) ile ilişkili olduğu görülmektedir. Literatürde yaşam doyumunu kavramı öznel iyi oluşun bilişsel bir bileşeni olarak ele alınmaktadır (Diener ve diğ., 1985) ve kavramın umutsuzluk, durumluk ve sürekli kaygı ve depresyon ile negatif ilişkili olduğu görülmektedir (Gündoğar, Gül, Uskun, Demirci ve Keçeci, 2007). Her iki kavramın da birbiri ile ilişkili olduğu ve yaşam doyumunun yordanmasında kişilerarası yeterliğin etkili olmasının beklenen bir durum olduğu söylenebilir.

Sonuç olarak, kişilerarası yeterlik ile yaşam doyumunun birbiri ile ilişkili olduğu, her iki değişkenin de cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaştığı ve yaşam doyumunun açıklanmasında kişilerarası yeterliliğin önemli bir değişken olduğu görülmektedir. Araştırma sonuçlarına dayalı olarak bazı önerilerde bulunulmuştur. Buna göre; üniversitelerdeki psikolojik danışma merkezleri, üniversite öğrencilerinde kişilerarası yeterliğin geliştirilmesi için psiko-eğitim ve yapılandırılmış grupla psikolojik danışma gibi grup çalışmaları planlayabilirler. Bu çalışmaların verimli bir şekilde yapılması öğrencilerin yaşam doyumlarını da olumlu bir şekilde etkileyecektir. Üniversite psikolojik danışma merkezlerinde çalışan uzmanlar yaşam doyumunu ile ilgili yaptıkları bireysel görüşmelerde, kişilerarası yeterliğin önemli bir değişken olduğunu dikkate alarak danışanlara farkındalık kazandırmaya çalışabilirler.

Araştırmacılar kadınlarda hem yaşam doyumunun hem de kişilerarası yeterliğin erkeklere oranla daha yüksek olmasının nedenlerini araştırarak erkeklerde yaşam doyumunun düşük olmasının dinamiklerini ortaya çıkarabilir ve böylece erkeklerde de yaşam doyumunu artırmaya katkı sağlayabilirler. Ayrıca, araştırmacılar çocuk, ergen ve yetişkin gibi farklı örneklerde de bu değişkenleri araştırarak kavramlar arasındaki ilişkiyi test edebilir, elde ettikleri sonuçları bu çalışmanın sonuçlarıyla karşılaştırabilirler.

Araştırmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Araştırma üniversite öğrencileri üzerinde yapılmıştır. Örneklem büyük oranda birbirine benzeyen bir kitleden alındığı için sonuçlarının toplumun diğer kesimlerine genellenememesi bir sınırlılıktır. Araştırma üniversite öğrencileri üzerinde yapıldığı ve öğrencilerin yaşları birbirine çok yakın olduğu için kişilerarası yeterlik ve yaşam doyumunun yaş ile ilişkisine bakılamamıştır. Sonraki çalışmalar yaş değişkeni dikkate alınarak yapılabilir.

Kaynakça

- Adamczyk, K. & Segrin, C. (2016). The mediating role of romantic desolation and dating anxiety in the association between interpersonal competence and life satisfaction among polish young adults. *Journal of Adult Development*, 23, 1-10. DOI: 10.1007/s10804-015-9216-3
- Altay, B. & Avcı, İ. (2009). Huzurevinde yaşayan yaşlılarda öz bakım gücü ve yaşam doyumunu arasındaki ilişki. *Dicle Tıp Dergisi*, 36(4), 275-282. https://www.researchgate.net/profile/Ilknur_Aydin_Avci2/publication/40423187 adresinden 04.12.2020 tarihinde alınmıştır.
- Ang, R. P. & Jiaqing, O. (2012). Association between caregiving, meaning in life, and life satisfaction beyond 50 in an Asian sample: Age as a moderator. *Social Indicators Research*, 108(3), 525-534. <https://link.springer.com/article/10.1007/s11205-011-9891-9> adresinden 04.12.2020 tarihinde alınmıştır.
- Bartle-Haring, S. & Sabatelli, R. M. (1997). Emotional reactivity toward parents and interpersonal competence: Differences across gender and type of relationship. *Journal of Youth and Adolescence*, 26(4), 399-413. <https://link.springer.com/article/10.1023/A:1024577204356> adresinden 02.12.2020 tarihinde alınmıştır.

- Baytemir, K. (2016, Mayıs). Kişilerarası yeterlik ölçeğinin üniversite öğrencileri üzerinde geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *VI. Uluslararası Canik Sempozyumu-Hedefe Doğru İnsan (PDR Sempozyumu), On Dokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.*
- Baytemir, K., Karaşar, B. & Öğülmüş, S. (2017). Ebeveyne bağlanma ve sosyal onay ihtiyacının kişilerarası yeterliği yordayıcılığı. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 13(3), 949-960.* DOI:10.17860/mersinefd.305546
- Bingöl, O. (2014). Toplumsal cinsiyet olgusu ve Türkiye’de kadınlık. *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi, 16(Özel Sayı 1), 108-114.* <http://earsiv.kmu.edu.tr> adresinden 01.11.2020 tarihinde alınmıştır.
- Buhrmester, D., Furman, W., Wittenberg, M. T. & Reis, H. T. (1988). Five domains of interpersonal competence in peer relationships. *Journal of Personality and Social Psychology, 55(6), 991-1008.*
- Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum.* Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Ankara: Pegem Akademi.
- Cheung, F. & Lucas, R. E. (2014). Assessing the validity of single-item life satisfaction measures: Results from three large samples. *Quality of Life Research, 23(10), 2809-2818.* DOI: 10.1007/s11136-014-0726-4
- Chow, C. M., Ruhl, H. & Buhrmester, D. (2013). The mediating role of interpersonal competence between adolescents' empathy and friendship quality: A dyadic approach. *Journal of Adolescence, 36(1), 191-200.* DOI: 10.1016/j.adolescence.2012.10.004
- Cooley, E. L., Van Buren, A. & Cole, S. P. (2010). Attachment styles, social skills, and depression in college women. *Journal of College Counseling, 13, 50-62.* DOI: 10.1002/j.2161-1882.2010.tb00047.x
- Çilli, A. Ş., Kaya, N., Bodur, S., Özkan, İ. & Kucur, R. (2004). Ev kadınlarında ve çalışan evli kadınlarda psikolojik belirtilerin karşılaştırılması. *Genel Tıp Dergisi, 14(1), 1-5.* <http://geneltip.org/upload/sayi/39/GTD-00279.pdf> adresinden 15.10.2020 tarihinde alınmıştır.
- Çivilidağ, A. (2011). *Üniversitelerdeki öğretim elemanlarının psikolojik taciz (mobbing), iş doyumunu ve algılanan sosyal destek düzeyleri* (Yayımlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Konya.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. & Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve Lisrel.* Ankara: PegemAkademi.
- Demir, M., Jaafar, B., Bilyk, N. & Ariff, M. R. M. (2012). Social skills, friendship and happiness: A cross-cultural investigation. *The Journal of Social Psychology, 152(3), 379-385.* DOI:10.1080/00224545.2011.591451
- Demir, R. & Murat, M. (2017). Öğretmen adaylarının mutluluk, iyimserlik, yaşam anlamı ve yaşam doyumlarının incelenmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 7(13), 347-378.* DOI: 10.26466/opus.347656
- Diener, E. & Suh, E. M. (2000). Measuring subjective well-being to compare the quality of life of cultures. In E. Diener ve E. M. Suh (Eds), *Culture and subjective well-being* (pp. 3-12). Cambridge: The MIT Press.
- Diener, E. D., Emmons, R. A., Larsen, R. J. & Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment, 49(1), 71-75.*
- Dost, M. T. (2007). Üniversite öğrencilerinin yaşam doyumunun bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2(22), 132-143.*
- Durak, M., Senol-Durak, E. & 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.* DOI: 10.1007/s11205-010-9589-4
- Durmuş, B., Yurtkoru, S. & Çinko, M. (2011). *Sosyal bilimlerde SPSS ile veri analizi* (4. bs.). İstanbul: Beta Yayınevi.
- Eberhart, N. K. & Hammen, C. L. (2006). Interpersonal predictors of onset of depression during the transition to adulthood. *Personal Relationships, 13, 195-206.* DOI: 10.1111/j.1475-6811.2006.00113.x

- Esen, B. & Çelikkaleli, Ö. (2016). Üniversite öğrencilerinin sosyal yetkinlik düzeyleri ile sürekli öfke ve öfke ifade biçimlerinin incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 29(3), 37-46.
- Giromini, L., de Campora, G., Brusadelli, E., D'Onofrio, E., Zennaro, A., Zavattini, G. C. & Lang, M. (2016). Validity and reliability of the interpersonal competence questionnaire: Empirical evidence from an Italian study. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 38, 113-123. DOI: 10.1007/s10862-015-9499-5
- Gülcan, A. & Bal, P. N. (2014). Genç yetişkinlerde iyimserliğin mutluluk ve yaşam doyumu üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Asya Öğretim Dergisi*, 2(1 Özel Sayı), 41-52. <https://search.proquest.com/openview/> adresinden 12.10.2020 tarihinde alınmıştır.
- Gündoğar, D., Gül, S. S., Uskun, E., Demirci, S. & Keçeci, D. (2007). Üniversite öğrencilerinde yaşam doyumunu yordayan etkenlerin incelenmesi. *Klinik Psikiyatri*, 10(1), 14-27. https://www.journalagent.com/kpd/pdfs/KPD_10_1_14_27.pdf adresinden 02.09.2020 tarihinde alınmıştır.
- Hırlak, B., Taşlıyan, M. & Sezer, B. (2017). İyimserlik ve yaşam doyumu arasındaki ilişki, demografik özellikler bağlamında algı farklılıkları: Bir alan araştırması. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 7(1), 95-115.
- Judge, J. & Arora, A. K. (2017). A study of impact of emotional intelligence and psychological well being on life satisfaction among adolescents. *International Journal of Advanced Educational Research*, 2(6), 301-305.
- Kayış, A. (2014). Güvenirlilik analizi. Ş Kalaycı (ed.), *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri* (s. 403-419). (6. Baskı). Ankara: Asil Yayıncılık.
- Kermen, U, Tosun, N. İ. & Doğan, U. (2016). Yaşam doyumu ve psikolojik iyi oluşun yordayıcısı olarak sosyal kaygı. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 20-29. https://www.researchgate.net/profile/Ugur_Dogan3/publication/306012763 adresinden 10.10.2020 tarihinde alınmıştır.
- Kim, B. & Jeong, J. (2017). Dynamics of adolescents' life satisfaction and effects of class rank percentile: Evidence from Korean panel data. *Journal of Economic Psychology*, 59, 8-28. DOI: 10.1016/j.joep.2017.01.002
- Kim, C., Min, K. W., Yune, S. K., Choi, H. & Gong, E. H. (2008). Employees' perceptions of interpersonal competence: The case of South Korea. *Asia Pacific Education Review*, 9(2), 221-232. <https://link.springer.com/article/10.1007%252FBF03026501> adresinden ulaşılmıştır.
- Kim, M. (2001). *Exploring sources of life meaning among Koreans*. (Master thesis). Trinity Western University, Langley, BC, Canada.
- Koivumaa-Honkanen, H., Kaprio, J., Honkanen, R., Viinamäki, H. & Koskenvuo, M. (2004). Life and depression in 15 years follow up of healthy adults. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 39, 994-999. DOI:10.1007/s00127-004-0833-6
- Korkut, F. (2005). Yetişkinlere yönelik iletişim becerileri eğitimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 143-149.
- Küçüksille E. (2014). Çoklu doğrusal regresyon modeli. Ş Kalaycı (Ed), *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri* içinde, (s. 47-66). Ankara: Asil Yayıncılık.
- Larson, J. J., Whitton, S. W., Hauser, S. T. & Allen, J. P. (2007). Being close and being social: Peer ratings of distinct aspects of young adult social competence. *Journal of Personality Assessment*, 89(2), 136-148. DOI: 10.1080/00223890701468501
- Lewis, C. A., Dorahy, M. J. & Schumaker, J. F. (1999). Depression and life satisfaction among Northern Irish adults. *The Journal of Social Psychology*, 139(4), 533-535. https://www.researchgate.net/profile/Christopher_Lewis3/publication/ adresinden 04.12.2020 tarihinde alınmıştır.
- Morsünbül, Ü. (2013). Benlik kurgularının ergenlerin yaşam doyumu ve depresyon düzeylerine olan etkisi. *Klinik Psikiyatri Dergisi*, 16, 18-26. https://www.researchgate.net/profile/Umit_Morsunbul/publication adresinden 03.12.2020 tarihinde alınmıştır.
- Myers, D. G. & Diener, E. (1995). Who is happy? *Psychological Science*, 6(1), 10-19. DOI: 10.1111/j.1467-9280.1995.tb00298.x

- Özgür, G., Gümüş, A. B. & Durdu, B. (2010). Evde ve yurttan kalan üniversite öğrencilerinde yaşam doyumu. *Psikiyatri Hemşireliği Dergisi*, 1(1), 25-32. https://jag.journalagent.com/phd/pdfs/PHD_1_1_25_32.pdf adresinden 14.10.2020 tarihinde alınmıştır.
- Recepoglu, E. (2013). Öğretmen adaylarının yaşam doyumları ile öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Özel*, (1), 311-326. <http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/297-published.pdf> adresinden 12.12.2019 tarihinde alınmıştır.
- Sahl, J. C., Cohen, L. H. & Dasch, K. B. (2009). Hostility, interpersonal competence, and daily dependent stress: A daily model of stress generation. *Cognitive Therapy and Research*, 33, 199-210. DOI: 10.1007/s10608-007-9175-5
- Segrin, C. (2000). Social skills deficits Assisted with depression. *Clinical Psychology Review*, 20(3), 379-403. DOI: 10.1016/S0272-7358(98)00104-4
- Shin, D. C. & Johnson, D. M. (1978). Avowed happiness as an overall assessment of the quality of life. *Social Indicators Research*, 5(4), 475-492. <https://www.jstor.org/> adresinden 04.12.2020 tarihinde alınmıştır.
- Spitzberg, W. R. & Cupach, B. H. (1989). *Handbook of interpersonal competence research*. New York: Springer-Verlag.
- Straits-Tröster, K. A., Patterson, T. L., Semple, S. J., Temoshok, L., Roth, P. G., McCutchan, J. A. & Grant, I. (1994). The relationship between loneliness, interpersonal competence, and immunologic status in HIV-infected men. *Psychology and Health*, 9(3), 205-219. DOI: 10.1080/08870449408407481
- Suldo, S. & Huebner, S. (2006). Is extremely high life satisfaction during adolescence advantageous?. *Social Indicators Research*, 78, 179-203. DOI: 10.1007/s11205-005-8208-2
- Tarhan, N. (2013). *Kadın psikolojisi*. İstanbul: Nesil Yayıncılık
- Telef, B. B. (2011). Öğretmenlerin öz-yeterlikleri, iş doyumları, yaşam doyumları ve tükenmişliklerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 10(1), 91-108. <http://ilkogretim-online.org.tr/index.php/io> adresinden 04.12.2020 tarihinde alınmıştır.
- Tozkoparan, G. (2013). Beş faktör kişilik özelliklerinin çatışma yönetim tarzlarına etkisi: Yöneticiler üzerinde bir araştırma. *AİBÜ-İİBF Ekonomik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(9), 189-231.
- Traş, Z., Yakıcı, H. B. & Baltacı, U. B. (2020). Interpersonal competence and life satisfaction as the predictor of rumination about an interpersonal offense. *European Journal of Education Studies*, 7(7), 166-189. DOI:10.46827/ejes.v7i7.3162
- Türkseven, E., Öner, C., Çetin, H. & Şimşek, E. E. (2020). Yaşlı bireylerde algılanan sosyal destek ile yaşam doyumu ilişkisi: Bir saha çalışması. *Eurasian Journal of Family Medicine*, 9(1), 51-6. DOI:10.33880/ejfm.2020090107
- Ürün, D. Ö. & Şafak Öztürk, C. (2019). Yetişkin bireylerde sosyal görünüş kaygısı ile sosyal kaygı, benlik saygısı ve yaşam doyumu arasındaki ilişkiler. *Adnan Menderes Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 4(1), 37-45.
- Waters, E. & Sroufe, L. A. (1983). Social competence as a developmental construct. *Developmental Review*, 3, 79-97.
- Yakıcı, E. & Traş, Z. (2018). Life satisfaction and loneliness as predictive variables in psychological resilience levels of emerging adults. *Research on Education and Psychology*, 2(2), 176-184.
- Yavuz, M. (2018). Kaynaştırma sınıflarında çalışan öğretmenlerin kişilerarası öz-yeterlik inançlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(6), 2057-2067.
- Yıkılmaz, M. & Güdül, M. D. (2015). Üniversite öğrencilerinde yaşam doyumu, yaşamda anlam ve bilinçli farkındalık arasındaki ilişkiler. *Ege Eğitim Dergisi*, 16(2), 297-315.
- Yıldırım, H. & Işık, K. (2017). Çalışmayan evli kadınların sosyal destek düzeyleri ile yaşam doyumları arasındaki ilişki ve etkileyen faktörler. *Konuralp Tıp Dergisi*, 9(2). DOI: 10.18521/ktd.292788
- Yıldırım, T. (2017). *Üniversite öğrencilerinde benlik saygısı ile algılanan sosyal destek ve yaşam doyumu arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Haliç Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.

- Yorgancı, A. E. & Bozgeyikli, H. (2016). *Sınıf öğretmenlerinin kişilerarası öz yeterlilik algılarıyla örgütsel güven algılarının incelenmesi. OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 6(10), 47-79.
- Yüksel, G. (1997). *Sosyal beceri eğitiminin üniversite öğrencilerinin sosyal beceri düzeyine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

Extended Abstract

Introduction

One of the most important elements that individuals should have in order to be satisfied with their lives and find meaning in their lives is life satisfaction (Yıldırım, 2017). Shin and Johnson (1978) define life satisfaction as a general assessment of individuals' quality of life according to their chosen criteria.

Investigating the dynamics of life satisfaction is important in terms of the continuity of an individual's life satisfaction (Kim and Jeong, 2017). In this context, it is seen that interpersonal competence is an important skill in terms of social adaptation and psychological well-being of the individual (Kim, Min, Yune, Choi, and Gong, 2008).

Methodology

This research, which examines interpersonal competence as a predictor of life satisfaction, is in the type of correlational research. The research group consists of 355 university students (156 male and 215 female). The age range of the participants is between 18-26 and their average age is 20.23. In the study, Satisfaction with Life Scale adapted by Durak, Senol-Durak and Gencoz (2010), and Interpersonal Competence Scale adapted by Baytemir (2016) were used. After it was determined that the data was distributed normally, data analysis was started.

Findings

In the study, a moderate and positive relationship was found between life satisfaction and interpersonal competence ($r = .35, p < .01$). In the t-test analysis, it is seen that the life satisfaction of the participants differed significantly in favor of women according to gender ($t[353] = -2.17; p < .05$). Interpersonal competence also differed significantly in favor of women according to gender ($t[353] = -2.87; p < .01$). According to the regression analysis, interpersonal competence significantly predicts life satisfaction in university students ($R = .35, R^2 = .12, p < .000$). It is seen that interpersonal competence explains 12% of the variance regarding life satisfaction.

Discussion

In the study, it was found that life satisfaction differs significantly in favor of women by gender. It is seen that there are studies supporting the results of the research in the literature (Demir and Murat, 2017; Dost, 2007; Gülcan and Bal, 2014; Reçepoğlu, 2013). It is observed that the participation of women in business life has a positive effect on their life satisfaction (Yıldırım and Işık, 2017). In addition, it is observed that unemployed women have higher levels of psychological symptoms such as depression and anxiety, and their life satisfaction is lower (Çilli, Kaya, Bodur, Özkan, and Kucur, 2004). It can be thought that women in the sample of the research will potentially participate in the working life. Therefore, it can be said that the life satisfaction levels of women are higher than men.

In the study, it was found that interpersonal competence differed significantly in favor of women according to gender. The study conducted by Yavuz (2018) also showed that interpersonal competence levels of women were significantly higher. Considering that the sample of the study is composed of university students, that is, working women of the future, it is understandable that the interpersonal competence of women is significantly higher than men.

In the study, it was determined that interpersonal competence significantly predicts life satisfaction. It is observed that studies supporting this finding (Adamczyk and Segrin, 2016; Shaving, Yakıcı, and Baltacı, 2020) were conducted in the literature. Interpersonal competence is an important variable in terms of an individual's adjustment and psychological well-being (Kim et al., 2008). Life satisfaction is considered as a cognitive component of subjective well-being (Diener et al., 1985) and it seems to be negatively related to hopelessness, state and trait anxiety, and depression (Gündoğar et al., 2007). It

can be said that both concepts are related and interpersonal competence is expected to be effective in predicting life satisfaction. ⁱ

* Bu araştırmaya yazarlar eşit oranda katkıda bulunmuşlardır.

**Araştırma için İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Etik Kurulundan (04/09/2020 tarih ve 2020/08 sayılı) izin alınmıştır.

Mühendisliğin STEM Eğitime Entegrasyonunda Kuramsal Bir İnceleme

A Theoretical Review of Engineering Integration in STEM Education

Hasan Zühtü OKULU¹, Ayşe OĞUZ ÜNVER²

Makale Hakkında

Gönd. Tarihi: 19.12.2020

Kabul Tarihi: 01.10.2021

Yayın Tarihi: 01.11.2021

Anahtar Kelimeler

STEM eğitimi,
Mühendislik,
Mühendislik entegrasyonu,
Mühendislik tasarım süreci.

Özet

STEM eğitimi, farklı disiplinlerin bütünleştirilerek öğretimini konu alır. Bu bakış açısındaki temel düşünce, gerçek yaşamda STEM kavram ve becerilerinin bütünsel olarak bulunmasına karşın bunların okul derslerinde birbirinden ayrı olarak kazandırılmaya çalışılmasıdır. STEM eğitiminin öncelikli hedefleri arasında yer alan 21. yüzyıl yeterliklerinin öğrencilere kazandırılması ve bu yeterliklerin transfer edilebilirliğinin desteklenmesi açısından mühendislik özel bir öneme sahiptir. Mühendislik, problem çözme odaklı bir yapıya sahip olma, mühendislik tasarımı ile etkili öğretim yöntemlerinin uygulanmasına olanak sağlama ve öğrencilerin kendi deneyimleri ile öğrenmeleri için öğrenme ortamı oluşturma gibi özel nitelikleri bünyesinde barındırır. Ancak, bu noktada karşılaşılan temel sorun STEM eğitiminde etkili bir mühendislik entegrasyonunun nasıl gerçekleştirileceğidir. Bu bağlamda, araştırmanın amacı STEM eğitimi bakış açısı ile alanyazın incelemesi temelinde mühendisliğin doğasını ortaya koymak ve STEM eğitiminde etkili bir mühendislik entegrasyonunun nasıl gerçekleştirileceğini kuramsal olarak incelemektir. Araştırma sonuçları mühendisliğin STEM eğitime entegrasyonunda en kabul gören yaklaşımın öğrenme ortamlarına mühendislik tasarımının aktarılması olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca araştırma sonuçları, öğretim süreçlerinde mühendislikle ilgili temel kavram, beceri ve uygulamalara vurgu yapılmasının entegrasyonun niteliğini artırabileceğini ve bu tür bir entegrasyonun Türkiye bağlamında öğrenme çıktılarına destekleyebileceğini göstermiştir.

Abstract

STEM education is concerned with the teaching of various disciplines in an integrative way. The basic idea in this perspective, although the STEM concepts and skills holistically exist in the real-world, they are tried to be acquired separately in school lessons. Engineering has particular importance for the acquisition of 21st-century competencies to students and supporting the transferability of these competencies which are priority aims of STEM education. Engineering incorporates specific features such as having a problem solving-focused structure, enabling the implementation of effective teaching methods with engineering design, and creating a learning environment for students to learn with their own experience. However, the main problem faced at this point is how to achieve an effective engineering integration in STEM education. In this context, with the STEM education perspective, the aim of the research is to reveal the nature of engineering based on the literature review and to examine how to achieve an effective engineering integration in STEM education theoretically. The research results revealed that the most accepted approach in the integration of engineering into STEM education is the transfer of engineering design to learning environments. Besides, the research results showed that emphasizing the basic concepts, skills, and practices related to engineering in teaching processes might increase the quality of integration and this type of integration can support the learning outcomes in the context of Turkey.

Keyword

STEM education,
Engineering,
Engineering integration,
Engineering design process.

Atf için: For Citation

Okulu, H. Z. & Oğuz Ünver, A. (2021). Mühendisliğin STEM eğitime entegrasyonunda kuramsal bir inceleme. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi [MSKU Journal of Education]*, 8(2), 545-558. DOI: 10.21666/muefd.841152

¹ Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, hasanokulu@mu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-2832-9620

² Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, ayseoguz@mu.edu.tr, ORCID: 0000-0003-2938-5269

STEM (fen, teknoloji, mühendislik ve matematik) eğitiminin temelini oluşturan düşünce, STEM disiplinlerinin okullarda birbirinden bağımsız olarak öğretilmelerine karşın bu disiplinlerin gerçek yaşamda bütünleşik olarak yer almalarıdır (STEM Task Force Report, 2014). Öğretim süreçlerinde disiplinlere özgü kavram ve becerileri ayrı olarak edinen birey, bütünsel bakış açısına sahip olmadığı için gerçek ve mesleki yaşamda karşılaştığı problemlere tek bir disiplin kullanarak çözüm üretememektedir. Bir başka deyişle edindiği bilgi ve becerileri karşılaştığı yeni durumlara transfer etmekte zorlanmaktadır (Honey, Pearson ve Schweingruber, 2014; Moore ve Smith, 2014; Wang, Moore, Roehrig ve Park, 2011). Bu sorundan hareketle STEM eğitiminin uzun vadeli hedefleri, bilime bütünsel bakış açısına sahip olan, günlük ve mesleki yaşamda karşılaştığı problemlere çözüm üretebilen bireyler yetiştirerek, sosyal ve ekonomik kalkınmanın sağlanması için nitelikli iş gücünün oluşturulmasıdır. (Bybee, 2013; National Research Council [NRC], 2011). Ancak bu noktada tüm dünyadaki eğitim sistemlerinin yüzleştiği zorluk, mevcut formal eğitimde bulunan öğrencilerin teknolojinin gelişimi ile yeni ortaya çıkan STEM alanlarında iş gücüne katılmak zorunda olmalarıdır. Aslında nitelikli STEM iş gücü ile vurgulanmak istenen 21. yüzyıl yeterlikleri olan bilişsel (bilişsel süreçler ve stratejiler, bilgi ve yaratıcılık), içsel (entelektüel açıklık, iş etiği ve titizlik, pozitif öz değerlendirme) ve kişilerarası (takım çalışması ve iş birliği ve liderlik) yeterliklere sahip bireylerdir. Bu yeterlikler, bireylerin yalnızca klişeleşmiş davranış örüntülere sahip olmak yerine değişen durumlara etkili bir şekilde uyum sağlamasına olanak tanıyan yeterliklerdir (National Research Council [NRC], 2012a). Bahsedilen yeterliklerin kalıcılığı ve transfer edilebilirliği öğretim süreçlerinde üzerinde durulması gereken en önemli değişkenlerdir. Mayer (2010) öğrenme çıktılarının kalıcılığını ve transfer edilebilirliğini ezber dayalı öğrenme ve anlamlı öğrenme bağlamında Tablo 1'deki şekilde sınıflandırmıştır.

Tablo 1

Ezber Dayalı Öğrenme ve Anlamlı Öğrenme Bağlamında Öğrenme Çıktılarının Kalıcılığı ve Transfer Edilebilirliği

Öğrenme çıktısı türü	Kalıcılık düzeyi	Transfer edilebilirlik düzeyi
Ezber dayalı öğrenme	İyi	Zayıf
Anlamlı öğrenme	İyi	İyi

Tablo 1'den anlaşıldığı üzere anlamlı öğrenme, çıktıların hem kalıcılığı hem de transfer edilebilirliği bağlamında öğrenme süreçleri ile hedeflenen öğrenme çıktısı türüdür. NRC (2012a) tarafından anlamlı öğrenme, bireyin bir durumdan öğrendiklerini yeni durumlara uygulayabilme süreci olarak tanımlanmış ve anlamlı öğrenmeyi destekleyen dört temel nitelik ortaya konulmuştur:

- Konu alan bilgisi bağlamında etkili öğretim yöntemleri kullanıldığında bilginin transfer edilmesi mümkündür.
- Anlamlı öğrenme, bir alandaki iyi organize edilmiş bilginin geliştirilmesini içerir. Bu durumda bilgi, aynı alandaki yeni problemlere uygulanmak (transfer etmek) için kolayca elde edilebilir.
- Anlamlı öğrenme, öğrencilerin hataları düzeltmelerine ve doğru prosedürleri uygulamalarına yardımcı olan açıklayıcı geribildirimler yardımıyla kapsamlı bir uygulama gerektirir.

Anlamlı öğrenme ezber dayalı öğrenmenin aksine karşılaşılan problemin yapısının ve çözüm yönteminin anlaşılmasını sağlar. Böylelikle bilginin transfer edilebilmesi sağlanır.

Yukarıda bahsedilen dört temel niteliğin öğrenme sürecinde desteklenebilmesi, nitelikli bir şekilde gerçekleştirilen mühendislik entegrasyonu ile yakından ilişkilidir. STEM eğitiminde mühendislik entegrasyonu, öğrencilerin diğer STEM disiplinleri ile ilgili bilimsel bilgi ve becerileri bütünleştirmelerini sağlayarak, problem çözme becerilerini geliştirir (Capraro ve Slough, 2008; Morrison, 2006). Bu durum ise öğrenilenlerin, yeni durumlara uygulanabilmesine, bir başka deyişle anlamlı öğrenmenin gerçekleşmesine olanak tanır. Ayrıca bu süreçte öğrenciler STEM alanlarındaki olgu, ilke ve tekniklerini deneyimleyerek öğrenirler ve elde ettikleri beceriler, hem okul hayatında hem de gerçek yaşamda birçok disipline transfer edilebilen becerilerdir (Thomsonian, 2011). Mühendislik entegrasyonu içeren STEM eğitimi, öğrencilerin kendi deneyimlerini geliştirmelerine ve gerçekleştirdikleri tasarımları analiz etme ve bilimsel araştırma yoluyla yeni fen ve matematik kavramlarını yapılandırmalarına olanak tanır (Kelley ve Knowles, 2016). Sunulan bu özellikleri nedeniyle STEM eğitiminde nitelikli gerçekleştirilen bir mühendislik entegrasyonu, 21. yüzyıl yeterliklerinin kazanılmasına ve yeni durumlara transfer edilmesine katkı sağlayacak yapıdadır. Bu

noktada karşılaşılan soru ise STEM eğitiminde nitelikli bir mühendislik entegrasyonunun nasıl sağlanacağıdır. Bu nedenle mühendislik ve mühendislik entegrasyonu içeren yaklaşımların STEM eğitimi uygulayıcıları ve alan eğitimi araştırmacıları tarafından bilinmesi, mühendislik ile STEM disiplinlerin bütünleştirilmesinin anlaşılması açısından oldukça önemlidir. Buradan hareketle, araştırmamanın amacı STEM eğitimi bakış açısı ile alanyazın incelemesi temelinde mühendisliğin doğasını ortaya koymak ve STEM eğitiminde etkili bir mühendislik entegrasyonunun nasıl gerçekleştirileceğini kuramsal olarak incelemektir.

Mühendislik ve Mühendisliğin Doğası

Engineer (mühendis) kelimesi Orta çağ Latincesinde tasarlamak anlamına gelen *ingeniare* fiilinden kökenlenmektedir. *Ingeniare* fiili ise zekice buluş anlamına gelen *ingenium* kelimesinden türetilmiştir (Flexner, 1987). Kelime kökeninden de anlaşılacağı üzere mühendislik sıklıkla tasarım ve yaratıcılık gibi kavramlarla ilişkilendirilir. İnsanlık tarihinin her aşamasında araçlar ve yapılar yaşamın sürdürülebilmesi için vazgeçilmez ihtiyaçlar olmuşlardır. Bu nedenle tasarımlar, insanın hayatta kalma isteğinin doğal bir sonucudur. Mühendislik diyebileceğimiz en eski faaliyetlerden bazıları, M. Ö. 4. yüzyıldan M. S. 3. yüzyıla kadar Roma ve çevresindeki su kemerleri sisteminin inşası gibi projelerdir (Evans, 1994). Mühendislik, dört bin yıllık bir deneyim ve maddelerin yapısal sınırlarının anlaşılmasını sağlayan yaklaşık iki yüz yıllık bilimsel analiz süreçlerine dayanır. Mühendislik disiplininin öncülerine ait tasarımlarda nicel ölçmeye dayalı veriler ve bilimsel bilgiler çok sınırlı düzeydedir (Hill, 1996). Gille (1956)'ya göre basit makineler bu durumun istisnası olarak kabul edilir. Archimedes of Syracuse (M.Ö. 287 - M.Ö. 212) mekanik biliminin antik dönemdeki öncüsü olarak statik üzerine yaptığı araştırmalar ile kaldırma ve ağırlık merkezi ile ilgili temel ilkeleri ortaya koymuştur. Matematik ve geometrinin kullanıldığı bu araştırmalar bilimsel süreçlerin kullanımına dayanır (Akt: Moon, 2010). Mühendislik bir uzmanlık alanı olarak Rönesans döneminde değer kazanmış ve modern anlamda askeri mimarlar ilk mühendisler olarak kabul görmüşlerdir (National Research Council [NRC], 2009). Formal anlamda ilk kez 18. yüzyılın ortalarında matematik, teknik çizim ve mühendislik teorisi gibi dersler içeren eğitim programlarının oluşturulmasıyla Fransa'da bugün bilinen çağdaş mühendislik disiplini ortaya çıkmıştır (Langins, 2004). Çağdaş anlamda mühendislik bir disiplin olmasının doğası gereği bazı temel niteliklere sahiptir. Bu nitelikler, National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine [NASEM] (2020) ve NRC (2009) tarafından şu şekilde ifade edilmiştir:

- Mühendislik sistematik bir yapıdadır.
- Mühendislik amaç odaklıdır.
- Mühendislik döngüseldir.
- Başarısızlık mühendisliğin doğal bir parçasıdır.
- Mühendislik takım çalışmasına dayanır.
- Mühendislik doğası gereği yaratıcılık içerir ve iyimser bir bakış açısıyla her probleme çözülebilir bir sorun olarak yaklaşır.
- Mühendislik insan ürünüdür.
- Mühendislik sosyal ve etik kaygıları göz önünde bulundurur.

Yukarıda sunulan nitelikler yalnızca mühendisliğe özgü özellikler olmayıp birçok farklı disiplinle de paylaşılır. Mühendisliğin bu niteliklerini temel alan tanımlarından bazıları Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2'den anlaşılacağı üzere mühendislik sınırlamalar dâhilinde ürün oluşturma süreçlerini içermektedir. Birçok bilim dalı için bütünleştirici bir disiplin olan mühendislikte doğa yasaları başta olmak üzere çok farklı türde sınırlama yer almaktadır. Mühendisliğin temel hedefi ise problem çözme süreçlerini kullanarak yaşamı kolaylaştıran ürünler ortaya çıkarmaktır. Bilimin diğer disiplinleri ve mühendislik yaratıcı süreçleri içermeleri ve nihai bir yöntemle sahip olmamaları açısından benzerdir (National Research Council [NRC], 2012b). Ancak yaygın bir şekilde mühendisliğe özgü yöntem mühendislik tasarımı olarak kabul görür (Haik ve Shahin, 2011). Mühendislik tasarımı Dym, Little, Orwin ve Spjut (2009) tarafından şu şekilde tanımlanmıştır:

Mühendislik tasarımı, mühendislerin belirli birtakım sınırlamalar altında biçim(leri) ve işlev(leri) müşterilerin amaçlarına ulaşan ve kullanıcıların gereksinimlerini karşılayan cihazlar, sistemler veya süreçler için çözümler üretme, değerlendirme ve tanımlamada kullandıkları sistematik ve düşünme gerektiren bir süreçtir. Başka bir ifadeyle mühendislik tasarımı, belirli sınırlamalara bağlı kalırken verilen hedeflere ulaşan cihazlar, sistemler veya süreçler için planlar veya şemalar

oluşturmak amacıyla kullanılan derinlemesine düşünme gerektiren bir süreçtir (Dym ve diğerleri, 2009, s. 7).

Tablo 2

Mühendislik Kavramına Yönelik Bazı Tanımlar

Tanım	Referans
Mühendislik, hem problemleri çözmek için bir süreç hem de bir bilgi bütünü olarak insan yapımı ürünlerin oluşturulması ve tasarlanmasıdır. Bu süreç aslında sınırlamalar bağlamında tasarım yapmakla ilgilidir. Mühendislik tasarımındaki sınırlamalardan birisi doğa veya fen yasalarıdır. Mühendislik tasarımındaki diğer bazı sınırlamalar ise zaman, bütçe, kullanılabilir malzemeler, ergonomi, çevre ile ilgili kanunlar, üretilebilirlik ve tamir edilebilirlik şeklindedir. Mühendislik, fen ve matematik kavramlarının yanı sıra teknolojik araçlardan da yararlanır.	NRC, 2009
Mühendislik, maddeleri ve doğadaki enerji kaynaklarını yapılar, makinelerde ve ürünlerde insanlar için yararlı hale getiren bilimdir.	Licker, 2003
Mühendislik, sınırlamalara göre gerçekleştirilen tasarımlarla ilgilidir. Mühendisler cihazları, bileşenleri, sistemleri ve alt sistemleri tasarlarlar. Doğrudan veya dolaylı olarak yaşam kalitemizin iyileşmesini sağlayan bu tasarımlar teknik, ekonomik, politik, sosyal ve etik konuların getirdiği sınırlamalar dahilinde geliştirilir.	National Academy of Engineering, 2004

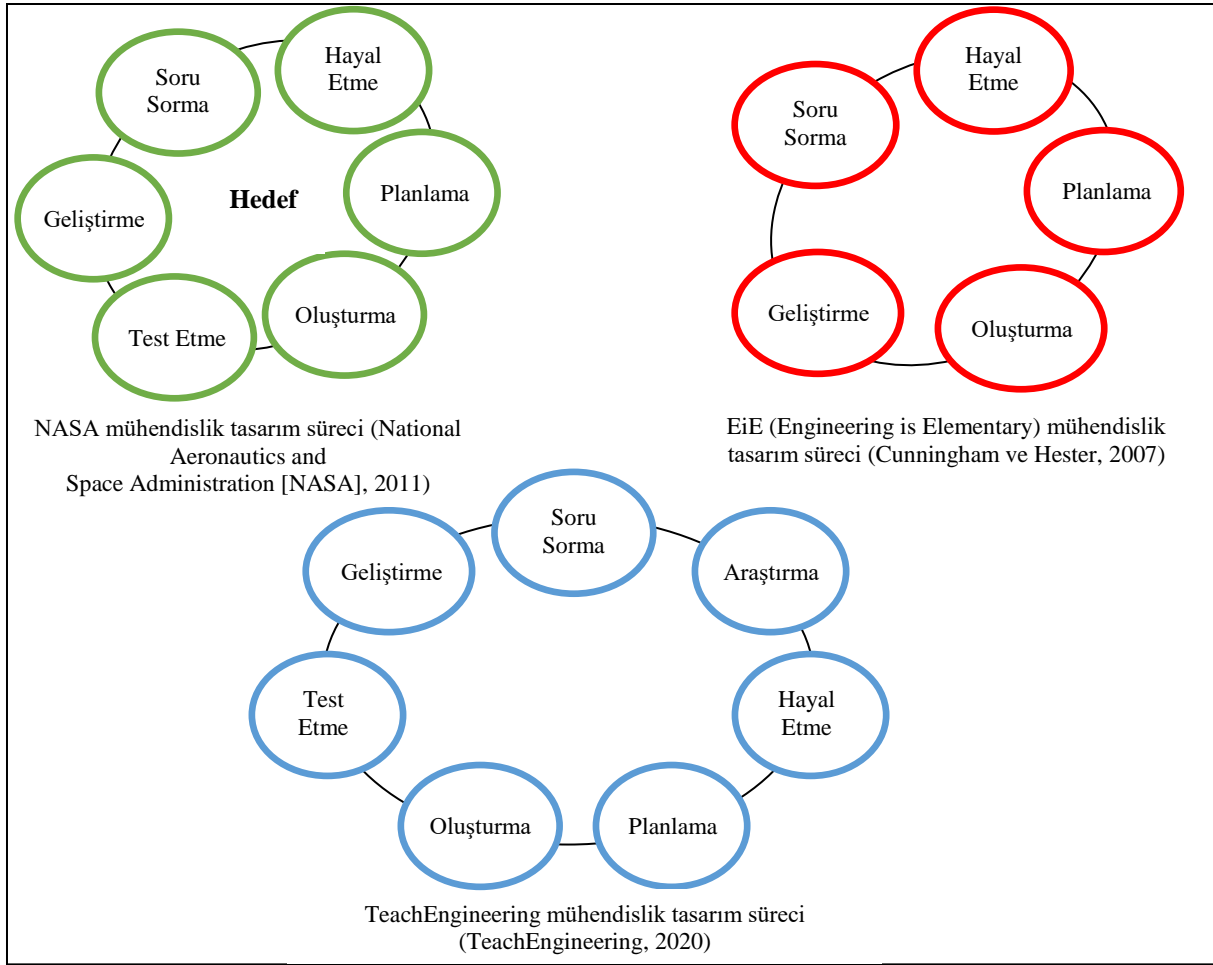
International Technology Education Association [ITEA] (2000) mühendislik tasarımının sahip olduğu karakteristik özellikleri amaç odaklı olma, belirli gereksinimlere dayanma, sistematik ve döngüsel olma, doğasında yaratıcılık barındırma ve tasarım probleminin çözümüne yönelik çoklu çözüm yolları içerme olarak belirtmiştir. Tasarım sürecinin temel amacı mühendislik probleminin çözümüdür. Mühendislik problemleri ise çoğunlukla yapılandırılmamış (açık uçlu) problemlerdir. Bu nedenle tasarımın döngüsünün amaç odaklı yapısında tasarım hedeflerini netleştirmek ilk önceliktir. Bu durum, tasarımın her aşamasında tasarım ile ilgili net bir fikre sahip olmak adına çok yararlıdır (Cross, 2008). Bir tasarımın başarısı, gereksinimleri karşılamasına bağlıdır. Bu gereksinimler tasarımın amacı ile ilişkilidir ve sınırlamalar doğrultusunda şekillenir (Haik ve Shahin, 2011). Mühendislik tasarımının sistematik yapısı belirli yöntem ve teknikleri içerir. Örneğin bir tasarım için gereksinimleri açık bir şekilde ortaya koymak amacıyla kullanılan hiyerarşik hedef ağacı tekniği veya tasarım hedeflerinin önceliklerine göre yüksek, orta veya düşük olarak sıralandığı öncelik puanaj yöntemi bunlardan bir kaçıdır (Dym ve diğerleri, 2009). Mühendislik probleminin ortaya konulmasından gereksinimleri karşılayan bir tasarım oluşturulmasına kadar geçen süreç doğrusal değil, döngüselidir. Tasarım aşamalarında elde edilen yeni bir bilgi veya tasarımdan elde edilen bir veri, sürecin önceki aşamalarına geri dönülmesini gerektirebilir (Simon, 1975). Sistematik bir tasarım sürecinde yaratıcılık tüm aşamalarda kullanılır. Tasarım süreci bağlamında yaratıcılık çoğunlukla fikir üretmeyle ilişkilidir. Bu nedenle farklı fikirlerin ortaya konulmasına ve değerlendirilmesine dayalı beyin fırtınası, grup odaklı mühendislik tasarımında kullanılan en yaygın tekniktir (Haik ve Shahin, 2011). Bir tasarım probleminin birden çok olası çözümü bulunabilir. Bir durum için en iyi olarak görünen bir çözüm, bir başka durum için en uygun çözüm olmayabilir. Mühendislik tasarımında bu tip durumlar için birçok olası çözüm üretilir ve bu çözümler arasından en iyi çözüm belirli koşullara bağlı olarak belirlenir (ITEA, 2000). Mühendislik tasarımının karakteristik özellikleri mühendislik disiplininin uzun yıllar boyunca oluşturduğu deneyime ve bilimsel kanıtlara dayalı olarak şekillenmiştir. Bu özellikler her tasarım için mutlak olmasa da bir mühendisi amatör bir mucitten veya bir tamirciden ayıran temel kurallar ve ilkelerdir (NRC, 2009). Tasarım problemlerinin çözümünde tek ve mutlak bir mühendislik tasarım süreci bulunmaz. Ancak mühendislik tasarım süreçlerinin genel hatları birbirine çok benzerdir (Boesdorfer ve Greenhalgh, 2014). Mühendislik tasarımı, problemin net bir şekilde tanımlanması ile başlar. Mühendislik probleminin nasıl çözüleceğine dair fikirler üretilmesi ile devam eder. Bilimsel araştırma süreçleri ve beyin fırtınasına dayalı tartışmalar sıklıkla alternatif tasarım fikirlerini geliştirmek için kullanılır. Tasarım çözümleri bağlamında prototipler ve/veya modeller oluşturulur ve test edilir. Test etme aşaması başka yollarla elde edilemeyecek verileri sağlamak için potansiyel çözümlerin değerlendirilmesidir. Eldeki verilerle çeşitli çözümlerin tasarımın gereksinimlerine ne derece hizmet ettiği ve sınırlamaları ne derece karşıladığı değerlendirilir. Optimizasyon olarak nitelendirilen bu süreçte sınırlamalar ve gereksinimler arasında bir denge kurulur (NRC, 2009).

Mühendisliğin STEM Eğitiminde Öğretim Süreçlerine Entegrasyonu

STEM eğitiminde entegrasyon kavramı fen, teknoloji, mühendislik ve matematik disiplinlerinin bir öğretim programı, ünite veya ders içerisinde disiplinler arası ilişkilere ve gerçek dünya problemlerine dayalı olarak bütünleştirilmesini ifade etmek için kullanılır (Moore ve Smith, 2014). Alanyazında STEM eğitiminde mühendislik entegrasyonunun nasıl gerçekleştirileceğine dair farklı yaklaşım ve modeller mevcuttur (Berland, 2013; English ve King, 2015; Roehrig, Moore, Wang ve Park, 2012). Moore ve Smith (2014) içerik ve mühendislik ile ilgili fikirlerin entegre edilmesi için bağlam ve içerik entegrasyonu olmak üzere iki farklı entegrasyon modeli önermektedir. Bağlam entegrasyonunda genellikle fen ve matematik ile ilgili kavramların öğretiminde mühendislik tasarım süreci bir motivasyon aracı olarak kullanılır. Öğrenme hedefleri doğrudan mühendislik ile ilgili değildir. Bu süreçte mühendislik tasarımı öğrencilerin içeriği öğrenmeleri için bir öğrenme yaklaşımı olarak ele alınır. İçerik entegrasyonu ise mühendislik fikirleri ile matematik ve fen içeriğinin doğrudan entegre edilmesi anlamına gelir. Bu modelde çoklu alanlarda öğrenmeye vurgu yapılır. Matematik ve fen içeriği ile mühendislik, öğrenme hedeflerinin bir parçası olarak değerlendirilir. STEM eğitiminde mühendislik entegrasyonu için sıklıkla tasarım görevlerinden (*design challenges*) yararlanır. Öğrencilere bir mühendislik problemi veya tasarım görevi sunulur. Öğrenciler verilen görevi tamamlamak için mühendislik tasarım sürecini kullanırlar. Süreçte uygulayıcının rehberliğinde fen ve matematik kavram ve becerileri ile teknolojik araçların kullanımı temel alınır (Berland, 2013; English ve King, 2015; Estapa ve Tank, 2017; Guzey, Moore ve Harwell, 2016). Bu tür entegrasyon, yeni bir konunun öğretimi için doğrudan tasarım görevlerinin öğrencilere sunulması ile gerçekleştirebileceği gibi işlenen bir konuda öğrencilerin öğrenme deneyimlerinin derinleştirilmesi için de kullanılabilir. Bu durumda öğrenciler önceki derslerde edindikleri kavram ve becerileri kullanarak bir tasarım görevini gerçekleştirirler (Roehrig ve diğerleri, 2012). Alanyazından anlaşılacağı üzere mühendisliğe dayalı STEM entegrasyonunda en çok kabul gören yaklaşım mühendislik tasarımının öğretim süreci ile bütünleştirilmesidir. Ancak mühendislik tasarımı mühendislerin mesleki yaşamlarında kullandığı bir yöntemdir. Bu nedenle mühendislik tasarımı öğretim süreçlerinin dinamikleri (zaman, öğrencilerin zihinsel ve fiziksel gelişim düzeyleri ve öğretim programının yapısı gibi) göz önünde bulundurularak farklı şekillerde öğretim süreçlerine uyarlanır. Mühendisliğin STEM öğretim süreçlerine entegrasyonu için yaygın bir şekilde kullanılan bazı mühendislik tasarım süreçleri Şekil 1'de sunulmuştur.

Şekil 1'de yer alan NASA mühendislik tasarım süreci NASA mühendislerinin kullandığı problem çözüme süreçlerine vurgu yapmaktadır. Tasarım sürecinin ilk adımı olan soru sorma aşamasında problem tanımlanır. Tasarım gereksinimleri, sınırlamalar da göz önünde bulundurularak belirlenir. Çözümüne yönelik beyin fırtınası tekniğinin kullanıldığı, belirlenen fikirlere yönelik araştırma yapıldığı aşama, hayal etme aşamasıdır. Bu aşamada benzer bir problemin çözümüne yönelik gerçekleştirilen çalışmalar da incelenir. Planlama aşamasında, beyin fırtınası tekniği ile elde edilen tasarım çözümlerinden iki veya üç tanesi seçilir. Bu tasarım çözümlerine ilişkin çizimler oluşturulur. Çizimlerden birisi prototip tasarımı için belirlenir. Tasarım gereksinimlerine uygun ve tasarım sınırlamalarını içeren işlevsel bir model veya prototipin üretildiği aşama ise oluşturma aşamasıdır. Test etme aşamasında tasarım çözümü test edilerek değerlendirilir. Bu noktada veri toplama ve analiz etme süreçleri kullanılır. Tasarımın test edilmesiyle ortaya çıkan güçlü ve zayıf yönler ortaya konulur. Test etme sürecinden elde edilen verilere dayalı olarak tasarımda iyileştirmelerin yapıldığı aşama ise geliştirme aşamasıdır. Ayrıca bu aşamada yapılan iyileştirme ifade edilir. Bu iyileştirmenin test aşamasındaki hangi veriden kaynaklandığına dair kanıtlar ortaya konulur (NASA, 2011).

Şekil 1'de görülen EiE mühendislik tasarım süreci ise tasarım görevleri bağlamında ilkökul ve ortaokul fen konuları ile mühendislik tasarım sürecinin entegre edilmesine dayalıdır. Soru sorma aşaması, mühendislik probleminin belirlendiği, benzer problemin çözümüne yönelik gerçekleştirilen çalışmaların incelendiği ve sınırlamaların ortaya konulduğu aşamadır. Hayal etme aşamasında ise problemin çözümüne yönelik fikirler ortaya konulur, beyin fırtınası gerçekleştirilir ve çözüme yönelik en iyi fikir seçilir. Çözüm kapsamında taslak bir çizimin oluşturulduğu ve gerekli malzemelerin listelendiği aşama ise planlama aşamasıdır. Oluşturma aşamasında taslak çizime göre prototip oluşturulur ve test edilir. Geliştirme aşaması, test sürecinden elde edilen verilerden hareketle tasarımın işleyen ve işlemeyen yönlerinin belirlenmesi ve tasarımın nasıl geliştirilebileceğine yönelik tartışma ile başlar. Bu tartışmaya göre tasarım revize edilir ve yeniden test süreci işletilir (Cunningham ve Hester, 2007).



Şekil 1 STEM Öğretim Süreçlerine Mühendislik Entegrasyonu için Yaygın Bir Şekilde Kullanılan Mühendislik Tasarım Süreçleri

Şekil 1’de yer alan TeachEngineering mühendislik tasarım süreci ise proje tabanlı öğrenme ve grup çalışması temelinde fen ve matematik kavramlarının öğretim süreçlerine aktarılmasına dayanmaktadır. Bu tasarım sürecinin soru sorma aşaması, tasarım problemi bağlamında gereksinimlerin ve sınırlamaların belirlenmesi ile başlar. Bu aşamada problemin tanımlanması için, çözülmesi gereken sorun nedir, tasarlanmak istenen nedir, tasarımın hedef kitlesi nedir, tasarımla başarılmak istenen nedir, tasarım gereksinimleri nelerdir, tasarım sınırlamaları nelerdir ve tasarım hedefi nedir? gibi sorulara yanıt aranır. Araştırma aşaması ise hangi ürünlerin veya çözümlerin tasarım probleminin yanıtlanması için mevcut olduğunu veya hangi teknolojilerin gereksinimler çerçevesinde problemin çözümünde kullanabileceğini belirlemeyi amaçlar. Bu süreç farklı deneyime ve uzmanlığa sahip insanlarla iletişim kurmayı içerir. Hayal etme aşaması ise problemin çözümü için olası çözümlerin geliştirilmesine dayanır. Beyin fırtınası tekniği ile gerçekleştirilen grup tartışmaları, problemin çözümüne ilişkin mümkün olduğu kadar farklı fikrin ortaya çıkmasını sağlar. Planlama aşamasında gereksinimler ve sınırlamalar göz önünde bulundurularak ve araştırma aşamasında elde edilen veriler değerlendirilerek problemin yanıtlanması için en iyi çözüm seçilir. İlerleyen aşamalar için çizimleri içeren planlama yapılır. Prototipin tasarlandığı aşama ise oluşturma aşamasıdır. Test etme aşamasında tasarımın çalışıp çalışmadığı ve gereksinimleri karşılayıp karşılamadığı değerlendirilir. Elde edilen sonuçlar paylaşılır ve sonuçlara yönelik dönüt sağlanır. Tasarımın işleyen ve işlemeyen yönleri ile daha fazla nasıl geliştirilebileceğine yönelik analizler gerçekleştirilir ve paylaşılır. Eğer gerekli ise süreçte geliştirme aşaması işletilir. Bu aşamada tasarım çözümünün geliştirilmesi için tartışılır. Revizyonlar yapılır ve yeni/revize edilmiş çizimler hazırlanır. Tasarım mümkün olan en nitelikli hale getirilmeye çalışılır (TeachEngineering, 2020).

Sunulan mühendislik tasarım süreçleri (Cunningham ve Hester, 2007; NASA, 2011; TeachEngineering, 2020) değerlendirildiğinde birbirine benzer bir yapıya ve akışa sahip oldukları anlaşılabilir. Genel olarak

grup çalışmasına dayalı mühendislik tasarım süreçleri belirli problemin çözümüne odaklanır. Öncelikle problemin çözümüne ilişkin bilgi toplanır ve araştırma yapılır. Elde edilen kanıtlar temelinde farklı çözüm yolları tartışılır. Bu çözüm yollarından gereksinimleri ve sınırlamaları en iyi karşılayan çözüm yolu seçilir. Çözüm yoluna yönelik çizimler oluşturulur. Tasarımda kullanılacak malzeme ve yöntemlere karar verilir. Sonrasında prototipler oluşturulur ve test edilir. Ürün tasarımı, gereksinimleri karşılayacak kadar nitelikli olana kadar iyileştirmeler (revizyonlar) gerçekleştirilir. Genel hatları sunulan mühendislik tasarımının STEM eğitiminde kullanılması nitelikli bir mühendislik entegrasyonunun gerçekleştirilebileceği anlamına gelmemektedir. Bu bağlamda önemli bir diğer değişken, mühendislik ile ilgili kavram ve becerilerin de öğretim sürecine yansıtılmasıdır. NRC (2009) bu kavram ve becerileri öğrenme süreçlerinde yer alması beklenen temel mühendislik kavram ve becerileri olarak tanımlamış ve şu şekilde sınıflandırmıştır:

- Temel fen ve matematik kavramları: Mühendisliğin tasarım oluşturma süreçlerinde temel fen ve matematik kavramlarından yararlanılması bir zorunluluktur. Örneğin, sürtünme kuvveti ve integral gibi.
- Alana özgü kavramlar: Mühendisliğin alt disiplinleri kendine özgü kavramlar içerir. Entegrasyonda yararlanılan alt mühendislik disiplinine özgü kavramlar sürece dahil edilmelidir. Örneğin, havacılık ve uzay mühendisliği için kanat yakıt hacmi ve tırmanma hızı gibi.
- Mühendisliğin çoğu alanında ortak olarak yer alan kavramlar: Mühendislik alt disiplinleri birçok ortak kavramı paylaşır. Belirtilen kavramlar disiplin içerisinde ortak bir dil oluşturur. Bu kavramların entegrasyon sürecine dahil edilmesi mühendisliğin doğasının anlaşılmasına katkı sağlar. Örneğin, tasarım gereksinimleri, prototip, optimizasyon ve alt sistemler gibi.
- Mühendislik becerileri: Bu beceriler ağırlıklı olarak mühendislik tasarım sürecinde kullanılan becerilerdir ve tasarım sürecinde öğrencilerin kendi deneyimleri ile bu becerileri geliştirmeleri desteklenmelidir. Örneğin, problemi tanımlama becerisi gereksinimleri belirleme becerisi, çözüm üretme becerisi, çizim ve gösterimleri oluşturma becerisi gibi.

Ayrıca entegrasyon sürecine, bu kavram ve becerilere ek olarak öğrencilere mühendisliğe yönelik zihin alışkanlığı kazandırmayı hedefleyen mühendislik uygulamalarının da dahil edilmesi beklenir (NRC, 2012b). Bu düşüncenin temelini Amerika Birleşik Devletleri'nde Gelecek Nesil K-12 Fen Standartları içerisinde STEM eğitiminin ağırlıklı olarak mühendislik entegrasyonuna dayanması (Gencer, Doğan, Bilen ve Can, 2019) oluşturur. Fen ve mühendislik uygulamaları, kesişen kavramlar ve disipline özgü temel fikirler olmak üzere üç boyuttan oluşan bu standartlar arasında mühendislik vurgusu, fen ve mühendislik uygulamalarında yer almaktadır (National Research Council [NRC], 2013). Tablo 4'te bahsedilen uygulamalar bağlamında mühendislik disiplinine özgü nitelikler sunulmuştur.

Tablo 4'te yer alan uygulamalara mühendislik entegrasyonu içeren STEM eğitimi süreçlerinde yer verilmesi, öğrencilerin mühendisliğin doğasını anlamaları, mühendislerin nasıl çalıştıklarını içselleştirmeleri ve mühendislik ile diğer disiplinler arasındaki bağlantıları kavramaları adına oldukça önemlidir (NRC, 2012b). Mühendislik entegrasyonu içeren STEM eğitiminin başarısı doğrudan öğrenme çıktıları ile ilişkilendirilebilir. Türkiye bağlamında mühendisliğin STEM eğitimine entegrasyonunu konu alan araştırmaların incelenmesi, bu tür uygulamaların öğrenme çıktıları üzerine etkisini değerlendirebilmek adına oldukça faydalı olacaktır.

Tablo 4

Fen ve Mühendislik Uygulamaları Bağlamında Mühendislik Disiplinine Özgü Nitelikler (NRC, 2012b'den uyarlanmıştır)

Uygulama	Mühendislik niteliği
Sorular sorma ve problemleri tanımlama	Mühendislik bir sorun, ihtiyaç veya istekten kaynaklanan ve çözülmesi gereken bir problem ile başlar. Mühendisler, mühendislik problemini tanımlamak, başarılı bir çözüm için ölçütleri belirlemek ve tasarım sınırlamalarını ortaya koymak için sorular oluştururlar.
Modelleri geliştirme ve kullanma	Mühendislik var olan sistemlerdeki kusurları belirlemek için analiz işlemleri gerçekleştirir. Bu analizlerde ise modellerden ve simülasyonlardan faydalanılır. Modeller ve simülasyonlar yeni bir mühendislik probleminin olası çözümlerini test etmek için de kullanılır. Ayrıca, mühendisler önerilen sistemleri test etmek ve tasarımlarının güçlü yönlerini ve sınırlamalarını ortaya koymak için farklı türdeki modellere başvururlar.
Araştırmayı planlama ve gerçekleştirme	Mühendisler tasarım ölçütlerini ve dayanaklarını detayları ile belirlemek için veri elde etmek durumundadırlar. Bu amaçla bilimsel araştırma süreçlerini kullanırlar. Ayrıca tasarımların test edilmesi için de bilimsel araştırma süreçleri vazgeçilmezdir. Mühendislerin çalışılan konu ile ilgili değişkenleri tanımlamaları, bu değişkenlerin nasıl ölçüleceğine karar vermeleri ve analiz için veri toplamaları gereklidir. Bu araştırma süreçleri, tasarımlarının belirli koşullar altında ne kadar etkili, verimli ve dayanıklı olabileceğini belirlemeye yardımcı olur.
Verilerin analizi ve yorumlanması	Mühendisler, tasarımların test aşamasında toplanan ve bilimsel araştırma süreçlerinde elde edilen verileri analiz eder. Bu durum farklı tasarım çözümlerinin karşılaştırılmasına ve her bir çözümün belirli tasarım ölçütlerini ne düzeyde karşıladığının belirlenmesine olanak tanır. Böylelikle mühendisler hangi tasarımın belirlenen sınırlamalar bağlamında mühendislik problemini en iyi şekilde çözdüğünü belirleyebilirler. Verilerin analizi ve yorumlanması sürecinde mühendisler önemli örüntüleri tanımlamak ve sonuçları yorumlamak için birçok araca ihtiyaç duyarlar.
Matematiği ve hesaplamalı düşünmeyi kullanma	Mühendislikte, kurulan ilişkilerin ve ilkelerin matematiksel ve sayısal gösterimleri tasarımın ayrılmaz bir parçasıdır. Buna ek olarak, tasarım simülasyonları, tasarımların geliştirilmesi ve iyileştirilmesi için etkili bir sınama ortamı sunar.
Açıklamalar oluşturma ve çözümleri tasarlama	Mühendislik problemlerini çözmek için sistematik bir süreç olan mühendislik tasarımı, bilimsel bilgi ve maddesel dünyaya ilişkin modellere dayanır. Önerilen her çözüm, istenilen işlevlere, teknolojik alt yapıya, maliyete, güvenliğe, estetik ve yasal gereksinimlere uyuma ilişkin ölçütlerin dengelenmesinden ortaya çıkmaktadır. Bu süreçte genel olarak mutlak bir çözüm yerine birçok çözüme vurgu yapılır. Bu çözümlerin hangisinin en iyi seçim olduğu, değerlendirme yapmak için kullanılan ölçütlerle ilintilidir.
Kanıtı dayalı argümanlarla meşgul olma	Mühendislikte, bir problemin mümkün olan en iyi çözümü bulmak için bilimsel akıl yürütme ve argümanlar esastır. Mühendisler, tasarım süreci boyunca akranlarıyla iş birliği yaparlar. Bu süreçteki en kritik aşama farklı ya da zıt fikirler arasından en uygun çözümün seçimi olur. Mühendisler, problemin en iyi çözümüne ulaşabilmek için alternatifleri karşılaştırmak, tasarımın testlerine dayanan kanıtları formüle etmek, sonuçlarını savunmak için kanıtlara dayalı argüman üretmek, akranlarının fikirlerini eleştirel bir şekilde değerlendirmek ve tasarımlarını revize etmek için sistematik yöntemler kullanmak durumundadırlar.
Bilgiyi sağlama, değerlendirme ve bilgi iletişimi	Mühendislerin yeni veya geliştirilmiş teknolojik ürünleri üretilmesi, tasarımlarının yararlarını net ve ikna edici bir şekilde paylaşmalarına bağlıdır. Mühendisler, akranlarıyla görüşmeler gerçekleştirerek fikirlerini sözlü ve yazılı olarak ifade ederler. Bu süreçte tablolar, grafikler, çizimler veya modeller kullanılabilirler. Mühendisler meslektaşlarının metinlerinden anlam çıkarabilir, bilgileri değerlendirebilir ve faydalı bir şekilde uygulayabilirler. Bu bağlamda mühendislikte iş birliği ve iletişim olanaklarını geliştiren yeni teknolojilerin kullanımı oldukça yaygındır.

Türkiye bağlamında mühendisliğin STEM eğitime entegrasyonu

Amerika Birleşik Devletleri'nde ortaya çıkan STEM eğitiminin Türkiye'de yaygınlaşmasında *STEM alanında eğitim almış işgücüne yönelik talep ve beklentiler araştırması* (Türk Sanayicileri ve İş İnsanları Derneği [TÜSİAD], 2014), *STEM eğitimi Türkiye raporu* (Aydeniz ve diğerleri, 2015) ve *STEM eğitim raporu* (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2016) olmak üzere üç raporun oldukça önemli bir yere sahip olduğu söylenebilir. Örneğin, TÜSİAD (2014), STEM alanlarındaki iş gücü talebinin gelecekte özellikle mühendislik disiplinlerinde artacağını ve eğitim sisteminin her kademesinde öğrencilerin STEM becerilerinin desteklenmesi gerektiğini belirtmiştir. Ayrıca, Aydeniz ve diğerleri (2015) ve MEB (2016) mühendislik disiplininin STEM eğitiminin oldukça önemli bir bileşeni olduğunu, ancak Türk eğitim sisteminde bu disipline yeterli düzeyde yer verilmediğini ortaya koymuştur. Bu iki raporda da mühendisliğin STEM eğitimi aracılığıyla öğretim programlarına entegrasyonunun sağlanması vurgulanmıştır. Bu kapsamda 2018 yılında güncellenen fen bilimleri dersi öğretim programında öğrencilerin mühendislik ve tasarım becerilerinin gelişiminin desteklenmesi gerektiği belirtilmiş ve günlük yaşam problemleri çerçevesinde fen, mühendislik ve girişimcilik uygulamalarının interdisipliner bir yapıda öğrencilere sunulması hedeflenmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018). Bu duruma paralel olarak Türkiye bağlamında yapılan pek çok STEM eğitimi araştırmasının mühendislik tasarım sürecine dayalı olarak gerçekleştirildiği görülmektedir (Akgündüz ve Akpınar, 2018; Ayar, 2015; Aydın Günbatır, Tarkin Çelikkıran, Kutucu ve Ekiz Kıran, 2018; Baran, Canbazoglu Bilici, Mesutoğlu ve Ocak, 2016; Bozkurt Altan, Yamak ve Buluş Kırıkkaya, 2016; Bozkurt Altan, Yamak, Buluş Kırıkkaya ve Kavak, 2018; Ercan ve Şahin, 2015; Marulcu ve Sungur, 2012; Özçelik ve Akgündüz, 2017; Özkızılcık ve Cebesoy, 2020; Şahin ve Kabasakal, 2018; Uysal ve Cebesoy, 2020; Yamak, Bulut ve Dündar, 2014; Yıldırım ve Altun, 2015). İncelenen ulusal düzeydeki STEM eğitimi çalışmalarında doğrudan mühendislik ile ilgili kavram ve becerilerin gelişimine odaklanan içerik entegrasyonuna dayalı araştırmalar (Ayar, 2015; Baran ve diğerleri, 2016; Marulcu ve Sungur, 2012) yer aldığı gibi, mühendisliği/mühendislik tasarım sürecini fen ve matematik disiplinlerinde yer alan kavram ve becerilerin öğretimi için bağlam olarak kullanmayı amaçlayan araştırmalar da (Ercan ve Şahin, 2015; Özkızılcık ve Cebesoy, 2020; Şahin ve Kabasakal, 2018; Uysal ve Cebesoy, 2020) bulunmaktadır. Bu araştırmaların sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde mühendislik disiplinine dayalı STEM eğitiminin akademik başarıyı artırdığı (Aydın Günbatır ve diğerleri, 2018; Ercan ve Şahin, 2015; Yıldırım ve Altun, 2015), mühendislik becerilerini geliştirdiği (Ayar, 2015; Aydın Günbatır ve diğerleri, 2018), bilimsel süreç becerilerini desteklediği (Uysal ve Cebesoy, 2020; Yamak ve diğerleri, 2014), STEM becerilerini geliştirdiği (Baran ve diğerleri, 2016), 21. yüzyıl becerilerinin gelişimine katkı sağladığı (Akgündüz ve Akpınar, 2018) görülmektedir. Bu bağlamda, ulusal alanyazında mühendisliğin STEM eğitime entegrasyonunu konu alan araştırmalar STEM eğitiminin doğasına uygun olarak Türk eğitim sistemine ve kültürüne etkili şekilde yansıtılabileceğine yönelik kanıtlar ortaya koymaktadır.

Sonuç ve Öneriler

STEM alanlarında yetişmiş nitelikli iş gücü, 21. yüzyıl yeterliklerine sahip bireyler olarak değerlendirilmektedir (NRC, 2012a). Bu bağlamda formal eğitimden beklenen, öğrencilerin kavram ve becerileri edinmeleri ve bunları yeni karşılaştıkları durumlara uygulayabilmeleridir. STEM eğitiminde mühendislik entegrasyonu öğrencilerin 21. yüzyıl yeterliklerinin gelişimi ve anlamlı öğrenmenin gerçekleşmesi adına önemli bir potansiyele sahiptir. Ancak bu süreçte temel değişken gerçekleştirilen entegrasyonun niteliğidir. Uygulama boyutunda STEM eğitime mühendislik entegrasyonunun niteliği ise mühendisliğin doğasının uygulayıcı tarafından tam olarak içselleştirilmesi ve etkili bir şekilde öğretim sürecine yansıtılması ile ilgilidir. Bu bağlamda, STEM eğitiminde nitelikli bir mühendislik entegrasyonunun nasıl gerçekleştirilebileceğine ilişkin alanyazın ışığında şu değerlendirmeler ve uygulayıcılara yönelik öneriler yapılabilir:

- STEM eğitime mühendislik entegrasyonunda genel olarak kabul gören yaklaşım mühendislik tasarımının öğretim süreçlerinde kullanılmasıdır (Berland, 2013; English ve King, 2015; Estapa ve Tank, 2017; Guzey, Moore ve Harwell, 2016). Döngüsel bir yapıda ve grup çalışmasına dayalı olan bu süreç problemin tanımlanması, gereksinimlerin ve sınırlamaların belirlenmesi, tasarım çözümlerinin ortaya konulması, tasarım çözümlerinden birisinin seçilmesi, tasarım

çözümüne yönelik çizimlerin oluşturulması, prototip oluşturma, test etme ve geliştirme aşamalarını içerir (Cunningham ve Hester, 2007; NASA, 2011; TeachEngineering, 2020).

- STEM eğitiminde mühendislik tasarım sürecinden yararlanılması, öğrenme hedefleri dolayısıyla öğrenme çıktıları göz önünde bulundurulduğunda istenen düzeyde bir bütünleştirmeye hizmet etmeyebilir (Roehrig ve diğerleri, 2012). Bu bağlamda öğretim sürecine temel mühendislik kavram, beceri (NRC, 2009) ve uygulamaların (NRC, 2012b) yansıtılması nitelikli bir entegrasyonun sağlanması anlamında önemlidir.
- Yalnızca mühendislik kavram ve becerilerini içeren mühendislik tasarımına dayalı etkinlikler STEM eğitiminin doğasını yansıtmaz. Mühendislik entegrasyonu içeren STEM eğitimi fen, matematik ve teknoloji disiplinlerine özgü/ortak kavram ve becerilerinin bir araya getirilmesine dayanır (Morrison, 2006).
- Hatalar ve başarısızlıklar mühendisliğin doğal bir parçasıdır (NASEM 2020; NRC, 2009). Ancak günümüzde STEM eğitimi ya da STEM projesi olarak sıklıkla fen bilimleri dersinde karşılaşılan etkinlikler bu durumu göz ardı eder niteliktedir. Örneğin, bir mancınık tasarımı etkinliği uygulayıcının "Bugün mancınık tasarlayacağız." cümlesi ile başlar ve önceden hazırlanmış bir mancınık modelini öğrencilere sunması ile devam eder. Malzemeler veya hazır etkinlik kitleri öğrencilere dağıtılır. Etkinlikte öğrenciler modeli temel alarak veya kopyalayarak tasarımlarını gerçekleştirir. Süreçte öğrencinin hata yapmasına veya hatalardan öğrenmesine izin verilmez ve öğrencinin karşılaştığı problemler uygulayıcı tarafından çözülür. Öğrenciler veri toplama ve tasarım geliştirme aşaması işletilmeden birkaç deneme yaparlar ve etkinlik sonlandırılır. Bu etkinlik özetinde temel amaç süreç değil sonuç, bir başka deyişle ürünün bir şekilde tamamlanmasıdır. Mühendislik entegrasyonu içeren STEM eğitimi etkinliklerinde, mühendisliğin doğasının yansıtlamadığı ya da kısmen yansıtılabildiği bu tür etkinlikleri STEM eğitimi yerine sözde STEM eğitimi olarak tanımlamak daha doğru olacaktır. STEM eğitiminin uygulama boyutunda hatalar öğrencilerin kendi öğrenmelerini şekillendirmeleri adına öğrenme fırsatları oluşturur. Aslında mühendislik tasarım sürecinin prototipi test etme ve geliştirme aşamaları doğrudan bu amaca hizmet eder. STEM eğitimi uygulayıcılarından mühendislik tasarım sürecinde öğrencilerin karşılaştıkları hataları düzeltmeye çalışmak yerine onlara rehberlik ederek hatalarından öğrenmelerini desteklemeleri beklenir.

Türkiye bağlamında gerçekleştirilen birçok uygulamalı araştırma mühendisliğin, mühendislik tasarım süreci ile STEM eğitime entegrasyonunu konu almaktadır. Bu araştırmalar (Aydın Günbatır ve diğerleri, 2018; Bozkurt Altan ve diğerleri, 2018; Ercan ve Şahin, 2015) bu tür bir entegrasyonun öğrencilerin STEM bilgi ve becerilerini destekleyici nitelikte olduğuna dair kanıtlar sunmaktadır. İlgili araştırma sonuçları, mühendisliğin STEM eğitimi ile bütünleştirilerek Türk eğitim sistemi ve kültürüne aktarılmasının uygulama boyutunda oldukça yararlı olacağını ortaya koymaktadır.

Kaynakça

- Akgündüz, D. ve Akpınar, B. C. (2018). Okul öncesi eğitiminde fen eğitimi temelinde gerçekleştirilen STEM uygulamalarının öğrenci, öğretmen ve veli açısından değerlendirilmesi. *Yaşadıkça Eğitim*, 32(1), 1-26.
- Altan, E. B., Yamak, H. ve Kırıkkaya, E. B. (2016). Hizmet öncesi öğretmen eğitiminde FETEMM eğitimi uygulamaları: Tasarım temelli fen eğitimi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 212-232.
- Altan, E. B., Yamak, H., Kırıkkaya, E. B. & Kavak, N. (2018). The use of design-based learning for STEM education and its effectiveness on decision making skills. *Universal Journal of Educational Research*, 6(12), 2888-2906. doi:10.13189/ujer.2018.061224
- Ayar, M. C. (2015). First-hand experience with engineering design and career interest in engineering: An informal STEM education case study. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 15(6), 1655-1675. doi: 10.12738/estp.2015.6.0134
- Aydeniz, M., Çakmakçı, G., Cavaş, B., Özdemir, S., Akgündüz, D., Çorlu, M. S. ve Öner, T. (2015). *STEM eğitimi Türkiye raporu: Günün modası mı yoksa gereksinim mi?*. İstanbul: Scala Basım Yayım.
- Aydın Günbatır, S., Tarkin-Celikkıran, A., Kutucu, E. S. & Ekiz-Kıran, B. (2018). The influence of a design-based elective STEM course on pre-service chemistry teachers' content knowledge,

- STEM conceptions, and engineering views. *Chemistry Education Research and Practice*, 19(3), 954-972. doi:10.1039/C8RP00128F
- Baran, E., Bilici, S. C., Mesutoglu, C. & Ocak, C. (2016). Moving STEM beyond schools: Students' perceptions about an out-of-school STEM education program. *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology*, 4(1), 9-19. doi:10.18404/ijemst.71338
- Berland, L. K. (2013). Designing for STEM integration. *Journal of Pre-College Engineering Education Research (J-PEER)*, 3(1), 22-31. doi:10.7771/2157-9288.1078
- Boesdorfer, S. & Greenhalgh, S. (2014). Make room for engineering: Strategies to overcome anxieties about adding engineering to your curriculum. *The Science Teacher*, 81(9), 51-55.
- Bybee, R. W. (2013). *The case for STEM education: Challenges and opportunities*. Arlington, VA: NSTA Press.
- Capraro, R. M. & Slough, S. W. (2008). Why PBL? Why STEM? Why now? An introduction to STEM project-based learning. In S. R. M. Capraro & S. W. Slough (Eds.), *Project-based learning: An integrated science, technology, engineering, and mathematics (STEM) approach* (pp. 1-5). Rotterdam: Sense.
- Cross, N. (2008). *Engineering design methods: Strategies for product design* (3rd ed.). Milton Keynes, UK: John Wiley & Sons Inc.
- Cunningham, C. M. & Hester, K. (2007, March). *Engineering is elementary: An engineering and technology curriculum for children*. Paper presented at American Society for Engineering Education Annual Conference & Exposition, Honolulu, HI.
- Dym, C. L., Little, P., Orwin, E. J. & Spjut, E. (2009). *Engineering design: A project-based introduction* (4th ed.). New York, NY: John Wiley & Sons.
- English, L. D. & King, D. T. (2015). STEM learning through engineering design: Fourth-grade students' investigations in aerospace. *International Journal of STEM Education*, 2(1), 14. doi:10.1186/s40594-015-0027-7
- Ercan, S. & Şahin, F. (2015). Fen eğitiminde mühendislik uygulamalarının kullanımı: Tasarım temelli fen eğitiminin öğrencilerin akademik başarıları üzerine etkisi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 9(1), 128-164.
- Estapa, A. T. & Tank, K. M. (2017). Supporting integrated STEM in the elementary classroom: A Professional development approach centered on an engineering design challenge. *International Journal of STEM education*, 4(1), 6. doi:10.1186/s40594-017-0058-3
- Evans, H. B. (1994). *Water distribution in Ancient Rome: The evidence of frontinus*. Michigan, MI: University of Michigan Press.
- Flexner, S. B. (1987). *The random house dictionary of the English language* (2nd ed.). New York, NY: Random House.
- Gencer, A. S., Doğan, H., Bilen, K. & Can, B. (2019). Bütünleşik STEM eğitimi modelleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 45, 38-55. doi:10.9779/PUJE.2018.221
- Guzey, S. S., Moore, T. J. & Harwell, M. (2016). Building up STEM: An Analysis of teacher-developed engineering design-based STEM integration curricular materials. *Journal of Pre-College Engineering Education Research* 6(1), 11-29. doi:10.7771/2157-9288.1129
- Haik, Y. & Shahin, T. (2011). *Engineering design process* (2nd ed.). Connecticut, CT: Cengage Learning.
- Hill, D. R. (1996). *A history of engineering in classical and medieval times*. London: Routledge.
- Honey, M., Pearson, G. & Schweingruber, H. (2014). *STEM integration in K-12 education: Status, prospects, and an agenda for research*. Washington, DC: National Academies Press.
- International Technology Education Association. (2000). *Standards for technological literacy: Content for the study of technology*. Reston, Va: ITEA.
- Kelley, T. R. & Knowles, J. G. (2016). A conceptual framework for integrated STEM education. *International Journal of STEM Education*, 3(1), 1-11. doi:10.1186/s40594-016-0046-z
- Langins, J. (2004). *Conserving the enlightenment: French military engineering from vauban to the revolution*. Cambridge: MIT Press.
- Licker, D. M. (2003). *Dictionary of engineering* (2nd ed.). Chicago, IL: McGraw Hill.
- Marulcu, İ. ve Sungur, K. (2012). Fen bilgisi öğretmen adaylarının mühendis ve mühendislik algılarının ve yöntem olarak mühendislik dizayna bakış açılarının incelenmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Fen ve Mühendislik Bilimleri Dergisi*, 12(1), 13-23.

- Mayer, R. E. (2010). *Applying the science of learning*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2016). *STEM eğitimi raporu*. Erişim adresi http://yegitek.meb.gov.tr/STEM_Egitimi_Raporu.pdf
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *Fen bilimleri dersi taslak öğretim programı(ilkokul ve ortaokul 3, 4, 5, 6, 7, 8. sınıflar)*. Ankara: Temel Eğitim Genel Müdürlüğü.
- Moon F. C. (2010). The influence of Archimedes in the machine books from the Renaissance to the 19th Century. In Paipetis S., & Ceccarelli M. (Eds.), *The genius of Archimedes: 23 centuries of influence on mathematics, science and engineering*: Vol 11. Springer. doi:10.1007/978-90-481-9091-1_30
- Moore, T. J. & Smith, K. A. (2014). Advancing the state of the art of STEM integration. *Journal of STEM Education: Innovations and Research*, 15(1), 5-10.
- Morrison, J. (2006). *TIES STEM education monograph series, attributes of STEM education*. Baltimore, MD: TIES.
- National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine. (2020). *Building capacity for teaching engineering in K-12 education*. Washington, DC: National Academies Press.
- National Academy of Engineering. (2004). *The engineer of 2020: Visions of engineering in the new century*. Washington, DC: National Academies Press.
- National Aeronautics and Space Administration. (2011). *Beginning engineering, science and technology educator guides: An educator's guide to the engineering design process grades 6-8*. Retrieved from https://www.nasa.gov/pdf/630754main_NASAsBESTActivityGuide6-8.pdf
- National Research Council. (2009). *Engineering in K-12 education: Understanding the status and improving the prospects*. Washington, DC: National Academies Press.
- National Research Council. (2011). *Successful K-12 STEM education: Identifying effective approaches in science, technology, engineering, and mathematics*. Washington, DC: National Academy Press.
- National Research Council. (2012a). *Education for life and work: Developing transferable knowledge and skills in the 21st century*. Washington, DC: National Academies Press.
- National Research Council. (2012b). *A Framework for K-12 science education: Practices, crosscutting concepts, and core ideas*. Washington, DC: The National Academic Press.
- National Research Council. (2013). *Next generation science standards: For states, by states*. Washington, DC: National Academies Press.
- Özçelik, A. ve Akgündüz, D. (2018). Üstün/özel yetenekli öğrencilerle yapılan okul dışı STEM eğitiminin değerlendirilmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 334-351.
- Özkızılcık, M. ve Cebesoy, Ü. B. (2020). Tasarım temelli FeTeMM etkinliklerinin fen bilgisi öğretmen adaylarının problem çözme becerilerine ve FeTeMM öğretimi yönelimlerine etkisinin incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), 177-204.
- Roehrig, G. H., Moore, T. J., Wang, H. H. & Park, M. S. (2012). Is adding the E enough? Investigating the impact of K-12 engineering standards on the implementation of STEM integration. *School Science and Mathematics*, 112(1), 31-44. doi:10.1111/j.1949-8594.2011.00112.x
- Simon, H. A. (1975). *A Student's introduction to engineering design*. New York, NY: Pergamon Press.
- STEM Task Force Report. (2014). *Innovate: A Blueprint for science, technology, engineering, and mathematics in California public education*. Dublin, CA: Californians Dedicated to Education Foundation.
- Şahin, E. & Kabasakal, V. (2018). STEM eğitim yaklaşımında dinamik matematik programlarının (Geogebra) kullanımına yönelik öğrenci görüşlerinin incelenmesi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(STEMES'18), 55-62. doi:10.18506/anemon.463877
- TeachEngineering, (2020). *Engineering design process*. Retrieved from <https://www.teachengineering.org/k12engineering/designprocess>
- Thomasian, J. (2011). *Building a science, technology, engineering, and math education agenda: An Update of state actions*. New York, NY: NGA Center for Best Practices.
- Türk Sanayicileri ve İş İnsanları Derneği. (2014). *STEM alanında eğitim almış işgücüne yönelik talep ve beklentiler araştırması*. İstanbul: SİS Matbaacılık.
- Uysal, E. ve Cebesoy, Ü. B. (2020). Tasarım temelli FeTeMM etkinliklerinin fen bilgisi öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerilerine, tutumlarına ve bilgilerine etkisinin incelenmesi. *SDU International Journal of Educational Studies*, 7(1), 60-81. doi:10.33710/sduijes.614799

- Wang, H. H., Moore, T. J., Roehrig, G. H. & Park, M. S. (2011). STEM integration: Teacher perceptions and practice. *Journal of Pre-College Engineering Education Research*, 1(2), 1-13. doi:10.5703/1288284314636
- Yamak, H., Bulut, N. ve Dündar, S. (2014). 5. sınıf öğrencilerinin bilimsel süreç becerileri ile fene karşı tutumlarına FeTeMM etkinliklerinin etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(2), 249-265.
- Yıldırım, B. ve Altun, Y. (2015). STEM eğitim ve mühendislik uygulamalarının fen bilgisi laboratuvar dersindeki etkilerinin incelenmesi. *El-Cezeri Journal of Science and Engineering*, 2(2), 28-40.

Extended Abstract

Introduction

STEM disciplines are inseparable in the real world. Based on this idea, STEM education deals with the teaching of science, technology, engineering, and mathematics disciplines in an integrative way (STEM Task force Report, 2014). It is challenging for students to transfer separately acquired domain-specific concepts and skills to real-world problems and professional life (Honey, Pearson, and Schweingruber, 2014). This is an important issue, especially for a STEM-capable workforce. A STEM-capable workforce refers individuals who develop proficiency in 21st-century competencies such as cognitive (cognitive processes and strategies, knowledge, and creativity), intrapersonal (intellectual openness, work ethic and conscientiousness, and positive core self-evaluation), and interpersonal (teamwork and collaboration and leadership) domains (NRC, 2012a). The retention and transferability of the 21st-century competencies are the ultimate goals for learning outcomes. An effective engineering integration in STEM education enables the acquisition of 21st-century competencies in a meaningful way. The main problem faced at this point is how to achieve an effective engineering integration in STEM education. In this context, it is crucial to reveal the nature of engineering and examine how engineering can be integrated into STEM education.

Engineering includes four thousand years of experience and nearly two hundred years of scientific analysis, which provides an understanding of structural limits of matter (Hill, 1996). In the contemporary perspective, engineering has essential qualities. Thus, it is systematic, purposeful, iterative, embraces failure, depends on teamwork, inherently creative and optimistic, quintessentially human, and attentive to social and ethical concerns (NASSEM, 2020; NRC, 2009). Engineering includes product or system design under certain constraints. The engineering design is accepted as a formal method of engineering (Haik and Shahin, 2011). The most accepted approach for the integration of engineering into STEM education is the transfer of engineering design to the teaching process. Engineering design is adapted to teaching processes by considering the dynamics of learning, such as required time, cognitive and psychomotor development levels of students, and the structure of the curriculum. Design processes (Cunningham and Hester, 2007; NASA, 2011; TeachEngineering, 2020), which are frequently used in engineering integration to STEM education, have a similar structure. In general, engineering design processes depend on teamwork and aim to solve a particular design problem. The required information is collected through research to solve the design problem. Different solutions are discussed based on the obtained evidence. The best solution, which meets the requirements and constraints, is selected among the discussed ideas. The sketches are drawn for the selected solution. Materials and methods are determined to fabricate the artifact. The prototype is built and tested. Improvements (revisions) are made until the product is qualified enough to meet the design requirements. Besides, the learning process should include essential engineering concepts, skills, and practices for effective engineering integration. These essential aspects are categorized as basic science and math concepts, domain-specific concepts, concepts common to most areas of engineering, engineering skills, and engineering practices (NRC, 2009, 2012a).

Conclusions and Recommendations

According to the results of the research, the following conclusions and recommendations can be stated: Using engineering design in the teaching process is the most common approach to integrate engineering into STEM education. It is crucial to involve essential engineering concepts, skills, (NRC, 2009) and practices (NRC, 2012b) to the teaching process in order to ensure high-quality integration. Engineering-based activities that include solely engineering concepts and skills do not reflect the nature of STEM

education. STEM education depends on the connection level between science, mathematics, engineering, and technology domain-specific/shared concepts and skills (Morrison, 2006). Mistakes in STEM education offer unique learning opportunities for students to shape their own learning. Instead of trying to correct these mistakes, STEM implementers should guide students to learn from them. Studies conducted in the context of Turkey (Aydın Gunbatar et al., 2018; Bozkurt Altan et al., 2018; Ercan and Sahin, 2015) show that integrating engineering in STEM education would be very beneficial in practice in accordance with the Turkish education system and culture.

i

ⁱ Bu makaleye birinci yazar %60 ve ikinci yazar %40 oranında katkıda bulunmuştur.

Basamaklı Öğretim Programının İngilizce Dersi Öğrenci Başarısına, Tutumuna, Öz Düzenleme Stratejisine ve Kalıcılığa Etkisi

The Effect of Layered Curriculum on Student Achievement, Attitude, Self-Regulation Strategy and Retention in English Lesson¹

Kadir KAHRAMAN², Kerim GÜNDOĞDU³

Makale Hakkında

Gönd. Tarihi: 18.12.2020

Kabul Tarihi: 18.04.2021

Yayın Tarihi: 01.11.2021

Anahtar Kelimeler

Basamaklı öğretim programı, öz düzenleme stratejileri, İngilizce öğretimi, akademik başarı, tutum.

Key Word

Layered curriculum, self-regulation strategies, English instruction, academic achievement, attitude.

Özet

Bu karma desen araştırmasının amacı basamaklı öğretim programının ders başarısına, tutumuna, öz düzenlemesine ve öğrenmede kalıcılığa etkisini incelemektir. Nicel boyutta ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Nitel durum çalışmasında ise yarı yapılandırılmış görüşme formları ve öğrenci yansıtıcı günlüklerinden yararlanılmıştır. Çok programlı bir lisede öğrenim gören, biri deney diğer kontrol grubu olmak üzere iki 10. sınıf şubesi seçilmiştir. Deney grubuna İngilizce dersinde basamaklı öğretim programı uygulanırken, kontrol grubuna güncel öğretim programı uygulanmıştır. Uygulama öncesi ve sonrası her iki grubun başarıları, derse yönelik tutumları ve öz düzenleme stratejileri ölçülmüş; uygulama bitiminden yaklaşık iki ay sonra başarı, tutum ve öz düzenleme kalıcılık testleri uygulanmıştır. Uygulama süresince ayrıca öğrencilere günlük tutturularak, süreç sonunda yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Nicel verilerin analizinde t-testi ve Mann-Whitney U testlerine ve nitel verilerin analizinde ise içerik analizine başvurulmuştur. Bulgulara göre, İngilizce dersi başarıları ve öz düzenleme stratejileri ön test ve son test puanları karşılaştırıldığında, son test ve kalıcılık test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır. İngilizceye yönelik tutum ölçeği puanlarında ise iki grup arasında anlamlı bir fark yoktur. Öğrenci günlükleri ve görüşmelerden elde edilen bulgulara göre, basamaklı öğretim programına tabi öğrencilerin derse yönelik güvenleri artmış, dersleri eğlenceli bulmuş, kendilerini daha rahat hissetmiş ve dersi daha çok sevmişlerdir. Sonuç olarak, basamaklı öğretim programı İngilizce dersi akademik başarısına ve İngilizce öğretimde öz düzenleme stratejilerine olumlu yönde etki etmiştir.

Abstract

The purpose of this mixed method research is to investigate the effect of the layered curriculum on achievement, attitude toward the lesson, self-regulation strategies and retention. Pretest-posttest control group quasi-experimental design was used in the quantitative part. In the qualitative case study dimension, semi-structured interview forms and student reflective diaries were used. Two 10th grade classes, one of which is an experimental group and the other a control group, studying in a multi-program high school were selected. While the layered curriculum was implemented in the English lesson to the experimental group, the current curriculum was practiced to the control group. The achievement, attitudes towards the English lesson and self-regulation strategies of both groups were measured before and after. Approximately two months after, retention tests related to achievement, attitude and self-regulation strategies were repeated. During the implementation, students were also asked to keep diaries, and face-to-face interviews were conducted. T-test and Mann-Whitney U tests were used to analyze quantitative data, and content analysis was used to analyze qualitative data. There is significant difference in favor of the experimental group between the posttest and retention test scores when achievement and self-regulation strategies when pretest and post test scores are compared. There is no significant difference between the two groups in terms of attitude toward the lesson. It was also observed that with the layered curriculum, students' confidence in the lesson increased, they had fun, they felt more comfortable and liked the lesson more. As a result, the layered curriculum has a positive effect on the academic success of English lesson and self-regulation strategies in teaching English.

Atf için:

For Citation

Kahraman, K. & Gündoğdu, K. (2021). Basamaklı öğretim programının İngilizce dersi öğrenci başarısına, tutumuna, öz düzenleme stratejisine ve kalıcılığa etkisi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi [MSKU Journal of Education]*, 8(2), 559-578. DOI: 10.21666/muefd.842958

¹ Çalışma ilk yazarın yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

² Aydın İl Millî Eğitim Müdürlüğü, knhero16@gmail.com ORCID: 0000-0002-8690-9455

³ Adnan Menderes Üniversitesi, kerim.gundogdu@adu.edu.tr ORCID: 0000-0003-4809-3405

Dil, insanlar arasında iletişimi sağlayan doğal vasıta ve yaşayan bir varlıktır. Her insanın doğduğu çevresinde, ailesinde, toplumunda ve ülkesinde konuşulan veya ilk öğrendiği ortak bir ana dili veya birinci dili vardır. Yabancı dil ise bu ana dil dışındaki sonradan öğrenilen dillere denir. Türkiye’de tarihsel süreç içerisinde yabancı dil olarak bazen Fransızca, bazen de Almanca ön plana çıkmıştır. Özellikle II. Dünya Savaşı sonrasında ise küreselleşen dünyada İngilizce evrensel dil olarak ön plana çıkmıştır.

Anadil genellikle bilinçaltı ve informal eğitim yoluyla edinilirken, yabancı dil bilinçli ve kasıtlı işlemlere dayalı bir süreç aracılığıyla etkili olarak öğrenilir. Bununla birlikte, anadil öğretiminde farkında olmadan kullanılmakta olan bazı yöntem ve tekniklere yabancı dil öğretim sürecinde de başvurulabilir. Türkiye’de yabancı dil eğitiminin çağdaş, etkili ve verimli esaslara dayandırılmadığı, dilbilgisi kurallarına dayalı öğretimin esas olduğu hususu eleştiri konusudur. Oysaki bir dilin öğrenilmesi için o dilin yapısını, olanaklarını, düşünme yapısını yani felsefesini tanımak ve bağlam temelli olarak düşünmek gereklidir (Tosun, 2006). Krashen ve Terrell’in (1983) doğal yaklaşım teorisine göre, bir dile ait kurallar, yapılar, kelime kalıpları kişilere aktarılmadığı sürece o dil öğrenilemez. Bununla birlikte öğrenene anlaşılır dil girdileri sunulduğunda bu yapıların hepsi anlam bulur ve birey tarafından otomatik olarak öğrenilir. Bu edinimin doğal sonucu olarak o dile ait konuşma ortaya çıkar.

Geçmişten günümüze Türkiye’de eğitime çok önem verilmesine rağmen, İngilizcenin hala istenilen düzeyde öğretilmediği belirtilmişti. Hem öğretmenin hem de öğrenenin dile olan ilgisi ve tutumu dilin ediniminde ağırlıklı bir öneme sahiptir. Dil ediniminde bilişsel özellikler kadar duyuşsal özellikler de önem arz eder. Duyuşsal faktörlerden biri olan tutum ile o dilin başarılı biçimde öğrenilmesi arasında pozitif ilişki vardır. Bu bağlamda öğrencinin o dile yönelik oluşturduğu olumlu tutumlar öğrencinin başarısını daha da artırırken, herhangi bir nedenden dolayı oluşturduğu olumsuz tutumlar ise öğrencinin başarısızlığına sebep olabilir (Saracaloğlu ve Varol, 2007). Bu yüzden yabancı dil eğitimi bütüncül olarak düşünülerek, bireyin tüm gelişimsel özelliklerini kapsayacak şekilde tasarlanmalıdır. Her öğrenen farklı bir yapıya sahiptir ve farklı biçimlerde öğrenebilmektedir. Yabancı dil eğitiminde kullanılan çeşitli yöntemler ve teknikler ne kadar zengin içerikli olsa da dilin ediniminde bireyin o dile karşı olan tutumu mutlaka dikkate alınmalıdır. Bu duruma yönelik eğitim durumları sağlanmalı ve ilgili dil becerilerinin edinimini sağlayacak şekilde düzenlenmelidir.

2005 yılından bu yana öğretim programlarında öğrenci merkezli eğitimin ön plana çıkmasıyla birlikte birçok derste olduğu gibi yabancı dil öğretim programlarında da dönüşüm yaşanmıştır. Her öğrencinin kendine ait özelliklerinin ve farklılıklarının olduğu ve bu değişimle artık bilgiyi araştıran, öğrenme sorumluluğu alan, kendine ait öğrenme stiline farkında olan, yaratıcı, problem çözen ve bilgiyi yeniden oluşturan öğrencilerin yetiştirilmesi hedeflenmiştir (MEB, 2006). Güncellenen programın en önemli amacı öğrencilerin İngilizce iletişim becerileri başta olmak üzere dört temel dil becerisini geliştirmeyi amaçlamaktadır (MEB, 2018). Bu programın artık yapılandırmacı yaklaşıma göre tasarlandığı ve öğretmeyi değil ‘öğrenmeyi öğretme’yi amaçladığı unutulmamalıdır. Bu yaklaşımda öğrenci, bilgiyi doğrudan almaz, aldığı bilgiyi yorumlayarak önceki bilgilerinin üstüne yeni bilgiyi inşa ederek öğrenir. Yapılandırmacı yaklaşımda edinilen bilgi temelden kurulur (Demirel, 2006). Bu açıdan, özellikle geleneksel dil öğretimi sürecinden geçerek, okullarda genellikle bilinenlerin tekrarını sergileyen yabancı dil öğretmenlerinin mutlaka bu konuda hizmet içi eğitime tabi tutulması gereklidir.

Yabancı dil öğretim programlarında ve derslerinde bireyin öğrenme sorumluluğu alması ve bağımsız alıştırmalar yapması da kaçınılmazdır. Zimmerman’a (1989) göre bireyin kendi öğrenme sürecinin sorumluluğunu alması, bunu planlaması, tasarlaması ve kontrol etmesi öz düzenleme olarak düşünülebilir. Öz düzenleme, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerinde istekli olarak davranış haline getirerek ve üst düzey düşünme becerilerini kullanarak etkinliklere katılmasının derecesiyle ilgilidir.

Yılmaz’a göre (2010), öğrenme sorumluluğunun tümüyle öğrenciye ait olduğu basamaklı öğretim programında öğrencilerin değerlendirilmesi önemlidir. Değerlendirme yaparken etkinliklerin tamamlanmasından daha da önemli olan öğrenmenin olup olmadığıdır. Değerlendirmede gelişim dosyasından, sözlü savunmadan ve puanlama yönergelerinden yararlanılır. Vardar ve Arsal’a (2014) göre ise öz düzenleme becerisine sahip olan öğrenenler bir konuyu hatırlama, özetleme ve bunu sınıflandırma veya transfer edebilme gibi akademik görevlerini yerine getirmede kullandığı ve ders içindeki verimliliklerini arttıran bilişsel stratejilere sahiptirler. Bu kişiler önceki bilgilerini yeni edindikleri bilgilerle birleştirip, düşüncelerini planlayıp, yeniden gözden geçirip, değerlendirebilecek bilgi biliş stratejilerine sahiptirler. Aynı zamanda bu kişiler zamanı verimli bir şekilde kullanarak,

belirledikleri hedefe giderken ulaşması ve kullanması gerektiği kaynakları çok iyi yönetebilirler ve değerlendirebilirler. Bunları yaparken de her zaman motivasyonlarını yüksek tutarlar.

Bu kapsamda bireysel farklılıkları göz önünde bulunduran ve buna göre öğrenme yaşantılarının düzenlenmesini temel alan bir yaklaşımlardan birisi de basamaklı öğretim programıdır (Demirel, 2006). Ayrıca etkinlik temelli olan bu yaklaşımda öğretimin bireyselleştirilmesi ön plana çıkar (Başbay, 2005). Basamaklı öğretim programı, her bireyin farklı yollardan öğrenmesini, bireysel sorumluluklar almasını ve üst düzey düşünme becerileri geliştirmesini sağlayacak şekilde öğretimin düzenlenmesi biçimidir (Nunley, 2004). Basamaklı öğretim programında, bireyler farklı bireysel özellikler bağlamında öğrenmede kalıcılığın sağlanması için bireylerin aktif olması amaçlanır. Öğrenme sürecinde bu durumu sağlamanın yolu aşamalılık ilkesi doğrultusunda etkinlikler tasarlanmasıdır (Biçer, 2011). Bireyler, ilgilendikleri etkinlikleri yaparak ve etkinliklerdeki sorumlulukları yerine getirerek uygulamalardaki en üst basamağa ulaşmayı hedefler. Aşamalılık ilkesine göre oluşturulan etkinlikler, Bloom'un önerdiği taksonomik yapıya benzemektedir. Basamaklı öğretim programında C basamağı bilgi ve kavrama düzeyinde etkinliklerden, B basamağı uygulama düzeyinde etkinliklerden, A basamağı ise analiz, sentez, değerlendirme düzeyindeki üst düzey etkinliklerden oluşur (Nunley ve Evin Gencil, 2019).

Basamaklı öğretim programı uygulamaları ise beş adımdan oluşur. İlk adımda yapılması gerekenlerle ilgili gerekli belgeler verilir. Ayrıca her iki haftada bir dersin hedefleri hatırlatılır (Nunley, 1998). İkinci adımda etkinlikler ve ünite üçe ayrılır. Her bir basamak üniteadaki konunun seviyesini gösterir (Demirel, Şahan, Ekinci, Özbay ve Begimgil 2006). Her bir etkinliğin puanlama seviyesi de farklıdır ve öğrenciler konuyla ilgili olduğu sürece etkinlikleri yapmada serbesttir. C basamağından üst basamağa sadece yeterli görülen öğrenciler geçer (Demirel, 2010, 247). Üçüncü adımda B basamağındaki görevlerin ve uygulamaların C basamağındaki konuları kapsayacak şekilde yapılması beklenir. Dördüncü adımda A basamağı analize ve senteze dayalı etkinlikler içerir. Beşinci ve son adımda A basamağındaki öğrencilerin etkinlikleri sözlü olarak savunmaları istenir (Nunley, 1998).

Bu bağlamda, araştırmanın amacı, basamaklı öğretim programının İngilizce dersi öğrenci başarısına, derse yönelik tutuma, öz düzenlemeye ve kalıcılığa etkisini incelemektir. Türkiye'de basamaklı öğretim programıyla ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında daha çok fen bilimleri ve matematik alanlarında çalışmalar yapıldığı görülmektedir (Üzüm, 2017). Basamaklı öğretim programının Aydoğuş (2009), Biçer (2011) ve Yılmaz'ın (2010) çalışmalarında fen ve teknoloji dersinde; Başbay'ın (2005) ve Öner'in (2012) çalışmalarında ise sosyal bilgisi dersinde uygulandığı görülmektedir. İlman (2018) ve Üzüm (2017) ise araştırmalarında basamaklı öğretim programını İngilizce dersinde uygulamışlardır. Bunun yanında güncel araştırma konusuyla ilgili olarak, Dündar (2016), Eken (2017) ve Vardar'ın (2011) çalışmalarında İngilizce eğitiminde öz düzenleme stratejilerini uyguladıkları görülmektedir. Özetle, İngilizce öğretiminde basamaklı öğretim programı ile öz düzenleme stratejilerinin birlikte yer aldığı çok fazla çalışma olmadığı gözlenmiştir. Yabancı dil becerilerini geliştirmeyi de amaçlayan bu çalışma aracılığıyla öğrencilerin kendi öğrenme sorumluluklarını aldıkları öz düzenleme stratejileri ile kendi bireysel öğrenme hızlarına göre ilerledikleri basamaklı öğretim programının İngilizce öğretimine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Aynı zamanda bu çalışmayla öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumları ve İngilizce öğretiminde öz düzenleme becerileri stratejilerini geliştirmeleri amaçlanmaktadır. Bu çalışmanın problem cümlesi "basamaklı öğretim programına göre düzenlenen etkinliklerin öğrencilerin İngilizce ders başarısına, tutumuna, öz düzenleme stratejisine ve kalıcılığa etkisi var mıdır?" şeklinde belirlenmiştir. Araştırmada yanıtlanmaya çalışılan alt problemler aşağıdadır:

Basamaklı öğretim programına göre düzenlenen etkinliklerin uygulandığı deney grubu ile güncel programının uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin:

1. Akademik başarı ön test, son test ve kalıcılık puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. İngilizce dersine yönelik tutumlarının ön test, son test ve kalıcılık puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. İngilizce öğretiminde öz düzenleme stratejileri ön test, son test ve kalıcılık puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
4. İngilizce dersinde, basamaklı öğretim programının kullanılmasına yönelik öğrenci görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırma modeli

Bu çalışmada karma araştırma modeli kullanılmıştır. Karma yöntem, bir ana çerçeve içerisinde farklı yöntem ve teknikler kullanarak olayları veya olguları analiz ederek sunmaktır (Baki & Gökçek, 2012; Creswell, 2006). Sıralı açıklayıcı tasarımın kullanıldığı bu çalışmada öncelikle nicel veriler elde edilmiş ve sonra elde edilen nitel veriler, nicel verilerle birlikte birleştirilip, yorumlanmıştır. Nicel boyutta yansız atama ile oluşturulmuş biri deney, diğeri kontrol grubu olarak kullanılır. Ön test - son test deney-kontrol gruplu deneysel desen kullanılırken (Büyüköztürk, 2001; Karasar, 2009), nitel boyutta ise durum çalışmasından yararlanılmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2018). Araştırmada izlenen karma yöntem süreci Tablo 1’de görülmektedir.

Tablo 1

Araştırmada Uygulanan Karma Yöntem

Grup	Ön test	Deneysel İşlem	Son test	Kalıcılık Test
Nicel	Deney	• Başarı Testi • Tutum Ölçeği • Öz düzenleme Ölçeği	Basamaklı Öğretim Programı	• Başarı Testi • Tutum Ölçeği • Öz düzenleme Ölçeği
	Kontrol	• Başarı Testi • Tutum Ölçeği • Öz düzenleme Ölçeği	Güncel Öğretim Programı	• Başarı Testi • Tutum Ölçeği • Öz düzenleme Ölçeği
Nitel	Deney	• Öğrenci Günlük Notları • Yarı yapılandırılmış görüşmeler		

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, Aydın iline bağlı İncirliova ilçesinde bulunan çok programlı bir Anadolu lisesinin 10. sınıflarında okuyan öğrencilerden oluşmaktadır. Belirtilen okulun 10. sınıflarında, beş şube ve toplamda 94 sayıda öğrenci bulunmaktadır. Bu beş şubeden biri deney, diğeri kontrol grubu olarak iki sınıf araştırma kapsamına alınmıştır. Çalışma grubunda 19’u deney, 18’i kontrol grubunda olmak üzere toplam 37 öğrenci yer almaktadır. Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin yaş ortalaması 16’dır. Deney ve kontrol gruplarını oluştururken, seçilecek birimlerin eşit ve bağımsız olarak örneklemlendirilebileceğine dayalı olarak seçkisiz örnekleme başvurulmuştur (Büyüköztürk, 2012). Bu örnekleme belirlenen kontrol ve deney grubundaki öğrencilerin cinsiyet dağılımı Tablo 2’de görülmektedir.

Tablo 2

Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Grup ve Cinsiyet Göre Dağılımı

Grup	Öğrenci Sayısı	Cinsiyet			
		Kız		Erkek	
		N	%	N	%
Deney Grubu	19	6	32	13	68
Kontrol Grubu	18	5	28	13	72
Toplam	37	11	30	26	70

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmadaki nicel veriler araştırmacı tarafından geliştirilen “İngilizce dersi başarı testi” (İDBT), Hancı Yanar (2008) tarafından hazırlanan “İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği” (İYTÖ) ve Batdı (2013) tarafından geliştirilen “İngilizce Öğretiminde Öz-Düzenleme Stratejileri Ölçeği” (İÖDSÖ) ile toplanmıştır.

Başarı testi İngilizce dersindeki öğrencilerin akademik başarılarını belirlemek ve kalıcılığını sağlamak için “Plans” (planlar) ve “Legendary Figures” (efsanevi karakterler) üniteleri için geliştirilmiş beş seçenekli çoktan seçmeli bir test uygulanmıştır. Nitel veriler ise öğrenci günlükleri ve süreç sonunda öğrencilerle yapılan görüşmeler ile toplanmıştır. Uygulama sırasında deney grubundaki öğrencilerden etkinliklerden sonra günlüklerle veya kısa notlarla basamaklı öğretime dayalı etkinlikleri değerlendirmeleri istenmiştir. Uygulama sonunda görüşmeler için deney grubundan bilgilendirilmiş onam formları alınan toplam 10 gönüllü öğrenci ile yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır.

Öğrencilerin İngilizce dersi başarılarını ölçmek amacıyla geliştirilen başarı testinde 10.sınıf İngilizce ders kitabındaki 2. ünitesi olan “Plans” ve 3.ünitesi olan “Legendary Figures” üniteleri seçilmiştir. Bu başarı testinin geçerliğini ve güvenilirliğini sağlamak için, 10.sınıf İngilizce ders programı incelenmiş, yıllık plana ve ders kazanımlara uygun olacak şekilde test tasarlanmıştır. Bu kapsamda, bu başarı testinde “Plans” ünitesine ait kelimeleri hatırlamalarına ilişkin 4 soru, öneri cümlelerine ilişkin 3 soru, gelecek zamana ilişkin 5 soru, üniteye ilişkin diyalog eşleştirmeye ilişkin 3 soru hazırlanmıştır. “Legendary Figures” ünitesine ait kelimeleri hatırlamalarına ilişkin 3 soru, geçmiş zamana ilişkin 4 soru, şimdiki zamanın hikâyesine ilişkin 4 soru ve hikâyeleri anlamaya ve yeniden düzenlemeye ilişkin 3 soru olmak üzere toplam 30 çoktan seçmeli soru hazırlanmıştır. İki üniteye dayalı hazırlanan 30 soruluk 10.sınıf İngilizce testi ile ilgili olarak, alanında uzman 12 ve 13 yıllık deneyime sahip iki İngilizce öğretmeni ve 15 yıllık deneyime sahip bir program geliştirme uzmanı ile görüşülmüştür. Onlardan hem ölçme ve değerlendirme ilkelerine ve sınıf düzeyine uygunluk hem de kapsam geçerliliği açısından görüşlerini ve önerilerini bildirmeleri veya ilgili yerlerde düzeltme yapmaları istenmiştir. Uzmanların önerileri doğrultusunda başarı testi düzenlendikten sonra İncirliova ilçesindeki üç farklı türdeki ve seviyedeki liselerde okuyan 10.sınıf öğrencilerinden rastlantısal olarak seçilen 315 öğrenci üzerinde başarı testi uygulanmıştır. Uygulama bitiminde madde ve test analizleri yapıldıktan sonra, toplam 26 soru elde edilmiştir. İngilizce dersi başarı testi analiz sonuçları (Tablo 3) incelendiğinde, başarı testinin ortalama ve ortancasının yakın olduğu (12,55 ve 12), çift modlu (8 ve 19) bir başarı testi olduğu söylenebilir. Başarı testinin normal dağılım grafiğine, çarpıklık ve basıklık değerlerine bakıldığında testin normal dağıldığını söylenebilir. Testin ortalama gücü .48; KR-20 güvenliğinin .85 ve testin standart sapmasının 5,83 olduğu görülmektedir. Bu bulgular sonucunda, başarı testinin güvenilir ve geçerli olduğu söylenebilir.

Tablo 3

10. Sınıf İngilizce Başarı Testi Test Analizi Sonuçları

N	X	S	Ortanca	Mod	Ortalama Güçlük	KR20
315	12,55	5,83	12	8 ve 19	.48	.85

Hancı Yanar’ın (2008) yüksek lisans tezi kapsamında geliştirdiği ve ‘İngilizceden zevk alma, İngilizce ders dışı etkinliklere yönelik tutum ve İngilizce ders içi etkinliklere yönelik tutum’ dan oluşan üç boyuta sahip “İngilizceye Yönelik Tutum Ölçeği” (İYTÖ) likert tipi beş seçenekli 30 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin güvenilirlik katsayısı .95 bulunmuştur (Hancı, 2008). Batdı’nın (2013) doktora tezi kapsamında geliştirdiği ve ‘genel, derse ön hazırlık, hatırlama, dil becerileri, görsel sunu ve okuma ile kültür’ den oluşan altı boyuta sahip “İngilizce Öğretiminde Öz-Düzenleme Stratejileri Ölçeği” (İÖDSÖ) likert tipi beş seçenekli 30 maddeden oluşmaktadır. Öz düzenleme stratejileri ölçeğinin güvenilirlik katsayısı ise .897 bulunmuştur (Batdı, 2013). Nitel boyutta deney grubundan 10 öğrenci ile yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Ayrıca belli bir zaman aralığında yaşananları hatırlama tutumları için ve öğrencilerin kendilerini daha rahat ifade etmelerini sağladığı için tutturulan öğrenci günlükleri de incelenmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formu beş sorudan oluşmaktadır. Bağımsız iki araştırmacı tarafından yapılan incelemeler sonucunda beş sorudan elde edilen verilerden temalar ve alt temalar ortaya çıkarılmıştır. Bu temaların ve alt temaların iç tutarlılığını kontrol eden kodlayıcılar arası görüş birliği %89 hesaplanmıştır (Miles & Huberman, 1994).

Uygulama Süreci

Çalışmada hem basamaklı öğretim programı uygulanan deney grubundaki hem de güncel programın uygulandığı kontrol grubundaki bütün etkinlikler araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Derste uygulanacak ünitelere ilişkin etkinlikler basamaklı öğretim programına göre birden çok olarak

hazırlanmıştır. Burada öğrencilerin farklı öğrenme stillerine ve ilgi alanlarına sahip olabileceği göz önünde bulundurularak, uygulanacak olan ünitelerle ilgili çalışma kâğıtları düzenlenmiş ve öğrencilere sunulmuştur (Demirel, 2006). Uygulama sırasında basamaklı öğretim görevleri C, B ve A basamakları olarak tasarlanmıştır. Sürekli takibi sağlanan öğrencilerin yapılan etkinlikler kendi seçimlerine bırakılarak C basamağındaki görevlerinden 70 puan almaları hedeflenmiştir. Gerekli görülen yerlerde yardım edilerek, yönlendirmeler yapılmıştır. C basamağındaki görevleri yerine getiren öğrencilere B basamağı görevleri sunulmuştur. B basamağındaki görevi yerine getiren öğrencilere A basamağındaki görevler sunulmuştur. Öğrenciler kendi istekleriyle ve kendi hızlarına göre görevleri yerine getirmelerine dikkat edilmiştir. Etkinlik sonlarında öğrencilerden o günü günlükleri aracılığıyla değerlendirmeleri istenmiştir.

Basamaklı öğretim programını uygulamaya başlamadan önce, işlenecek üniteler belirlenmiş ve daha sonra bu ünitelerle ilgili bir başarı testi geliştirilmiştir. Bu başarı testi uzman görüşleri alındıktan sonra 5 maddeden oluşan 30 soruluk bir başarı testi olarak farklı lise türlerinde oluşan 315 öğrenciye uygulanmıştır. Yapılan uygulama sonucunda 4 soru testten çıkarılmıştır. Yukarıda bahsedilen ölçme araçlarına ilişkin kullanım izinleri alınarak, deney grubuna basamaklı öğretim programı; kontrol grubuna ise güncel program 8 hafta boyunca uygulanmıştır. Uygulamalar başlamadan bir hafta önce İYTÖ ve İÖDSÖ öğrenciler tarafından doldurulmuştur. “Plans” ve “Legendary Figures” üniteleri dörder hafta boyunca işlenmiştir. Sekiz haftanın sonunda, uygulamalar biter bitmez, İngilizce dersi başarı testi, İYTÖ ve İÖDSÖ yeniden uygulanmıştır. Uygulamadan yaklaşık iki ay sonra ise bu ölçme araçları kalıcılığın kontrolü için son kez uygulanmıştır. Araştırmanın sonunda uygulamalarla ilgili çeşitlenmeye başvurulmuş ve grubundan gönüllü 10 öğrenciyle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır.

Verilerin Analizi

İDBT, İYTÖ ve İÖDSÖ aracılığıyla toplanan nicel verilerin her iki grup için normal dağılım sağlayıp sağlamadıkları kontrol edilmiştir (Büyüköztürk, 2012). Araştırma sonucunda test ve ölçeklerden elde edilen verilerinin Shapiro-Wilk sonuçlarına bakıldığında deney grubu İYTÖ son testi ($p=.007$, $p<.05$) dışındaki diğer testlerden ve ölçeklerden elde edilen verilerin normal dağıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda test ve ölçeklerden elde edilen Levene testinin varyans sonuçlarına bakıldığında grupların İDBT son test ($p=.027$, $p>.05$), İYTÖ kalıcılık test ($p=.013$, $p>.05$) dışındaki diğer testlerden ve ölçeklerden elde edilen verilere göre gruplar içindeki dağılımların homojen olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Basamaklı öğretim programının uygulandığı deney grubu ile güncel programın uygulandığı kontrol grubu için İYTÖ ön test, son test ve kalıcılık, İÖDSÖ ve İDBT’den aldıkları sonuçları karşılaştırmak için “bağımsız gruplar için t-testi” ve “Mann Whitney U testi” kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2001). Testlerin karşılaştırılmasında .05 anlamlılık düzeyi dikkate alınmıştır. Verilerin analizinde güncel bir istatistik programı kullanılmıştır. Deney grubundan gönüllü olan 10 öğrenci ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler içerik analizi aracılığıyla kodlanmış, sonra bu kodlara dayalı kategorilerden yararlanarak, temalara ulaşılmıştır. Verilerin geçerliğini test etmek amacıyla analiz sonuçlarındaki görüş birliği oranını hesaplamak için Miles ve Huberman’ın (1994) “Görüş birliği/(Görüş birliği+Görüş ayrılığı)*100” formülünden yararlanılmış ve ortaya çıkan temalar sonucunda her iki araştırmacı tarafından yapılan değerlendirmede %89 içsel tutarlılık hesaplanmış ve elde edilen görüş birliği oranına göre araştırmanın güvenilir olduğu görülmüştür. İçerik analizi sonucu elde edilen kodlar, frekans değerleri hesaplanarak tablo haline getirilmiştir. Ayrıca, öğrencilerin uygulama sırasında tuttuğu yansıtıcı günlük notları incelenerek betimsel olarak analizleri yapılmış ve yorumlanmıştır. Bu kapsamda yarı yapılandırılmış görüşmeler ile öğrencilerin günlük notlarının benzerliği kontrol edilmiştir.

Bulgular ve Yorum

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Öğrencilerin İDBT ön test, son test, kalıcılık test puanlarının deney ve kontrol grubuna göre anlamlı olarak farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere gerçekleştirilen bağımsız gruplar t-testi analiz sonuçları Tablo 4’te görülmektedir.

Tablo 4

Deney ve Kontrol Grubu İDBT Ön test / Son test / Kalıcılık t-Testi Sonuçları

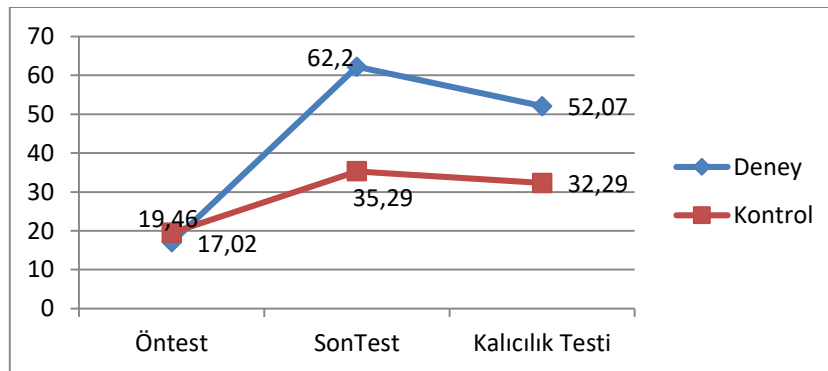
Puan	Grup	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Ön-Test	Kontrol	18	19.46	9.56	35	.952	.347
	Deney	19	17.02	5.64			
Son-Test	Kontrol	18	35.29	12.61	35	4.862	.001
	Deney	19	62.20	20.01			
Kalıcılık	Kontrol	18	32.29	15.12	35	3.302	.002
	Deney	19	52.07	20.70			

Elde edilen ön test puanlarına göre deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. $t(35)=.952, p>.05$. Kontrol grubunun ön test puanları ($\bar{X}=19,46$), deney grubuna ($\bar{X}=17,02$), göre daha yüksektir. Gruplar arasındaki farkın etki büyüklüğünü belirlemek için hesaplanan η^2 değeri .15'tir. Buna göre ön test puanlarının gözlenen varyansın %15'inin gruba bağlı olduğu ve etkinin düzeyinin büyük olduğu söylenebilir. Hesaplanan Cohen d değeri .31'dir. Bu sonuç da grubun ön test puanları arasındaki farkın .31 standart sapma kadar olduğunu gösterir ve etkinin orta düzeyde olduğu söylenebilir.

Elde edilen son test puanlarına göre deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. $t(35)=4.862, p<.05$. Kontrol grubunun son test puanlarının ($\bar{X}=35,29$), deney grubuna ($\bar{X}=62,20$), göre daha düşüktür. Gruplar arasındaki farkın etki büyüklüğünü belirlemek için hesaplanan η^2 değeri .62'dir. Buna göre son test puanlarının gözlenen varyansın %62'nin gruba bağlı olduğu ifade edilebilir ve etkinin büyük düzeyde olduğunu söylenebilir. Hesaplanan Cohen d değeri 1.60'tır. Bu sonuç da grubun son test puanları arasındaki farkın 1.60 standart sapma kadar olduğunu gösterir ve etkinin de çok büyük düzeyde olduğunu söylenebilir.

Elde edilen kalıcılık test puanlarına göre deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. $t(35)=3.302, p<.05$. Kontrol grubunun kalıcılık test puanları ($\bar{X}=32,29$), deney grubuna ($\bar{X}=52,07$), göre daha düşüktür. Gruplar arasındaki farkın etki büyüklüğünü belirlemek için hesaplanan η^2 değeri .48'dir. Buna göre son test puanlarının gözlenen varyansın %48'inin gruba bağlı olduğu ifade edilebilir ve etkinin büyük düzeyde olduğu söylenebilir. Hesaplanan Cohen d değeri 1.09'dur. Bu sonuç da grubun kalıcılık test puanları arasındaki farkın 1.09 standart sapma kadar olduğunu gösterir ve etkinin de çok büyük düzeyde olduğunu söylenebilir.

Uygulanan başarı testlerinden alınan ön test puanlarının deney ve kontrol grubuna göre anlamlı bir fark göstermediği; ancak kontrol grubu lehine aritmetik ortalamasının daha olumlu olduğu görülmektedir. Uygulamanın bitiminde yapılan son test puanlarına bakıldığında ise basamaklı öğretim programının uygulandığı deney grubunun güncel programın uygulandığı kontrol grubuna göre anlamlı ölçüde farklılaştığı ortaya çıkmıştır. Her iki programda öğrencilerin akademik başarı puanları artmasına rağmen basamaklı öğretim programının, güncel öğretim programına göre öğrencilerin akademik başarılarını artırmada daha etkili olduğu söylenebilir. Uygulamadan iki ay sonra yapılan kalıcılık testinde alınan puanlar deney grubu lehine anlamlı bir farklılık sergilemiştir. İki grubun da kalıcılık test puanlarında bir azalma görülmesinde, ara tatili nedeniyle zaman faktöründen kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu durumu açıklayan durum Grafik 1'de görülmektedir.



Grafik 1. İDBT aritmetik ortalamaları

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Öğrencilerin İYTÖ ön test, son test, kalıcılık test puanlarının deney ve kontrol grubuna göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere gerçekleştirilen bağımsız gruplar t-testi analiz sonuçları Tablo 5’de görülmektedir.

Tablo 5

Deney ve Kontrol Grubu İYTÖ Ön test t-Testi Sonuçları

İYTÖ	Grup	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Ön Test	Kontrol	18	2.82	.23	35	.907	.371
	Deney	19	2.91	.35			

Elde edilen İYTÖ ön test puanlarına göre deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. $t_{(35)}=.907$, $p>.05$. Kontrol grubunun ön test İYTÖ puanlarının ($\bar{X}=2,82$), deney grubuna ($\bar{X}=2,91$), göre daha düşüktür. Gruplar arasındaki farkın etki büyüklüğünü belirlemek için hesaplanan η^2 değeri .15’tir. Buna göre ön test İYTÖ puanlarının gözlenen varyansın %15’inin gruba bağlı olduğu ifade edilebilir ve etkinin büyük düzeyde olduğunu söylenebilir. Hesaplanan Cohen d değeri .30’dur. Bu sonuç da grubun ön test puanları arasındaki farkın .30 standart sapma kadar olduğunu gösterir ve etkinin de orta düzeyde olduğunu söylenebilir.

İYTÖ son test puanlarının deney ve kontrol grubuna göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere bağımsız gruplar için yapılan Mann-Whitney U testi analiz sonuçları Tablo 6’da görülmektedir.

Tablo 6

Deney ve Kontrol Grubu İYTÖ Son test Mann-Whitney U Testi Sonuçları

İYTÖ	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Son Test	Kontrol	18	18.08	377.50	154,500	.615
	Deney	19	19.87	325.50		

Buna göre İYTÖ son test puanları deney ve kontrol gruplarında bulunmayla ilgili olarak bir fark yaratmamıştır ($U=154,5$, $p>.05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında, deney grubu öğrencilerinin, kontrol grubu öğrencilerine göre İngilizceye yönelik tutumlarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum, basamaklı öğretim programının öğrencilerin İngilizceye yönelik tutumlarını arttırmada daha etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir. Gruplar arasındaki farkın etki büyüklüğünü belirlemek için hesaplanan η^2 değeri .05’tir. Buna göre son test İngilizceye yönelik tutum puanlarının gözlenen varyansın %5’inin gruba bağlı olduğu ifade edilebilir ve etkinin orta düzeyde olduğunu söylenebilir. Hesaplanan Cohen d değeri .29’dur. Bu sonuç da grubun son test puanları arasındaki farkın .29 standart sapma kadar olduğunu gösterir ve etkinin de orta düzeyde olduğunu göstermektedir.

İYTÖ kalıcılık test puanlarının deney ve kontrol grubuna göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere bağımsız gruplar t-testi analizi sonuçları Tablo 7’de görülmektedir.

Tablo 7

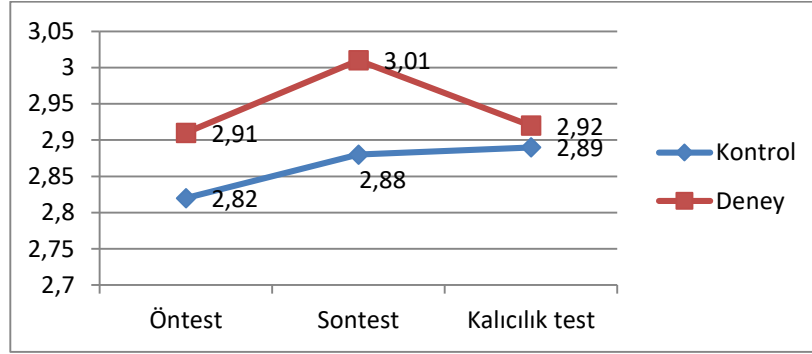
Deney ve Kontrol Grubu İYTÖ Kalıcılık t-Testi Sonuçları

İYTÖ	Grup	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Kalıcılık Test	Kontrol	18	2,89	.17	35	.332	.742
	Deney	19	2,92	.34			

Elde edilen İYTÖ kalıcılık test puanlarına göre deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. $t_{(35)}=.332$, $p>.05$. Kontrol grubunun kalıcılık testi İngilizceye yönelik tutum puanları ($\bar{X}=2,89$), deney grubuna ($\bar{X}=2,92$), göre daha düşüktür. Gruplar arasındaki farkın etki büyüklüğünü belirlemek için hesaplanan η^2 değeri .05’tir. Buna göre kalıcılık testi İngilizceye yönelik tutum puanlarının gözlenen varyansın %5’inin gruba bağlı olduğu ifade edilebilir ve etkinin orta düzeyde olduğu söylenebilir. Hesaplanan Cohen d değeri .11’dir. Bu sonuç da grubun kalıcılık test puanları arasındaki farkın .11 standart sapma kadar olduğunu gösterir ve etkinin de küçük düzeyde olduğu söylenebilir.

Uygulanan İYTÖ ön test puanlarının deney ve kontrol grubuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark yaratmadığı; ancak deney grubu lehine kısmen olumlu olduğu görülmektedir. Uygulamanın bitiminde

yapılan İYTÖ son test puanlarında bir artma olmasına rağmen elde edilen puanların gruplar arasında anlamlı bir farklılık yaratmadığı; ancak yine deney grubu lehine olumlu olduğu söylenebilir. Uygulamadan yaklaşık iki ay sonra yapılan İYTÖ kalıcılık testi puanlarına bakıldığında, kontrol grubu puanlarının artması ve deney grubunun puanlarının azalmasına rağmen deney grubu lehine olan kalıcılık testi puanları incelendiğinde gruplar arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Uygulama bitiminde deney grubunda güncel programa göre diğer üniteler işlendiği için deney grubunun İngilizceye yönelik tutumunda bu düşüşün yaşandığı düşünülmektedir. Bu durumu açıklayan durum Grafik 2’de görülmektedir.



Grafik 2. İYTÖ aritmetik ortalamaları

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Öğrencilerin İÖDSÖ ön test, son test ve kalıcılık test puanlarının deney ve kontrol grubuna göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere gerçekleştirilen bağımsız gruplar t-testi analiz sonuçları Tablo 8’de görülmektedir.

Tablo 8

Deney ve Kontrol Grubu İÖDSÖ Ön test Son test / Kalıcılık t-Testi Sonuçları

İÖDSÖ	Grup	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Ön test	Kontrol	18	2.80	.36	35	1.144	.260
	Deney	19	2.91	.23			
Son Test	Kontrol	18	2.79	.56	35	3.575	.001
	Deney	19	3.43	.52			
Kalıcılık	Kontrol	18	2.98	.48	35	2.135	.040
	Deney	19	3.34	.53			

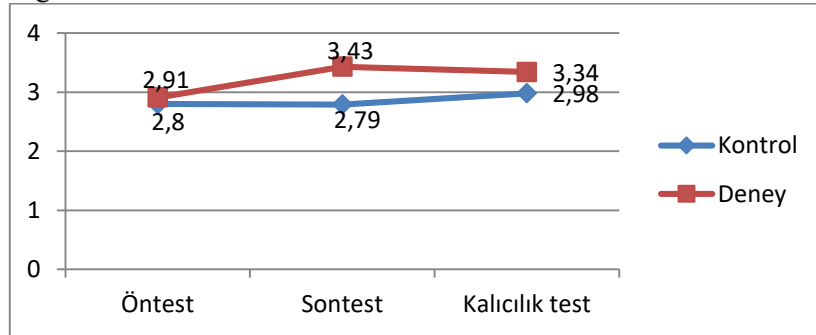
Elde edilen İÖDSÖ ön test puanlarına bakıldığında deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark görülmemektedir ($t(35)=1.144$, $p>.05$). Kontrol grubunun ön test öz-düzenleme stratejileri puanları ($\bar{X}=2,80$), deney grubuna ($\bar{X}=2,91$), göre biraz daha düşüktür. Gruplar arasındaki farkın etki büyüklüğünü belirlemek için hesaplanan η^2 değeri .18’dir. Buna göre ön test öz-düzenleme stratejileri puanlarının gözlenen varyansın %18’inin gruba bağlı olduğu ifade edilebilir ve etkinin büyük düzeyde olduğunu söylenebilir. Hesaplanan Cohen d değeri .36’dır. Bu sonuç da grubun ön test puanları arasındaki farkın .36 standart sapma kadar olduğunu gösterir ve etkinin de orta düzeyde olduğunu söylenebilir.

Elde edilen İÖDSÖ son test puanlarına göre deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark vardır ($t(35)=3.575$, $p<.05$). Kontrol grubunun son test öz-düzenleme stratejileri puanları ($\bar{X}=2,79$), deney grubuna ($\bar{X}=3,43$), göre daha düşüktür. Gruplar arasındaki farkın etki büyüklüğünü belirlemek için hesaplanan η^2 değeri .50’dir. Buna göre öğrencilerin İÖDSÖ son test puanlarının gözlenen varyansın %50’sinin gruba bağlı olduğu ifade edilebilir ve etkinin büyük düzeyde olduğunu söylenebilir. Hesaplanan Cohen d değeri 1.18’dir. Bu sonuç da grubun son test puanları arasındaki farkın 1.18 standart sapma kadar olduğunu gösterir ve etkinin de çok büyük düzeyde olduğunu söylenebilir.

Elde edilen İÖDSÖ kalıcılık test puanlarına göre deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. $t(35)=2.135$, $p<.05$. Kontrol grubunun İÖDSÖ kalıcılık test puanları ($\bar{X}=2.98$), deney

grubuna ($\bar{X}=3.34$), göre daha düşüktür. Gruplar arasındaki farkın etki büyüklüğünü belirlemek için hesaplanan η^2 değeri .33'tür. Buna göre İÖDSÖ kalıcılık test puanlarının gözlenen varyansın %33'ünün gruba bağlı olduğu ifade edilebilir ve etkinin büyük düzeyde olduğunu söylenebilir. Hesaplanan Cohen d değeri .71'dir. Bu sonuç da grubun kalıcılık test puanları arasındaki farkın .71 standart sapma kadar olduğunu gösterir ve etkininde büyük düzeyde olduğu söylenebilir.

Uygulanan İÖDSÖ'nün ön test puanların deney ve kontrol grubuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği; ancak deney grubu lehine olumlu olduğu ortaya çıkmıştır. Uygulamanın bitiminde yapılan İÖDSÖ'nün son test sonuçlarına bakıldığında, deney grubunun puanlarının kontrol grubuna göre anlamlı ölçüde farklılaştığı ortaya çıkmıştır. Deney grubundaki öğrencilerin İÖDSÖ puanlarında artma görülmesine rağmen, kontrol grubundaki öğrencilerin puanlarının hemen hemen aynı olduğu görülmüştür. Uygulamadan iki ay sonra yapılan İÖDSÖ'nün kalıcılık testi puanlarında anlamlı bir farklılığın ortaya çıktığı tespit edilmiştir. Kontrol grubunun İÖDSÖ puanları artmasına rağmen, deney grubundaki öğrencilerin puanları daha yüksektir. Bu bulgudan basamaklı öğretim programının öğrencilerin öz düzenleme stratejilerine olumlu katkı sağladığı söylenebilir. Bu durumu açıklayan durum Grafik 3'te görülmektedir.



Grafik 3. İÖDSÖ aritmetik ortalamaları

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Basamaklı öğretim programındaki nicel verilerin kontrolünü sağlamak amacıyla deney grubundan gönüllü olan 10 öğrenci ile yapılan görüşmeler ve öğrencilerin uygulama sırasında tutmakla yükümlü oldukları günlükler incelenmiştir. Deney grubundaki gönüllü öğrencilerin yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan sorulara vermiş oldukları cevapların iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı tematik kodlaması yapılmıştır. Araştırmacılar tarafından her soruya ait tema, alt tema ve kodlar görüşmeye katılan öğrenci sayı/sırasıyla (N) ve frekanslarıyla (f) birlikte tablolaştırılarak verilmiştir. 'Derste uyguladığımız basamaklı öğretim programına dayalı etkinlikleri nasıl değerlendirdikleri' şeklindeki genel soruya öğrencilerin verdikleri cevaplarla ilgili kodlar ve temalar Tablo 9'da görülmektedir.

Tablo 9

Basamaklı Öğretim Etkinlik Algısına İlişkin Kodlar ve Temalar

Md	Kodlar ve Kategoriler	Öğrenciler	f
Bilişsel olumlu			
7	Öz değerlendirmeye imkân tanınması	2, 3, 6, 7, 9, 10	6
9	Bireysel öğretimi desteklemesi	4, 6, 9, 10	4
11	Öğrenmeyi kolaylaştırması	5, 6	2
Duyuşsal olumlu			
4	Dersi eğlenceli hale getirmesi	1, 2, 5, 6, 10	5
2	Kendimi rahat hissettirmesi	1, 5, 8	3
3	Kendime güveni artırması	1, 5, 9	3
5	Motivasyonumu artırması	2	1
Yaparak yaşayarak öğrenme			
10	Aktif öğrenmeyi desteklemesi	1, 5, 6	3
6	Yaparak ve yaşayarak öğrenmeyi desteklemesi	2	1
8	Uygulama ağırlıklı olması	2	1
Olumsuz			
12	Bireysel öğretimin zorluğu	3, 5	2
13	BÖP'e alışmanın zorluğu	7	1

Tablo 9 incelendiğinde, basamaklı öğretim programına dayalı etkinlikler teması hakkında öğrencilerin verdiği cevapların “bilişsel olumlu”, “duyuşsal olumlu”, “yaparak yaşayarak öğrenme” ve “olumsuz” kategorileri altında toplandığı görülmektedir. “Bilişsel olumlu” kategorisinde basamaklı öğretim programına dayalı etkinlikler hakkında öğrencilerin 6’sı öz değerlendirme imkânı sağladığını, 4’ü bireysel öğrenmelerini desteklediğini ve 2’si öğrenmeyi kolaylaştırdığını söylerken, “duyuşsal olumlu” kategorisinde öğrencilerin 5’i dersi eğlenceli hale getirdiğini, 3’ü kendilerini rahat hissettiklerini ve kendilerine olan güvenlerinin arttığını, biri motivasyonunun arttığını söylemiştir. ‘Yaparak yaşayarak öğrenme’ kategorisinde öğrencilerin 3’ü aktif öğrenmeyi desteklediğini söylerken, 1’i ise yaparak yaşayarak öğrenmeyi desteklediğini ve uygulama ağırlıklı olduğunu söylemiştir. “Olumsuz” kategorisinde ise öğrencilerin 2’si bireysel öğretimin zorluğunu ve biri ise basamaklı öğretim programına alışmanın zorluğunu söylemiştir. Öğrencilerin bu cevaplarına yönelik olarak dile getirdikleri bazı ifadeler aşağıda verilmiştir:

“...Kendimizi seviye seviye ölçtük. Yani her seviyede nasıl ilerlediğimizi, her seviyede kendimizi değerlendirdik.” Ö3

“...programda etkinlikleri kendimizin seçmesi daha da rahatlatıcı oldu. Yani biraz hem eğlenceli geçti hem biraz daha özgün geçtiğini düşünüyorum. Kelimeleri etkinlikleri daha iyi kavradığımı ve öğrendiğimi anladım.” Ö5

“...daha eğlenceli geçti derslerimiz, istediğimiz etkinlikleri seçebildik, güzeldi etkinlikler ve sıkılmadık. Hep kitaptan işleyince pek güzel olmuyordu. Bizim için değişiklik oldu. Öğrenmemize daha yardımcı oldu. Herkesin farklı farklı olması daha güzeldi kendimizi değerlendirdik.” Ö6

“...bayağı iyi geçti. Kendimizi değerlendirme fırsatı bulduk. İngilizce seviye mi ölçmüş oldum. Herkesin kendini geliştirdiğini düşünüyorum. Ben de dâhil...” Ö9

“...daha önce böyle çalışma yapmadığımız için zor geldi ama sonradan kavradım...” Ö7

Elde edilen bulgular sonucunda öğrenciler, basamaklı öğretim programına dayalı etkinliklerle işlenen dersin daha eğlenceli geçtiğini, kendilerini değerlendirme imkânı sağladığını, derse aktif katılımı sağladığı için öz güvenlerinin arttığını ve kendilerini daha rahat hissettiklerini, ayrıca ilk başta uygulamanın değişik ve zor gelmesine rağmen buna alıştıklarını düşünmektedirler.

‘Basamaklı öğretim programının derste uygulanması İngilizce dersinde ne gibi etki yarattığına ilişkin görüşlerine yönelik soruya öğrencilerin verdikleri cevapların analizinden elde edilen kodlar, kategoriler ve temalar Tablo 10’da görülmektedir.

Tablo 10

Basamaklı Öğretim Programının Derse Etkilerine Ait Kodlar ve Temalar

Md	Kodlar ve Kategoriler	Öğrenciler	f
Bilişsel olumlu			
14	Dilbilgisini anlamayı sağlaması	1, 9	2
17	Başarımı artırması	3, 9	2
15	Konuşmaya olumlu etkisi olması	1	1
24	Kelime bilgisini artırması	9	1
Duyuşsal olumlu			
18	Dersi sevdirmesi	3, 4, 5, 6, 10	5
23	Derse olan ilgimi artırması	6, 7, 8, 9, 10	5
16	Derse yönelik motivasyonu artırması	2, 3, 4, 6	4
19	Derse yönelik ön yargıyı ortadan kaldırması	4, 5	2
20	Dersi daha zevkli hale getirmesi	2, 4	2
21	Özgüveni artırması	4	1
22	Stres ve kaygıyı azaltması	5	1
Olumsuz			
25	Okuma etkinliklerinde zorlandım	2	1

Tablo 10 incelendiğinde, basamaklı öğretim programının İngilizce dersine etkileri temasında üzerine öğrencilerin “bilişsel olumlu”, “duyuşsal olumlu” ve “olumsuz” kategorileri altında toplandığı görülmektedir. “Bilişsel olumlu” kategorisinde basamaklı öğretim programının İngilizce dersine etkileri

hakkında öğrencilerin 2'si İngilizce dilbilgisini anlamasını sağladığını ve İngilizce başarısının arttığını, biri ise İngilizce konuşmasını olumlu etkilediğini ve İngilizce kelime bilgisinin arttığını söylerken, “duyuşsal olumlu” kategorisinde öğrencilerin 5'i İngilizce dersini sevdiğini ve İngilizce dersine olan ilgisinin arttığını, 4'ü ise İngilizce dersine yönelik motivasyonlarının arttığını söylemişlerdir. “Olumsuz” kategorisinde ise öğrencilerin biri İngilizce okuma etkinliklerinde zorlandığını söylemiştir. Öğrencilerin bu cevaplarına yönelik olarak dile getirdikleri bazı ifadeler şu şekildedir:

“...değişti İngilizceye karşı biraz daha motive oldum. İngilizceye hevesim arttı. Güzel oldu yani bu uygulama. Beğendim yani.” Ö2

“...Uygulamadan önce İngilizceyi pek sevmiyordum. Çünkü yapamadığımı düşünüyordum ve İngilizce dersine geldiğimde kendimi fazlasıyla stresli hissediyordum ama uygulamadan sonra daha rahat hissetmeye başladım ve İngilizceyi sevmeye başladım İngilizce öğrenmek kadar stresli değilmiş.” Ö5

“...İngilizceyi daha çok sevmeye başladım önceden de çok seviyordum fakat bu kadar değildi. Şimdi İngilizceyi seviyorum ve hangi gün İngilizce dersi var kontrol ediyorum. Fazlasıyla ilgim arttı.” Ö10

Elde edilen bulgular sonucunda öğrenciler, basamaklı öğretim programının İngilizce derslerine etkisi ile ilgili olarak dersi daha çok sevdiklerini, derse olan ilgilerinin daha da arttığını, derse daha motive olmuş bir şekilde geldiklerini, İngilizce dersi başarılarının arttığını ve İngilizceyi daha iyi anladıklarını düşünmektedirler.

‘Uygulamalar esnasında etkinlikleri seçerken ve yaparken nasıl bir yol izlediniz? Kendinizi nasıl hissettiniz?’ sorusuna öğrencilerin verdikleri cevapların analizi sonucunda elde edilen kodlar ve temalar Tablo 11’de görülmektedir.

Tablo 11

Ders Etkinliklerinin Seçilmesine İlişkin Kodlar ve Temalar

Md	Temalar ve Kodlar	Öğrenciler	f
Eğitsel			
26	Kolaydan zora doğru ilerlemeyi sağlaması	1, 4, 6, 8, 9	5
27	Planlı çalışmaya teşvik etmesi	1, 2, 7, 10	5
30	Etkinlikleri hızlı bir şekilde yapmayı sağlaması	2, 6, 10	3
31	Öğrenciye seçim imkânı tanınması	2, 4, 10	3
32	Öğretmenimizin rehberlik etmesi	4, 8	2
34	Bilgilerin kalıcılığını artırması	6	1
Duyuşsal			
29	Özgüveni artırması	1, 4, 5, 6, 7, 8	6
28	Derse yönelik kaygıyı azaltması	1, 4	2
33	Eğlenerek öğrenmeyi sağlaması	4, 10	2
35	Öz düzenlemeyi artırması	8	1
36	Motivasyonu artırması	9	1

Tablo 11 incelendiğinde, basamaklı öğretim programını sırasında etkinlikleri seçerken ve yaparken izledikleri yol ve bunu yaparken kendilerini nasıl hissettiklerine yönelik öğrencilerin verdikleri cevapların “eğitsel” ve “duyuşsal” kategorisi atında toplandığı görülmektedir. “Eğitsel” kategorisinde basamaklı öğretim programı etkinliklerinin seçimi, yapılması ve bunları yaparken nasıl hissettikleri hakkında öğrencilerin 5'i kolaydan zora doğru ilerlediklerini ve planlı çalışmaya başladıklarını, 3'ü ise etkinlikleri hızlı bir şekilde yapmayı sağladığını ve etkinlikleri kendilerinin seçme imkânını sağladığını söylemişlerdir. “Duyuşsal” kategorisinde ise öğrencilerin 6'sı özgüvenlerinin arttığını, 2'si derse yönelik kaygılarının azaldığını ve dersi eğlenerek öğrendiklerini söylemişlerdir. Öğrencilerin bu cevaplarına yönelik olarak dile getirdikleri bazı ifadeler şu şekildedir:

“...Etkinlikleri kendimiz seçtik, istediğimizi yapabiliyorduk. Genellikle ilk başlarda basitleri yapıyorduk. Daha sonra zorlaştı ve zorlandık ama yine de yapmaya çalıştık.” Ö4

“...Etkinlikleri yapmaya başladıktan sonra yapabileceğime inanmaya başladım. Bazı kelimeleri yaparken sözlük yardımı kullansam da kendime güvenim vardı. Önceki derslerde kendime fazla güvenmiyordum. Güvenmediğim içinde pek parmak kaldırmak istemiyordum ama bu uygulamada yapabileceğimi inandığım için daha çok çalışmaya başladım.” Ö5

“...ilk önce çok iyi hissettim. Çünkü yapabiliyordum. Bu da beni motive etti. Daha fazla emek harcadım ve iyi bir yol kat ettiğime inanıyorum. Kolaydan zora kadar ilerledim. İlk olarak temelini algıladım. Sonra giderek zorlaştı.” Ö9

Elde edilen bulgular sonucunda öğrenciler, basamaklı öğretim programını sırasında etkinlikleri seçerken ve yaparken izledikleri yol ve bunu yaparken kendilerini nasıl hissettiklerine ilişkin genellikle kolaydan zora doğru bir yol izlediklerini, planlı çalışmaya başladıklarını, etkinlikleri kendileri seçtikleri ve hızlı bir şekilde yapabildikleri için kendi özgüvenlerinin ve öz düzenleme becerilerinin arttığını düşünmektedirler.

‘Bu uygulamanın diğer derslerde de yapılmasını isteyip istemediklerine ve nedenine’ ilişkin soruya öğrencilerin verdikleri cevapların analizi sonucunda elde edilen kod ve kategoriler Tablo 12’de görülmektedir.

Tablo 12

Uygulamanın Diğer Derslerde Yapılmasına İlişkin Kodlar ve Temalar

Md	Kod ve Kategoriler	Öğrenciler	f
	Ders		
37	Matematik ve Fen bilimleri derslerinde	1, 4, 5, 8, 10	5
42	Sosyal bilimler dersinde	2, 6, 7	3
	Nedeni		
43	Öğrenmeyi kolaylaştırdığı için	2, 6, 7, 9	4
38	Ezber içeren konuları uygulama yaparak öğrenmek için	1, 7	2
40	Bireysel öğrenmeyi desteklediği için	5, 8	2
39	Basamaklı öğretim öğrenmeyi kolaylaştıracağı için	4	1
41	Hazırbulunuşluğu artırdığı için	10	1

Tablo 12 incelendiğinde, basamaklı öğretim programının diğer derslerde kullanılmasına yönelik öğrencilerin verdiği cevapların “ders” ve “nedeni” kategorileri altında toplandığı görülmektedir. “Ders” kategorisinde uygulamanın diğer derslerde yapılması hakkında öğrencilerin 6’sı fen bilimleri derslerinde, 3’ü ise sosyal bilimleri derslerinde uygulamanın yapılmasını dile getirmişlerdir. “Nedeni” kategorisinde ise öğrencilerin 4’ü öğrenmeyi kolaylaştırdığını, 2’si bireysel öğrenmeyi desteklediğini ve ezber içeren konuları uygulamalı yaparak öğrenmeyi sağladığını vurgulamışlardır. Öğrencilerin bu cevaplarına yönelik olarak dile getirdikleri bazı ifadeler şu şekildedir:

“...Biyoloji dersinde uygulanmasını isteyebilirdim. Çünkü ders ezber olduğu için uygulama olarak da tekrar edebildik.” Ö1

“...Evet, çünkü yaparken bir şeyler yapabiliyordum ve bu beni motive ediyordu. O yüzden kendimi iyi hissediyordum. Yapabildiğim için dersi daha iyi seviyordum ve daha çok adapte oldum.” Ö3

“...Mesela matematik gibi. Çünkü matematikte basamak basamak gittiğimizde daha iyi olacağına inanıyorum.” Ö4

“...Evet diğer derslerde de uygulanmasını çok isterdim. Çünkü bu uygulamada asıl konuya geçmeden yeni konuya girmeden bilgi sahibi oluyorsun. Özellikle matematik dersinde bu uygulamanın da uygulanmasını isterdim.” Ö10

Elde edilen bulgular sonucunda öğrenciler, basamaklı öğretim programının diğer derslerde kullanılmasına yönelik genellikle öğrenmeyi kolaylaştırdığı, bireysel öğrenmeyi sağladığı ve uygulama içerikli olduğu için fen ve sosyal bilimleri derslerinin de yapılmasını düşünmektedirler.

‘Etkinliklerin kolaydan zora doğru gitmesini nasıl bulduklarına ilişkin soruya öğrencilerin verdikleri cevapların analizi sonucunda elde edilen kodlar ve temalar Tablo 13’de görülmektedir.

Tablo 13 incelendiğinde, basamaklı öğretim programında etkinliklerin kolaydan zora doğru olmasına ilişkin öğrencilerin verdiği cevapların “bilişsel” ve “duyuşsal” kategorisi altında toplandığı görülmektedir. “Bilişsel” kategorisinde etkinliklerin kolaydan zora doğru gitmesi hakkında öğrencilerin üçü aktif katılımı sağladığını, ikisi ders başarısını arttırdığını ve konuları basite indirgediğini söylemişlerdir. “Duyuşsal” kategorisinde öğrencilerin 6’sı özgüvenlerinin arttığını, biri derse olan istek ve motivasyonunun arttığını ve eğlenerek öğrendiğini söylemiştir. Öğrencilerin bu cevaplarına yönelik olarak dile getirdikleri bazı ifadeler şu şekildedir:

“...İngilizce dersi için iyi oldu. Çünkü öğrenciler içinde daha iyi oldu. Yapabildiğimi anladığımda özgüvenim arttı.” Ö3

“...Bizim için iyiydi. Çünkü yaptıkça kendimizi daha iyi hissettik ve istekli geldik.” Ö4
“...Kolay yaptığımızı gördükçe diğerlerinde de zorlanmayacağımızı başarabileceğimizi düşündüm.” Ö5

Tablo 13

Etkinliklerin Kolaydan Zora Olmasına İlişkin Kodlar ve Temalar

Md	Kod ve Kategoriler	Öğrenciler	f
Bilişsel			
47	Aktif katılımı sağlaması	1, 2, 4	3
45	Başarıyı artırması	1, 5	2
48	Konuları basite indirgemeyi sağlaması	3, 9	2
51	Öz değerlendirmeye imkân tanınması	7	1
53	Öğrenmeyi kolaylaştırması	10	1
Duyuşsal			
46	Özgüveni artırması	1, 2, 3, 4, 5, 6	6
49	İstek ve motivasyonu artırması	4	1
50	Eğlenerek öğrenmeyi sağlaması	6	1
52	Zor derslere olan ön yargımı azaltması	9	1

Elde edilen bulgular sonucunda öğrenciler, basamaklı öğretim programının kolaydan zora olmasına yönelik derste aktif katılımı sağladığını, dersi yapabildiklerini, konuların basite indirildiği için ders başarılarının arttığını ve öz güvenlerinin arttığını düşünmektedirler. Öğrencilerin tutmuş oldukları o hafta ile ilgili notlar ve günlükler incelendiğinde görüşme sorularına verdikleri benzer cevapları not aldıkları görülmüştür.

Sonuç Tartışma ve Öneriler

Karma araştırma modeli yönteminin uygulandığı bu araştırmanın temel amacı, basamaklı öğretim programının İngilizce dersi başarısına, tutumuna, öz düzenlemesine ve kalıcılığa etkisini incelemektir. Aynı zamanda basamaklı öğretim programı uygulanmasına yönelik yarı yapılandırılmış görüşme sorularıyla ve öğrenci günlük notlarıyla öğrencilerin uygulamaya yönelik görüşlerini ve düşüncelerini ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Basamaklı öğretim programının uygulandığı deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencileri arasında İngilizce dersi başarı ön test puanlarına bakıldığında iki grup arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. Basamaklı öğretim programının uygulandığı deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencileri arasında İngilizce dersi başarı son test ve kalıcılık test puanları sonuçlarına bakıldığında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Bu yüzden basamaklı öğretim programının, güncel öğretim programına göre öğrenci başarısını daha iyi artırdığı söylenebilir. Basamaklı öğretim programının öğrencilerin akademik başarısına etkisi üzerine yapılan (Beckham, 2010; Gün, 2012; İlman, 2018; Johnson, 2007; Karagül, 2017; Koç, 2013; Lasovage, 2006; Maurer, 2009; Noe, 2008; Öner, 2012; Üzüm, 2017; Yıldırım, 2016; Yılmaz, 2010; Zeybek, 2016) çalışmalarının bulgularının da benzer olduğu görülmüştür. Bunun nedeninin basamaklı öğretim programıyla birlikte öğrencilerin her birinin kendini özel hissederek, verilen etkinlikleri aktif olarak yapmaları ve anlık dönütlerle birlikte öğrenmelerini eğlenceli ve istekli bir şekilde yerine getirmeleri olarak söylenebilir. Ayrıca basamaklı öğretim programında her bir öğrenci kendi öğrenme sorumluluğunu aldığı için öğrenme sürecinde daha dikkatli ve bilinçli bir şekilde etkinlikleri yaptıkları görülür. Bu etkinlikler onlar için bir stres kaynağı değil, onları başarıya götüren basamaklar gibidir. Her öğrenci kendi seçtikleri etkinliklere ve kendi hızına göre ilerlediği için öğrenmelerin daha bilinçli gerçekleşmesi ve kalıcı olması sağlanır. Bununla birlikte, Demirel, Şahan, Ekinci, Özbay ve Begimgil (2006) yılında yapmış oldukları çalışmada basamaklı öğretim programı lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulamamışlardır.

Basamaklı öğretim programının en önemli artısı bütün öğrencilerin öğrenmesini sağlamayı amaçlamasıdır. Hiçbir öğrenci geride bırakılmaz. Her öğrenci kendi seviyesine göre ilerler. Bu da öğrencilerin kendi seçtikleri yolda kendi hızlarına göre ilerlemelerini ve öğrenmelerini sağlar. Bu yüzden basamaklı öğretim programının akademik başarıyı desteklediği ve katkı sağladığını ifade edilebilir. Sonuç olarak basamaklı öğretim programıyla yapılmış önceki çalışmalara bakıldığında genel olarak uygulanan program lehine sonuçlara ulaşılmıştır. Basamaklı öğretim programının içerdiği etkinliklerin öğrenciler tarafında seçilmesiyle öğrencilerin derse olan isteklerinin ve sorumluluklarının

arttığı, etkinliklerin basitten zora gitmesiyle birlikte öğrencilerin öz yeterliklerinin ve özgüvenlerinin arttığı, öğrencilerin kendilerini değerlendirmesiyle birlikte öğrencilerin öz bilinçlerinin arttığı sonucuna varılmıştır.

İngilizce dersine yönelik tutum bakımından basamaklı öğretim programının uygulandığı deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencileri arasında ön test, son test ve kalıcılık test sonuçları puanlarına bakıldığında iki grup arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır. Elde edilen benzer çalışmalara bakıldığında Hancı (2008) ve Yılmaz (2010) yıllarında yapmış oldukları araştırmalarda da benzer sonuçlara varmışlardır. Kontrol ve deney grubundaki öğrencilerin İYTÖ puanları deney grubu lehine olmasına karşın aralarında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Lasovage (2006) yılında basamaklı öğretim programıyla desteklenmiş çoklu zekâ kuramı ve öğrenme stilleri üzerine yapmış olduğu bir çalışması incelendiğinde lise öğrencilerin derse karşı tutumlarının ilk başta olumlu değişim göstermesine rağmen ilerleyen haftalarda sabit bir şekilde devam ettiği ve değişmediği sonuca varılmıştır.

İngilizceye yönelik tutuma ait grafik incelendiğinde uygulama sonunda deney grubu öğrencilerinin lehine bir artış görülmesine rağmen kalıcılık puanları incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin puanlarının uygulamanın başındaki puanlara döndüğü gözlemlenmiştir. Bunun sebebinin, öğrencilerin İngilizceye yönelik geçmişten getirdikleri deneyimlerden, tutumlardan ve önyargılardan kaynaklandığı ve uygulama bitimiyle birlikte sonraki ünitelerde tekrardan normal programa göre ders işlendiği için öğrencilerin motivasyonunda bir düşme yaşanması olarak düşünülmüştür. Bunun öğrencilerin İngilizceye karşı olan tutumlarını ve ilgilerini olumsuz etkilediği öngörülmüştür. Tutum direkt olarak gözlenemeyen, kişinin yaşantı sonucunda ilgilendiği birçok nesnelere karşı davranışlarını kontrol eden, yönlendiren ve büyük bir etkileme gücü sahip olan bilişsel ve duygusal hazırlanma sürecidir (Allport, 1967). Tutum, bireye özgü bir eğilimdir. Bu eğilimin ilk başta bilişsel ve duygusal olarak artabileceğini fakat gözlemlenebilen bir davranış haline dönüşmesinin daha fazla deneyime ve zamana ihtiyacı vardır. Sonuç olarak öğrencilerin tutumlarının her iki grup içine aynı olmasının öğrencilerin deneyimlerinin sadece bu uygulama ile sınırlı kalmasından ve sürenin öğrencilerin tutumlarını olumlu bir şekilde etkilemesi için yeterli olmadığı söylenebilir. Bu sonuçla ne uygulanan güncel programın ne de basamaklı öğretim programının öğrencilerin İngilizceye yönelik tutumlarına gözle görülür bir şekilde etki etmediği sonucuna varılmıştır.

İngilizce öğretiminde öz düzenleme stratejileri bakımından basamaklı öğretim programının uygulandığı deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencileri arasında ön test puanlarına bakıldığında iki grup arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. İngilizce öğretiminde öz düzenleme stratejileri bakımından basamaklı öğretim programının uygulandığı deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencileri arasında son test ve kalıcılık test puanları sonuçlarına bakıldığında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. İsrail (2007), Batdı (2013), Kılıç (2016) ve Börekçi (2018) yıllarında yapmış oldukları çalışmalarda da deneysel grup lehine öz düzenleme puanların arttığı ve anlamlı bir farklılık oluştuğuna dâhil benzer bulgular elde edilmiştir. Bunun sebebinin basamaklı öğretim programının öğrencileri motive ederek, harekete geçirdiği, öğrencilerin kendi hedeflerini belirleme imkânı sağladığı, öğrencilerin kendilerini kontrol etmelerini sağladığı ve kendi sorumluluklarını alarak planlama yapmalarını sağladığı için güncel programa göre daha etkili olduğu söylenebilir. Basamaklı öğretim programıyla birlikte öğrencilerin planlı, düzenli ve aşamalı bir döngüsel yapı içerisinde öz düzenleme, öğrenme stratejilerini edindiği ve kullandığı söylenebilir. Öz düzenleme yapısına benzer bir şekilde basamaklı öğretim programıyla birlikte öğrencilerin derse ön hazırlık yaparak geldiği, etkinlikleri kendilerine göre seçerek, planlar yaptığı ve böylece öğrencilerin derse daha istekli katılarak dersten zevk aldığı, bilinçli bir şekilde etkinlikleri yaptığı ve öğrencilerin kendilerini değerlendirdiği de söylenebilir. Özkasap (2009), Vardar (2011), Thomas (2013) ve Dündar (2016) yıllarında yapmış oldukları çalışmalarda öz düzenleme stratejilerinin İngilizce öğrenmeyi daha kalıcı yaptığına, öğrencilerin daha bilinçli ve istekli bir şekilde derse katıldıklarına ve öğrenci başarılarının arttığına dâhil benzer bulgular elde edilmiştir. Sonuç olarak, öz düzenleme stratejilerine sahip bireylerin kendilerini daha iyi tanıdıkları, bağımsız çalışabildikleri ve hayatıyla ilgili hedefler koyabildikleri söylenebilir. Bu çalışmalarla birlikte basamaklı öğretim programının bir öğrencinin ya da bireyin başarısını artırdığı düşünülen öz düzenleme stratejilerini olumlu bir şekilde etkilediği sonucuna varılmıştır.

Uygulamanın sonunda öğrencilerle yapılan görüşmelere göre elde edilen sonuçlar incelendiğinde basamaklı öğretim programının İngilizce dersini daha eğlenceli hale getirdiği, öğrencilerin kendileri

rahat hissettikleri için ilgilerinin ve güvenlerinin arttığı vurgulanmıştır. Bu bulgulara ek olarak çeşitli araştırma sonuçlarında (Ilıman, 2018; Üzümlü, 2017; Zeybek, 2016) belirtildiği üzere öğrencilerin etkinlikleri yaparken kendilerinin seçmesi, planlı çalışmayı sağlaması ve kolaydan zora ilkesiyle adım adım yol aldıkları bulgularıyla da benzerlikler göstermektedir. Öğrencilerin yansıtıcı günlükleri incelendiğinde, bazı öğrencilerin İngilizce dersini ilk kez gerçekten anlamaya başladıkları ve genel olarak dersten keyif aldıkları anlaşılmaktadır. Biçer (2011), Durusoy (2012), Koç (2013), Ilıman (2018) ve Yılmaz (2019) yaptıkları araştırmalarında yer alan öğrenci günlüklerine yönelik benzer ifadelerle sonuçlarında yer vermektedirler. Tutulan yansıtıcı günlüklerin etkisi genel olarak değerlendirildiğinde öğrencilerle yapılan görüşmelerin de benzer cevaplar içerdiği görülmektedir.

Sonuç olarak, basamaklı öğretim programının öğrencilerin etkinliklere aktif ve etkin bir şekilde katılmalarını sağlayarak, öğrencilere yaparak ve yaşayarak öğrenme fırsatı sunduğu için öğrencilerin öğrenim süresince öz güvenlerini artırdığı ve akademik başarılarına olumlu yönde etki ettiği söylenebilir. Ayrıca, öğrencilere öğrenme süresince sorumluluklar vererek, öğrencilerin bu etkinlikleri kendilerine göre planlama ve düzenleme fırsatı sunduğu için öğrencilerin öz saygısını ve yeterliklerini artırdığı ve öğrencilerde öz düzenleme becerilerinin oluşmasına olumlu yönde etki ettiği sonucuna varılmıştır. Bununla birlikte öğrencilerin İngilizceye olan tutumlarının değişmesine olumlu ya da olumsuz yönde etki etmese de, araştırma sonundaki verilerden ve öğrencilerden alınan görüşlerden çıkarımda bulunarak uzun süreli yapılacak olan basamaklı öğretim programıyla ilgili araştırmalarda, öğrencilerin İngilizceye olan tutumlarının olumlu yönde değişime etki edeceği öngörülebilmektedir.

Kabul edilmelidir ki özellikle yapılandırmacı ve çağdaş öğretim süreçlerine dayalı bir sistemde öğrencileri farklı uyarıcılara maruz bırakarak kendi bilişsel şemaların kendilerinin oluşturmasına yönelik 'kalıcı izli' öğrenmeler meydana getirmelerini sağlamak oldukça zordur. Bu kapsamda, İngilizce dersinde yapıldığı gibi, farklı seviyelerden oluşan ve farklı bireysel özelliklere sahip olan sınıflarda bireysel öğretimi de desteklemesi bakımından, öz düzenleme becerilerin artırılmasına yönelik programlar denenebilir. Bu durum özellikle farklı uygulamaya dönük derslerde benimsenecek etkinliklerin sistematik ve aşamalı olarak yaptırılarak öğrencilerde öz düzenleme stratejileri gelişmesini ve bu yolla öğrencilerin derse daha hazırlıklı gelmesinin sağlanması bakımından basamaklı öğretim programını daha etkili olarak kullanılabilir. Ayrıca, günümüz pandemi koşulları dikkate alındığında, basamaklı öğretim programının çevrimiçi öğretim sistemleriyle entegrasyonu bağlamında kapsamlı araştırmalar yapılabilir.

Kaynakça

- Allport, G. W. (1935). Attitudes In M. Fishbein (Ed.) (1967), *Readings in attitude theory and measurement*. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Aydoğuş, R. (2009). *İlköğretim 6. ve 7. sınıf fen ve teknoloji dersinde basamaklı öğretim yönteminin akademik başarıya etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Baki, A. ve Gökçek, T. (2012). Karma yöntem araştırmalarına genel bir bakış. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(42), 1-21.
- Başbay, A. (2005). Basamaklı öğretim programıyla desteklenmiş proje tabanlı öğrenme yaklaşımının öğrenme sürecine etkileri. *Ege Eğitim Dergisi*, 6(1), 95-116.
- Batdı, V. (2013). *İngilizce öğretiminde işbirlikli öğrenme destekli eğitsel eğlenceli etkinliklerin öğrencilerin öz-yeterlik becerileri, öz-düzenleme stratejileri, üst biliş becerileri, motivasyonları ve akademik başarılarına etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi), Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Beckham, H. (2010). Student perceptions of layered curriculum vs. traditional coursework on class grades for 11th-12th grade economics and government students. *Culminating Experience Action Research Projects*, 17, 5-15.
- Biçer, S. (2011). *Fen ve teknoloji dersinde basamaklı öğretim yönteminin öğrenci başarısına, kalıcılığa ve tutumlarına etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.

- Börekeçi, C. (2018). *Proje tabanlı öğrenme ile öğrenenlerin öz düzenleme ve üst biliş becerilerinin desteklenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi), Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Büyüköztürk, Ş. (2001). *Deneyisel desenler: Öntest-sontest kontrol grubu desen ve veri analizi*. Ankara: Pegem-A Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal Bilgiler için Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E. , Karadeniz, Ş. , Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri (11. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Creswell, J.W. (2006). *Understanding mixed methods research* 17 Ocak 2020 tarihinde https://www.sagepub.com/sites/default/files/upm-binaries/10981_Chapter_1.pdf adresinden alınmıştır.
- Demirel, Ö. (2006). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme (9. Baskı)*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö., Şahan, H. H., Ekinci, N., Özbay, A. ve Begimgil, A. M. (2006). Basamaklı öğretim programının süreç ve ürün açısından değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 172, 72-90.
- Demirel, Ö. (Ed), (2010). *Eğitimde yeni yönelimler (1.Baskı)*. Ankara: PegemNet.
- Durusoy, H. (2012). *6.sınıf kuvvet ve hareket ünitesinde basamaklı öğretim yöntemi ve yaratıcı drama yönteminin öğrenci erişimine ve kalıcılığa etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Dündar, S. (2016). *Yabancı dil eğitimi bağlamında öz-düzenlemeli yabancı dil öğrenme stratejileri kullanımına ilişkin faktörlerin araştırılması*. (Yayımlanmamış doktora tezi), Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü, Çanakkale.
- Eken, M. (2017). *Üniversite hazırlık sınıf öğrencileri ve özel dil okulu öğrencilerinin yabancı dil öğrenme stratejileri ve öz düzenleme becerileri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Gün, E. S. (2012). *Çoklu zekâ kuramı ile desteklenmiş olan basamaklı öğretim programının öğrenci erişimine, kalıcılığa ve öğrenme süreçlerine etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi), Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Hancı Yanar, B. (2008). *Yabancı dil hazırlık eğitimi alan ve almayan Anadolu Lisesi öğrencilerinin yabancı dil öz yeterlik algılarının ve İngilizce dersine yönelik tutumlarını incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Ilıman, M. (2018). *İngilizce dersinde basamaklı öğretim programına ilişkin bir eylem araştırması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Çanakkale On sekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- İsrael, E. (2007). *Öz-düzenleme eğitimi, fen başarısı ve öz yeterlik*. (Yayımlanmamış doktora Tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Johnson, K. J. (2007). *Layered curriculum for the construction trades: a mathematics curriculum to teach trade students basic math skills to be successful apprentices*. Carbondale: Southern Illinois University.
- Karagül, S. (2017). *Türkçe eğitiminde proje tabanlı öğrenme yöntemiyle desteklenen basamaklı öğretim programının öğrencilerin okuma ve yazma becerilerine etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi), Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kılıç, Ş. (2016). *İngilizce okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesinde öz-düzenlemeye dayalı öğretimin etkililiği*. (Yayımlanmamış doktora tezi), Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Krashen, S. D., & Terrell, T. D. (1983). *The Natural Approach: Language acquisition in the classroom*. Oxford: Pergamon.
- Koç, S. (2013). *İlköğretim 6.sınıf fen ve teknoloji dersinde basamaklı öğretim programı uygulamasının öğrencilerin biliş ötesi farkındalıklarına ve problem çözme becerilerine etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi), İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Lasovage, A. J. (2006). *Effect of using a layered curriculum format of instruction in a high school environmental science energy unit*. (Unpublished master's thesis). Michigan State University.
- Maurer, L. A. (2009). *Evaluating the use of layered curriculum and technology to increase comprehension and motivation in a middle school classroom*. (Unpublished master's thesis).

- Michigan State University, Master of Science. Interdepartmental Physical Sciences. ProQuest LLC UMI microform 1471872.
- MEB (2006). *İlköğretim fen ve teknoloji dersi öğretim programı 6, 7 ve 8. sınıflar*: Ankara.
- MEB (2018). *Ortaöğretim ingilizce dersi öğretim programı 9, 10, 11 ve 12. sınıflar*: Ankara.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Noe, B. (2008). *The effects of a layered curriculum versus traditional teaching methods on academic achievement of fourth graders in the science content area*. Columbia College, Master of Education in Divergent Learning, Degree of Master of Education in Divergent Learning in the Graduate School.
- Nunley, K. F. (1998). *How to grade student - centered assignments while maintaining high standards* 18 Aralık 2019 tarihinde <http://help4teachers.com/grading.htm> adresinden alınmıştır.
- Nunley, K. F. (2004). *Layered curriculum*. Amherst: Brain.org Publication.
- Nunley, K. and Evin Gencil, İ. (2019). Katmanlı Program: İlkeler, planlama, uygulama ve değerlendirme. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 349-362. DOI: 10.17860/mersinefd.554724
- Öner, Ü. (2012). *Sosyal bilgiler dersinde çoklu zekâ kuramı destekli basamaklı öğretim programının öğrencilerin akademik başarısına, tutumlarına ve kalıcılığa etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi), Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum
- Özkasap, M. (2009). *Türkiye’de bir üniversitedeki yabancı dil olarak İngilizce öğrenen öğrencilerin öz-düzenlemeli İngilizce öğrenimine yönelik öz-yeterlik inançları ile İngilizce öğrenme sorumluluk algıları üzerine bir çalışma*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Bilkent Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Saracaloğlu, A. S. ve R. Varol. (2007). Beden eğitimi öğretmen adaylarının yabancı dile yönelik tutumları ve akademik benlik tasarımları ile yabancı dil başarıları arasındaki ilişki. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3(1), 39-59.
- Thomas, L. K. (2013). *Investigating self-regulated learning strategies to support the transition to problem-based learning*. (Unpublished Doctorate Dissertation). Wollongong University.
- Tosun, C. (2006). Yabancı dilde eğitim sorunu. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 2(1), 28-42.
- Üzüm, B. (2017). *Basamaklı öğretim programının 9. sınıf İngilizce dersinde öğrencilerin öğrenme stillerine ve akademik başarılarına etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Siirt.
- Vardar, A. K. (2011). *Öz-düzenleme stratejileri öğretiminin öğrencilerin İngilizce başarılarına, öz-düzenleme stratejileri kullanımına ve tutumlarına etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Vardar, A. K. ve Arsal, Z. (2014). Öz-düzenleme stratejileri öğretiminin öğrencilerin İngilizce başarılarına ve tutumlarına etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(3), 32-52.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, Z. (2016). *Alan ölçme öğretiminde basamaklı öğretim yönteminin etkisinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Yılmaz, F. (2010). *Fen ve teknoloji dersinde basamaklı öğretim programı uygulamaları*. (Yayımlanmamış doktora tezi), Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Yılmaz, F. (2019). *Matematik dersinde basamaklı öğretim programının öğrencilerin akademik başarı, problem çözme ve tutumlarına etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Zeybek, G. (2016). *Basamaklı öğretim uygulamasının öğrenci erişimine ve kalıcılığa etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi), Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Zimmerman, B. J. (1989). A Social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 329-339.

Extended Abstract

Introduction

Language is a natural tool and living entity that enables communication among people. However, foreign language is any kind of language that is learnt later except from the native language. The native language is usually acquired through subconscious and informal education, whereas the foreign language is learned consciously and deliberately. It is stated that English as a foreign language hasn't been taught up to the mark although the great importance to English education has been given and the various methods and techniques has been used in Turkey. The affective features are as important as cognitive features in language acquisition, so the attitude of the one towards that language must be taken into account in the acquisition of a language. Self-regulation is concerned with the degree to which students participate in activities willingly engaging in their own learning process. In this context, one of the approaches that takes individual differences into account and organizes learning experiences according to it is the layered curriculum. The purpose of this research is to investigate the effect of the layered curriculum on the achievement, attitude, self-regulation and retention of the students in the English lesson.

Methodology

The research was carried out in mixed design. In the quantitative part of the research, pretest, posttest, and retention test were applied to the experimental and control groups. In the qualitative part of the study, semi-structured interview forms and students' reflective diaries were used. The research group of the study was composed of two classes that have studied at the 10th grade in the multi-programmed Anatolian high school in Aydın. The research groups were determined as one experimental and one control group by using random sampling method. In the research, the layered curriculum was applied to the experimental group while the current curriculum was applied to the control group. The researcher carried out the teaching programs of both groups for eight weeks by himself. In the research, the 10th grade English lesson achievement test, attitude scale towards English, self-regulation strategies scale in teaching English for obtaining the quantitative data and the students' reflective diaries and semi-structured interview form for obtaining the qualitative data were used. Before the implementation of the research, achievement, attitude and self-regulation pre-tests; after the end of the implementation, achievement, attitude and self-regulation post-tests and two months later after the end of the implementation, achievement, attitude and self-regulation retention tests were applied. During the implementation, the students kept diaries' notes. After the implementation, the interview was made with the students. In the analysis of quantitative data, t-test and Mann-Whitney U test were used to determine the differences between the groups and statistical package program was used in the analysis of the data. In the analysis of qualitative data, content analyze was made.

Findings

There was no significant difference between the two groups when the 10th grade English course achievement pre-test and self-regulation strategies scale pre-test were compared. However, a significant difference was found between the two groups in favor of the experimental group at the end of the research when the 10th grade English course achievement post-test and retention test and self-regulation strategies scale post-test and retention test were compared. There was no significant difference between the two groups' scores when the attitude scales towards English results were compared. As to the students' reflective diaries and findings obtained from the interviews with the students, the opinions such as having more confidence in the course, having fun during the course, felling more comfortable, and liking the course via the layered curriculum were expressed. In addition, students wished to have this program in other courses as well.

Conclusions

It has been concluded that the layered curriculum has a positive effect on the academic achievement of the English course and strategies about self-regulation skills in English teaching. The layered curriculum has been suggested to all the practitioners and teachers to use in their lessons and researches as it enables the students to participate actively in the lesson, give the students opportunity to choose and plan their own activities during the learning stage and have self-confidence.ⁱⁱⁱ

ⁱ Bu makalede yazarların katkı oranları: 1. Yazar % 60; 2. yazar % 40

ⁱⁱ Araştırmanın etik kurul onayı, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Araştırmaları Etik Kurulu tarafından 28.07.2020 tarihinde 11-IV sayı ile verilmiştir.

Sınıf Öğretmenlerinin Eğitsel İnternet Kullanım Öz-Yeterlikleri ve Öğretmenlik Öz-Yeterliklerinin İncelenmesi¹

The Relationship Between Educational Internet Self-Efficacy and Primary School Teachers 'Self-Efficacy

Tuba KESKİN², Sayım AKTAY³

Makale Hakkında

Gönd. Tarihi: 24.12.2020

Kabul Tarihi: 15.09.2021

Yayın Tarihi: 01.11.2021

Anahtar Kelimeler

Teknoloji,
internet,
eğitsel internet,
öz-yeterlik,
öğretmen öz-yeterliği.

Key Word

Technology,
internet,
educational internet,
self-efficacy,
teacher self-efficacy.

Özet

Bu çalışma sınıf öğretmenlerinin eğitsel internet kullanım öz-yeterlikleri ve öğretmenlik öz-yeterliklerinin incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Tarama modeli kullanılarak yapılan çalışmanın örneklemini 2018-2019 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Ağrı ili Patnos ilçesinde çalışan 219 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma verilerinin toplanmasında A. Akır, Kaya, Ü. Akın, Sahranç ve Uğur 2014 tarafından Türkçe'ye uyarlanan İnternet Öz-Yeterliği Ölçeği ile Taşkın Şahin ve Hacıömeroğlu'nun Türk kültürüne uyarlanmış olan Öğretmen Özyeterlik İnanç Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma verilerinin analizi sonucunda sınıf öğretmenlerinin internet öz-yeterlik algıları araştırma alt boyutunda en yüksek ortalamaya, yaratıcılık boyutunda en düşük ortalamaya sahiptir. Sınıf öğretmenlerinin internet öz-yeterlik algıları cinsiyet, mesleki deneyim ve günlük internet kullanım sürelerine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Ancak ölçek genelinde 2 saat ve altı internet kullanan öğretmenler ile 2 saatten fazla 4 saatten az internet kullananlar arasında anlamlı bir farklılık görülmüştür. Sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik öz-yeterlikleri olumlu sınıf ortamı oluşturma alt boyutunda en yüksek, akademik gelişim alt boyutunda en düşük ortalamaya sahiptir. Sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik öz-yeterlikleri cinsiyet, mesleki deneyim ve günlük internet kullanım saati değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Sınıf öğretmenlerinin internet kullanım öz-yeterlikleri ile öğretmen öz-yeterlikleri arasında, pozitif yönde, anlamlı ve orta düzeye yakın bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin internet kullanım öz-yeterliği arttıkça öğretmen öz-yeterliği de artmaktadır.

Abstract

This study was conducted to examine primary school teachers' educational internet use self-efficacy and teaching self-efficacy. The sample of the study, which was conducted using the survey model, consists of 219 primary school teachers working in Patnos district of Ağrı province in the spring semester of the 2018-2019 academic year. In the collection of study data, Internet Self-Efficacy Scale adapted into our language by A. Akır, Kaya, Ü. Akın, Sahranç and Uğur 2014 and Teacher Self-Efficacy Belief Scale, which Taşkın Şahin and Hacıömeroğlu are adapted to Turkish culture, was used. Internet Self-Efficacy Scale and Teacher Self-Efficacy Belief Scale were used to collect data. As a result of the research, the internet self-efficacy perceptions of primary school teachers have the highest average in the research sub-dimension and the lowest in the creativity dimension. Internet self-efficacy perceptions of primary school teachers do not differ significantly according to gender, professional experience and daily internet use. However, across the scale, a significant difference was observed between teachers who used internet for 2 hours or less and those who used internet for more than 2 hours and less than 4 hours. Teaching self-efficacy of primary school teachers had the highest average in creating a positive classroom environment and the lowest in the academic development sub-dimension. The teaching self-efficacy of primary school teachers does not differ significantly according to the variables of gender, professional experience and daily internet usage time. It is concluded that there is a positive, meaningful and close to medium level relationship between the internet use self-efficacy of primary school teachers and teacher self-efficacy. As the internet use self-efficacy of primary school teachers increases, teacher self-efficacy also increases.

Atf için:

For Citation

Keskin, T. & Aktay, S. (2021). Sınıf öğretmenlerinin eğitsel internet kullanım öz-yeterlikleri ve öğretmenlik öz-yeterliklerinin incelenmesi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi [MSKU Journal of Education]*, 8(2), 579-596.
DOI:10.21666/muefd.846281

¹ Bu çalışma "Sınıf Öğretmenlerinin Eğitsel İnternet Öz-yeterlikleri ve Öğretmenlik Öz-yeterliklerinin İncelenmesi" başlıklı yüksek lisans tezinin bilimsel makaleye dönüştürülmüş halidir.

² MEB, tksknn1@gmail.com ORCID: 0000-0002-2429-0722

³ Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi, sayimaktay@gmail.com ORCID: 0000-0002-5301-0099

Güncel tanımı ile teknoloji insanın çevresini kontrol edebilmek için gelişmesini sağladığı araç gereçler ve bu araç gereçlerle ilgili bilgilerin tamamı olarak ifade edilmektedir (TDK, 2019). İnsanların tasarlayarak ürettiği her türlü alet ve araçları kapsayan teknoloji bugün eğitim, sağlık, mühendislik, sinema, tiyatro, mimari, bankacılık işlemleri, ticaret gibi birçok alanda kullanılmaktadır (Yılmaz, 2016). Başta bilgisayarlar ile olmak üzere teknoloji, içinde bulunulan bilgi çağında günlük hayatımıza hızla girmekte ve bir çok alanda kalıcı değişikliklere öncü yenilikleri beraberinde getirmektedir (Balay, Kaya ve Çevik, 2014). Kullanımı gittikçe yaygınlaşan bilgisayarlar sayesinde çok sayıda bilgi kolaylıkla saklanabilmekte ve bu bilgilere rahatça ulaşılabilir (Keskin, 2019).

Teknoloji ile gelen bu kalıcı değişiklikler ve yenilikler eğitimde yeni olanaklar oluşturmakta, eğitim ortamlarını ve eğitimde kullanılan yöntemleri zenginleştirmektedir (Koşar ve Çiğdem, 2003). Teknolojinin eğitim ortamlarında kullanılması ile öğrenciler soyut kavramları zihinlerinde somutlaştırabilmekte, kaynaklara kolayca ulaşabilmekte, derslere etkinkatılım imkanı bulabilmektedir (Baydaş, Gedik ve Göktaş, 2013). Bunun yanı sıra eğitimde teknoloji kullanımı ile eğitimde kalite artmakta ve öğrencilerin teknolojiyi tanıyıp verimli kullanmaları sağlanmaktadır (Köseoğlu, Yılmaz, Gerçek ve Soran, 2007).

Teknoloji ve eğitimden bahsedilirken akla ilk gelen bilgisayarlar ve bilgisayarların getirmiş olduğu teknolojilerin kullanımınıdır (Çelik ve Bindak, 2005). Teknoloji beraberinde gelişen eğitimde bilgisayar kullanımı ile öğrenci etkin bir konuma gelerek kendi başına keşfedip öğrenmektedir. Aynı zamanda görsel ve işitsel olanaklar sağlaması ile eğitimi daha kalıcı hale getiren bilgisayarlar yazılımlarla desteklendiğinde farklı bir eğitim materyaline dönüşmektedir (Konuk, 2018). Bilgisayar teknolojilerinden bahsedilince akla gelen internettir (Keskin, 2019). Bilgisayar ağları gelişmeden önce birbirinden bağımsız olarak çalışan bilgisayarlar, bilgisayar ağları ile birbirine erişebilir duruma gelmiş ve aralarındaki etkileşimi sağlayan ağların gelişmesiyle internet teknolojisi ortaya çıkmıştır (Ertürk, 2007). Bilgisayarların kullanımı artıkça internet kullanımı da artmış hatta internet kullanımı bilgisayar kullanımını geçmiştir (Tuna ve Özsoy, 2001). Günlük kullanımı ile vazgeçilmez hale gelen teknoloji, bilgisayar ve internet toplumsal hayat üzerinde değişiklikler ortaya çıkarmış dolayısıyla eğitim uygulamalarını etkileyerek okul ve sınıfın da birer parçası haline gelmiştir (Menzi, Çalışkan ve Çetin, 2012).

İnternetin eğitim ortamlarında kullanılması ile eğitimde geleneksel öğretmenin ve öğrencinin rolleri değişmiş, öğrenci kendisine verilen bilgiyi pasif bir şekilde almak yerine araştırıp öğrenerek günlük hayata uygulayabileceği biçimde almaktadır (Karasar, 2004). Eğitimde internet kullanımı söz konusu olduğunda akla ilk gelen eğitim sürecine rehberlik eden öğretmenlerdir. Öğretmenler eğitim sürecinin etkili ve verimli geçirilmesi için öğrencilere rehberlik eder. Bu süreçte de eğitim ve teknolojinin dolayısıyla internetin etkili bir şekilde kullanılması önemlidir (Keskin, 2019).

Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramının temelini ortaya koyma amacıyla Bandura (1977) tarafından ortaya atılan öz-yeterlik inancı bireylerin belli bir başarıya ulaşabilmek için yapabilecekleri eylemleri sergileme yeteneklerine ilişkin yargıları olarak tanımlanmaktadır. Dembo (2013) öz-yeterliği bir termometreye benzetmekte ve öz-yeterliğin bireylerin çalışmalarını ve öğrenmelerini önemli bir ölçüde etkilediğini savunmaktadır. Öz-yeterlik algısı yüksek bireylerin başarı beklentileri yüksektir, zor görevleri kaçılacak bir tehlike olarak görmez, uzmanlaşmalarına yardımcı deneyimler olarak görürler, güçlü sorumluluk duygularına sahiptirler ve zorluklarla karşılaşınca çabalarını artırır. Başarısızlık durumunda öz-yeterliklerini hızla geri kazanabilirler ve başarısızlıklarını az çaba sarf etmeye, bilgi ve beceri yetersizliğine bağlarlar. Bunun yanında korkutucu durumlarda kendilerine güvenirlere ve durumları kontrol edip stres ve umutsuzluğa karşı güçlü dururlar (Bandura, 1997).

Öz-yeterlik algıları yüksek olan kişilerin başlamış oldukları bir işi başarmak için harcadıkları çabanın yüksek olması, olumsuz durumlarla baş etme düzeylerinin yüksek olması, zorluklarda pes etmemeleri ve ısrarlı olmalarından dolayı öz-yeterliği yüksek öğretmenlerin de daha başarılı olacaklarına inanılmaktadır (Erdamar, Demirkan, Saraçoğlu ve Alpan, 2017). Öğretmenlerin öz-yeterlik inanç düzeylerinin performanslarına etkilerini araştıran çalışmalarda, öğretmen öz-yeterliği yüksek öğretmenlerin öğrencilerinin, öz-yeterliği düşük olanlarınkine kıyasla daha yüksek başarıya sahip olduğu görülmektedir (Izgar ve Dilmaç, 2008). Dolayısıyla eğitime yön veren ve eğitimi yürüten öğretmenlerin de interneti eğitsel amaçla kullanmaya yönelik öz-yeterlik inançlarının belirlenmesi önemlidir (Kahraman, Yılmaz, Erkol ve Altun Yalçın, 2013). Öğrencilerle onların temel eğitim

düzeyinde karşılaşılan sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik özyeterlikleri ve eğitsel internet kullanım öz-yeterlikleri yüksek olduğu takdirde eğitim daha etkili eğitim olacak olacaklar ve aynı zamanda öğretmenler öğrencilerine de olumlu örnek teşkil edebileceklerdir (Keskin, 2019).

Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin eğitsel internet kullanım öz-yeterlikleri ve öğretmenlik öz-yeterliklerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Sınıf öğretmenlerinin eğitsel internet kullanım öz-yeterlikleri ne düzeydedir?
 - 1.1. Sınıf öğretmenlerinin eğitsel internet kullanım öz-yeterlikleri;
 - a. Cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?
 - b. Mesleki deneyime göre farklılık göstermekte midir?
 - c. Günlük internet kullanım saatlerine göre farklılık göstermekte midir?
 2. Sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik öz-yeterlikleri ne düzeydedir?
 - 2.1. Sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik öz-yeterlikleri;
 - a. Cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?
 - b. Mesleki deneyime göre farklılık göstermekte midir?
 - c. Günlük internet kullanma saatlerine göre farklılık göstermekte midir?
 3. Sınıf öğretmenlerinin eğitsel internet kullanım öz-yeterlikleri ile öğretmenlik özyeterlikleri arasındaki ilişki nasıldır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışmada, nicel araştırma yaklaşımı benimsenmiştir. Araştırmada model olarak ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modelleri “iki ya da daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir” (Karasar, 2008). Bu bağlamda sınıf öğretmenlerinin öz-yeterliklerinde cinsiyet, bilgisayara sahip olma durumları, mesleki deneyimleri ve günlük ortalama internet kullanım sürelerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

Evren ve Örneklem

Ağrı ilindeki sınıf öğretmenleri araştırmanın evrenini oluşturmaktadır. Araştırma örneklemini ise uygun örnekleme yöntemiyle seçilen 2018-2019 eğitim-öğretim yılı birinci döneminde Patnos ilçesinde çalışan 219 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Katılımcıların demografik özellikleri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1
Katılımcıların Demografik Özellikleri ve Yüzdeler

Cinsiyet	n	%	Mesleki deneyim	n	%
Kadın	150	68.5	2 yıl ve altı	85	38.8
Erkek	69	31.5	3 yıl ve üstü	134	61.2
İnternet kullanım ort	n	%	Bilgisayara sahip olma	n	%
2 saat ve altı	85	38.8	Bilgisayar var	205	93.6
2-4 saat	55	25.1	Bilgisayar yok	14	6.4
4 ve üstü	79	36			
Toplam	129	100	Toplam	129	100

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinden 150 tanesi kadın, 69 tanesi erkek öğretmenden oluşmaktadır. Örneklem içerisinde bulunan öğretmenlerin 85 tanesi iki yıl ve altı, 134 tanesi ise üç yıl ve üstü mesleki deneyime sahiptir. Araştırma katılımcılarının 85 tanesinin günlük internet kullanım ortalaması iki saat ve altı, 55 tanesinin günlük internet kullanımı iki saatten fazla dört saatten az ve 79 tanesinin günlük internet kullanımı dört saatin üzerindedir. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin 205 tanesi bilgisayara sahip, 14 tanesi bilgisayara sahip değildir.

Verilerin Toplanması

Veri toplama sürecinin planlandığı gibi yürütülebilmesi için gerekli izin belgeleri alınmıştır. Ağrı ili Patnos ilçesindeki sınıf öğretmenleri ile ilçe zümre başkanları aracılığıyla iletişime geçilerek öğretmenlere ölçeğin ulaşması sağlanmıştır. Araştırmacı tarafından 2018-2019 eğitim öğretim yılı birinci döneminde katılımcılara araştırma hakkında bilgi verilmiştir. 150 erkek, 69 kadın sınıf öğretmenine araştırma ölçeği dağıtılarak veriler toplanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırma verilerinin toplanmasında Akın, Kaya, Akın, Sahranç ve Uğur (2014) A. Akır, Kaya, Ü. Akın, Sahranç ve Uğur (2014) tarafından Türk kültürüne uyarlanan İnternet Öz-Yeterliği Ölçeği ile Taşkın Şahin ve Hacıömeroğlu'nun (2010) Türk kültürüne uyarlanmış olduğu Öğretmen Özyeterlik İnanç Ölçeği kullanılmıştır. İnternet Öz-Yeterliği Ölçeği Türkçe Formu yaratıcılık (7, 8, 13, 14, 16, 17), ayırma (3, 4, 5, 6), organizasyon (9, 10, 11), iletişim (12, 15) ve araştırma (1, 2) olmak üzere beş alt boyut ve 17 maddeden oluşmaktadır. Çalışmanın cronbach alfa iç tutarlık katsayısı İnternet Öz-Yeterliği Ölçeği için .89 olarak belirlenmiştir. Öğretmen Özyeterlik İnanç Ölçeği (Planlama ve Öğrenmeyi Geliştirme (1,2,3,4,5,6,7,8,9), Olumlu Sınıf Ortamı Oluşturma (10, 11, 12, 13, 14, 15, 16) Etkili Öğrenme Süreci (17, 18, 19, 20, 21, 22, 23), Bireysel Faklılıklar (24, 25, 26) ve Akademik Gelişim (27, 28, 29) olmak üzere beş faktör ve 29 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin cronbach alfa iç tutarlık katsayısı .94 olarak belirlenmiştir.

Verilerin Analizi

Çalışmada elde edilen veriler Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) 22 programında analiz edilmiştir. İlk olarak öğretmen özyeterlik inanç ölçeğinden ve internet öz-yeterliği ölçeğinden elde edilen puanların dağılımlarının normal olup olmadığını belirleyebilmek için normallik analizi yapılmıştır. Mevcut araştırmada elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediği çarpıklık ve basıklık kat sayıları incelenerek belirlenmiştir. Yapılan normallik analizi sonucunda Kolmogrov-Simirnov test sonuçları .05'ten büyük olması verilerin normal dağılım gösterdiğini belirtmektedir. Bu nedenle verilerin analizinde parametrik testler kullanılmıştır.

- Sınıf öğretmenlerinin eğitsel internet kullanım öz-yeterliği ile öğretmenlik öz-yeterlik düzeylerinin belirlenmesi betimsel istatistik,
- Sınıf öğretmenlerinin eğitsel internet kullanım öz-yeterlikleri ve öğretmenlik öz-yeterlikleri cinsiyet, mesleki deneyim, günlük internet kullanım saatleri bağımsız gruplar t-testi,
- Sınıf Öğretmenlerinin öz-yeterliklerinin cinsiyet ve mesleki deneyim değişkenlerine göre anlamlı farklılık oluşturup oluşturmadığı, sınıf öğretmenlerinin eğitsel internet kullanım öz-yeterliklerinin günlük internet kullanım saatlerine göre değişip değişmediği, sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik öz-yeterliklerinin günlük internet kullanım saatlerine göre değişip değişmediği ANOVA,
- Sınıf öğretmenlerinin internet kullanım öz-yeterlikleri ile öğretmen öz-yeterlikleri arasındaki ilişkiyi belirleyebilmek için korelasyon analizi kullanılmıştır. Korelasyon analizinde ilişkinin düzeyi, korelasyon katsayısı .90-1 arasında ise çok kuvvetli, .70-.89 arasında ise kuvvetli, .50-.69 arasında ise orta,.25 arasında ise zayıf şeklinde yorumlanabilir (Ural ve Kılıç, 2006).

Bulgular

Sınıf Öğretmenlerinin Eğitsel İnternet Kullanım Öz-Yeterlik Düzeylerine İlişkin Ortalamalarla İlgili Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin eğitsel internet kullanım öz-yeterliklerinin ne düzeyde olduğuna ilişkin ortalama ve standart sapmalar Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2'de görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin internet kullanımı öz-yeterlik ölçeğinden aldıkları toplam puanların ortalamasının 5.16 ve standart sapmasının .86 olduğu görülmektedir. Ölçeğin alt boyutlarından araştırma alt boyutu için 6.12 ve standart sapma .87, ayırma alt boyutu için ortalama 5.92 ve standart sapma .83, organizasyon alt boyutu için ortalama 5.41 ve standart sapma 1.18, yaratıcılık alt boyutu için ortalama 4.93 ve standart sapma 4.56'dır.

Tablo 2
Sınıf Öğretmenlerinin İnternet Öz-Yeterlik Algıları

Madde No	Maddeler (Faktörler)	\bar{x}	SS
Faktör1	Araştırma	6.12	.87
1	İnterneti kendim için önemli olan bilgileri bulmak için kullanabilirim.	6.03	1.04
2	İnterneti çocuklar ve onların gelişimine yararlı olacak bilgileri bulmak için kullanabilirim.	6.21	.84
Faktör2	Ayrımlaştırma	5.92	.83
3	İnternetteki köprüleri kendim için önemli olan bilgileri bulmak için kullanabilirim.	6.22	.85
4	İnternetteki köprüleri başkaları için önemli olan bilgileri bulmak için kullanabilirim.	5.83	1.18
5	İnternetteki köprüleri kullanarak kendimi geliştirebilirim.	5.98	1.07
6	İnternetteki köprüleri kullanarak başka insanların gelişimine katkıda bulunabilirim.	5.67	1.11
Faktör3	Organizasyon	5.41	1.18
9	İnternette bulduğum bilgileri soruları yanıtlamak için kullanabilirim.	5.13	1.49
10	İnterneti diğer insanların sorularını yanıtlamak için etkili biçimde kullanabilirim.	5.34	1.38
11	İnterneti kendi sorularımı yanıtlamak için etkili biçimde kullanabilirim.	5.77	1.23
Faktör4	Yaraticılık	4.29	1.25
7	Diğer insanların bloglarını okuyarak önemli ve ilginç bilgiler bulabilirim.	5.42	1.38
8	Önemli ve ilginç bilgileri internet aracılığıyla diğer insanlara iletebilirim.	5.64	1.21
13	Blogger gibi blog sitelerini etkili biçimde kullanabilirim.	3.73	1.85
14	Diğer insanların okuyabileceği ve ilgilenebileceği blog iletileri yazabilirim.	3.37	1.85
16	Blogları diğer insanlarla iletişime geçmek için etkili bir yol olarak kullanabilirim.	3.89	1.74
17	Blogları kullanarak diğer insanların yaşamları üzerinde olumlu bir etki oluşturabilirim.	3.65	1.73
Faktör5	İletişim	4.93	1.56
12	Facebook gibi sosyal ağ sitelerini etkili bir iletişim aracı olarak kullanabilirim.	4.77	1.83
15	Sosyal ağları diğer insanlarla iletişime geçmek için etkili bir yol olarak kullanabilirim.	5.10	1.60
Genel		5.16	.86

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin eğitsel internet kullanım öz-yeterliklerinin toplam puanlarının ortalaması $\bar{x}=5.16$ bulunmuştur. Ölçeğin alt boyutlarından alınan puanlara incelendiğinde en yüksek puan ortalaması ($\bar{x}=6.12$) araştırma boyutunda bulunmuş ve en düşük puan ortalaması ($\bar{x}=4.29$) yaratıcılık boyutunda bulunmuştur. Bu durum ölçek maddeleri göz önüne alınarak değerlendirildiğinde sınıf öğretmenlerinin interneti kendileri ve çocuklar için önemli bilgileri bulmada, çocukların gelişimine katkı sağlayacak bilgileri bulmada öz-yeterliklerinin diğer ölçek boyutlarında olduğundan daha yüksek olduğunu göstermektedir. Yaratıcılık boyutu maddelerine bakıldığında ise sınıf öğretmenlerinin diğer insanların bloglarını okumada, blogger gibi siteleri kullanmada, blogların diğer insanların okuyabileceği iletiler yazmada, bloglar aracılığı ile diğer insanlarla iletişime geçmede ve blogları kullanarak diğer insanların yaşamlarında olumlu etki oluşturabileceklerine inanmaları konusunda öz-yeterliklerinin diğer ölçek boyutlarında olduğundan daha düşük olduğunu göstermektedir.

Tablo 3'te görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin eğitsel internet kullanım öz-yeterliklerinin cinsiyete göre farklılık gösterme durumlarına ilişkin yapılan bağımsız gruplar t testi analizi sonucunda kadın öğretmenlerin ölçekten aldıkları toplam puanların ortalaması ($\bar{x}=5.18$), erkek öğretmenlerin ölçekten aldıkları toplam puanların ortalaması ($\bar{x}=5.12$) olarak bulunmuştur. Kadın öğretmenlerin ölçek puanlarının erkek öğretmenlerin ölçek puanlarından daha fazla olmasına rağmen bağımsız gruplar t testi sonucuna göre cinsiyet değişkenleri arasında istatistiki anlamda bir farklılaşma olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($p>0.05$).

Tablo 3

Sınıf Öğretmenlerinin İnternet Öz-Yeterliklerinin Cinsiyete Göre Değişimine Yönelik T Testi Analizi Sonuçları

Alt Boyut	Cinsiyet	n	\bar{x}	Ss	sd	t	p
Araştırma	Kadın	150	6.11	.86	217	-.222	.825
	Erkek	69	6.14	.90			
Ayrımlaştırma	Kadın	150	5.96	.81	217	.938	.349
	Erkek	69	5.85	.87			
Organizasyon	Kadın	150	5.40	1.18	217	-.341	.734
	Erkek	69	5.45	1.19			
Yaratıcılık	Kadın	150	4.31	1.22	217	.393	.694
	Erkek	69	4.24	1.31			
İletişim	Kadın	150	5.00	1.50	217	.937	.350
	Erkek	69	4.78	1.70			
Genel	Kadın	150	5.18	.85	217	.503	.615
	Erkek	69	5.12	.89			

Tablo 4

Sınıf Öğretmenlerinin Eğitsel İnternet Öz-yeterliklerinin Mesleki Deneyime Göre Değişimine Yönelik T Testi Analizi Sonuçları

Alt Boyut	Deneyim	n	\bar{x}	Ss	sd	t	p
Araştırma	2 yıl ve altı	85	6.07	.89	217	-.662	.509
	3 yıl ve üstü	134	6.15	.86			
Ayrımlaştırma	2 yıl ve altı	85	5.90	.86	217	-.371	.711
	3 yıl ve üstü	134	5.94	.81			
Organizasyon	2 yıl ve altı	85	5.45	1.14	217	.399	.690
	3 yıl ve üstü	134	5.39	1.21			
Yaratıcılık	2 yıl ve altı	85	4.20	1.25	217	-.854	.394
	3 yıl ve üstü	134	4.34	1.25			
İletişim	2 yıl ve altı	85	4.88	1.64	217	-.404	.687
	3 yıl ve üstü	134	4.97	1.52			
Genel	2 yıl ve altı	85	5.12	.85	217	-.404	.509
	3 yıl ve üstü	134	5.19	.87			

Tablo 4'te görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin eğitsel internet kullanım öz-yeterliklerinin mesleki deneyime göre farklılık gösterme durumlarına ilişkin yapılan analizler sonucunda araştırmaya katılan iki yıl ve altında çalışan öğretmenlerin ölçek puan ortalamaları $\bar{x}=5.12$ ve standart sapmaları .85'tir. üç yıl ve üstü çalışan öğretmenlerin ölçek puan ortalamaları $\bar{x}=5.19$ ve standart sapmaları .87 olarak bulunmuştur. Üç yıl ve üstü çalışan öğretmenlerin ölçek puanlarının iki yıl ve altı çalışan öğretmenlerin ölçek puanlarından daha fazla olmasına rağmen bağımsız gruplar t testi sonucuna göre değişkenler arasında istatistiki anlamda farklılaşma olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($p>0.05$). Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin üç yıl ve üstü çalışanlarına bakıldığında araştırma yapılan bölgenin doğu görevi

sayılması ve öğretmenlerin ilk görev yerleri olması sebebiyle 10 yıl ve üstü çalışan üç öğretmen bulunmaktadır.

Tablo 5

Sınıf Öğretmenlerinin Eğitsel İnternet Öz-yeterliklerinin Günlük İnternet Kullanım Durumlarına Göre Değişimi

Alt Boyut	f, \bar{x} ve ss değerleri				ANOVA sonuçları				
	İnternet kullanımı	n	\bar{x}	Ss	Var. K.	sd	F	p	Fark
Araştırma	2 saat ve altı	85	6.05	.88	G.Arası	2	1.61	.201	
	2 saat<...<4 saat	55	6.30	.86	G.İçi	214			-
	4 saat ve üstü	77	6.05	.86	Toplam	216			
Ayrımlaştırma	2 saat ve altı	85	5.86	.83	G.Arası	2	2.23	.109	
	2 saat<...<4 saat	55	5.86	.83	G.içi	214			-
	4 saat ve üstü	77	5.86	.86	Toplam	216			
Organizasyon	2 saat ve altı	85	5.27	1.25	G.Arası	2	1.69	.186	
	2 saat<...<4 saat	55	5.65	1.05	G.içi	214			-
	4 saat ve üstü	77	5.41	1.18	Toplam	216			
Yaratıcılık	2 saat ve altı	85	4.20	1.20	G.Arası	2	1.87	.156	
	2 saat<...<4 saat	55	4.58	1.26	G.İçi	214			-
	4 saat ve üstü	77	4.20	1.28	Toplam	216			
İletişim	2 saat ve altı	85	4.71	1.55	G.Arası	2	2.45	.088	
	2 saat<...<4 saat	55	5.30	1.55	G.İçi	214			-
	4 saat ve üstü	77	4.97	1.52	Toplam	216			
Genel	2 saat ve altı	85	5.06	.83	G.Arası	2	3.23	.648	(2 saat altı)-(2 saat<...<4 saat)
	2 saat<...<4 saat	55	5.42	.89	G.İçi	214			
	4 saat ve üstü	77	5.11	.85	Toplam	216			

Tablo 5'te görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin eğitsel internet kullanım öz-yeterliklerinin günlük internet kullanım saatlerine göre farklılık gösterme durumlarına ilişkin yapılan analizler sonucunda iki saat ve altında internet kullanan öğretmenlerin eğitsel internet öz-yeterliği ölçeğinden aldıkları puanların ortalaması $\bar{x}=5.06$ ve standart sapması .83, iki saatin üstünde dört saatin altında internet kullanan öğretmenlerin eğitsel internet öz-yeterliği ölçeğinden aldıkları puanların ortalaması $\bar{x}=5.42$ ve standart sapması .89, 4 saat ve üstünde internet kullanan öğretmenlerin eğitsel internet öz-yeterliği ölçeğinden aldıkları puanların ortalaması $\bar{x}=5.11$ ve standart sapması .85 olarak bulunmuştur. Öğretmenlerin 2 saatten çok ve 4 saatten az internet kullanımı ortalamasının ($\bar{x}=5.42$) en yüksek puan ortalamasına sahip olduğu görülmektedir. Bunu 2 saat ve altı internet kullanımı ortalaması ($\bar{x}=5.06$) izlemektedir. En düşük puan ortalaması ($\bar{x}=5.06$) ise 2 saat ve altında internet kullanımı ortalamasıdır. Öğretmenlerin internet öz-yeterlik düzeylerinin anlamlı bir şekilde farklılaşma durumlarını tespit etmek için tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Varyans analizi sonucunda alt boyutlar ayrı ayrı incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin internet öz-yeterliklerinin günlük internet kullanım sürelerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($p>0.05$).

Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Öz-yeterlik Düzeylerine İlişkin Ortalamalarla İlgili Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik öz-yeterliklerinin ne düzeyde olduğuna ilişkin ortalama ve standart sapmalar Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6
Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen-Özyeterlik Alguları Maddelerine İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Madde No	Maddeler (Faktörler)	\bar{x}	Ss
Faktör1	Planlama ve Öğrenmeyi Geliştirme	3.35	.47
1	Öğrencilerim arasındaki bireysel farklılıkları dikkate alarak aktiviteler planlarım.	3.34	.72
2	Öğrencilerim arasındaki bireysel farklılıkları düzenleyen değerlendirme yöntemleri planlarım.	3.21	.71
3	Öğrenmeyi en üst düzeye çıkaracak etkinlikler için zamanı planlı bir şekilde kullanırım.	3.40	.65
4	Öğrenme ile ilgili çalışmalarda süreç ve programı etkili bir biçimde yönetirim.	3.35	.62
5	Öğrenme programı için yol gösteririm.	3.31	.68
6	Öğrencilerin alan bilgisine (doğru ve mantıksal bilgi) ilişkin iletişimde bulunurum.	3.37	.64
7	Öğrencilere öğrenmeyi geliştirme ile ilgili öneriler sağlarım.	3.47	.60
8	Kavram geliştirme sürecine öğrencileri aktif bir biçimde dahil ederim.	3.35	.67
9	Problem çözme ve/veya eleştirel analiz yapma sürecine öğrencileri aktif bir biçimde dahil ederim.	3.39	.69
Faktör2	Olumlu Sınıf Ortamı Oluşturma	3.49	.44
10	Öğrenme ile ilgili çalışmalarda öğrenci katılımının en üst düzeyde olmasını sağlarım.	3.50	.60
11	Çalışmalara sürekli bir biçimde ilgisizlik gösteren öğrencileri yeniden yönlendiririm.	3.36	.68
12	Saygı ve nezaket içeren bir sınıf ortamı sağlarım.	3.57	.59
13	Öğrenme sırasında öğrencilerin yanlış anlamalarını düzeltir veya karşılaştıkları zorlukları açıklarım.	3.62	.52
14	Öğrencilere öğrenme ile ilgili konuya ilişkin özel dönütler sağlarım.	3.49	.57
15	Öğrencilerin işbirliği içinde çalışmasını sürdüreceğim bir sınıf ortamı sağlarım.	3.42	.68
16	Olumlu bir sınıf ortamını başarılı bir biçimde sürdürürüm.	3.45	.62
Faktör3	Etkili Öğrenme Öğretme Süreci	3.45	.45
17	Adil ve tarafsız bir sınıf ortamı sağlarım.	3.62	.57
18	Derse ait özel öğrenme durumlarına ilişkin öğrencilerle iletişimde bulunurum.	3.43	.64
19	Öğrenme ile ilgili çalışmaların önemi ve/veya amacına ilişkin öğrencilerle iletişimde bulunurum.	3.48	.65
20	Yüksek düzeyde düşünme becerisi kullanmaları için ders süresince çeşitli sorular sorulmasını teşvik ederim.	3.42	.61
21	Öğrenci disiplinini/davranışlarını yönetirim.	3.52	.59
22	Öğrencileri yüksek düzeyde düşünme becerisi kullanmaları için ders süresince çeşitli sorular sorulmasını teşvik ederim.	3.28	.71
23	Öğrencileri varolan bütün potansiyellerini göstermeleri için motive ederim.	3.41	.70

Tablo 6

Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen-Özyeterlik Algıları Maddelerine İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri (Devam)

Madde No	Maddeler (Faktörler)	\bar{x}	Ss
Faktör4	Bireysel Farklılıklar	3.31	.57
24	Öğrencilerim arasındaki farklılıkları düzenlemede öğretim metotlarını uygun hızda kullanırım.	3.27	.68
25	Öğrencilerim arasındaki farklılıkları düzenlemede öğrenme ve öğretim araçlarını kullanırım.	3.31	.68
26	Öğrencilerin bir bilişsel ve/veya performans düzeyinden daha fazlasını öğrenmeleri için fırsatlar sağlarım.	3.34	.66
Faktör5	Akademik Gelişim	3.22	.60
27	Öğrencilerin akademik gelişimlerinin olumlu etkilenmesini sağlarım.	3.48	.62
28	Öğrenme gücünü çeken öğrenciler dahil bütün öğrencilerin akademik performanslarını geliştiririm.	3.18	.69
29	Özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilere uygun öğrenme ortamı sağlarım.	2.99	.84
	Genel	3.39	.41

Tablo 6'da görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin öğretmen öz-yeterlik ölçeğinden aldıkları toplam puanların ortalamasının $\bar{x} = 3.39$ ve standart sapmasının .41 olduğu görülmektedir. Ölçeğin alt boyutlarından planlama ve öğrenmeyi geliştirme alt boyutu için ortalama $\bar{x} = 3.35$ ve standart sapma .47, olumlu sınıf ortamı oluşturma alt boyutu için ortalama $\bar{x} = 3.49$ ve standart sapma .44, etkili öğrenme öğretme süreci alt boyutu için ortalama $\bar{x} = 3.45$ ve standart sapma .45, bireysel farklılıklar alt boyutu için ortalama $\bar{x} = 3.31$ ve standart sapma .57, akademik gelişim alt boyutu için ortalama $\bar{x} = 3.22$ ve standart sapma .60'tır.

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik öz-yeterliklerinin toplam puanlarının ortalaması $\bar{x} = 3.39$ bulunmuştur. Ölçeğin alt boyutlarından alınan puanlara bakıldığında en yüksek puan ortalaması ($\bar{x} = 3.49$) olumlu sınıf ortamı oluşturma boyutunda bulunmuş ve en düşük puan ortalaması ($\bar{x} = 3.22$) akademik gelişim boyutunda bulunmuştur. Bu durum ölçek maddelerine bakılarak değerlendirildiğinde sınıf öğretmenlerinin öğrenme ile ilgili çalışmalarda öğrenci katılımını üst düzeyde tutmada, ilgisiz öğrencileri yeniden yönlendirmede, öğrencilerin karşılaştıkları zorluklarda yardımcı olmada, saygı ve nezaket içinde bir sınıf ortamı oluşturmada ve bu sınıf ortamının işbirliği içinde çalışmasını sürdürmesini sağlama konularında öz-yeterliklerinin diğer ölçek boyutlarında olduğundan daha yüksek olduğunu göstermektedir. Akademik gelişim boyutu maddelerine bakıldığında sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin akademik gelişimlerinin olumlu etkilenmesini sağlamada, öğrenme gücünü çeken öğrencilerin akademik performanslarını iyileştirmede ve özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilere gerekli ortamı sağlama konusunda öz-yeterliklerinin diğer ölçek boyutlarında olduğundan daha düşük olduğu söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik öz-yeterliklerinin cinsiyete göre farklılık gösterme durumlarına ilişkin yapılan bağımsız gruplar t testi analizi Tablo 7'de gösterilmiştir.

Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre öğretmen öz-yeterlikleri incelendiğinde genel olarak farklılaşmadığı görülmektedir ($t_{(217)} = 1.783$, $p > .05$). Erkek öğretmenlerin öğretmen özyeterlik ortalama puanları ($\bar{x} = 3.42$) kadın sınıf öğretmenlerinin öğretmen öz-yeterlik ortalama puanlarından ($\bar{x} = 3.32$) daha yüksek olmasına rağmen, istatistiki anlamda bir farklılık göstermemektedir. Öğretmen öz-yeterliği alt faktörlerinden olumlu sınıf ortamı oluşturma alt faktöründe cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir ($t_{(217)} = 1.987$, $p < .05$). Erkek öğretmenlerin puan ortalamaları ($\bar{x} = 3.53$), kadın öğretmenlerin puan ortalamalarından ($\bar{x} = 3.40$) daha yüksektir. Bu durum erkek öğretmenlerin olumlu

sınıf ortamı oluşturma bağlamındaki öğretmen öz-yeterliklerinin kadın öğretmenlere kıyasla daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Tablo 7

Öğretmen Öz-yeterliklerinin Cinsiyete Göre Değişimine Yönelik T Testi Analizi Sonuçları

Alt Boyut	Cinsiyet	N	\bar{x}	Ss	sd	t	p
Planlama	Erkek	150	3.37	.49	217	.746	.457
	Kadın	69	3.32	.44			
Olumlu sınıf	Erkek	150	3.53	.43	217	1.987	.048
	Kadın	69	3.40	.45			
Etkili öğrenme	Erkek	150	3.49	.46	217	1.821	.070
	Kadın	69	3.37	.43			
Bireysel farklılık	Erkek	150	3.36	.56	217	1.778	.077
	Kadın	69	3.21	.57			
Akademik gelişim	Erkek	150	3.27	.59	217	1.919	.056
	Kadın	69	3.10	.59			
Genel	Erkek	150	3.42	.42	217	1.783	.076
	Kadın	69	3.32	.40			

Tablo 8

Öğretmen Öz-yeterliklerinin Mesleki Deneyime Göre Değişimine Yönelik T Testi Analizi Sonuçları

Alt Boyut	Deneyim	n	\bar{x}	Ss	sd	t	P
Planlama	2 yıl ve altı	85	3.36	.47	217	.071	.944
	3 yıl ve üstü	134	3.35	.48			
Olumlu Sınıf	2 yıl ve altı	85	3.43	.47	217	-1.489	.138
	3 yıl ve üstü	134	3.52	.41			
Etkili Öğrenme	2 yıl ve altı	85	3.46	.50	217	.263	.793
	3 yıl ve üstü	134	3.44	.42			
Bireysel Farklılık	2 yıl ve altı	85	3.28	.64	217	-.560	.576
	3 yıl ve üstü	134	3.33	.52			
Akademik Gelişim	2 yıl ve altı	85	3.22	.63	217	.055	.956
	3 yıl ve üstü	134	3.21	.58			
Genel	2 yıl ve altı	85	3.38	.44	217	-.352	.725
	3 yıl ve üstü	134	3.40	.40			

Sınıf öğretmenlerinin eğitsel internet kullanım öz-yeterliklerinin mesleki deneyime göre farklılık gösterme durumlarına ilişkin yapılan bağımsız gruplar t testi analizleri sonucunda mesleki deneyimleri sonucunda öğretmen öz-yeterliklerinin genel olarak farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($t_{(217)} = -.352$, $p > .05$). üç yıl ve üstü mesleki deneyime sahip sınıf öğretmenlerinin öğretmen öz-yeterlik ortalama puanlarının ($\bar{x} = 3.40$) iki yıl ve altı mesleki deneyime sahip sınıf öğretmenlerinin öğretmen öz-yeterlik ortalama puanlarından ($\bar{x} = 3.38$) daha fazla olmasına rağmen, istatistiki olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Tablo 9

Öğretmen Öz-yeterliklerinin Günlük İnternet Kullanım Durumlarına Göre Değişimi

Alt Boyut	f, \bar{x} ve ss değerleri				ANOVA sonuçları				
	İnternet kullanımı	n	\bar{x}	Ss	Var. K.	sd	F	p	Fark
Planlama ve öğrenmeyi geliştirme	2 saat ve altı	85	3.38	.40	G.Arası	2	.38	.68	
	2 saat<...<4 saat	55	3.31	.47	G.İçi	214			-
	4 saat ve üstü	77	3.35	.54	Toplam	216			
Olumlu sınıf ortamı oluşturma	2 saat ve altı	85	3.52	.41	G.Arası	2	1.09	.33	
	2 saat<...<4 saat	55	3.52	.38	G.içi	214			-
	4 saat ve üstü	77	3.43	.50	Toplam	216			
Etkili öğrenme-öğretme süreci	2 saat ve altı	85	3.44	.43	G.Arası	2	.61	.54	
	2 saat<...<4 saat	55	3.50	.39	G.içi	214			-
	4 saat ve üstü	77	3.41	.52	Toplam	216			
Bireysel farklılıklar	2 saat ve altı	85	3.33	.58	G.Arası	2	.31	.72	
	2 saat<...<4 saat	55	3.33	.46	G.İçi	214			-
	4 saat ve üstü	77	3.26	.62	Toplam	216			
Akademik gelişim	2 saat ve altı	85	3.23	.60	G.Arası	2	1.16	.31	
	2 saat<...<4 saat	55	3.29	.49	G.İçi	214			-
	4 saat ve üstü	77	3.13	.66	Toplam	216			
Genel	2 saat ve altı	85	3.41	.39	G.Arası	2	.43	.64	
	2 saat<...<4 saat	55	3.41	.36	G.İçi	214			-
	4 saat ve üstü	77	3.35	.47	Toplam	216			

İki saat ve altında internet kullanan öğretmenlerin öğretmen öz-yeterliği ölçeğinden aldıkları puanların ortalaması 3.41 ve standart sapması .39, iki saatin üstünde dört saatin altında internet kullanan öğretmenlerin öğretmen öz-yeterliği ölçeğinden aldıkları ortalama puanların ortalaması yine 3.41 ve standart sapması .36, dört saatin üstünde internet kullanan öğretmenlerin öğretmen öz-yeterliği ölçeğinden aldıkları puanların ortalaması 3.35 ve standart sapması .47 'dir. Tablo 9'a bakıldığında öğretmenlerin dört saat ve üstü internet kullanımı ortalamasının ($\bar{x}=3.35$) iki saat ve altında internet kullananlar ile iki saatten az ve dört saatten fazla internet kullananların ortalamasından ($\bar{x}=3.41$) yüksek olduğu görülmektedir. Alt boyutlara göre internet kullanımı ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 9'da verilmiştir. Yapılan analizler sonucunda sınıf öğretmenlerinin öğretmen öz-yeterliklerinin günlük internet kullanım sürelerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($p>0.05$).

Çalışmanın asıl amacı olan sınıf öğretmenlerinin eğitsel internet öz-yeterlikleri ve öğretmen öz-yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesine yönelik bulgulara Tablo 10'da yer verilmiştir.

Tablo 10

Sınıf Öğretmenlerinin İnternet Kullanım Öz-Yeterlik Ölçeği İle Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği Korelasyon Tablosu

Boyut	Boyut	N	R	p
İnternet kullanım öz-yeterliği	Öğretmen öz-yeterliği	219	.42	.00

Sınıf öğretmenlerinin internet kullanım öz-yeterlikleriyle öğretmen öz-yeterlikleri arasında bir ilişkinin olup olmadığını belirlemek için yapılan korelasyon işlemi, sınıf öğretmenlerinin internet kullanım öz-

yeterlikleri ile öğretmen öz-yeterlikleri arasında, pozitif yönde, anlamlı ve zayıf bir ilişki olduğunu göstermektedir ($r=.42$, $p<0.05$). İnternet kullanım öz-yeterliği arttıkça öğretmen öz-yeterliği de artmaktadır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Sınıf öğretmenlerine uygulanan internet kullanım öz-yeterlik ölçeğinden elde edilen sonuçlara göre aritmetik ortalamaların araştırma ($\bar{x}=6.12$), ayırma ($\bar{x}=5.92$), organizasyon ($\bar{x}=5.41$), yaratıcılık ($\bar{x}=4.29$) ve iletişim boyutunda ($\bar{x}=4.93$) olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik puanlarının genel ortalaması ($\bar{x}=5.16$) olarak bulunmuştur.

Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin eğitsel internet öz-yeterlik algılarının cinsiyete göre farklılaşmadığı görülmektedir. Araştırmanın sonuçları Elkatmış (2014) tarafından sınıf öğretmenlerinin eğitsel amaçlı internet kullanım öz-yeterliklerini belirlemek amacıyla yapılan çalışmanın sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Araştırma sonucunda farklılaşma olmamasına rağmen ortalamalar incelendiğinde kadın öğretmenlerin eğitsel internet öz-yeterlik ortalamalarının ($\bar{x}=5.18$), erkek öğretmenlerin eğitsel internet öz-yeterlik ortalamalarından yüksek olduğu görülmektedir. Konu ile ilgili yapılmış farklı çalışmalara bakıldığında öğretmenlerin öz-yeterliklerinin cinsiyete göre farklılaştığı çalışmalara da rastlanılmıştır (Baş, 2011; Balay, Kaya ve Çevik, 2014; Çetin ve Güngör, 2014; Sak ve Demirel, 2016; Saracaloğlu, Uça ve Candar, 2012).

Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin eğitsel internet öz-yeterlik algılarının mesleki deneyime göre farklılaşmadığı görülmektedir. Araştırma sonucunda farklılaşma olmamasına rağmen ortalamalar incelendiğinde üç yıl ve üstü mesleki deneyime sahip sınıf öğretmenlerinin ortalamalarının ($\bar{x}=5.19$), iki yıl ve altı mesleki deneyime sahip sınıf öğretmenlerinin ortalamalarından ($\bar{x}=5.12$) yüksek olduğu görülmektedir. Konu ile ilgili yapılmış farklı çalışmalara bakıldığında öğretmenlerin öz-yeterliklerinin mesleki deneyime göre farklılaştığı çalışmalara da rastlanılmıştır. Baş, (2011) ilköğretim öğretmenlerinin eğitsel internet kullanım öz-yeterlik inançlarını farklı değişkenler açısından incelediği araştırmasında ve Elkatmış'ın (2014) sınıf öğretmenlerinin eğitsel amaçlı internet kullanım öz-yeterlik algılarını incelediği çalışmalara bakıldığında en fazla öz-yeterlik puanına sahip öğretmenlerin 1-5 yıl mesleki deneyime sahip öğretmenler olduğunu, en az öz-yeterlik puanına sahip öğretmenlerin 21 yıl ve üstü çalışan öğretmenler olduğunu belirtmektedir. Sak ve Demirel (2016) tarafından öğretmenlerin bilişim teknolojileri öz-yeterlik algılarını inceleyen başka bir çalışmada da 1-5 yıl mesleki deneyime sahip öğretmenlerin ortalaması ($\bar{x}=103.06$), 6-10 yıl mesleki deneyime sahip öğretmenlerin ortalaması ($\bar{x}=101.25$), 11-15 yıl mesleki deneyime sahip öğretmenlerin ortalaması ($\bar{x}=98.02$), 16-20 yıl mesleki deneyime sahip öğretmenlerin ortalaması ($\bar{x}=92.54$) ve 21 yıl ve üstü mesleki deneyime sahip öğretmenlerin ortalaması ($\bar{x}=92.44$) olarak tespit edilmiştir. Çetin ve Güngör'ün (2014) çalışmasına bakıldığında ise en yüksek puanı 6-10 yıl mesleki deneyime sahip olanların aldığı, sonrasında sırayla 1-5 yıl, 10-15 yıl ve 16-20 yıl mesleki deneyime sahip öğretmenlerin puanlarının izlediği tespit edilmiştir. Bu durumun mevcut araştırmayı destekler nitelikte olmamasının nedeni olarak araştırma örneklemindeki sınıf öğretmenlerinin mesleki deneyimlerinin az olması olabilir.

Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin eğitsel internet öz-yeterlik algılarının günlük internet kullanım durumlarına göre anlamlı bir farklılık görülmektedir. Bu farklılık iki saat ve altı internet kullananlar ($\bar{x}=5.06$) ile iki saatten fazla dört saatten az internet kullananlar ($\bar{x}=5.42$) arasındadır. Literatür incelendiğinde Altuğ'un (2017) çalışmasında günlük dört saatten fazla internet kullananlar, 2-4 saat arası kullananlar ve 1-2 saat arası kullananlar ile bir saatten az kullananlar arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. İnterneti bir saatten fazla kullanan öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının, bir saatten az internet kullanan öğretmenlerin öz-yeterliklerinden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Sınıf öğretmenlerine uygulanmış olan öğretmen öz-yeterlik ölçeğinden elde edilen bulgulara göre aritmetik ortalamaların planlama ve öğrenmeyi geliştirme boyutunda ($\bar{x}=3.35$), olumlu sınıf ortamı oluşturma boyutunda ($\bar{x}=3.49$), etkili öğrenme öğretme süreci boyutunda ($\bar{x}=3.45$), bireysel farklılıklar boyutunda ($\bar{x}=3.31$) ve akademik gelişim boyutunda ($\bar{x}=3.22$) olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik puanlarının genel ortalaması ($\bar{x}=3.39$) olarak bulunmuştur.

Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik öz-yeterliklerine bakıldığında cinsiyete göre öğretmenlerin öz-yeterliklerinde ölçek genelinde anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Ancak olumlu sınıf ortamı oluşturma alt boyutunda cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Erkek öğretmenlerin puan ortalamaları ($\bar{x}=3.53$), kadın öğretmenlerin puan ortalamaları ($\bar{x}=3.40$) daha yükseğe çıkmıştır. Bu durum erkek öğretmenlerin olumlu sınıf ortamı oluşturmada kadın öğretmenlere

kıyasla daha yüksek öz-yeterliğe sahip olduklarını göstermektedir. Demirtaş, Cömert ve Özer (2011), Korkut (2009), Oğuz (2009), Özata (2007) ve Say (2005) çalışmaları da bu sonuçları destekler niteliktedir. Çalışmalarda öğretmen öz-yeterlikleri ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı farklılıklar bulunmuş ve bu farklılıkların erkek öğretmenler lehine olduğu tespit edilmiştir. Diğer yandan Ay (2005), Özkurt (2017) ve Usluel (2006) tarafından gerçekleştirilen çalışma sonuçlarına bakıldığında ise öğretmen öz-yeterlikleri ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı fark bulunmamıştır fakat araştırma sonunda erkek öğretmenlerin ortalamalarının kadın öğretmenlerden yüksek olduğu tespit edilmiştir. Çapri ve Çelikkaleli (2008) yaptıkları çalışmada ise anlamlı farklılığın kadın öğretmenlerin lehine olduğunu tespit etmiştir. Daha önce yapılmış olan çalışmalar incelendiğinde mevcut araştırma sonucundan farklı olarak cinsiyet faktörünün öğretmen öz-yeterliğini etkilemediğini savunan çalışmalara da rastlanmıştır (Akbulut, 2006; Çakıroğlu, Çakıroğlu ve Boone, 2005; Çimen, 2007; Derbedek, 2008; Eminoglu Küçüktepe, 2010; Eryenen, 2008; Gençtürk, 2008; Gençtürk ve Memiş, 2010; Gür, 2008; Gürol, Özercan ve Yalçın, 2010; Özerkan, 2007; Saracaloğlu ve Dinçer, 2009; Uzun, Özkılıç ve Şentürk, 2010; Üstün ve Tekin, 2009; TschannenMoran ve Hoy, 2007 ve Yenice, 2009).

Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin öğretmen öz-yeterliklerinin mesleki deneyime göre farklılaşmadığı görülmektedir. Ekici (2006) ve Yılmaz ve Çokluk Bökeoğlu (2008) tarafından yapılan çalışmalar mevcut araştırmayı destekler niteliktedir. Mevcut araştırma sonucunda farklılaşma olmamasına rağmen ortalamalar incelendiğinde üç yıl ve üstü mesleki deneyime sahip sınıf öğretmenlerinin ortalamalarının ($\bar{x} = 3.40$), iki yıl ve altı mesleki deneyime sahip sınıf öğretmenlerinin ortalamalarından ($\bar{x} = 3.38$) yüksek olduğu görülmektedir. Mevcut araştırmanın aksine Altunbaş (2011), Türk (2008) ve Zengin Kapıcı (2003) tarafından yapılan çalışmalarda mesleki deneyim ile öğretmen öz-yeterlikleri arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin öğretmen öz-yeterliklerinin günlük internet kullanım durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir. Araştırma sonucunda farklılaşma olmamasına rağmen ortalamalar incelendiğinde en yüksek puan ortalamasına ($\bar{x} = 3.52$) olumlu sınıf ortamı oluşturma boyutunda, iki saat ve altı internet kullananlar ile iki saat ve dört arasında internet kullananların sahip olduğu görülmektedir. En düşük puan ortalamasına ($\bar{x} = 3.13$) akademik gelişim boyutunda, dört saat ve üstü internet kullananların sahip olduğu görülmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin internet kullanım öz-yeterlikleriyle öğretmen öz-yeterlikleri arasındaki ilişkinin olma durumunu belirlemek için yapılmış olan basit doğrusal korelasyon işlemi sonucunda, sınıf öğretmenlerinin internet kullanım öz-yeterlikleri ile öğretmen öz-yeterlikleri arasında, pozitif yönde, anlamlı ve ortaya yakın düzeyde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İnternet kullanım öz-yeterliği arttıkça öğretmen özyeterliği de artmaktadır. Özkurt (2017) tarafından yapılan çalışma incelendiğinde mevcut sonuçları destekler nitelikte olduğu görülmektedir. Araştırma incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin öğretim sistemleri, uzaktan eğitim ve çoklu ortam kullanabilme becerileri ile genel öz-yeterlikleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Korelasyonlar incelendiğinde ise pozitif bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir.

Araştırma bulgularına göre öğretmen öz-yeterliği alt faktörlerinden olumlu sınıf ortamı oluşturma boyutunda anlamlı farklılık bulunmuştur ve erkek öğretmenlerin ortalama puanlarının kadın öğretmenlerden yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu doğrultuda kadın öğretmenlerin olumlu sınıf ortamı oluşturma boyutunda öğretmen özyeterliklerinin yükseltilmesi amacıyla çeşitli mesleki gelişim eğitimlerine katılmaları sağlanabilir.

Öğretmenlere teknoloji ve internet ile daha fazla etkileşim kurma fırsatı verilerek eğitsel internet kullanım öz-yeterlik inançları ve ilişkili olarak öğretmen öz-yeterlik inançları yükseltilmelidir.

Gelecek çalışmalarda daha geniş örnekleme hitap edebilecek il merkezleri vb. yerlerde çalışan farklı örneklemeler ile çalışılabilir.

Gelecek çalışmalarda deneyimi mevcut araştırmanın örnekleminde yer alan sınıf öğretmenlerinden daha yüksek örneklemeler ile çalışılabilir.

Kaynakça

- Akbulut, E. (2006). Müzik öğretmeni adaylarının mesleklerine ilişkin öz yeterlik inançları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 34-44. Erişim adresi: <http://efdergi.yyu.edu.tr/dergiler.php?s=iii>
- Akın, A., Kaya, M., Akın, Ü., Sahranç, Ü. ve Uğur, E. (2014). İnternet Öz-yeterliği Ölçeği Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirliği. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 404-415. Erişim Adresi : <https://dergipark.org.tr/en/pub/buefad/issue/3815/51213>
- Altuğ, A. (2017). *Sınıf öğretmenlerinin bilgi ve iletişim teknolojileri öz yeterliklerinin incelenmesi*, (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Uşak.
- Altunbaş, S. (2011). *İlköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin öz yeterliklerinin incelenmesi (Elazığ ili örneği)*. (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Elazığ.
- Ay, M. (2005). *Sınıf öğretmenlerinin matematik öğretimine ilişkin öz-yeterlik algıları*, (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Ankara.
- Balay, R., Kaya, A. ve Çevik, M.N. (2014). Öğretmenlerin internete yönelik tutumları ve eğitsel internet kullanım öz-yeterlik inanç düzeyleri. *Karadeniz Uluslararası Bilimsel Dergi*, 1(23), 16-31. doi: 10.17498/kdeniz.01935
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifyin theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215. Erişim adresi: <https://psycnet.apa.org/record/1977-25733-001>
- Bandura, A. (1997). *Self- efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman and Company.
- Baş, G. (2011). İlköğretim öğretmenlerinin eğitsel internet kullanımı öz-yeterlilik inançlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi, *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 1(2), 35-51. Erişim adresi <https://dergipark.org.tr/en/pub/etku/issue/6273/84235>
- Baydaş, Ö., Gedik, N. ve Göktaş, Y. (2013). Öğretmenlerin bilişim teknolojileri kullanımı: 2005-2011 yıllarının karşılaştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3), 41-54. Erişim adresi http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/shw_artcl-206.html
- Çakıroğlu, J., Çakıroğlu, E. & Boone, W. J. (2005). Pre-service teacher self-efficacy beliefs regarding science teaching: A comparison of pre-service teachers in Turkey and the Usa. *Science Educator*, 14(1), 31-40. Retrieved from: <https://eric.ed.gov/?id=EJ740956>
- Çapri, B. ve Çelikkaleli, Ö. (2008). Öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin tutum ve mesleki yeterlik inançlarının cinsiyet, program ve fakültelerine göre incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15), 33-53. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/inuefd/issue/8708/108727>
- Çelik, H. C. ve Bindak, R. (2005). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin bilgisayara yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(10), 27-38. Erişim adresi <https://docplayer.biz.tr/6420627-Ilkogretim-okullarinda-gorev-yapanogretmenlerin-bilgisayara-yonelik-tutumlarinin-cesitli-degiskenlere-goreincelenmesi.html>
- Çetin, O. ve Güngör, B. (2014). İlköğretim Öğretmenlerinin Bilgisayar Öz-Yeterlik İnançları ve Bilgisayar Destekli Öğretime Yönelik Tutumları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), 55-77. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/omuefd/issue/20251/214866>
- Çimen, S. (2007). *İlköğretim öğretmenlerinin tükemişlik yaşantıları ve yeterlik algıları*, (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Kocaeli.
- Dembo, M.H. (2013). *Motivation and learning strategies for college success: A selfmanagement approach*. Routledge.
- Demirtaş, H., Cömert, M. ve Özer, N. (2011). Öğretmen Adaylarının Özyeterlik İnançları ve Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları. *Eğitim ve Bilim*, 36(159), 96-111. Erişim Adresi: <http://213.14.10.181/index.php/EB/article/view/278/241>
- Derbedek, H. (2008). *İlköğretim okul müdürlerinin öğretimsel liderlik özelliklerinin öğretmenlerin öz yeterlikleri üzerindeki etkileri (Bursa ili örneği)*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Denizli.
- Ekici, G. (2006). Meslek lisesi öğretmenlerinin öğretmen öz yeterlilik inançları üzerine bir araştırma, *Eğitim Araştırmaları*, 24, 87-96. Erişim Adresi: <http://ejer.com.tr/en/archives/2006-summer-issue-24>

- Elkatmış, M. (2014). Sınıf öğretmenlerinin eğitsel amaçlı internet kullanım öz yeterlikleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 44(203), 193-204. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/milliegitim/issue/36161/406489>
- Eminoğlu Küçüktepe, S. (2010). A study on preservice English teachers' self-efficacy perceptions and tendency towards academic dishonesty. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 4985–4990. Retrieved from: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042810008475>
- Erdamar, G., Demirkan, Ö., Saraçoğlu, G. ve Alpan, G. (2017). Lise öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve eğitsel internet kullanma öz-yeterlik inançları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 636657. doi: 10.17240/aibuefd.2017.17.30227-326590
- Eryenen, G. (2008). *Öğretmen adaylarının hedef yönelimleri, akademik ve öğretmenlik özyeterlikleri arasındaki ilişkiler ile bu değişkenlerin akademik başarının yordanmasındaki rolü*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: İstanbul.
- Gençtürk, (2008). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin öz-yeterlik alguları ve iş doyumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Zonguldak.
- Gençtürk, A. & Memiş, A. (2010). İlköğretim okulu öğretmenlerinin öz-yeterlik alguları ve iş doyumlarının demografik faktörler açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 9(3), 1037–1054. Erişim adresi: <http://ilkogretimonline.org.tr/index.php/io/article/view/1737/1573>
- Gür, G. (2008). *A study on the predictors of teachers' sense of efficacy beliefs*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Ankara.
- Gürol, A., Özercan, M. & Yalçın, H. (2010). A comparative analysis of pre-service teachers' perceptions of self efficacy and emotional intelligence. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 3246–3251. Retrieved from: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042810005367>
- Kahraman, S., Yılmaz, Z.A., Erkol. M. ve Altun Yalçın, S. (2013). Öğretmen adaylarının eğitsel internet kullanımı öz-yeterlilik inançlarının incelenmesi. *İlköğretim Online*, 12(4), 1000-1015. Erişim adresi <http://ilkogretimonline.org.tr/index.php/io/article/view/1364>
- Karasar, Ş. (2004). Eğitimde yeni iletişim teknolojileri – internet ve sanal yüksek eğitim. *The Turkish Online Journal of Education Technology*, 3(4), 61-68. Erişim adresi <https://search.proquest.com/openview%20/a222226c796c%20f7c6e5ef513246910d8b/1?cbl=1576361&pq-origsite=gscholar>
- Keskin, T. (2019). *Sınıf Öğretmenlerinin Eğitsel İnternet Öz-yeterlikleri ve Öğretmenlik Öz-yeterliklerinin İncelenmesi*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Muğla.
- Konuk, Y.K. (2018). *Grafik tasarımı dersi alan öğrencilerin bilişim teknolojileri öz-yeterlik alguları ile teknolojiye yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- Korkut, K. (2009). Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ile sınıf yönetimi beceri alguları arasındaki ilişki. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Burdur.
- Koşar, E. ve Çiğdem, H. (2003). Eğitim Ortamı Tasarımı, Araç-Gereç ve Materyal Özellikleri. Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Köseoğlu, P., Yılmaz, M., Gerçek, C. ve Soran, H. (2007). Bilgisayar kursunun bilgisayara yönelik başarı, tutum ve öz-yeterlik inançları üzerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 203-209. Erişim adresi <http://dergipark.gov.tr/hunefd/issue/7805/102353>
- Oğuz, A. (2009). Öğretmen adaylarının öz yeterlik inançlarının incelenmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 24, 281–290. Erişim adresi: <http://openaccess.dpu.edu.tr/xmlui/handle/20.500.12438/908>
- Özata, H. (2007). *Öğretmenlerin öz-yeterlik algularının ve örgütsel yenileşmeye ilişkin görüşlerinin araştırılması*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Kocaeli.

- Özerkan, E. (2007). *Öğretmenlerin öz-yeterlik algıları ile öğrencilerin sosyal bilgiler benlik kavramları arasındaki ilişki*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Edirne
- Özkurt, M.F. (2017). *Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik alguları ile öğretim teknolojileri ve materyal tasarım becerileri arasındaki ilişki*. (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Konya.
- Sak, N. ve Demirer, V. (2016). Öğretmenlerin Bilişim Teknolojileri Öz-Yeterlik Algılarının İncelenmesi, 2nd International Instructional Technologies Teacher Education Symposium, Afyonkarahisar, TÜRKİYE, ss.234-240.
- Saracaloğlu, A.S., Uça, S. ve Candar, M.K. (2012). Öğretmenlerin bilgisayar özyeterlik inançları, teknolojiye yönelik tutumları, eğitsel internet kullanım özyeterlik inançları ile bilgi teknolojilerini kullanma düzeylerinin karşılaştırılması. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 74-90. Erişim adresi: <http://adudspace.adu.edu.tr:8080/xmlui/handle/11607/2752>
- Saracaloğlu, A.S. & Dinçer, B. (2009). A study on correlation between self-efficacy and academic motivation of prospective teachers. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 320–325. Retrieved from: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042809000627>
- Say, M. (2005). *Fen bilgisi öğretmenlerinin öz-yeterlilik inanışları*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: İstanbul.
- Şahin Taşkın, Ç. ve Hacıömeroğlu, G. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının özyeterlik inançları: nicel ve nitel verilere dayalı bir inceleme. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 21-40. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/inuefd/issue/8703/108673>
- Tschannen-Moran, M. & Woolfolk Hoy, A. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced Teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23(6), 944–956. Erişim adresi: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0742051X06000953>
- Tuna, M. Ve Özsoy, U. (2001). İnternet ve Üniversiteler. Bilişim Topluma Giderken... Psikoloji, Sosyoloji ve Hukuk'ta Etkiler Sempozyumu. (23-24 Mart). Ankara: Türkiye Bilişim Derneği Yayınları.
- Türk, Ö. (2008). *İlköğretim sınıf öğretmenlerinin öz yeterlikleri ve mesleki doyumlarının incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: İstanbul.
- Ural, A. ve Kılıç, İ. (2006). *Bilimsel araştırma süreci ve SPSS ile veri analizi: SPSS 12.0 for windows*. Ankara: Detay Yayıncılık
- Usluel, K. (2006). Öğretmen adayları ve öğretmenlerin bilgi okuryazarlığı yeterliklerinin karşılaştırılması, *Eurasian Journal of Educational Research* 22, 233-243.
- Uzun, A., Özkılıç, R. & Şentürk, A. (2010). A case study: Analysis of teacher selfefficacy of teacher candidates. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 5018–5021. Retrieved from: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042810008530>
- Üstün, A. & Tekin, S. (2009). Amasya eğitim fakültesindeki öğretmen adaylarının özyeterlilik inançlarının çeşitli değişkenler açısından karşılaştırılması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 35-47. Erişim adresi: <http://efdergi.ibu.edu.tr/index.php/efdergi/article/view/1043>
- Yenice, N. (2009). Search of science teachers' teacher efficacy and self-efficacy levels relating to science teaching for some variables. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 1062–1067. Retrieved from: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042809001943>
- Yılmaz, K. ve Çokluk Bökeoğlu, Ö. (2008). İlköğretim okulu öğretmenlerinin yeterlik inançları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41(2), 143167. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/auebfd/issue/38393/445251>
- Yılmaz, M. (2016). *İlkokul öğretmenlerinin eğitimde teknoloji kullanımına ilişkin bilgisayar yeterliliklerinin ve teknoloji tutumlarının değerlendirilmesi*, (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Mersin.
- Zengin Kapıcı, U. (2003). *İlköğretim öğretmenlerinin öz yeterlilik algıları ve sınıf içi iletişim örüntüleri*. (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: İzmir.

Extended Abstract

Introduction

With its current definition, technology is defined as the tool man has developed to control his environment and all the information about these tools (TDK, 2019). Technology, especially in the information age we are in, is becoming important parts of our daily life and bringing pioneering innovations to permanent changes in many areas (Balay, Kaya, & Çevik, 2014). Thanks to the common use of computers, a lot of information can be stored and reached easily (Keskin, 2019).

These permanent changes and innovations that come with technology create new opportunities in education and enrich the educational environments and methods (Koşar & Çiğdem, 2003). While talking about technology and education, the first thing that comes to mind is the use of computers and technologies (Çelik & Bindak, 2005). With the use of computers in education enhanced by technology, the student has become more active and has begun to learn on his own by discovering. At the same time computers that make learning more permanent by providing visual and audio-visual stimuli into a different educational material when supported with softwares (Konuk, 2018). While talking about computer technologies, the internet comes to mind (Keskin, 2019). As the use of computers increased, the use of the internet also increased, and even the use of the internet exceeded the use of computers (Tuna & Özsoy, 2001). Technology, computer and internet, which have become essential with their use, have brought changes in social life; therefore, they have become a part of the school and the classroom by affecting educational practices (Menzi, Çalışkan, & Çetin, 2012). With the use of the Internet in educational environments, the roles of the traditional teacher and the students have changed and students do research and learning away that they can apply new information to daily life instead of learning passively (Karasar, 2004). When it comes to the use of the internet in education, the first thing that comes to mind is teachers who guide the educational process, and teachers guide students to pass the education and effectively, in this process, it is important to use education and technology and therefore the internet effectively (Keskin, 2019).

Self-efficacy belief, which was put forward by Bandura (1977) in order to reveal the basis of Social Cognitive Learning Theory, is defined as the judgment of individuals about their ability to exhibit the actions they can take to achieve a certain success. It is believed that teachers with high self-efficacy will also be more successful, as people with high self-efficacy perceptions are high in effort to achieve a job they have started, their level of coping with negative situations is high, they do not give up in difficulties and they are persistent (Erdamar, Demirkan, Saraçoğlu and Alpan, 2017).

Methodology

In this study, it was aimed to examine primary school teachers' educational internet use self-efficacy and teaching self-efficacy. In the study, quantitative research approach was adopted. Scanning model was used as a model in the research.

The universe of research consists of primary school teachers in Ağrı. The sample of the study consists of 219 primary school teachers working in Patnos district in the second term of the 2018-2019 academic year. In this study, data were collected in the first semester of the 2018-2019 academic year.

In the collection of research data, Internet Self-Efficacy Scale adapted into our language by A. Akır, Kaya, Ü. Akın, Sahranç and Uğur 2014 and Teacher Self-Efficacy Belief Scale, which Taşkın Şahin and Hacıömeroğlu are adapted to Turkish culture, was used. The data obtained in the study were analyzed using the Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) 22 program.

Findings and Discussion

As a result of the research, it is seen that the educational internet self-efficacy scale of primary school teachers do not differ according to gender and professional experience. As a result of the research, there is a significant difference in the perceptions of educational internet self-efficacy of primary school teachers compared to their daily internet usage situations. This difference is between those who use the internet for two hours and six ($x = 5.06$) and those who use the internet for more than two hours and less than four hours ($x = 5.42$). Looking at the self-efficacy of classroom teachers in teaching, it seems that they do not differ significantly depending on gender, professional experience and daily internet usage.

As a result of a simple linear correlation operation made to determine the state of decency between primary school teachers self-efficacy of using the internet and teacher self-sufficiency, between primary school teachers use self-efficacy and teacher self-efficacy, it was concluded that there is a positive,

significant and close to medium relationship. It is seen that as internet use self-efficacy increases, teacher self-efficacy also increases. ⁱ

ⁱ Bu çalışmaya 1. Yazar %80; 2. Yazar %20 oranında katkı sağlamıştır.

Zekâ Oyunları Dersinin Öğrencilerin Matematik Problemi Çözme Tutumlarına ve Matematik Problemi Çözmeye Yönelik Yansıtıcı Düşünme Becerilerine Etkisi¹

The Effect of Mind Games on Students' Attitudes of Solving Mathematical Problems and Reflective Thinking Skills for Solving Mathematical Problems

Mucize Şanlıdağ², Necdet Aykaç³

Makale Hakkında

Gönd. Tarihi:24.12.2020
Kabul Tarihi:06.10.2021
Yayın Tarihi:01.11.2021

Anahtar Kelimeler

Zekâ oyunları,
matematik,
problem çözme,
yansıtıcı düşünme

Key Word

Mind games,
mathematics, problem
solving, reflective
thinking.

Özet

Bu araştırma, seçmeli zekâ oyunları dersinin ortaokul 6. ve 7.sınıf öğrencilerinin matematik problemi çözme tutumlarına ve matematik problemi çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerine etkisini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desenle gerçekleştirilen araştırmanın çalışma grubunu, bir devlet okulunda öğrenim gören 34'ü deney grubunda, 34'ü ise kontrol grubunda yer alan toplam 68 ortaokul öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmada deney ve kontrol grubu öğrencilerine araştırmacı tarafından 29 hafta boyunca haftada beş ders saati Milli Eğitim Bakanlığı eğitim programlarına uygun olarak matematik dersi okutulurken, deney grubu öğrencilerine matematik dersine ek olarak haftada iki ders saati boyunca seçmeli zekâ oyunları dersi okutulmuştur. Araştırmanın verileri "Matematik Problemi Çözme Tutum Ölçeği" ve "Problem Çözmeye Yönelik Yansıtıcı Düşünme Becerisi Ölçeği" kullanılarak toplanmıştır. Ölçekler, deney ve kontrol grubundaki öğrencilere, ön test ve son test şeklinde uygulanmıştır. Araştırmada ön test ve son test puan ortalamaları arasındaki farkı belirlemek için t testi kullanılmıştır. Araştırmada; deney ve kontrol grubu öğrencilerinin matematik problemi çözme tutumu ve matematik problemi çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerinde anlamlı bir artış olduğu ve zeka oyunları dersi okutulan deney grubu öğrencilerinde artışın daha fazla olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar ışığında seçmeli zekâ oyunları dersinin ortaokul öğrencilerinin matematik problemi çözme tutumlarını ve matematik problemi çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirdiği söylenebilir.

Abstract

The aim of this study was to determine the effect of elective mind games course in state-based middle schools on mathematics problem solving attitudes and reflective thinking skills of 6th and 7th grade students. The study which was applied through quasi-experimental model with pre-test and post-test control group consisted of 68 public middle school students, 34 of whom were in the experimental group and the other 34 in the control group. In the research, the students of the experimental and control groups were taught mathematics in accordance with the Ministry of Education curriculum for five lessons per week for 29 weeks, while the elective mind games lessons were taught for the experimental group students for two lessons per week in addition to the mathematics lesson. The data of the study were collected by using "Math Problem Solving Attitude Scale" and "Reflective Thinking Skill Scale for Problem Solving" scales. The scales were applied to the students in the experimental and control groups as pre-test and post-test. In the experimental and control groups, t-test was used to determine the difference in pre-test and post-test averages. It was observed that there was a significant increase in the reflective thinking skills of the experimental and control group students' attitudes towards solving mathematics problems and reflective thinking skills, and this increase was higher in the experimental group students who were given elective mind games lesson than the control group students. Accordingly, it can be said that elective mind games course improves the attitudes of problem solving in mathematics and reflective thinking skills for solving math problems.

Atıf için:

For Citation

Şanlıdağ, M. & Aykaç, N. (2021). Zekâ oyunları dersinin öğrencilerin matematik problemi çözme tutumlarına ve matematik problemi çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerine etkisi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi [MSKU Journal of Education]*, 8(2), 597-611. DOI: 10.21666/muefd.846312

¹ Bu çalışma, Mucize Şanlıdağ'ın yüksek lisans tezinden türetilmiştir.

² MEB, Zekeriya Güşkesen Ortaokulu. mucizesanlidag@icloud.com. ORCID: 0000-0003-3310-4255.

³ Muğla Sıtkı Koçman Üniv., Eğitim Fakültesi. necdetaykac@mu.edu.tr ORCID: 0000-0001-8020-713X

Bilim ve teknolojideki hızlı gelişmeler bugün bilimsel bilgiye ulaşabilen ve kullanabilen, üst düzey düşünme becerileri gelişmiş bireyler yetiştirmeyi gerekli kılmaktadır. Bu gereklilik, insanlar ve diğer canlılar arasındaki temel fark olan düşünme yeteneğini geliştirmekle gerçekleştirilebilir (Umay, 2002). OECD tarafından, PISA kapsamında üçer yıllık dönemler halinde yapılan sınavlarda öğrencilerin kazanmış olması istenen becerilerin; öğrencilerin farklı durumlarda matematik problemi oluşturabilmeleri, fikirlerini formüle etmeleri, analiz etmeleri, yorumlamaları, problem çözmeleri, akıl yürütmeleri, yansıtıcı düşünceleri ve etkinlik iletişimi odaklı olmaları gösterilmektedir. Ancak Türkiye’de özellikle tüm bu becerilerin kazandırılmasında kilit nokta olan matematik öğretiminde istenilen noktada olunduğunu söylemek oldukça zordur. PISA sınavlarında bilgiyi transfer etme ve günlük yaşamla ilişki kurma becerilerinde Türkiye’nin sonlarda olmasında matematiksel bilginin kullanılmasına odaklanma yetersizliği olduğu söylenebilir (Baykul, 2003). Matematiği algılama, matematiğin verileriyle ilgili bağlantıları yapılandırma öğrencilerin problem çözme aşamalarında işlevsel olabilmektedir. Problem çözme, matematik öğretiminin ve programlarının bütünleştirici bir parçası olarak görülebilir (Howland, 2001). Milli Eğitim Bakanlığı (MEB [Milli Eğitim Bakanlığı], 2004), problem çözme becerisini sadece matematik dersi için değil diğer dersler için de (Türkçe, Sosyal Bilgiler, Fen ve Teknoloji vb.) kazandırılması gereken ortak beceri olarak ifade etmiştir. Bu nedenle, tüm dersler bağlamında öğretim hayatı boyunca kazandırılması hedeflenen bu temel becerinin öğrencilere kazandırılması amacıyla farklı yöntemlerin etkilerini incelemek oldukça önemlidir.

Eğitim öğretim kurumlarında, öğrencileri salt bilgilendirmek onların bilişsel olarak anlama kavrama yetenekleri, problem çözme becerilerinin, düşünme becerilerinin ve bir problemin çözümünde değişik çözüm yolları bularak hayata geçirme yeteneklerinin ortaya konulmasında yetersizdir. Öğrencilerin, değişik faaliyetler ve oyunlarla düşünsel becerilerinin ortaya konulmasında önemli bir anahtar olarak zekâ oyunlarından yararlanılabilir. Zeka oyunları, problem çözmeye yararlanılabilecek iyi bir araçtır (MEB, 2013). Zekâ oyunları ile problemleri oyun oynayarak çözen öğrenciler matematik problemi çözmeye karşı daha olumlu tutum sergileyebilirler. Öğrenciler problemler çözerken, üst düzey düşünme yeteneklerini geliştirerek, yaratıcı ve daha sabırlı bir davranış sergilerler, ayrıca iletişim kurmayı da matematiği kullanarak öğrenirler. Problemler, yalnızca problem çözme yeteneklerini sağlamak için değil, güdülenme ve matematiğin öğrenilmesini de sağlarlar (Koçak, 2011). Bu yönüyle bakıldığında, öğrencilerde problem çözme yeteneğinin geliştirilmesi öğrencilerin matematiğe karşı motivasyon ve tutumlarını da etkileyebilmektedir.

Öğrencinin inanç ve tutumları ise matematik ile uğraşma biçimlerini şekillendirebilmektedirler. Ortaya konulan araştırmalar neticesinde, kişilerin öğrenme farklılıklarının tahminen dörtte birinin kökeninin duyuşsal özelliklerden geldiği görülmektedir (Bloom, 1998). Öğrencilerin problem çözme becerileri kazanabilmeleri için matematik ve matematik problemi çözme ile ilgili yanlış inanç ve olumsuz tutumlarında da değişim sağlanmalıdır (Aydoğdu ve Ayaz, 2008). Problem çözmeye ilişkin ilk önce öğrencinin problem çözme ile ilgili davranışlarının ortaya konulması ve bu tutumu eğitim sürecinde olumlu yönde arttırıcı etkinliklere yer verilmesi önemlidir. Bununla birlikte, öğrencilerin karşılaştıkları problemlere yönelik bulduğu çözüm yollarını kendi düşünceleri, tutumları ve yeteneklerini ortaya koyacak şekilde yansıtmaları da önem taşımaktadır. Öğrenim hayatı boyunca öğrencilerin ortaya koydukları varsayımları araştırma, sorgulama, özetleme, çizelgeleri seçerek hazırlama, karşılaştırma gibi yansıtıcı düşünme yeteneklerinin gelişimi için, düşünmeyi sağlayan yöntemlerin ortaya konması gereklidir (Çubukçu, 2011). Öğrencilere öğrenim hayatlarında tüm bu becerilerin kazandırılması amacıyla matematik problemi çözme tutumlarını ve yansıtıcı düşünme becerilerini olumlu yönde arttırıcı yöntemlerin kullanılması oldukça önemlidir. Bu bağlamda, zekayı, akıllı geliştiren ve çalıştıran, öğrenmeyi basite indirgeyen, hızlı öğrenmeyi sağlayan, öğrencilerin okula karşı olumlu tutumlarını arttırıcı, eğlenirken öğrenme ilkesine dayanan “Zekâ Oyunları” geleceğin eğitim yöntemi olarak görülebilir.

Gerçek problemler de dahil her türlü problemin oyunlaştırılmış hali zekâ oyunlarıdır. Bilişsel becerilerin geliştirilmesinde, akıl yürütmeye, analiz etmeye, ilişki kurmada, problem çözmeye, odaklanmada, çocukların üst düzey düşünme becerilerini geliştirmenin, farklı bakış açıları kazandırmanın en ideal araçları zeka oyunlarıdır denilebilir (Marangoz ve Demirtaş, 2017). Zekâ Oyunları dersinin ve etkinliklerinin temeli problem çözmedir. Yeni nesilden beklenti, Zekâ Oyunlarını eğitim hayatlarının bir parçası haline getirecek öğrencilerin, problemleri sadece şekillerle ve sayılarla değil gerçek hayat materyalleri ile kurgulayarak ve dünyanın gerçek sorunlarıyla ilişkilendirerek kullanabilmesidir.

(MEB, 2013). 2012 - 2013 eğitim - öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından, “Seçmeli Zekâ Oyunları” dersinin ortaokul öğretim programına dâhil edilmesi ve etkinliklerinin uygulanmaya başlanması bu becerilerin geliştirilmesi açısından önemli bir adım olarak görülebilir. Ancak alanyazında zekâ oyunları öğretim programının etkililiği hakkında yeterli sayıda araştırmaya rastlanmamıştır. Dersin eğitim programı altı bölümden oluşmaktadır. Bunlar: Geometrik Mekanik Oyunlar, Kelime Oyunları, Akıl Yürütme ve İşlem Oyunları, Strateji Oyunları, Zekâ Soruları ve Hafıza Oyunlarıdır. Zekâ Oyunları dersinde öğrencilerin değişik düşünme becerileri kullanarak, farklı bakış açıları geliştirmeleri, problem çözme yetenekleri kazanmaları, farklı düşünme becerilerini geliştirmeleri ve matematikte problem çözmeye karşı olumlu tutumlarını güçlendirmeleri beklenmektedir. Öğrenciler, zekâ oyunları oynarken, çözüm yollarında farklı yöntemler kullanma konusunda becerilerini arttıracaklardır. Bu sebeple de öğrencilerin uzun soluklu problem çözmeye başarılı öğrenciler olmalarını gerçekleştirmek için onlara derste problem çözenin temel adımları pekiştirilmelidir. Ancak zekâ oyunları dersinde oynatılan oyunlar ve dersin kazanımları arasındaki ilişki dikkate alınarak zekâ oyunları dersinin öğrenciye kazanımları üzerinde yeterince çalışma yapılmadığı söylenebilir. Zekâ oyunlarının öğrencilere kazandırdığı beceriler hakkındaki araştırmalar incelendiğinde, yurtdışı kaynaklı araştırmaların çoğunlukta olduğu, son dönemlerde Türkiye’deki araştırmaların seçmeli derslerle birlikte arttığı, Türkiye’de yapılan bu araştırmaların ise çoğunlukla özel eğitim kurumlarında ya da bağımsız kurumlarda gerçekleştirildiği ve ders etkinliklerinin öğrencilerin becerilerine etkisinin yeterince incelenmediği sonucuna varılmıştır

Bu araştırma ile Milli Eğitim Bakanlığı tarafından halen uygulanan zekâ oyunları dersinin amacına ne kadar hizmet ettiğinin araştırılması, öğrencilerin matematik problemi çözme becerilerine ve problem çözmeye dönük yansıtıcı düşünme becerilerine etkisinin ortaya konulması, öğretim programının geliştirilmesine yönelik çalışma olması amaçlanmaktadır. Türkiye’de okutulan zekâ oyunları dersinin öğrencilere kazandırılması hedeflenen en önemli becerilerden olan problem çözme becerisinin kazandırılmasına yönelik katkılarını belirleme ve öğrencilerin problem çözme becerisindeki yetersizliklerini en aza indirme amaçları doğrultusunda bu çalışmanın yararlı olacağı düşünülmektedir. Bu çalışma Zekâ Oyunları dersinin ortaokul öğrencilerinin matematik problemi çözme tutumlarına ve problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerine etkilerini araştırmayı amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda alt amaçlar aşağıdaki şekilde biçimlenmiştir.

1. Deney ve kontrol grubunda olan öğrencilerin, matematik problem çözme tutumları ve matematik problem çözmeye ilişkin yansıtıcı düşünme becerileri düzeyleri öntest puan sonuçları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Deney ve kontrol grubunda olan öğrencilerin matematik problem çözme tutumları ve matematik problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerileri düzeyleri sontest puan sonuçları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Deney grubunda olan öğrencilerin matematik problemi çözme tutumları ve matematik problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerileri düzeyleri öntest puanları ile sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. Kontrol grubu öğrencilerin matematik problemi çözme tutumları ve matematik problemi çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerileri seviyeleri öntest puanları ile sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
5. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin matematik problemi çözmeye yönelik ölçeklerden aldıkları toplam öntest/sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, yarı deneysel çalışma niteliğinde olup nicel bir araştırmadır. Araştırmada, yarı deneysel desenlerden öntest sontest eşitlenmemiş ‘kontrol gruplu desen’ kullanılmıştır. Araştırmada temel olarak nicel veriler kullanılmıştır. Nicel verilerle değişkenler arasındaki ilişkinin düzeyi belirlenir. Göksu, Padem ve Konaklı (2012), nicel araştırmayı, genel anlamda sayısal araştırma olarak tanımlamış, bir problemin teorilerle test edilip, sayılarla ölçülmesi ve istatistiksel yöntemlerle analiz edilmesi olarak açıklamıştır. Yarı deneysel desen kişilerin gruplara rastgele dağıtılmasının imkânsız olduğu ya da tercih edilmediği durumlarda kullanılmaktadır. Bu yöntemde önceden oluşturulmuş olan gruplar aynen

alınmakta, bu gruplardan birisi deney grubu diğeri ise kontrol grubu olarak atanmaktadır. Deney grubuna sınanmak istenen durum uygulanır, kontrol grubuna ise herhangi durum uygulanmaz. Her iki gruba öntest ve sontest uygulanarak sınanmak istenen durumun deney grubu üzerindeki etkililiği araştırılır (Çepni, 2001). Araştırmanın yapıldığı okulda, seçmeli zekâ oyunları dersini seçen öğrencilerin oluşturduğu grup deney grubunu; deney grubu ile aynı matematik öğretimine tabii tutulacak olan ama seçmeli zeka oyunları dersini almayacak grup ise kontrol grubunu oluşturmuştur. Araştırma boyunca zeka oyunları ve matematik öğretimi, TÜZDER ve MEB tarafından verilen zeka oyunları eğitimci eğitimlerini başarı ile tamamlamış, araştırmanın yapıldığı devlet okulunda matematik öğretmenliği yapan araştırmacı tarafından uygulanmıştır.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubu 2018-2019 yılında, bir devlet ortaokulunda 6. ve 7.sınıflarda öğrenim gören 68 öğrenciden oluşmaktadır. Deney grubu, araştırmacının okuttuğu matematik ve seçmeli zekâ oyunları dersini alan 6/B sınıfından 17, 7/E sınıfından 17 olmak üzere toplam 34 öğrenciden; kontrol grubu ise seçmeli zeka oyunları dersi almayan, sadece araştırmacının okuttuğu matematik dersini alan 6/C sınıfından 17, 7/C sınıfından 17 olmak üzere toplamda 34 öğrenciden oluşmaktadır. Deney ve kontrol gruplarının oluşturulmasında iki grubun da seçmeli zekâ oyunları dersini daha önce hiç almamış olmalarına, cinsiyetlerinin eşit dağılmasına dikkat edilmiştir.

Veri Toplama Araçları ve Verilerin Analizi

Bu çalışmada, verilerin toplanması için alan yazında mevcut bulunan geçerliği ve güvenilirliği test edilmiş ölçme araçlarından yararlanılmıştır. Öğrencilerin matematik problemi çözmeye yönelik tutumlarını belirlemek için 2011 yılında Çanakçı ve Özdemir'in geliştirmiş olduğu Matematik Problemi Çözme Tutumu Ölçeği (MPÇTÖ) ve 2009 yılında Kızılkaya ve Aşkar'ın geliştirmiş olduğu Problem Çözmeye Yönelik Yansıtıcı Düşünme Becerisi Ölçeği (PÇYYDBÖ) ile toplanmıştır. 'Matematik Problemi Çözme Tutum Ölçeği' 'Hoşlanma' ve 'Öğretim' olmak üzere 2 alt boyuttan oluşan, 19 soruluk beşli likert tipi bir ölçektir. Bu ölçekten alınabilecek en düşük puan 19, en yüksek puan 95, genişliği 58 ve ölçeğin bütünü için güvenilirlik katsayısı 0.85'tir. Seçeneklere verilen puan değerleri yüksek ölçek puanları olumlu tutumu gösterecek şekilde yapılmış, madde puanları toplanarak her denek için bir "ölçek puanı" elde edilerek hesaplanmıştır. Ölçek puanları yüksekten düşüğe doğru sıralanmış, tüm deneklerin dörtte birini oluşturan en yüksek puanlı 17 kişi üst grubu, en düşük puanlı 17 kişi ise alt grubu oluşturmuştur ve bunların farkından t değerleri hesaplanmıştır. Ayrıca Matematik Problemi Çözme Tutum Ölçeği maddelerinin aritmetik ortalamalarının ortalaması 3.607 ve standart sapma değerlerinin ortalaması ise 1.223'tür. MPÇTÖ'den alınan puanların güvenilirliğini belirlemek için, Cronbach Alfa iç tutarlılık göre ölçeğin tümüne ait Cronbach Alfa değeri 0.851, hoşlanma alt boyutuna ilişkin Cronbach Alfa değeri 0.859 ve öğretim alt boyutuna ilişkin Cronbach Alfa değeri 0.847 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca çalışmada, Kızılkaya ve Aşkar (2009)'ın geliştirdiği 'Problem Çözmeye Yönelik Yansıtıcı Düşünme Becerisi Ölçeği' de kullanılmıştır. Bu ölçek; 'Sorgulama', 'Nedenleme' ve 'Değerlendirme' olmak üzere 3 alt boyuttan ve 14 beşli likert tipi maddeden oluşmaktadır. Seçenekler "Her zaman: 5" ile "Hiçbir zaman:1" arasında değişmektedir. Ölçeğin "Sorgulama" alt boyutu 5 sorudan, "Nedenleme" alt boyutu 5 sorudan ve "Değerlendirme" alt boyutu ise 3 sorudan oluşmaktadır. Bu ölçekten alınabilecek en düşük puan 14, en yüksek puan 70 ve tüm maddeleri için iç tutarlılık kat sayısı 0.83'tür. Maddelerin için Cronbach Alfa değerleri sorgulama boyutunun değeri 0,73; nedenleme boyutunun değeri 0,71; değerlendirme boyutunun değeri ise 0,69 olarak bulunmuştur. Ölçekte yer alan maddelerinin tamamı için Cronbach Alfa değerini 0,83 olarak hesaplamıştır. Bu çalışmada uygulanan PÇYYDBÖ'den alınan puanların güvenilirliğini belirlemek için güvenilirlik analizi tekrar yapılmış ve Cronbach Alfa iç tutarlılık hesaplamaları yapılmıştır. Ölçeğin tümüne ait Cronbach Alfa değeri 0.833, sorgulama alt boyutuna ilişkin Cronbach Alfa değeri 0.848, nedenleme alt boyutuna ilişkin Cronbach Alfa değeri 0.841 ve değerlendirme alt boyutuna ilişkin Cronbach Alfa değeri 0.802 olarak hesaplanmıştır.

Araştırmada verilerin analizinde, SPSS programı kullanılmıştır. Çalışmada kullanılan analiz yöntemini belirlemek için Kolmogorov-Smirnov testi ile verilerin normal dağılıma uygunluğu araştırılmıştır ($z = 0,195$; $p > 0,05$). Verilerin analizine geçilmeden önce, verilerin normal dağılıma uygun olup olmadığının belirlenmesi gerekmektedir. Bunun için de verilerin elde edildiği grup büyüklüğü

önemlidir. 50'den büyük grup büyüklükleri, Kolmogorov-Smirnov testinin kullanılmasını gerektirdiğinden (Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü, 2015), Shapiro-Wilk testi yerine Kolmogorov-Smirnov testiyle incelenmiştir. Tüm gruplar için verilerin normal dağılıma uygun olduğu görülmüştür. Verilerin çözümlenmesi aşamasında; deney ve kontrol gruplarının öntest ve sontest ortalamaları için bağımsız örneklem t-testi kullanılmıştır. Deney grubu öntest sontest, kontrol grubu öntest sontest arasındaki farklılığın tespiti için eşleştirilmiş bağımlı örneklem t-testi kullanılmıştır.

Uygulama Süreci

Araştırmanın seçmeli zeka oyunları uygulama sürecinde MEB tarafından hazırlanan Seçmeli Zeka Oyunları Öğretim Programı, “MEB Akıl ve Zeka oyunları Eğitmen Eğitimi” ve “TÜZDER Akıl ve Zeka Oyunları Eğitmen Eğitimi” programları temel alınarak araştırmacı tarafından 29 haftalık zeka oyunları eğitim programı oluşturulmuştur. Deney grubu öğrencilerine zeka oyunları dersinin uygulaması kapsamında, 1. hafta öntest uygulanmış ardından zeka oyunları temel kavramları ve zeka oyunları hakkında genel bilgiler verilmiştir. 2. haftadan 11. haftaya kadar akıl yürütme ve işlem oyunları kategorisindeki oyunlar kullanılmaya başlanmıştır. 12. haftadan 17. haftaya kadar geometrik mekanik ve hafıza oyunları kategorisindeki uygulamalar yapılmıştır. 17. hafta ve 27. hafta arası ise strateji oyunlarına ve zeka soruları uygulanmıştır. 27. haftadan son haftaya kadarki süreçte ise sözel oyunlar kategorisindeki oyunlara geçilmiştir. 29. hafta yani son hafta uygulanan sontest ile çalışmanın zeka oyunları uygulamaları tamamlanmıştır. Verilen eğitim zeka oyunlarını tüm konu ve becerilere yönelik kapsaması düşünülerek oluşturulmuştur. Bu sebeple zeka oyunlarının altı alt boyutunu kapsayacak şekilde etkinliklere yer verilmiştir.

Bulgular

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin matematik problem çözme tutumu düzeyleri normallik testi sonuçlarına aşağıdaki tabloda yer verilmiştir.

Tablo 1
Normallik Testi Sonuçları

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Deney Grubu	.162	34	.232*	.715	12	.217
Kontrol Grubu	.209	34	.100	.920	12	.021

Tablo 1’de verilerin normal dağılımdan gelip gelmediği araştırılmış ve p değerlerinin 0.05’ten büyük olduğu ve verilerin normal dağılımdan geldiği anlaşılmıştır. Verilerin normal dağılımdan geldiği belirlendikten sonra değişkenler arası ilişkilerin incelenmesi amacıyla bağımsız örneklem t testi uygulanmıştır.

Araştırmadaki deney ve kontrol gruplarının evrenlerinin uygunluğu belirlemek için, bağımsız örneklem t-testi ile matematik problem çözme tutumu ölçeği puan ortalamaları incelenmiş, sonuçlar Tablo 4.2’de gösterilmiştir.

Tablo 2’de, deney grubunun hoşlanma boyutu öntest puan ortalamasının 49, 1677; öğretim boyutu öntest puan ortalamasının $\bar{x}=7, 9167$ olduğu görülmektedir. Kontrol grubunun ise hoşlanma boyutu öntest puan ortalamasının 45, 2500; öğretim boyutu öntest puan ortalamasının 6, 3667 olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol grubunun öntest puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın var olup olmadığının belirlenmesinde kullanılan bağımsız gruplar t-testi sonuçlarına göre hoşlanma boyutunda $p(.366)$ ve; öğretim boyutundaki $p(.261)$ değerleri ve tüm ölçek toplamında $p(.313)$ ile istatistiksel anlamlılık bulunmamıştır $p>(0.05)$. Bu sonuçlara göre; araştırma başlangıcında grupların denk olduğu söylenebilir.

Tablo 2

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Matematik Problemi Çözme Tutumu Öntest Ortalamalarına Ait Değerler

Alt Boyutlar		N	Ortalama	SS	t	p
Hoşlanma	Deney	34	49.1677	11.63416	.951	.366
	Kontrol	34	45.2500	9.46197		
Öğretim	Deney	34	7.9167	2.52226	1.967	.261
	Kontrol	34	6.3667	1.92491		
Tüm Ölçek Değerleri	Deney	34	28.5422	2.30629	1.459	.313
	Kontrol	34	25.8083	5.69344		

*p>0.05

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin matematik problemi çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme beceri düzeyleri öntest ortalamalarına ilişkin bulgular elde edilirken verilerin normalliğine bakılmıştır. Verilerin normallik değerleri tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3

Normallik Testi Sonuçları

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Deney Grubu	.201	34	.225*	.853	12	.372
Kontrol Grubu	.093	34	.194	.973	12	.079

Tablo 4.3'de verilerin normal dağılımdan gelip gelmediği araştırılmış ve p değerlerinin 0.05'ten büyük olduğu ve verilerin normal dağılımdan geldiği anlaşılmıştır. Verilerin normal dağılımdan geldiği belirlendikten sonra değişkenler arası ilişkilerin incelenmesi amacıyla bağımsız örneklem t testi uygulanmıştır.

Araştırmaya deney ve kontrol gruplarının evrenlerinin uygunluğunu belirlemek için, bağımsız örneklem t-testi ile matematik problem çözme tutumu ölçeği puan ortalamaları incelenmiş ve sonuçlar Tablo 4'de belirtilmiştir.

Tablo 4

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Matematik Problemi Çözmeye Yönelik Yansıtıcı Düşünme Becerisi Öntest Ortalamalarına Ait Değerler

Alt Boyutlar		N	Ortalama	SS	t	p
Sorgulama	Deney	34	4.4833	2.10933	1.120	.423
	Kontrol	34	3.4821	1.75660		
Nedenleme	Deney	34	28.3385	5.31601	1.166	.320
	Kontrol	34	24.5720	6.30978		
Değerlendirme	Deney	34	7.6719	2.62522	1.769	.088
	Kontrol	34	6.2718	1.92924		
Tüm Ölçek Değerleri	Deney	34	13.4979	3.35018	1.351	.277
	Kontrol	34	11.4419	3.33187		

*p<0.05

Tablo 4'te, deney grubunun sorgulama boyutu öntest puan ortalamasının 4,4833; nedenleme boyutu öntest puan ortalamasının 28,3385; değerlendirme boyutu öntest puan ortalamasının 7,6719 olduğu tespit edilmiştir. Kontrol grubununsa sorgulama boyutu öntest puan ortalamasının 3,4821; nedenleme boyutu öntest puan ortalamasının 27,5720; değerlendirme boyutu öntest puan ortalamasının 6,2718 olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol grubunun öntest puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın var olup olmadığının belirlenmesinde kullanılan bağımsız gruplar t-testi sonuçlarına göre sorgulama boyutunda $p(.423)$ değeri; nedenleme boyutunda $p(.320)$; değerlendirme boyutunda $p(.088)$ değerlerinde sonuç olarak tüm ölçek boyutunda $p(.277)$ istatistiksel anlamlılık bulunmamıştır ($p>0.05$).

Bu sonuçlara göre; öntest puan ortalamaları arasında anlamlı fark olmadığından deney ve kontrol grubunun matematik problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerileri yönüyle aynı evrenden alındığı ve araştırma başlangıcında grupların denk olduğu söylenebilir.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin matematik problemi çözme tutumu düzeyleri son test ortalamalarına ilişkin bulgulara ve normallik testi sonuçlarına Tablo 5 'te yer verilmiştir.

Tablo 5
Normallik Testi Sonuçları

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Deney Grubu	.412	34	.098	.987	12	.091
Kontrol Grubu	.165	34	.126	.759	12	.689

Tablo 5'de verilerin normal dağılımdan gelip gelemediği araştırılmış ve p değerlerinin 0.05'ten büyük olduğu ve verilerin normal dağılımdan geldiği anlaşılmıştır. Verilerin normal dağılımdan geldiği belirlendikten sonra değişkenler arası ilişkilerin incelenmesi amacıyla bağımsız örneklem t testi uygulanmış ve bulgular Tablo 4.6'da gösterilmiştir.

Tablo 6
Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Matematik Problemi Çözme Tutumu Düzeyleri Son Test Puan Ortalamalarına Ait Değerler

		N	Ortalama	SS	t	p
Hoşlanma	Deney	34	55.5338	9.90795	2.729	.014*
	Kontrol	34	47.3083	6.43012		
Öğretim	Deney	34	5.8303	2.03682	4.045	.003*
	Kontrol	34	4.0250	2.30119		
Tüm Ölçek Değerleri	Deney	34	30.6820	5.97238	3.387	.008*
	Kontrol	34	25.6666	4.36565		

* $p<0.05$

Tablo 6'da, deney grubunun hoşlanma boyutu son test puan ortalamasının 55,5338; öğretim boyutu son test puan ortalamasının 5,8303 olduğu görülmektedir. Kontrol grubunun ise hoşlanma boyutu son test puan ortalamasının 47,3083; öğretim boyutu son test puan ortalamasının 4,0250 olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol grubunun son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığının tespiti için yapılan bağımsız gruplar t-testi sonucunda elde edilen hoşlanma boyutundaki $p(.014)$, öğretim boyutundaki $p(.003)$ ve tüm ölçek boyutundaki $p(.008)$ değerlerinde istatistiksel anlamlılık bulunmuştur ($p<0.05$). Bu sonuçlara göre; istatistiksel olarak deney grubunun son test puanlarının kontrol grubunun son test puanlarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmektedir. Seçmeli zekâ oyunları

dersi deney grubu öğrencilerinin matematik problem çözme tutumlarında anlamlı bir artışa sebep olduğu söylenebilir.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin matematik problemi çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme beceri düzeyleri sönstest ortalamalarına ilişkin bulgulara tablo 7 'de yer verilmiştir.

Tablo 7

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Matematik Problemi Çözmeye Yönelik Yansıtıcı Düşünme Becerisi Sönstest Puan Ortalamalarına Ait Değerler

Alt Boyutlar		N	Ortalama	SS	t	p
Sorgulama	Deney	34	13.1667	3.82300	3.169	.004*
	Kontrol	34	8.3453	3.28146		
Nedenleme	Deney	34	7.4500	1.54947	3.475	.003*
	Kontrol	34	3.9333	1.64331		
Değerlendirme	Deney	34	10.1679	1.64528	3.350	.001*
	Kontrol	34	7.2050	2.40119		
Tüm Ölçek Değerleri	Deney	34	8.1833	2.33925	3.331	.002*
	Kontrol	34	6.4945	2.44198		

*p<0.05

Tablo 8'de, deney grubu öğrencilerinin sorgulama boyutu sönstest puan ortalamasının 13,1667; nedenleme boyutu sönstest puan ortalamasının 7,4500; değerlendirme boyutu sönstest puan ortalamasının 10,1679 olduğu görülmektedir. Kontrol grubunun ise sorgulama boyutu sönstest puan ortalamasının 8,3453; nedenleme boyutu sönstest puan ortalamasının 3,9333; değerlendirme boyutu sönstest puan ortalamasının 7,2050 olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol grubunun sönstest puan ortalamaları arasında anlamlı farklılığın var olup olmadığının belirlenmesi için yapılan bağımsız gruplar t-testi sonucunda, sorgulama boyutundaki p (.004) değeri; nedenleme boyutundaki p (.003) değeri, değerlendirme boyutundaki p (.001) değerleri ve tüm ölçek boyutunda p(.002) ile istatistiksel anlamlılık bulunmuştur (p < 0.05).

Bu sonuçlara göre; istatistiksel olarak deney grubunun sönstest puanının kontrol grubunun sönstest puanından anlamlı düzeyde büyük olduğu görülmektedir. Seçmeli zekâ oyunları dersi deney grubu öğrencilerinin matematik problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerinde anlamlı bir artışa sebep olduğu söylenebilir.

Deney ve kontrol gruplarının matematik problem çözmeye ilişkin karşılaştırmalı sonuçlarına Tablo 8'de yer verilmiştir.

Tablo 8

Deney ve Kontrol Gruplarının Matematik Problemi Çözmeye İlişkin Genel Karşılaştırmalarına Ait t-test Sonuçları

Öğrenci Grupları	N	Ortalama	Std. Sapma	Ort. Farkı	t	p
Deney Öntest	34	57.5483	13.43308	-13.1893	-5.794	0.000*
Deney Sönstest	34	70.5665	12.11832			
Kontrol Öntest	34	52.5843	10.87436	-3.1289	-2.396	0.064
Kontrol Sönstest	34	56.7628	8.81653			

*p<0.05

Tablo 8’de, deney ve kontrol grupları öğrencilerine uygulanan matematik problem çözmeye yönelik ölçeklerin tümüne ilişkin kıyaslamalar için ortalamalar ve bağımlı örneklem t testi kullanılmıştır. Bu analiz sonucu incelendiğinde, deney grubu öğrencileri eğitim öncesi test puanları ortalaması ile eğitim verildikten sonra elde edilen test puanları arasında 13,1893’lük bir artış görülmektedir. Bu artış istatistiksel olarak da anlamlı ($p < 0.05$) olduğundan deney grubu öğrencilerinin eğitim sonrasında yüksek düzeyde gelişim sağlandığı anlaşılmıştır. Benzer şekilde, kontrol grubunun araştırma öncesi ve sonrası ortalama test puanları incelendiğinde, öntest ve sontest puanları arasındaki farklılığın az olduğu (3,1289) görülmektedir. Az da olsa görülen bu artış, istatistiksel olarak anlamlı farklılık oluşturmadığından ($p > 0.05$), kontrol grubunda anlamlı bir gelişim görülmediği anlaşılmaktadır. Buna göre, deney ve kontrol grubunun matematik problemi çözmeye yönelik genel karşılaştırmada seçmeli zeka oyunları dersi eğitiminin gelişimi desteklediği, deney grubu lehine anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

MEB tarafından seçmeli olarak okutulan zeka oyunları dersinin ortaokul öğrencilerinin matematiksel problem çözme tutumuna ve problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerisine etkisinin incelendiği çalışmada elde edilen sonuçlar aşağıda verilmiştir: Öğrencilerinden seçmeli zekâ oyunları dersi okutulan deney grubu öğrencileri ile zeka oyunları dersi almayan kontrol grubu öğrencilerine uygulanan matematik problemi çözme tutumu ve matematiksel problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerisi ölçekleri sontest ortalamaları arasında anlamlı farklılık görülmüştür. Her iki ölçek sonuçlarında, deney grubunun sontest puanlarının kontrol grubuna nazaran yüksek çıktığı tespit edilmiştir. Bu sonuç, seçmeli zeka oyunlarının ortaokul öğrencilerinin matematik problemi çözme tutumunu ve matematiksel problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerisini arttırmada etkili olduğunu göstermiştir.

Bottino ve Ott’un (2006) yaptığı çalışmada da elektronik zeka oyunlarının öğrencilerin problem çözme ve akıl yürütme yeteneklerinin gelişmesinde etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Demirel ve Karakuş Yılmaz’ın (2016) yılında zeka oyunlarının öğrenciler üzerindeki etkileri öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre belirlenmeye çalışmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen ve öğrenciler zeka oyunlarının öğrencilerin düşünme becerilerine ve derse karşı tutumlarına olumlu bir şekilde yansıtıcı saptanmıştır.

Kurbal’ın (2015) yılında yaptığı çalışmada da araştırmadaki ile benzer bir sonuçla zeka oyunları dersini seçen ortaokul öğrencilerinin, seçmeyenlere göre problem çözme ve akıl yürütme becerilerinin artış gösterdiği sonucuna varılmıştır. Akbaş ve Baki’nin (2005) yaptığı çalışmada da zeka oyunları dersini seçen öğrencilerle ilgili öğretmenlerin görüşlerinde öğrencilerin iletişim, problem çözme, olaylara yada olgulara karşı farklı düşünme stilleri geliştirebilme, empati kurma, farklı bakış açılarını anlama gibi yönlerden ilerleme kaydettiği görüşü öne çıkmıştır. Zeka oyunları ile ilgili alanda yapılan araştırmalarda da problem çözme becerilerine, eleştirel düşünmeye, problemlere çeşitli çözüm yolları bulmalarına ve yansıtıcı düşünme becerilerine katkı sağladığı (Durmaz ve Durmaz, 2015; Marangoz ve Demirtaş, 2017; Reiter, Thornton ve Vennebush, 2014; Sığırtmaç, 2016). Çalışma bulgularını destekleyen tüm bu çalışmalar ışığında zeka oyunları dersinin matematik problemi çözmeye ilgili öğrenci tutumları ve yansıtıcı düşünme becerilerinin geliştirdiği sonucu literatürle paralellik gösterdiği söylenebilir.

Deney grubu öğrencilerinin matematik problemi çözme tutumları ölçeğinin ‘Hoşlanma’ boyutu öntest puanları ile sontest puanları arasında anlamlı farklılık görülmüştür. Zeka oyunları dersi zenginleştirilmiş materyaller kullanılarak, her derste yeni bir oyun öğrenilip pekiştirilerek uygulanmıştır. Bu uygulamalara dayalı olarak işlenen seçmeli zekâ oyunları dersi deney grubu öğrencilerinin matematik problemi çözme tutumlarının hoşlanma boyutunda etkili olduğu görülmüştür. Bu açıdan bakıldığında deney grubu öğrencilerinin, öğrenmenin sadece tek düze sıkıcı bir ortamda değilde oyunla problem çözmeyi ilişkilendiren, zekâ oyunları dersi alan öğrencilerin matematik dersine ve problem çözmeye daha olumlu yaklaşımda buldukları sonucuna varılmıştır. Bu durum, Demirel ve Yılmaz’ın (2016) yılında yapmış oldukları araştırma ile benzer sonuçlar taşıdığı görülmüştür. Demirel ve Yılmaz’ın çalışmasında da uygulanma sonrasında öğretmen ve öğrencilerin görüşlerine göre zeka oyunlarının derse karşı olumlu tutum geliştirme gibi faydaları olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma sonuçlarında ortaya çıkan diğer bir sonuçta deney grubu öğrencilerinin matematik problemi çözme tutumları ölçeğinin ‘Öğretim’ boyutu öntest puanları ile sontest puanları arasında anlamlı farklılık

görülmüştür. Buna göre; seçmeli zekâ oyunları dersi deney grubu öğrencilerinin matematik problemi çözmeye tutumlarını olumlu yönde geliştirmiştir. Akbaş ve Baki'nin (2015) araştırmasında da öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre zeka oyunları dersinin ilköğretim 2. Sınıf öğrencilerinin kendine güven, problem çözme, sosyalleşme, olaylara farklı bakış açılarıyla bakabilme vb. becerilerin kazanılmasında etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Benzer şekilde; bu çalışmadaki deney grubu öğrencilerinin matematik problemi çözmeye tutumları ölçeğinin öğretim alt boyutu öntest puanları ile sontest puanları arasında anlamlı farklılık görülmüştür. Bunun sebebi olarak öğrencilerin seviyelerine uygun olarak hazırlanan problem çözme içeren zeka oyunlarını yapabildikçe kazandıkları başarıya güdüsünü, bir çok benzer düşünme becerisinin kullanıldığı matematik dersine de yansıttığı düşünülebilir. Demirel ve Karakuş Yılmaz (2016) çalışmalarında da zeka oyunlarının öğrencilerin matematik problemi çözmeye yönelik tutumlarını etkilediği yönünde sonuçlara ulaşılmıştır. Bu sonuçları desteklemektedir.

Araştırmada elde edilen diğer bir sonuca göre ise deney grubu öğrencilerinin matematik problemi çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerileri ölçeğinin 'Sorgulama' boyutu öntest puanları ile sontest puanları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu sonuca göre seçmeli zekâ oyunları dersi deney grubunun matematik problemi çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerinin sorgulama boyutunda gelişme gösterdiği görülmüştür. Araştırmada elde edilen bu sonuç Eisenstadt ve Kareev'in (1975) yılında satranç ve go gibi zekâ oyunlarını oynayan kişilerin problem çözme süreçleriyle ilgili yaptıkları çalışmayla benzer sonuçlar ortaya koymaktadır. Bin Loh (2003)'ün çalışmasında ortaya koyduğu yansıtıcı sorgulamayı geliştirmek için oluşturulması gereken öğrenme ortamları ile zeka oyunları dersinin işleyişi sürecinde oluşturulan öğrenme ortamlarının benzerlik gösterdiği için öğrencilerin sorgulama düzeylerinin arttığı söylenebilir.

Mackey, Hill ve Bunge (2010)'ün çalışmasında öğrencilere akıl yürütmeye dayalı zeka oyunları eğitim programı uygulanmıştır. Sonucunda öğrencilerin mantıklı düşünme becerileri ve zeka testi puanlarının yükseldiği görülmüştür. Bu çalışmadaki deney grubunun matematik problemi çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerileri ölçeğinin nedenleme alt boyutu öntest puanları ile sontest puanları arasındaki anlamlı farkın Mackey, Hill ve Bunge (2010)'ün çalışmasındaki mantıklı düşünme becerilerindeki artışla benzerlik gösterdiği görülmektedir. Bottino ve Ott (2013) da çalışmasında benzer sonuçlar elde etmiştir. Bu araştırma sonuçları dikkate alındığında zeka oyunlarında başarılı olma ile akıl yürütme becerileri arasında olumlu bir ilişki olduğu söylenebilir. Zeka oyunları dersinde oyunu kazanabilmek ya da çözebilmek için farklı akıl yürütme stratejileri kullanmalarının, başarısız olduklarında sebeplerini sorgulamaları ve başarmak için farklı yollar denemelerinin bu becerinin artmasında etkili olduğu söylenebilir.

Deney grubunun matematik problemi çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerileri ölçeğinin 'Değerlendirme' boyutu öntest puanları ile sontest puanları arasında anlamlılık görülmüştür. Buna göre; seçmeli zekâ oyunları dersi deney grubunun matematik problemi çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerinin değerlendirme boyutunda da gelişme sağlamıştır. Kırnık (2010)'ün yaptığı araştırmanın sonuçları da bu sonuçlarla paralellik göstermektedir. Kırnık (2010) yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirici etkinliklerin, öğrencilerin akademik başarılarını olumlu yönde arttırdığını ifade etmiştir. Bu sonuçtan yola çıkılarak zekâ oyunları dersinin deney grubu öğrencilerinin yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirdiği ve dolayısıyla akademik başarılarına olumlu yönde etkili olduğu söylenebilir. Kontrol grubunda da belirtilen boyutlarda matematik dersinin etkisi ile gelişim görülse de seçmeli zeka oyunları dersini alan deney grubu öğrencilerinin gelişimleri ile karşılaştırıldığında ve ölçeklerin tümü değerlendirildiğinde deney grubu kadar gelişim göstermedikleri görülmüştür. Ayrıca kontrol grubu öğrencilerinin matematik problem çözme tutumları ölçeğinin 'Hoşlanma' ve 'Öğretim' alt boyutları öntest puanları ile sontest puanları karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Buna göre; seçmeli zekâ oyunları dersi kontrol grubu öğrencilerinin matematik problemi çözmeye tutumlarının tüm boyutlarında anlamlı bir gelişim sağlanmadığı söylenebilir. Kontrol grubu öğrencilerinin matematik problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerileri ölçeğinin 'Sorgulama', 'Nedenleme', 'Değerlendirme' alt boyutları öntest puanları ile sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Buna göre; seçmeli zekâ oyunları dersi kontrol grubu öğrencilerinin matematik problemi çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerinin tüm boyutlarında anlamlı bir gelişim sağlamamıştır.

Araştırmanın genel sonuçlarına bakıldığında zeka oyunları dersinin öğrencilerin matematik problemi çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerisi ve tutumları geliştirdiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Çalışmayı yapan aynı zamanda matematik öğretmeni olan araştırmacının süreçte yaptığı gözlemler sonucunda da deney grubu öğrencilerinin matematik etkinliklerinde bilgileri daha iyi sınıflandırdıkları, eleştirisi

getirebildikleri, sonuçları değerlendirip farklı bakış açılarıyla problemlere yaklaşabildikleri görülmüştür. Bu durum, Kasap (1997) ve Özalkan (2010) tarafından yapılan öğrencilerin problem çözme başarısı ile problem çözmeye yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi analiz ettiği çalışmalar ile tutarlılık göstermektedir. Araştırma sonuçlarına göre, problem çözmeye yönelik tutum ve problemi çözme başarısı arasında olumlu ve anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Benzer sonuçlar, (Altun, Hazar ve Hazar, 2016; Büyükaşık, 2017; Kurbal, 2015; Marangoz ve Demirtaş, 2017; Türkoğlu ve Uslu, 2016) çalışmalarında görülmüştür.

Sonuç olarak zeka oyunları dersi öğrencilere hem günlük hayatında karşılaştıkları problemlerin üstesinden daha kolay gelebilecekleri hem de matematikle gerçek hayat arasındaki ilişkiyi daha kolay kurabilmelerine olanak sağlanmıştır. Grup etkinliklerinde ise derse daha önceden katılmayan öğrencilerin de aktif oldukları, öğrencilerin iletişim, grupla çalışma duygusu, birbirlerinden öğrenme ve matematiğe dair özyeterlik inançlarının arttığı, problemlerin günlük hayattan problemler olmasından dolayı istekli ve meraklı oldukları gözlemlenmiştir. Etkinlik sürecinde öğrenciler matematikte önlerine çıkan bir problem durumunu çözmek için çaba ve gayret göstermişlerdir. Zekâ oyunları ile ilgili yapılan tüm bu çalışmalar ışığında elde edilen sonuçlara göre, zekâ oyunları eğitiminin, öğrencilerin motivasyonlarını, matematiğe olan ilgilerini, problem çözmeye yönelik düşünme becerilerini olumlu etkilediği görülmektedir. Bunun yanında zeka oyunları, öğrencilerin problemleri daha somut görebilmeleri ve aynı problem üzerinde farklı bakış açıları ve düşünme becerileri kullanmalarına olanak sağlamaktadır. Zeka oyunlarının matematik öğretimindeki kullanılması, matematiğin sadece formül ve ezberden ibaret olmadığını, birbiriyle bağlantılı çelişkisiz bir mantığa dayandığını, ezberlemek yerine bu mantığı benimsetecek düşünme becerilerini geliştirdiği söylenebilir. Araştırmanın sonuçlarına dayalı olarak aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur:

- Zekâ oyunları dersi hem tek başına bir ders olarak hem de matematik gibi zorlanılan ve öğrencilerin ilgilerini çekemeyen derslere entegre edilmiş bir şekilde alternatif bir eğitim modeli olarak denenebilir.
- Öğrenme sürecinde gerek sınıf ortamında gerekse ödevlendirmede zekâ oyunlarının kullanılması öğrencilerin öğrenirken eğlenmelerini, derse olan ilgi ve motivasyonlarının artmasını sağlayabilir.
- Zekâ oyunlarının öğrencilere katkıları düşünüldüğünde sadece seçmeli ders olmak yerine zorunlu ders olarak programda yer alabilir.
- Zekâ oyunlarının matematik dersine entegre edilmesi, bu derse yönelik olumsuz tutumları azaltabilir ve öğrencilerin matematik dersine daha istekli katılmalarını sağlayabilir.
- Okulların seçmeli ders olarak zeka oyunlarına dersine ağırlık vermeleri yönünde teşvik edilmeleri öğrencilerin LGS başarılarının artmasına katkıda bulunabilir.
- Seçmeli Zekâ Oyunları dersinde kullanılmak üzere öğrenciler için bir kitap hazırlanabilir.
- Her okula zeka oyunları atölyeleri kurulabilir. Böylelikle, öğrencilerin ders dışında da bu atölyelerden faydalanmaları sağlanarak öğrencilerin boş vakitlerinin hem eğlenecekleri hem de akademik başarılarını arttıracakları şekilde değerlendirmeleri sağlanabilir.
- Seçmeli zekâ oyunları etkinliklerinin uygulanabileceği farklı eğitim ortamları geliştirilebilir. Okullar seçmeli zekâ oyunları destekli etkinliklerin uygulanmasına olanak sağlayacak donanımlara sahip hale getirilebilir.
- Öğretmenlere verilecek, zekâ oyunları destekli etkinlikleri kullanmaya yönelik hizmet içi eğitimler artırılabilir.
- Öğrencilere, öğretmenlere ve velilere seçmeli zekâ oyunları dersinin içeriği, dersin öğrencilere kazandırdıkları ve işleyişi hakkında daha geniş bilgi verilerek, bu dersin etkinliği ve önemi fark ettirilebilir.
- Matematik ve problem çözmeyi öğrenmeye yönelik olumsuz tutumu kırma adına anaokulundan itibaren zeka oyunları dersi öğretim programına eklenmelidir.
- Bu çalışma sadece ortaokuldaki 6. ve 7.Sınıf öğrencilerine ve bir yıllık eğitim öğretim dönemiyle sınırlıdır. Bulguların güvenilirliğini arttırmak amacıyla daha çok ve farklı kademelerdeki öğrenciler üzerinde benzer araştırmalar gerçekleştirilebilir.
- Zeka oyunları dersi etkinliklerinin farklı yaş gruplarına etkileri aynı parametreler üzerinde nasıl bir etki yarattığı incelenebilir.
- Araştırmacılar, ilerleyen süreçte matematik problemi ve zeka oyunları arasındaki ilişkiyi incelemeye etkinliğini arttırmaya yönelik oyunu da ders içeriğine katan yeni bir matematik öğretim programı oluşturulup etkinliği denenebilir.

- Yaş, cinsiyet, sosyoekonomik durum gibi değişkenlere bağlı olarak zeka oyunları dersinin etkinliği incelenebilir.

Kaynakça

- Akbaş, O. & Baki, N. (2015). *Zekâ oyunları dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. I. Uluslararası Türk Dünyası Çocuk Oyun ve Oyuncakları Kurultayı: Eskişehir, Tam bildiri kitabı, 32-42.
- Altun, M., Hazar, M. & Hazar, Z. (2016). Investigation of the effects of brain teasers on attention spans of pre-school children. *International Journal Of Environmental & Science Education*, 11(15),8112-8119. <http://www.ijese.net/makale/1028.html>. Adresinden 2 Ekim 2018 tarihinde alınmıştır.
- Aydoğdu, M. & Ayaz, M. F. (2008). Matematikte öğrencilere problem çözme yeteneğinin kazandırılması. *E- Journal of New World Sciences Academy*, 3(4): 588–596. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/87941>. Adresinden 2 Ekim 2018 tarihinde alınmıştır.
- Baykul, Y. (2003). Matematik öğretimi ve bazı sorunlar. Matematikçiler Derneği, http://matder.org.tr/index.php?option=com_content&view=article&id=44:matermatikogretimi-ve-bazi-sorunlar-&catid=8:matematik-kosesimakaleleri&Itemid=172 adresinden 2 Ekim 2018 tarihinde alınmıştır.
- Bin Loh, B. T. (2003). *Using articulation and inscription as catalysts for reflection: design principles for reflective inquiry* (Unpublished PhD thesis). Northwestern University: Evanston, Illinois.
- Bloom, B. S. (1998). *İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme* (çev. D. A. Özçelik) (3. Baskı). İstanbul: MEB Yayınları.
- Bottino, R. M. & Ott, M. (2006). Mind games, reasoning skills and the primary school curriculum: hints from a field experiment. *Learning Media & Technology*, 31 (4), 359-375. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/17439880601022981>. Adresinden 2 Ekim 2018 tarihinde alınmıştır.
- Bottino, R. M., Ott, M. & T., Mauro (2013). *Investigating the relationship between school performance and the abilities to play mind games*. In Proceedings of the European conference on games-based learning, 62-71.
- Büyükaşık, E. (2017). *Ortaokul öğrencilerinin problem çözmeye yönelik tutumları ile satranç bilgisi seviyeleri arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Mersin Üniversitesi.
- Büyükoztürk, Ş., Çokluk, Ö. & Köklü, N. (2015). *Sosyal bilimler için istatistik*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çanakçı, O. (2008). *Matematik problemi çözme tutum ölçeğinin geliştirilmesi ve değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: İstanbul.
- Çepni, S. 2001. *Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş*. Trabzon: Erol Ofset.
- Çubukçu, Z. (2011). *Düşünme becerileri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları
- Demirel, T. & Karakuş Yılmaz, T. (2016). “Akıl Oyunlarının Matematik ve Türkçe Derslerinde Kullanılması: Geliştirme Süreci ve Öğretmen-Öğrenci Görüşleri”, XVIII. Akademik Bilişim Konferansı, Aydın, Türkiye. <http://ab.org.tr/ab16/bildiri/80.pdf> adresinden 15 Ekim 2018 tarihinde alınmıştır.
- Durmaz, B. & Durmaz, S. (2015). “Mangala öğretiminin ilköğretim 4.Sınıf öğrencilerinin rutin olmayan problemleri çözme başarısı üzerine etkisi”, I. Uluslararası Türk Dünyası Çocuk Oyun ve Oyuncakları Kurultayı, Tam Bildiri Kitabı, s. 287-294.
- Eisenstadt, M., & Kareev, Y. (1975). *Aspects of human problem solving: The use of internal representations*. Explorations in cognition. San Francisco, CA: Freeman.
- Göksu, A., Padem, H. & Konaklı, Z. (2012). *Araştırma Yöntemleri SPSS Uygulamalı*. Sarajevo: IBU Publications.
- Howland, M., (2001). “Sixty-grade students' use of schema knowledge in word problem solving” A thesis Presented to the Faculty of the Division of Teacher education, San Jose State University.
- Kasap, Z. (1997). *İlkokul 4. Sınıf öğrencilerinin sosyo-ekonomik düzeye göre problem çözme başarısı ile problem çözme tutumu arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.

- Kırnık, D. (2010). *İlköğretim 5.Sınıf Türkçe dersinde yansıtıcı düşünmeyi geliştirici etkinliklerin öğrenci başarısına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Elazığ.
- Kızılkaya, G., & Aşkar, P. (2009). Problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerisi ölçeğinin geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 34(154), 82-92. <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/550/44>. adresinden 2 Ekim 2018 tarihinde alınmıştır
- Koçak, İ. (2011). *50 soruda matematik* (1. Baskı). İstanbul: 7 Renk (Bilim ve Gelecek Kitaplığı) Yayınları.
- Kurbal, M. S. (2015). *6. Sınıf zekâ oyunları dersi öğrencilerinin problem çözme stratejilerinin ve akıl yürütme becerilerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ortadoğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Mackey, A., Hill S., Stone S. & Bunge, S. (2010). *Differential effects of reasoning and speed training in children*. Berkeley University: California. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1467-7687.2010.01005.x> adresinden 2 Ekim 2018 tarihinde alınmıştır.
- Marangoz, D. & Demirtaş, Z. (2017). Mekanik zekâ oyunlarının ilkökul 2.Sınıf öğrencilerinin zihinsel beceri düzeylerine etkisi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10-53. <http://dx.doi.org/10.17719/jisr.20175334149> adresinden 13 Ekim 2018 tarihinde alınmıştır.
- MEB. (2004). *İlköğretim matematik programı giriş bölümü*. Ankara: MEB Yayınevi.
- MEB. (2013). *Zekâ Oyunları Dersi Öğretim Programı (5-8. Sınıflar)*. <http://ttkb.meb.gov.tr/dosyalar/programlar/ilkogretim/zekâoyunlari.pdf> adresinden 15 Eylül 2018 tarihinde alınmıştır.
- MEB. (2013). *PISA 2012 ulusal ön raporu*. Ankara: Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü.
- MEB. (2018). *Zeka akıl ve zekâ oyunları öğretmenliği eğitimi kitapçığı*. <http://www.muglaarge.meb.gov.tr/> adresinden 15 Ekim 2018 tarihinde alınmıştır.
- Reiter, H. B., Thornton, J., & Vennebush, G. P. (2014). Using KenKen to build reasoning skills. *Mathematics Teacher*, 107(5), 341-347. <file:///C:/Users/HP/Downloads/1471-5435-2-PB.pdf>. 15 Eylül 2018 tarihinde alınmıştır.
- Özalkan, B. (2010). *The effects of problem solving on the topic of functions on problem solving performance, attitude toward problem solving and mathematics* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi. Ankara.
- Sığırtmaç, A. (2016). “An investigation on the effectiveness of chess training on creativity and theory of mind development at early childhood”. *Educational Research and Reviews*, (11), 1056-1063.
- Tüm Üstün Zekâlılar Derneği (TÜZDER) (2013). *Zekâ ve akıl oyunları öğretmenliği eğitimi kitapçığı*. <http://www.tuzder.org/> adresinden 15 Ekim 2018 tarihinde alınmıştır.
- Türkoğlu, B. & Uslu, M. (2016), Oyun temelli bilişsel gelişim programının 60–72 aylık çocukların bilişsel gelişimine etkisi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(6), 50-68. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/inesj/issue/40018/475797>. 15 Eylül 2018 tarihinde alınmıştır.
- Umay, A. (2002). Öteki matematik. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23 (23), 275-281. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/hunefd/issue/7815/102648>. 2 Ekim 2018 tarihinde alınmıştır.

Extended Abstract

Introduction

The gamified version of all kinds of problems, including real ones, is mind games. It can be said that mind games are the most ideal tools for developing children’s higher-order skills such as cognitive, reasoning, analysis, problem solving and interpersonal skills and for imparting different perspectives to children (Marangoz and Demirtaş, 2017). The basis of the Mind Games course and activities is problem solving. What is expected from new generation is to make mind games a part of their education life and to solve problems not only with figures and numbers, but also by using real life materials and associating them with real problems of the world (MEB, 2013). Incorporation of the “Elective Mind Games” course into the middle school curriculum in the 2018-2019 school year by the Ministry of National Education

and thus beginning of the applications can be seen an important step in terms of developing these skills. In the current study, it is aimed to investigate how much the mind games course, which is still applied by the Ministry of National Education, serves its purpose, and to reveal its effect on students' mathematical problem solving skill and reflective thinking skill related to problem solving. It is thought that this study will be useful in terms of determining the contribution of the mind games course taught in Turkey to the acquisition of the problem solving skill, which is one of the most important skills to be acquired by students, and to minimize the inadequacies of students in relation to problem solving skill. The current study aimed to investigate the effects of the Mind Games course on middle school students' attitudes towards problem solving and their reflective thinking skill related to problem solving. To this end, answers to the following questions were sought.

1. Is there a significant difference between the pre-test mean scores of the experimental and control group students taken for the attitudes towards solving mathematical problems and reflective thinking skill related to problem solving?
2. Is there a significant difference between the post-test mean scores of the experimental and control group students taken for the attitudes towards solving mathematical problems and reflective thinking skill related to problem solving?
3. Is there a significant difference between the pre-test and post-test mean scores of the experimental group students taken for the attitudes towards solving mathematical problems and reflective thinking skill related to problem solving?
4. Is there a significant difference between the pre-test and post-test mean scores of the control group students taken for the attitudes towards solving mathematical problems and reflective thinking skill related to problem solving?
5. Is there a significant difference between the total pre-test and post-test mean scores of the experimental and control group students taken for the attitudes towards solving mathematical problems and reflective thinking skill related to problem solving?

Method

The current study is a quantitative study designed in line with the quasi-experimental design. The study employed the pre-test post-test non-equivalent control group design, one of the quasi-experimental designs. Quantitative data were mainly used in the study. During the study, mind games and mathematics teaching were applied by the researcher who successfully completed the training of the trainers of mind games given by TÜZDER and MEB, and who was a mathematics teacher in the state school where the study was conducted. The study group of the current study is comprised of 68 sixth and seventh grade students attending a public middle school in the 2018-2019 school year. The experimental group consisted of 34 students; 17 from class 6/B and 17 from class 7/E, who were taking the mathematics and elective mind games course taught by the researcher, and the control group consisted of 34 students; 17 from class 6/C class and 17 from class 7/C, who were not taking the elective course of mind games and were only taking the mathematics course taught by the researcher. In the study, the Mathematical Problem Solving Attitude Scale (MPSAS) developed by Çanakçı and Özdemir in 2011 to determine students' attitudes towards solving mathematical problems and the Reflective Thinking Skill for Problem Solving Scale (RTSPSS) developed by Kızılkaya and Aşkar in 2009 were used to collect data. The Mathematical Problem Solving Attitude Scale consists of 2 sub-dimensions "Enjoying" and "Teaching" and 19 items designed as five-point Likert scale. The lowest score to be taken from this scale is 19 while the highest score is 95 and the reliability coefficient for the whole scale was found to be 0.85. In the analysis of the data, the independent sample t-test was used for the pretest and posttest means of the experimental and control groups. Paired dependent sample t-test was used to determine the difference between the experimental group pretest posttest and the control group pretest posttest.

Conclusion and Discussion

A significant difference was found between the posttest mean scores of the experimental group students, who took the mind games course, and of the control group students, who did not take the mind games course, taken from the Mathematical Problem Solving Attitude Scale and the Reflective Thinking Skill for Problem Solving Scale. According to the general results obtained in the current study, it was concluded that the mind games course developed students' reflective thinking skills and attitudes towards solving mathematical problems. As a result of the observations made by the researcher, who was also the mathematics teacher of the groups, it was seen that the students in the experimental group

were able to classify information better in mathematics activities, to criticize, to evaluate the results and to approach problems from different perspectives. ⁱ

ⁱ Bu araştırmaya 1. Yazar %60; 2. Yazar %40 oranında katkıda bulunmuştur.

Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Eğitimi ve Uyumu: Sorunlar ve Çözüm Önerileri¹

Education and Adaptation of Foreign Students: Problems and Suggestions

Hasan SARIAHMETOĞLU², S. Tunay KAMER³

Makale Hakkında

Gönd. Tarihi: 02/01/2021
Kabul Tarihi: 27.09.2021
Yayın Tarihi: 01.11.2021

Anahtar Kelimeler

Göç, eğitim, yabancı, uyruk, yabancı uyruklu öğrenci.

Key Word

Immigration, education, foreign, nationality, foreign students

Özet

Bu çalışmanın amacı; Kastamonu ilinde ortaokullarda öğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim sistemine uyumunda öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin karşılaştıkları sorunları tespit etmek ve bu konuyla ilgili yapılacak planlamalara katkı sunmaktır. Bu çalışma, nitel bir araştırmadır. Durum çalışması desenine göre yürütülen bu araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme formları ile toplanmıştır. Veriler, 2018 yılında Kastamonu ilinde 4 ortaokulda görev yapan 8 öğretmen ve 8 okul yöneticisiyle yapılan görüşmelerden elde edilmiştir. Ses kaydına alınan görüşmelerden elde edilen verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe bilmemeleri öğretmen ve yöneticilerin karşılaştığı en önemli sorun olarak ortaya çıkmıştır. Bu sebeple öğrencilerin akademik anlamda başarısız oldukları ve ilk zamanlarda arkadaşları tarafından dışlandıkları okul yöneticileri ve öğretmenler tarafından ifade edilmiştir. Okullarda yabancı uyruklu öğrenci sayısının artmasıyla beraber çeteleşme ve şiddet olaylarının da arttığı belirtilmiştir. Bu öğrencilerde devamsızlık ve okul terkinin yüksek olduğu ve yabancı uyruklu öğrenci ailelerinin maddi sorunlar yaşadığı dile getirilen diğer sorunlar olmuştur. Denklik işlemleri yapılırken yaşlarından daha düşük sınıflara verilmesinin sorunlara yol açtığı ortaya çıkmıştır. Yabancı uyruklu öğrencilerin bazı okullarda yığılması sorunların çoğalmasına ve yeni sorunların ortaya çıkmasına sebep olduğu okul yöneticileri ve öğretmenler tarafından ifade edilmiştir.

Abstract

This study aims to determine the problems faced by students, teachers and school administrators in the adaptation of the foreign students studying in secondary schools in Kastamonu province to the education system and to identify solution related to these problems. This study is a qualitative research. Face-to-face interview method was used through Multiple Holistic Case Study. The data were obtained from the interviews with eight teachers and eight administrators in Kastamonu province in 2018. Interviews were conducted through a semi-structured interview form prepared by the researcher. Descriptive analysis method was used to analyze the data of the audio recorded interviews. According to the research results, it became clear that foreign students' poor command of Turkish is the most important problem encountered by students, teachers and principals. For this reason, these students fail academically and are initially excluded by their friends. With the increase in the number of foreign students in schools, the incidence of violence and gang involvement increases among students. It was found that the absenteeism rate and dropout rate of these students are high and the families of these students are in financial difficulties. It was observed that the enrollment of foreign students in the underage ranking classes during the equivalence procedures caused some problems, too. The mass of foreign students in some particular schools has increased the problems and caused new ones.

Atf için:

Sariahmetoğlu, H. ve Kamer, S. T. (2021). Yabancı uyruklu öğrencilerin eğitimi ve uyumu: Sorunlar ve çözüm önerileri. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi [MSKU Journal of Education]* 8(2), 612-634. DOI: 10.21666/muefd.852569

¹ Bu makale, birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında tamamladığı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

² MEB, Şube Müdürü, hasan371976@gmail.com, ORCID: 0000-0002-6468-4312

³ Doç. Dr., Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi, tunaykamer@gmail.com, ORCID: 0000-0002-1504-1273

Mülteciler, savaş, çatışma veya siyasi huzursuzluk gibi insan yapımı krizler veya salgın hastalıklar, seller, kasırgalar, kuraklık, kıtlık veya depremler gibi doğal afetler nedeniyle aniden anavatanlarından koparılmış gruplar veya milliyetlerdir. On yıllardır, bu insan yapımı felaketlerin tutarlılığı ve yoğunluğu, insanların afetten etkilenen anavatanlarından yeni ev sahibi ülkelere topluca yerinden edilmesine ve kitlesel hareketine neden olmuştur (Pennells ve Ezeomah, 2002).

Son yıllarda Türkiye'nin karşı karşıya kaldığı yoğun göçün sonucu olarak göçle gelenlerin eğitimi ve topluma uyum süreci önemli bir konu haline gelmiştir. Ancak yapılan araştırmalar göstermektedir ki eğitim, göç eden aileler için öncelikli konular içinde yer almamaktadır. Onlar için önemli olan ekonomik ihtiyaçlardır. Göç edenlerin düzenli ve belirli bir işe sahip olmamaları onların ekonomik olarak sıkıntı ve problemler yaşamalarına sebep olmaktadır. Yaşanan bu durum çocukları da etkilemektedir. Çocuklar zorunlu olarak küçük çaplı işlerde çalışmakta, aile bütçesine destek sağlamaktadırlar. Çocukların çalışarak aile bütçesine katkı sağlaması onların temel sorumluluklarını yerine getirmelerini büyük ölçüde engellemektedir (Kaştan, 2015).

Stevenson ve Willot (2007), mülteci çocukların eğitim almasını engelleyen yoksulluk, travma deneyimi, şiddet, tehdit, kesintili eğitim, dil güçlüğü gibi birçok faktör olduğunu belirtmişlerdir. Mülteci deneyimi herkes için farklıdır, bu yüzden genelleştirilmesi doğru değildir. Aslına bakılırsa, sığınma, barış ve güvenlik aradıkları ülkelerde bütün mültecilerin karşılaştığı benzer zorluklar bulunmaktadır (Stuecker, 2006).

Göçmen aileler geldikleri ülkede kültürel ve sosyal ortama uyum sağlamak amacıyla mücadele ederler. Göçmen çocuklar da sadece yeni sosyokültürel çevreye değil, aynı zamanda göç ettikleri ülkenin eğitim sistemine de uyum sağlamak için çaba göstermektedirler. Özellikle çocuklar için yeni başlayan bu hayat onların ruh sağlığında bozulmalara neden olabilmektedir. Yani göç, çocuk ve ergen açısından çeşitli riskler içermektedir. Göçe maruz kalan çocuk ve ergenlerde uyum sorunları oluşabilmektedir. Bu durum çocukların eğitimlerine de yansımakta ve bu çocuklar göç ettikleri yerlerdeki okullarda çeşitli problemlerle karşılaşmakta ve zorluklar yaşamaktadırlar (Nar, 2008).

Sayın, Usanmaz ve Aslangiri'nin (2016) araştırma verilerine göre sığınmacı çocukların büyük bir çoğunluğu sığındıkları ülkedeki eğitime devam ettikleri okullarda, ayrımcılık, maddi imkânsızlık, dil ve arkadaş edinememe gibi sorunlarla karşı karşıya kalmaktadır. Bu durum sığınmacı çocukların sağlıklı bir eğitim sürecinden geçmelerini ve tanıştıkları yeni kültüre uyumlarını engellemektedir. Bunun sonucunda da küçük yaşlarda sığınmacı çocuklarda dışlanma ve ait olamama duygusu hâkim olabilmektedir. Dupper'e (2002) göre okullar, öğrencilerin eğitildiği ve sosyalleştiği üretim alt sisteminin temel parçasını oluşturmaktadır. Göçmenler için eğitimin önemi, göçmenlerin yerleştiği ülkeye uyumunu kolaylaştırması, ırk ayrımcılığının ve göçmenlere karşı önyargının eğitim yoluyla en aza indirilmesidir (Baker, 2011).

Son yıllarda komşu ülkelerde ve özellikle Suriye'de meydana gelen karışıklıklar sebebiyle Türkiye'ye yönelen göç akını başlangıçta geçici olarak görülmüş ve sığınmacılara yönelik uzun vadeli politikalar üretilmemiştir (Özcan, 2018). Bu algının eğitim alanında da kendisini gösterdiğini görmekteyiz.

Bugün ülkemize çeşitli sebeplerle göç etmiş yabancı uyruklu öğrencilere Türk öğrencilerle beraber aynı okul ve sınıflarda eğitim verilmektedir. Bu öğrencilerin seviyeleri düşünüldüğünde Türkiye'deki öğrenciler ile aynı müfredatı herhangi bir yardım almadan öğrenmeleri çok zordur. Kültürel olarak farklı oldukları ve uzun süre savaş içinde yaşadıkları düşünüldüğünde bu öğrencilerin ön öğrenmelerinin büyük oranda eksik olduğu da görülmektedir. Dolayısıyla bu öğrencilerin seviyelerinin belirlenerek buna göre bir eğitim içeriği sunulmalıdır. Öğretmenler, diğer öğrencilerden farklı olarak yabancı öğrencilerin dille ilgili sorunlarını kişisel gayretleriyle çözmeye çalışmaktadırlar. Dil engeli yanında yabancı öğrencilerin sahip oldukları farklı kültürler, göç sürecinde okuldan uzak kalmaları ve bazılarının hiç okula başlamamış olması gibi durumlar da göç edilen ülkedeki okulları, öğrencileri ve öğretmenleri olumsuz olarak etkilemektedir (Erdem, 2017).

Göçmenlere yönelik uygulanan eğitim programları hayat boyu öğrenmeyi destekleyecek bir biçimde olması gerekmektedir. Bunun için göçmenlere yönelik meslek edindirme programlarının hazırlanması gerekir. Böylece ileriki zamanda göçmenlerin kalıcı hale gelmesi ve ülkeye yerleşmesi durumunda toplum ve iş hayatına uyumu daha kolay sağlanabilecektir. Bu yapılmadığı zaman göçmenlere yönelik bütün harcamalar devletin yükümlülüğü altında kalacaktır. Ülkemize gerçekleşen göçlerin büyük bölümünün kalıcı olduğu, pek azının geri döndüğü unutulmamalıdır (Tuncer, 2016).

Göçmenlerin Türkiye'deki sayı ve çeşitliliği verilecek eğitim hizmetlerinin niteliğini de farklılaştırmaktadır. Savaş travması yaşayan değişik yaş gruplarındaki genç ve çocuklara eğitim hizmetlerinin yanı sıra psikolojik yardım faaliyeti de yürütülmelidir (Tuncer ve Dikmen, 2017).

Bu konudaki çalışmalar incelendiğinde çalışmaların daha çok ilkokul (Solak ve Çelik, 2018; Delen, 2018; Emiroğlu Erol, 2018; Turan ve Polat, 2017; Sarıtaş, Şahin ve Çatalbaş, 2016; Güngör ve Şenel, 2018; Şensin, 2016) düzeyinde yapıldığı görülmektedir. Ortaokul (Duygu, 2016; Zayımoğlu Öztürk, 2018) düzeyinde yapılan çalışmalar da bulunmaktadır. Bu çalışmalarda genel olarak öğretmen görüşlerinin aldığı, öğretmen ve yönetici görüşlerini ele alan çalışmaların daha az olduğu görülmektedir. Bütün bu durumlardan hareketle araştırmanın problem cümlesini *"Kastamonu ilinde ortaokul düzeyinde eğitim gören yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim sistemine uyumunda karşılaşılan sorunlar ve bu sorunlarla ilgili öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşleri nelerdir?"* sorusu oluşturmaktadır.

Genelde ülkemizde özelde de Kastamonu'da yabancı uyruklu aile sayısı günden güne artmaktadır. Kastamonu'da bu ailelerin çocuklarının eğitim faaliyetleri, okullarda Türk öğrencilerle birlikte yapılmaktadır. Yabancı uyruklu öğrencilerin olduğu okullarda bu durumdan dolayı çeşitli problemlerin olması muhtemeldir. Bu araştırmanın amacı öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşlerine göre yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim sistemine uyumunda karşılaşılan sorunları ve önerileri belirlemektir.

Yöntem

Bu araştırma nitel yöntem ve durum çalışması yaklaşımı ile yapılmıştır. Durum çalışması, Creswell'e (2013) göre araştırmacının gerçek yaşam, güncel sınırlı bir sistem (durum) veya belli bir zaman içerisindeki çoklu sınırlanmış sistemler hakkında gözlemler, mülakatlar, görsel-işitsel materyaller ve dokümanlar ve raporlar vb. çoklu bilgi kaynakları aracılığıyla detaylı ve derinlemesine bilgi topladığı betimlemedir. Akar'a (2016) göre de durum çalışması araştırmacıya bir olaya müdahale etmeden derinlemesine inceleme, anlama, birey, katılımcı veya toplum üzerindeki etkisi veya ilişkisi konusunda çıkarımlarda bulunma imkânı verir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Kastamonu il merkezinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı 4 ortaokuldaki 8 öğretmen ve 8 okul yöneticisi oluşturmaktadır.

Çalışmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Patton'a (2014) göre, bu örneklemin amacı daha önceden belirlenmiş bazı önem ölçütlerini karşılayan bütün durumları çalışmak ve gözden geçirmektir. Bu ölçüt veya ölçütler araştırmacı tarafından oluşturulabilir ya da önceden hazırlanmış bir ölçüt listesi dikkate alınabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Kastamonu Milli Eğitim Müdürlüğünden alınan bilgi doğrultusunda Milli Eğitim Bakanlığı Bilişim Sistemleri (MEBBİS) verilerine göre Kastamonu il genelinde ortaokul düzeyinde en çok yabancı uyruklu öğrenciye sahip olma durumu ölçüt olarak belirlenmiş ve okullar buna göre seçilmiştir. Öğretmenlerin seçiminde ise; çalışmaya dâhil edilen bu dört okulda görev yapan ve görüşme yapmayı kabul edenler arasında değişik branşlarda olmasına ve sınıflarında yabancı uyruklu öğrenci olmasına dikkat edilmiştir. Görüşme yapılan yöneticiler ise seçilen dört okuldaki müdür ve müdür yardımcılarında oluşmaktadır. Katılımcı grubundaki yönetici ve öğretmenlerin kişisel özellikleri Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1'de de görüleceği üzere araştırmaya Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Matematik, Türkçe, Teknoloji ve Tasarım, İngilizce ve Fen Bilimleri branşından öğretmenler katılmıştır. Görüşülen kadın ve erkek öğretmen sayısı eşittir. Öğretmenlerin mesleki kıdemleri 5 ile 23 yıl arasında değişmektedir. Buldukları okuldaki çalışma süreleri ise 1,5 yıla 14 yıl arasındadır.

Görüşülen yöneticilerin ise Matematik, Türkçe, Sosyal Bilgiler ve Teknoloji ve Tasarım branşlarında olduğu görülmektedir. Görev unvanlarına bakıldığında müdür yardımcısı olarak çalışanların çoğunlukta olduğu görülmektedir. Yöneticilerin toplam kıdem yılları 7-30 yıl arasındadır. Buna göre görüşme yapılanlardan bir kişi hariç tamamı 16 yıl ve üzeri kıdeme sahiptir. Buldukları okuldaki yöneticilik süreleri 2-8 yıl arasındadır.

Tablo 1
Kişisel Özelliklere İlişkin Bilgiler

Özellik	Yönetici	Öğretmen
Branşı	Matematik	2
	Türkçe	2
	Din Kültürü ve Ahl. B.	1
	Teknoloji ve Tasarım	1
	İngilizce	1
	Fen Bilimleri	1
	Sosyal Bilgiler	-
Cinsiyeti	Kadın	4
	Erkek	4
Kıdem Yılı	1-5	1
	6-10	-
	11-15	3
	16-20	2
	21-25	2
	26-30	2
Okulundaki Görev/Yöneticilik Süresi	1-5	4
	6-10	3
	11-15	1
Okulundaki Görevi	Müdür	-
	Müdür Yardımcısı	-

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veriler, yarı yapılandırılmış görüşme (mülakat) formları kullanılarak toplanmıştır. Görüşme, sözlü iletişim yoluyla veri toplama tekniğidir. İnsan yaşamında görüşmenin önemli ve o kadar da eski bir yeri vardır. Görüşme, bireylerin çeşitli konulardaki bilgi, düşünce, tutum ve davranışları ile bunların olası nedenlerinin öğrenilmesinde en kestirme yol olarak kullanılmaktadır (Karasar, 2015). Büyükoztürk, Kılıç Çakmak ve Demirel'e (2009) göre yarı yapılandırılmış görüşmeler, hem basit seçenekli cevaplamayı hem de ilgili alanda derinlemesine gidebilmeyi birleştirir. Görüşme yöntemi, görüşülene kendini ifade etme imkânı ve derinlemesine bilgi sağlama gibi avantajlar da sağlamaktadır. Araştırmada, iki ayrı görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formları öğretmen ve okul yöneticilerine farklı olarak hazırlanmıştır. Öğretmenler için hazırlanan görüşme formunda kişisel özelliklerle ilgili 5 soru, yabancı uyruklu öğrencilerin eğitiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm yöntemleriyle ilgili 12 soru bulunmaktadır. Yöneticiler için hazırlanan görüşme formunda ise kişisel özelliklerle ilgili 5 soru yabancı uyruklu öğrencilerin eğitiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm yöntemleriyle ilgili 13 soru bulunmaktadır. Araştırmada kullanılan görüşme sorularının amaca uygun olmasına dikkat edilmiş, tamamen yansız, açık ve anlaşılır sorular hazırlanmıştır. Bu çerçevede problem cümlelerine uygun olarak soru havuzu oluşturulmuş, hazırlanan taslak görüşme formu kapsam geçerliliği için 4 öğretim üyesinin görüşüne sunulmuştur. Alınan geribildirim, görüş ve önerilere göre sorular yeniden düzenlenmiştir. Sonrasında çalışma grubunda yer almayan 2 okul yöneticisi ve 2 öğretmen ile görüşme formlarına pilot çalışma uygulamaları yapılmış, anlaşılmayan sorular formlardan çıkarılmıştır.

Verilerin Toplanma Süreci

Kastamonu İl Milli Eğitim Müdürlüğü ile yapılan yazışmalar sonucunda gerekli yasal izinler alınmıştır. Sonrasında araştırmanın yapılacağı okul türlerine ve okullara karar verilmiştir. Okul yönetimleri ile görüşme yapılarak öğretmenler için uygun zaman ve mekân seçilmiş ve görüşmeler 16-29 Mayıs 2018 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir.

Öğretmen ve yöneticilerle yapılan görüşmeler yüz yüze ve bireysel görüşme şeklinde gerçekleştirilmiştir. Görüşme formlarında yer alan sorular, seçilen 4 okuldan 2'şer öğretmen ve 2'şer yöneticiye sorulmuştur. Görüşmeciler belirlenirken gönüllülük esası gözetilmiştir. Görüşme öncesinde, görüşmenin amacı, içeriği, yöntemi vb. hususlarda görüşmeciler bilgilendirilmiş, ses kaydı alınacağı

konusu belirtilerek görüşmecilerin rızaları alınmıştır. Ayrıca görüşmecilerin kimliklerinin gizli tutulacağı, araştırmaya ilişkin hiçbir raporda ve yayında kişi isimlerinin kullanılmayacağı ifade edilmiştir. Görüşme yapılırken her bir katılımcıya kodlar verilmiştir. Öğretmenler için (ÖĞRT1, 2, 3...), yöneticiler için ise (YÖN1, 2, 3...) kodları kullanılmıştır.

Araştırma sırasında öğretmenlerle yapılan görüşmelerde ait ses kayıt süresi 104 dakika 25 saniye ve okul yöneticileriyle yapılan görüşmelerde ise 111 dakika 1 saniyedir. Görüşmelerin yazıya aktarıldıktan sonra ortaya çıkan sayfa sayılarına bakıldığında öğretmenler için 15 sayfa yöneticiler için 13 sayfadır.

Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Araştırmanın verileri, betimsel analiz yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Betimsel analizde, veriler görüşme ve gözlem süreçlerinde kullanılan sorular ya da boyutlar dikkate alınarak sunulabilir. Görüşülen ya da gözlenen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak için doğrudan alıntılara yer verilir. Bu analizde, bulgular düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmak amaçlanır. Bu amaç ile elde edilen veriler, önce sistematik ve açık bir biçimde betimlenir. Yapılan bu betimlemeler açıklanır ve yorumlanır, neden-sonuç ilişkileri irdelenir ve sonuçlara ulaşılır. Ortaya çıkan temaların ilişkilendirilmesi, anlamlandırılması ve ileriye yönelik tahminlerde bulunulması araştırmacının yapacağı yorumların boyutları arasında yer alabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Öğretmen ve okul yöneticilerle yapılan görüşmelerin ses kayıtları Microsoft Office Word programında yazıya aktarılmıştır. Veriler, araştırma sorularından oluşturulan çerçeveye göre düzenlenmiş daha sonra veriler tanımlanmış ve gerekli yerlerde doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Son aşamada ise bulguların yorumlanmasına geçilmiştir. Görüşmelerden aktarılan orijinal ifadelerin yanında parantez içinde verilen öğretmen ve okul yöneticisi kodları alıntılarının kimden alındığını temsil etmektedir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmalarda “iç geçerlik” yerine “inandırıcılık”, “dış geçerlik” yerine “aktarılabirlik”, “iç güvenilirlik” yerine “tutarlılık” ve “dış güvenilirlik” yerine “teyit edilebilirlik” kavramları kullanılmakta olup nitel araştırmalar nicel araştırmalarda kullanıldığı şekliyle güvenilirlik peşinde değildir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Durum çalışmalarının güvenilirliğinin artırılması için araştırmacı izlenen süreçleri açıkça tanımlamalı, ilgili dokümanlarla kanıt sağlamalı, araştırmayı sistem dâhilinde kademeli olarak gerçekleştirmeli ve sunmalıdır (Paker, 2015). Bu kapsamda araştırmanın “inandırıcılığını” sağlamak için katılımcılardan bazıları meslektaşımız olduğundan ve daha önceden tanıdığımız için diğerleriyle de görüşme öncesinde yaptığımız sohbetlerle samimiyet sağlanmaya çalışılmış ve verilerin gerçeği yansıtması sağlanmıştır. Ayrıca veri toplama araçlarının geliştirilmesi, verilerin analizi ve yorumlanması sürecinde nitel araştırma yöntemlerinde uzmanlaşmış iki akademisyenin görüşlerine başvurulmuştur. Araştırmanın aktarılabirliğini sağlamak için ayrıntılı betimleme yoluna gidilmiştir. Ayrıntılı betimleme “*ham verinin ortaya çıkan kavram ve temalara göre yeniden düzenlenmiş bir biçimde okuyucuya yorum katmadan ve verinin doğasına mümkün olduğu ölçüde sadık kalınarak aktarılması*” yaklaşımıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Nitel araştırmanın “tutarlılığı” araştırma sürecinde verilerin benzer süreçlerle toplanıp toplanmadığı; “teyit edilebilirliği” ise araştırmacının kendi konumunun ve varlığının araştırmayı etkilememesi, araştırma sürecindeki bütün verilerin, notların ve yapılan kodların saklanması ve gerektiğinde incelenmeye sunulması ile ilişkilidir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu araştırmada tutarlılık için görüşmelerde benzer yaklaşımla sorular sorulmuş ve kayıt altına alınmıştır. Teyit edilebilirlik için görüşmecilerin, araştırmacının konumundan ve varlığından etkilenmemesi konusunda gerekli hassasiyet gösterilmiş, veriler incelenebilecek şekilde saklanmıştır.

Bulgular ve Yorum

Bulgu ve yorumlar öğretmen ve yönetici görüşlerine göre iki ana başlık altında sunulmuştur.

Öğretmen Görüşleri

Elde edilen bulgular; İletişim, Akademik Başarı, Aile Desteği, Etnik gruplaşmalar, Maddi Sorunlar, Öğretmenlerin Motivasyonu ve Hizmet İçi Eğitim İhtiyacı başlıkları altında değerlendirilmiştir.

İletişim

Öğrencilerin Türkçe bilmemeleri veya az biliyor olmalarının ne gibi sorunlar ortaya çıkardığını ve bu dil öğrenme sorununun nasıl aşıldığını ortaya çıkarmak amacıyla öğretmenlere sorulan sorulara verilen cevaplar şu şekildedir. Öğretmenlerin görüşleri genel olarak Türkçe bilmemeleri anlaşma sorunu ortaya çıkarıyor, öğrencilerin ders başarısı bu durumdan olumsuz etkileniyor, öğrenciler isteklerini anlatmakta zorlanıyorlar, devamsızlık yapıyorlar şeklindedir.

ÖĞRT4: *“Durumu iyi olanlar kursa gidiyorlar. Bir iki öğrencinin dışarıdan dil bilgisi ile ilgili ders aldığını öğrendim. Çoğunda zaten Türkçeyi öğrenelim diye bir çaba yok. Okula sağlıklı bir şekilde devam etmiyorlar. Bir eğitim almıyorlar. Buraya gezmeye gelir gibi geliyorlar.”*

ÖĞRT1: *“Anlaşmak zor oluyor. Yani çocuklar ders başarısı açısından bir ilerleme kaydedemiyorlar. Geriden takip ediyorlar. ...okulumuzda çok fazla yabancı öğrenci olduğu için daha önceden gelenler Türkçeyi öğrenmiş oluyorlar. Onların aracılığı ile onlarla anlaşabiliyoruz zaten. Türkçe öğrenme konusunda çok yetenekliler.”*

ÖĞTR3: *“İletişimsizlik sebebiyle en doğal en basit şeyler bile yanlış anlaşılabilir. Yabancı öğrencilerin en doğal isteklerinden bile kötü bir mana çıkartılabiliyor. Davranış problemleri de oluyor. Bunun sebebi de dil diye düşünüyorum.” “Dil bilmemeleri sebebiyle isteklerini söyleyemiyorlar. Mesela oyun oynayacak “benimle oyun oynar mısın?” diyemiyor. Top isteyecek “topu alabilir miyim?” diyemiyor. ...Özellikle Arap uyruklu olanlar branşımızın Din Kültürü olması sebebiyle Arapça olarak söyleyebiliyorlar. Bir nevi tercümanlık yapmış oluyoruz onlara...”*

ÖĞTR5: *“Türkçeyi öğrenene kadar sınıfta oturuyorlar. Hiçbir iletişim kurmuyorlar. ...dil bilmiyorsa anlaşamıyorsan tabii iletmiyorlar. Onların dediğini biz anlamıyoruz. Bizim dediğimizi onlar anlamıyor. Ancak anlayan bir arkadaş olursa onlar sayesinde iletişim kuruyoruz. Eğer dilimizi biliyorlarsa iletişim oluyor, sorunlarını iletiyorlar.”*

ÖĞRT6: *“Bizim ders sayısal olduğu için rakamlarla filan bir şekilde. Yani az buçuk anlıyorlar. Ama Türkçe derslerinde tabii anlamadıkları için zorlanıyorlar. Ya da bir şey ifade ederken zorlanıyorlar. Bir problem sorduğum zaman problemi anlamadığı için çözmesine imkân olmuyor. O yüzden dil eğitimi olmayınca bence hiçbir şey olmuyor.”*

ÖĞRT8: *“Sorunlarını ve isteklerini bize iletmiyorlar. Ancak başka sınıflarda dillerinden anlayan öğrenciler varsa onlar aracılığıyla sorunlarını dinliyoruz.”*

Yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe bilmemeleri anlaşma sorununu ortaya çıkardığı görülmektedir. Ayrıca özellikle sözel derslerde ders başarıyı düşürdüğü, öğrencilerde devamsızlık yapmaya sebep olduğu, öğrencilerin isteklerini anlatamadıkları, buna rağmen öğrencilerde Türkçe öğrenme ve eğitim alma çabasının olmadığı tespit edilmiştir. Türkçe bilmeme sorununun tercüman veya Türkçe bilen arkadaşları vasıtasıyla çözüldüğü görülmektedir.

Akademik Başarı

Yabancı uyruklu öğrencilerin derslerde başarı sağlayıp sağlayamadığı ve bu konuda yaşanan sorunları öğrenmek amacıyla ortaya çıkarmak amacıyla öğretmenlere sorulan sorulara verilen cevaplar şu şekildedir. Öğretmenler genel olarak; bizim öğrenciler gibi başarılı öğrenciler de var başarısız öğrenciler de var, bu öğrenciler başarısız ve okulun başarısını da aşağı çekiyor, az çocuklu ailelerin öğrencileri daha başarılı gibi görüşler ileri sürmüşlerdir.

ÖĞRT4: *“Şimdi ülkemizde sınıfta kalma diye bir şey olmadığı için bu çocuklar hiçbir şey yapmıyorlar. Dediğim gibi çoğu Türkçe bilmiyor. O yüzden hiçbir şey yapmadan sınıf geçtikleri için diğer çocukların tepkisine sebep oluyor. Bizim çocukların da motivasyonunu aşağı çekiyor Biz niye bir şeyler yapıyoruz diye onu sorguluyorlar. Tabii olumsuz etkileniyorlar. Yabancı öğrenciler sınıfta genelde hiç ses çıkarmadan oturuyorlar. Hiçbir şeye dâhil olmadan konuşmadan oturuyorlar. Çünkü Türkçe bilmiyorlar. Okulumuzun başarısını kesinlikle bu öğrenciler aşağı çekiyor.”*

ÖĞRT3: *“Akademik olarak bakınca çocukların başarılı olanları da var, orta düzeyde olanları da var, zayıf olanları da var. Bu durum çocukların geldikleri ortam, yaşadıkları travma ve problemlerle alakalı. Mesela bizim Türk öğrenciler kadar Türkçe dersinde soru çözebilen öğrenciler de var. Ama hiç alakası olmayanlar da var. Bunu araştırdığımızda*

çocukların yaşadıkları, göç etmelerine sebep olan nedenlerin çocukları psikolojik olarak etkilediğini ve bunun da eğitime yansıtıldığını görüyoruz.”

ÖĞRT6: *“Yine aynı bizim öğrencilerimizde olduğu gibi. Mesela geçen bir öğrencim vardı gayet matematiği iyiydi. Ama bu seneki öğrencilerimin matematikle hiç ilgisi yok. O yüzden bence yine aynı şekilde Türklerde olduğu gibi öğrenciden öğrenciye değişiyor. İyi olan da var, kötü olan da var.”*

ÖĞRT1: *“Çok iyi olanlar var. Mesela Afgan bir öğrencim takdir belgesi aldı. Yani çok iyi bir öğrenci. Derslerinde gayet iyi, sorumluluk sahibi, ödevlerini zamanında yapıyor. Başka sınıflarda da var, matematikte bizim Türk öğrenciler umursamıyor o öğrenmek için çaba sarf ediyor. Çabaları olmayanlar öğrenemiyorlar. Aslında isteyenlerin akademik başarıları iyiye gidiyor. Mesela bir öğrencinin matematikte 86 notu var. Türkçe daha düşük. En iyi notu matematik. Matematik diğer derslere göre daha iyi olabiliyor.”*

ÖĞRT2: *“Türkçe bilmiyor olmalarının en büyük sıkıntısını derslerde yaşıyoruz. Akademik olarak yaşıyoruz. Belki bir matematik yaşamaz, belki bir İngilizce yaşamaz. Çünkü Türkçe sonradan öğrenilebilecek yeni bir dil. Matematik ise daha çok sayılarla ilgili. Sayılar ise evrensel. Yani benim branşım olarak düşündüğümüzde herhangi bir akademik başarı sağlayamıyorlar. Eğer ders evrensel Boyut taşıyorsa bu derste başarılı ama bizim dersimizde tamamen dile hakim olması gerektiği için yetersiz oluyor.”*

Yabancı uyruklu öğrencilerin içinde derslerinde başarılı olan öğrencilerin olduğu, bunun yanında başarısız öğrencilerin de olduğu görülmüştür. Yine ifade edilen görüşlere göre akademik başarılarının Türk öğrencilerden pek farklı olmadığı görüşü ortaya çıkmaktadır.

Aile Desteği

Yabancı uyruklu öğrenci ailelerinin bu öğrencilerin eğitim sürecinde ne gibi katkılarının olduğunu öğrenmek ve bu konuda yaşanan sorunları ortaya çıkarmak amacıyla öğretmenlere sorulan sorulara verilen cevaplar şu şekildedir. Öğretmenler genel olarak; az çocuklu ailelerin öğrencilerle ilgilendiğini veya diğer öğretmenler ailelerin öğrencilere eğitim sürecinde bir katkılarının olmadığını söylemişlerdir.

ÖĞTR5: *“Ailelerini hiç okulda görmüyoruz. Hiç okula gelmiyorlar. Ancak özel bir durum olduğunda idareye geldiklerini görüyoruz. Başka bir zaman göremiyoruz. Çocuklar kendileri işlerini halletmeye çalışıyorlar. Aileleri çok destek olamıyorlar. Onlar da aynı şekilde Türkçe bilmiyorlar. Onlar da bizimle böyle bir şey olduğu zaman tercüman vasıtasıyla iletişim kuruyorlar.”*

ÖĞRT6: *“Hiçbir katkı sağlamıyorlar. Sadece çocuklarını okula bıraktılar. Ne gelen var ne giden. Hiç görmedik bile çoğunun ailesini.”*

ÖĞRT2: *“Yabancı uyruklu ailelerin çocuk sayısı bu konuda çok önemli. Zaten en büyük problemlerden bir tanesi baktığımızda bu. Eğer ailede çocuk sayısı fazla ise çocukla ilgilenmiyorlar. Ama ailede çocuk sayısı azsa o çocuğun peşinde pervane oluyorlar. Ne gerekiyorsa yapıyorlar. 5. sınıfta bir öğrenci var, sınıfta yaptığım etkinliği yapamayabiliyor. Ama eve verdiğim ödevi mükemmel yapıp geliyor. Evde baba yapıyor. Mükemmel bir yardımcı. Ne gerekiyorsa sınır yok. Bir çocukları var, çok fark ediyor. Yani iki çocuk üç çocuğun üzerinde çocuğu olanlar ilgilenmiyorlar.”*

Yabancı uyruklu öğrencilerin ailelerinin eğitim sürecinde desteklerinin olmadığı öğretmenler tarafından vurgulanmaktadır.

Etnik gruplaşmalar

Okulda yabancı uyruklu öğrencilerin bulunmasını Türk öğrencilerin nasıl karşıladığını, bu öğrencilere karşı bir tepki veya dışlamanın olup olmadığını öğrenmek amacıyla öğretmenlere sorulan sorulara verilen cevaplar şu şekildedir. Öğretmenler genel olarak; zaman zaman dışlanmaların olduğunu, Türk velilerden çok tepki olmadığını, Türk öğrencilerle aynı okulda beraber eğitim almalarının faydalı olacağı belirtmişlerdir.

ÖĞRT1: *“Gördüğüm kadarıyla bir dışlanma yok. Uyumlular şu anda. İlk zamanlarda dışlama oluyordu. İstemiyorlardı, niye geliyorlar deniyordu. Türkiye'ye gelmeye başladıklarında, 3-4 yıl öncesinde o zaman yaşıyordu böyle şeyler. Ama artık onlar da alıştılar. Çünkü sürekli geliyorlar. Sayıları arttı. Sınıfların üçte biri neredeyse yabancı oldu. Artık öyle bir problem yok. Yani onlara yabancı gözüyle bakmıyorlar. Ben kendi*

açımdayken söyleyeyim velilerden hiç tepki almadım. Olumlu da olumsuz da bir şey duymadım.”

ÖĞTR5: “Bir dışlanma olduğunu düşünmüyorum. Bizim okulumuzda böyle bir dışlama yok. Öğrencilerimizden de öğretmenlerimizden de herhangi bir dışlama yok. Velilerimizden de öyle bir tepki yani okulumuzda şu kadar yabancı öğrenci var niye var niye yok böyle bir tepki hiç görmedim. Böyle bir tepki yok”

ÖĞRT2: “Hani bir söz vardır ‘çocuklarım milleti olmaz’ diye. Gerçekten çocukların milleti yok. Onlar nereden olduklarına hiç bakmadan hep beraber oyun oynayabiliyorlar. ...İlk başta şunu yaşadık. Bir tane olduklarında çok üzülüyorlardı. Çok yalnız kalıyorlardı. Tek öğrenci de bunu yaşadık. İki öğrencinin olması ideal. İki öğrenci birbiriyle arkadaşlık yapıyordu. Ama iki üç olduğunda gruba giriyor. Gruba girdiğinde problemler çıkmaya başlıyor.”

ÖĞRT6: “...dışlanma olayının öğrenciden kaynaklandığını düşünüyorum. Bir sınıfta dışlanma yaşayan öğrenci var. Ama diğer sınıfta başka bir öğrencimiz var onu arkadaşları da öğretmenleri de çok seviyor. ...Velilerden herhangi bir tepki gelmedi, duyduğum herhangi bir tepki de yok. ...okulların ayrı olması gerekiyor. Çünkü çocuklar derste anlatılanları anlamıyorlar. Kendi aralarında konuşuyorlar ve çocuktur bunları sessizce tutamazsın. O yüzden de bence ayrı bir okulda eğitim görmeleri daha mantıklı.”

ÖĞRT7: “...bu öğrencinin fitratı ile alakalı. Bizim normal öğrencilerimizde de sınıf içerisinde problem yaşadığımız gibi yabancı öğrencilerde de bu tarz uyumsuz öğrenci olursa uyumsuzluk dil probleminden dolayı daha da artıyor. Şiddete dönebiliyor. Bu problemin nedeni sadece dil bilmemelerinden değil de daha önce geldikleri ülkede karşılaştıkları problem. Mesela oradaki savaş durumundan dolayı bombalama olup bir sakatlanma olduysa. Bunlardan dolayı bir kısmının psikolojileri bozuk geliyor ve uyum problemi yaşanabiliyor. ...bizim halkımızla, gelenek göreneğimizle kaynaşmaları için uyum sağlayabilmeleri için böyle karma eğitimin olması lazım. Ama ilk bir yıl bir hazırlık sınıfı gibi ayrı bir okulda eğitim görseler, Türkçeyi biraz daha iyi öğrenseler, ondan sonra normal okullara geçseler daha faydalı olur kanaatindeyim.”

ÖĞTR3: “Türk öğrencilerle karma olmasının daha yararlı olacağını düşünüyorum. Çünkü onların bizim okullarımızdan izole edilmesi toplumdaki ve kültürden de izole edilmesine sebep olacak. Bunun da ileride sosyokültürel açıdan büyük sıkıntılara neden olabileceğini düşünüyorum. Özellikle Milli Eğitim Bakanlığı'nın bu şekilde karma eğitime devam etmesi gerektiğini düşünüyorum.”

Yabancı uyruklu öğrencilerin zaman zaman Türk arkadaşları tarafından dışlandığı yönünde görüşler olmakla birlikte birçok öğretmen dışlanmanın olmadığını ifade etmektedir. Velilerin ise yabancı öğrencilerin okulda bulunmasına bir tepkilerinin olmadığı anlaşılmaktadır. Yabancı uyrukluların yaşayış biçimleri onların kabullenilmesi konusunda belirleyici olduğu, yaşam standardı yüksek olanların kabullenilmesi daha zor olduğu görülmektedir. Yine bu ifadelerden anlaşılan çocuklar arasında karşılaştırmalar yapılmakta, yabancı uyruklu çocukların özgüvenlerinin daha yüksek olduğudur. Bu konuda, yaşanan zorlukların çocukları özgüven konusunda güçlendirdiği söylenebilir. Ayrıca öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrenciler için ayrı bir okul uygulamasına genelde olumlu bakmadıkları ancak bazı öğretmenlerde yabancı uyruklu öğrencilerin ayrı okulda eğitim almaları düşüncesinin var olduğu anlaşılmaktadır.

Maddi Sorunlar

Yabancı uyruklu öğrencilerin maddi anlamda bir sıkıntılarının olup olmadığını tespit etmek amacıyla öğretmenlere sorulan sorulara verilen cevaplar şu şekildedir. Öğretmenler genel olarak; maddi sıkıntılarının olmadığını devletin ve hayır kurumlarının yardımıyla bulunduğunu bazı öğretmenlerin ise aileden aileye değişiklik gösterdiğini ve bazı ailelerin maddi sıkıntı yaşadıklarını söylemişlerdir.

ÖĞTR5: “Bizim okulumuzda bulunan öğrencilerin maddi sıkıntısı yok gibi. Ders defterleri, materyalleri hepsinin var. Kıyafetleri temiz, ders araç gereçleri iyi. Ama duyduğumuz kadarıyla durumu kötü olanlarda varmış. Bunlar da devletimiz ve hayır kurumları tarafından destekleniyor. İhtiyaçları gideriliyor.”

ÖĞRT7: “Bu şekilde bir sıkıntı bize pek yansımıyor. İlk geldikleri zaman belki kılık kıyafet konusunda çanta, kitap, defter konusunda bir sıkıntı var gibi. Ama bu bir şekilde bir hafta on gün içerisinde çözülüyor. Yardım kuruluşlarından veya okul kanalıyla çözülüyor.”

ÖĞRT4: “Maddi problem yaşamıyorlar. Çünkü bakılıyorlar. Kim bakıyor? Devlet bakıyor. Kendi ağızlarından giyim çeki aldıklarını söylüyorlar. Üstümüz başımız, yiyeceğimiz geliyor şeklinde konuşuyorlar. Sekizinci sınıfta bir öğrenci babasının niye çalışayım ki diye ifade ettiğini bile söyledi. Bizim bu ülkenin vatandaşı olarak böyle bir seçeneğimiz yok ama. Çocuğun kendi ifadesi.”

ÖĞTR2 “Ülkemize gelenler çok farklı kesimlere ait insanlar. Bizim okulumuzun çevresinde ki yabancı ailelerin maddi durumları kötü. Bunun sebebi buralarda daha ucuz ev bulabiliyor olmaları ve daha kolay kabul ediliyor olmaları. Evlerde çok aile iç içe yaşıyor. Evimizin karşısında yaşayan bir aile gece gündüz perdelerini çekmeden hayatlarını devam ettiriyorlar. Var perde ama çekilmiyor. Eve girip çıkan kimdir? Nedir? Bilinmez. Çok farklı bir yaşam tarzları da var. Bizim Okulumuzdaki yabancı Öğrencilerin çoğunun kendi öğrencilerimizden maddi durumlarının daha iyi olduğuna inanıyorum. Bizim öğrenciler onlardan daha gariban.”

ÖĞTR3: “Maddi sıkıntı yaşıyorlar. Bu durum özellikle giyimlerinden, kılık kıyafetlerinden anlaşılıyor. Maddi sıkıntı yaşayanların okul kıyafetleri eksik olabiliyor. Ders araç gereçleri, çantaları eksik olabiliyor. Yeme içme konusunda da sıkıntılara sebep oluyor maddi durumlarının kötü olması.”

Öğretmenlerin görüşlerine göre genelde yabancı uyruklu öğrenciler ve ailelerinin maddi sıkıntılar yaşadığı, bu sıkıntıların devlet ve hayır kurumları tarafından yapılan yardımlarla büyük ölçüde giderildiği anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin Motivasyonu ve Hizmet İçi Eğitim İhtiyacı

Bu problemle ilgili öğretmen görüşleri iki başlık altında sunulmuştur.

Motivasyon

Yabancı uyruklu öğrencilerin bulunduğu okullarda çalışmanın öğretmenlerin motivasyonunu nasıl etkilediğini öğrenmek amacıyla öğretmenlere sorulan sorulara verilen cevaplar şu şekildedir. Öğretmenler genel olarak; olumlu veya olumsuz bir etkisinin olmadığını belirtmişlerdir.

ÖĞRT6: “Motivasyonumu etkilemiyor. Ama bazı öğrenciler var mesela hiç derse katılmıyor. Dersle hiç ilgisi yok. Konuşmuyor, misafir gibi geliyor gidiyor. Sadece burada süre dolduruyor. Zaten çoğu zaman devamsızlık yapıyorlar. Ama başka bir şubede İranlı bir öğrencimiz var. Derse katılımı çok güzel.”

ÖĞRT7: “Herhangi bir değişiklik olmuyor. Biz normal dersimizi her zamanki gibi anlatıyoruz. Tabii onların anlamaları için de biraz daha fazla gayret sarf etmemiz gerekiyor.”

ÖĞRT8: “Yok, benim motivasyonumu etkilemiyor.”

Yukarıdaki öğretmenler gibi motivasyonlarında bir etkilenme olmadığını söyleyenlerin yanında yabancı uyruklu öğrencilerin varlığından olumsuz olarak etkilendiğini ifade eden öğretmenler de vardır.

ÖĞRT4: “Olumsuz etkileniyorum. Yani onların da kendilerini buraya ait hissetmediklerini hissediyorum. Ben de onlara ait hissetmiyorum. Farklı kültürlerden gelen insanların kültürümüze zarar vereceğini düşünüyorum. O yüzden her türlü motivasyonumu etkiliyor.”

ÖĞRT2: “Yabancı uyruklu öğrencilerin sayısı çok fazla olmadığı müddetçe herhangi bir olumsuzluk yok. Ama yabancı uyruklu öğrenciler sayı olarak fazla olduklarında kendi aralarında konuşup etrafi tedirgin ediyorlar. Nihayetinde bir şey söylüyorlar ama anlamıyorsunuz ve grup halinde konuştuklarında siz onlara müdahale edemiyorsunuz. Müdahale edemediğinizde diğer öğrenci grubunun da dikkatinin dağılmasına sebep oluyor. Bu seneki 5. sınıflarımızda yabancı öğrenci sayısı çok fazla. Sınıf mevcutlarınının 20 civarında olduğunu düşünürsek üçte bire denk geliyor. Bu üçte bir oran okulumuz durumunu düşündüğümüzde hem zekâ olarak hem sosyal çevre olarak olumsuz şartlarda yetişmiş çocuklar.”

Öğretmenlerin genel olarak yabancı uyruklu öğrencilerin varlığından olumlu veya olumsuz olarak etkilenmedikleri, ancak yabancı öğrenci mevcudunun fazla olduğu durumlarda istenmeyen davranışlar nedeniyle olumsuz etkilenmeler olduğu görülmektedir.

Hizmet içi eğitim ihtiyacı

Farklı ülkelerden ve kültürlerden gelen öğrencilerin bulunduğu okullarda çalışan öğretmenlerin bu öğrencilere eğitim verme konusunda bir hizmet içi eğitim alıp almadıklarını ve böyle bir eğitime ihtiyaç duyup duymadıklarını tespit etmek amacıyla öğretmenlere sorulan sorulara verilen cevaplar şu şekildedir. Öğretmenler genel olarak; böyle bir eğitim almadıklarını, eğitim almanın iyi ve faydalı olacağını söylemişlerdir.

ÖĞRT1: *“Almadık ama alsak iyi olurdu. Şu anda biz onlara alıştık. Bundan sonra eğitim almanın bir faydası olmaz. İlk zamanlar belki iyi olurdu. Onlara nasıl yaklaşmalıyız, onlarla nasıl uyum sağlayabiliriz, öğrencileri nasıl birbirine uyumlu şey yapabiliriz diye. Ama artık bir uyum sıkıntımız yok. Onların da bizim Türk öğrencilerimizden bir farkı kalmadı. Daha kolay anlaşıyorlar bizlerle. İlk geldikleri yıllar biraz sıkıntı oluyordu ama şimdi gelen öğrencilerde pek sıkıntı yaşamıyoruz. Eğer bir eğitim yapılacaksa, onların sınıfa uyumunu nasıl sağlayabiliriz? Bizim öğrencilerle arası nasıl uyumlu olabilir? Hani onlarla nasıl anlaşabiliriz? Nasıl yaklaşmamız gerekir? Konusunda çalışmalar yapılabilir.”*

ÖĞTR3: *“Bir eğitim almadım ama böyle bir eğitimin gerekli olduğunu düşünüyorum. Dil bazında ve kültürel olarak yapılmalı. Irak'tan, Suriye'den, Afganistan'dan, İran'dan gelen talebelerin farklı kültürleri var. Onları anlamada zorluk çektiklerini düşünüyorum ve böyle bir eğitimin iyi olacağını düşünüyorum.”*

ÖĞTR5: *“Hayır almadım. Bize bu kişiler hakkında bilgilendirme yapılabilir. Bu çocukların sosyal kültürel yapısı, ekonomik yapısı, hangi milletten olduğu ile ilgili bir bilgilendirme yapılırsa iyi olur. Artık bu bilgilendirmeyi emniyet mi yapar? Milli eğitim mi yapar? Onları kim iyi tanıyorsa onlar bize bir bilgi vermeli. Biz öğrencinin kim olduğunu bilmemiz lazım. Böyle düşünüyorum yani.”*

ÖĞRT6: *“Hayır, bir eğitim almadım. Yabancı dil eğitimi konusunda çocuklarla anlaşamıyoruz. Anlamıyoruz ne konuştuklarını. Ama böyle bir eğitim almak için de dil eğitimi kolay bir şey değil. Onun da kolay kolay alınacak bir durumu yok. Yani o yüzden de hizmet içi eğitimin çok fazla faydalı olacağına inanmıyorum.”*

ÖĞRT4: *“Almadım. Bence böyle bir eğitime gerek yok. Çünkü onların varlığına gerek yok ülkemizde.”*

Öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencilerle ilgili bir eğitim almadığı, genelde böyle bir eğitimin yararlı olacağı görüşünün olduğu görülmektedir. En büyük eğitim ihtiyacının dil konusunda olduğu ancak gelen öğrencilerin dilinin öğrenilmesinin kolay olmadığı bu yüzden hizmet içi eğitim yapılacaksa gelen öğrencilerin sahip olduğu kültürlerin tanıtımı, bu öğrencilere nasıl yaklaşılması gerektiği gibi konularda yapılması gerektiği anlaşılmaktadır.

Yönetici Görüşleri

Yöneticilerin Hizmet İçi Eğitim İhtiyacı ve Motivasyonu, Okul Kurallarına ve Düzenine Uyum, Etnik gruplaşmalar, Sosyal ve Sportif Faaliyetlere Katılım, İletişim, Aile Desteği, Yabancı Uyruklu Öğrencilere Karşı Genel Tutum, Maddi Sorunlar, Okula Kayıt başlıkları altında bulgular değerlendirilmiştir

Okula Kayıt

Yabancı uyruklu öğrencilerin okula kayıtları sırasında yaşanan sorunların ne olduğunu belirlemek amacıyla okul yöneticilerine sorulan sorulara verilen cevaplar şu şekildedir. Yöneticiler genel olarak; denklik ile ilgili sıkıntılar olduğunu ve velilerin kayıt prosedürünü bilmediklerini belirtmişlerdir.

YÖN2: *“Yabancı uyruklu öğrenciler okula kayıt yapılırken sadece doğum tarihine bakılmakta ve yaşından bir seviye alta kaydedilmekte. Bu durum ise anlaşmazlık, okula uyumsuzluk problemi oluşturmaktadır.”*

YÖN7: *“Yaşadığımız en büyük sorun şu: Yaşı çok büyük olmasına rağmen denklik nedeniyle yaşının uygun olmadığı sınıflara geliyor öğrenciler. Sürekli bunu yaşıyoruz.”*

YÖN8: “Denklik komisyonunun öğrenci değerlendirme konusunda yetkin olduğunu düşünmüyorum. Çocuk gerçekten 6. sınıfta olabiliyor ancak bunu 5. sınıfa gönderiyor. Büyük ihtimal bu dil meselesini göz önünde bulunduruyorlar. Irak’ta 6 sene okumuş, biz de 5. sınıfa gönderiliyor. İlerleyen dönemlerde bu çocuklar daha iri çocuklar oluyor. Onların beklentileri farklı oluyor. Bazı problemler de yaşanabiliyor.”

YÖN3: “Denklik işlemlerinde bazen kaçınıcı sınıfta olduğunu belirlemek de zorlanıyoruz. Denklik belgesi geç gelebiliyor. Bu durumda çocuğun kaçınıcı sınıfa kayıt olacağını bilemiyoruz. Milli Eğitim’e sorduğumuzda onlar da bazen doğru bilgi veremiyor.”

YÖN6: “...veliler öncelikle okula gelip kayıt yaptırmak istiyorlar. Sınıf seviyeleri belli olmadığı için milli eğitime gönderiyoruz. Milli eğitimden denklik belgesinin çıkması zaman alabiliyor. Bazen çıkan denklik belgesindeki sınıfa itiraz ediyorlar. Bazen de biz seviyeye itiraz ediyoruz.”

Yöneticilerin kayıtla ilgili yaşadığı en büyük sorunun öğrencilerin denkliğinin doğru yapılmaması sebebiyle kayıt yapılan sınıfta yaşlılarından büyük olmaları olarak görünmektedir. Yine yaşanan iletişim sorunu ve velilerin kayıt için öncelikle nereye başvuracağını bilememesi gibi sorunlar da yaşanmaktadır. Yöneticilerin iletişim sorununu okulda diğer yabancı öğrenciler yardımıyla çözmeye çalıştıkları, bazen de denklik kararlarına itirazda buldukları anlaşılmaktadır.

Okul Kurallarına ve Düzenine Uyum

Bu problemle ilgili yönetici görüşleri dört başlık altında sunulmuştur.

Okul kültürü ve kurallarına uyum

Öğrencilerin okul kurallarına uyma konusunda yaşanan sorunları tespit etmek için okul yöneticilerine sorulan sorulara verilen cevaplar şu şekildedir. Yöneticiler genel olarak; Türkçe bilmediklerinden ve geldikleri ülkedeki farklı kurallara alışmalarından dolayı sorunların olduğunu söylemişlerdir.

YÖN3: “Okul kültürüne kurallarına uyumunda çok problem yaşıyoruz. Dil bilmedikleri için söylediklerimizi anlamadıkları için de hani hasta olup bilinci açık olup kendisini ifade edemeyen insanlar gibi sınıfın bir köşesinde kalıyorlar. Bazen yapma dediğimiz şeyleri yapıyorlar. Ama neden yapmamaları gerektiğini anlatamıyoruz. Mesela küfür etme davranışları olabiliyor, arkadaşlarına zarar verme davranışları olabiliyor. Uyum süreçlerini kolaylaştırmak için en fazla yapabildiğimiz şey rehber öğretmenin yanına yolluyoruz. O da onların dilini anlamadığı için bir çözüm bulamıyor. Bazen Arapça öğretmenlerimizle iletişim kurmaya çalışıyoruz. Bazıları belli bir düzeyde İngilizce biliyor. İngilizce öğretmenimizle bağlantı kurmaya çalışıyoruz. Onun dışında diğer sınıf arkadaşlarına da arkadaşımıza sahip çıkın onunla ilgilenin gibi uyarılar yapıyoruz. Yaptığımız faaliyetlere çok etkin olmamakla birlikte onları da katıyoruz.”

YÖN2: “Yabancı uyruklu öğrencilerin okul kültürüne/kurallarına uyumunda ki en büyük problem dil konusu. Dil bilmedikleri için ya sessiz bir şekilde sınıfta oturma ya da yanlış anlama nedeniyle bizim öğrencilerimizle kavga etme gibi problemler oluşturmakta. Yine okula uyum sağlamama nedeniyle devamsızlık yapmaktalar bu da okul kültürünü öğrenmeden uzaklaşmalarına sebep olmakta. Özel bir etkinlik yok ama tüm etkinliklerde öğrencilerimizle birebir görev almaktalar.”

YÖN4: “Eğer öğrencinin hemen denkliği verilip bize geldiyse çocuğun okula adaptasyonu, Türkçe ile ilgili yaşadığı sıkıntılar ve oradaki okul ortamı ile buradaki okul ortamı arasındaki farklılıklar uyum noktasında problemler oluşturuyor. Ama eğer ilkokuldayken öğrenci buraya gelmiş ve biraz Türkçe biliyorsa okul ortamı ile ilgili bir alışmışlığı varsa herhangi bir problem yaşamıyoruz. Uyum süreçlerini kolaylaştırmak adına veli ziyareti yapıyoruz. Aileyi bulunduğu ortamda görüyoruz. Onlarla tanışıyoruz. ...bir sportif ya sosyal faaliyete yönlendiriyoruz ki daha çok okulda dursun, daha çok arkadaş edinsin. Özellikle sportif faaliyetlere yönlendiriyoruz.”

YÖN5: Böyle kavgalar tartışmalar yaşandığında rehber öğretmenlerimiz rehberlik faaliyetinde bulunuyorlar. Bizler de söylüyoruz veya velisini çağırarak bilgilendirmede bulmuyoruz. Bu şekilde yapmaması gerektiğini, kavga etmemeleri gerektiğini, bir sorunları olduğunda bizlere, rehber öğretmene ya da sınıf öğretmenine söylemeleri gerektiğini söylüyoruz.

YÖN1: “Belirli zamanlarda aynı ülkeden gelen öğrencilerle okul kuralları ve uyumu ile ilgili öğrencilere bilgilendirme toplantıları yapılmakta. Türkçe bilmeyenlere Türkçe dil kursu açılmıştır.”

Elde edilen veriler değerlendirildiğinde okul kültürüne ve kurallarına uyumda en önemli sorun yabancı öğrencilerin Türkçe bilmemeleri olarak ifade edilmiştir. İkinci sırada gelen sorun ise şiddet olarak görülmektedir. Devamsızlık yapmaları, geldikleri yerdeki okul kurallarının farklı olması da diğer sorunlar olarak sıralanmaktadır. Okul yöneticilerinin bu sorunları aşmak için okul içinde çeşitli çözümler bulmaya çalıştıkları anlaşılmaktadır.

Okul kıyafetine uyma

Yabancı uyruklu öğrencilerin okulun belirlediği kıyafet kurallarına uyumla ilgili sorunlarını tespit etmek için okul yöneticilerine sorulan sorulara verilen cevaplar şu şekildedir. Yöneticilerin tamamı öğrencilerin okul kıyafetini maddi imkânsızlıklar sebebiyle alamadığı bu sebeple formasız olarak okula geldiği yönünde görüş bildirmiştir. Ayrıca yöneticiler genel olarak; bu sorunu Okul-Aile Birliği bütçesinden ve öğretmenlerin oluşturduğu fondan çözüme kavuşturmaya çalıştıklarını belirtmişlerdir.

YÖN5: “Okulumuzun belirlediği bir kıyafet var. Yabancı uyruklu öğrencilerden maddi durumu iyi olmayanlar bazen okul kıyafeti giymeden gelebiliyorlar. Geçtiğimiz yıllarda mezun olan öğrencilerimizin getirdiği kıyafetler var. Bu kıyafetlerden veriyoruz veya giyim mağazalarında nazımızın geçtiği yerleri arayarak yardımcı olmalarını sağlıyoruz. Onların okul kıyafetine uygun kılık kıyafetle gelmelerini sağlamaya çalışıyoruz. Bunun dışında öğretmen arkadaşlar ve biz her ay yardım fonu düzenliyoruz. Genelde yabancı uyruklu öğrencilerimize bu fondan elektrik paralarını, su paralarını, giyim, kıyafet, yiyecek, konularında yardımcı oluyoruz. Ramazanda bilhassa fitre, zekât gibi yardımlarda bulunuyoruz. Geçen sene yabancı uyruklu öğrencilerimizin hemen hemen hepsine yardımda bulunduk. Maddi imkânı olup okul kıyafeti olanlar o kıyafeti giyerek geliyorlar. Maddi imkânı olmayanlara da bu şekilde yardımcı oluyoruz.”

YÖN3: “Okulumuzun belirlediği bir kıyafet var. Yabancı uyruklu öğrenciler genelde maddi durumları iyi olmadığı için bizden kıyafet talebinde bulunuyorlar. Eğer elimizde varsa veriyoruz, yoksa almaları için yönlendiriyoruz. Genelde de alamıyorlar. Alamadıkları için sene boyunca kot pantolonla gelen, tişörtle gelen öğrencilerimiz oluyor maalesef. O da maddi durumları iyi olmadığı için. Alacak güçleri olsa alacaklar. Bazen okulumuzda yardım topluyoruz, yardımcı oluyoruz. O şekilde de kıyafet aldığımız öğrenciler oluyor. Bizim aldığımız kıyafetleri giyiyorlar.”

YÖN1: “Okulun belirlediği okul kıyafeti bulunmakta. Ancak bu öğrencilerin maddi durumları yeterli olmadığı için bir kısmı okul kıyafetini temin edememekte. Bu tür öğrencilere çevre imkânları kullanılarak okul kıyafeti temin etmekteyiz. Fakat bazı öğrenciler kıyafet kurallarına uymamakta ısrar etmekte. Geldikleri ülkenin kuralları farklı olması nedeniyle, kendi ülkelerinde rahat ve kuralsız yaşamının verdiği alışkanlıklar kıyafet kuralına uymamayı beraberinde getirmiştir.”

YÖN2: “Okulun kendi kıyafeti var. Uyma konusunda problem yaşıyorlar. Maddi problemden dolayı alamadıklarını belirtiyorlar. Kıyafet alındığında bile giymeme konusunda ısrarcı davranıyorlar. Sanırım serbest kıyafetle dolaşma isteği.”

YÖN8: “Okulumuzun belirlediği bir kıyafet var, öğrenciler bu kıyafete uyuyorlar. Ama öğrenci uyumsuzsa, aileden kaynaklanan bazı problemleri de varsa onlar okul kıyafetini giymeyebiliyor. Tedarik ediyorsun, alıyorsun, aldırıyorsun bir bakıyorsun altına kot pantolon giymiş. Bu bizim Türk öğrencilerde de var. Yabancı uyruklu öğrencilerden son derece okul kurallarına uyan tertemiz kıyafetleri ile gelen öğrenciler de var.”

Yabancı öğrencilerin okul kıyafetini maddi imkânsızlıklar sebebiyle alamadığını ancak kıyafet temin edildiğinde de geldikleri ülkedeki kuralsızlık, rahat yaşama gibi sebeplerle giymek istemedikleri görülmektedir. Yöneticilerin öğrencilerin yaşadığı maddi sorunları Okul-Aile Birlikleri, öğretmenler ve çevreden sağladıkları yardımlarla çözmeye çalıştıkları anlaşılmaktadır.

Devamsızlık ve okul terki

Yabancı öğrencilerin devamsızlık ve okul terki gibi durumlarını tespit etmek ve bu sorunun Türk öğrencilerle karşılaştırmasını yapmak için okul yöneticilerine sorulan sorulara verilen cevaplar şu şekildedir. Yöneticilerin tamamı öğrencilerin okula devamsızlıkları ve okul terklerinin olduğunu

söylemişlerdir. Ayrıca genel olarak; maddi imkânsızlıklar, aile ilgisizliği gibi sebeplerden devamsızlığın yaşandığını belirtmişlerdir.

YÖN1: “Yabancı öğrencilerin devamsızlık problemleri kendi öğrencilerimize göre daha fazla. Öğrencilerin bir kısmı aileleri tarafından zaman zaman çeşitli alanlarda çalıştırılıyor. Bir kısmı ailelerine tercümanlık yapmak için hastaneye ve diğer kurumlara gitmektedir.”

YÖN6: “Yabancı uyruklu öğrencilerin devamsızlık yüksek. Dolayısıyla okul terki de yüksek. Okula ve çevreye uyum sağlayamamaları, arkadaş edinememeleri, Türkçeyi öğrenememeleri, derslerde başarısız olmaları, ailenin ilgisizliği sebepler arasında sayılabilir.”

YÖN3: “Yabancı uyruklu öğrencilerimizin bazılarının annesi, babası ölmüş. Yetim ve öksüz olan öğrencilerimiz var. Ailesini savaşlarda kaybetmiş ve bu yüzden amcasının yanında, halasının yanında, dayısının yanında yaşayan öğrencilerimiz var. Sabahları sürekli geç gelen öğrencilerimiz var. O yüzden evde nasıl bir ortamları var bilmiyoruz. Okula devam etmeyen öğrencilerimiz var. Bunun sebebi anne baba olmaması ve maddi imkânsızlıklar. Kimisi de dolmuşa binemiyor, ta nereden yürüyüp gelmek zorunda kalıyor. Derse gecikiyor ya da gitmesem ne olacak diyor. Devamsızlık Türk öğrenciler ile karşılaştırıldığında yabancı uyruklu öğrencilerde daha fazla.”

YÖN4: “Devamsızlık noktasında problem yaşıyoruz. Tabii bu sürekli devamsız öğrencilerle ilgili yaşadığımız problemin sebebi yurtdışına tekrar kendi vatanlarına dönmeleri. Ya da yurt dışında herhangi bir ülkeye Birleşmiş Milletler tarafından yerleştirilmeleri. Bununla ilgili bize bilgi gelmediği için sürekli devamsız olarak değerlendiriyoruz. Yabancı uyruklu öğrenciler de sürekli devamsızlık biraz daha fazla. Okula uyumla ilgili problemler yaşandığında devamsızlık ortaya çıkıyor. Bu noktada tedbirimiz öncelikle dediğim gibi velilerle görüşüyoruz arkasından resmi işlemleri başlatıyoruz.”

Yöneticilerin tamamı yabancı öğrencilerin okula devam ve okul terki konusunda sorun yaşadığını bildirmiştir. Yabancı öğrencilerdeki devamsızlık ve okul terkinin Türk öğrencilerle kıyaslandığında fazla olduğu görülmektedir.

Etnik gruplaşmalar

Aynı ülkeden gelmiş, aynı dili konuşan yabancı uyruklu öğrenciler arasında bir gruplaşma olup olmadığını; varsa bu durumun okul yönetiminde sorun oluşturup oluşturmadığını öğrenmek için okul yöneticilerine sorulan sorulara verilen cevaplar şu şekildedir. Yöneticilerin tamamı gruplaşmanın olduğunu dile getirmişlerdir. Bir kısmı bunu problem olmadığını belirtirken bir kısmı da problem oluşturduğunu söylemişlerdir.

YÖN2: “Yabancı uyruklu öğrenciler arasında etnik kimliğe dayalı gruplaşmalar oluyor. Ancak bu daha çok bizim öğrencilerle değil de iki farklı yabancı ülke öğrencileri arasında daha çok oluyor. (Iraklı-Afgan gibi). Bu durum okul idaresi için sorun oluşturuyor. Sürekli kavga olması disiplinsizlik sorununu meydana getiriyor. Kendi öğrencilerimizde disiplin konusunda olumsuz etkiliyor.”

YÖN7: “Bu sene Afgan öğrencilerde bir gruplaşma oldu. Daha önce olmamıştı. Afgan öğrencilerin bir araya gelerek Türk öğrencileri sıkıştırdıklarına da şahit olduk. Bir öğrencimizi mesela sene sonuna doğru hepsi toplanıp sıkıştırmışlar. Bu gruplaşma yabancı uyruklu öğrencilerin sayıları çoğalınca başladı. Irak, İran, Afgan, Suriyeli hepsinden var. Bir ara Somalili de vardı.”

YÖN5: “Bizim okulumuzda yabancı uyruklu öğrenciler arasında etnik kimliğe dayalı bir gruplaşma olduğunu düşünmüyorum. Ama her şey dile dayandığı için teneffüslerde filan onlar bir araya gelerek oynuyorlar. Bu durum yabancı uyruklu-Türk çatışmasına dönüşecek bir şey değil. O şekilde iletişimleri daha kolay olduğu için teneffüslerde falan bir araya geliyorlar Bu etnik bir durum değil bir gruplaşma şeklinde değil.”

Yabancı uyruklu öğrenci sayısı diğer okullara göre daha fazla olan okullarda yabancı öğrenciler arasında etnik kimliğe dayalı gruplaşmaların olduğu, bu durumun başka bir etnik kimliğe sahip yabancı öğrencilerle veya Türk öğrencilerle çatışma zemini oluşturabildiği görülmüştür. Yabancı öğrenci sayısı

on beşin altında olan iki okulda ise yabancı uyruklu öğrenciler arasında etnik kimliğe dayalı bir gruplaşmanın olmadığı ve sorun yaşanmadığı gözlemlenmiştir.

Sosyal ve Sportif Faaliyetlere Katılım

Yabancı uyruklu öğrencilerin okullardaki faaliyetlere katılımı konusunda yaşanan sorunlar olup olmadığını tespit etmek amacıyla okul yöneticilerine sorulan sorulara verilen cevaplar şu şekildedir. Yöneticiler genel olarak öğrencilerin bu faaliyetlere katıldıklarını ve okulların bu konuda yabancı öğrencileri teşvik ettiğini belirtmişlerdir.

YÖN1: *“Okulumuzda her türlü faaliyete yabancı öğrenciler de katılım sağlıyor. Gerek sportif faaliyetler gerekse halk oyunları ve koro çalışmaları gibi kültürel faaliyetlere katılıyorlar. Katılımda istekli oluyorlar.”*

YÖN3: *“İlgisi olan öğrenciler katılmak istiyor. Dilini geliştirmiş olan öğrenciler özellikle katılmak istiyor. Türkçe bilmeyen öğrenciler hiçbir şeye katılmak istemiyor. Ne derse katılıyorlar ne sportif faaliyete ne sosyal faaliyetlere hiçbir şeye katılmıyorlar.”*

YÖN8: *“Dil problemini çözmüş olan çocuklar her türlü faaliyete gönüllü katılmak istiyorlar. Israrla istiyorlar. Korodan spor faaliyetlerine kadar, şüre kadar her türlü faaliyete katılıyorlar. Biz de teşvik ediyoruz. Hatta İstiklal Marşı söylüyorlar, bayrağı tutuyorlar.”*

YÖN7: *“Yabancı öğrencilerin sporla alakaları yok. Çok nadir bir iki tane çıktı şimdiye kadar. O da bir tanesi futbolda kalecimiz yoktu kaleci oldu. 51 tane yabancı öğrencimiz vardı bu sene. 51 öğrenciden 1 tanesi oranlayın işte. Diğerleri bir faaliyete katılmadı.”*

Yabancı uyruklu öğrencilerin sosyal, sportif ve kültürel etkinliklere çoğunlukla katılmak istedikleri, Türkçe öğrenen öğrencilerde daha fazla istek olduğu, okul yönetici ve öğretmenlerinin bu konuda yabancı öğrencilere bir ayırmda bulunmadığı, hatta teşvik ettiği görülmüştür.

İletişim

Yabancı uyruklu öğrencilerin sorunlarını ve isteklerini okul yöneticilerine iletip iletmedikleri, bu konuda yaşanan sorunları öğrenmek amacıyla okul yöneticilerine sorulan sorulara verilen cevaplar şu şekildedir. Yöneticilerin çoğunluğu öğrencilerin Türkçe biliyorsa kendileri bilmiyorlarsa bilen arkadaşları vasıtasıyla sorunlarını ve isteklerini iletibildiklerini, bu konuda sorun yaşanmadığını söylemişlerdir.

YÖN1: *“İstek ve sorunlarını rahatlıkla iletiyorlar. Türkçe bilmiyorsa bilen bir arkadaşı vasıtasıyla bize sözel olarak iletiyorlar. Hiçbir şekilde güçlük çekmiyorlar.”*

YÖN7: *“Yabancı uyruklu öğrencilerden Türkçeyi iyi bilen bir kaç sene önce buraya gelen öğrencilerimiz var. İlk başta geldiklerinde Türkçeyi çözene kadar onların aracılığıyla anlaşabiliyoruz. Ondan sonra da zaten Türkçeyi öğrendiklerinde sıkıntı olmuyor çok. Kendileri gelip sıkıntılarını söylüyorlar. Herhangi bir çekingenlikleri korkuları yok. Bizden çok daha rahatlar yani.”*

YÖN8: *“İmam Hatip Ortaokulu olduğumuzdan bizim Arapça öğretmenimiz var veya meslek dersi öğretmenleri. ...bir şekilde iletişim kuruyoruz. Bu konuda bir sıkıntı yaşamadık. Geliyor bir problemi olursa. Ben hemen Arapça öğretmenini arıyorum. O da geliyor. Problemimizi hallediyoruz. Türkçe bilenler rahatça dertlerini anlatıyorlar.”*

YÖN3: *“Türkçe bilmeyenler sorunlarını iletmiyor maalesef. Diğerleri bizim öğrencilerimizle aynı. Bir sorun yaşamıyor. Ama dili olmayan öğrenciler arkadaşıyla kavga ediyor anlatamıyor. Sorun yaşıyor anlatamıyor. Kalemim yok diyemiyor. Parası yok açım diyemiyor. Gerçekten bu konuda sorun yaşıyoruz. Sadece bakıyoruz. Savaş görmüş çocuklarımızda çekingenlikler olabiliyor. Konuşmuyorlar, son derece içlerine kapanık oluyorlar. Tepki bile vermiyorlar yani.”*

Yabancı uyruklu öğrencilerin özellikle Türkçe öğrendikten sonra sorunlarını ve isteklerini okul yöneticilerine rahatlıkla anlatabildikleri, bu konuda yaşanan iletişim problemlerini de çeşitli yollarla çözdükleri görülmektedir.

Aile Desteği

Yabancı uyruklu öğrenci ailelerinin eğitim sürecine desteklerinin olup olmadığını bu konuda yaşanan sorunları öğrenmek amacıyla okul yöneticilerine sorulan sorulara verilen cevaplar şu şekildedir.

Yöneticilerin çoğunluğu aile desteğinin düşük olduğunu ve desteğin ailenin maddi durumu ve eğitim seviyesine göre değiştiğini dile getirmiştir.

YÖN4: “Eğer öğrenci ilkökul eğitimi almışsa veya bir seneye yakın bir eğitimi bizim okullarımızda görmüşse bazı velilerimiz, bunların sayısı çok değil, gelip öğrencinin durumunu soruyorlar. Rehberlik servisine yönlendirdiğimiz velilerimiz var. Ders durumunu takip eden velilerimiz var. Ama bu velilerin sayısı dil problemi sebebiyle tabii ki düşük.”

YÖN5: “Maddi durumu iyi olan öğrencilerin için velileri katkı sağlıyorlar. Devamını sağlıyorlar. Kurslara katılımlarını sağlıyorlar. Dilimizi bilen ve maddi durumu iyi olan veliler gerekli katkıyı sağlıyorlar. Ama dilimizi bilmeyen veliler gerekli katkıyı sağlayamıyorlar. Onlarla zaten anlaşamıyoruz. Onlar yardımcı olamıyor çocuklarına. Ama diğerleri bizim Türk öğrencilerimiz gibi kılık kıyafetleri düzgün. Hiçbir sıkıntı yaşamadığımız Iraklı öğrencilerimiz var. Bizim öğrencilerimizin çoğu Iraklı.”

YÖN8: “Ailelerin aynen bizde olduğu gibi ilgisi var, ilgisizi var, hiç okula uğramayanı var. İki günde bir gelen veli de var, veli toplantılarına katılan veli de var. Ama ne yaptıklarını bilmiyoruz yani. Okulumuzda bir aileden, kardeş çocukları, okula gelen 2 öğrenci var. Bir seferinde ben evlerine gitmiştim. Çalışan bir tane adam ne kadar para getirir eve bilmiyorum. Ama evin durumu pekiyi değil yani. Çok kötüydü. Yataklar bir tarafa yığılmış, ayakkabıyla giriyorlar içeri. Bu durumda olan aileler ilgisiz. Daha önceden gelip iş bulan maddi durumu iyi olan aileler takibini de yapıyor çocuklarının. Yabancı uyruklu öğrencilerde ailesi ilgili olan yarı yarıya diyebilirim. Anasınıfında bir öğrencimiz vardı. Okula gelmemeye başladı. Okul aidatını karşılayamıyorlarmış. Veliyi çağırıp konuştuk. Durumu kendisine anlatınca ağlamaya başladı. Sonra yeter ki gelsin, biz para istemiyoruz senden dedik.”

YÖN7: “Sadece sosyal yardımlaşmadan yardım alacakları zaman öğrenci belgesi almak için geliyorlar. Onun dışında hiçbir şekilde görmüyoruz. Adam okulun adını da bilmiyordur, hangi sınıfa gittiğini de bilmiyor çocuğunun.”

Yabancı uyruklu öğrenci ailelerinin eğitim sürecine desteğinin düşük olduğu ortaya çıkmaktadır. Destek veren ailelerin ise maddi anlamda durumlarının iyi olduğu anlaşılmaktadır. Gelir seviyesi düşük, maddi sıkıntısı olan ailelerin çocuklarının eğitim sürecine destek olamadıkları görülmektedir.

Yabancı Uyruklu Öğrencilere Karşı Genel Tutum

Yabancı uyruklu öğrencilerin okulda Türk öğrencilerle beraber eğitim almasına tepkilerini öğrenmek, hangi uygulamanın daha yararlı olduğunu tespit etmek ve velilerin bu konudaki tepki ortaya koyup koymadığını anlamak amacıyla okul yöneticilerine sorulan sorulara verilen cevaplar şu şekildedir. Yöneticilerin çoğunluğu Türk öğrencilerle beraber eğitim almanın daha yararlı olacağını ifade etmişlerdir. Fakat yabancı öğrencilerin okulda bulunmalarına Türk öğrenci velilerinin olumsuz tepkiler verdiğini söylemişlerdir.

YÖN2: “Ayrı bir okul uygulaması tamamen kopmalarına, yaşadıkları yerin kurallarına uymaları konusunda sıkıntı yaşanmasına neden olur. Bence ülkeye ilk geldiklerinde direk okula gönderilme yerine dil öğrenme, toplum kurallarını öğrenme gibi temel becerilerin öğretilceği kurslara gönderilip daha sonra okullara seviyelerine uygun bir sınav yapıp, bu sınavı da gideceği okulun komisyonun yapması şartlıya uygun oldukları sınıflara yerleştirmeli. Birlikte eğitim almaları konusunda genel anlamda bir şikâyet yok. Ancak sayıları okullara eşti miktarda dağıtılmadığında okul yabancılar okulu pozisyonuna girme gibi bir duruma yöneliyor. Bu durumda başarılı öğrencilerin başka okullara gitmesine neden oluyor.”

YÖN5: “Bu konuda ben Türk öğrenciler ile beraber eğitim almalarının daha doğru olacağını düşünüyorum. Türkiye’ye entegre olmaları açısından, kültürümüzü öğrenmeleri açısından yani değerlerimizi, bizim Türk toplumumuzun özelliklerini öğrenmeleri açısından şimdiki uygulamanın daha doğru olduğunu düşünüyorum. Yabancı uyruklularla Türk öğrencilerin beraber eğitim almaları konusunda bazı velilerimizin tepkileri oluyor tabii. Bunun nedeni de yabancı öğrencilerin alışlarının olmaması, temizliğe, hijyene dikkat etmeleri. Mesela bizim okulumuzda bu ara el ayak

hastalığı diye bir hastalık zuhur etti. Genelde bunun yabancı uyruklu öğrencilerden gelen bir hastalık olduğunu bildikleri için tepki gösteriyorlar.”

YÖN7: “Kesinlikle ayrı bir okul uygulamasının iyi olacağını düşünüyorum. Bunun başka bir ilde yapıldığını ve çok da başarılı olduklarını duydum. Hiç dil bilmeyen bizim örfümüzü, âdetinizi, kültürümüzü bilmeyenler okulumuza geliyor. Yaşları da çok büyük. Bazen sakalları çıkmış çocuklar geliyor bizim 6. ve 8. sınıflarımıza. Benim çocuğum da 7. sınıfta. Onlarla aynı okulda okumalarını istemiyorum. Çocuk hırlı mı hırsız mı, terörist mi kimin çocuğu olduğu belli değil. Ben yabancı öğrencilerin eğer bu ülkeden gönderilemiyorsa ayrı müstakil bir okulda okumalarının doğru olacağını düşünüyorum. Devamlı farklı bir okulda, müstakil, onlara ait bir okulda okumalarını istiyorum, hiç bize karışmasınlar. Hatta mümkünse ülkemizden gitsinler yani. Bazı sınıflarımızda yabancı uyruklu öğrenci sayısı diğer sınıflara göre biraz fazla ise o sınıfta tercih etmemeye çalışıyor veliler. Hatta okulumuzda yabancı uyruklu öğrenci sayısının artması sebebiyle sizin okulunuzda çok yabancı varmış. Bu yüzden problemler çoğalmış, deyip de okulumuza kayıttan vazgeçme sebebi olarak görenler bile oluyor.”

Okul yöneticilerinde bazı okullarda yığılmaya mahal verilmeyecek şekilde yabancı öğrencilerin Türk öğrencilerle beraber eğitim almaları gerektiği, böylece uyum sorunlarının daha aza indirileceği, ayrı olması halinde toplumdaki daha da kopuk hale geleceği kanaatinin fazla olduğu; velilerin Türk öğrencilerle beraber eğitim alma konusunda genelde olumsuz tepki vermedikleri görülmüştür.

Maddi Sorunlar

Yabancı uyruklu öğrenci ailelerinin maddi sorunlarını öğrenmek, bu konuda okuldan istekleri olup olmadığı belirlemek amacıyla okul yöneticilerine sorulan sorulara verilen cevaplar şu şekildedir. Yöneticilerin çoğunluğu ailelerin maddi anlamda sıkıntı çektiklerini ve bu konuda okuldan özellikle okul ihtiyaçları için yardım talebinde bulduklarını söylemişlerdir.

YÖN5: “Okulumuzdaki yabancı uyruklu öğrencilerin yüzde doksanının maddi durumları iyi değil. Orada maddi durumu iyi olup da buraya gelen öğrencilerimiz yüzde on civarında. Maddi durumu iyi olmayan öğrencilere burada yardımcı oluyoruz yiyecek konusunda, giyecek konusunda. Genelde de öğrenciler kayıt olduktan sonra öğrenci belgesi alarak Sosyal Yardımlaşma Vakfı'ndan yardım isteğinde bulunuyorlar. Bizlerden de ara sıra doğalgaz aboneliğini alamadım, su ve elektrik parasını yatırmadım diye talepleri oluyor. Biz de okulumuzdaki yardım fonundan yardımcı oluyoruz. Veli ziyaretleri de yaptığımızda gerçekten de durumun böyle olduğunu gördüğümüz, içimizin acıdığı velilerimiz oldu. Evinde eşyası olmayan, sobası olmayan, yakıtı olmayan veliler gördüğümüz de bunlara yardımcı olmaya çalıştık ve olduk da.”

YÖN7: “Hepsinin istekleri var çoğunun yani %95'inin maddi durumu kötü. Sürekli Sosyal Yardımlaşma Vakfına başvuruyorlar. Bizim de kendi okulumuzun oluşturduğu bir fon var veya başka kuruluşlardan gelen yardımlar var. Onları da yabancı öğrencilere vermeye çalışıyoruz.”

YÖN3: “Genelde gelir seviyeleri düşük. Genelde yardım alıyorlar ve sanayide, inşaatlarda falan çalışmak zorunda kalıyor erkekler. Erkeği olmayan bayanlar da akrabalarının yanında olduğu için onların durumu hepten kötü zaten. Ramazan ayında fitre verir misiniz? Ayakkabı alır mısınız? Servis parası veremiyorum gibi istekleri çok oluyor. Ama biz yardımcı oluyoruz.”

Yönetici görüşlerine göre yabancı uyruklu öğrenci ailelerinin genelde maddi sıkıntı çektikleri, özellikle okul ihtiyaçları için okullardan yardım talebinde buldukları; okulların ise bu yardım taleplerine cevap vermek için öğretmenler arasında para topladıkları, kıyafet topladıkları, bunları ihtiyacı olan öğrenci ve ailelerine dağıttıkları görülmektedir.

Yöneticilerin Hizmet İçi Eğitim İhtiyacı ve Motivasyonu

Bu alt problemle ilgili yönetici görüşleri iki başlık altında sunulmuştur.

Hizmet içi eğitim ihtiyacı

Yabancı uyruklu öğrencilerin bulunduğu okullarda çalışan okul yöneticilerinin farklı kültürlerden gelen bu öğrencilere eğitim verme konusunda bir eğitim alıp almadıklarını ve böyle bir eğitime ihtiyaç duyup

duymadıklarını tespit etmek amacıyla okul yöneticilerine sorulan sorulara verilen cevaplar şu şekildedir. Yöneticilerin tamamı böyle bir eğitim almadıklarını ve verilmesinin faydalı olacağını belirtmişlerdir.

YÖN1: “Yönetici olarak eğitim almadım. Kesinlikle eğitim verilmeli. Bir takım kültürel farklılıkları bilmemiz gerekemekte.”

YÖN4: “Biz doğrudan bu konuyla bağlantılı bir eğitim almadık. Tabii ki verilmeli. Faydalı olacağını düşünüyorum. Sonuçta son beş yılda karşılaştığımız bir durum bu. Kendi öğrencilik dönemlerimizde veya idareciliğe başladığımızda bu tür şeyler yoktu. Biz bu konuda kendimiz yaşantımızla ve tecrübelerimizle yön vermeye çalışıyoruz. Yeni tecrübeler ediniyoruz.”

YÖN3: “Biz herhangi bir eğitim almadık. Bence kesinlikle eğitim verilmeli. Çünkü her okulumuzda yabancı öğrenciler var. Öğretmenlerin ve yöneticilerin nasıl davranması gerektiğini profesyonel bir şekilde öğrenmeleri lazım. Çünkü bu çocuklara da bizim ihtiyacımız var. Kaybediyoruz, eriyorlar. Yani sınıfın içinde okulun içinde kaynaştırma öğrencileriyle ne kadar ilgilenemiyorsak bu öğrencilerle de ilgilenemiyoruz. Eriyip gidiyorlar. Yazık oluyor.”

Okul yöneticilerinin hiç birinin yabancı uyruklu öğrencilerin eğitimiyle ilgili bir eğitim almadıkları ve tamamının bu öğrencilere nasıl davranılması gerektiği, gelen öğrencilerin kültürleriyle ilgili bilgi verilmesi, öğrencilerle daha sağlıklı iletişim kurulabilmesi gibi konularda böyle bir eğitimin iyi olacağını düşündükleri anlaşılmaktadır.

Motivasyon

Yabancı uyruklu öğrencilerin bulunduğu okullarda görev yapan yöneticilerin motivasyonlarının olumlu ya da olumsuz etkilenip etkilenmediğini tespit etmek amacıyla okul yöneticilerine sorulan sorulara verilen cevaplar şu şekildedir. Yöneticilerin çoğunluğu motivasyonlarının olumsuz etkilendiğini bazıları da herhangi bir etkisi olmadığını dile getirmiştir. Bir yöneticinin de olumlu yönde etkilendiğini belirtmesi dikkat çekicidir.

YÖN1: “Zaman zaman olumsuz yönde motivasyon düşüyor. Kuralları öğretmekte zorlanıyoruz. Yaptığımız çalışmaların birçoğu boşa kalıyor.”

YÖN3: “Benim motivasyonumu açıkçası duygusal açıdan etkiliyor. Şöyle, onları görünce inanılmaz canım sıkılıyor. Yardımcı olamadığımı düşünüyorum. Ne yapmam gerektiğini bilmiyorum. Onları hani biraz olsun güldürmek biraz olsun neşelendirmek için ne yapabilirim, neden hoşlanırlar, hiçbir fikrim yok. O da benim gerçekten motivasyonumu düşünüyor yani. Koridorda görüyorum herkes koşuyor oynuyor, o eli cebinde boynu bükük duruyor bir köşede. Yani yardımcı olamadıkça ben üzülüyorum.”

YÖN5: “...okulumuzda 800 tane öğrenci var bunlardan 27 tanesi yabancı uyruklu. Biz çok fazla sorun yaşamıyoruz. Sayı itibarıyla az olduğu için motivasyon konusunda bize hiçbir etkisi yok. Yabancı öğrenci sayısı çok olan okullarda bazı arkadaşlarımız bu tür problemlerle karşılaşabilir. Sayıları az olduğu için her sınıftan birer ikişer yabancı öğrenci var. Diğerlerinin içinde kayboluyor.”

YÖN8: “Olumlu yönde etkiliyor. Türk kültürünü aktardığımız için ben mutlu oluyorum. Onlardaki değişimi görünce ben mutlu oluyorum. Onların İstiklal Marşı söylemeleri bayrak tutmaları beni mutlu ediyor. Bayramlara katılmaları mutlu ediyor.”

Yabancı öğrenci sayısının fazla olduğu okullarda görev yapan yöneticilerin bu durumdan kaynaklı sorunlar sebebiyle olumsuz etkilendikleri ancak yabancı uyruklu öğrenci sayısı az olan okullarda yabancı uyruklu öğrencilerin yöneticilerin motivasyonuna bir etkisinin olmadığı görülmektedir.

Tartışma ve Sonuç

Öğretmen ve yöneticilerden elde edilen bulguların tartışmaları iki alt başlıkta ele alınmıştır.

Öğretmen Görüşleri

Öğretmenlerin tamamının yabancı uyruklu öğrencilerin bulunduğu sınıflarda çeşitli sorunlar yaşadığı görülmüştür. Öğretmenlerin dile getirdiği sorunlar arasında ön plana çıkan, öğrencilerin Türkçe bilmemeleri ve buna bağlı olarak yaşanan iletişim sorunudur. Zayimoğlu Öztürk (2018) mülteci öğrencilere sunulan eğitim-öğretim hizmetinin sosyal bilgiler öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi konulu çalışmasında; öğrencilerin eğitim sistemi içerisinde yaşadıkları en temel ve en

önemli sorunun dil sorunu olduğunu ifade etmektedir. Nar'ın (2008) öğretmenlerle yaptığı çalışması da göçle gelen öğrencilerin dil sorunu yaşadığını ortaya koymuştur. Sarıtaş, Şahin ve Çatalbaş'ın (2016) yabancı uyruklu öğrencilerin bulunduğu okullardaki öğretmen ve yöneticilerle yaptığı çalışmada öğretmen ve yöneticiler yabancı uyruklu öğrencilerle ilk aşamada karşılaştıkları sorunun dil farklılığı olduğunu vurgulamışlardır. Bu çalışmalar da bu araştırmanın bulgularıyla örtüşmektedir.

Öğretmenler; yabancı uyruklu öğrencilerde söz dinlememe, yaramazlık yapma, şiddete yanlısı olma, sayılarının çoğalmasıyla beraber kendi soydaşı olan öğrencilerle gruplaşma ve çeteleşme gibi sorunların görüldüğünü söylemişlerdir. Öğrencilerin şiddete meyilli olmalarının sebebinin yaşadıkları savaş, göç vb. travmalar ve öğrencinin kişilik özelliğine bağlı olabileceği belirtilmiştir. Sarıtaş, Şahin ve Çatalbaş'a (2016) göre öğretmenler; yabancı uyruklu öğrencilerde şiddet eğilimi, çeteleşme, saldırganlık, kural tanımama, gelişimsel farklılığın getirdiği bazı sorunlarla karşı karşıya kalmaktadır. Yine Nar'ın (2008) göçün eğitime ve eğitim yönetimine etkileri başlıklı çalışmasında öğretmenlerin, yabancı uyruklu öğrencilerin birbirleriyle şiddet içerikli oyunlar oynadıklarını ve bu öğrenciler arasında genelde kendi memleketinden olan arkadaşlarıyla çeteleşmeye varabilen gruplaşmalar olduğunu söylemesi bizim araştırmamızla benzer sonuçlar ortaya koymaktadır. Delen (2018) yaptığı çalışmada Türk ve yabancı uyruklu öğrencilerin genellikle; birbirlerini şikâyet ettiklerini, arkadaşlarının ve öğretmenin sözünü kestiklerini, birbirleriyle konuştuklarını, sınıf içi etkinliklerde pasif ve isteksiz davrandıklarını, ders dışı şeylerle ilgilendiklerini, ödevlerini gelişi güzel yaptıklarını ve sürekli konuşarak diğer arkadaşlarını çalışmalarında rahatsız ettiklerini belirtmiştir. Kaya ve Ok'un (2021) çalışmasında matematik ve fen bilimleri öğretmenlerinin sözlü iletişimde yetersizlik, sosyal ilişkilerde zayıflık, öğrenme ortamından kopukluk gibi nedenleri dil ve iletişimdeki uyum sorunları; dersi anlamada yaşanan güçlükler, okuma yazmada yaşanan sorunlar, öğrenme ortamının gerisinde kalınması ve ödev yapmada yaşanan sorunları ise akademik sorunlarda yaşanan uyum sorunları olarak gördüğü belirtilmektedir.

Öğretmenler; öğrencilerin Türkçe bilmemelerinin isteklerini anlatmaya engel olduğu, özellikle sözel derslerde başarıyı düşürdüğü, okula devamsızlık yapmaya sebep olduğunu ayrıca öğrencilerde Türkçe öğrenme ve eğitim alma konusunda bir gayretin olmadığı ifade etmişlerdir. Delen (2018) çalışmasında bazı yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe bilmemelerinden dolayı, özellikle sözel derslerde sıkıldıklarını ve dersi anlamadıklarını ifade etmektedir. Zayımoğlu Öztürk (2018) ise mülteci öğrencilere sunulan eğitim-öğretim hizmetleriyle ilgili Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin görüşlerini değerlendirdiği çalışmasında mülteci öğrencilerin eğitim sistemi içerisinde yaşadıkları en temel ve en önemli sorunun dil sorunu olduğunu; dersten sıkılma, dersi anlamama, kabullenilme ve uyum sorunlarının temelinde dil sorununun yattığını ifade etmektedir. Bu çalışmaların bizim bulgularımızla benzer sonuçlar ortaya koyduğu görülmektedir.

Yabancı uyruklu öğrencilerin içinde az da olsa derslerinde başarılı olan öğrencilerin olduğu, bunun yanında başarısız öğrencilerin de olduğu görülmüştür. Öğrencilerin Matematik derslerinde matematik işlemlerini yaptığı ancak Türkçeyi iyi bilmediği için problemlerde zorlandığı, Türkçe derslerinde ise dile bağlı olarak başarılarının düşük olduğu, çocuk sayısı az olan ailelerdeki öğrencilerin daha başarılı olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmenlere yabancı uyruklu öğrenci ailelerinin eğitim sürecine destekleri olup olmadığı sorulduğunda ise ailelerin fazla bir desteğinin olmadığını sonucu ortaya çıkmıştır. Benzer şekilde Güngör ve Şenel (2018) yabancı uyruklu ilkökul öğrencilerinin eğitim-öğretiminde yaşanan sorunları incelediği çalışmasında ailelerin oldukça ilgisiz olduğu, okula gelmedikleri, öğretmen ile iletişim kurmadıkları ve çocuklarının ödevlerine de yardımcı olmadıkları sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmenler yabancı uyruklu öğrencilerin zaman zaman Türk arkadaşları tarafından dışlandığını söylemektedir. Türk öğrencilerin anne ve babalarının ise yabancı öğrencilerin okullarda bulunmasına bir tepkilerinin olmadığı anlaşılmaktadır. Nar'ın (2008) çalışmasında öğretmenler, öğrencilerin farklı kültürel özelliklerinden dolayı dışlanma ve etiketlenme davranışlarına maruz kaldıklarını belirtmiştir.

Öğretmenlerin görüşlerine göre, yabancı uyruklu öğrencilerin ülkemize geldiği ilk yıllarda ayrı okul veya sınıflarda eğitim alarak Türkçe öğrenmeleri gerektiği, daha sonraki yıllarda ise topluma uyum sağlamaları için mutlaka Türk öğrencilerin olduğu okullarda eğitim almaları ortaya çıkmıştır. Yani ilk yıllarda ayrı okul uygulaması doğru bulunurken ileriki yıllarda yabancı uyruklu öğrenciler için ayrı okul uygulamasına olumlu bakılmamaktadırlar.

Öğretmenlere yabancı uyruklu öğrenci ailelerinin maddi durumu sorulduğunda; maddi anlamda iyi durumda olan aileler olsa da bu ailelerin sayılarının az olduğu, genelde yabancı uyruklu öğrenciler ve ailelerinin maddi sıkıntılar yaşadığı, bu sıkıntıların devlet ve hayır kurumları tarafından yapılan yardımlarla büyük ölçüde giderildiği, hayatlarını desteklerle sürdürdükleri görülmüştür.

Öğretmenlerin genelde sınıflarında yabancı uyruklu öğrencilerin olmasından olumlu veya olumsuz olarak etkilenmedikleri, bazı öğretmenlerin onların durumuna acıyarak duygusal anlamda etkilendikleri, sınıflarda yabancı uyruklu öğrenci sayısının artmasıyla beraber istenmeyen davranışlar nedeniyle olumsuz etkilenmeler olduğu ortaya çıkmıştır. Şensin (2016) tarafından yapılan benzer bir çalışmada öğretmenler, yabancı uyruklu öğrencilerden duygusal olarak ve motivasyon olarak olumsuz etkilendiklerini ayrıca bu sebepten dolayı kendilerini yorgun hissettiklerini belirtmişlerdir.

Öğretmenler yabancı uyruklu öğrencilerle ilgili bir eğitim almadığı, genelde böyle bir eğitimin yararlı olacağı görüşünü ifade etmişlerdir. Hizmet içi eğitim yapılacaksa; gelen öğrencilerin sahip olduğu kültürlerin tanıtımı, bu öğrencilere nasıl yaklaşılması gibi konularda yapılması gerektiği ifade edilmiştir. Delen'in (2018) çalışmasında öğretmenler, yabancı uyruklu öğrencilerin Türk eğitim sistemine daha hızlı ve etkili bir şekilde dâhil edilebilmesi için; öğretmenlerin hizmet içi eğitim seminerlerine alınmaları, yabancı uyruklu öğrencilere etkili ders anlatabilmeleri için daha verimli yöntem ve tekniklerin öğretilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Yiğit (2015) yaptığı çalışmada öğretmenlerin, sınımacı çocukların eğitimlerine yönelik kurs almadıklarından ve dil farklılığından dolayı çok kültürlü sınıflarda eğitim verme ve sınıf yönetimi konusunda zorluklarla karşılaştıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmalar bizim araştırma bulgularımıza benzerdir.

Yönetici Görüşleri

Okul yöneticileri, öğrencilerin denkleğinin doğru yapılmaması sebebiyle kayıt yapılan sınıfta yaşlılarından büyük olmalarının önemli bir sorun olduğunu; yine yaşanan iletişim sorunu ve velilerin kayıt için öncelikle nereye başvuracağını bilememesi gibi sorunların da yaşandığını ifade etmişlerdir. Yöneticilerin iletişim sorununu okulda diğer yabancı öğrenciler yardımıyla çözmeye çalıştıkları, bazen de denklik kararlarına itirazda buldukları anlaşılmaktadır. Sarıtaş ve diğerleri (2016) yaptıkları çalışmada öğrencilerin denkliklerinin sağlanmasında yöneticilerin ikilem yaşadığını, yaşlı büyük çocukların denklik komisyonlarınca küçük sınıflara yerleştirildiği için sorun yaşandığını söylemektedir. Levent ve Çayak'ın (2017) yaptığı çalışmada; okul yöneticileri, Suriyeli öğrencilerin eğitiminde denklik sorununun yaşandığına dikkat çekmiştir.

Yabancı uyruklu öğrencilerin okul kurallarına ve düzenine uyumda en önemli sorun öğrencilerin Türkçe bilmemeleridir. İkinci sırada gelen sorun ise şiddet olarak görünmektedir. Devamsızlık yapmaları, geldikleri yerdeki okul kurallarının farklı olması da diğer sorunlar olarak sıralanmaktadır. Yapılan görüşmelere bakıldığında okul yöneticilerinin bu sorunları aşmak ve uyum sürecini kolaylaştırmak için; rehber öğretmenlerden yardım aldıkları, sınıf arkadaşlarına yeni gelen öğrenciye sahip çıkmaları konusunda telkinde buldukları, yapılan etkinliklere yabancı öğrencileri de kattıkları, veli ziyaretleri yaptıkları, öğrencilere okul kurallarını anlattıkları, Türkçe kursu açtıkları görülmektedir.

Yöneticilerin tamamı yabancı öğrencilerin okula devam ve okul terki konusunda sorun yaşadığını bildirmiştir. Yabancı öğrencilerdeki devamsızlık ve okul terki Türk öğrencilerle kıyaslandığında fazla olarak görülmektedir. Bu bulguyla paralel olarak Kaştan ve Bozan'ın (2016) yoğun göçün eğitime ve eğitim yönetimine etkisini incelediği çalışmasında göçle gelen öğrencilerin devamsızlık sorunlarının fazla olduğu ortaya çıkmıştır.

Yöneticiler, yabancı öğrencilerin okul kıyafetini maddi imkânsızlıklar sebebiyle alamadığını ancak kıyafet temin edildiğinde de geldikleri ülkedeki kuralızsızlık, rahat yaşama gibi sebeplerle giymek istemediklerini ifade etmişlerdir. Yöneticilerin öğrencilerin yaşadığı maddi sorunları okul-aile birlikleri, öğretmenler ve çevreden sağladıkları yardımlarla çözmeye çalıştıkları anlaşılmaktadır. Bu bulguya paralel olarak; Levent ve Çayak (2017) Suriyeli öğrencilerle ilgili olarak dil, kültür ve yaşam tarzlarının farklı oluşu nedeniyle Türk toplumuna uyum sağlamada zorlandıklarını belirtmiştir.

Yöneticilerle yapılan görüşmelerde yabancı uyruklu öğrenci sayısı fazla olan okullarda yabancı öğrenciler arasında etnik kimliğe dayalı gruplaşmaların olduğu, bu durumun başka bir etnik kimliğe sahip yabancı öğrencilerle veya Türk öğrencilerle çatışma zemini oluşturabildiği görülmüştür. Yabancı öğrenci sayısı on beşin altında olan iki okulda ise yabancı uyruklu öğrenciler arasında bir gruplaşmanın olmadığı ve sorun yaşanmadığı gözlemlenmiştir. Nar'ın (2008) araştırmasındaki bulguları, araştırma bulgularımızla örtüşmektedir. Nar, araştırmasında yabancı uyruklu öğrenciler arasında genelde kendi memleketinden olan arkadaşlarıyla çeteleşmeye varabilen gruplaşmalar görüldüğünü ifade etmektedir. Yabancı uyruklu öğrencilerin sosyal, sportif ve kültürel etkinliklere çoğunlukla katılmak istedikleri, Türkçe öğrenen öğrencilerde daha fazla istek olduğu, okul yöneticisi ve öğretmenlerinin bu konuda yabancı öğrencilere bir ayırma bulunmadığı, hatta teşvik ettiği görülmüştür. Yiğit (2015) yaptığı

çalışmada sığınmacı öğrencilerin, okullarda düzenlenen sosyal-kültürel faaliyetlere katılmaya istekli olduğu ve etkinliklerde yer aldığı sonucuna ulaşmıştır.

Yöneticiler, ailelerin eğitim sürecine desteğinin düşük olduğunu ifade etmişlerdir. Destek veren ailelerin maddi durumlarının iyi olduğunu belirtmişlerdir. Bu konuyla ilgili olarak Nar'ın (2008) çalışması evde Türkçe bilen olmadığından dolayı öğrencilerin derslerine ailenin yardımcı olmadığını ortaya koymuştur. Güngör ve Şenel (2018) de yabancı uyruklu öğrenci velilerinin okula gelmediklerini, çocuklarıyla ilgilenmediklerini ve derslerinde yardımcı olmadıklarını ifade etmektedir. Sarıtaş ve diğerlerinin (2016) çalışması yabancı uyruklu öğrencilerin velileri ile iletişim sorunları yaşandığını, velilerin öğrencilerin dersleriyle ilgilenmediğini, ödev takibi yapmadıklarını ortaya koymuştur.

Yöneticiler, yabancı uyruklu öğrencilerin Türk öğrencilerle beraber eğitim almaları gerektiği ancak bazı okullarda yığılma olmayacak şekilde düzenleme yapılmasının şart olduğunu belirtmişlerdir. Böylece uyum sorunlarının daha aza indirileceği, okulların ayrı olması halinde yabancı öğrencilerin toplumdan daha da kopuk hale geleceği kanaatinin olduğu görülmektedir. Türk öğrenci velilerinin ise yabancı öğrencilerin Türk öğrencilerle beraber eğitim alma konusunda genelde olumsuz tepki vermedikleri görülmüştür. Eren (2019) devlet okullarında göçmen öğrencilerin sınıflara dengeli bir biçimde dağıtıldığını, bu uygulamanın göçmen öğrencilerin okula ve sınıfa uyumunu kolaylaştırdığını belirttiği çalışması bizim araştırmamızla örtüşmektedir.

Yöneticiler; yabancı uyruklu öğrenci ailelerinin genelde maddi sıkıntı çektiklerini, özellikle okul ihtiyaçları için kendilerinden yardım talebinde bulduklarını söylemişlerdir. Okul yöneticilerinin ise bu yardım taleplerine cevap vermek için gönüllülük esasına dayalı olarak öğretmenler arasında para topladıkları, kıyafet topladıkları, bunları ihtiyacı olan öğrenci ve ailelerine dağıttıkları görülmektedir. Bu sonuçla benzer olarak Sarıtaş ve diğerleri (2016) öğrenci velilerinin ekonomik yetersizlikleri nedeniyle ders araç-gereci temin edemediklerini belirtmiştir.

Özellikle yabancı öğrenci sayısının fazla olduğu okullarda görev yapan yöneticilerin bu durumdan kaynaklı sorunlar sebebiyle olumsuz etkilendikleri ancak yabancı uyruklu öğrenci sayısı az olan okullarda yöneticilerin motivasyonunda bir etkilenme olmadığı görülmektedir. Buna göre yabancı uyruklu öğrencilerin belli okullarda yığılmasının önüne geçecek tedbirlerin alınması gerektiği ortaya çıkmaktadır. Güngör ve Şenel (2018) yabancı uyruklu öğrencilerin belirli okullara yığılmaması ya da bu öğrenciler için ayrı okulların belirlenmesi ve öğrencilerin okullara dağıtımında sistematik bir düzenleme yapılmasını önermektedir.

Okul yöneticileri, yabancı uyruklu öğrencilerle ilgili bir eğitim almadıklarını ifade etmişlerdir. Yöneticiler bu öğrencilere nasıl davranılması gerektiği, gelen öğrencilerin kültürleriyle ilgili ve öğrencilerle daha sağlıklı iletişim kurulabilmesi gibi konularda eğitim verilmesinin iyi olacağını söylemişlerdir. Levent ve Çayak'ın (2017) Türkiye'deki Suriyeli öğrencilerin eğitime yönelik çalışması bu bulguyu desteklemektedir. Çalışmada okul yöneticilerine ve öğretmenlere Suriyeli öğrencilerin geldiği kültür ile Türk öğrencilerin geldiği kültür çerçevesinde eğitim hizmetini en iyi şekilde sunabilmeleri için çok kültürlü eğitim seminerleri verilmesi gerektiği ifade edilmektedir.

Sonuç olarak okullarında yabancı uyruklu öğrencisi bulunan yönetici ve öğretmenlerin çeşitli sorunlarla karşı karşıya oldukları, bu sorunların bir kısmını kendi imkânları ölçüsünde çözdükleri, bazılarının ise çözüm bulamadıkları görülmektedir. Sarıahmetoğlu ve Kamer'in (2020) öğrenci görüşlerine yönelik çalışmasında da öğrencilerin görüşleriyle öğretmen ve yöneticilerin görüşleri örtüşmektedir. Ayrıca öğretmenler ve yöneticiler yabancı uyruklu öğrencilerin ve ailelerinin kültürünün, dilinin, maddi durumlarının farklı olduklarını vurgulamışlardır. Bu konuda Şahin ve Eşici (2020) birlikte yaşam kültürü üzerinde değerlerin belirleyici bir rolünün bulunduğunu, benzerlikleri fırsata dönüştürmenin, engel olarak görülen farklılıkların farkında olmanın ve bunlara yönelik politikalar geliştirmenin önemli olduğunu ve kolektif yaşantıların geliştikçe, ortak değerlerin ortaya çıkacağını ve buna bağlı olarak birlikte yaşam kültürünün oluşacağını ifade etmişlerdir.

Araştırma sonuçlarına göre uygulayıcılara ve araştırmacılara şu öneriler yapılabilir: Ülkemize yeni gelen öğrenci ve ailelerini okullara yönlendirecek ve kayıt sırasında yardımcı olacak bir rehberlik faaliyetinin sağlanması ve Türkçe eğitimi, uyum eğitimi, psikolojik destek vb. verilmesi gibi gerekli önlemlerin alınması gerekmektedir. Araştırma yapılacak okullar seçilirken yabancı uyruklu öğrencilerin yoğun olduğu okullar tercih edilmiştir. Yabancı uyruklu öğrencisi olmayan veya çok az olan okullar da katılarak bu okullar arası karşılaştırmalar yapılabilir.

Kaynakça

- Akar, H. (2016). Durum çalışması. Eğitimde nitel araştırma desenleri (Ed: A. Saban ve A. Ersoy). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Baker, C. (2011). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*, Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Büyüköztürk Ş., Kılıç Çakmak, E. ve Demirel, F. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Creswell, J.W. (2013). *Araştırma deseni*. (S. B. Demir, Çev. Ed.). Ankara: Eğiten Kitap
- Delen, A. (2018). Yabancı uyruklu öğrencilerin bulunduğu ilkokullarda istenmeyen öğrenci davranışlarının incelenmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Dupper, D. R. (2002). *School social work: Skills and interventions for effective practices*. New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Duygu, H. (2016). Alanya örneğinde yabancı uyruklu ortaokul öğrencilerinin karşılaştıkları sorunlar. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Emiroğlu Erol, S. (2018). Suriyeli sığınmacı çocukların eğitimi ve sorunları. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Erdem, C. (2017). Sınıfta mülteci öğrenci bulunan sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları öğretimsel sorunlar ve çözüme dair önerileri. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 26-42.
- Eren, Z. (2019). Yönetici ve öğretmen görüşlerine göre göçmen çocukların eğitim sorunları ve çözüm önerileri. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 213-234.
- Güngör, F. ve Şenel, E. A. (2018). Yabancı uyruklu ilkokul öğrencilerinin eğitim öğretiminde yaşanan sorunlara ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri, *AJESI - Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 8(2), 124-173.
- Karasar, N. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemi* (28. Basım). Ankara: Nobel Yayınları.
- Kaştan, Y. (2015). Türkiye’de göç yaşamış çocukların eğitim sürecinde karşılaşılan problemler. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*. 2 (4), 2015-229.
- Kaştan, Y. ve Bozan, İ. (2016). Yöneticiler açısından göçün yönetim üzerine etkisi. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(5),104-129.
- Kaya, D., ve Ok, G. (2021). Problems encountered by mathematics and science teachers in classrooms where Syrian students under temporary protection status are educated and suggestions for solution. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 8(1), 111-127. DOI: <https://doi.org/10.33200/ijcer.774094>
- Levent, F. ve Çayak, S. (2017). Türkiye’deki Suriyeli öğrencilerin eğitimine yönelik okul yöneticilerinin görüşleri. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(27), 21-46.
- Nar, B. (2008). Göçün eğitime ve eğitim yönetimine etkileri. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Sakarya.
- Özcan, A. (2018). Çokkültürlülük bağlamında Türkiye’nin Suriyeli öğrencilere yönelik eğitim politikası. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4 (1), 17-29.
- Paker, T. (2015). Durum çalışması. F. N. Seggie ve Y. Bayyurt (Ed.), Nitel araştırma yöntem, teknik, analiz ve yaklaşımları. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev.). Ankara: Pegem Akademi.
- Pennells, J. ve Chimah, E. (2002). Basic education for refugees and nomads. C. Yates and J. Bradley (Ed.) In *Basic Education at a Distance: World Review of Distance Education and Open Learning*. Vol. 2, (193-180). London: Routledge.
- Sariahmetoğlu H. ve Kamer, S. T. (2020). Yabancı uyruklu ortaokul öğrencilerinin eğitim sürecinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*. Ekim (2020) – Cilt: 19 Sayı:76.
- Sarıtaş, E., Şahin, Ü. ve Çatalbaş, G. (2016). İlkokullarda yabancı uyruklu öğrencilerle karşılaşılan sorunlar. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25(1), 208-229.

- Sayın, Y., Usanmaz A. ve Aslangiri, F. (2016). Uluslararası göç olgusu ve yol açtığı etkiler: Suriye göçü örneği. *Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 18 (31), 1-13.
- Solak E. ve Çelik, S. (2018). Türkiye’de eğitim gören mülteci öğrencilerin dilsel sorunlarının incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(57), 424-432.
- Stevenson, J. ve Willot, J. (2007). The aspiration and access to higher education of teenage refugees in the UK. *Compare*, 37(5), 671-687.
- Stuecker, J. (2006). *Education of refugees*. Iowa, US: Iowa Statewide Parent Information Resource Center Program.
<https://pdfs.semanticscholar.org/88e0/5ffbad7cc81c2f480cf1e2b331fb711fe929.pdf>
- Şahin, M. ve Eşici H. (2020). Türkiye’de Yaşayan Suriyeli Göçmenler İle Türklerin Birlikte Yaşam Kültürü: Değerler, Fırsatlar, Engeller. *AVRASYA Uluslararası Araştırmalar Dergisi* Cilt: 8 Sayı: 22 Sayfa: 72 - 99
- Şensin, C. (2016). Sınıf öğretmenlerinin Suriye’den göçle gelen öğrencilerin eğitimlerine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Bursa.
- Turan, M. ve Polat, F . (2017). Türkiye’de öğrenim gören yabancı uyruklu ilköğretim öğrencilerinin karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Qualitative Studies*, 12 (4), 31-60.
- Tuncer, M. (2016). Göçmenlere yönelik eğitim ve eğitim programları. *Eğitime Bakış Dergisi*, 12(36), 9-13.
- Tuncer, M. ve Dikmen, M. (2017). *Göçmenlerin eğitim sorunları ve çözüm önerileri*. 11. Kamu Yönetimi Sempozyumu. 28-30 Eylül Elazığ. Türkiye
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (10. Baskı). Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yiğit, T. (2015). Uygulamalar ve sorunlar bağlamında Türkiye’de sığınmacı çocukların eğitimi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Kırşehir.
- Zayımoğlu Öztürk, F. (2018) Mülteci öğrencilere sunulan eğitim-öğretim hizmetinin sosyal bilgiler öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *AJESI - Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 8(1) 52-79.

Extended Abstract

Introduction

Migration to Turkey has started in recent years due to the turmoil in neighboring countries, especially in Syria. This situation was seen as temporary, and long-term policies for asylum seekers were not produced. This perception has also shown itself in the education system. Today, foreign students who have immigrated to our country for various reasons have attended the same schools and classes as Turkish students. Considering the situation of these students, it is very difficult for them to be exposed to the same curriculum as Turkish students without any help. Considering that they are culturally different and have lived in the war for a long time, it is seen that the level of knowledge of these students is lower than their Turkish peers. Therefore, the current situation of these students should be determined and educational content should be presented accordingly. Teachers, unlike their students, try to solve the language problems of foreign students with their efforts. The different cultures of foreign students, staying away from school during the migration process, and the fact that some of them have never started school negatively affect the schools, students, and teachers in the country of immigration.

This study aims to determine the problems faced by teachers and school administrators in the adaptation of foreign students studying in secondary schools in Kastamonu province to the education system, and to identify possible solutions related to these problems.

Methodology

This study is qualitative in nature. The face-to-face interview method was used through multiple holistic case studies. Having the highest number of foreign students at secondary school in Kastamonu province was determined as a criterion and schools were selected accordingly. The questions in the interview forms were posed to two teachers and two administrators from four selected schools, based upon their

voluntariness. The data were obtained from the interviews with eight teachers, and eight school administrators in Kastamonu province in 2018. Interviews were conducted through a semi-structured interview form prepared by the researcher. The descriptive analysis method was used to analyze the data obtained from the audio-recorded interviews.

Findings and Discussion

According to the results, it became clear that foreign students' poor command of Turkish is the most important problem encountered by teachers and school administrators. For this reason, these students fail academically and are initially excluded by their friends. The high number of foreign students in schools increases the incidence of violence and gang involvement among students. It was found that the absenteeism rate and dropout rate of these students are high and the families of these students are in financial difficulties. It was observed that the enrollment of foreign students in the underage ranking classes during the equivalence procedures caused some problems, too. The mass of foreign students in some particular schools has increased the problems and caused new ones. It is seen that the school administrators and teachers who have foreign students in their schools face various problems, they solve some of these problems within their means, and they cannot find a solution to some of them.

i

ⁱ Bu makaleye, birinci yazar %75 ve ikinci yazar %25 oranında katkı sağlamış olduklarını beyan ederler.

Öğretim Görevlilerinin Öğrenci Etik Değerlerini Uygulamalarında Birbirleri Arasındaki Farklılıklar

Differences among Lecturers in Their Application of Ethical Code towards Students: Case Study

Yener KELEŞ¹

Makale Hakkında

Gönd. Tarihi: 23.01.2021
Kabul Tarihi: 23.06.2021
Yayın Tarihi: 01.11.2021

Anahtar Kelimeler

Eğitimde etik değerler,
ilgi etik değeri,
etik profesyonelizm,
etik bilgisi,
pedagoji bilgisi.

Key Word

Code of ethics in
teaching, ethical
knowledge,
the ethic of care,
ethical
professionalism in
teaching,
knowledge of
pedagogy.

Özet

Yüksek öğrenimde profesyonelliğin etik boyutlarına dair tartışma, sıkıntı yaratan durumlarda sosyal bilimciler ve eğitim politikalarını oluşturanlar tarafından sürekli olarak yenilenmektedir. Eğitim dışındaki disiplinlerde etik sorunlarla ilgili çok sayıda araştırma yapılmaktadır. Bu eğilimin sonucu olarak, son yıllarda etik kurallar alanı eğitim bilimlerinde ilgi odağı haline gelmiştir. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulundaki öğretim görevlileri ile yapılan bu çalışmada öğretim görevlilerinin 'Öğrencilere Karşı Etik Kuralları' uygulamalarında önemli farklılıklar olup olmadığını belirlemek suretiyle, yüksek öğrenimde profesyonel etik kurallara dair yapılan araştırmalara katkıda bulunulması hedeflenmektedir. Öğretim görevlilerine uygulanan ön test ve son test arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Ön test ve son test arasındaki anlamlı farklılıklar, çalışmada kullanılan 'Öğrencilere Karşı Etik Kurallar' ölçeğinin iki maddesi için geçerlidir: 'Farklı öğrencilerin çeşitli öğrenme ihtiyaçlarını karşılama', 'disiplin dahilindeki sorunları, okul politikaları ve kanunlara göre çözüme.' Bu anlamlı farklılıklar, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulundaki öğretim görevlilerinin farklı öğrencilerin çeşitli öğrenme ihtiyaçlarını karşılayıp karşılamadıklarından ve disiplin dahilindeki sorunları okul politikaları ve kanunlara göre çözüp çözmediklerinden emin olmadıklarını göstermektedir.

Abstract

The debate on the ethical aspects of professionalism in higher education has constantly been renewed in challenging circumstances by scholars and policymakers. There has been a great deal of research on ethical matters in disciplines other than education as a result of this trend, and the field of ethics has been the focus of interest in education over recent years. Drawing on a study conducted with students at Muğla Sıtkı Koçman University, Preparatory School of English, this article aims to contribute to the research on professional ethics in higher education by determining if there are any significant differences amongst teachers in their application of ethical codes towards students at the Preparatory School of English in Turkey. Significant differences have been found between the pre-test and post-test for ethical principles catering for the varied learning needs of diverse learners and seeking to resolve problems, including discipline, according to law and school policy

Atf için: For Citation

Keleş, Y. (2021). Öğretim görevlilerinin öğrenci etik değerlerini uygulamalarında birbirleri arasındaki farklılıklar. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi [MSKU Journal of Education]*, 8(2), 787-799. DOI: 10.21666/muefd.857370

¹ Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, ykeles@mu.edu.tr, 0000-0003-3776-9094

The debate on the ethical aspects of professionalism in higher education has constantly been renewed in challenging circumstances by scholars and policymakers. Over the recent years, research carried out in many different disciplines (Ehrich et al, 2011; Allard, 2008) attempt to develop a set of basic principles of professional codes of ethics in higher education. The standards of behaviour and the norms of the teaching profession have been the subject of a growing body of the literature, particularly at medical and business schools. However, the professional codes of ethics in social science and in language teaching have received little attention from scholars working on issues related to the ethics of teaching. This paper aims to contribute to the debate on the ethics of teaching and its deployment in social science. There has been some relevant debates and research to develop a 'professional ethics code' for teachers and explore the understanding of a 'professional ethics code' by educators. The existing studies have focused more on the understanding of 'professional ethics code by teachers. Although, as Allard (2008: 3) states, the relationship of teachers with students is cited often in teachers' codes of professional ethics", the way in which teachers act with care, treat students fairly, impartially and justly and prevent abuse of power in their relationships with students in the classroom has received little attention. The process of teachers' decisions in the actual practices and relations towards students in the classroom needs to be explored further.

In this paper, I explore if there are any significant differences amongst teachers in their application of an ethical code towards students at the Preparatory School of English through a study conducted with students at Muğla Sıtkı Koçman University, Preparatory School of English. This paper aims to contribute to the research on teachers' professional ethics in higher education.

The paper is structured as followed. Firstly, I explain the issues surrounding ethics, professional ethics and the existing literature and briefly describe the methodology on which this paper is based. Secondly, I present the results of my research. Lastly, I explain the results in the discussion and conclusion sections.

Theoretical frameworks of teachers' professional ethics

Ethics can be defined as the study of the principles of human conduct and practices (Akçamete et al, 2016). It is a set of values to reach normative judgements in everyday life. The practices, behaviour and values of the professionals reflect their morals and commitments towards their subjects (Haynes,1998; Boon, 20011; Padhan and Singh, 2010). Ethical decision making is a process in which professionals act rightly, reasonably, justly and fairly in a specific discipline, situation, location and organisation while practising their occupation as a member of a professional group and of wider society (Haynes 1998). It is about justification and reasoning of human conduct and practice in their life and occupational practices such as business ethics, medical ethics or the issues surrounding environmental ethics (Haynes, 1998). While some ethical theories are influenced by Kant's duty-based or rule-based ethics, which emphasise the action, commitment, moral obligations and duties of human conduct to "do right" (Iacovino: 2002: 62), other ethical theories include right-based ethics, goal centred theory (consequentialism) and agent-based ethics. The first is related to a right, such as privacy, and the second puts more emphasis on the outcomes of aims, goals and purposes of the specific practices and actions (Singer 2000; Allard, 2008). In doing so, it "justifies the means" (Iacovino: 2002: 62). Agent-based ethics is also known as virtue ethics (Freakley and Burgh 2000), which is more related to the "qualities of a person, which will ensure that he/she will make the right decisions. Virtues such as integrity, honesty, fidelity, and probity are motives for the right actions" (Iacovino: 2002: 62). This form of ethics aims to avoid harming others (Campbell, 2003; Boon, 211) and has been applied to professional practices, particularly in the education sector, to "guide practice" (Singer 2000:8). In recent years, the issue of ethics has been a dominant theme among scholars and policymakers dealing with the ethical aspects of professionalism, particularly in the media landscape and in higher education. Universities have developed certain ethical policies through their research centres to maintain professional practices, dealing with issues of power between researchers and research participants and maintaining the anonymity of the research participants' identities as well as their confidentially and privacy.

The ethical standards for the teaching profession have been developed to guide the actions and practices of teachers and to shape teachers' responsibilities for "the moral well-being of their pupils", who are the future generation (Haynes 1998:3). However, teachers are confronted with dilemmas and tension in classrooms (Allard, 2008) as well as moral issues such as "(knowing what is rights/wrong, good/bad and why) and the applied ethics of teaching (the capacity to justify in reasoned way how specific

decisions or actions achieve the most good)” (Bourke and O’Neill: 2008: 108). For that reason, the ethical standards for the teaching profession have been developed by various institution and countries (Allard, 2008; Boon, 2011). One of the most cited documents on ethical standards for the teaching profession is the New Zealand Teachers Council (NZTC), which produced a national code of professional ethics describing the ethical standards for the teaching profession as professional beliefs and values that guide decision making and the professional actions of educators in their professional roles and relationships. NZTC produced ethical standards outlining professional ethics for teachers and defining principles of the Code of Ethics for teachers, as well as their responsibility and accountability towards students, parents and families, society and the profession in general. The NZTC Code of Ethics has been used not only in New Zealand, but also by educators in primary, secondary and higher education in many countries (Padhan and Singh, 2010; O’Neill and Boorke, 2008). Researchers in the field of education have used the NZTC Code of Ethics when conducting research on teacher practices and their professional ethics code (Allard, 2008,). A similar code of ethics has been developed in other countries, particularly in Canada and Australia. The purpose of these ethical standards is to guide teachers in transferring their existing knowledge to their students critically, promoting the best learning outcomes and treating students fairly and respecting their rights as well as impartially maintaining a professional relationship with students, parents, colleagues and society. All these ethical principles aim to “do good and minimize harm to others” (NZTC 2005). The principles and commitments described in the code of ethics reflect the teachers’ personal characteristics, norms, values, beliefs and world-views. According to Newman and Pollnitz (2002), these aspects play a crucial role in their decisions and actions as well as their judgements and behaviours towards others. Therefore, these aspects should be acknowledged in any code of ethics for teachers.

The Ethics of Care and Professional Ethics for Teachers

It is relevant to highlight here that teaching is a significant social service not only because it contributes to the intellectual and cognitive growth of students (Higgins, 2003, Padhan and Singh, 2010), but also because it serves the interests of society. Teaching does this service by making it possible for students to become independent, autonomous learners and responsible adults who can contribute to the well-being of society. Contribution to the well-being of society via education or teaching can be achieved by promoting the general progress and well-being of individual pupils and students and any class or group of pupils by providing guidance and advice to pupils on educational and social matters, as well as their further education and future careers (Thompson, 1997; Turkkahraman, 2012). Because teaching is of such importance to individuals and society, those involved in the profession of teaching should take responsibility to improve the moral quality of teaching practice in general. When considering teachers, it can be stated that not only are teachers expected to develop skills and talents to cater to students, but they are also increasing the expectation to consider the importance of being moral in their attitude to students because there is an increasing demand on teachers to contribute to the intellectual and physical as well as moral and social development of children.

There has been a growing body of literature on professional ethics in higher education (Sultana, 2014; Seghedini, 2014; Allard, 2008). The underlying basis of the ethics of care is the assumption that there is a reciprocal relationship between the ‘the one caring’ and the ‘cared for’, in which the teacher has the role of the one caring, while the students are those whom the teacher cares for (Noddings, 1993, Boon, 2011: Allard, 2008). According to the philosophy of the ethics of care, teachers are motivated to be with students and care for them for the sake of them (Silverman, 2012; Nodings, 1996). The student, being in the role of the one cared for, on the other hand, shares the responsibility to establish caring relations by means of being both receptive and responsive to the efforts of the one caring (Owens & Ennis, 2005; Piqueamal, 2004).

According to the principle of the ethics of care, it is the responsibility of teachers to treat students as people of equal worth and to make sure that the students are enjoying a fulfilling life in the classroom (Barret, 2012). This responsibility can be fulfilled through an authentic relationship between teachers and students in a safe classroom atmosphere in which pupils can expect acceptance, respect and even warmth from their teachers (Thompson, 1997; Bucholz and Sheffler, 2009).

In the field of educational science, efforts have been made to produce literature on professional ethics for teachers (Sultana, 2014; Seghedin, 2014, Allard, 2008). Those ethics can be called a statement of the fundamental values of the teaching profession and the broad ethical principles originating from those values of teaching profession (Thompson, 1997; Boon, 2011). Those professional ethics are very important responsibilities of the teaching profession, so much so that their corruption or cancellation in the profession removes the possibility of the professional practice of teaching. Professional ethics are not peculiar to a moral code of a particular society or even a particular professional association. Rather, they are derived from the goals and requirements of the teaching profession (Malo, 2015; Strike & Ternasky, 1993).

Research into this domain highlights that the success of professional practice is dependent on competence in the application of pedagogical knowledge, competence in maintaining intellectual accountability and competence in establishing learning relationships (Bhowmik et al, 2013). In this context, knowledge of pedagogy is viewed as the moral imperative of the profession, since it is the duty of schools and teachers to demonstrate that learning takes place thanks to their expertise (Thompson, 1997; Proper, 2012). Pedagogy requires an understanding of children; human motivation, development and learning, the factors influencing learning, the dynamics of human interaction; and an understanding of the principles governing the efficient planning; implementation and evaluation of learning experiences (Eraut, 1993; Hammond, 2012). Based on the evidence gathered through these studies, scholars have pointed out that teachers should review their teaching techniques and evaluate their use of different strategies in teaching practice in order to make informed choices on which methods or approaches can be adopted during their teaching process (Shortt et al, 2011). The ultimate purpose of teachers' pedagogical knowledge is to pave the way for self-confident and self-regulating learners who can gradually take responsibility for their own learning (Thompson, 1997).

Research has also focused on the ethics of commitment. In this context, it has been emphasised that teachers should not only be equipped with a good command of pedagogical knowledge and apply it to their teaching practices but that they should also be able to use this skill in their subjects and disciplines. In a community of adult learners, it is another responsibility to engage oneself actively in one's own learning and enjoy this active engagement in learning. Therefore, it has been highlighted that teacher should value the tradition of human learning and should be accustomed to reflection and speculation, which is specified in the curriculum they teach. Regardless of unfavourable aspects of their teaching experience, they should be active learners who continuously seek, assess, apply and communicate fresh knowledge about the subject they teach to their students. In order to improve the quality of one's management, pedagogy and decision-making, teachers are obliged to review the nature and effectiveness of their practices periodically (Goe et al, 2008; Thompson, 1997).

Professionalism in that sense means continuous development in one's practical knowledge not only by personal reflection, but also through interaction with others because self-evaluation alone cannot be sufficient to maintain professional competence. Teachers need to seek and use good quality feedback from others even when such feedback is adverse or distressing because such a commitment produces a stronger version of reflective practice (Beltran & Peercy, 2014; Fullan & Hargeaves, 1994). The power of professional collaboration is that it introduces others' perspectives to each individual's teaching and thus becomes a prerequisite to the enhancement of the competence of the profession. The contribution of professional collaboration can be accomplished through team teaching, appraisal and mentoring, as well as joint collaborative inquiry outside the classroom in the form of collaborative planning and support groups.

As long as teachers are competent in their domain of expertise and they continue to develop their practical knowledge, they will become self-confident in their daily practice. This sense of self-efficacy acquired through continuous development and competence will bring a sense of personal security. Since teaching is fundamentally a moral activity, this moral responsibility requires that teachers have the expertise to engage thoughtfully in decisions which affect their professional activity and that they participate in the decision-making processes of their profession. However, the lack of professional development and a feeling of being incompetent can cause teachers to have a preoccupation of guilt resulting from the inability to do something expected from them for their students (Hargreaves, 1994) because professionalism requires conscience and conscientiousness. A lack of professionalism in teachers may also cause teachers to have a sense of inadequacy, insecurity and even worthlessness. For that reason, in the pursuit of developing general competence in their profession, teachers are obliged to

practice ways of sustaining their own moral, emotional and physical well-being as well as a sense of self-worth in order to enhance their sense of self-efficacy (Thompson, 1997).

So far, I have provided some debates and theoretical framework around ethics and teaching. Now, I move on to the presentation of the methodology and empirical data.

Methodology

The data for this study come from a fieldwork conducted in 2015 with lecturers at the Preparatory School of English (PSE) of Muğla Sıtkı Koçman University (MSKU). MSKU is a state university with over 32,000 students from different disciplines, which is located at the south-western corner of Turkey, where the Aegean Sea meets the Mediterranean. The aim of the Preparatory School of English is to ensure that students can gain sufficient proficiency in the English language for academic purposes in order to continue their study in their chosen academic disciplines. At the time of undertaking this research, there were two hundred students and thirteen English teachers at PSE. PSE, with a high number of students and teachers, which was the ideal field for carrying out this research to understand the significant differences amongst teachers in their application of the ethical code towards their students.

A questionnaire designed by the Association of American Educators and the New Zealand Teachers Council was used in order to determine if there are any significant differences amongst teachers in their application of the ethical code towards students at Muğla Sıtkı Koçman University, Preparatory School of English (PSE) (see Appendix 1). This questionnaire was also employed for research purposes by other education researchers (NZARE 2007). SPSS (version 20) was used to implement the questionnaire as a pre-test and post-test. Prior to administering it to the lecturers, the questionnaire was tested via a pilot study to see if the questionnaire was valid and reliable.

Eleven teachers of PSE have been observed to have a better understanding of the way they apply ethical codes towards students. The teachers participating in the study ranged from 30 to 45 years of age and had language teaching experience ranging from 15 to more than 20 years. Four of the teachers hold a bachelor degree in English literature, while four of the participant teachers hold bachelor's degrees in English Language Teaching. One of the participants is an American native speaker who holds a degree in Sociology, but she has an internationally validated certificate of English and has been teaching English in different countries for more than 15 years. Three of the nine teachers participating in the study were male. The participants were teaching English to 180 students, the majority of whom were male, as they were going to study in the departments of engineering and politics after they studied English for one year.

Instruments

The thirteen items in the questionnaire related to the ethical code towards students were: developing and maintaining professional relations with students, catering for the varied learning needs of diverse learners, dealing considerately and justly with each student, resolving discipline problems according to law and school principle, establishing open, honest and respectful relations with students, promoting equality of opportunity for all of the students, teaching and modelling positive values that are widely accepted in society, presenting facts without distortion, bias or personal prejudice, promoting physical well-being of students, promoting emotional well-being of students, promoting social well-being of students, protecting the confidentiality of information about students and encouraging students to think critically about socially significant issues.

A five-point Likert Scale was used to determine the frequency of the application of an ethical code by each teacher during their teaching hours. The choices ranged on a five-point scale, from never to always. The teachers were asked to mark the best choice that corresponds to their application of each ethical principle towards students. The participant teachers were given the questionnaire, and their responses were kept to be compared to the responses that would be provided by the teachers after the training programme. In spring term of 2016, a training programme to inform the teachers about ethical principles in teaching was launched. The content of the training was derived from literature in ethics. During the briefings, the presentations were made first, and then questions were asked by the teachers and answered by the researcher. Teachers have explained their understanding of professional ethics codes for teachers and their experiences in teaching English in classrooms in reality, as well as the problems they face in the classroom in the course of applying their ethics. This was followed by a discussion among the

teachers about the way they implement the professional ethics code for teachers in classrooms and their relationships with students, particularly with those who fail the class and the test and the way in which the teachers recognise and address the social and cultural backgrounds and differences of the students so as to support them.

There were 16 teachers attending the briefings, but only nine of them attended the briefings on a regular basis, so those ones who could not attend the training were opted out of the study, as they would not provide reliable data. At the end of the training, in May 2016, the same questionnaire was administered to the prep teachers for a second time. SPSS 20 (statistical Programming for Social Sciences) was used for the computing to see if there were significant differences before and after the training amongst teachers teaching at PSE in their application of ethical code towards students.

Teacher Interviews

The questionnaire designed by the Association of American Educators and the New Zealand Teachers Council was also used to interview three of the teachers participating in the programme and teaching English at PSE to students from departments of engineering and political sciences in order to gather rich and detailed data about the frequency of application of the ethical code towards students. The teachers who were interviewed were chosen at random from the teachers who had attended the briefing about the ethical code towards student presented by the researcher during the spring term of 2016. They were directly asked if they use each of the ethical principles during their teaching. Each of the interviews lasted for almost one hour depending on the responses provided by the interviewees.

Results

Table 1- Pre-test and Post-test Findings Related to Mean, Standard Deviation and Paired-Samples t-Test for Preparatory School of English (PSE) Teachers' Application of Ethical Code towards Students:

Items	Groups	N	Mean	Sd	T	Sig.
Item 1	Pretest	11	3,81	,98	-1,026	,329
	Posttest	11	7,54	12,13		
Item 2	Pretest	11	2,90	,83	-2,516	,031
	Posttest	11	3,72	1,00		
Item 3	Pretest	11	3,72	,78	,000	1,000
	Posttest	11	3,72	,64		
Item 4	Pretest	11	3,54	,93	-3,135	,011
	Posttest	11	2,36	,80		
Item 5	Pretest	11	4,72	,46	-1,000	,341
	Posttest	11	4,54	,52		
Item 6	Pretest	11	4,36	,67	-,265	,796
	Posttest	11	4,27	,78		
Item 7	Pretest	10	3,90	1,10	-2,090	,066
	Posttest	10	3,20	,91		
Item 8	Pretest	11	3,63	1,02	-,232	,821
	Posttest	11	3,54	1,03		
Item 9	Pretest	11	3,72	1,34	,000	1,000
	Posttest	11	3,72	,64		
Item 10	Pretest	10	3,60	1,26	-,231	,823
	Posttest	10	3,70	,67		
Item 11	Pretest	10	3,70	,94	-,896	,394
	Posttest	10	4,00	,81		
Item 12	Pretest	11	4,18	,75	-,363	,724
	Posttest	11	4,27	,90		
Item 13	Pretest	11	3,45	1,21	-,711	,493
	Posttest	11	3,72	1,10		

Quantitative and Qualitative Data for the Research Question

According to the statistical calculations obtained from the pre-test and post-test of the participants in table 1, in item 2 ($t=-2.516$, $p<.05$), there is a significant increase from pre-test to post-test. In item 4 ($t=-2.516$, $p<.05$), there is a significant decrease from pre-test to post-test.

According to this statistical data, there is a significant difference between pre-test and post-test for ethical principle 2 which is catering to the varied learning needs of diverse learners as well as ethical

principle 4 which is seeking to resolve problems, including discipline, according to law and school policy (the appendix).

Qualitative data from teacher interviews for catering to varied learning needs of diverse learners show that an interviewee believes she does not need to cater to varied learning needs of diverse learners as the main course books already do that. One of the interviewed teachers stated that she believes she must do more about that issue because she sometimes manipulates a certain technique that is good for student A but not for student B. She confessed that she was a little bit egoistical here by clinging to a certain way of teaching that works for her. One of them stated that he could cater to varied learning needs of diverse learners to a certain extent.

According to the statistical data, there is also a significant difference between pre-test and post-test for ethical principle 4, which is seeking to resolve problems, including discipline, according to law and school policy. From the teacher interviews for resolving problems, it is understood that all of the interviewees are against resolving problems, including discipline, according to law and school policy, and they say they try to resolve those problems on their own if the problems are not so exceptional as to give institutional harm and require application of law or school policy.

No significant difference has been found between pre-test and post-test conducted for the actual implementation of the ethical code towards students by teachers of PSE for developing and maintaining professional relationships, dealing considerately and justly with each student, establishing open, honest and respectful relations with students, promoting equality of opportunity for all of the students, teaching and modelling positive values that are widely accepted in society, presenting facts without distortion, bias or personal prejudice, promoting physical wellbeing of students, promoting emotional wellbeing of students, promoting social wellbeing of students, protecting the confidentiality of information about students, and encouraging students to think critically about socially significant issues.

Discussion

There were significant differences in application of an ethical code towards students among English lecturers at Muğla Sıtkı Koçman University, Preparatory School of English (PSE) according to the pre-test and the post-test results. This study was designed to determine if there are any significant differences among English lecturers in their application of an ethical code towards students. The questionnaire was used twice for teachers at PSE. It was first administered to the teachers before they participated in a training programme about applying an ethical code to students and then after the training programme to see if there are any significant differences amongst teachers at PSE in their application of the ethical code towards students. Cronbach's Alpha for the pre-test was $r = 0,87$ and $r = 0,80$ for the post-test.

According to the statistical analysis of data collected from the pre-test and post-test results of the research, no significant differences have been found between the teachers for the following eleven items of the ethical code: developing and maintaining professional relations with students; dealing considerately and justly with each student; establishing open, honest and respectful relations with students, promoting equality of opportunity for all of the students, teaching and modelling positive values that are widely accepted in society, presenting facts without distortion, bias or personal prejudice; promoting physical wellbeing of students; promoting emotional wellbeing of students; promoting social wellbeing of students; protecting the confidentiality of information about students; and encouraging students to think critically about socially significant issues.

These findings show that the participant teachers believe they can develop and maintain professional relations with students; deal considerately and justly with each student; establish open, honest and respectful relations with students; promote equality of opportunity for all of the students; teach and model positive values that are widely accepted in society; present facts without distortion, bias or personal prejudice; promote physical, emotional and social wellbeing of students; protect the confidentiality of information about students; and encourage students to think critically about socially significant issues.

Table 2: Quantitative Data from the Study Compared to Qualitative Data

Ethical Strategy	Questionnaire	Teacher Interviews
Developing and maintaining professional relationships with learners based upon the best interests of those learners	No significant difference	All of them: yes
Catering for the varied learning needs of diverse learners	No significant difference	6 / 11 Ts.: Yes
Dealing considerately and justly with each student: she includes all of the learners into the learning situation	Significant difference	5 / 11 Ts.: Yes
Seeking to resolve problems, including discipline, according to law and school policy	Significant difference	All of the Ts.: No
Establishing open, honest and respectful relationships with students	No significant difference	All of the Ts.: Yes
Promoting equality of opportunity for all of the students	No significant difference	9 / 11 Ts.: Yes
Teaching and modelling those positive values which are widely accepted in society	No significant difference	9 / 11 Ts.: Yes
Presenting facts without distortion, bias, or personal prejudice	No significant difference	8 / 11 Ts.: Yes
Promoting physical wellbeing of learners	No significant difference	10 / 11 Ts.: Yes
Promoting emotional wellbeing of learners	No significant difference	All of the Ts.: Yes
Promoting social wellbeing of learners	No significant difference	All of the Ts.: Yes
Protecting the confidentiality of information about learners obtained in the course of Professional service	No significant difference	All of the Ts: Yes
Encouraging learners to think critically about significant social issues	No significant difference	All of the Ts.: Yes

Qualitative data collected from the teacher interviews was analysed after finding no significant differences from the results of the statistical analysis of data collected from the pre-test and post-test results of the research for developing professional relations with students; dealing considerately with each student, establishing relations with students, promoting equality of opportunity, teaching and modelling positive values, presenting facts without personal prejudice, promoting wellbeing of students, protecting the confidentiality of information about students and encouraging students to think critically about socially significant issues.

However, quantitative data obtained from the questionnaire for PSE teachers indicates that there is a significant difference in item 3 which is dealing considerately and justly with each student. This significant difference is confirmed by the qualitative data gathered from teacher interviews.

One of the participant teachers from PSE interviewed for dealing justly and considerately with each student believes she tries to deal justly and considerately with each learner as, she says, the teachers are with students for a long time and she feels she has to deal with each student justly and considerately. Another one believes that dealing with each student justly and considerately may not be possible in practice due to time limit and student boredom. He believes he cannot be considerate enough as he thinks that if he deals more with slow learners, then the fast-learning ones will cause discipline problem or they will get bored. Other two participant teachers state that they try to deal with each student as justly and considerately as possible but they complain about the heavy burden of teaching and crowded classes which prevent them, they state, from dealing considerately and justly with each student a hundred percent or thoroughly. Two of the interviewees believe they are not just and considerate to linguistically

advantageous learners in that, they spend more time with disadvantaged students. The other two interviewees believe the students can determine this in that, if the students want them to be more interested in them, teachers should be interested in them. Another one, on the other hand, believes it changes because they don't have the chance to deal considerately and justly with each student one to one in every situation but she believes in some cases, they can deal considerately and justly with each student so she believes it changes according to the situation she is faced with in teaching atmosphere.

The quantitative data obtained from the questionnaire also shows that there is a significant difference between the teachers of PSE for item 4 which is seeking to resolve problems, including discipline, according to law and school policy. The analysis of the qualitative data gathered from the teacher interviews for resolving problems indicates that all of the interviewees are against resolving problems including discipline according to law and school policy. The teachers state that they are against resolving problems according to the law and school policy because they claim that they try to resolve those problems on their own if the problems are not so exceptional as to give institutional harm and require application of law or school policy. Those interviewed teachers claim that there seemed to be no problems to be resolved by the teachers although there are infrequent times when teachers have to warn students about the noise very few of those uninterested students rarely make. The teachers also state that they are tolerant to very few of those late comers.

Conclusion

No mismatches between the qualitative data gathered from the study for the aforementioned ethical strategies and literature review have been found, because, according to the principle of the ethic of care, it is the responsibility of teachers to treat students as people of equal worth and to make sure that the students are enjoying a fulfilling life in the classroom (Barret, 2012).

The research highlights that the success of the professional practice is dependent on competence in the application of pedagogical knowledge, competence in maintaining intellectual accountability, as well as competence in establishing learning relationships (Bhowmik et al, 2013). It is also stated in literature that pedagogy requires an understanding of children, of human motivation; development and learning, of factors influencing learning, of the dynamics of human interaction and an understanding of the principles governing the efficient planning, implementation and evaluation of learning experiences (Eraut, 1993; Hammond, 2012).

According to the quantitative data collected from pre-test and post-test results, there are significant differences among English at PSE in their application of ethical code item 2 which is catering to the varied learning needs of diverse learners. The statistical analysis of the data shows that the teachers give inconsistent responses to the pre-test and post-test for catering to the varied learning needs of diverse learners.

The analysis of qualitative data gathered from teacher interviews for catering to varied learning needs of diverse learners show the teachers do not think they can cater to varied learning needs of diverse learners due to time constraints and crowded classes. For that reason, the lecturers should be given more training on catering to the varied learning needs of diverse learners. There is a mismatch between the literature review and the quantitative/ qualitative results of the study because the literature review for catering to learner needs shows that positive and productive interactions between teachers and students are an important element of effective learning (Thomson, 1997; Bucholz & Sheffler, 2009). Research suggests that organisation and sequencing of instruction, orientation of the classroom towards cohesive and cooperative goals, using a variety of instructional activities and approaches and effective classroom management with a classroom climate oriented towards learning results in successful learning (Thompson, 1997).

Emphasis on teachers' knowledge of pedagogy should be viewed as the moral imperative of the profession since it is the duty of schools and teachers to demonstrate that learning takes place due to their expertise (Thompson, 1997; Proper, 2012; TürkKahraman, 2012). Pedagogy requires an understanding of children, of human motivation, development and learning, of factors influencing learning, of the dynamics of human interaction and an understanding of the principles governing the efficient planning, implementation and evaluation of learning experiences (Eraut, 1993). Throughout the history of pedagogy, numerous pieces of research concerning how well pupils make progress have been carried out. Based on the evidence gathered from these pieces of research, teachers must review their teaching techniques and evaluate their use of different strategies in teaching practice in order to

make informed choices on which methods or approaches can be adopted during their teaching processes (Shortt et al, 2011).

Statistical data collected from the study has also shown that there are significant differences among English lecturers at PSE in their application of ethical code item 4, which is resolving problems, including discipline, according to law and school policy. The differences between the pre-test and post-test responses of the teachers for resolving problems, including discipline, according to law and school policy show that the teachers have problems about resolving discipline problems.

Findings from the results of quantitative and qualitative data from the questionnaire and teacher interviews show that the teachers are against resolving problems, including discipline, according to law and school policy and they say they try to resolve those problems on their own if the problems are not so exceptional as to give institutional harm and require application of law or school policy. Another mismatch between the qualitative/quantitative results of the study and the literature review can be found because the literature review suggests that in a well-controlled school in which teachers can teach and students can learn, one of the necessary elements is school rules, as a good set of school rules or regulations provides good expectations (Rosen, 1992; Ajayi, 20015).

There must be some criteria for good school rules. Literature suggests that good school rules are clear, specific, easily understood and appropriate for the age group they are intended for, and that the consequences for people who break them are clearly described, they are well designed to achieve the intended purpose, they are not discriminatory and that they should be possible to apply and fair to all concerned (Rosen, 1992). Certain recommendations to be followed include teaching students self-discipline, teaching students the rules, compatibility of the rules to various occasions and environments with a view to preventing problems from happening, as described in literature (Logan, 2003).

Suggestions for Further Research

It has been found in the study that there are significant differences between the teachers in their application of ethical principles catering to varied learning needs of diverse learners and seeking to resolve problems, including discipline, according to law and school policy. Further studies could also be conducted to evaluate how these two items of the ethical code towards students are implemented by teachers in different contexts.

This study can be replicated with a larger number of participants in other contexts across the whole country or other regions. In addition, the training that was given to the participant teachers would also be given to the participant students to collect more data about the implementation of ethical values towards students. Another suggestion would be evaluating the effectiveness of ethical code towards students by designing an experimental study. The results of the control group and the experiment group would be compared to see how effective the ethical code towards students is in language teaching.

Limitations of the Study

The most important limitation of this study is the fact that this study had to be carried out with in a limited period of time. Therefore, the study had to be carried out with a certain number of participants. If the study had been applied to all of the students learning English and teachers teaching English in my current institution, the results might have been more reliable. As some of the teachers were not enthusiastic about contributing to the study, all of the teachers were not included in the study.

As the study was conducted at a university with a certain number of participants, the results cannot be generalised. The results of the study are applicable to MU, PSE and the Department of ELT. However, the procedure that was followed in the evaluation of the application of the ethical code towards students might be applied in other contexts.

Another limitation of the study relates to the ethical code. The ethical code is divided into three parts: ethical code towards colleagues, ethical code towards the institution and ethical code towards students. This study is limited to the ethical code towards students. In that sense, it is not within the scope of the study to determine the ethical code towards colleagues or the ethical code towards the institution.

Lastly, it needs to be stated that the pre-test and post-test results of this study show that there are significant differences between English teachers at PSE (Preparatory School of English), Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey in catering to the varied learning needs of diverse learners and seeking to resolve problems, including discipline, according to law and school policy. The results of this study will be used to improve the implementation of the ethical code towards students by English teachers at PSE (Preparatory School of English), Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey.

References

- Ajayi, B.T. (2015). Resolving secondary school student' discipline problems through school wide positive behavioural supports. *Academic Discourse: An International Journal*. 8(1), 1-8.
- Akçatepe, G. et al (2016). Professional ethical principles for special education teachers. *SDU International Journal of Educational Studies*. 3(1), 27- 44.
- Allard, Andrea 2008, Teachers' professional ethics and student relationships: how do these connect? in *NZARE 2008: New Zealand Association of Research in Education Conference: Education in Change: Policies, research and practice to improve student outcomes*, Massey University, Palmerston North, New Zealand <http://dro.deakin.edu.au/eserv/DU:30018326/allard-teachersprofessional-2008.pdf>
- Barret, D.E. et al (2012). How do teachers make judgments about ethical and unethical behaviors? Towards the development of a code of conduct for teachers. *Teaching and Teacher Education*, 28(2012), 890-898.
- Bailey, K. (1983). Competitiveness and anxiety in adult second language learning: Looking at and through the diary studies. In H. Seliger & M. Long (Eds), *Classroom oriented research in second language acquisition* (pp. 67-102). Rowley, MA: Newbury House.
- Beltran, M. M. & Peercy, M.M. (2014). Collaboration to teach English language learners: opportunities for shared teacher learning. *Teachers and Teaching: theory and Practice*. 20(6), 1-17.
- Bhowmik, M. et al (2013). The role of pedagogy in effective teaching. *Basic Research Journal of Education Research and Review*. 2(1), 1-5.
- Boon, H. J. (2011). Raising the bar: ethics education for quality teachers. *Australian Journal of Teacher Education*. 36(7), 104-121.
- Brown, H.D. (2007). *Principles of language learning and teaching*. New York: Pearson Education.
- Bourke, R and O'Neill J (2008) Professional development for ethical teaching. *The New Zealand Annual Review of Education* 18,107-122
- Bucholz, J.L. & Sheffler, J.L. (2009). Creating a warm and inclusive classroom environment: planning for all children to feel welcome. *Spring*.2 (4). 1-14.
- Campbell, E. (2003) *The ethical teacher*. Open University Press, Maidenhead & Philadelphia.
- Ehrich, L.C., et al (2011). Ethical dilemmas: a model to understand teacher practice. *Teachers and teaching: theory and practice*, 17(2), 173-185.
- Eraut, M (1993). The characterization and development of professional expertise in school management and in teaching. *Educational Management and Administration*, 21(4), 223-232.
- Freakley, M. & Burgh, G. (2000). *Engaging with ethics: ethical inquiry for teachers*. Social Science Press, Katoomba, NSW
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (1993). *Teacher development and educational change*. London: Falmer.
- Goe, L. et al (2008). *approaches to evaluating teacher effectiveness: a research synthesis*. Washington, D.C.: National Comprehensive Center for Teacher Quality.
- Hammond, L.D. (2012). *Creating a comprehensive system for evaluating and supporting effective teaching*. Stanford: Stanford Center for Opportunity policy in Education.
- Hargreaves, A. (1994). Changing Teachers, Changing Times: Teachers' Work and Culture in Postmodern Age. In M. Thompson (ed). *Professional ethics and the teacher: Towards a General Teaching Council* (pp. 52-54). England: Trentham Books Limited.
- Haynes, F. (1998) *The ethical school*. Routledge, London.
- Higgins, C. (2003). Teaching and the good life: A critique of the ascetic ideal in education. *Educational Theory*, 53(2), 131–154.
- Livia Iacovino (2002) *Ethical Principles and Information Professionals: Theory, Practice and Education*. Australian Academic & Research Libraries, 33:2, 57-74, DOI:10.1080/00048623.2002.10755183
- Logan, J.G. (2003). *Classroom management: techniques, policies, procedures, and programs to ensure that disciplines rules in classroom*. U.S. Department of Education.
- Malo, M. (2015). Professional ethics of teachers in educational institutions. *International Research Journal of Interdisciplinary & multidisciplinary Studies*. (18), 94-98.
- Newman, L and Pollnitz, L (2002) *Professional, ethical and legal issues in early childhood*. Frenchs Forest, NSW: Pearson Sprint Print

- Noddings, N. (1984) *Caring: A feminine approach to ethics and moral education*. In K.A. Strike & P.L. Ternasky (Eds.), *Ethics for Professionals in Education: Perspectives for Preparation and Practice* (pp.43-52). New York: Teachers College Press.
- Noddings, N (1993). *Caring: A feminist perspective*. In M. Thompson (1997). *Professional ethics and the teacher: Towards a General Teaching Council* (pp. 35-37). England: Trentham Books Limited.
- O'Neill, J. and Bourke, R. (2010). Educating teachers about a code of ethic. *Ethics and Education*. 5(2), 159- 172.
- Owens, L.M. and ennis, c.d (2005). the ethic of care in teaching: an overview of Supportive Literature. *Quest*, 57, 392-425.
- Pathan, A. and Singh, P.S. (2010). Culminating professional ethics to reduce zpd in teacher education. *Learning Community*. 1, 58-62.
- Piquemal, N. (2004). Teachers' ethical responsibilities in a diverse society. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*. 32, 1-18.
- Proper, Eve (2012). Toward a code of conduct for graduate education. *New Directions for Higher Education*. 160 (49-59).
- Rosen, L. (1992). *School discipline practices. a manuel for school administrators*. School Justice Institute. Perrysburg, OH.
- Seghedin, E. (2014). From the teachers professional ethics to the personal professional responsibility. *Acta Didactica Napocensia*. 7(4), 13-22.
- Shortt, D & et al (2011). Teaching, morality, responsibility: a structuralist analysis of a teacher's code of conduct. *Teaching and Teacher Education*. 28, 124-131.
- Silverman, M. (2012). Virtue ethics, care ethics and 'the good life of teaching'. *Action for Change in Music*. 11(2), 96-122.
- Singer, P. (2001) *Writings on an ethical life*. Harper Collins Publishers, Great Britain.
- Starratt, Robert J (1994). *Building an Ethical school: a practical response to the moral crisis in schools*. Florence, KY, USA: Routledge.
- Strike, K. A., & Ternasky, P. L (1993) *Ethics for professionals in education: perspectives for preparation and practice*. New York: Teachers College Press.
- Sultana, M. (2014). Ethics in teaching profession. *ABC Journal of Advanced Research*. 3(1), 44-50.
- Thompson, M (1997). *Professional ethics and the teacher: towards a general teaching council*. England: Trentham Books Limited.
- Turkkahraman, M (2012). The role of education in societal development. *Journal of Educational and Instructional studies in the World*. 2(4), 38-41

Geniş Özet

Yüksek öğretimde profesyonelliğin etik yönleri üzerine tartışmalar, eğitsel etik alanında ihtiyaç duyulduğunda akademisyenler ve politikacıları tarafından sürekli olarak yenilenmektedir. Son yıllarda birçok farklı disiplinde yapılan araştırmalar (Ehrich ve Ark, 2011; Allard, 2008), yüksek öğretimde mesleki bir etik çerçeve geliştirmeye çalışmaktadır.

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi İngilizce Hazırlık Okulunda yapılan bu çalışmada, öğretim görevlilerinin öğrencilere dair etik kuralları uygulamasında önemli bir fark olup olmadığı araştırılmıştır. Bu makale, öğretim elemanlarının yüksek öğretimde mesleki değerleri üzerine yapılan araştırmalara katkıda bulunmayı amaçlamaktadır. Çalışmanın verileri 2015 yılında Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Hazırlık İngilizce Okulu öğretim elemanları ile yapılan saha çalışmasından elde edilmiştir.

Yöntem

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi İngilizce Hazırlık Okulu öğretim elemanlarının öğrencilere dair etik kuralları uygulamasında önemli bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla Amerikan Eğitimciler Derneği ve Yeni Zelanda Öğretmenler Konseyi tarafından tasarlanan bir ölçek kullanılmıştır. Bu ölçek diğer eğitim araştırmacıları tarafından da kullanılan ölçektir (NZARE 2008). Katılımcı öğretim görevlilerinden ön test için veriler toplanmıştır. Ardından dört ay süren etik değerler konulu bir

eğitiminden sonra, aynı ölçek uygulanarak aynı öğretim görevlilerinden son test için yeniden veriler toplanmıştır. Verilerin analizinde SPSS (sürüm 20) programından yararlanılmıştır.

Bulgular

Elde edilen istatistiksel verilerde, ön test ve son test arasında, ölçekteki iki etik ilke için anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Bunlar, farklı öğrencilerin çeşitli öğrenme ihtiyaçlarının karşılanması gereksinimi savunan 2 nolu etik ilke ile disiplin de dahil olmak üzere tüm sorunları hukuk ve okul politikasına göre çözülmesi gerekliliğini savunan 4 nolu etik ilkelerdir. Farklı öğrencilerin çeşitli öğrenme ihtiyaçlarının karşılanması gereksinimini savunan 2 nolu etik ilke için öğretim görevlileriyle yapılan görüşmelerden çıkan nitel veriler, öğretim görevlilerinin farklı öğrencilerin çeşitli öğrenme ihtiyaçlarını farklı sebeplerle karşılayamadıklarını göstermektedir.

Disiplin de dahil olmak üzere tüm sorunları hukuk ve okul politikasına göre çözülmesi şeklinde ifade edilen 4 nolu etik ilke için öğretim görevlileriyle yapılan görüşmelerden çıkan nitel veriler, öğretim görevlerinin hepsinin disiplin de dahil olmak üzere tüm sorunları hukuk ve okul politikasına göre çözülmesine karşı olduklarını gösteriyor.

Tartışma

Literatür taraması ile çalışmanın nicel/nitel sonuçları arasında bir uyumsuzluk vardır, çünkü öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarının karşılanması için yapılan literatür incelemesi, öğretim elemanları ve öğrenciler arasındaki olumlu ve üretken etkileşimlerin etkili öğrenmenin önemli bir unsuru olduğunu göstermektedir (Thomson, 1997; Bucholz & Sheffler, 2009). Araştırmalar, eğitiminde düzenlenmeler yapmanın ,sınıfları uyumlu ve işbirlikçi hedeflere yönlendirmenin, çeşitli öğretim entiklik ve yaklaşımlarının benimsenmesinin ve öğrenme odaklı bir sınıf ortamı oluşturmanın başarılı öğrenme ile sonuçlandığını göstermektedirler (Thompson, 1997).

Öğretim elemanları görüşmeleri ve istatistiksel analizlerden elde edilen nitel ve nicel verilerin sonuçlarından elde edilen bulgular, bütün öğretim elemanlarının disiplin de dahil olmak üzere tüm sorunları hukuk ve okul politikasına göre çözülmesine karşı olduklarını göstermektedir. Ancak, literatür incelemesi, öğretme ve öğrenmenin iyi denetlendiği bir sınıf ortamında, okullardaki kural ve düzenlemelere uyulduğunda, bütün paydaşların iyi beklentilerin karşılandığını göstermektedirler (Rosen, 1992; Ajayi, 20015).

Dijital Hikâye Anlatımının Disiplinlerarası Öğretim Bağlamında Kullanım Durumları

Use of Digital Storytelling in the Context of Interdisciplinary Teaching

Harun BAHADIR¹, Aslıhan TÜFEKÇİ², Hasan ÇAKIR³

Makale Hakkında

Gönd. Tarihi: 13.01.2021

Kabul Tarihi: 29.09.2021

Yayın Tarihi: 01.11.2021

Anahtar Kelimeler

Dijital hikâye anlatımı,
disiplinlerarası öğretim,
Tasarım temelli öğrenme

Özet

Bu çalışmanın amacı alanyazında disiplinlerarası öğretim yaklaşımı ile ele alınan dijital hikâye anlatımı çalışmalarını (DHA) betimleyerek DHA'nın farklı disiplinlerdeki bilgi ve becerileri ortak bir amaç doğrultusunda birbirine entegre etme potansiyelini ortaya çıkarmak ve bu yönde yapılacak çalışmalar için bir temel oluşturmaktır. 2014-2020 yılları arasında alanyazında yer alan DHA çalışmaları disiplinlerarası öğretim yaklaşımı ile uygulanma kriteri göz önünde bulundurularak betimsel tarama yöntemi ile taranmıştır. Ulaşılan 12 makale yayın yılı, uygulandığı ülke, katılımcı sayısı, sınıf düzeyi, çalışılan disiplin alanları, disiplin alanlarının entegrasyon durumları, araştırma metodu ve öğrenme çıktıları ölçütleri doğrultusunda içerik analizine tabi tutulmuştur. Yapılan analiz sonucunda alanyazında DHA'nın disiplinlerarası öğretim bakımından uygulandığı çalışma sayısının 2019 yılından itibaren artış göstermeye başladığı tespit edilmiştir. Çalışmalarda çoğunlukla teknolojinin yabancı dil ve ana dil ile entegrasyonu üzerinde durulduğu görülmüştür. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda DHA'nın, birden fazla disiplin alanını disiplinlerarası öğretim bağlamında birbiri ile entegre etmek üzere kullanmak için etkin ve güçlü bir yöntem olduğu değerlendirilmektedir.

Abstract

The aim of this study is to reveal the potential of digital storytelling (DST) to integrate knowledge and skills from different disciplines for a common purpose by describing DST studies, which is handled with the interdisciplinary teaching approach in the literature, and to form a basis for studies to be carried out in this direction. DST studies in the literature between the years 2014-2020 were scanned with the descriptive review method, taking into account the criteria of application with interdisciplinary teaching. The 12 articles reached were subjected to content analysis in line with the criteria of publication year, country, number of participants, grade level, discipline areas studied, integration status of discipline areas, research method and learning outcomes. As a result of the analysis, it was observed that the number of studies in which DST was applied in terms of interdisciplinary teaching increased since 2019. It has been observed that the studies mostly focus on the integration of technology with foreign language and mother tongue. In line with results, DST is considered to be an effective and powerful method for using multiple disciplines to integrate with each other in the context of interdisciplinary teaching.

Key Word

Digital storytelling,
interdisciplinary teaching,
design base learning

Atıf için: For Citation

Bahadır, H., Tüfekçi, A & Çakır, H. (2021). Dijital hikâye anlatımının disiplinlerarası öğretim bağlamında kullanım durumları. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim fakültesi Dergisi [MSKU Journal of Education]*, 8(2), 635-654. DOI: 10.21666/muefd.858098

¹ Gençlik ve Spor Bakanlığı, bahadirharun@gmail.com, ORCID: 0000-0003-1705-8535

² Gazi Üniversitesi, Bilişim Enstitüsü, asli@gazi.edu.tr, ORCID: 0000-0002-8669-276X

³ Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, hcakir@gmail.com, ORCID: 0000-0002-4499-9712

Günümüzde internetin dünyanın her bir noktasına ulaşması, gün geçtikçe bir bağlantı arayüzü ile donatılmış sayısız bilgi ve iletişim teknolojisinin ortaya çıkmasına neden olmaktadır (Miranda vd., 2015). Bu cihazlar küresel bir köye dönüşen dünyamız üzerinde bireylerin özellikle sosyal medya platformlarında birbirleri ile metin, ses, görsel, video, animasyon gibi çeşitli medyalarla sınırsız iletişime geçmesini sağlamaktadır. Dijital ortamlarda bu medyaların oluşturulması ya da var olan medyaların biçimlendirilmesi kolaylığı bireylere ulaştırmak istedikleri mesajları kodlamak için sınırsız bir alternatif sunmaktadır. Günlük yaşamın bir gereği haline gelen yeni medya ürünlerini anlama, bu ürünleri yenilerini oluşturmak için kullanma ya da diğer iletişim araçlarına aktarma becerileri profesyonel anlamda medya ürünleri ile deneyimi olmayan bireylerin bile kişisel hikâyelerini kolaylıkla oluşturabilmelerine olanak sağlamaktadır (Fox, 2013). Bu bağlamda, 1990'lı yıllarda Amerika'da ilk olarak atölye çalışmaları ile başlayan ve sonra daha geniş kitlelere ulaşan bir merkeze dönüşen Dijital Hikâye Anlatımı Merkezi, dijital hikâye anlatımının pek çok alanda kullanılabilir hale gelmesini sağlamıştır. Bu alanların başında da dijital hikâyelerin sahibinin kişisel bakış açısını yansıtan bir mesaj taşıması özelliği sebebiyle öğrenme ortamları yer almaktadır.

Dijital hikâye anlatımı, belirli bir olaylar dizisine sahip olma ve bu olaylar dizisinde rol oynayan karakterler penceresinden belirli bir anlam bütünlüğü taşıyan bakış açısını etkili bir şekilde aktarma gibi geleneksel hikâye anlatımının sahip olduğu pek çok özelliği barındırmaktadır. Dijital hikâye anlatımı, bu özellikleri teknoloji ile buluşturarak daha geniş kitlelere ulaşabilecek hikâyelerin oluşmasına imkan sağlamaktadır. Ses, resim, müzik ve animasyon gibi medya öğelerinin çeşitli video yazılımları ya da web 2.0 siteleri aracılığıyla bir bakış açısını yansıtacak biçimde bir araya getirilmesini ifade eden dijital hikâye anlatımı (Song vd., 2012) öğrenme zorluğu çeken bireyler, çocuklar, yetişkinler gibi çok geniş perspektifte kullanılan bir öğretim yöntemidir (Duman ve Göcen, 2015). Dijital hikâye anlatımının esnekliği, teknolojinin üzerinde durduğu konuya ilişkin hikâyeler oluşturulurken belirli aşamalarda sürece dahil edilebileceği gibi tüm hikâye oluşturma aşamalarına da dahil edilebilmesidir (Van Gils, 2005). Teknolojinin bu ergonomik kullanımının yanında dijital hikâye anlatımı, işbirliğine dayalı çalışma teknolojileri kullanılarak öğretim sürecinin sınıf içinde kolaylıkla öğrenilenlerin zaman ve mekandan bağımsız olarak etkileşimde bulunabilecekleri sınıf dışı öğrenme etkinlikleri halinde düzenlenmesine de olanak sağlayan süreç olarak tasarlanabilmektedir (Kaminskiene ve Khetsuriani, 2019; o'Reilly, 2009).

Dijital hikâye anlatımı öğrencilerin bir konu etrafında çalışmak için çeşitli kaynaklara erişimini genişleten bir yöntemdir (Silseth, 2013). Her bir hikâye, bu kaynaklardan hikâyeye ilişkin kanıtların elde edilmesini ve bunların istenilen etkiye sahip olabilmesi için bir araya getirilmesi sürecini içerir. (Malita ve Martin, 2010). Aynı zamanda bu süreç içinde öğrenciler konuya ilişkin gerçek anlamları ortaya çıkartmakta (Porto ve Alonso Belmonte, 2014), izleyenleri bu anlama ikna etmek üzere yapılandırmaktadır (Ya-Ting C. Yang ve Wu, 2012).

Öğrenme ortamlarında dijital hikâye anlatımının kullanılması ile öğrenenlerin öğrenme alanına ilişkin bilgilerini işbirliğine dayalı olarak geliştirmeleri sağlanabilmektedir (Nishioka, 2016). Öğrenciler dijital hikâye anlatımı sürecinde yer alan etkinlikler kapsamında birbirileri ile ve öğretmenleri ile daha sıkı bağlar oluşturmaktadırlar (Psmos ve Kordaki, 2012). Aynı zamanda öğrenciler hikâyelerini geliştirirken konu alanına ilişkin sınıf dışı konu alanı uzmanları ile de etkileşime geçebilmektedir (Kocaman-Karoğlu, 2015). Her öğrenci grubu bu etkileşimlerden elde ettiği konuya ve teknolojiye ilişkin bilgilerini birbirleriyle paylaşarak iletişim, işbirliği ve ekip çalışması becerilerini arttırmaktadırlar (Alismail, 2015; Thang vd., 2014).

Dijital hikâye anlatımı yönteminde öğrenciler tasarım temelli öğrenim deneyimi yaşamaktadırlar. Tasarım temelli öğrenmenin bir ilkesi olarak öğrenciler dijital hikâye anlatımında ilk olarak hikâyelerine yönelik araştırmalar yapar ve sonra senaryolarını oluştururlar. Bu senaryoya belirlenen anlamı kazandırmak üzere hangi medya ürününün, nerede ve ne zaman kullanılacağını prototip olarak değerlendirilebilecek hikâye tahtaları ile tasarlanır. Tasarım aşamalarının döngüsel sürecine uygun olarak senaryo değişikliği ya da hikâye tahtalarında yer verilen medya ürünlerinin etkinliği değerlendirilerek düzenlemeler yapılır ve prototip rehberliğinde dijital ürünlerini üretirler.

Tasarım temelli öğrenme, yapılandırmacı yaklaşım çerçevesinde öğrencilerin bireysel ya da küçük gruplar halinde çalıştığı ve bir tasarım mücadelesine giriştikleri bir öğrenme sürecidir (Kolodner ve Lamberty, 2007). Öğrenciler, üzerinde uğraşılacak problemin çözümü ya da projenin gerçekleştirilmesine yönelik olarak olası çözüm yollarını ortaya çıkarma, bu çözüm yolları içerisinde en mükemmel çözümü

ya da ürünü elde etmek üzere mümkün olan en uyguna karar vermeye yönelik adımlar atarlar (Crismond ve Adams, 2012). Bu karara ulaşana dek tasarlama, geliştirme ve değerlendirme döngüsü içerisinde ortak bir sorgulama, araştırma ve fikir üretme etkinlikleri gerçekleştirilir (Dym vd., 2005; Shanta ve Wells, 2020). Öğrenciler bu döngüsel yapıda tanımlama, planlama, fikir üretme, araştırma, prototipleme gibi pek çok alt görevde zamanla giderek artan bir işbirliği içine girerler (Zhang vd., 2020). Tasarım temelli öğrenme, üzerinde durulan ürünün elde edilmesi için farklı disiplin bilgilerin ortak işe koşulmasını gerektiren disiplinlerarası bir öğretim stratejisidir.

Disiplinlerarası öğretim, farklı disiplinlerdeki bilgi ve becerilerin bir arada öğrenilmesini, bu bilgi ve becerilerin anlamlı bir şekilde birbiri ile bütünleştirilmesini ifade etmektedir (Jacobs, 1989). Öğrenme ortamında disiplinlerarası uygulamalar tasarlanırken farklı disiplinlerin yöntem ve bilgilerinden yararlanılan bir program ortaya konur (Yıldırım, 1996). Tek bir disiplin becerisinin gerçek hayat koşullarında karşılaşılan dinamik ve karmaşık problemlerin çözümünde yeterli olmadığı günümüzde öğrenciler, bu programla farklı disiplin alanı bakış açılarını görerek disiplinlerin ortak ilişkisini değerlendirebilmektedir (Sagdic, 2019; Silapachote vd., 2014). Aynı zamanda disiplinlerarası yaklaşım, problemlerin tek bir doğru çözümünün olmadığını kabul eder ve bu çözümlerin farklı disiplinlerdeki bakış açıları ile tekrar tekrar değerlendirilmesine olanak sağlar (Perkins, 1994). Böylece disiplinlerarası öğretim ile öğrenciler, konuyu gerçek yaşamla ilişkilendirerek etkili öğrenme deneyimi yaşamaktadırlar (Gurkan, 2019; Karakuş vd., 2017).

Farklı disiplinlerin bir araya getirilmesinde öğretmenlerin gerekli bilgi, beceri ve motivasyona sahip olması beklenmektedir. Bu hazırbulunuşluğa sahip öğretmenlerin, disiplinler arasında doğru ilişkileri kurmaları ve bu ilişkilerin güçlü ve kolay anlaşılır bir yapıda tasarlanması gerekmektedir (Chrysostomou, 2004). Çünkü önemli olan nokta öğrencilerin bu disiplinler arasındaki bağlantıyı görüp ilişkiler ağını bilişsel olarak inşa etmeleridir (Acarli, 2020).

Öğrencilerin disiplinlerarası öğrenme deneyimlerini arttırmak, 21. yüzyıl becerilerini geliştirmek ve aynı zamanda farklı disiplin öğretmenleri arasında işbirliğini geliştirmek üzere son yıllarda STEM uygulamaları yoğun bir şekilde kullanılmaktadır (Al Salami vd., 2017; Den Braber vd., 2019; Docherty ve Gaubinger, 2019; Ferrando Palomares vd., 2018). STEM uygulamaları bilim, teknoloji, mühendislik ve matematik disiplinlerini ortak bir amaç doğrultusunda bir bütün olarak öğretmeyi amaçlamaktadır (Breiner vd., 2012). Bu bütünleştirme bazen ayrıık bilgi parçacıklarını bir araya getirmekten bazen de keşfedici bir yöntem ile gerçek yaşam sorunlarının birbirine bağlı yönlerini ortaya çıkarmaya kadar değişen bir ölçekte uyarlanabilmektedir (NGA, 2007). Mantıksal akıl yürütmeyi geliştiren STEM uygulamaları konuların daha iyi anlaşılmasını sağlayarak akademik başarıyı artırmakta (Hoeg ve Bencze, 2017, 2017; Jehlicka ve Rejsek, 2018) ve öğrenciler arasında akran sosyal ağları güçlendirerek öğrenme motivasyonu da geliştirmektedir (Martinez-Borreguero vd., 2019; Turetsky vd., 2020).

STEM uygulamalarının sağladığı bu avantajlar özellikle sosyal bilimler disiplin alanlarının birbiriyle ve teknoloji ile entegrasyonuna ilişkin bir örnek teşkil etmektedir. Çünkü teknolojinin sosyal bilimler için “uyuyan dev” olduğu önermesini ilk ortaya atan Martorella (1997) ve teknolojinin sosyal bilimler öğretim etkinliklerinde yaratıcı ve güçlü platformlar vaad ettiğini belirten Fontana (1997) ‘dan bu yana sosyal bilimler disiplinlerinin teknoloji ile entegrasyonuna ilişkin önemli bir gelişme yaşanmamıştır (Berson ve Balyta, 2004; Manfra, 2014). Son yıllarda yoğun olarak kullanılan dijital hikâye anlatımı bu beklentinin çözümüne yönelik önemli bir aktör niteliği taşımaktadır.

Dijital hikâye anlatımı rehberlik, edebiyat, sanat ve yabancı dil gibi sosyal bilimler ile teknoloji disiplin alanı çalışmalarında sıklıkla kullanılmaktadır (Aljaraideh, 2020; Niemi ve Multisilta, 2016; Rolón-Dow, 2011; Turgut ve Kışla, 2015). Bu çalışmaların büyük bir bölümü tek bir disiplin alanına yönelik olarak gerçekleştirilen çalışmalar olup bu disiplinde yer alan beceriler üzerinde dijital hikâye anlatımının etkisine ulaşılmaya çalışılmaktadır. Bununla beraber yaratıcılık, kritik düşünme, problem çözme, işbirliğine dayalı öğrenme, bilgi ve medya okuryazarlığı ve iletişim becerilerini kapsayan bir beceri seti olarak değerlendirilen 21. yüzyıl becerilerinin (P21, 2006) bir ya da bir kaçına ilişkin bulgular sunan çalışmalar da mevcuttur (Andayani, 2019; Erişti, 2017; Hava, 2019; Kocakaya vd., 2016; Ono ve Nakajima, 2017; Turan ve Seker, 2018).

Dijital hikâye anlatımı yönteminde, dijital hikâyesi yapılacak konu bir ya da birden fazla sosyal bilimler veya fen bilimleri alanı disiplinlerini bir araya getirecek bir konu şeklinde tasarlanabilmektedir. Bu konuya ilişkin oluşturulan bakış açısının izleyicilere geçirilmesi için senaryonun oluşturulması, sahnelerin planlanarak hikâye tahtasının geliştirilmesi ile dijital hikâyenin oluşturulmasına kadar tüm

aşamalarda sanatsal bir üretim söz konusudur. Bu üretim, dijitalleşme ve internet altyapısında net sanatı ya da yazılım sanatı gibi güncel anlayışlarla kesişen ya da birleşen yeni medya sanatını ifade etmektedir (Cançat, 2018). Yeni medya sanatının etkin kullanımı günümüzde bireylerin topluma etkin katılmaları için önemli bir etken olarak değerlendirilmektedir (Pavlou, 2020). Özellikle teknoloji ile birlikte dünyaya gelmiş olan öğrencilerin, yeni medya sanatına ilişkin becerilerinin geliştirilmesi önem arz etmektedir. Öğrencilerin dijital hikâyelerinde en doğru medya ürününe karar vermeleri, bu medya ürünlerinin hikâyesinin hangi zaman aralığında belireceği ve bu belirmenin en etkili şekilde olması için ekranın hangi konumunda olması gerektiği yönünde sanatsal bir mühendislik sergilemeleri gerekmektedir.

Dijital hikâye anlatımı hangi disiplin alanlarını birleştirirse birleştirebilir bu birleşime doğal bir sonuç olarak teknoloji disiplin alanını da ekleyebilmektedir. Dijital hikâye anlatımı etkinliklerinde ses kaydı, fotoğraf ve video çekimi gibi süreçlerle medya ürünlerinin üretilmesi, bu medya ürünlerinin dijital hikâyelerde yer alacak şekilde ekleme, kesme ve kırma gibi işlevleri barındıran düzenlemelerin yapılması ve bu medyaların birbiri ile senkronize bir şekilde birleştirilerek bir bütün oluşturması için video düzenleme araçlarına eklenmesi adımlarında teknoloji alanına ilişkin bilgi ve becerileri kullanılmaktadır. Görüleceği üzere dijital hikâye anlatımı birçok disipline ilişkin bilgiyi okumayı, birden fazla kaynağı araştırmayı ve bu veri kaynaklarını doğrularak bir amaç doğrultusunda nasıl değerlendirileceğini öğretmesi bakımından (Castek ve Manderino, 2017) sosyal bilimler, fen bilimleri, sanat ve teknoloji alanı disiplinlerini disiplinlerarası bir bağlamda bir araya getirebilecek bir yöntemdir. Salt teknoloji kullanımından ibaret olmayan (Malita ve Martin, 2010) ve karmaşık konuların açıklanmasında güçlü ve bir o kadar da basit bir yöntem olarak değerlendirilen dijital hikâye anlatımı (Van Gils, 2005) farklı disiplinlerdeki bağlantılar ağını barındıran bir öğretimin yapılandırılması için etkin bir yöntemdir.

Öğrenme ortamlarında teknolojinin yardımı ile konu alanı içeriğine ve öğrenmeye odaklanırken bu becerilerin kazandırılmasını sağlayıcı tedbirler alınması öğrencilerin dünya vatandaşlığı için şarttır (Karakoyun ve Kuzu, 2016). Dünya vatandaşlığını sağlamak üzere sadece okul için değil yaşam için gerçek tutum, değer, bilgi ve becerilerin edinilmesini hedefleyen disiplinlerarası yaklaşımın (Herne vd., 2013) olanaklarından faydalanmak gerekmektedir. Bu çalışmanın amacı farklı disiplin alanlarının dijital hikâye anlatımı yöntemi ile disiplinlerarası öğretim bağlamında birbirine entegre edilmesine yönelik çalışmaları; yöntem, yer alan disiplinler ve sonuçları bakımından analiz ederek yeni çalışmalara ışık tutmaktır. Bu amaç doğrultusunda çalışmanın araştırma sorusu “dijital hikâye anlatımının disiplinlerarası öğretim bağlamında kullanım durumları nedir?” olarak belirlenmiştir. Bu araştırma sorusunu ortaya çıkarmak üzere alanyazında disiplinlerarası öğretim kapsamında uygulanan dijital hikâye anlatımı çalışmaları taranarak aşağıda belirtilen alt sorulara cevap aranmıştır:

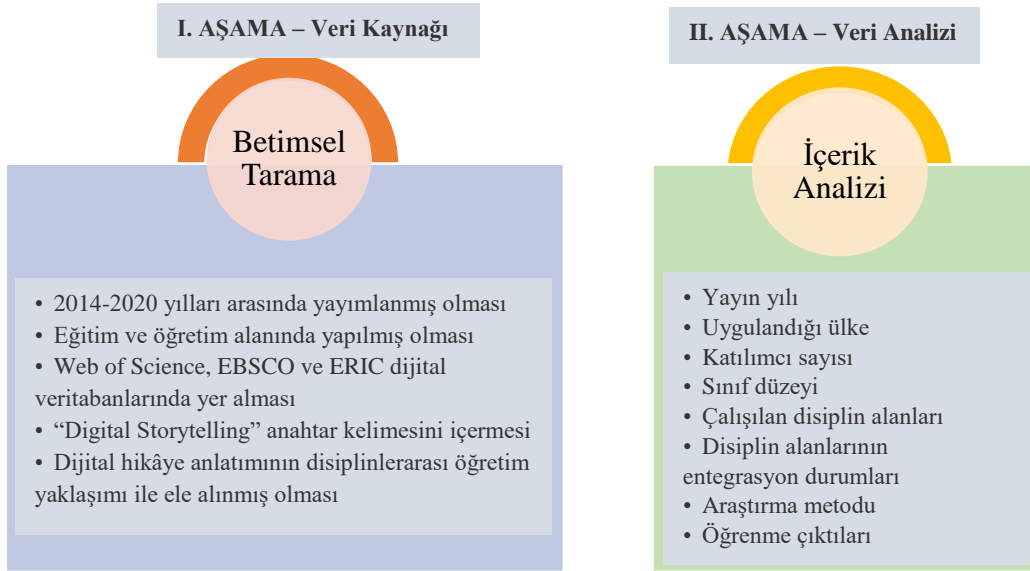
Disiplinlerarası öğretim kapsamında uygulanan dijital hikâye anlatımı çalışmalarında;

- Araştırmaların yıllara göre dağılımları nasıldır?
- Araştırmalar hangi ülkelerde yapıldı?
- Araştırma katılımcılarının sınıf düzeyi nedir?
- Araştırmaların yapıldığı disiplin alanları nedir?
- Araştırmalarda hangi disiplinler birbirine entegre edildi?
- Araştırmalarda hangi araştırma metodları kullanıldı?
- Araştırmaların öğrenme çıktıları nelerdir?

Alanyazında bugüne kadar dijital hikâye yöntemine ilişkin olarak birkaç doküman inceleme çalışması yapılmıştır. Örneğin, Turgut ve Kışla (2015) 2007-2014 yılları arasında dijital hikâye anlatımı çalışmalarını konu alanı bakımından, Talan (2019) 2012-2019 yılları arasında dijital hikâye anlatımı çalışmalarını yöntemsel eğilimleri ve çıktıları bakımından, Şimşek vd. (2018) ise dijital hikâye anlatımı sürecinin olması gereken ile çalışmaların yürütülme şekilleri arasındaki fark bakımından doküman incelemesine tabii tutmuşlardır. Fakat bu çalışmalardan hiçbiri dijital hikâye anlatımı yöntemini disiplinlerarası öğretim bağlamında incelememiştir. Bu çalışma, dijital hikâye anlatımının disiplinlerarası öğretim bağlamında kullanımına ışık tutarak bu yönde çalışmaların artmasına yardımcı olmak umuduyla hazırlanmıştır.

Yöntem

Araştırma iki aşamada ortaya konmuştur. İlk aşamada alanyazın betimsel tarama yöntemi ile taranmış ikinci aşamada ise ulaşılan makaleler içerik analizine tabi tutulmuştur. Betimsel tarama yöntemi, alanyazının belirlenen konu alanı kapsamında yayın yılı, araştırma yöntemi gibi kimi ölçütler gözeterek sistematik olarak araştırılmasıdır (King ve He, 2005). İçerik analizi ise konu alanına ilişkin elde edilen metinler üzerinde geçerli ve güvenilir çıkarımlar yapmak üzere derinlemesine inceleme yapılmasıdır (Neuendorf, 2002). Araştırmada betimsel tarama yöntemi ve içerik analizi için belirlenen ölçütlere ilişkin detaylara Şekil 1’de yer verilmiştir.



Şekil 1. Araştırma Yöntemi

Araştırmada alanyazında yayınlanmış çalışmalar analiz edilerek dijital hikâye anlatımının disiplinlerarası kullanım durumuna yönelik eğilimlerin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Araştırma kapsamında incelenen makaleler, yayın yılı ve birden fazla disiplin alanı bilgi ve becerisini disiplinlerarası öğretim yaklaşımıyla birbirine entegre eden dijital hikâye anlatımı yöntemi çalışması olma kriterlerine göre seçilmiştir. Araştırma 2014-2020 yılları arasında kapsayacak şekilde gerçekleştirilmiştir. Dijital hikâye anlatımı yöntemi 1990’lı yılların başından itibaren Dijital Hikâye Anlatımı Merkezinin çalışmaları ile başlamış ve bu tarihten itibaren dijital hikâye anlatımı ile ilgili pek çok çalışma yayınlanmıştır. Buna rağmen birden fazla disipline yönelik dijital hikâye anlatımı çalışmalarına 2016 yılından itibaren rastlanmaktadır. Çalışma kapsamını genişletmek üzere 2014 yılına kadar gidilmiş fakat 2014 ile 2015 yıllarında disiplinlerarası olma kriterini sağlayan makaleye ulaşılamamıştır. Araştırmaya sadece farklı disiplin alanlarının dijital hikâye anlatımı yöntemi ile birbirine entegre edilmesi amaçlandığı çalışmalar dahil edilmiştir.

Veri Kaynakları

Her ne kadar disiplinlerarası öğretim kavramı daha eskiye dayansa da 2001 yılında National Science Foundation yöneticisi Judith A. Ramaley tarafından bir eğitim terimi ya da kavramı olarak türetilen STEM uygulamaları ile giderek önemini artırmıştır. Bilim, teknoloji, mühendislik ve matematik disiplin alanı becerilerini birbirine entegre etmeyi amaçlayan STEM uygulamalarına; sanat, edebiyat, yabancı dil gibi sosyal bilimler disiplin alanları ile teknoloji disiplin alanını birleştirme bakımından alternatif olan dijital hikâye anlatımı, son yıllarda disiplinlerarası öğretimin uygulanabilmesi için araştırmacılar ve öğretim tasarımcılarının ilgisini çekmeye başlamıştır. Bu eğilimi belirlemek üzere çalışmada dijital hikâye anlatımının disiplinlerarası kullanım durumunun ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Dijital hikâye anlatımı özellikle sosyal bilimler alanı disiplinlerini odak noktasına koyarak teknoloji disiplin alanı ile güçlü bir entegrasyon ortaya koyma kapasitesine sahiptir. Çalışma, bu yöndeki araştırmaların incelenerek bu kapasitenin kullanılmasına zemin hazırlayacak benzer çalışmaların geliştirilmesi için bir örnek teşkil etmesi bakımından önemlidir. Dijital hikâye anlatımı çalışmaları için disiplinlerarası

öğretim kavramı çok dar bir çalışma alanına sahip olduğundan dolayı araştırma kapsamı en geniş arama terimi ile gerçekleştirilmiştir. Bu nedenle ilk olarak araştırmada 2014-2020 yılları arasında yayımlanan çalışmalar, Web of Science, EBSCO ve ERIC dijital veritabanlarında “dijital hikâye anlatımı” anahtar kelimesi kullanılarak taranmıştır. Belirtilen yıl aralığında bu anahtar kelime kullanılarak yapılan tarama sonucunda 752 makaleye ulaşılmıştır. Bu makaleler farklı disiplinlerin disiplinlerarası öğretim bağlamında dijital hikâye anlatımı ile bir araya getirilmesi kriteri ile ayrıntılı olarak gözden geçirilmiştir. Sonuçta en az iki disiplinin disiplinlerarası bağlamda dijital hikâye anlatımı etkinlikleri ile bir araya getirildiği 12 makalenin bu kriteri taşıdığı tespit edilmiştir. Ulaşılan bu makaleler Tablo 1’de sunulmuştur. Dijital hikâye anlatımının tek bir disiplinin içerisindeki bir ya da daha fazla bilgi ve beceriler üzerindeki etkilerini tespit etmeye yönelik çalışmalar, disiplinlerarası öğretim yaklaşımına uygun olmadığı için araştırma kapsamı dışında tutulmuştur.

Tablo 1

Dijital Hikâye Anlatımının Disiplinlerarası Öğretim Bağlamında Kullanılması Kriterini Taşıyan Çalışmaların Listesi

No	Yazar	Yıl	Başlık
1	Chubko vd., 2019	2019	Engaging adolescent Kyrgyzstani EFL students in digital storytelling projects about astronomy
2	Korhonen ve Vivitsou, 2019	2019	Digital Storytelling and GroupWork: Integrating the Narrative Approach into a Higher Education Computer Science Course
3	Maureen vd., 2018	2018	Supporting Literacy and Digital Literacy Development in Early Childhood Education Using Storytelling Activities
4	Oakley vd., 2018	2018	An online Chinese-Australian language and cultural exchange through digital storytelling
5	Pavlou, 2020	2020	Art Technology Integration: Digital Storytelling as a Transformative Pedagogy in Primary Education
6	Preradovic vd., 2016	2016	Introduction of Digital Storytelling in Preschool Education: a Case Study from Croatia
7	Walsh ve Cordero, 2019	2019	Youth science expertise, environmental identity, and agency in climate action filmmaking
8	Wahyuni ve Sarosa, 2017	2017	An Action Research: Project-Based Digital Storytelling To Promote Efl Students' Digital Literacy
9	Walters vd., 2016	2016	Teaching pre-service teachers to make digital stories that explain complex mathematical concepts in a real-world context: the " Math-eo" project, creating" cool new tools"
10	Whyte vd., 2019	2019	Designing for Integrated K-5 Computing and Literacy Through Story-making Activities
11	Y.-T. C. Yang vd., 2020	2020	Digital storytelling as an interdisciplinary project to improve students' English speaking and creative thinking
12	Yearta, 2019	2019	Integrating Social Studies and English Language Arts: Digital Stories and the Revolutionary War

Veri Analizi

Çalışmada dijital hikâye anlatımı yönteminin disiplinlerarası kullanım durumunu ortaya çıkarmak üzere ulaşılan makaleler yayın yılı, kaynak ülkesi, katılımcı sayısı, sınıf düzeyi, çalışılan disiplin alanları ve disiplin alanlarının entegrasyon durumları, araştırma metodu, öğrenme çıktıları bağlamında içerik analizine tabi tutulmuştur.

Geçerlik ve Güvenirlilik

İçerik analizi çalışmalarında araştırma sorusunun belirlenmesinden sonra sistematik incelemenin sınırlarını belirlemek üzere dahil etme ve hariç tutma kriterleri (inclusion and exclusion criteria) belirlenmektedir (UNIMELB, 2021). Bu kriterlerin net bir şekilde belirlenmesi farklı incelemelerde aynı sonuçlara ulaşma kararlılığını sağlayarak güvenilirliği belirlemekte ve çalışmanın bilimsel titizliği ile etik ilkelere güvencesine ilişkin çıkarımları işaret etmektedir (Salkind, 2010). Bu doğrultuda çalışmada tarama sonuçlarının tutarlılığını sağlamak üzere sistematik tarama ve analiz işlemi Şekil 1’de detaylı olarak gösterilmiştir.

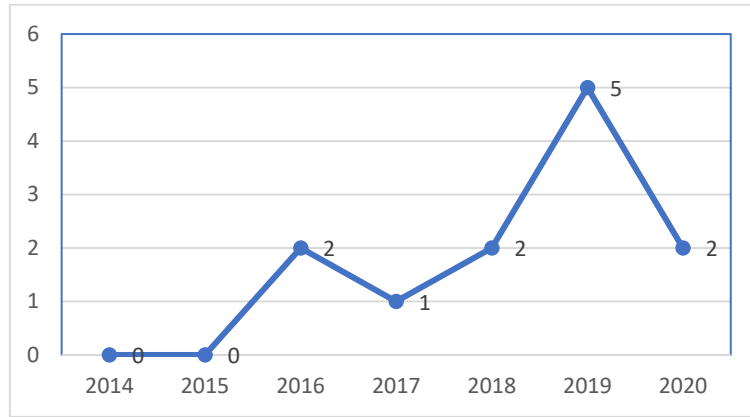
İçerik analizinde geçerliliğin sağlanması için sonuçların sunulması esnasında kullanılan kategorilerin tanımlarının verilmesi ve amaçla ilişkisi ortaya konması gerekmektedir (Tavşancıl ve Arslan, 2001). Çalışmada bulgular başlığı altında yıllara göre çalışma sayısı, kaynak ülke, katılımcı sayısı ve diğer kategorilerde, kategorinin çalışma ile ilişkisine değinilerek geçerliliğin sağlanması amaçlanmıştır.

Bulgular

Bu bölümde araştırma sonucunda ulaşılan bulguların, araştırma sorularına cevap verebilmesi bakımından konu başlıkları olarak yer verilmiştir.

Yıllara Göre Çalışma Sayısı

İlk araştırma sorusu ile dijital hikâye anlatımı yönteminin disiplinlerarası öğretim bağlamında yürütüldüğü çalışmaların yıllar içindeki eğiliminin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Şekil 2, çalışmaların yıllar içindeki sayısına ilişkin bilgi sunmaktadır.



Şekil 2. İncelenen Makalelerin Yayın Yılına Göre Dağılımı

Şekil 2’de görüleceği üzere dijital hikâye anlatımı yönteminin farklı disiplin alanlarını disiplinlerarası öğretim kapsamında birbirine entegre etmeye yönelik potansiyelinin yıllar içinde araştırmacılar tarafından fark edildiği görülmektedir. Özellikle 2018 ile 2019 yılları arasında artış oranı son yıllarda bu eğilimin artacağı yönünde bir göstergedir. Fakat 2019 ile 2020 arasında düşüş görülmektedir. Bu düşüşün yapılan alanyazın taramasının 2020 yılının ilk yarısını kapsamasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Yılın ikinci yarısında yapılacak çalışmaların bu grafiğe yansımaları ile birlikte 2020 verisinin daha yüksek olacağı düşünülmektedir.

Kaynak Ülke

Araştırmaların kaynak ülkelerinin ortaya çıkarılması ile disiplinlerarası öğretim bağlamında dijital hikâye anlatımı yönteminin uygulanmasının hangi ülkelerde yaygın olarak kullanıldığı amacına ulaşılmak istenmiştir. Tablo 2 ile kaynak ülkeye göre araştırmaların sayısının dağılımı sunulmuştur. Oakley vd., (2018) çalışması iki ülkeden katılımcıların yer aldığı ortak bir çalışmadır. Bu çalışmadaki iki ülke ayrı ayrı tabloya yansıtılmıştır.

Dijital hikâye anlatımı yönteminin disiplinlerarası öğretim kapsamında çalışıldığı makalelerin ülke durumlarının ortaya konduğu Tablo 2 incelendiğinde en çok çalışmanın %23 oranı ile Amerika Birleşik Devletleri (ABD)’de yapıldığı görülmektedir. Dijital hikâye anlatımı yönteminin ilk olarak bir atölye çalışması olarak başlayıp öğrenme ortamlarında kullanımına ilişkin çalışmaların başlamasına ön ayak olan Dijital Hikâye Merkezinin, Amerika’da bulunması bu oransal farkı açıklamaktadır. Endonezya ise %15 ile Amerika’yı takip ederken diğer ülkeler ise %8 oranını paylaşmaktadır. Araştırma sonucunda çalışmaların dünyanın çeşitli coğrafyalarından çıkmış olması disiplinlerarası öğretim kapsamında dijital hikâye anlatımına ilişkin dünya genelinde ortak bir ilginin oluşmaya başladığının bir göstergesidir.

Tablo 2
İncelenen Makalelerin Kaynak Ülkeye Göre Dağılımları

Ülke	n
ABD	3
Endonezya	2
Tayvan	1
Kıbrıs	1
Finlandiya	1
İngiltere	1
Kırgızistan	1
Çin	1
Avustralya	1
Hırvatistan	1

Katılımcı Sayısı

Katılımcı sayısı çalışmaların istatistik olarak kabul edilebilir olmasını etkileyen bir faktördür. Farklı disiplinleri disiplinlerarası öğretim yaklaşımı ile bir araya getiren dijital hikâye anlatımı çalışmalarının katılımcı sayısı kriterine göre dağılımları Tablo 3'te sunulmuştur. Tabloda katılımcı sayıları küçük, orta ve büyük olarak gruplandırılmıştır. Yeara (2019) tarafından yapılan çalışmanın katılımcı sayısı tabloya dahil edilememiştir. Yazara e-posta ile ulaşılmaya çalışılmış fakat dönüş alınamamıştır.

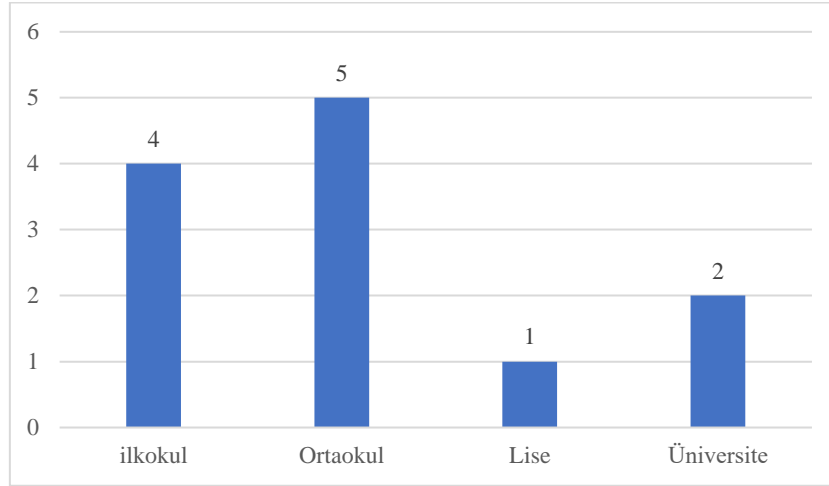
Tablo 3
İncelenen Makalelerin Katılımcı Sayısına Göre Dağılımları

Katılımcı Sayısı	n
0-50 (küçük)	6
51-100 (orta)	3
101 üstü (büyük)	2
Belirsiz	1

Tablo 3 göz önünde bulundurulduğunda araştırmalardaki örneklemelerin %55,5 ile en çok küçük örneklem grubunda sonra ise %27,3 ile orta örneklem büyüklüğünde yer aldığı tespit edilmiştir. Örneklem büyüklüğünde belirlenen sayı ile konu alanına ilişkin zengin verinin elde edilip edilemeyeceği önemli bir kıstastır (Başkale, 2016). Bunun yanı sıra araştırmacının kullandığı araştırma yöntemine, araştırma becerisi ve alan bilgisine göre örneklem büyüklüğünün değişiklik gösterdiği belirtilmekle birlikte bir konu alanı ile ilgili çalışma yapılmadan önce benzer konularda yapılmış çalışmalarda kullanılmış örneklem büyüklüklerinin incelenmesi çalışmanın örneklem büyüklüğünü etkin bir şekilde belirlemek üzere avantaj sağlayacağı değerlendirilmektedir (Baltacı, 2018)

Sınıf Düzeyi

Dijital hikâye anlatımı yönteminin farklı disiplinleri bir araya getirmek üzere işe koşulduğu çalışmalarda araştırmacılar tarafından belirlenen sınıf düzeyinin dağılımları Şekil 3'te sunulmuştur. Sınıf düzeylerinin ortaya çıkarılması dijital hikâye anlatımını disiplinlerarası olarak uygulamayı planlayan araştırmacıların sınıf düzeyi seçimlerinde belirleyici bir rol oynayabileceği düşünülmektedir.



Şekil 3. İncelenen Makalelerin Sınıf Düzeyine Göre Dağılımları

Şekil 3 göz önünde bulundurulduğunda, disiplinlerarası öğretim kapsamında dijital hikâye anlatımı yöntemi çalışmalarının %33 ile ilkokul ve %42 ortaokul olmak üzere toplam %75 ile eğitim kademelerinin ilk basamaklarında yoğunluk gösterdiği görülmektedir. Sınıf düzeyi açısından ilkokul, ortaokul, lise ve üniversite gibi her öğretim kademesinde çalışmaların bulunması dijital hikâye anlatımı yönteminin geniş perspektifteki sınıf seviyelerinde farklı disiplinleri bir araya getirme kapasitesi bulunduğunu göstermektedir.

Araştırma Metodu

Ortak bir amaç doğrultusunda disiplinlerarası öğretim yaklaşımı ile farklı disiplin alanı becerilerinin üzerinde dijital hikâye anlatımı yönteminin etkisini araştıran çalışmalarda kullanılan temel metodolojik yaklaşımlar Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4

İncelenen Makalelerin Araştırma Metoduna Göre Dağılımları

Araştırma Metodu	n
Nitel	5
Karma	4
Nicel	3

İncelenen çalışmaların araştırma metot dağılımlarını gösteren Tablo 4 göz önünde bulundurulduğunda, dijital hikâye anlatımı yönteminin disiplinlerarası öğretim bağlamında kullanıldığı çalışmaların %42'sini nitel araştırmaların oluşturduğu görülmektedir. Bu çalışmaların büyük bir bölümünü de durum çalışması olarak yürütülen çalışmalar oluşturmaktadır. Nitel araştırmalar insan davranışını çok yönlü bir biçimde içinde bulunduğu ortam bağlamında anlamaya çalışan araştırmalardır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Nitel araştırmanın bir türü olan durum çalışmasını Parker (2017); bir kişi, olay ya da kurumu odaklanmış sorularla, gözlemlerle, sesli veya görsel kayıtlarla varsa yazılı kaynak ve belgelerle derinlemesine ve boylamsal olarak inceleyip betimlemeler yapmayı, bu betimlemelerden tematik temelde mantıksal çıkarımlarda bulunarak yorumlarda bulunmayı ifade ettiğini belirtmektedir. Durum çalışmasının sık kullanılması, öğrenme ortamında dijital hikâye anlatımının disiplinlerarası bağlamda uygulanması sürecinde yaşananların tüm boyutları ile ele alınarak derinlemesine incelenmek istenmesine bağlanılmaktadır. Nitel araştırmaları, %33 ile nitel ve nicel araştırmanın beraber yürütüldüğü karma araştırmalar takip etmektedir. Araştırmaların geri kalanını ise %25 ile nicel araştırmalar oluşturmaktadır.

Disiplin Alanları

Çalışmanın disiplin alanları bulguları, disiplin alanına göre çalışma sayısı dağılımı ve her bir çalışmada hangi disiplin alanlarının birbiri ile entegre edildiği olmak üzere iki ayrı bulgu olarak yer verilmiştir. Her bir çalışmada en az iki disiplin alanı yer almaktadır. Tablo 5, araştırmalarda üzerinde durulan disiplin alanlarının dağılımlarını göstermektedir.

Tablo 5

İncelenen Makalelerin Disiplin Alanlarına Yönelik Dağılımları

Disiplin Alanı	n
Teknoloji	10
Yabancı dil	5
Ana dilde eğitim	3
Matematik	2
Sanat	2
Sosyal bilgiler	2
Astronomi	1
İklim Bilimi	1
İngilizce	1
Sağlık	1

İncelenen araştırmaların disiplin alanlarına yönelik dağılımlarını gösteren Tablo 5 değerlendirildiğinde teknoloji disiplin alanının %36 ile üzerinde en çok çalışılan disiplin alanı olduğu görülmektedir. Hedef kitleye göre slayt ve metinlerin bir araya getirilmesi ya da resim, ses ve video gibi çeşitli medyaların üretilmesi ve düzenlenmesi ile bu ürünlerin video düzenleme araçları ile anlamlı bir bütün oluşturacak şekilde bir araya getirilmesi gibi teknolojinin farklı boyutlarının dahil edilebildiği dijital hikâye anlatımı yöntemi (Malita ve Martin, 2010) katılımcıların teknolojik becerilerinin artırılmasına yönelik olarak kullanılması için iyi bir enstrümandır (Niemi ve Multisilta, 2016; Shelton vd., 2017; Ya-Ting Carolyn Yang ve Wu, 2012). En çok çalışılan teknoloji disiplin alanını, %15 ile yabancı dilde eğitim disiplin alanı takip etmektedir. Alanyazında dijital hikâye anlatımının yabancı dilde öğrenimini desteklediği yönünde çok sayıda çalışma mevcuttur (Eissa, 2019; Hava, 2019; Huang vd., 2017; Razmi vd., 2014; Wahyuni ve Sarosa, 2017).

Çalışmada üzerinde önemle durulan nokta disiplinlerarası bağlamda dijital hikâye anlatımı çalışmalarının disiplinlerini bir araya getirme hususudur. İncelenen araştırmaların hangi disiplinleri bir araya getirdiğine ilişkin bulgular Tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 6

İncelenen Makalelerin Disiplinlerarası Entegrasyon Detayı

No	Yazar	Yıl	Disiplinlerarası Yaklaşımla Entegre Edilen Disiplinler		
1	Chubko vd., 2019	2019	Astronomi	Yabancı dil	Teknoloji
2	Korhonen ve Vivitsou, 2019	2019	Ana Dil	Teknoloji	
3	Maureen vd., 2018	2018	Ana Dil	Teknoloji	
4	Oakley vd., 2018	2018	Yabancı Dil	Sosyal Bilgiler	Teknoloji
5	Pavlou, 2020	2020	Sanat	Sağlık	Yabancı Dil
6	Preradovic vd., 2016	2016	Matematik	Teknoloji	
7	Walsh ve Cordero, 2019	2019	İklim Bilimi	Sanat	
8	Wahyuni ve Sarosa, 2017	2017	Yabancı Dil	Teknoloji	
9	Walters vd., 2016	2016	Matematik	Teknoloji	
10	Whyte vd., 2019	2019	Ana Dil	Teknoloji	
11	Y.-T. C. Yang vd., 2020	2020	Yabancı Dil	Teknoloji	
12	Yearta, 2019	2019	Yabancı Dil	Sosyal Bilgiler	Teknoloji

Tablo 6 göz önünde bulundurulduğunda dijital hikâye anlatımının iki ya da daha fazla disiplin alanını tek bir amaç doğrultusunda bir araya getirecek şekilde öğrenme ortamlarında tasarlandığı görülmektedir. Dijital hikâye anlatımının, STEM uygulamalarından farklı olarak özellikle sosyal bilimler şemsiyesi altında bulunan sosyal bilgiler, ana dil, yabancı dil disiplinlerini de entegrasyona dahil etmesi bakımından dolayı daha geniş perspektifte disiplinleri bir araya getirme kabiliyeti bulunduğu söylenebilmektedir. Bu çalışmaların en çok hangi disiplinleri bir araya getirdiği sorusuna yanıt bulabilmek üzere disiplinlerin ikili çarpıştırılmış dağılımları Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7

İncelenen Makalelerin Disiplin Alanlarını İkili Entegrasyon Dağılımı

Disiplin 1		Disiplin 2	n
Yabancı Dil	x	Teknoloji	5
Ana Dil	x	Teknoloji	3
Sosyal Bilgiler	x	Teknoloji	2
Sosyal Bilgiler	x	Yabancı Dil	2
Matematik	x	Teknoloji	2
Astronomi	x	Yabancı Dil	1
Astronomi	x	Teknoloji	1
Sanat	x	Yabancı Dil	1
Sağlık	x	Yabancı Dil	1
Sanat	x	Sağlık	1
Sanat	x	İklim Bilimi	1

İncelenen araştırmaların üzerinde durdukları disiplin alanlarının ikili çarpıştırmasını sunan Tablo 7 değerlendirildiğinde %25 oranıyla yabancı dil ile teknoloji disiplinlerinin bir birine entegre edildiği çalışmaların yoğunluğu görülmektedir. Bu oranı %15 ile ana dil ile teknoloji disiplinlerinin bir birine entegre edildiği çalışmalar takip etmektedir. Bu sonuç, tek bir disipline yönelik beceriler üzerinde dijital hikâye anlatımı yönteminin etkisini inceleyen çalışmalardaki sonuçlara benzerlik göstermektedir. Bu çalışmalarda da yabancı dil, teknoloji ve ana dilde eğitim üzerinde sıklıkla durulan disiplin alanlarıdır (Amir vd., 2011; Ekmekçi, 2017; Gonzalez Mesa, 2020; Kim vd., 2014; Livingstone, 2014; Lysenko vd., 2019; Pandian vd., 2020; Stork, 2020; Vu vd., 2019; Y.-F. (Diana) Yang, 2012).

Öğrenme Çıktıları

Bu çalışmada incelenen çalışmalar, disiplinlerarası yaklaşımla uygulanan dijital hikâye anlatımı yöntemine ilişkin en az bir araştırma sorusuna yanıt bulmak ya da en az bir bağımlı değişken üzerinde yöntemin etkisini belirlemek üzere yürütülmüş çalışmalardır. Bu nedenle öğrenme çıktıları bulguları, disiplinlerarası yaklaşımla uygulanan dijital hikâye anlatımı araştırmalarının öğrenme çıktılarına ilişkin bulguları temelinde gruplandırılarak Tablo 8’de yer verilmiştir. Bu temelde yapılan gruplandırma sonucunda 13 öğrenme çıktısı kategorisine ulaşılmış olup Tablo 8’de sunulmuştur.

İncelenen çalışmaların öğrenme çıktılarının gruplandırılarak sunulduğu Tablo 8 değerlendirildiğinde dijital okuryazarlığı geliştirme ve yabancı dil becerilerini geliştirme en sık ulaşılan öğrenme çıktıları olduğu görülmektedir. İncelenen araştırmaların disiplin alanı sıklıkları ile ilgili bilgileri gösteren Tablo 5, Tablo 6 ve Tablo 7 birlikte değerlendirildiğinde en çok çalışmanın yürütüldüğü disiplin alanları teknoloji ve yabancı dil alanlarıdır. Bu alanların dijital hikâye anlatımında sık kullanılmasının bir sonucu olarak öğrenme çıktılarında da bu alanlara ilişkin öğrenme çıktılarına sık rastlanması doğal bir sonuçtur. Bununla birlikte öğrenme ortamında dijital hikâye anlatımı etkinliklerine yer vermenin doğal bir sonucu olan teknolojinin sıklıkla kullanılması, dijital hikâye araştırmalarında teknoloji okuryazarlığını ölçmeyi ve bu yönde öğrenci kazanımlarını sağlamayı kolaylaştırıcı bir etkidir. Dijital hikâye anlatımı öğrencilerin konu alanına ilişkin edindikleri bilgileri yazma becerileri ile senaryoya dökme süreçleri sonucunda yabancı dil yazma becerisinin kazandırılması, senaryoda yer alan anlatı metinlerinin

seslendirilmesi ile de yabancı dilde okuma ve konuşma becerilerinin geliştirilmesi için elverişli bir yöntemdir.

Tablo 8

İncelenen Makalelerin Öğrenme Çıktılarına Göre Dağılımları

Öğrenme Çıktıları	n
Dijital okuryazarlığı geliştirme	6
Yabancı dil becerilerini geliştirme	4
Akademik başarıyı artırma	3
Motivasyonu artırma	3
Disiplinlerarası bilgi kullanımını artırma	2
İşbirliğine dayalı çalışma becerisini artırma	2
Okuryazarlık Becerisini artırma	2
Derinlemesine öğrenme	2
Yaratıcı düşünmeyi artırma	1
Görsel yeterliliği desteleme	1
Bilimsel düşünmeyi geliştirme	1
Öğrenci katılımını artırma	1
Yaratıcılık becerisini geliştirme	1

Tablo 8 incelendiğinde araştırmalarda sıklıkla ulaşılan üçüncü ve dördüncü öğrenme çıktıları akademik başarı ve motivasyon ile ilgilidir. Çalışmalarda akademik başarı ve motivasyon becerileri genellikle öntest-sontest puanları ile ölçülmüş ve bu becerilere ilişkin olarak dijital hikâye anlatımının olumlu katkı yaptığı bulgularına ulaşılmıştır.

Tablo 8’de ulaşılan diğer bir öğrenme çıktısı da disiplinlerarası bilgi kullanımını artırma bulgusudur. Bu bulgu araştırmalarda görüşme yönteminin analizi sonucu ulaşılan bulgulardır. Çalışma katılımcıları, dijital hikâye anlatımının disiplinlerarası öğrenimlerini geliştirdiğini düşünürken aynı zamanda farklı disiplinlerden edindikleri bilgileri gerçek yaşam koşullarındaki problemlerin çözümü için nasıl eşgüdümleyeceklerini deneyimlediklerini belirtmektedirler.

Araştırmaların ulaştığı diğer bir öğrenme çıktısı da işbirliğine dayalı öğrenme becerisine ilişkindir. Bilindiği üzere dijital hikâye anlatımı, bireysel ya da grup olarak uygulanabilme kapasitesine sahiptir. Akademik başarının artırılması ve kalıcı bilgi edinilmesi açısından bireysel uygulamaya karşı grup halinde dijital hikâye anlatımının öğrenme ortamlarında uygulamanın daha üstün olduğu alanyazında belirtilmiştir (Liu vd., 2018; Robin, 2008). Dijital hikâye anlatımının grup halinde uygulanması, öğrencilerin birer bilgi topluluğu üyesi olmasına ve öğrenme sürecinde akranları ile sosyal etkileşimler yoluyla hem kendilerinin hem de akranlarının bilgi yapılarını genişletmesini ifade eden işbirliğine dayalı çalışma becerileri kazanmalarına yol açmaktadır (Chen, 2011; Kocakaya vd., 2016; Nishioka, 2016; O’Byrne vd., 2018).

Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmanın amacı, farklı disiplinleri ortak bir amaç doğrultusunda disiplinlerarası öğretim yaklaşımı ile bir araya getiren dijital hikâye anlatımı çalışmalarını gözden geçirmektir. Bu amaç doğrultusunda alanyazında 2014-2020 arasındaki dijital hikâye anlatımını disiplinlerarası yaklaşımla ele alan çalışmalar; yayın yılı, kaynak ülkesi, katılımcı sayısı, sınıf düzeyi, çalışılan disiplin alanları ve disiplin alanlarının entegrasyon durumları, araştırma metodu, öğrenme çıktıları bakımından incelenmiştir. Genel anlamda dijital hikâye anlatımı bir bakış açısını yansıtmak üzere görsel, ses, video gibi çeşitli dijital medya öğelerinin video düzenleme yazılımları ya da web 2.0 uygulamaları ile bir araya getirilmesini ifade etmektedir (Robin, 2008; Song vd., 2012). Disiplinlerarası öğretim ise farklı disiplinlerde yer alan bilgi ve becerilerin anlamlı bir şekilde birbiri ile bütünleştirilerek bir arada öğrenilmesi ve bu disiplin bakış açılarının öğrencilere kazandırılması olarak belirtilmektedir (Jacobs, 1989). Dijital hikâye anlatımı, hikâyesi yapılacak konu ya da konulardaki disiplin alanlarının; hikâyenin metnini oluşturma, düzenleme ve sesli olarak ifade etme ile ana dil ya da yabancı dil disiplinlerinin; medyaların teknolojik

ortamda oluşturulması, düzenlenmesi ve bir araya getirilmesi ile teknoloji disiplinin bilgi ve becerilerini anlamlı bağlantılar ağı barındıracak şekilde bir araya getirilmesini sağlamak için etkin bir yöntemdir. Dijital hikâye anlatımına yönelik olarak yapılan çalışmaların çoğu tek bir disiplin alanındaki bilgi ve beceriler üzerinde dijital hikâye anlatımının etkisini belirlemek için yapılan çalışmalardır. Bu bağlamda dijital hikâye anlatımının disiplinlerarası kullanımını araştıran daha fazla çalışmaya ihtiyaç duyulmaktadır. Çünkü dijital hikâye anlatımının disiplinlerarası kullanımı öğrenciler için ilgi çekici bulunurken zamanı akılcıca kullanmaya ve konulara ilişkin genel ve kapsamlı bir yaklaşım sergilemeye ilişkin olumlu bir katkı sağladığı değerlendirilmektedir (Pavlou, 2020). Disiplinlerin dijital hikâye anlatımının multimodal formatında entegrasyonu, derin içerik öğrenimi olanaklarını genişletebilmekte ve öğrencileri yazar olarak konumlandırabilmektedir (Yearta, 2019). Alanyazında teknolojinin, sosyal bilimler disiplinleri için potansiyel bir itici güç olduğu fakat bu potansiyelin yeteri kadar ortaya çıkarılmadığı değerlendirilmektedir (Manfra, 2014). Dijital hikâye anlatımı, teknolojinin sosyal bilimler müfredatlarında kullanılması için derinlemesine ve çok boyutlu yol sunar. Ayrıca dijital hikâye anlatımı, son yıllarda yoğun olarak kullanılan ve fen bilimleri disiplin alanlarını teknoloji disiplini ile disiplinlerarası bağlamda entegre eden STEM uygulamalarına, sosyal bilimler disiplinleri ile teknoloji disiplini disiplinlerarası yaklaşımla bir araya getirmek için alternatif ve güçlü bir yöntemdir.

Disiplinlerarası yaklaşımla uygulanan dijital hikâye anlatımı çalışmalarından elde edilen sonuçlar incelendiğinde 2019 yılından itibaren yayın sayısında artış kaydedildiği ve incelemenin yapıldığı 2020 yılının ilk yarısına kadar bu artışın devam ettiği söylenebilir. Dolayısıyla dijital hikâye anlatımı çalışmaları için farklı disiplinleri disiplinlerarası bağlamda bir araya getirme çabası yeni bir çalışma alanı oluşturacağı ve önemini giderek arttıracığı düşünülmektedir. Çalışmalar yoğunlukla ilköğretim ve ortaokul düzeyinde olmakla birlikte her kademedeki dijital hikâye anlatımının disiplinlerarası bağlamda uygulanabildiği söylenebilir. Dijital hikâye anlatımının doğuşuna ve dünyaya yayılışına ön ayak olan Amerika Birleşik Devletleri, disiplinlerarası yaklaşım ile dijital hikâye anlatımının çalışıldığı araştırmalarda da en çok yayın yapılan ülke konumundadır. Çalışmalarda nitel araştırma yöntemi daha çok işe koşulurken örneklem büyüklüğü bakımından da küçük örneklem büyüklüğü en çok tercih edilen örneklem türüdür. Özellikle bir sınıf ortamında çalışma alanını derinlemesine inceleyerek mantıksal çıkarımlarla yorumlarda bulunmayı sağlayan durum çalışması incelenen çalışmalarda en çok kullanılan nitel araştırma yöntemi olduğu görülmüştür. Çalışmalarda teknoloji disiplini en çok üzerinde durulan disiplin alanı olmakla birlikte teknolojinin yabancı dil ve ana dilde eğitim ile olan entegrasyonu üzerinde yoğunlukla durulmuştur. Bu disiplin alanları dijital hikâye anlatımı süreçlerinde sıklıkla kullanılması gereken becerileri barındırması, çalışmaların da bu yönde olması için doğal bir sonuçtur. Çalışmalarda en çok dijital okuryazarlığı geliştirme öğrenme çıktısı en çok sonucuna ulaşılan öğrenme çıktısıdır. Yabancı dil becerisini geliştirme, akademik başarıyı ve motivasyonu artırma ise takip eden öğrenme çıktılarıdır.

1990'lı yıllarda Dijital Hikâye Anlatımı merkezi ile serüvenine başlayan ve öğretme ortamlarında bir hedef doğrultusunda işe koşulması ile birlikte yaygın bir kullanıma dönüşen dijital hikâye anlatımı üzerinde günümüze değin pek çok akademik çalışma yapılarak sınırları genişletilmiştir. Çalışma sonuçları göstermektedir ki dijital hikâye anlatımının disiplinlerarası öğretim yaklaşımı ile uygulanmasına yönelik çalışma sayısı yeterli görünmemektedir. Çağımızda, teknolojinin hayatımızın her alanına sirayet etmesi ile yeni bir boyut kazanan ve etkin vatandaşlık için yeni kıstasların tanımlandığı 21. yüzyıl becerilerinin sacayaklarından biri de farklı disiplin bilgi ve becerilerinin karşılaşılan problemlerin çözümünde bir arada kullanılmasıdır. Kritik düşünme, işbirliği ve iletişim becerileri ile bilgi, medya ve teknoloji becerilerinin gelişiminin desteklenmesi için dijital hikâye anlatımı ile müfredat bağımlı ilerleyen derslerin bilgi ve becerilerini ihtiva eden öğretimsel tasarımlar oluşturulması alternatif bir yöntemdir. Araştırmaya dahil edilen çalışmalar bu yolla öğrenciler üzerinde olumlu öğrenme çıktılarının geliştiğini göstermektedir.

Alanyazında dijital hikâye anlatımının tek bir disipline yönelik olarak uygulanmasına rehberlik eden pek çok pedagojik çerçeve bulunmaktadır (Barrett, 2009; Jakes ve Brennan, 2005; Kajder, 2004; Kearney, 2011; Lambert, 2010). Dijital hikâye anlatımının disiplinlerarası bağlamda farklı disiplinleri

bir araya getirmek üzere kullanımı yeni bir çalışma alanıdır ve bu yönde yapılacak çalışmalara rehberlik edecek bir pedagojik çerçeve bulunmamaktadır. Bu bağlamda dijital hikâye anlatımının disiplinlerarası öğretim bağlamında kullanımına ilişkin tek disiplin odaklı pedagojik çerçeveler revize edilebilir ya da yeni bir pedagojik çerçeve geliştirilebilir.

Kaynakça

- Acarli, D. S. (2020). An Interdisciplinary Teaching Application: The Topic of Proteins. *Journal of Baltic Science Education*, 19(3), 344-355.
- Al Salami, M. K., Makela, C. J., & de Miranda, M. A. (2017). Assessing Changes In Teachers' Attitudes Toward Interdisciplinary STEM Teaching. *International Journal Of Technology And Design Education*, 27(1), 63-88. <https://doi.org/10.1007/s10798-015-9341-0>
- Alismail, H. A. (2015). Integrate Digital Storytelling in Education. *Journal of Education and Practice*, 6(9), 126-129.
- Aljaraideh, Y. A. (2020). The Impact Of Digital Storytelling On Academic Achievement Of Sixth Grade Students In English Language And Their Motivation Towards It In Jordan. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 21(1), 73-82.
- Amir, Z., Ismail, K., & Hussin, S. (2011). Blogs in Language Learning: Maximizing Students' Collaborative Writing. *Kongres Pengajaran dan Pembelajaran UKM, 2010*, 18, 537-543. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.05.079>
- Andayani, R. (2019). Engaging English Student Teachers In A Digital Storytelling Project For Young Learners. İçinde Sumardi (Ed.), *First International Conference on Environmental Geography and Geography Education (icege)* (C. 243, s. UNSP 012066). <https://doi.org/10.1088/1755-1315/243/1/012066>
- Baltacı, A. (2018). Nitel Araştırmalarda Örneklem Yöntemleri ve Örnek Hacmi Sorunsalı Üzerine Kavramsal Bir İnceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 231-274.
- Barrett, H. C. (2009). How To Create Simple Digital Stories. <http://electronicportfolios.com/digistory/howto.html>, 26, 2019.
- Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda Geçerlik, Güvenirlik ve Örneklem Büyüklüğünün Belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 9(1).
- Berson, M. J., & Balyta, P. (2004). Technological Thinking and Practice in the Social Studies. *Journal of Computing in Teacher Education*, 20(4), 141-150. <https://doi.org/10.1080/10402454.2004.10784498>
- Breiner, J. M., Harkness, S. S., Johnson, C. C., & Koehler, C. M. (2012). What Is STEM? A Discussion About Conceptions Of STEM In Education And Partnerships. *School Science and Mathematics*, 112(1), 3-11.
- Cançat, A. (2018). Yeni Medya Sanatı Üzerine... *Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi*, 40, 165-178.
- Castek, J., & Manderino, M. (2017). A Planning Framework For Integrating Digital Literacies For Disciplinary Learning. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 60(6), 697-700.
- Chen, P. (2011). From CMS to SNS: Educational Networking for Urban Teachers. *Journal of Urban Learning, Teaching, and Research*, 7, 50-61.
- Chrysostomou, S. (2004). Interdisciplinary Approaches In The New Curriculum In Greece: A Focus On Music Education. *Arts Education Policy Review*, 105(5), 23-30.
- Chubko, N., Morris, J. E., McKinnon, D. H., Slater, E. V., & Lummis, G. W. (2019). Engaging adolescent Kyrgyzstani EFL students in digital storytelling projects about astronomy. *Issues in Educational Research*, 29(4), 1107-1130.
- Crismond, D. P., & Adams, R. S. (2012). The Informed Design Teaching and Learning Matrix. *Journal of Engineering Education*, 101(4), 738-797. <https://doi.org/10.1002/j.2168-9830.2012.tb01127.x>
- Den Braber, N., Kruger, J., Mazereeuw, M., & Kuiper, W. (2019). Mathematics in an Interdisciplinary STEM Course (NLT) in The Netherlands. İçinde Doig, B and Williams, J and Swanson, D and Ferri, RB and Drake, P (Ed.), *Interdisciplinary Mathematics Education: The State Of The Art And Beyond* (ss. 167-183). https://doi.org/10.1007/978-3-030-11066-6_11

- Docherty, M., & Gaubinger, K. (2019). Using State-of-the-Art Methodological Approaches to Enhance Interdisciplinary Synergies in STEM Subjects. İçinde P. Hehenberger (Ed.), *Proceedings of the 2019 20th International Conference on Research and Education in Mechatronics (rem 2019)*.
- Duman, B., & Göcen, G. (2015). The Effect of the Digital Storytelling Method on Pre-Service Teachers' Creative Writing Skills. *Anthropologist*, 20(1-2), 215-222.
- Dym, C. L., Agogino, A. M., Eris, O., Frey, D. D., & Leifer, L. J. (2005). Engineering Design Thinking, Teaching, And Learning. *Journal of engineering education*, 94(1), 103-120.
- Eissa, H. M. S. (2019). Pedagogic effectiveness of digital storytelling in improving speaking skills of saudi efl learners. *Arab World English Journal (AWEJ)*, 10(1).
- Ekmekçi, E. (2017). Improving English as a Foreign Language (EFL) Learners' ICT Literacy Skills through Digital Storytelling. *Participatory Educational Research (PER)*, 4(2).
- Erişti, S. D. B. (2017). *Technology-Focused Visual Communication and Digital Storytelling as a Dynamic Visual Communication Path for Children*.
- Ferrando Palomares, I., Hurtado Soler, D., & Beltran Meneu, M. J. (2018). Pre-Service Teacher Training In STEM. *Attic-Revista D Innovacio Educativa*, 20, 35-42. <https://doi.org/10.7203/attic.20.10946>
- Fontana, L. A. (1997). Online Learning Communities Implications for the Social Studies. İçinde *Interactive Technologies on the Social Studies: Emerging Issues and Applications*. State University of New York Press.
- Fox, B. (2013). Embodying the Writer in the Multimodal Classroom through Disability Studies. *Computers and Composition*, 30(4), 266-282. <https://doi.org/10.1016/j.compcom.2013.10.003>
- Gonzalez Mesa, P. A. (2020). Digital Storytelling: Boosting Literacy Practices in Students at AI-Level. *How-a Colombian Journal for Teachers of English*, 27(1), 83-104. <https://doi.org/10.19183/how.27.1.505>
- Gurkan, B. (2019). Examination Of Secondary School Teachers' Opinions Regarding Interdisciplinary Teaching. *Pegem Egitim ve Ogretim Dergisi*, 9(1), 91-123. <https://doi.org/10.14527/pegegog.2019.004>
- Hava, K. (2019). Exploring The Role Of Digital Storytelling In Student Motivation And Satisfaction In EFL Education. *Computer Assisted Language Learning*, 1-21.
- Herne, S., Adams, J., Atkinson, D., Dash, P., & Jessel, J. (2013). Technology, Learning Communities And Young People: The Future Something Project. *International Journal of Art & Design Education*, 32(1), 68-82.
- Hoeg, D. G., & Bencze, J. L. (2017). Values Underpinning STEM Education In The USA: An Analysis Of The Next Generation Science Standards. *Science Education*, 101(2), 278-301.
- Huang, Y.-Y., Liu, C.-C., Wang, Y., Tsai, C.-C., & Lin, H.-M. (2017). Student Engagement In Long-Term Collaborative EFL Storytelling Activities: An Analysis Of Learners With English Proficiency Differences. *Journal of Educational Technology & Society*, 20(3), 95-109.
- Jacobs, H. H. (1989). The Growing Need For Interdisciplinary Curriculum Content. İçinde H. H. Jacobs (Ed.), *Interdisciplinary curriculum: Design and implementation*. ERIC. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED316506.pdf>
- Jakes, D. S., & Brennan, J. (2005). Capturing stories, capturing lives: An introduction to digital storytelling. *January*, 16, 2011.
- Jehlicka, V., & Rejsek, O. (2018). A Multidisciplinary Approach to Teaching Mathematics and Information and Communication Technology. *Eurasia Journal Of Mathematics Science And Technology Education*, 14(5), 1705-1718. <https://doi.org/10.29333/ejmste/85109>
- Kajder, S. B. (2004). Enter Here: Personal Narrative and Digital Storytelling. *The English Journal*, 93(3), 64-68. <https://doi.org/10.2307/4128811>
- Kaminskiene, L., & Khetsuriani, N. (2019). Personalisation Of Learning Through Digital Storytelling. *Management-Journal of Contemporary Management Issues*, 24(1), 153-165. <https://doi.org/10.30924/mjcmi.24.1.10>
- Karakoyun, F., & Kuzu, A. (2016). The Investigation of Preservice Teachers' and Primary School Students' Views about Online Digital Storytelling. *European Journal of Contemporary Education*, 15(1), 51-64.

- Karakuş, M., Türkkan, B. T., & Karakuş, F. (2017). Fen Bilgisi ve İlköğretim Matematik Öğretmenlerinin Disiplinlerarası Yaklaşımına Yönelik Görüşlerinin Belirlenmesi. *Elementary Education Online*, 16(2).
- Kearney, M. (2011). A Learning Design For Student-Generated Digital Storytelling. *Learning, Media and Technology*, 36(2), 169-188. <https://doi.org/10.1080/17439884.2011.553623>
- Kim, H.-S., Kil, H.-J., & Shin, A. (2014). An Analysis Of Variables Affecting The ICT Literacy Level Of Korean Elementary School Students. *Computers & Education*, 77, 29-38. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.04.009>
- King, W. R., & He, J. (2005). Understanding the Role and Methods of Meta-Analysis in IS Research. *Communications of the Association for Information Systems*, 16(1). <https://doi.org/10.17705/1CAIS.01632>
- Kocakaya, S., Kotluk, N., & Karakoyun, F. (2016). Pre-Service Physics Teachers' Views on Designing and Developing Physics Digital Stories. *Digital Education Review*, 30, 106-122.
- Kocaman-Karoğlu, A. (2015). Öğretim Sürecinde Hikâye Anlatmanın Teknolojiyle Değişen Doğası: Dijital Hikâye Anlatımı. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 5(2), 89-106. <https://doi.org/10.17943/etku.29277>
- Kolodner, J., & Lamberty, K. (2007). *Getting And Keeping Children Engaged With A Constructionist Design Tool For Craft And Math*. <https://www.semanticscholar.org/paper/Getting-and-keeping-children-engaged-with-a-design-Kolodner-Lamberty/081973e73910c514f4dfc12d8fa55b7de9543fd4#citing-papers> adresinden 27.08.2020 tarihinde alınmıştır.
- Korhonen, A., & Vivitsou, M. (2019). Digital Storytelling and Group Work: Integrating the Narrative Approach into a Higher Education Computer Science Course. İçinde *Proceedings of the 2019 Acm Conference on Innovation and Technology in Computer Science Education (iticse '19)* (ss. 140-146). <https://doi.org/10.1145/3304221.3325528>
- Lambert, J. (2010). *Digital Storytelling Cookbook*. Digital Diner Press.
- Liu, M.-C., Huang, Y.-M., & Xu, Y.-H. (2018). Effects Of Individual Versus Group Work On Learner Autonomy And Emotion In Digital Storytelling. *Educational Technology Research and Development*, 66(4), 1009-1028.
- Livingstone, S. (2014). Developing Social Media Literacy: How Children Learn To Interpret Risky Opportunities On Social Network Sites. *Communications*, 39(3), 283-303.
- Lysenko, L., Abrami, P. C., Wade, C. A., Marsh, J. P., WaGioko, M., & Kiforo, E. (2019). Promoting Young Kenyans' Growth In Literacy With Educational Technology: A Tale Of Two Years Of Implementation. *International Journal of Educational Research*, 95, 176-189. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.02.013>
- Malita, L., & Martin, C. (2010). Digital Storytelling As Web Passport To Success In The 21st Century. *Innovation and Creativity in Education*, 2(2), 3060-3064. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.465>
- Manfra, M. M. (2014). 15 Years After Martorella's Sleeping Giant. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 14(1). <https://citejournal.org/volume-14/issue-1-14/social-studies/editorial-15-years-after-martorellas-sleeping-giant-a-year-of-special-themed-issues>
- Martinez-Borreguero, G., Mateos-Nunez, M., & Naranjo-Correa, F. L. (2019). Implementation of STEM Projects to Improve The Learning of Physics Contents In The Primary Education Classroom. İçinde L. G. Chova, A. L. Martinez, & I. C. Torres (Ed.), *12th International Conference of Education, Research and Innovation (iceri 2019)* (ss. 549-558).
- Martorella, P. H. (1997). *Interactive Technologies on the Social Studies: Emerging Issues and Applications*. State University of New York Press.
- Maureen, I. Y., van der Meij, H., & de Jong, T. (2018). Supporting Literacy and Digital Literacy Development in Early Childhood Education Using Storytelling Activities. *International Journal of Early Childhood*, 50(3), 371-389. <https://doi.org/10.1007/s13158-018-0230-z>
- Miranda, J., Mäkitalo, N., Garcia-Alonso, J., Berrocal, J., Mikkonen, T., Canal, C., & Murillo, J. M. (2015). From the Internet of Things to the Internet of People. *IEEE Internet Computing*, 19(2), 40-47. <https://doi.org/10.1109/MIC.2015.24>
- Neuendorf, K. A. (2002). *The Content Analysis Guidebook*. Sage Publications.

- NGA. (2007). *Innovation America: Building a science, technology, engineering and math agenda*. National Governors Association. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED496324.pdf>
- Niemi, H., & Multisilta, J. (2016). Digital Storytelling Promoting Twenty-First Century Skills And Student Engagement. *Technology, Pedagogy and Education*, 25(4), 451-468. <https://doi.org/10.1080/1475939X.2015.1074610>
- Nishioka, H. (2016). Analysing Language Development In A Collaborative Digital Storytelling Project: Sociocultural Perspectives. *Language pedagogy and the changing landscapes of digital technology*, 62, 39-52. <https://doi.org/10.1016/j.system.2016.07.001>
- o'Reilly, T. (2009). *What is Web 2.0*. O'Reilly Media, Inc.
- Oakley, G., Pegrum, M., Xiong, X. B., Lim, C. P., & Yan, H. (2018). An Online Chinese-Australian Language And Cultural Exchange Through Digital Storytelling. *Language, Culture and Curriculum*, 31(2), 128-149.
- O'Byrne, W. I., Houser, K., Stone, R., & White, M. (2018). Digital Storytelling In Early Childhood: Student Illustrations Shaping Social Interactions. *Frontiers in psychology*, 9, 1800.
- Ono, Y., & Nakajima, A. (2017). Discussion Course Model Using Online Educational Resources to Enhance EFL Learners' Motivation and Critical Thinking. *Proceedings of the 25th International Conference on Computers in Education. New Zealand: Asia-Pacific Society for Computers in Education*, 865-873.
- P21. (2006). *A State Leader's Action Guide To 21st Century Skills: A New Vision For Education*. Partnership for 21st Century Skills. <http://www.battelleforkids.org/networks/p21> adresinden 15.06.2020 tarihinde alınmıştır.
- Paker, T. (2017). Durum Çalışması. İçinde F. N. Seggie & Y. Bayyurt (Ed.), *Nitel Araştırma. Yöntem, Teknik, Analiz ve Yaklaşımları*. Anı Yayıncılık.
- Pandian, A., Baboo, S. B., & Yi, L. J. (2020). Digital Storytelling: Engaging Young People to Communicate for Digital Media Literacy. *Jurnal Komunikasi-Malaysian Journal of Communication*, 36(1), 187-204. <https://doi.org/10.17576/JKMJC-2020-3601-11>
- Pavlou, V. (2020). Art Technology Integration: Digital Storytelling as a Transformative Pedagogy in Primary Education. *International Journal of Art & Design Education*, 39(1), 195-210.
- Perkins, D. N. (1994). *The Intelligent Eye: Learning To Think By Looking At Art* (C. 4). Getty Publications.
- Porto, M. D., & Alonso Belmonte, I. (2014). From Local To Global: Visual Strategies Of Glocalisation In Digital Storytelling. *Language & Communication*, 39, 14-23. <https://doi.org/10.1016/j.langcom.2014.05.001>
- Preradovic, N. M., Lesin, G., & Boras, D. (2016). Introduction of Digital Storytelling in preschool education: A case study from Croatia. *Digital Education Review*, 30, 94-105.
- Psomos, P., & Kordaki, M. (2012). Pedagogical Analysis of Educational Digital Storytelling Environments of the Last Five Years. *4th World Conference On Educational Sciences (Wces-2012) 02-05 February 2012 Barcelona, Spain*, 46, 1213-1218. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.05.277>
- Razmi, M., Pourali, S., & Nozad, S. (2014). Digital Storytelling in EFL Classroom (Oral Presentation of the Story): A Pathway to Improve Oral Production. *Proceedings of the International Conference on Current Trends in ELT*, 98, 1541-1544. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.576>
- Robin, B. R. (2008). Digital Storytelling: A Powerful Technology Tool for the 21st Century Classroom. *Theory Into Practice*, 47(3), 220-228. <https://doi.org/10.1080/00405840802153916>
- Rolón-Dow, R. (2011). Race (ing) Stories: Digital Storytelling As A Tool For Critical Race Scholarship. *Race Ethnicity and Education*, 14(2), 159-173.
- Sagdic, M. (2019). Historical Development of Interdisciplinary Teaching Approaches in Social Studies Education in Turkey. *Tarih Kultur ve Sanat Arastirmalari Dergisi-Journal of History Culture and Art Research*, 8(2), 390-403. <https://doi.org/10.7596/taksad.v8i2.2121>
- Salkind, N. (2010). Exclusion Criteria. *Encyclopedia of Research Design*, 1. <https://doi.org/10.4135/9781412961288>

- Shanta, S., & Wells, J. G. (2020). T/E Design Based Learning: Assessing Student Critical Thinking And Problem Solving Abilities. *International Journal of Technology and Design Education*. <https://doi.org/10.1007/s10798-020-09608-8>
- Shelton, C. C., Archambault, L. M., & Hale, A. E. (2017). Bringing Digital Storytelling to the Elementary Classroom: Video Production for Preservice Teachers. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 33(2), 58-68. <https://doi.org/10.1080/21532974.2016.1276871>
- Silapachote, P., Srisuphab, A., & Srikosamatara, S. (2014). A Reverse Engineering Approach to Teach Biology Students Mathematical Complexity in Ecology Interdisciplinary teaching connects mathematical literacy and outdoor practice. *2014 International Conference On Teaching, Assessment And Learning (Tale)*, 141-147.
- Silseth, K. (2013). Surviving The Impossible: Studying Students' Constructions Of Digital Stories On World War II. *Learning, Culture and Social Interaction*, 2(3), 155-170. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2013.04.004>
- Song, Q., He, L., & Hu, X. (2012). To Improve the Interactivity of the History Educational Games with Digital Interactive Storytelling. *2012 International Conference on Medical Physics and Biomedical Engineering (ICMPBE2012)*, 33, 1798-1802. <https://doi.org/10.1016/j.phpro.2012.05.287>
- Stork, M. G. (2020). Supporting Twenty-First Century Competencies Using Robots and Digital Storytelling. *Journal of Formative Design in Learning*, 4(1), 43-50. <https://doi.org/10.1007/s41686-019-00039-w>
- Şimşek, B., Usluel, Y. K., Sarıca, H. Ç., & Tekeli, P. (2018). Türkiye'de Eğitsel Bağlamda Dijital Hikâye Anlatımı Konusuna Eleştirel Bir Yaklaşım. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 8(1), 158-186.
- Talan, T. (2019). *Dijital Öyküleme Yöntemi ile İlgili Yapılan Çalışmalara Sistemik Bir Bakış (a Systematic Overview of the Studies Conducted On the Digital Storytelling Method)*. 7. Uluslararası Öğretim Teknolojileri ve Öğretmen Eğitimi Sempozyumu. Antalya, Türkiye.
- Tavşancıl, E., & Arslan, A. (2001). Sözel, Yazılı ve Diğer Materyaller İçin İçerik Analizi ve Uygulama Örnekleri. *Epsilon*.
- Thang, S. M., Sim, L. Y., Mahmud, N., Lin, L. K., Zabidi, N. A., & Ismail, K. (2014). Enhancing 21st Century Learning Skills Via Digital Storytelling: Voices of Malaysian Teachers and Undergraduates. *International Conference on Knowledge-Innovation-Excellence: Synergy in Language Research and Practice (2013), Organized by School of Language Studies and Linguistics, Faculty of Social Sciences and Humanities, Universiti Kebangsaan Malaysia (National University of Malaysia)*, 118, 489-494. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.02.067>
- Turan, T., & Seker, B. S. (2018). The Effect of Digital Stories on Fifth-Grade Students' Motivation. *Journal of Education and Future-Eğitim ve Gelecek Dergisi*, 13, 65-78.
- Turetsky, K. M., Purdie-Greenaway, V., Cook, J. E., Curley, J. P., & Cohen, G. L. (2020). A Psychological Intervention Strengthens Students' Peer Social Networks And Promotes Persistence In STEM. *Science Advances*, 6(45). <https://doi.org/10.1126/sciadv.aba9221>
- Turgut, G., & Kışla, T. (2015). Bilgisayar Destekli Hikâye Anlatımı Yöntemi: Alanyazın Araştırması. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 6(2), 97-121.
- UNIMELB. (2021). *Systematic Reviews (Inclusion and Exclusion Criteria)*. The University of Melbourne. <https://unimelb.libguides.com/sysrev/inclusion-exclusion-criteria>
- Van Gils, F. (2005). Potential Applications Of Digital Storytelling In Education. *3rd twente student conference on IT*, 7.
- Vu, V., Warschauer, M., & Yim, S. (2019). Digital Storytelling: A District Initiative for Academic Literacy Improvement. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 63(3), 257-267.
- Wahyuni, & Sarosa, T. (2017). An Action Research: Project-Based Digital Storytelling To Promote Efl Students' Digital Literacy. İçinde Saefurrohman, M. Winda, B. A. Suady, Suhandini, & A. S. Dadari (Ed.), *Proceedings of the 4th Asia Pacific Education Conference (aecon 2017)* (C. 109, ss. 303-308).

- Walsh, E. M., & Cordero, E. (2019). Youth Science Expertise, Environmental Identity, And Agency In Climate Action Filmmaking. *Environmental Education Research*, 25(5), 656-677. <https://doi.org/10.1080/13504622.2019.1569206>
- Walters, L. M., Green, M. R., Goldsby, D., Walters, T. N., & Wang, L. (2016). Teaching Pre-Service Teachers To Make Digital Stories That Explain Complex Mathematical Concepts In A Real-World Context: The " Math-Eo" Project, Creating " Cool New Tools". *The International Journal for Technology in Mathematics Education*, 23(4), 129.
- Whyte, R., Ainsworth, S., & Medwell, J. (2019). Designing for Integrated K-5 Computing and Literacy Through Story-making Activities. *İçinde Icer '19—Proceedings of the 2019 Acm Conference on International Computing Education Research* (ss. 167-175). <https://doi.org/10.1145/3291279.3339425>
- Yang, Y.-F. (Diana). (2012). Multimodal Composing in Digital Storytelling. *New Literacy Narratives: Stories about Reading and Writing in a Digital Age*, 29(3), 221-238. <https://doi.org/10.1016/j.compcor.2012.07.001>
- Yang, Y.-T. C., Chen, Y.-C., & Hung, H.-T. (2020). Digital Storytelling As An Interdisciplinary Project To Improve Students' English Speaking And Creative Thinking. *Computer Assisted Language Learning*, 1-23. <https://doi.org/10.1080/09588221.2020.1750431>
- Yang, Y.-T. C., & Wu, W.-C. I. (2012a). Digital Storytelling For Enhancing Student Academic Achievement, Critical Thinking, And Learning Motivation: A Year-Long Experimental Study. *Computers & Education*, 59(2), 339-352. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.12.012>
- Yang, Y.-T. C., & Wu, W.-C. I. (2012b). Digital Storytelling For Enhancing Student Academic Achievement, Critical Thinking, And Learning Motivation: A Year-Long Experimental Study. *Computers ve Education*, 59(2), 339-352. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.12.012>
- Yearta, L. (2019). Integrating Social Studies and English Language Arts: Digital Stories and the Revolutionary War. *The Reading Teacher*, 73(2), 215-218. <https://doi.org/10.1002/trtr.1806>
- Yıldırım, A. (1996). Disiplinlerarası Öğretim Kavramı ve Programlar Açısından Doğurduğu Sonuçlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(12).
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (9. Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Zhang, F., Markopoulos, P., Bekker, T., Paule-Ruiz, M., & Schüll, M. (2020). Understanding Design-Based Learning Context And The Associated Emotional Experience. *International Journal of Technology and Design Education*. <https://doi.org/10.1007/s10798-020-09630-w>

Extended Abstract

Introduction

Individuals need to coordinate their knowledge and skills in different subject areas in order to effectively and efficiently solve the problems they encounter in daily life. In order to meet this need, interdisciplinary teaching is frequently used in learning environments. STEM applications, which provide an interdisciplinary perspective towards the problems or the product to be designed, represent a holistic education approach. Integrating science, engineering and mathematics disciplines with technology discipline, STEM applications set an example for the integration of technology and social studies disciplines. Digital storytelling is a suitable tool for achieving this integration. For this purpose, The interdisciplinary use of digital storytelling case has been tried to be revealed by reviewing the researches aimed at integrating the social sciences, technology and other disciplines by using the digital storytelling method in the literature.

Methodology

In the descriptive review part of the research, the articles were scanned according to the criteria of being published between 2014-2020, being conducted in the field of education and training, being included in Web of Science, EBSCO and ERIC digital databases and containing the keyword "Digital Storytelling". As a result of the search, 752 articles were reached. These articles have been reviewed in detail with the criterion of combining different disciplines with digital storytelling in the context of interdisciplinary

teaching. As a result, it was determined that 12 articles in which at least two disciplines were brought together with digital storytelling activities in an interdisciplinary context fulfilled this criterion. Studies aimed at detecting the effects of digital storytelling on one or more knowledge and skills within a single discipline were excluded from the scope of the research because they are not suitable for an interdisciplinary teaching approach. The 12 articles reached were subjected to content analysis in line with the criteria of publication year, country, number of participants, grade level, discipline areas studied, integration status of discipline areas, research method and learning outcomes.

Findings

It is seen that the studies intensified in 2019. Qualitative research stands out in terms of research method in studies where the publications are mostly from America. In the studies, technology is the discipline that is mostly studied, and mostly the integration of technology with foreign language and native language disciplines has been studied. In terms of learning outcomes, it was observed that the development of digital literacy and foreign language skills were intensely targeted learning outcomes.

Discussion

In line with these results, it is considered that digital storytelling is a potential method for integrating multiple disciplines in the context of interdisciplinary teaching. In the digital storytelling studies applied within the scope of interdisciplinary education mostly the integration of technology with foreign language and native language disciplines has been studied. Digital storytelling is an effective method to ensure that knowledge and skills of at least 3 disciplines are brought together to accommodate a network of meaningful connections. These discipline areas are: the discipline of the subject to be story; mother tongue or foreign language disciplines by creating, editing and expressing texts; technology discipline by creating, organizing and bringing together media in technological environment.

ⁱ

ⁱ Çalışmaya her üç yazar da eşit oranda katkıda bulunmuştur.

Beden Eğitiminde İhtiyaç Destekleyici Öğretim Stili Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması¹

Adaptation of the Need Supportive Teaching Style Scale for Physical Education to Turkish

Derya SAKALLI² Fatma İlker KERKEZ³

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 11.01.2021

Kabul Tarihi: 23.09.2021

Yayın Tarihi: 01.11.2021

Anahtar Kelimeler

İhtiyaç desteği, öğretim stili, Uyarlama, Beden eğitimi, Spor.

Key Word

Need support, teaching style, adaptation, physical education, sport.

Özet

Bu çalışmanın amacı Liu ve Chung (2017) tarafından geliştirilen Beden Eğitiminde İhtiyaç Destekleyici Öğretim Stili Ölçeğinin-BEİDÖSÖ Türkçeye uyarlanması ve ölçeğin geçerlik-güvenirliğine ilişkin analizlerin yapılmasıdır. Verilerin toplanmasında tanımlayıcı bilgi formu, BEİDÖSÖ ve Temel İhtiyaçların Karşılanması Ölçeği kullanılmıştır. Elde edilen veriler SPSS 22 ve AMOS 18 programlarında analiz edilmiştir. Ölçeğin yapı geçerliği Doğrulayıcı Faktör Analizi-DFA ile ölçüt bağımlı geçerliği ve test-tekrar test güvenirliliği Pearson korelasyon testi ile belirlenmiştir. Ölçeğin iç tutarlığı için Cronbach Alfa ve Bileşik Güvenirlilik değerleri hesaplanmıştır. Yapılan analizler sonucunda uyum iyiliği değerlerinin uygun sınırlar içinde, iç tutarlık ve test-tekrar test güvenirlilik katsayılarının ise yüksek olduğu saptanmıştır. Ölçüt bağımlı geçerlik için yapılan analizde ölçekler arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Elde edilen bulgular, BEİDÖSÖ'nün 3 faktör ve 15 maddeden oluşan orijinal yapısını koruduğunu ortaya koymaktadır. Sonuçlar, ölçeğin beden eğitimi öğretmeninden algılanan ihtiyaç desteğini ölçmede kullanılabilir geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir.

Abstract

The aim of this study was to adapt the Need-Supportive Teaching Style Scale in Physical Education-NSTSSPE to Turkish language which was developed by Liu and Chung (2017) and to analyze validity and reliability of the scale. Descriptive information form, NSTSSPE, Basic Psychological Needs Scale were used to collect data. The obtained data were analyzed in SPSS 22 and AMOS 18. The construct validity of the scale was determined by Confirmatory Factor Analysis-CFA, criterion validity and test-retest reliability were determined by Pearson correlation test. Cronbach Alpha and Composite Reliability values were calculated for the internal consistency of the scale. As a result of the analysis, it was determined that goodness-of-fit indices were within the appropriate limits, internal consistency and test-retest reliability coefficients were found to be high. Criterion validity analysis showed that there was a moderately significant relationship between the scales. Findings revealed that NSTSSPE maintains its original structure consisting of 3 factors and 15 items. The results showed that the scale is a valid and reliable measurement tool that can be used to measure the middle school students' perception of teaching style of their physical education teacher.

Atf için:

For Citation

Sakallı, D. & İlker Kerkez, F. (2021). Beden eğitiminde ihtiyaç destekleyici öğretim stili ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi [MSKU Journal of Education]*, 8(2), 655-673. DOI: 10.21666/muefd.858465

¹ Bu çalışma birinci yazarın yüksek lisans tezinden türetilmiş ve 13- 16 Kasım 2019 tarihinde 17. Uluslararası Spor Bilimleri Kongresinde sözel bildiri olarak sunulmuştur.

² Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Spor Bilimleri Fak. deryasakallii@gmail.com, ORCID: 0000-0001-9039-9905

³ Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Spor Bilimleri Fak. fatmakerkez@mu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-5485-1834

Eğitim, bireyin doğumundan ölümüne kadar yaşamının her alanını etkileyen bir süreçtir. Bireyi ve birey aracılığıyla toplumu dönüştüren eğitim, toplumların geleceğinin şekillenmesinde oldukça önemlidir (Memduhoğlu ve Yılmaz, 2019). Bu sebeple eğitimin amacı akademik başarının elde edilmesinden ziyade bireylerin entelektüel ve kişisel gelişimlerini desteklemek olmalıdır (Ryan ve Deci, 2017).

Eğitim sürecinde yer alan ve öğrenmeyi etkileyen pek çok faktör vardır. Eğitim araştırmalarının odaklandığı temel konu, bu faktörlerin öğrenci başarısını nasıl etkilediğini tanımlamak ve anlamaktır. Çünkü bu sayede öğrenmenin teşvik edildiği ortamlar yaratılabilir veya öğrenmeyi engelleyebilecek faktörler belirlenerek ortadan kaldırılabilir (Subramaniam ve Silverman, 2007). Sınıflar, öğrencilerin ihtiyaçları, hedefleri, ilgi alanları ve değerlerini destekleyen ya da engelleyen sosyal ortamlardır. Bu ortamlarda öğrenme sürecine katılım, öğrencinin kendi motivasyonu ile sınıftaki destek ya da engellerin ortak bir ürünü olarak ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle sınıflarda, öğrenci motivasyon ve katılımını destekleyici koşullara, özellikle de destekleyici öğrenci-öğretmen ilişkilerine ihtiyaç duyulmaktadır (Reeve, 2012). Çünkü sınıf iklimine katkıda bulunan en önemli faktör öğretmenin öğrencilerle olan iletişim şeklidir (Ryan ve Deci, 2017).

Son yıllarda, öğretmenlerin kişilerarası iletişim tarzı ve davranışları Öz Belirleme Kuramı (ÖBK) çerçevesinde ele alınmaktadır (Liu ve Chung, 2017). ÖBK, öğretim davranışı ve öğrenci motivasyonu ile ilgili önemli araştırmalar için teorik bir çerçeve işlevi görmektedir (De Meyer vd, 2014). Öz-belirleme, kişinin kendi yaşamının sorumluluğunu alması ve buna dayanarak özgür seçimler yapması anlamına gelmektedir (Kandemirci, 2018). Kuram, kişilik gelişimi, öz düzenleme, psikolojik ihtiyaçlar, yaşam hedefleri, enerji ve canlılık, bilinçdışı süreçler, kültür-motivasyon ilişkisi ve sosyal çevrenin motivasyon ve davranış üzerine etkileri gibi konuları ele almaktadır. Diğer kuramlar gibi motivasyon miktarına odaklanmak yerine, motivasyonun türü ve kalitesinin çeşitli sonuçlarla ilişkisini incelemekte ve içsel-dışsal motivasyon arasındaki ayrımı ortaya koymaktadır (Deci ve Ryan, 2008).

Motivasyon; davranışa enerji veren, davranışı yönlendiren ve sürekliliğini belirleyen içsel bir durum olarak tanımlanmaktadır (Hagger ve Chatzisarantis, 2007). Kurama göre doğuştan gelen temel bir güç olan motivasyon bireysel, bilişsel ve kültürel faktörlerin etkisiyle içsel ve dışsal olarak iki farklı şekilde ortaya çıkmaktadır (Tekinalp ve Terzi, 2015). İçsel motivasyon, bireylerin bizzat aktivitenin kendisini ödül olarak görmesi ve bu aktivitelere katılımdan mutlu olması anlamına gelir. Dışsal motivasyon ise, davranışın bir ödül kazanmak ya da bir cezadan kaçınmak için gerçekleştirilmesidir (Zencirkıran, 2017). Kuramda ayrıca doğuştan gelen ve çevreyle etkileşimler sonucu ortaya çıkan çeşitli ihtiyaçlardan söz edilmektedir (Deci ve Ryan, 1985). Buradaki ihtiyaç kavramı, psikolojik gelişme, bütünlük ve iyi oluş için gerekli yapı maddeleri olarak tanımlanır (Ryan ve Deci, 2007; Deci ve Ryan, 2012). ÖBK'nin merkezinde yer alan bu ihtiyaçlar özerklik (autonomy), yeterlik (competence) ve ilişkili olma (relatedness) olarak adlandırılır. Kurama göre bireyler bu üç temel psikolojik ihtiyacı karşılamak için davranışta bulunurlar (Hagger ve Chatzisarantis, 2007). ÖBK'ye göre, sosyal bağlar psikolojik ihtiyaçları destekleyerek ya da engelleyerek bireyleri etkiler. Söz konusu ihtiyaçlar karşılandığı ölçüde sağlıklı gelişim gerçekleşmekte, karşılanmaması durumunda çeşitli psikolojik zararlar ortaya çıkmaktadır (Deci ve Ryan, 2012).

Özerklik ihtiyacı, bireyin kendi çıkarları ve değerleri doğrultusunda hareket etme ihtiyacını temsil eder (Rocchi, Pelletier, Cheung, Baxter ve Beaudry, 2017). Özerklik; davranışların kişinin gerçek ilgi ve değerleri ile uyumlu olmasıdır. Davranışların benlik tarafından düzenlenmesine ilişkindir, canlılık hissi ve bütünlük deneyimleri ile bağlantılıdır (Ryan ve Deci, 2017). Başka bir ifadeyle kişinin davranışlarıyla ilgili dışsal kısıtlamalardan uzak olması (Seifert ve Sutton, 2009) ve kendi seçimleriyle hareket etmesidir. Davranış özerk olduğunda bireyler düşünce, duygu ve davranışlarının birbiriyle uyumlu olduğunu hissederler (Weinstein ve DeHaan, 2014).

Yeterlik ihtiyacı; sosyal çevreyle olan etkileşimlerde etkili hissetme ihtiyacı anlamına gelmektedir (Stroet, Opendakker ve Minnaert, 2013). Bu ihtiyaç etkinlik, kabiliyet, uygunluk ve başarının bir koşulu olarak görülmektedir (Elliot, Dweck, Yeager, 2017). Başka bir tanıma göre yeterlik; kişinin bir iş yapmak için gereken güce ve yeteneğe sahip olduğunu hissetmesi, başarılı olabileceğine ve başarabileceğine inanmasıdır (Cihangir-Çankaya, 2005).

İlişkili olma ihtiyacı, kişinin sosyal alanındaki diğerleriyle yakın ve bağlı hissetmesi, başkalarını önemsemesi ve başkaları tarafından da önemsendiğini hissetmesi anlamına gelmektedir. İlişkili olma, bireyin diğer önemli kişilerle güvenli ve tatmin edici ilişkilere sahip ve değerli gruplara ait olma

duygusuna da yansımaktadır (Weinstein ve DeHaan, 2014). Bu ihtiyaç, kişilerarası güçlü ilişkiler ile birlikte, destekleyici ve ilgili sosyal bir ortama duyulan ihtiyacı da ifade etmektedir (Rocchi vd, 2017). ÖBK'ye göre bireysel gelişimin en önemli noktası özerklik, yeterlik ve ilişkili olma olarak adlandırılan temel psikolojik ihtiyaçların karşılanmasıdır. Bu ihtiyaçların sosyal çevre tarafından desteklenmesi ve ihtiyaç doyumunun sağlanması durumunda bütünleşme gerçekleşmekte, engellenmesi durumunda ise iyi oluş ve öz düzenleme azalmaktadır (Cihangir-Çankaya 2005). Bu nedenle, eğitim ortamlarının öğrencilerin farklı ilgi alanlarına ve kapasitelerine destek verecek şekilde düzenlenmesi ve temel psikolojik ihtiyaçlarının karşılanmasına özen gösterilmesi önemlidir (Ryan ve Deci, 2017). Kuramda temel ihtiyaçların karşılanması ve engellenmesi ile ilgili altı farklı öğretim stiline söz edilmektedir. Bunlar özerklik destekleyici-denetleyici (autonomy supportive - controlling), yeterlik destekleyici-yeterlik engelleyici (structure - chaotic) ve bağlılık-bağlılık engelleyici (involvement - cold behavior) öğretim stilleri olarak adlandırılmaktadır (Skinner ve Belmont, 1993).

Eğitim ortamında öğrencilerin özerk hissetmeleri için, öğrenme sürecine katılımı kendi ihtiyaç ve değerlerini yansıtan, kendi seçtikleri bir eylem olarak deneyimlemeleri çok önemlidir (Stroet vd, 2013). Özerklik destekleyici öğretim stiline (ÖDÖS), öğrencilere mümkün olduğunca çok seçenek sunulması (Deci ve Ryan, 2016; Ryan ve Deci, 2017; Seifert ve Sutton, 2009) ve bilgilendirici geri bildirimler verilmesi gerekmektedir (Reeve ve Jang, 2006). Ayrıca öğretmenlerin öğrencilerin kişisel ilgi ve ihtiyaçlarına uygun zorluklar yaratılması, konuyla alakalı ve ilgi çekici faaliyetler hazırlaması önemlidir (Jang, Reeve ve Deci, 2010). Bu stili kullanan öğretmen, öğrencilerin kendi kararlarını vermelerine ve problem çözmeleri için sorumluluk almalarına izin vermeli (Bailey, Cope ve Pearce, 2013), öğrencilerini dinlemeli ve sorularına cevap vermeli, onlara yeni şeyleri keşfetme ve deneme fırsatları sunmalıdır (Hagger ve Chatzisarantis, 2007). Öğretmenler, öğrencilerin farklı düşünce ve duygularını kabul etmeli, bir davranışı kendi kendilerine başlatmalarını teşvik etmeli, sınırlar olması durumunda bu sınırlar için anlamlı gerekçeler sunmalı, denetleyici ifadelerin kullanımından (Niemic, Soenens ve Vansteenkiste, 2014) ve öğrenci performanslarını karşılaştırmaktan kaçınılmalıdır. Not gibi dışsal ödülleri en aza indirmeli, öğrencileri kendi hedef ve ilgi alanları doğrultusunda yönlendirmelidir (Seifert ve Sutton, 2009). Bu stil; öğrencilerde içsel motivasyonu, devamlılığı ve öğrenme kalitesini artırmakta (Ryan ve Deci, 2017), daha olumlu öğrenme deneyimlerini ve performansı açığa çıkarmaktadır (Deci ve Ryan, 2016). Denetleyici öğretim stili, ÖDÖS'nin tersini ifade etmektedir. Bu stil, öğretmenin öğrenme materyallerini elinde bulundurması, öğrencilerin kendilerini ifade etmelerine yeterince zaman vermeden cevapları söylemesi, öğrencileri sıkıcı ya da anlamsız buldukları şeyleri yapmaya zorlaması, öğrenme etkinliklerini dışsal hedeflere bağlaması ve öğrencilerin farklı fikirleri ifade etmelerine izin vermemesi gibi davranışlarla gözlenmektedir (Stroet, Opdenakker ve Minnaert, 2015).

Yeterlik destekleyici öğretim stili (YDÖS), öğretmenlerin başarıyı, anlamlı öğrenmeyi ve beceri gelişimini teşvik eden bir sosyal öğrenme ortamını ne kadar iyi üretebildiklerine odaklanır (Otundo ve Garn, 2019). Yeterlik ihtiyacının desteklenmesi için; öğrencilerin aktif olarak öğrenme sürecine katılabileceği aktiviteler sunmak, öğrencilere mümkün olduğunca kısa sürede cevap vermek (Seifert ve Sutton, 2009), zor ancak aşırı derecede zor olmayan görevler hazırlamak oldukça önemlidir (Weinstein ve DeHaan, 2014). Bu stilde öğretmenler, açık ve tutarlı kurallar koymalı, rehberlik sağlamalı, ihtiyaçları olduğunda öğrencileri için ulaşılabilir olmalı ve başarının doğuştan gelen yeteneklerden ziyade çoğunlukla içsel olarak kontrol edilebilir faktörlere bağlı olduğu düşüncesini teşvik etmelidir (Stroet vd, 2015). Ayrıca öğretmenler, derse ilişkin beklentilerini açıkça bildirmeli, ihtiyaç olması durumunda destek sağlamalı, gelecek derslere ilişkin taslak sunmalı ve gereksiz bilgiler vermekten kaçınılmalıdır (Aelterman, Vansteenkiste, Berghe, De Meyer ve Haerens, 2014). Diğer taraftan öğrencinin yeterliği, başarıya karşı olumlu tutum sergileme, başarı önündeki engellerin belirlenmesi amacıyla konuşma yapma, beceri gelişimi ve problem çözme konusunda yardımcı olma, açık, tutarlı ve makul kurallar belirleme ile desteklenebilmektedir (Niemic vd, 2014). YDÖS'de olumlu, yapıcı, anında ve doğru geribildirimlerin verilmesi de oldukça önemlidir (Aelterman vd, 2014; Niemic vd, 2014; Ryan ve Deci, 2017; Stroet vd, 2015; Weinstein ve DeHaan, 2014). Yeterlik engelleyici öğretim stili, öğretmenlerin bir görev yönetimine ilişkin öğrenci sorularını cevaplamak için müsait olmaması, rekabetçi öğrenme yapılarını ve öğrenme etkinliklerindeki başarının çabadan ziyade doğuştan gelen yeteneklere bağlı olduğu düşüncesini teşvik etmesi, öğrenci performanslarını değerlendirmeye odaklanan kıyaslayıcı geribildirimler sunması ile gözlenmektedir (Stroet vd, 2015).

İlişkili olma ihtiyacı; okul iklimi ve öğrenci-öğretmen arasındaki ilişkinin kalitesini ifade etmektedir. Aidiyet, kabul, önem ve kişilerarası destek gibi duygular, öz-yeterlik, başarı beklentileri, başarı

değerleri, olumlu etki, çaba, katılım, okula ilgi, görev yönelimi ve okul notları gibi önemli akademik sonuçlarla ilişkilendirilmektedir. Bu ihtiyacın desteklenmesinde, potansiyel bir bağlanma figürü, pedagoğ, disiplin sağlayıcı ve öğrenci performansının belirleyicisi olarak öğretmenlerin öğrenciler ile ilişkileri özellikle etkilidir (Furrer ve Skinner, 2003). Eğitim ortamında bağlılık öğretim stiline (BÖS) karşılık gelen ilişkili olma ihtiyacı, öğretmenlerin kişilerarası olumlu ilişkileri kolaylaştıran bir sosyal öğrenme ortamını ne kadar iyi üretebileceğine odaklanmaktadır (Otundo ve Garn, 2019). Bu ihtiyaç, öğrenciye karşı sıcak, empatik ve yargılayıcı olmayan bir duruş sergileyerek, ona saygı duyarak, ilgi göstererek ve koşulsuz destek vererek karşılanmaktadır (Niemi vd, 2014). Bağlılık stilinde öğrencilerin birlikte çalıştıkları, destekleyici, öğrenci çeşitliliğini sağlayan ve bireyler arasındaki rekabeti en aza indiren faaliyetlerin düzenlenmesi, öğrencilere özen gösterilmesi, onlarla ilgilenilmesi, onlara işbirliği gerektiren ödev ve faaliyetlerin verilmesi gerekmektedir (Seifert ve Sutton, 2009). Öğretmenin öğrencilerine zaman ayırması, sevgi göstermesi ve onları anladığını hissettirmesi de önemlidir (Stroet vd, 2013). Stili kullanan öğretmen; öğrencilerine sevgi göstermekte ve onlarla ilgilenmektedir, sınıfta empatiyi ve olumlu sosyal davranışları teşvik eden öğretmen, ihtiyaç olması halinde tüm öğrencileri için ulaşılabilir durumdadır. Bağlılık engelleyici öğretim stili ise, öğretmenlerin öğrencileriyle samimi olmayan bir şekilde konuşmaları, öğrencilerine yeterince ilgi göstermemeleri, tutarsız davranışları, tüm öğrenciler için müsait olmamaları gibi davranışlarla gözlenmektedir (Stroet vd, 2015).

Günümüz eğitim politikaları genellikle test sonuçlarına ve belirli alanlardaki öğrenci performansına odaklanmasına rağmen, daha kaliteli öğrenme çıktıları ve kişisel gelişim için temel psikolojik ihtiyaçların desteklendiği eğitim ortamlarına ihtiyaç duyulmaktadır (Liu, Wang ve Ryan, 2016). Yapılan çalışmalar psikolojik sağlık ve iyi oluş açısından gerekli olan temel ihtiyaçların desteklenmesiyle bireylerin daha organize, bütünleşmiş ve uyumlu olduğunu, karşılanmaması ya da engellenmesi durumunda ise çeşitli olumsuz sonuçların ortaya çıktığını göstermektedir (Weinstein ve DeHaan, 2014). İhtiyaç destekleyici öğretim stili, öğretmenlerin öğrenci motivasyonunu artırmaları için kullanabilecekleri güçlü bir araçtır (Cañabate, Colomer ve Serra, 2018). Bu stil, öğrencilerin özerklik, yeterlik ve ilişkili olma ihtiyaçlarının karşılanmasını sağlamakta, sağlıklı yaşam davranışları sürdürmede gerekli olan motivasyonun ve öz düzenleme becerisinin artırılmasına yardımcı olmaktadır (van Dongen vd, 2018). Diğer taraftan ihtiyaç destekleyici öğretim stili ile derse katılım arasında pozitif ilişki varken, ihtiyaç engelleyici stil öğrencilerin desten uzaklaşmasına sebep olmaktadır (Berghe, Cardon, Tallir, Kirk ve Haerens, 2016). Ayrıca özerklik destekleyici öğretim stili ve farkındalık, temel psikolojik ihtiyaçların doyumu ile pozitif, ihtiyaçların engellenmesi ile negatif ilişkilidir (Li vd, 2019). Öğrencilerin özerklik destekleyici öğretim stili algıları ile öznel zindelikleri ve ihtiyaç doyumlarının, denetleyici öğretim stili algılarıyla negatif duygu durumları ve ihtiyaçların engellenmesinin ilişkili olduğu saptanmıştır (Liu, Bartholomew ve Chung, 2017).

Öğrencilerin sağlıklı gelişimi; gelişim özelliklerine uygun, çok iyi hazırlanmış ve nitelikli bir eğitim görmelerine bağlıdır. Çağdaş eğitim anlayışına uygun olarak eğitimdeki amaçlara ulaşabilmek için, zihinsel ve fiziksel eğitimin birlikte verilmesi gerekir (Güneş, 2004). Genel eğitimin ayrılmaz bir parçası olan beden eğitimi dersi, öğrencilerin fiziksel, zihinsel, sosyal ve duyuşsal alanlarda gelişimlerine katkı sağlamaktadır (Acar, 2012; Esen, 2010). Beden eğitimi dersinde öğrencilerin fiziksel aktiviteye katılım açısından içsel olarak motive olmalarını sağlayacak öğrenme deneyimleri yaşatmak oldukça önemlidir. Ayrıca dersin amacı öğrencilerin spor ve fiziksel aktiviteye katılımlarını yaşam boyunca sürdürmek istemelerini sağlamaktır (Hastie, Rudisill ve Wadsworth, 2013). Bu amaçlara ulaşılmasında öğrenci, okul, öğretmen ilişkisinin önemi büyüktür. Özellikle öğretmenlerin, öğrencilerin dersi ve sporu sevip yaşam tarzı haline getirmeleri, dolayısıyla toplumun spora bakış açısını oluşturmada önemli bir misyonları vardır (Acar, 2012).

Ortaokul dönemi, bireylerin sağlıklı yaşam alışkanlıkları oluşturmaları için kritik bir kavşaktır. Beden eğitimi dersi, öğrencilere yapılandırılmış, okul temelli bir öğrenme ortamında sağlıklı yaşam hakkında bilgi edinme fırsatı sunar. Ne yazık ki, bu dönem öğrencilerin beden eğitimine yönelik olumlu tutumlarının azalmaya başladığı bir dönemi temsil etmektedir (Mercier, Donovan, Gibbone ve Rozga, 2017). Ülkemizde yapılan çalışmalar da öğrencilerin beden eğitimi dersini sevdiğini, ancak spor yapma alışkanlığı kazanmadıklarını (Orhan ve Yoncalık, 2016), derse karşı olumlu tutum göstermelerine rağmen, okul dışı fiziksel aktivitelere yeterince katılmadıklarını göstermektedir (Esen, 2010). Ayrıca ülkemizdeki öğrencilerin fiziksel aktiviteye katılım düzeyleri diğer ülkedeki çocuklardan daha düşük seviyededir (Bayraktar, 2010).

Sağlığın ve iyi oluşun artırılması için önemli bir kaynak olan önemli beden eğitimi dersinde çocukların ihtiyaçlarını karşılayacak fırsatlar yaratmak oldukça önemlidir (Curran ve Standage, 2017; Ryan ve Deci, 2017). Bu nedenle öğrencilerin algıladıkları ihtiyaç desteğinin belirlenmesinin oldukça önemli olduğu düşünülmektedir. Literatürde, çeşitli kademelerde öğrenim gören öğrencilerin öğretmenlerinden algıladıkları ihtiyaç desteğini ölçmeyi hedefleyen ölçekler mevcuttur. Ancak, algılanan ihtiyaç desteğini ölçmek için kullanılan bir ölçüm aracında yalnızca olumlu ifadelerin bulunması önerilmektedir. Çünkü ihtiyaç destekleyici ve engelleyici olarak tanımlanan öğretim stilleri tamamen zıt kavramlar değildir. Bir öğretmen tarafından her iki stil de aynı anda ve farklı düzeylerde kullanabilmektedir (Bartholomew, Ntoumanis ve Thøgersen-Ntoumani, 2009). Kurama göre öğretmenlerin öğrencileri motive etme stilleri birbirlerinden farklıdır. Kavramsal olarak ayırt edilebilen destekleyici ve engelleyici stiller, eğitim ortamında farklı derecelerde ortaya çıkabilir (Haerens vd, 2018). Diğer taraftan engelleyici öğretim stili her zaman negatif bir anlam taşımamaktadır. Destekleyici ya da engelleyici stiller, öğrencilere destek sağlamada birbirinin alternatifi olarak kullanılabilir (Chua, Wong ve Koestner, 2014). Ölçeklerde hem olumlu hem de olumsuz ifadeler yer verilmesi, algılanan desteğin ölçülmesinde hatalı sonuçlara neden olabilmektedir. Bunun nedeni, olumlu ifadelerin olduğu gibi, olumsuz ifadelerin de ters kodlanmasıdır. Olumsuz ifadeler için verilen düşük puanlar, olumlu ifadeler için yüksek puanlar anlamına gelmeyebilir (Liu ve Chung, 2017). Bu sebeple, ihtiyaç destekleyici ve engelleyici stillerin birbirinden bağımsız olarak değerlendirilmesi gerekmektedir (Rocchi vd, 2017). Bu araştırmanın amacı Liu ve Chung (2017) tarafından öğrencilerin beden eğitimi öğretmenlerinden algıladıkları temel psikolojik ihtiyaç desteğini ölçmek amacıyla geliştirilen Beden Eğitiminde İhtiyaç Destekleyici Öğretim Stili Ölçeğinin Türkçeye uyarlanması ve ölçeğin geçerlik - güvenilirliğine ilişkin analizlerin yapılmasıdır.

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırma, BEİDÖSÖ'nün Türkçeye uyarlanması, ölçeğin geçerlik - güvenilirliğine ilişkin analizlerinin yapılması amacıyla yürütülen metodolojik bir çalışmadır. Araştırma, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulundan onay (31.05.2018 tarih - 93 sayılı karar) ve Muğla İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden izin alınmıştır (12.10.2018 tarih-70004082-605.01-E.19138502 sayı).

Araştırma Grubu

Araştırma grubunu Muğla'nın farklı ilçelerinde yer alan ortaokullar oluşturmaktadır. Veriler iki ayrı çalışma (Çalışma 1, Çalışma 2) ile toplanmıştır. Çalışma 1'e 4 ortaokuldaki 480 öğrenci, çalışma 2'ye 7 ortaokuldaki 1108 öğrenci katılmıştır. Kayıp verileri olan ölçekler değerlendirmeye alınmamıştır. Bu nedenle Çalışma 1 için 471, Çalışma 2 için 1090 ölçek değerlendirilmiştir. Öğrencilerin yaş ortalamaları Çalışma 1 ve 2 için sırasıyla 12,55±0,99 ve 12,35±1,05 olarak hesaplanmıştır. Test tekrar-test çalışması için ölçek, Çalışma 2'de yer alan 400 öğrenciye 2 hafta aradan sonra tekrar uygulanmış ve bu aşamada yaş ortalamasının 12,30±1,02 olduğu saptanmıştır. Aşağıdaki tabloda Çalışma 1 ve Çalışma 2'deki araştırma gruplarına ait veriler yer almaktadır.

Tablo 1.

Katılımcılara Ait Demografik Veriler

Sınıf	Çalışma 1						Çalışma 2					
	Kız		Erkek		Toplam		Kız		Erkek		Toplam	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
6	66	14,01	56	11,89	122	26	190	17,43	163	14,96	353	32,39
7	94	19,96	86	18,26	180	38	188	17,25	191	17,52	379	34,77
8	85	18,04	84	17,84	169	36	172	15,78	186	17,06	358	32,84
Toplam	245	52,01	226	47,99	471	100	550	50,46	540	49,54	1090	100

Tablo 1'e göre, Çalışma 1'e katılan 122 öğrenci 6. sınıfa, 180 öğrenci 7. sınıfa ve 169 öğrenci 8. sınıfa devam etmektedir. Çalışma 1'deki katılımcıların %52,01'ini kız, %47,99'unu erkek öğrenciler oluşturmaktadır. Çalışma 2'ye katılan öğrencilerin 353'ü 6. sınıf, 379'u 7. sınıf ve 358'i 8.sınıf öğrencisidir. Çalışma 2'deki katılımcıların %50,46'sını kız, %49,54'ünü erkek öğrenciler oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan ve öğrencilerin sınıfları, yaşları, cinsiyetleri ve okul takımında yer alıp almama durumları ile ilgili soruları içeren tanımlayıcı bilgi formu, BEİDÖSÖ ve Temel İhtiyaçların Karşılanması Ölçeği kullanılmıştır.

Beden Eğitiminde İhtiyaç Destekleyici Öğretim Stili Ölçeği - BEİDÖSÖ

Ölçek, öğrencilerin beden eğitimi öğretmenlerinin ihtiyaç destekleyici öğretim stiline ilişkin algılarını ölçmek amacıyla Liu ve Chung (2017) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin maddeleri, “Teacher as Social Context Questionnaire-TASCQ” ve “Health Care Climate Questionnaire-HCCQ” ölçeklerinden alınan maddelerin bir araya getirilmesiyle oluşturulmuştur. Ölçek oluşturulurken tüm maddelerin olumlu olması istendiği için TASCQ ölçeğinden olumlu olan 13 madde alınmıştır. Bu maddelerin 5’i BÖS, 5’i YDÖS ve 3’ü de ÖDÖS boyutuna aittir. Her alt boyutun aynı sayıda maddeyle temsil edilebilmesi amacıyla HCCQ ölçeğinden ÖDÖS alt boyutu için 2 olumlu madde alınmıştır. Bu sayede her alt boyutta 5’er madde olmak üzere 3 alt boyut (ÖDÖS-YDÖS-BÖS) ve 15 maddeli ölçek oluşturulmuştur. Tüm maddeler beden eğitimi dersine uyarlanmıştır. Ölçek 7’li derecelendirme sistemiyle (1-Tamamen Katılmıyorum, 7-Tamamen Katılıyorum) değerlendirilmektedir.

Orijinal ölçeğin geliştirilme sürecinde veriler, Hong Kong’da yer alan 3 farklı ortaokulda (7., 8. ve 9. sınıflar) okuyan 605 öğrenciye uygulanmış, tekrar test uygulamasına 178 kişi katılmıştır. Ölçeğin ölçüt bağıntılı geçerliğinin sınanması için Liu ve Chung (2014) tarafından geliştirilen “The Psychological Needs Satisfaction Scale in Physical Education” ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin 15 maddelik orijinal yapısı iyi uyum göstermiş ancak 2-5-9 ve 15. maddelerin çapraz yüklerinin temel yüklerden yüksek olması ve 13. maddede gözlenen düşük faktör yükü (<0,30) sebebiyle bu maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Yapılan analiz 10 maddelik ölçeğin daha iyi uyum değerlerine sahip olduğunu göstermiştir. Cronbach Alfa değeri ÖDÖS için 0,76 YDÖS için 0,82 ve BÖS için 0,91 olarak hesaplanmıştır (Liu ve Chung, 2017).

Temel İhtiyaçların Karşılanması Ölçeği (TİKÖ)

La Guardia, Couchman ve Deci (2000) tarafından öğretmen ve ebeveyn ile ilişkilerde algılanan ihtiyaç doyumunu ölçmek amacıyla geliştirilen ölçek Dost-Gözkın (2016) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Her alt boyutta 3’er madde olmak üzere 3 alt boyut ve 9 maddeden oluşan ölçek 5’li derecelendirme sistemi ile (1-hiç doğru değil; 5-tamamen doğru) değerlendirilmektedir. Ölçek alt boyutları özerklik “bu derste öğretmenime karşı, kendim gibi olmak konusunda rahat hissederim”, yeterlik “bu derste kendimi yetkin/yeterli bir kişi gibi hissederim” ve ilişkili olma “bu derste öğretmenim tarafından sevildiğimi ve kullandığımı hissederim” olarak adlandırılan temel psikolojik ihtiyaçlardan oluşmaktadır.

Çeviri Süreci

Uyarlama çalışması için öncelikle ölçeği geliştiren araştırmacılardan e-posta yoluyla izin alınmıştır. Ölçek Beaton, Bombardier, Guillemın ve Ferraz (2000) tarafından önerilen yöntemle Türkçeye çevrilmiştir. Bu yöntemle göre çeviri süreci 6 aşamadan oluşmaktadır. İlk aşamada ölçek, ikisi spor, ikisi dil alanında uzman olan 4 kişi tarafından birbirinden bağımsız şekilde Türkçeye çevrilmiştir. İkinci aşamada, yapılan çeviriler bir önceki aşamadaki uzmanlara tekrar gönderilmiş, her bir madde için en uygun çeviriyi seçmeleri ve bu çeviriyi puanlamaları istenmiştir. Bu aşama sonrasında ölçek tek bir form (sentez) haline getirilmiştir. Üçüncü aşamada, sentez form, dil alanında çalışan bir uzman tarafından tekrar İngilizceye çevrilmiştir. Dördüncü aşamada, bu aşamaya kadar yapılan tüm çeviriler bir araya getirilerek ölçeğin anlamsal, deyimsel, deneyimsel ve kavramsal açılardan Türkçeye uygunluğu değerlendirilmiştir. Beşinci aşamada ölçek maddelerinin anlaşılır olup olmadığının belirlenmesi için, bir okulun 6, 7 ve 8. sınıfına devam eden, her sınıftan 5’i erkek, 5’i kız toplam 30 öğrenciyle ön-test yapılmıştır. Bu aşamada ölçekte yer alan 4. ifadenin (*Öğretmenim devam etmeden önce anladığımdan emin olur*) bazı öğrenciler tarafından anlaşılmaması nedeniyle, bu ifadeye *derse* kelimesi eklenmiştir (*Öğretmenim derse devam etmeden önce anladığımdan emin olur*). Bu değişikliğin ardından ölçek son halini almıştır. Son aşamada da şimdiye kadar yapılan çeviri işlemleri ve ölçeğin son hali ölçeğin geliştiricilerine gönderilerek işlemler ve çeviriye ilişkin yazarlardan dönüt alınmıştır.

Kapsam Geçerliği

Kapsam geçerliğinin sınanması için uzman görüşüne başvurulmuş, ölçeğin Türkçe formu, beden eğitimi ve spor veya eğitim alanında çalışan ve konuyla ilişkili yayınları bulunan 6 farklı uzmana gönderilmiştir. Uzmanlardan ölçekte yer alan ifadeleri Davis (1992) tekniğine göre 1 (Madde Uygun Değil), 2 (Madde Ciddi Olarak Gözden Geçirilmeli), 3 (Madde Hafifçe Gözden Geçirilmeli) ve 4 (Uygun) olmak üzere puanlamaları istenmiştir.

Verilerin Toplanması

Veriler 2018-2019 Eğitim-Öğretim Yılı güz yarıyılı Kasım-Ocak ayları arasında iki farklı çalışma ile toplanmıştır. Ölçek verileri, farklı zamanlarda ve farklı katılımcı gruplarına uygulanması halinde aynı sonuçları verip vermediğinin belirlenmesi amacıyla iki ayrı çalışma ile toplanmıştır (Çalışma 1, Çalışma 2). Çalışma 1’de yalnızca BEİDÖSÖ, çalışma 2’de BEİDÖSÖ ve TİKÖ birlikte uygulanmıştır. Uygulama öncesi okul müdürlerine ölçeğin içeriği ve uygulama amacı ile ilgili bilgiler verilmiştir. Daha sonra uygulama için uygun olan sınıflar belirlenmiş ve çalışmanın yapılması için ilgili dersin öğretmeninden izin alınmıştır. Uygulama öncesi öğrencilere çalışmanın amacı ve veri toplama araçları ile ilgili bilgiler verilmiştir. Ölçekler doldurulurken beden eğitimi öğretmenlerinin ortamda olmamasına dikkat edilmiştir.

Verilerin Analizi

Kapsam geçerliğinin belirlenmesinde Evrensel Anlaşma Hesaplama Yöntemi kullanılmış, ölçekte yer alan her bir madde (I-CVI) ve toplam ölçek (S-CVI) için geçerlik indeksleri hesaplanmıştır. I-CVI değerinin hesaplanması için maddeye 3 veya 4 puan veren uzmanların sayısı belirlenerek bu sayı toplam uzman sayısına bölünmektedir. S-CVI/UA değeri için, uzmanlar tarafından 3 veya 4 puan verilen maddelerin oranı hesaplanmaktadır. S-CVI/Ave değeri ise, ölçek maddelerinin I-CVI puan ortalaması anlamına gelmektedir (Polit ve Beck, 2006).

Elde edilen verilerin analiz edilmesi için SPSS 22.0 ve AMOS 18.0 programları kullanılmıştır. Eksik verileri olan ölçekler temizlendikten sonra betimsel analizler yapılmış, normal dağılımın belirlenmesi için çarpıklık ve basıklık katsayıları incelenmiştir. Ölçeğin yapı geçerliği 1. düzey doğrulayıcı faktör analizi (DFA) kullanılarak test edilmiştir. DFA analizinde maksimum olabilirlik tekniği kullanılmıştır. DFA ile test edilen modelin uyum iyiliği indeksleri hesaplanmıştır. İç tutarlığın saptanması amacıyla Cronbach Alfa (α) ve Bileşik Güvenirlilik (Composite Reliability-CR) katsayıları incelenmiştir. Ölçüt bağıntılı geçerliğin test edilmesinde TİKÖ ve güvenirliliğin belirlenmesi amacıyla test-tekrar test yöntemi kullanılmış olup elde edilen verilerin analizinde Pearson korelasyon testinden yararlanılmıştır.

Bulgular

Tablo 2’de uzman görüşlerine göre hesaplanan madde ve ölçek kapsam geçerlik indeksleri yer almaktadır. Buna göre ölçek maddelerine ait madde kapsam geçerlik indeksleri (I- CVI) 0,83 ile 1,0 arasında değişmektedir. Ölçek maddelerinin I- CVI puan ortalamasını gösteren ölçek kapsam geçerlik indeksi (S-CVI/Ave) 0,97 ve evrensel anlaşma hesaplama yöntemi kullanılarak hesaplanan ölçek kapsam geçerlik indeksi (S-CVI/UA) 0,86 olarak belirlenmiştir.

Tablo 2.

Ölçek ve Madde Kapsam Geçerlik İndeksleri

Madde	Uzman 1	Uzman 2	Uzman 3	Uzman 4	Uzman 5	Uzman 6	Anlaşma Sayısı	I- CVI
1	4	4	4	4	4	3	6	1
2	4	4	4	4	4	3	6	1
3	4	4	4	4	4	2	5	0,83
4	4	4	4	4	4	2	5	0,83
5	3	4	4	4	4	4	6	1
6	4	4	4	4	4	4	6	1
7	4	4	4	4	4	4	6	1
8	4	4	4	4	4	4	6	1
9	4	4	4	4	4	4	6	1
10	4	4	4	4	4	4	6	1
11	3	4	4	4	4	3	6	1
12	4	4	4	4	4	3	6	1
13	4	4	3	4	4	4	6	1
14	4	4	4	4	4	4	6	1
15	3	4	4	4	4	4	6	1
							S-CVI/Ave	0,97
							Toplam Anlaşma	13
Oran	%100	%100	%100	%100	%100	%86,6	S-CVI/UA	0,86

I-CVI: Madde Kapsam Geçerlik İndeksi (Item Content Validity Index), S-CVI: Ölçek Kapsam Geçerlik İndeksi (Scale Content Validity Index), UA: Evrensel Anlaşma Hesaplama Yöntemi (Universal Agreement Calculation Method)

Tablo 3.

Birinci Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizi Uyum İndeksleri

Uyum Ölçütleri	Mükemmel Uyum	Kabul Edilebilir Uyum	Çalışma 1	Çalışma 2
X^2	$0 \leq X^2 \leq 2df$	$2df \leq X^2 \leq 3df$	213,54	360,61
X^2/df	$0 \leq X^2/df \leq 2$	$2 \leq X^2/df \leq 3$	2,48	4,24
RMSEA	$0 \leq RMSEA \leq 0,05$	$0,05 \leq RMSEA \leq 0,08$	0,05	0,05
SRMR	$0 \leq SRMR \leq 0,05$	$0,05 \leq SRMR \leq 0,10$	0,02	0,03
TLI	$0,97 \leq NNFI \leq 1,00$	$0,95 \leq NNFI \leq 0,97$	0,96	0,96
CFI	$0,97 \leq CFI \leq 1$	$0,95 < CFI < 0,97$	0,97	0,96

Schermelleh-Engel, Moosbrugger ve Müller, 2003

Tablo 3’de yer alan doğrulayıcı faktör analizine göre, her iki çalışma için de X^2 değeri anlamlı bulunmuştur ($p < 0,05$). Çalışma 1’de X^2/df oranının 2.48 olduğu, Çalışma 2’de ise 4,24 olduğu belirlenmiştir. Her iki çalışmada da üç alt boyutlu modelin RMSEA (0,05) ve SRMR değerlerinin mükemmel, TLI (0,96) ve CFI değerlerinin ise kabul edilebilir olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4.

Güvenirliliğe İlişkin Bulgular

	Çalışma 1		Çalışma 2	
	α	CR	α	CR
YDÖS	0,86	0,86	0,84	0,84
BÖS	0,87	0,88	0,87	0,87
ÖDÖS	0,89	0,90	0,84	0,84
Toplam Ölçek	0,94	0,95	0,93	0,94

Tablo 4’te ölçeğin güvenirliğine ilişkin bulgular yer almaktadır. Buna göre α ve CR katsayılarının Çalışma 1 için 0,86 - 0,90 ve Çalışma 2 için 0,84 - 0,87 arasında değiştiği saptanmıştır. Ölçeğin toplamına ilişkin hesaplanan α katsayısı Çalışma 1 için 0,94 ve Çalışma 2 için 0,93 olarak hesaplanmış, bileşik güvenirlik değeri ise Çalışma 1 için 0,95 ile Çalışma 2 için 0,94 olarak belirlenmiştir.

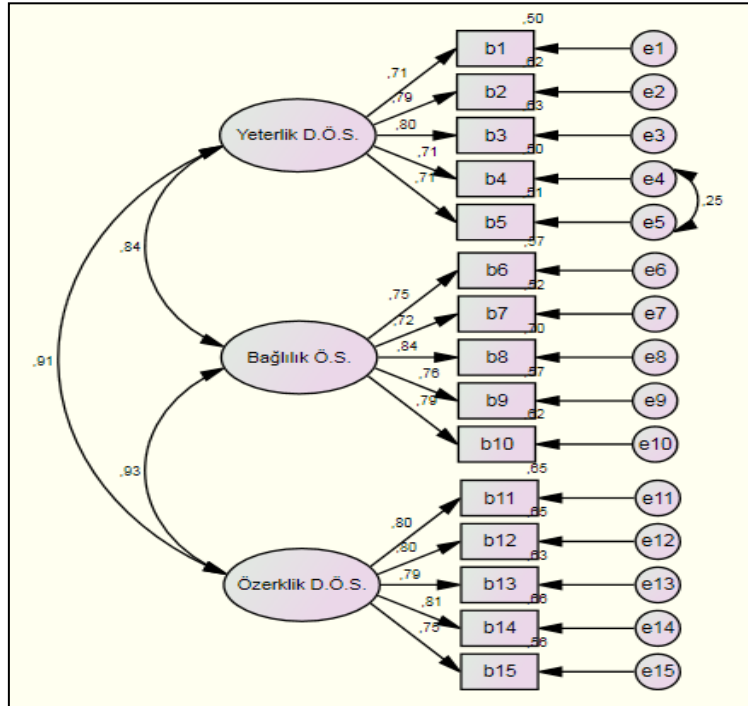
Tablo 5.
Ölçeğin Üç Faktörlü Modeline İlişkin Faktör Yapısı

Maddeler	Ölçüm Hatası Varyansları		YDÖS		Madde Faktör Yükleri BÖS		ÖDÖS	
	Çalışma 1	Çalışma 2	Çalışma 1	Çalışma 2	Çalışma 1	Çalışma 2	Çalışma 1	Çalışma 2
1	0,49	0,59	0,70	0,63				
2	0,38	0,49	0,78	0,70				
3	0,36	0,41	0,79	0,76				
4	0,49	0,47	0,71	0,72				
5	0,48	0,40	0,71	0,77				
6	0,43	0,42			0,75	0,75		
7	0,47	0,51			0,72	0,69		
8	0,29	0,36			0,83	0,79		
9	0,42	0,44			0,75	0,74		
10	0,38	0,36			0,78	0,79		
11	0,35	0,46					0,80	0,73
12	0,35	0,42					0,80	0,76
13	0,37	0,49					0,79	0,71
14	0,34	0,43					0,81	0,75
15	0,34	0,53					0,81	0,67

Faktör	Skew.		Faktör-Faktör Korelasyonları		
	Çalışma 1	Çalışma 2	Çalışma 1		Çalışma 2
YDÖS	-1,03	-0,79			
BÖS	-0,81	-0,65	0,72**		0,68**
ÖDÖS	-1,10	-0,77	0,79**	0,82**	0,76**

**p<0,01

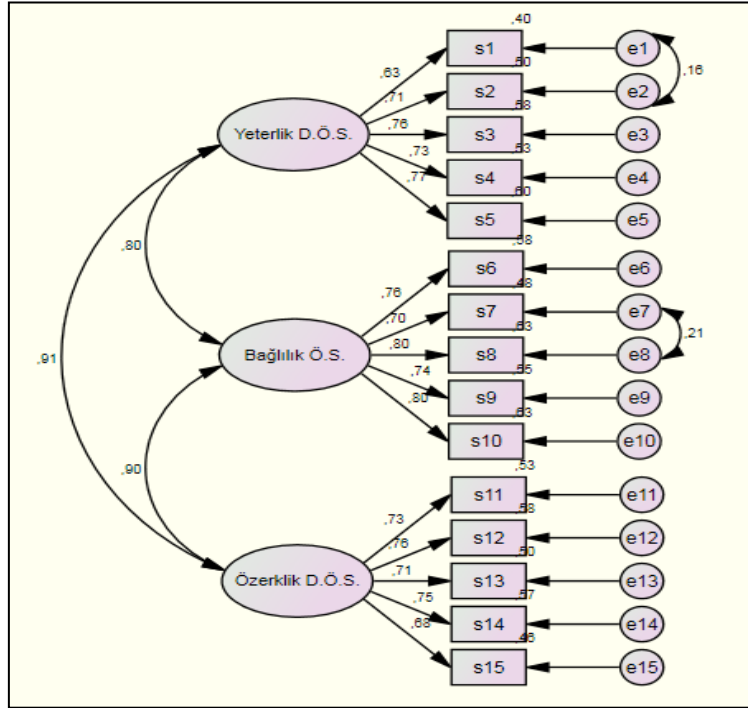
Tablo 5 ölçeğin faktör yapısına ait sonuçları göstermektedir. Buna göre madde faktör yüklerinin Çalışma 1'de 0,70 ile 0,83 ve Çalışma 2'de 0,63 ile 0,79 arasında olduğu belirlenmiştir. Faktör-faktör korelasyonlarına göre ölçek alt boyutları arasında Çalışma 1 için 0,72 ile 0,82 arasında, Çalışma 2 için 0,68 ile 0,76 arasında ilişki bulunmaktadır.



Şekil 1. Ölçeğin Faktör Yapısına İlişkin Kuramsal Model (Çalışma 1)

Şekil 1'de ölçeğin faktör yapısına ilişkin Çalışma 1'e ait DFA sonuçları yer almaktadır. Oluşturulan kuramsal modelde ölçüm hataları yüksek bulunan ve birbiriyle ilişkili olduğu düşünülen maddelerde

(e4-e5) iyileştirme yoluna gidilmiştir. Söz konusu maddeler, aynı alt boyutta (YDÖS) yer almaları nedeniyle birbirine bağlanmıştır.



Şekil 2. Ölçeğin Faktör Yapısına İlişkin Kuramsal Model (Çalışma 2)

Şekil 2’de ölçeğin faktör yapısına ilişkin Çalışma 2’ye ait DFA sonuçları yer almaktadır. Oluşturulan kuramsal modelde bazı maddelerin ölçüm hatalarının yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu nedenle birbiriyle ilişkili olduğu düşünülen ve aynı alt boyutta yer alan maddeler (YDÖS alt boyutundaki e1-e2) (BÖS alt boyutundaki e7-e8) birbirine bağlanmıştır.

Tablo 6.

Ölçüt Geçerliliğine İlişkin Analiz Bulguları

	Özerklik	Yeterlik	İlişkili O	TİKÖ
ÖDÖS	0,43**	0,36**	0,51**	0,53**
YDÖS	0,37**	0,42**	0,42**	0,46**
BÖS	0,42**	0,37**	0,58**	0,56**
BEİDÖSÖ	0,45**	0,39**	0,55**	0,57**

**p<0,01

Araştırma sürecinde ölçüt geçerliliğinin belirlenmesin amacıyla BEİDÖSÖ, TİKÖ ile ilişkilendirilmiştir. Elde edilen veriler, ölçek alt boyutları arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğunu göstermektedir. Ayrıca toplam ölçek puanlarına bakıldığında iki ölçek arasında da pozitif yönde orta düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki (0,57) olduğu belirlenmiştir.

Tablo 7.

Test-Tekrar Test Güvenirliğine İlişkin Bulgular

	BEİDÖSÖ	YDÖS	BÖS	ÖDÖS
Pearson korelasyon	0,80**	0,69**	0,73**	0,70**
Sig.	0,00			
N	400			

**p<0,01

Tablo 7’de ölçeğin 2 hafta arayla gerçekleştirilen tekrar test sonucuna ait güvenilirlik katsayıları yer almaktadır. Buna göre ölçeğin alt boyutları için güvenilirlik katsayılarının 0,69 ile 0,73 arasında değiştiği, toplam ölçek güvenilirlik katsayısının ise 0,80 olduğu bulunmuştur. Bu sonuçlar, güvenilirlik katsayısının alt boyutlar için yeterli ve toplam ölçek için yüksek olduğunu göstermektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmanın amacı, beden eğitimi öğretmenlerinden algılanan temel psikolojik ihtiyaç desteğinin ölçülmesi için geliştirilen BEİDÖSÖ'nün Türkçeye uyarlanması, ölçeğin geçerlik ve güvenilirliğine ilişkin analizlerin yapılmasıdır.

Ölçeğin Türkçeye çevrilmesinden sonra ilk olarak ölçek ve madde kapsam geçerliği incelenmiştir. Literatürde yer alan çalışmalarda I-CVI değerinin 0,80 ve üzerinde olması istenirken (Davis, 1992), Lynn (1986)'e göre bu değer 0.78'den düşük olmamalıdır. Polit, Beck ve Owen (2007) ise altı uzmandan görüş alınması durumunda I-CVI değerinin en az 0,83 olması gerektiğini ifade etmektedir. Ayrıca bu görüşe göre S-CVI/Ave değeri 0,90'dan S-CVI/UA değeri de 0,70'den yüksek olmalıdır. Kapsam geçerliğine ilişkin veriler Tablo 2'de sunulmuştur. Yapılan hesaplamalar sonucunda madde ve toplam ölçek için kapsam geçerlik indekslerinin literatür ile uyumlu ve istenen değerlerin üzerinde olduğu bulunmuştur. Bu durum; BEİDÖSÖ'nün anlaşılabilir, 6, 7 ve 8. sınıf düzeyindeki öğrenciler için uygulanabilir olduğunu göstermektedir.

Yapı geçerliği, test puanlarının veya bu puanlardan yola çıkılarak yapılan değerlendirmelerin ölçülmek istenen yapılarla ne derece ilişkili olduğunun bir göstergesidir (Doğan, 2019) ve istatistiksel olarak faktör analizleri ile test edilmektedir. Faktör analizinde, birbiriyle ilişkili değişkenler bir araya getirilerek daha az sayıda ilişkisiz ve kavramsal açıdan anlamlı yeni değişkenler bulunması amaçlanmaktadır (Bursal, 2019). Faktör analizinin iki türü olan açıklayıcı faktör analizi (AFA) ve DFA yapı geçerliğinin incelenmesinde sıklıkla kullanılmaktadır (Başol, 2016). Hem AFA hem de DFA ortak faktör modeline dayanmakta ve bu nedenle matematiksel olarak benzer prosedürler içermektedir (Harrington, 2009). Ancak AFA çalışmalarında belirgin bir ön beklenti ya da denence yoktur ve ölçeğin faktör yapısı belirlenirken faktör yükleri temel alınmaktadır. DFA'da ise değişkenlerin bir teoriye dayalı olarak önceden belirlenmiş faktörler üzerinde yer alacağı bir öngörünün sınanması söz konusudur (Seçer, 2015b).

DFA ile genellikle gözlenen ve örtük değişkenler arasındaki ilişkilerin test edildiği ölçüm modelleri analiz edilmektedir. Amaç ölçüm modelinin öngörülen kuramsal yapısının toplanan veriler ile doğrulanmasıdır. Ölçüm modeli kavramı, örtük değişkenler ve gözlenen değişkenler arasındaki bağlantıyı ifade etmektedir (Gürbüz, 2019). DFA özellikle ölçüm modelleri yani, gözlenen değişkenler ya da göstergeler ve gizil değişkenler ya da faktörler arasındaki ilişkiler ile ilgilidir. Bu analiz AFA'nın aksine araştırmacının modelin tüm yönlerini önceden belirlemesini gerektirir. Bu nedenle araştırmacı geçmiş teori ve kanıtlara dayalı olarak hangi gözlenen değişkenlerin hangi faktörlerle ilişkili olduğuna ve kaç tane faktör olduğuna ilişkin sağlam bir ön anlayışa sahip olmalıdır. Bunun yanı sıra DFA ile AFA'da bulunmayan başka pek çok analiz (yöntem etkilerinin değerlendirilmesi, faktör modelinin zaman içindeki veya katılımcılar üzerindeki kararlılığının ya da değişmezliğinin incelenmesi) yapılabilmektedir (Brown, 2015). Ayrıca DFA çalışmalarında veri döndürme teknikleri kullanılmamakta, analiz için doğrudan bir çözüm sunulmaktadır (Gorsuch, 2015).

Bir ölçüm aracının geliştirilmesi sırasında ölçeğin temel yapısının ortaya çıkarılması için AFA, önceden geliştirilmiş bir ölçek yapısının yeni bir örnekleme çalışıp çalışmadığının belirlenmesi için DFA kullanılmaktadır (Başol, 2016; Harrington, 2009). DFA aynı zamanda farklı bir dilde geliştirilmiş bir ölçme aracının Türkçeye uyarlanması aşamasında, ölçeğin orijinal yapısının model uyumunun incelenmesinde sıklıkla tercih edilmektedir. Kültürler arası çalışmalarda uyarlanan ölçek zaten test edilmiş ve doğrulanmış bir yapıya sahip olduğu için bu yapıyı yeniden belirlemek (AFA yapmak) yerine toplanan veriler üzerinde DFA yapılması önerilmektedir (Seçer, 2015a). Benzer şekilde çok güçlü bir teorik yapıya sahip yeni bir ölçek geliştiriliyorsa, ilk AFA adımını atlayıp doğrudan DFA yapılması mümkündür (Harrington, 2009).

Yapı geçerliğinin sınanması için orijinal ölçekte yer alan 3 gizil değişken (ÖDÖS, YDÖS, BÖS) ve 15 gözlenen değişkenden oluşan model için birinci düzey DFA yapılmıştır. Birinci düzey DFA, bir ölçüm aracındaki gözlenen değişkenlerin birden fazla faktör altında toplandığı model olarak adlandırılır ve bu model ölçeğin çok boyutlu olduğu anlamına gelmektedir. Modelde ortak varyansları benzer olan gözlenen değişkenler aynı faktör altında toplanmaktadır. Dolayısıyla aynı faktör altında yer alan maddeler birbirleri ile bağlantılıyken diğer faktörler altındaki değişkenlerden nispeten bağımsızdır (Gürbüz, 2019). Uygulamalı araştırma literatüründeki DFA çalışmalarının büyük çoğunluğu maksimum olabilirlik yöntemiyle yürütülmektedir (Brown, 2015). Bu yöntem; yeterli örneklem büyüklüğü, ölçümlerin sürekli değişken olması ve çok değişkenli normallik olmak üzere üç temel varsayıma

dayanmaktadır (Harrington, 2009). Verilerin normal dağılım gösterip göstermediği, çarpıklık ve basıklık değerleri ile incelenmiştir. Çoğu psikometrik çalışmada ± 1.0 arasındaki değerler mükemmel kabul edilse de, çalışmaya bağlı olarak ± 2.0 arasındaki değerler de kabul edilebilir olduğu belirtilmektedir (George ve Mallery, 2020). Buna göre mevcut çalışmadan elde edilen değerler normallik varsayımının karşılandığını göstermektedir.

DFA ile test edilen modelin elde edilen verilerle desteklenip desteklenmediğinin belirlenmesi amacıyla uyum iyiliği indeksleri hesaplanmıştır. Bunun için mutlak uyum indekslerinden ki kare (X^2), serbestlik derecesi (df), ki karenin serbestlik derecesine oranı (X^2/df), yaklaşık hataların ortalama karekökü (RMSEA), standardize edilmiş kök ortalama kare artık (SRMR) değerleri, karşılaştırmalı uyum indekslerinden ise Tucker-Lewis indeksi (TLI) ve karşılaştırmalı uyum indeksi (CFI) değerleri incelenmiştir. X^2 ile kuramsal olarak önerilen model ile örneklemden elde edilen verilerin uyumu test edilmektedir. Araştırmacı tarafından önerilen model ile veri arasında uyum olması beklendiğinden, bu değerlerin anlamsız olması gerekir (Gürbüz, 2019). Ancak kovaryans matrislerindeki farklılıklar sabit kalsa bile, örneklem büyüklüğünün artması, X^2 değerini de artırmakta, örneklem büyüklüğünün yüksek olması istatistiksel olarak anlamsız bir X^2 değeri elde edilmesini zorlaştırmaktadır (Hair, Black, Babin ve Anderson, 2018). Böyle durumlarda modelin uyumunu değerlendirmek için X^2 derecesinden ziyade X^2 derecesinin serbestlik derecesine oranı (X^2/df) kullanılmaktadır (Meydan ve Şeşen, 2011). RMSEA indeksi, serbestlik derecesini de dikkate alarak modelin örneklem kovaryansı ile ne kadar uyumlu olduğunu test etmektedir. SRMR ile evrene ve örnekleme ait kovaryans matrisleri arasındaki artık kovaryanslar hesaplanmaktadır. TLI değeri, normlaştırılmış uyum indeksinin serbestlik derecesi dikkate alınarak hesaplanmış halidir. CFI ile serbestlik derecesi ve örneklem büyüklüğü dikkate alınarak test edilen modelin temel modele göre karşılaştırması yapılır (Gürbüz ve Şahin, 2018). Yapılan çalışmalara göre X^2/df değerinin 3 ve altında olması modelin iyi uyum gösterdiğini gösterirken, 3-5 arasında olması ise modelin kabul edilebilir olduğu anlamına gelmektedir (Gürbüz, 2019). Ayrıca madde sayısı 12 ile 30 arasında olup 250'nin üzerinde katılımcı içeren çalışmalar için X^2 değerinin anlamlı çıkması beklenirken, CFI ve TLI değerlerinin 0,94'ten büyük, RMSEA değerinin 0,07'den, SRMR değerinin ise 0,08'den küçük olması önerilmektedir (Hair vd, 2018). Çalışma 1 ve Çalışma 2'ye ait uyum iyiliği indeksleri Tablo 3'te yer almaktadır. Buna göre her iki çalışma için de X^2 değeri anlamlı bulunmuştur ($p < 0,05$). X^2/df değeri çalışma 1 için 2,48 ve çalışma 2 için 4,24 olarak hesaplanmıştır. Her iki çalışmada RMSEA değeri 0,05 bulunurken, TLI değerinin de 0,96 olduğu belirlenmiştir. SRMR değeri ise Çalışma 1 için 0,02 ve Çalışma 2 için 0,03 olarak hesaplanmıştır. CFI değerinin Çalışma 1 için 0,96 ve Çalışma 2 için 0,97 olduğu saptanmıştır. Buna göre her iki çalışma sonucunda gerçekleştirilen DFA ile üretilen uyum iyiliği değerlerine göre ölçeğin genel model uyumunun yeterli olduğu kabul edilmiştir.

Ölçeğin iç tutarlılığı α ve CR katsayıları ile incelenmiştir. Psikoloji alanındaki ölçeklerin iç tutarlılığına dayanarak güvenilirliğini değerlendiren bir istatistik olan α çok yaygın olarak kullanılmaktadır. Alfa katsayısı 0 ve 1 arasında değer almakta, katsayı 1'e yaklaştıkça ölçekte yer alan maddelerin iç tutarlılığının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Böyle durumlarda α , iç tutarlılık katsayısı olarak değil, öğeler arasındaki iç tutarlılığa dayalı bir güvenilirlik tahmini olarak yorumlanmalıdır (Yang ve Green, 2011). Alfa katsayısı hesaplanırken madde yüklerinin eşit (ağırlıksız) olduğu varsayılmaktadır. Ölçeğin madde sayısı ile pozitif ilişkili olması, hesaplamalar açısından sorun oluşturabilmektedir. Çünkü madde sayısının artması güvenilirlik katsayısının da artmasına sebep olmaktadır (Hair vd, 2018). Literatürde yer alan çalışmalarda alfa değerinin 0,70 den yüksek olması gerektiği ifade edilmektedir (Büyüköztürk, 2018; Seçer, 2015b; Yaratan, 2017). Genel olarak ölçekte yer alan her alt boyutun da 0,70 düzeyinde iç tutarlılığa sahip olması beklenmektedir (Seçer, 2015a). Genellikle yapısal eşitlik modelleriyle birlikte kullanılan CR katsayısı, iç tutarlılığın hesaplanmasında α değerine bir alternatif olarak sunulmuştur (Peterson ve Kim, 2013). CR değeri, veri setini en iyi temsil ettiği düşünülen DFA modeline karar verildikten sonra, belirlenen modelden elde edilen her faktör yükleri ve hata varyansı değerlerine bağlı olarak hesaplanmaktadır (Yang ve Green, 2011). Alfa'nın aksine CR hesaplamalarında madde yüklerinin eşit aralıklı olduğu varsayılmaz. CR değerinin keşfedici çalışmalar için 0,60 ve üzerinde olması beklenirken, genel olarak 0,70-0,95 arasındaki değerlerin uygun olduğu kabul edilmektedir (Hair vd, 2018). Ölçeğin güvenilirliğine ait veriler Tablo 4'te sunulmuştur. Buna göre, Çalışma 1 için α 0,94 ve CR 0,95 iken, çalışma 2 için bu değerler sırasıyla 0,93 ve 0,94 olarak bulunmuştur. Elde edilen değerler ölçeğin iç tutarlılığa sahip olduğunu göstermektedir.

Ölçeğin 3 faktör ve 15 maddeli modeline ilişkin faktör yapısı Tablo 5'te yer almaktadır. Elde edilen veriler madde faktör yüklerinin Çalışma 1 için 0,70 - 0,83 ve Çalışma 2 için 0,63 - 0,79 arasında

olduğunu göstermektedir. Faktör-faktör korelasyonlarına göre ölçek alt boyutları arasında Çalışma 1 için 0,72 - 0,82 arasında, Çalışma 2 için 0,68 - 0,76 arasında ilişki bulunmaktadır. Bu sonuçlar BEİDÖSÖ'nün alt boyutları arasında Çalışma 1'de yüksek, Çalışma 2'de orta ve yüksek düzeyde ilişki bulunduğunu göstermektedir.

Şekil 1 ve 2'de ölçeğin faktör yapısına ilişkin kuramsal model yer almaktadır. Araştırma süreçlerinde analiz edilen kuramsal modellerin veri ile desteklenmemesi halinde bazı iyileştirme ve değişiklikler yapılarak model iyileştirilmeye çalışılmaktadır. Buradaki amaç, modeldeki uyumsuzluğun tespit edilmesi ve iyileştirmeler yoluyla anlamlı bir modele ulaşılmasıdır (Gürbüz, 2019). Bu aşamada dikkat edilmesi gereken nokta, yalnızca aynı alt boyutta yer alan maddelerde iyileştirmelerin yapılmasıdır (Seçer, 2015b). Araştırmada hem Çalışma 1 hem de Çalışma 2 için oluşturulan kuramsal modelde iyileştirmeler yapılmıştır. Çalışma 1 için YDÖS alt boyutundaki maddeler (e4-e5), Çalışma 2 için YDÖS alt boyutundaki (e1-e2) ve BÖS alt boyutundaki (e7-e8) maddeler birbirine bağlanmıştır.

Ölçüt bağımlı geçerliğin test edilmesinde TİKÖ kullanılmış, elde edilen veriler Pearson korelasyon testi kullanılarak değerlendirilmiştir. Ölçüt geçerliğine ilişkin analiz bulguları Tablo 6'da verilmiştir. Analiz sonucunda BEİDÖSÖ ve TİKÖ arasında pozitif yönde orta düzeyde istatistiksel olarak anlamlı ilişki olduğu bulunmuştur ($r: 0,57 p<0,01$). Ölçek alt boyutları arasında da orta seviyede pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. ÖDÖS ile özerklik ihtiyaç doyumu arasında ($r: 0,57 p<0,01$), YDÖS ile yeterlik ihtiyaç doyumu arasında ($r: 0,42 p<0,01$) ve BÖS ile ilişkili olma ihtiyaç doyumu arasında ($r: 0,58 p<0,01$) orta düzeyde istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler olduğu saptanmıştır. Buna göre algılanan ihtiyaç desteğinin artması, ihtiyaç doyumunu da olumlu etkilemektedir.

Çalışmada ölçek güvenilirliğinin belirlenmesi için test-tekrar test yöntemi kullanılmış ve veriler Pearson korelasyon testi kullanılarak değerlendirilmiştir. Test-tekrar test, ölçme aracının kararlılık gösterip göstermediğinin belirlenmesine imkân sağlamaktadır (Seçer, 2015a). Test sonucu elde edilen değerlerin 1'e yaklaşması uygulamalar arası puanların birbirine yaklaştığını göstermektedir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016). Tekrar test çalışmalarında güvenilirlik testinden elde edilen değerlerin en az 0,70 olması beklenmektedir (Başol, 2016). Araştırmanın test-tekrar test güvenilirliğine ait bulgular Tablo 7'de yer almaktadır. Buna göre, ölçek güvenilirlik katsayısı 0,80 olarak hesaplanmıştır. Bu değer, yeterlik desteği için 0,69 bağlılık için 0,73 ve özerklik desteği için 0,70 olarak belirlenmiştir. Bulgular, ölçeğin test-tekrar test güvenilirlik katsayılarının alt boyutlar için yeterli ve toplam ölçek için yüksek olduğunu göstermektedir.

Sonuç olarak; BEİDÖSÖ üç faktör ve 15 maddeden oluşan orijinal yapısını korumaktadır. Elde edilen veriler, ölçeğin ortaokul 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin beden eğitimi öğretmenlerinden algıladıkları ihtiyaç destekleyici öğretim stilini ölçmede kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir.

Araştırmadan elde edilen bulgular kapsamında aşağıdaki öneriler sunulmuştur;

BEİDÖSÖ'nün farklı okul türlerinde test edileceği çalışmalar planlanabilir. Bu çalışmalarda öğretim stili ile öğrenci algılarını etkilemesi muhtemel değişkenlere (sınıf mevcudu, öğretmenin yaşı, cinsiyeti vb.) yer verilebilir. Ölçek, öğretim stillerine ilişkin öğrenci algılarının zaman içinde nasıl değiştiğinin belirlenmesi için müdahale içeren çalışmalarda kullanılabilir. Algılanan ihtiyaç desteğinin yüksek çıktığı yerlerde çalışan öğretmenlerin kullandıkları öğretim stillerine ilişkin araştırmalar planlanabilir. Algılanan ihtiyaç desteğinin düşük çıkması durumunda bu öğretmenler için hizmet içi eğitimler düzenlenebilir. Ölçek, motivasyon, okula bağlılık, fiziksel aktiviteye katılım gibi özellikleri ölçen ölçme araçları ile birlikte kullanılarak, algılanan ihtiyaç destekleyici öğretim stiline bu özelliklerle ilişkisi incelenebilir. Ölçek, yalnızca öğrenci beyanlarına dayalı sonuçları göstermektedir. Algılanan ihtiyaç destekleyici öğretim stilini belirlemek amacıyla, ölçekle birlikte ders gözlem formları kullanılabilir.

Kaynakça

- Acar, Z. (2012). *İlköğretim öğrencilerinin beden eğitimi ve ders dışı etkinliklere katılım motivasyonlarının incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Van den Berghe, L., De Meyer, J. & Haerens, L. (2014). Fostering a need-supportive teaching style: Intervention effects on physical education teachers' beliefs and teaching behaviors. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 36(6), 595-609.
- Bailey, R., Cope, E. J. & Pearce, G. (2013). Why do children take part in, and remain involved in sport? A literature review and discussion of implications for sports coaches. *International Journal of Coaching Science*, 7(1), 56-75.
- Bartholomew, K. J., Ntoumanis, N. & Thøgersen-Ntoumani, C. (2009). A review of controlling motivational strategies from a self-determination theory perspective: Implications for sports coaches. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 2(2), 215-233.
- Başol, G. (2016). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Pegem Atıf İndeksi.
- Bayraktar, A. (2010). *Çocuklarda fiziksel aktivite düzeyleri ve beden kitle indeksinin değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla.
- Brown, T. A. (2015). *Confirmatory factor analysis for applied research*. Guilford Publications.
- Bursal, M. (2017). *SPSS ile temel veri analizleri*. Anı Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem Atıf İndeksi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Cañabate, D., Colomer, J., & Serra, T. (2018). *Pre-service teachers' reflective narratives on cooperative learning: configurations of need-supportive teaching in higher education*. In INTED2018 Proceedings (pp. 4017-4021). IATED.
- Chua, S. N., Wong, N. & Koestner, R. (2014). Autonomy and controlling support are two sides of the same coin. *Personality and Individual Differences*, 68, 48-52.
- Cihangir-Çankaya, Z. (2005). *Öz belirleme modeli: Özerklik desteği, ihtiyaç doyumu ve iyi olma*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Curran, T. & Standage, M. (2017). Psychological needs and the quality of student engagement in physical education: Teachers as key facilitators. *Journal of Teaching in Physical Education*, 36(3), 262-276.
- Davis, L. (1992). Instrument review: Getting the most from your panel of experts. *Applied Nursing Research*, 5, 104-107.
- De Meyer, J., Tallir, I. B., Soenens, B., Vansteenkiste, M., Aelterman, N., Van den Berghe, L., Speleers, L. & Haerens, L. (2014). Does observed controlling teaching behavior relate to students' motivation in physical education?. *Journal of Educational Psychology*, 106(2), 541.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2008). Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 49(1), 14-23.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2016). Optimizing students' motivation in the era of testing and pressure: A self-determination theory perspective. Liu, W. C., Wang, J. C. K., & Ryan, R. M. (Eds.). In *Building autonomous learners* (pp. 9-29). Springer.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Self-determination and intrinsic motivation in human behavior*. Springer.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2012). Motivation, personality, and development within embedded social contexts: An overview of self-determination theory. In R. M. Ryan (Eds.), *Oxford library of psychology. The Oxford handbook of human motivation* (p. 85-107). Oxford University Press.
- Doğan, N. (2019). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Dost-Gözkan, A. (2016). *Ergenlerin-ebeveynleri ile bilgi paylaşma davranışı: Bireye ve aileye ilişkin belirleyici faktörler ve olumlu gelişim*. Tübitak proje #115K324, yayınlanmamış pilot çalışma.
- Elliot, A. J., Dweck, C. S., & Yeager, D. S. (Eds.). (2017). *Handbook of competence and motivation: Theory and application*. Guilford Publications.
- Erkuş, A. (2019). *Davranış bilimleri için bilimsel araştırma süreci*. Ankara: Seçkin.

- Esen, G. (2010). *İlköğretim okulları 2. kademe öğrencilerinin beden eğitimi dersine ve ders dışı spor etkinliklerine yönelik tutumlarında beden eğitimi öğretmenlerinin rolü.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Furrer, C., & Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology, 95*(1), 148–162.
- George, D., & Mallery, P. (2020). *IBM SPSS statistics 26 step by step: A simple guide and reference.* Routledge.
- Gorsuch, R. L. (2015). *Factor Analysis: Classic Edition.* Routledge.
- Güneş, A. (2004). *Okullarda beden eğitimi ve oyun öğretimi.* Pegem Akademi Yayıncılık.
- Gürbüz, S. (2019). *AMOS ile yapısal eşitlik modellemesi.* Seçkin Yayıncılık.
- Gürbüz, S. ve Şahin, F. (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri: Felsefe-yöntem-analiz.* Seçkin Yayıncılık.
- Haerens, L., Vansteenkiste, M., De Meester, A., Delrue, J., Tallir, I., Vande Broek, G., Goris, W. & Aelterman, N. (2018). Different combinations of perceived autonomy support and control: Identifying the most optimal motivating style. *Physical Education and Sport Pedagogy, 23*(1), 16-36.
- Hagger, M. S., & Chatzisarantis, N. L. (2007). *Intrinsic motivation and self-determination in exercise and sport.* Human Kinetics.
- Hair, J. F., Black, W. C., Anderson, R. E., & Babin, B. J. (2018). *Multivariate data analysis.* Cengage Learning EMEA.
- Harrington, D. (2009). *Confirmatory factor analysis.* Oxford University Press.
- Hastie, P. A., Rudisill, M. E., & Wadsworth, D. D. (2013). Providing students with voice and choice: lessons from intervention research on autonomy-supportive climates in physical education. *Sport, Education and Society, 18*(1), 38-56.
- Jang, H., Reeve, J. ve Deci, E. L. (2010). Engaging students in learning activities: It is not autonomy support or structure but autonomy support and structure. *Journal of educational psychology, 102*(3), 588 – 600.
- Kandemirci, D. (2018). *Sınıf öğretmenlerine yönelik özerklik desteği eğitim programının etkililiğinin incelenmesi.* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ege Üniversitesi, İzmir.
- La Guardia, J. G., Couchman, C. E. & Deci, E. (2000). Within-person variation in security of attachment: A self-determination theory perspective on attachment, need fulfillment, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology, 3,* 367-384.
- Leenknecht, M. J., Wijnia, L., Loyens, S. M. & Rikers, R. M. (2017). Need-supportive teaching in higher education: Configurations of autonomy support, structure, and involvement. *Teaching and Teacher Education, 68,* 134-142.
- Li, C., Kee, Y. H., Kong, L. C., Zou, L., Ng, K. L., & Li, H. (2019). Autonomy-supportive teaching and basic psychological need satisfaction among school students: The role of mindfulness. *International journal of environmental research and public health, 16*(14), 2599.
- Liu, J. D. & Chung, P. K. (2014). Development and initial validation of the psychological needs satisfaction scale in physical education. *Measurement in Physical Education and Exercise Science, 18*(2), 101-122.
- Liu, J. D. & Chung, P. K. (2017). Factor structure and measurement invariance of the Need-Supportive Teaching Style Scale for Physical Education. *Perceptual and Motor Skills, 124*(4), 864-879.
- Liu, J., Bartholomew, K., & Chung, P. K. (2017). Perceptions of teachers' interpersonal styles and well-being and ill-being in secondary school physical education students: The role of need satisfaction and need frustration. *School Mental Health, 9*(4), 360-371.
- Liu, W. C., Wang, J. C. K. & Ryan, R. M. (2016). Understanding motivation in education: theoretical and practical considerations. Liu, W. C., Wang, J. C. K., & Ryan, R. M. (Eds.). *In Building autonomous learners* (pp. 1-7). Springer, Singapore.
- Lynn, M. R. (1986). *Determination and quantification of content validity.* Nursing research.
- Memduhoğlu, H. B., Yılmaz, K. (2019). *Eğitime giriş.* Pegem Akademi Yayıncılık.
- Mercier, K., Donovan, C., Gibbone, A., & Rozga, K. (2017). Three-year study of students' attitudes toward physical education: grades 4–8. *Research quarterly for exercise and sport, 88*(3), 307-315.
- Meydan, C. H. ve Şeşen, H. (2011). *Yapısal eşitlik modellemesi AMOS uygulamaları.* Detay Yayıncılık.

- Niemiec, C. P., Soenens, B., & Vansteenkiste, M. (2014). Is relatedness enough? On the importance of need support in different types of social experiences. Weinstein N. (Eds.). *In Human motivation and interpersonal relationships* (pp. 77-96). Springer, Dordrecht.
- Orhan, R. ve Yoncalık, O. (2016). Türkiye'deki ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi ve spor alışkanlıkları. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 353-376.
- Otundo, J. O., & Garn, A. C. (2019). Student interest and engagement in middle school physical education: Examining the role of needs supportive teaching. *International Journal of Educational Psychology*, 8(2), 137-161.
- Peterson, R. A. & Kim, Y. (2013). On the relationship between coefficient alpha and composite reliability. *Journal of Applied Psychology*, 98(1), 194- 198.
- Polit, D. F. & Beck, C. T. (2006). The content validity index: are you sure you know what's being reported? Critique and recommendations. *Research in nursing & health*, 29(5), 489-497.
- Polit, D. F., Beck, C. T., & Owen, S. V. (2007). Is the CVI an acceptable indicator of content validity? Appraisal and recommendations. *Research in Nursing & Health*, 30(4), 459-467.
- Reeve, J. (2012). A self-determination theory perspective on student engagement. Christenson, S. L., Reschly, A. L. & Wylie C. (Eds.). *In Handbook of research on student engagement* (pp. 149-172). Springer.
- Reeve, J. & Jang, H. (2006). What teachers say and do to support students' autonomy during a learning activity. *Journal of educational psychology*, 98(1), 209 -218.
- Rocchi, M., Pelletier, L., Cheung, S., Baxter, D., & Beaudry, S. (2017). Assessing need-supportive and need-thwarting interpersonal behaviours: The Interpersonal Behaviours Questionnaire (IBQ). *Personality and Individual Differences*, 104, 423-433.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Publications.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2007). Active human nature: Self-determination theory and the promotion and maintenance of sport, exercise, and health. Hagger, M. S., & Chatzisarantis, N. L. D. (Eds.). *Intrinsic motivation and self-determination in exercise and sport* (pp. 1-19). Human Kinetics.
- 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. (2015a). *Psikolojik test geliştirme ve uyarlama süreci: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Anı yayıncılık.
- Seçer, İ. (2015b). *SPSS ve LISRELL ile pratik veri analizi: Analiz ve raporlaştırma*. Anı Yayıncılık.
- Seifert, K., & Sutton, R. (2009). *Educational psychology*. Switzerland: The Global Text Project.
- Skinner, E. A. & Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of educational psychology*, 85(4), 571-581.
- Stroet, K., Opdenakker, M. C. & Minnaert, A. (2015). Need supportive teaching in practice: a narrative analysis in schools with contrasting educational approaches. *Social Psychology of Education*, 18(3), 585-613.
- Stroet, K., Opdenakker, M. C., & Minnaert, A. (2013). Effects of need supportive teaching on early adolescents' motivation and engagement: A review of the literature. *Educational research review*, 9, 65-87.
- Subramaniam, P. R. ve Silverman, S. (2007). Middle school students' attitudes toward physical education. *Teaching and teacher education*, 23(5), 602-611.
- Tekinalp, B. E. ve Terzi, Ş. I. (2015). *Eğitimde pozitif psikoloji uygulamaları*. Pegem Akademi.
- Van den Berghe, L., Cardon, G., Tallir, I., Kirk, D., & Haerens, L. (2016). Dynamics of need-supportive and need-thwarting teaching behavior: The bidirectional relationship with student engagement and disengagement in the beginning of a lesson. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 21(6), 653-670.
- van Dongen, B., Finn, T., Hansen, V., Wagemakers, A., Lubans, D., & Dally, K. (2018). The ATLAS school-based health promotion programme: Does a need-supportive learning context help to motivate adolescent boys?. *European Physical Education Review*, 24(3), 330-348.
- Weinstein, N., & DeHaan, C. R. (2014). On the mutuality of human motivation and relationships. Weinstein N. (Eds.). *In Human Motivation and Interpersonal Relationships* (pp. 3-25). Springer.

- Yang, Y. & Green, S. B. (2011). Coefficient alpha: A reliability coefficient for the 21st century?. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 29(4), 377-392.
- Yaratan, H. (2017). *Sosyal Bilimler İçin Temel İstatistik SPSS Uygulamalı*. Anı Yayıncılık.
- Yıldırım, E. (2017). *İstatistiksel Araştırma Yöntemleri Su Tüketim Bilinci Üzerine Bir Kamuoyu Araştırması*. Ankara, Seçkin Yayınevi.
- Zencirkıran, M. (2017). *Davranış bilimleri*. Dora.

Extended Abstract

Introduction

The most important factor affecting learning in the education process is the way teachers communicate with students (Ryan & Deci, 2017). In recent years, teachers' interpersonal communication styles and behaviours have been examined from the Self-Determination Theory framework (Liu & Chung, 2017). At the basis of the theory, there are three basic psychological needs which are called autonomy, competence and relatedness. According to SDT, the most important point of individual development is meeting these basic psychological needs (Cihangir-Çankaya 2005). Therefore, it is important to arrange educational environments to meet these needs (Ryan & Deci, 2017). To the theory, there are three need supportive and three need thwarting teaching styles in the educational environment. These are called as autonomy supportive - controlling, competence supportive - competence thwarting and relatedness supportive – relatedness thwarting teaching styles (Skinner and Belmont, 1993).

When the basic psychological needs which are important for psychological health and well-being are supported, individuals become more organized and integrated. If these needs are not satisfied or thwarted, various negative results occur (Weinstein & DeHaan, 2014). Therefore, it is thought that determining students' perceptions of need-supportive teaching style is very important. The aim of this research was to adapt the Need-Supportive Teaching Style Scale in Physical Education; NSTSSPE to Turkish, which was developed by Liu and Chung (2017) to measure students' perceptions of teachers' need-supportive teaching style in physical education classes and to analyse of the scale's validity and reliability.

Method and Results

Data for this methodological study was collected between November and January 2018-2019 academic year. For data collection two study were conducted (Study 1, Study 2). After the missing data were deleted, 471 scale in Study 1 (mean age: 12.55 ± 0.99) and 1090 scale in Study 2 (mean age: 12.35 ± 1.05) were evaluated. For test-retest study, the scale was reapplied to 400 students (mean age: 12.30 ± 1.02) in Study 2 after 2 weeks.

In the research, descriptive information form, NSTSSPE and Basic Psychological Needs Scale (BPNS) were used as data collection tools. NSTSSPE was developed by Liu and Chung (2017) to measure students' perceptions of physical education teachers' needs supportive teaching style. The scale consists of 3 sub-dimensions and 15 items. The scale is a 7-point Likert type, scored between 1 (strongly disagree) and 7 (strongly agree). BPNS was developed by La Guardia et al. (2000) in order to measure the perceived need satisfaction in relations with teachers and parents and adapted to Turkish by Dost-Gözkan (2016). The scale is 5-point Likert type (1-not true at all; 5-completely accurate) and consists of 3 sub-dimensions and 9 items.

For adaptation process, first, permission was obtained from the researchers who developed the scale via e-mail. The scale was translated into Turkish by the method proposed by Beaton et al. (2000). After the translations were made, the scale was sent to 6 different experts to test the content validity. Experts were asked to score the items on the scale from 1 (Item Not Suitable) to 4 (Appropriate). Universal Agreement Calculation Method was used to determine the content validity. Validity indices were calculated for each item (I-CVI) and total scale (S-CVI) in the scale. The I-CVI was found between 0.83 and 1. S-CVI/Ave was determined to be 0.97 and S-CVI/UA value was calculated as 0.86. These findings showed that content validity indexes are sufficient for each item and total scale.

The obtained data were analysed in SPSS 22.0 and AMOS 18.0 programs. The construct validity of the scale was tested using 1. level confirmatory factor analysis (CFA). In order to determine whether the model tested with CFA is supported by the obtained data, X^2 , df, X^2/df , RMSEA, SRMR, TLI and CFI goodness of fit indices were examined. The X^2/df value was calculated as 2.48 for study 1 and 4.24 for

study 2. In both studies, RMSEA value was found to be 0.05 and TLI value was determined to be 0.96. The SRMR value was calculated as 0.02 for Study 1 and 0.03 for Study 2. The CFI value was found to be 0.96 for Study 1 and 0.97 for Study 2. These results show that the general model fit of the scale is sufficient.

In order to determine the internal consistency, Cronbach Alpha (α) and composite reliability (CR) coefficients were examined. For both study α and CR values were found to be high (Study 1 and 2 α : 0.94 and 0.93, Study 2: CR 0.95 and 0.94 respectively). The obtained results show that the scale has internal consistency. BPNS was used to test the criterion validity. The data were evaluated with Pearson correlation test. As a result of the test, a moderate statistically significant relationship was found between NSTSSPE and BPNS ($r = 0.57, p < 0.01$). According to this, perceived need support is related to need satisfaction. In the study, to determine reliability test-retest method was used and data were evaluated with Pearson correlation test. The scale reliability coefficient was calculated as 0.80. This value was found to be 0.73 for competence support and 0.73 for commitment and 0.70 for autonomy support. These results showed that the retest reliability coefficients of the scale are sufficient.

Conclusions

As a result, NSTSSPE maintains its original structure consisting of three factors and 15 items. The obtained data shows that the scale is a valid and reliable measurement tool that can be used to measure the middle school students' perception of teachers' need-supportive teaching style in physical education classes.

Beden Eğitiminde İhtiyaç Destekleyici Öğretim Stili Ölçeği

		Tamamen Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Kararsızım	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1	Öğretmenim derste benden ne beklediğini her zaman açıkça belirtir.							
2	Öğretmenim problemleri kendi kendime nasıl çözeceğimi gösterir.							
3	Eğer bir problemi çözemezsem, öğretmenim bana denemem için farklı yollar gösterir.							
4	Öğretmenim derse devam etmeden önce anladığımdan emin olur.							
5	Öğretmenim yeni bir konuya geçmeden önce hazır olup olmadığımı kontrol eder.							
6	Öğretmenim beni sever.							
7	Öğretmenim benimle zaman geçirir.							
8	Öğretmenim beni gerçekten önemser.							
9	Öğretmenim beni iyi tanır.							
10	Öğretmenim benimle konuşur.							
11	Öğretmenim tarafından anlaşıldığımı hissedirim.							
12	Öğretmenim bir şey yapmak için yeni yollar önermeden önce benim nasıl öğrendiğimi anlamaya çalışır.							
13	Öğretmenim bana çok sayıda seçenek sunar.							
14	Öğretmenim benim fikirlerimi dinler.							
15	Öğretmenim okulda öğrendiğimiz şeyleri nasıl kullanacağım hakkında bilgi verir.							

* Bu makaleye 1. Yazar %60; 2. Yazar %40 oranında katkıda bulunmuştur.

**Araştırma, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulundan onay (31.05.2018 tarih- 93 sayılı karar) ve Muğla İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nden izin alınmıştır (12.10.2018 tarih-70004082-605.01-E.19138502 sayı).

Üniversite Öğrencilerinin Benimsedikleri Eğitim Felsefeleri ile Karar Verme Stilleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi¹

Investigation of the Relationship Between Educational Philosophy and Decision-Making Styles of University Students

Bilal DUMAN², Güldehan Neşe GÖRAL³, Ali YAKAR⁴

Makale Hakkında

Gönd. Tarihi: 15.01.2021

Kabul Tarihi: 08.08.2021

Yayın Tarihi: 01.11.2021

Anahtar Kelimeler

Eğitim felsefesi, karar verme stilleri, üniversite öğrencileri.

Key Words

Educational philosophy, decision-making styles, university students.

Özet

Bu çalışma, üniversite öğrencilerinin benimsedikleri eğitim felsefesi ile karar verme stilleri arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırmada ilişkisel tarama modelleri kullanılmıştır. Araştırma grubunu, 2015-2016 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Turizm (n=197), Eğitim (n=274) ve Spor Bilimleri (n=222) Fakültelerinde öğrenim gören toplam 693 öğrenci oluşturmuştur. Verilerin analizinde, t testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve Pearson korelasyon analizi kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre, üniversite öğrencilerinin cinsiyetlerine göre felsefi görüş değerlendirme alt boyutları olan daimicilik ve varoluşçuluk puanları arasında istatistiksel olarak herhangi bir anlamlı farklılık belirlenmezken, kadın öğrencilerin idealizm, realizm ve deneyselcilik puanlarının erkek öğrencilerin puanlarına göre istatistiksel olarak daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada, üniversite öğrencilerinin karar vermede öz saygı, dikkatli ve kaçınan karar verme stili puanları arasında istatistiksel olarak herhangi bir anlamlı farklılık belirlenmezken, erkek öğrencilerin erteleyici karar verme stili puanlarının kadın öğrencilerden yüksek olduğu görülmüştür. Erkek öğrencilerin panik karar verme stili puanları da kadın öğrencilere göre daha yüksek bulunmuştur. Elde edilen bulgulardan hareketle, sonuç olarak felsefi anlamda kadın üniversite öğrencilerinin erkek öğrencilere göre daha idealist, realist, deneyselci davrandığına işaret ederken, erkek üniversite öğrencilerinin kadın üniversite öğrencilerine göre daha erteleyici ve panik kararlar aldıklarını yansıtmaktadır.

Abstract

The aim of this study is to examine the relationship between the educational philosophy adopted by university students and their decision-making styles according to various variables. Relational survey model was used in the study. The research group consisted of 693 students studying at the Faculty of Tourism (197), Education (274) and Sport Sciences (222) in the fall semester of the 2015-2016 academic year. T test, one-way analysis of variance (ANOVA) and Pearson correlation analysis were used to analyze the data. According to the findings of the study, no statistically significant difference was determined between the scores of perennialism and existentialism, which are the sub-dimensions of philosophical opinion assessment, according to the gender of the university students, while it was determined that the idealism, realism and experimentalism scores of the female students were statistically higher than the scores of the male students. In the study, no statistically significant difference was found between university students 'self-esteem, careful decision-making style and avoidant decision-making style scores, while it was observed that male students' procrastination decision-making style scores were higher than female students. In addition, it was determined that the panic decision-making style scores of male students were higher than female students. Based on the findings, as a result, it points out that, in a philosophical sense, female university students behave more idealist, realist, and experimentalist than male students, while it reflects that male university students make more procrastination and panic decisions than female university students.

Atf için:

For Citation

Duman, B., Göral, G. N., & Yakar, A. (2021). Üniversite öğrencilerinin benimsedikleri eğitim felsefeleri ile karar verme stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi [MSKU Journal of Education]*, 8(2), 674-689. DOI: 10.21666/muefd.862271

¹ Bu araştırmanın bir bölümü, 12-14 Kasım 2015 tarihlerinde Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi tarafından düzenlenen Felsefe, Eğitim ve Bilim Tarihi Sempozyumu'nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

² Muğla Sıtkı Koçman Üniv. Eğitim Fakültesi, bduman@mu.edu.tr, ORCID:0000-0002-1282-8425

³ Muğla Sıtkı Koçman Üniv. Yabancı Diller Yük. Okulu, nesegoral@mu.edu.tr, ORCID: 0000-0001-7254-5032

⁴ Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi, aliyakar10@gmail.com, ORCID:0000-0002-4359-0552

Evrensel bir bilim olarak gerçeğin bütünü ve temellerini araştıran felsefe, bilgelik sevgisi anlamına gelmektedir (Ergün, 2018). Felsefe, temelde varlık, bilgi ve değer sorunları üzerinde odaklanan ve daha çok “nedir” tipi sorular soran bilimsel bir etkinliktir. Felsefe kuşkusuz temelde yapılanan “nedir”li sorulardan hareketle eleştirel bir kavrayışın olmasında önemli bir role sahiptir. Bu açıdan bakıldığında felsefe ve eğitim arasında güçlü bir ilişki bulunmaktadır. Çünkü eğitim ve eğitim programının odağında gerçekliğe ilişkin bir tasarım, bilgi ve değere ilişkin bir yaklaşım bulunmaktadır (Aykaç, 2014). Eğitim programlarının geliştirilmesi sürecinde hangi felsefe ile hareket edildiğinin ve hangi eğitim felsefesinin benimsendiğinin net bir şekilde ortaya konması, öğrenme-öğretme faaliyetlerinin de nitelikli bir şekilde yürütülmesine olanak sağlamaktadır.

Benimsenen ve yaşam içerisinde kullanılan felsefeler, karar vermenin temelini oluşturur. Felsefe ve eğitim birbiriyle iç içe kavramlar olarak ele alınmaktadır. Eğitim, fikir dünyası ile uygulamalı etkinlikler dünyasını birleştirir. İyi fikirler iyi uygulamalara, iyi uygulamalar iyi fikirlere öncülük eder. Eğitim sürecinde mantıklı hareket edebilmek için eğitimcinin felsefenin sağladığı şeylere ihtiyacı vardır. Eğitimciler için felsefi çalışmalar sadece tarihi kavrayış ve fikirlerin analizini değil, yapılan şeyleri geliştirme yolunu da sağlayan bir araçtır. Bu noktadan hareketle eğitim felsefesi, eğitime yön veren fikir, ilke ve kavramlar ile eğitimde engel teşkil eden problemleri açıklama çabasıdır (Ergün, 2018; Ozmon, 2012).

Eğitim felsefesi, eğitimin ne olduğunun ne olması gerektiğinin, insanın dünyası içerisindeki önem ve anlamının akıl yoluyla görülmesi ve anlaşılmasıdır (Taşdelen, 2019). Bir başka tanıma göre, eğitimin en temel ilke ve kavramları ile eğitimin sorunlarını anlamak için çalışan felsefi alan olarak ifade edilmektedir (Günay, 2019). Eğitimin amaçlarının belirlenmesinde “niçin” sorusuna cevap aranmaktadır. Niçin sorusu, eğitim programının odak noktalarından birisi olan bireylerin ne gibi özelliklere sahip olmaları gerektiği sorusu ile de ilişkilidir. Bu soruların cevabı aranırken, eğitim felsefesinin olması gerekene yönelik yaklaşımlarından yararlanmak mümkündür. Çünkü eğitim felsefesi bir yandan neyi, niçin yapmamız gerektiğini göstermeye çalışırken, diğer yandan ideal olana ve beklenene ilişkin bir tasarım oluşturma fırsatları sunmaktadır (Aykaç, 2014). Eğitim felsefesi, eğitim üzerine düşünme olarak ele alındığında, eğitim durumu ile felsefe arasında sıkı bir ilişkinin varlığından ve bu noktada hedefin tüm öğrencilere, daha önceden belirlenmiş olan istendik davranışlar kazandırmak olduğundan söz etmek gerekir. Eğitimde idealizm, realizm, natüralizm, Marksizm, pragmatizm ve varoluşçuluk gibi farklı felsefi yaklaşımlar bulunmaktadır ve bu felsefe alanları eğitim-öğretime yön vermektedir (Duman, 2008). Ulubey ve Aykaç (2017) eğitim felsefelerinin, eğitim programlarının şekillenmesinde önemli bir etken olduğuna vurgu yaparlarken, Cevizci (2014) de eğitim felsefesinin, öğretmen, öğrenci, öğretim faaliyetleri ve içeriği ile kazandırılması istenilen tutum ve davranışları konu edindiğinden söz etmektedir.

Eğitim ve felsefe arasındaki ilişkiyi anlamak için, eğitimdeki felsefi yapı ihtiyacının farkında olmak gerekir. Felsefenin pek çok tanımı olduğu gibi, aynı şekilde felsefe ve eğitim arasındaki ilişkiyle alakalı çeşitli görüşler de bulunmaktadır. Eğer felsefe saygın bir yaşamın belirleyici rehberi olarak görülürse, eğitim saygın yaşamı aşılardan bir yola dönüşür. Yaşam, felsefe ve eğitimin bulunduğu platformdur. Başka bir deyişle felsefe, yaşantıların sonuçlarını ve hedeflerini belirlerken, eğitim bu hedeflerin farkına varmak için girişimde bulunmayı sağlar (Talawar ve Kumar, 2010).

Yaşamı algılamak, açıklamak ve geleceği yordamak için, insanoğlu her zaman bir karar vermeyle karşı karşıya kalmaktadır. Kararlar eylemleri doğurduğundan, insanın gelecekteki yaşam tarzını, duygularını, düşüncelerini ve hatta kaderini belirleyebilmektedir. Karar verme, çeşitli alternatifler arasında birinin seçilmesi şeklinde tanımlanmaktadır (Eldeleklioğlu, 1996). Karar verme, farklı alternatifler arasında birisini ya da en iyi olanını seçmek şeklinde de tanımlanabilir. Bireyler karar verme davranışını gerçekleştirmek zorunda olduklarında çeşitli stratejileri kullanma yoluna gitmektedirler. Bireylerin hayata dair görüşlerinin değişkenlik göstermesi, ortaya koyacakları davranışlarında da farklılıklara sebep olmaktadır. Bakış açılarının farklı olması, bireylerin davranışlarında da farklılık yaratmaktadır ki karar verme stratejileri de bu farklılıklardan biridir (Currie, 1999; Tekin ve Ehtiyar, 2010). Kuzgun (1992) karar verme stratejilerini bir ihtiyacı gidereceği düşünülen bir objeye götüreceği birden fazla yol olduğu zaman, yaşanan sıkıntıyı gidermede izlenen yol olarak tanımlamıştır.

Çoban ve Hamamcı (2006) karar vermenin akıl, düşünce, bilinç ve irade ile donatılmış bulunan insana özgü olduğunu, bireyin tüm eylem ve davranışlarının bilinçli ya da bilinçsiz şekilde bir karar verme gerektirdiğini, ancak uygun ve doğru kararların bireyin yaşamında olumlu gelişmelere sebep olurken, yanlış kararların ise bireyin yaşamını olumsuz yönde etkileyebileceğini vurgulamaktadır. Mann,

Radford, Burnett, Ford, Bond, Leung, Nakamura, Vaughan ve Yang (1998) dört farklı karar verme stratejisinin bulunduğunu, bunlardan dikkatli karar vermenin, bireyin karar verme sürecinden önce ihtiyaç duyulan bilgiyi özenli bir şekilde araması ve alternatifleri dikkatli bir şekilde değerlendirerek sonuca varmasını belirtmektedir. Kaçınan karar verme, karar verme sürecinden mümkün olduğunca kaçınılması durumunu; erteleyici karar verme, karar verme sürecini nedensiz biçimde devamlı ertelemeyi ve geciktirmeyi; panik karar verme de bireyin kendisini baskı altında hissederek ve aceleci davranışlar göstererek karar vermesini ifade etmektedir (Deniz, 2004; Mann vd., 1998).

Karar vermenin temelinde hangi felsefenin benimsendiği ve yaşamda kullanıldığı önemlidir. Eğitim felsefesi, eğitimsel yapılar içerisinde etkinlikte bulunma ve düşünme konusunda bir sistematiği oluşturmaya yaramaktadır. Alan yazındaki eğitim felsefesi akımları, daimicilik, esasicilik, ilerlemecilik, yeniden kurmacılık, doğacılık ve varoluşçuluk olarak ele alınmaktadır. Eğitim felsefelerinin bazıları, genel felsefelerden hareketle ortaya çıkmıştır. Örneğin esasicilik, kaynağını idealizm ve realizmden alırken; ilerlemecilik ve doğacılık ise pragmatizmden almaktadır (Büyükdüvenci, 1991; Duman ve Ulubey, 2008). Daimicilik, değişmeyen süregelen gerçeklerin öğretilmesi gerektiğine odaklanır. Klasik realizm ve idealizme dayanan bu görüş evrende çok değişmemeyi kabul etmektedir. Bu görüşe göre evrende kesin doğrular vardır ve bu doğrulara insan aklını kullanarak ulaşabilir (Demirel, 2010; Sönmez, 1996). Bilginin kaynağının akılda yer aldığını savunan idealizmde, değerler mutlak ve gerçeğe giden yola sadece bilimle değil, sezgilerle de ulaşılabilirine inanır (Cevizci, 2014). Realizm, idealist görüşe karşıt olarak ortaya çıkmıştır ve dış dünyanın insan algılarından bağımsız olduğu varsayımından hareket eder. Deneyselcilik, değişimi gerçeğin temeli olarak görür (Demirel, 2010). Varoluşçuluk ise insanın hangi yolu seçeceğine kendisinin karar vermesi gerektiğini ve bunu seçme özgürlüğü olduğunu savunur (Büyükdüvenci, 1994).

Yaşamın ta kendisi olan üniversiteler hem içinde bulunduğumuz anı hem de geleceği yapılandırmada önemli bir misyona sahiptir. Buralarda öğrenim gören öğrencilerin benimsedikleri eğitim felsefelerinin ve karar verme stillerinin, yaşamlarının şimdiki ve ilerideki dönemlerinde üretkenlik ya da durağanlık gibi özelliklerine etki etmesinin söz konusu olabileceği düşünülmektedir. Özellikle gelecekte uygulama ağırlıklı alanlarda mesleklerini icra edecek üniversite öğrencilerinin benimsedikleri eğitim felsefeleri ile karar verme stilleri arasında nasıl bir ilişkinin olduğu, cevap aranması gereken, problematik bir durumdur. Alan yazın incelendiğinde, sağlık, ekonomi, spor, sanat, turizm ve eğitim gibi yaşama yön veren uygulamalı alanlarda meslek öncesi öğrenimlerine devam eden üniversite öğrencilerinin benimsedikleri eğitim felsefelerinin ve karar verme stillerinin ilişkilendirildiği ve çeşitli değişkenlere göre incelendiği bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışmada üniversite öğrencilerinin benimsedikleri eğitim felsefeleri ile karar verme stilleri arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi hedeflenmektedir.

Bu çalışmanın amacı, üniversite öğrencilerinin benimsedikleri felsefe ile karar verme stilleri arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesidir. Bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki soruların cevapları aranacaktır:

1. Üniversite öğrencilerinin karar verme stilleri
 - a. cinsiyetlerine,
 - b. fakültelerine,
 - c. sınıf düzeylerine göre değişmekte midir?
2. Üniversite öğrencilerinin benimsedikleri eğitim felsefeleri;
 - a. cinsiyetlerine,
 - b. fakültelerine,
 - c. sınıf düzeylerine göre değişmekte midir?
3. Üniversite öğrencilerinin karar verme stilleri ile benimsedikleri eğitim felsefeleri arasında nasıl bir ilişki vardır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırma kapsamında üniversite öğrencilerinin karar verme stilleri ile benimsedikleri eğitim felsefeleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla ilişkisel tarama modelinden yararlanılmıştır. Tarama modeli, var olan bir durumun olduğu haliyle betimlenmesini hedefleyen bir araştırma modeli iken, ilişkisel tarama, iki veya daha fazla değişkenin aralarındaki ilişkilerin incelenmesi amacıyla yapılan çalışmalardır (Büyükoztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014; Karasar, 2008). Bu

araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılarak üniversite öğrencilerinin benimsedikleri eğitim felsefesi ile karar verme stilleri arasındaki ilişkiler ve bu değişkenlerin üniversite öğrencilerinin cinsiyetlerine, fakültelerine ve sınıf düzeylerine göre nasıl değiştiği incelenmiştir.

Çalışma Grubu

Bu çalışma, 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Turizm Fakültesi (n=197), Eğitim Fakültesi (n=274) ve Spor Bilimleri (n=222) Fakültelerinde öğrenim gören toplam 693 öğrencinin gönüllü katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya gönüllü olarak katılan öğrencilerin 319'u kadın, 374'ü erkek; 348'i birinci sınıf, 345'i dördüncü sınıf şeklindedir. Araştırmada çalışma grubunda bulunan katılımcılar ulaşılabilirlik göz önünde bulundurularak, uygun örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Bahsedilen üç fakültede 2015-2016 eğitim-öğretim yılında uygulama ağırlıklı dersler alan öğrenciler çalışma grubuna dâhil edilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada, Mann ve diğerleri (1998) tarafından geliştirilen ve Deniz'in (2004) Türkçe uyarlamasını yaptığı "Melbourne Karar Verme Ölçeği (MKVÖ I-II)" ile Wiles ve Bondi'nin (1993) geliştirdiği ve Türkçe uyarlamasını Doğanay ve Sarı'nın (2003) yaptığı "Felsefi Tercih Değerlendirme Formu"ndan veri toplama araçları olarak yararlanılmıştır.

Mann ve diğerleri (1998) tarafından (Melbourne Decision Making Questionary) geliştirilen ve Deniz (2004) tarafından Türkçeye uyarlanan Melbourne Karar Verme Ölçeği I-II Ölçeği" iki kısma ayrılmaktadır. Melbourne Karar Vermede Öz Saygı (MKVÖ-I) ve Karar Verme Stilleri Ölçeği (MKVÖ-II), Deniz (2004) tarafından Türkçeye uyarlanarak geliştirilmiştir. Deniz (2004) ölçeğin Cronbach Alpha katsayıları sırasıyla; Karar vermede öz saygı .72, dikkatli .80, kaçınan .78, erteleyici .65 ve panik karar verme .71 olarak belirlemiştir. Karar vermede öz saygı düzeyini belirleyen MKVÖ I ölçeği, 6 maddeden oluşmaktadır. Ölçekten alınabilecek maksimum puan 12'dir. Yüksek puanlar karar vermede öz saygının yüksek olduğunun göstergesidir. MKVÖ II, 22 maddeden oluşmaktadır. Ölçek karar verme stillerini ölçmektedir. Dört alt boyutu bulunmaktadır. Bunlar; dikkatli (6 madde), kaçınan (6 madde), erteleyici (5 madde) ve panik (5 madde) karar verme stilleridir. Puanların yüksekliği, ilgili karar verme stiline kullanıldığına işaret etmektedir. Bu araştırmada ölçeğin alt boyutlarına ilişkin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları karar vermede öz saygı boyutu için .78, dikkatli karar verme stili boyutu için .81, kaçınan karar verme stili boyutu için .80, erteleyici karar verme stili boyutu için .75, panik karar verme stili boyutu için .79 olarak hesaplanmıştır.

Wiles ve Bondi'nin (1993) geliştirdiği ve Türkçe uyarlamasını Doğanay ve Sarı'nın (2003) yaptığı "Felsefi Tercih Değerlendirme Formu" beşli Likert tipinde 40 maddeden oluşmaktadır. 8 madde daimicilik; 8 madde idealizm; 8 madde realizm; 8 madde deneyselcilik; 8 madde varoluşçu felsefeye ilişkin maddelerdir. Her bir alt boyuttan alınan yüksek puanlar, katılımcıların ilgili felsefeyi daha fazla benimsediğini işaret etmektedir. Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı ise .81'dir. Bu çalışmada elde edilen Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları ise daimicilik için .77, idealizm için .71, realizm için .79, deneyselcilik için .83, varoluşçuluk için .78 ve formdaki boyutların tamamı için de .76 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmanın amaçları doğrultusunda toplanan verilerin öncelikle SPSS 22.0 programı aracılığıyla normallik testleri yapılmıştır. Yapılan normallik testlerinde dağılımın normalliği incelenmiş, Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk değerlerinin istatistiksel olarak anlamlı bulunmadığı ($p>.05$); dolayısıyla dağılımın normal bir dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Dağılımın normal olduğunun belirlenmesi sonrasında, öğrencilerin karar verme stilleri ve benimsedikleri eğitim felsefelerinin cinsiyet ve sınıf değişkenlerine göre incelenmesi amacıyla bağımsız gruplar t-testi, fakülte ve bölümlere göre incelenmesi amacıyla da tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Öğrencilerin karar verme stilleri ve benimsedikleri eğitim felsefeleri arasındaki ilişkinin incelenmesi için ise Pearson korelasyon analizinden yararlanılmıştır. Belirtilen istatistiki teknikler kullanılarak gerçekleştirilen çözümlenmelere göre elde edilen bulgular yorumlanmıştır.

Bulgular

Araştırma kapsamında elde edilen bulgular başlıklar halinde ele alınarak yorumlanmıştır. Bulgular, katılımcıların cinsiyetlerine, öğrenim gördükleri fakülteye ve sınıf düzeylerine göre karar verme stilleri ve benimsenen felsefi görüş açısından sıralanmıştır.

1. Cinsiyete Göre Karar Verme Stilleri ve Benimsenen Felsefi Görüş

Tablo 1

Üniversite Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre Karar Verme Stilleri Puanları

Karar Verme Alt Boyut	Cinsiyet	N	\bar{X}	S	t	sd	p
Karar Vermede Öz Saygı	Kadın	319	7.03	2.48	-.510	691	.610
	Erkek	374	7.12	2.21			
Dikkatli Karar Verme Stili	Kadın	319	9.52	2.19	.784	691	.433
	Erkek	374	9.39	2.00			
Kaçınan Karar Verme Stili	Kadın	319	4.23	2.25	-1.645	691	.100
	Erkek	374	4.56	2.86			
Erteleyici Karar Verme Stili	Kadın	319	3.92	2.00	-4.091	691	.000
	Erkek	374	4.58	2.18			
Panik Karar Verme Stili	Kadın	319	4.19	1.95	-2.898	691	.004
	Erkek	374	4.64	2.17			

Tablo 1 incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin cinsiyet değişkenine göre karar vermede öz saygı, dikkatli ($t(691)=.784$) ve kaçınan ($t(691)=-1.645$) karar verme stili puanları arasında herhangi bir anlamlı farklılık bulunmamıştır ($p>.05$). Erkek öğrencilerin erteleyici karar verme stili puanları ($X=4.58$) kadın öğrencilere göre ($X=3.92$) daha fazladır ($t(691)=-4.091$, $p<.05$). Erkek öğrencilerin panik karar verme stili puanları ($X=4.64$) ile kadın öğrencilerin puanları ($X=4.19$) arasında da anlamlı bir fark bulunmuştur ($t(691)=-2.898$, $p<.05$). Elde edilen bulgular, erkek üniversite öğrencilerinin kadın üniversite öğrencilerine göre daha erteleyici ve panik kararlar aldıklarını yansıtmaktadır.

Tablo 2

Üniversite Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre Benimsedikleri Felsefi Görüş Puanları

Felsefi Görüş Alt Boyut	Cinsiyet	N	\bar{X}	S	t	sd	p
Daimicilik	Kadın	319	26.15	4.06	.990	691	.322
	Erkek	374	25.84	4.33			
İdealizm	Kadın	319	26.16	4.27	2.583	691	.010
	Erkek	374	25.38	3.62			
Realizm	Kadın	319	29.65	4.82	2.001	691	.046
	Erkek	374	28.94	4.48			
Deneyseçilik	Kadın	319	31.47	5.14	2.326	691	.020
	Erkek	374	30.60	4.62			
Varoluşçuluk	Kadın	319	27.79	4.12	1.207	691	.228
	Erkek	374	27.40	4.38			

Tablo 2 incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin cinsiyetlerine göre daimicilik ve varoluşçuluk puanları arasında istatistiksel olarak herhangi bir anlamlı farklılık belirlenmemiştir ($p>.05$). Kadın öğrencilerin idealizm puanları ($X=26.16$) erkek öğrencilerin puanlarına ($X=25.38$) göre daha fazladır ($t(691)=2.583$, $p<.05$). Kadın öğrencilerin realizm puanları ($X=29.65$) ile erkek öğrencilerin puanları ($X=28.94$) arasında da anlamlı bir fark bulunmuştur ($t(691)=2.001$, $p<.05$). Deneyseçilik puanlarında da kadın öğrencilerin ($X=31.47$) erkek öğrencilerine ($X=30.60$) göre puanları daha fazladır ($t(691)=2.326$, $p<.05$). Elde edilen bulgular, felsefi anlamda kadın üniversite öğrencilerinin erkek öğrencilere göre daha idealist, realist, deneyseçli davrandığına işaret etmektedir.

2. Öğrenim Görülen Fakülteye Göre Karar Verme Stilleri ve Benimsenen Felsefi Görüş

Tablo 3 incelendiğinde, Turizm Fakültesi öğrencilerinin ($X=7.85$) Eğitim Fakültesi öğrencilerine ($X=5.68$) göre ve Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin ($X=8.12$) de Eğitim Fakültesi öğrencilerine göre daha fazla karar vermede öz saygı ortalama puanlarına sahip olduğu ve bu durumun istatistiksel olarak anlamlı bir fark yarattığı belirlenmiştir ($F(2, 690)=106.75, p<.05$). Bu bulgu, Turizm Fakültesi ve Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin Eğitim Fakültesinde öğrenim gören öğrencilere kıyasla karar vermede daha öz saygılı davrandıkları şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 3

Üniversite Öğrencilerinin Fakültelerine Göre Karar Vermede Öz Saygı Puanları

(Karar Vermede Öz Saygı) Fakülteler	N	\bar{X}	S	ANOVA	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Turizm Fakültesi	197	7.85	2.30	Gruplar Arası	897.28	2	448.64		
Eğitim Fakültesi	274	5.68	1.51	Gruplar İçi	2899.86	690	4.20	106.75	.000
Spor Bilimleri Fakültesi	222	8.12	2.36						
Toplam	693	7.08	2.34	Toplam	3797.14	692			

Tablo 4

Üniversite Öğrencilerinin Fakültelerine Göre Dikkatli Karar Verme Stili Puanları

(Dikkatli Karar Verme) Fakülteler	N	\bar{X}	S	ANOVA	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Turizm Fakültesi	197	8.74	1.92	Gruplar Arası	251.85	2	125.92		
Eğitim Fakültesi	274	10.16	2.17	Gruplar İçi	2778.05	690	4.02	31.27	.000
Spor Bilimleri Fakültesi	222	9.20	1.85						
Toplam	693	9.45	2.09	Toplam	3029.90	692			

Tablo 4 incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin öğrenim gördükleri fakülteye göre dikkatli karar verme stili ortalama puanları karşılaştırıldığında, Eğitim Fakültesi öğrencilerinin ($X=10.16$) Turizm Fakültesi ($X=8.74$) ve Spor Bilimleri Fakültesi ($X=9.20$) öğrencilerine göre daha fazla ortalama puana sahip olduğu ve bu durumun istatistiksel olarak anlamlı bir fark yarattığı görülmektedir ($F(2, 690)=31.27, p<.05$). Bu bulgu, Eğitim Fakültesi öğrencilerinin Spor Bilimleri ve Turizm Fakültelerinde öğrenim gören öğrencilere kıyasla karar vermede daha dikkatli davrandıklarını yansıtmaktadır.

Tablo 5

Üniversite Öğrencilerinin Fakültelerine Göre Kaçınan Karar Verme Stili Puanları

(Kaçınan Karar Verme) Fakülteler	N	\bar{X}	S	ANOVA	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Turizm Fakültesi	197	5.17	2.66	Gruplar Arası	352.29	2	176.14		
Eğitim Fakültesi	274	3.55	2.37	Gruplar İçi	4337.84	690	6.28	28.01	.000
Spor Bilimleri Fakültesi	222	4.80	2.52						
Toplam	693	4.41	2.60	Toplam	4690.14	692			

Tablo 5 incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin öğrenim gördükleri fakülteye göre kaçınan karar verme stili ortalama puanları karşılaştırıldığında, Turizm Fakültesi ($X=5.17$) öğrencilerinin Eğitim Fakültesi ($X=3.55$) öğrencilerine göre ve Spor Bilimleri Fakültesi ($X=4.80$) öğrencilerinin Eğitim Fakültesi öğrencilerine göre daha fazla ortalama puana sahip olduğu ve bu durumun istatistiksel olarak anlamlı bir fark yarattığı belirlenmiştir ($F(2, 690)=28.01, p<.05$). Bu bulgu, Turizm Fakültesi

öğrencilerinin Eğitim Fakültesinde öğrenim gören öğrencilere ve Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin Eğitim Fakültesinde öğrenim gören öğrencilere kıyasla karar vermede daha kaçınan davrandıkları şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 6 incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin öğrenim gördükleri fakülteye göre erteleyici karar verme stili ortalama puanları karşılaştırıldığında, Turizm Fakültesi öğrencilerinin ($X=4.46$) Eğitim Fakültesi ($X=3.96$) öğrencilerine göre ve Spor Bilimleri Fakültesi ($X=4.50$) öğrencilerinin Eğitim Fakültesi öğrencilerine göre daha fazla ortalama puana sahip olduğu ve bu durumun istatistiksel olarak anlamlı bir fark yarattığı görülmektedir ($F(2, 690)=5.04, p<.05$). Bu bulgu, Turizm Fakültesi öğrencilerinin Eğitim Fakültesinde öğrenim gören öğrencilere ve Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin Eğitim Fakültesinde öğrenim gören öğrencilere kıyasla karar vermede daha erteleyici davrandıklarını yansıtmaktadır.

Tablo 6

Üniversite Öğrencilerinin Fakültelerine Göre Erteleyici Karar Verme Stili Puanları

(Erteleyici Karar Verme) Fakülteler	N	\bar{X}	S	ANOVA	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Turizm Fakültesi	197	4.46	1.99	Gruplar Arası	45.07	2	22.54	5.04	.007
Eğitim Fakültesi	274	3.96	2.26						
Spor Bilimleri Fakültesi	222	4.50	2.02		Gruplar İçi	3082.17	690		
Toplam	693	4.27	2.12	Toplam	3127.25	692			

Tablo 7

Üniversite Öğrencilerinin Fakültelerine Göre Panik Karar Verme Stili Puanları

(Panik Karar Verme) Fakülteler	N	\bar{X}	S	ANOVA	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Turizm Fakültesi	197	4.42	1.95	Gruplar Arası	3.70	2	1.85	.42	.654
Eğitim Fakültesi	274	4.36	2.34						
Spor Bilimleri Fakültesi	222	4.54	1.85		Gruplar İçi	3010.93	690		
Toplam	693	4.43	2.08	Toplam	3014.64	692			

Tablo 7 incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin öğrenim gördükleri fakülteye göre panik karar verme stili ortalama puanları karşılaştırıldığında, anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır ($F(2, 690)=.42, p>.05$). Bu bulgu, Turizm ($X=4.42$), Eğitim ($X=4.36$) ve Spor Bilimleri ($X=4.54$) Fakültelerinde öğrenim gören öğrencilerin panik karar verme konusunda aralarında bir farklılık görülmediği şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 8

Üniversite Öğrencilerinin Fakültelerine Göre Daimicilik Felsefesi Puanları

(Daimicilik) Fakülteler	N	\bar{X}	S	ANOVA	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Turizm Fakültesi	197	26.04	4.72	Gruplar Arası	99.12	2	49.56	2.81	.061
Eğitim Fakültesi	274	26.36	3.97						
Spor Bilimleri Fakültesi	222	25.47	3.95		Gruplar İçi	12160.78	690		
Toplam	693	25.98	4.20	Toplam	12259.90	692			

Tablo 8 incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin öğrenim gördükleri fakülteye göre daimicilik Felsefesi ortalama puanları karşılaştırıldığında, anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır ($F(2, 690)=2.81, p>.05$). Bu

bulgu, Turizm ($X=26.04$), Eğitim (26.35) ve Spor Bilimleri ($X=25.47$) Fakültelerinde öğrenim gören öğrencilerin daimicilik felsefesini benimsemek konusunda aralarında bir farklılık görülmediği şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 9

Üniversite Öğrencilerinin Fakültelerine Göre İdealizm Felsefesi Puanları

(İdealizm) Fakülteler	N	\bar{X}	S	ANOVA	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Turizm Fakültesi	197	26.58	4.37	Gruplar Arası	258.09	2	129.04	8.43	.000
Eğitim Fakültesi	274	25.09	3.56						
Spor Bilimleri Fakültesi	222	25.80	3.89	Gruplar İçi	10561.69	690	15.30		
Toplam	693	25.74	3.95	Toplam	10819.79	692			

Tablo 9 incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin öğrenim gördükleri fakülteye göre idealizm felsefesi ortalama puanları karşılaştırıldığında, Turizm Fakültesi ($X=26.58$) öğrencilerinin Eğitim Fakültesi ($X=25.09$) ve Spor Bilimleri ($X=25.80$) Fakültesi öğrencilerine göre; Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin Eğitim Fakültesi öğrencilerine göre daha fazla ortalama puana sahip olduğu ve bu durumun istatistiksel olarak anlamlı bir fark yarattığı belirlenmiştir ($F(2, 690)=8.43, p<.05$). Bu bulgu, Turizm Fakültesi öğrencilerinin Eğitim ve Spor Bilimleri Fakültesinde öğrenim gören öğrencilere ve Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin de Eğitim Fakültesinde öğrenim gören öğrencilere kıyasla felsefi görüş anlamında daha idealist davrandıklarını yansıtmaktadır.

Tablo 10

Üniversite Öğrencilerinin Fakültelerine Göre Realizm Felsefesi Puanları

(Realizm) Fakülteler	N	\bar{X}	S	ANOVA	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Turizm Fakültesi	197	28.04	4.04	Gruplar Arası	3143.76	2	1571.88	91.45	.000
Eğitim Fakültesi	274	31.87	4.36						
Spor Bilimleri Fakültesi	222	27.15	3.94	Gruplar İçi	11859.68	690	17.18		
Toplam	693	29.27	4.65	Toplam	15003.45	692			

Tablo 10 incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin öğrenim gördükleri fakülteye göre realizm felsefesi ortalama puanları karşılaştırıldığında, Eğitim Fakültesi ($X=31.87$) öğrencilerinin Turizm Fakültesi ($X=28.04$) ve Spor Bilimleri ($X=27.15$) Fakültesi öğrencilerine göre daha fazla ortalama puana sahip olduğu ve bu durumun istatistiksel olarak anlamlı bir fark yarattığı görülmektedir ($F(2, 690)=91.45, p<.05$). Bu bulgu, Eğitim Fakültesi öğrencilerinin Turizm Fakültesinde öğrenim gören öğrencilere ve Spor Bilimleri Fakültesinde öğrenim gören öğrencilere kıyasla felsefi görüş anlamında daha realist davrandıkları şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 11

Üniversite Öğrencilerinin Fakültelerine Göre Deneyselcilik Felsefesi Puanları

(Deneyselcilik) Fakülteler	N	\bar{X}	S	ANOVA	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Turizm Fakültesi	197	30.17	4.58	Gruplar Arası	2624.33	2	1312.16	65.08	.000
Eğitim Fakültesi	274	33.33	4.62						
Spor Bilimleri Fakültesi	222	28.87	4.22	Gruplar İçi	13910.62	690	20.16		
Toplam	693	31.00	4.88	Toplam	16534.96	692			

Tablo 11 incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin öğrenim gördükleri fakülteye göre deneyselcilik felsefesi ortalama puanları karşılaştırıldığında, Eğitim Fakültesi ($X=33.33$) öğrencilerinin Turizm Fakültesi ($X=30.17$) ve Spor Bilimleri ($X=28.87$) Fakültesi öğrencilerine göre daha fazla ortalama puana sahip olduğu ve bu durumun istatistiksel olarak anlamlı bir fark yarattığı belirlenmiştir ($F(2, 690)=65.08$, $p<.05$). Bu bulgu, Eğitim Fakültesi öğrencilerinin Turizm Fakültesinde öğrenim gören öğrencilere ve Spor Bilimleri Fakültesinde öğrenim gören öğrencilere kıyasla felsefi görüş anlamında daha deneyselci davrandıklarını yansıtmaktadır.

Tablo 12

Üniversite Öğrencilerinin Fakültelerine Göre Varoluşçuluk Felsefesi Puanları

(Varoluşçuluk) Fakülteler	N	\bar{X}	S	ANOVA	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Turizm Fakültesi	197	26.95	4.90	Gruplar Arası	472.86	2	236.43		
Eğitim Fakültesi	274	28.60	3.26	Gruplar İçi	12113.78	690	17.55	13.46	.000
Spor Bilimleri Fakültesi	222	26.87	4.51						
Toplam	693	27.58	4.26	Toplam	12586.64	692			

Tablo 12 incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin öğrenim gördükleri fakülteye göre varoluşçuluk felsefesi ortalama puanları karşılaştırıldığında, Eğitim Fakültesi ($X=28.60$) öğrencilerinin Turizm Fakültesi ($X=26.95$) ve Spor Bilimleri ($X=26.87$) Fakültesi öğrencilerine göre daha fazla ortalama puana sahip olduğu ve bu durumun istatistiksel olarak anlamlı bir fark yarattığı görülmektedir ($F(2, 690)=13.46$, $p<.05$). Bu bulgu, Eğitim Fakültesi öğrencilerinin Turizm Fakültesinde öğrenim gören öğrencilere ve Spor Bilimleri Fakültesinde öğrenim gören öğrencilere kıyasla felsefi görüş anlamında daha varoluşçu davrandıkları şeklinde yorumlanabilir.

3. Öğrenim Görülen Sınıf Düzeyine Göre Karar Verme ve Benimsenen Felsefi Görüş

Tablo 13

Üniversite Öğrencilerinin Sınıf Düzeylerine Göre Karar Verme Stilleri Puanları

Karar Verme Alt Boyut	Sınıf Düzeyi	N	\bar{X}	S	t	sd	p
Karar Vermede Öz Saygı	1. Sınıf	348	6.91	2.29	-1.856	691	.064
	4. Sınıf	345	7.24	2.38			
Dikkatli Karar Verme Stili	1. Sınıf	348	9.52	2.12	.883	691	.378
	4. Sınıf	345	9.38	2.05			
Kaçınan Karar Verme Stili	1. Sınıf	348	4.18	2.26	-2.346	691	.019
	4. Sınıf	345	4.64	2.88			
Erteleyici Karar Verme Stili	1. Sınıf	348	4.09	2.11	-2.255	691	.024
	4. Sınıf	345	4.46	2.12			
Panik Karar Verme Stili	1. Sınıf	348	4.12	2.06	-3.960	691	.000
	4. Sınıf	345	4.75	2.06			

Tablo 13 incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin sınıf düzeylerine göre karar vermede öz saygı ve dikkatli karar verme stili puanları arasında istatistiksel olarak herhangi bir anlamlı farklılık belirlenmemiştir ($p>.05$). Dördüncü sınıf öğrencilerinin kaçınan karar verme stili puanları ($X=4.64$) birinci sınıf öğrencilerinin puanlarına ($X=4.18$) göre daha fazladır ($t(691)=-2.346$, $p<.05$). Dördüncü sınıf öğrencilerinin erteleyici karar verme stili puanları ($X=4.46$) da birinci sınıf öğrencilerinin puanlarına ($X=4.09$) göre daha yüksektir ($t(691)=-2.255$, $p<.05$). Bu kısımdaki bir başka bulgu incelendiğinde, dördüncü sınıf öğrencilerinin panik karar verme stili puanları ($X=4.75$) ile birinci sınıf öğrencilerinin puanları ($X=4.12$) arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($t(691)=-3.960$, $p<.05$). Elde edilen bulgular, dördüncü sınıf üniversite öğrencilerinin birinci sınıf üniversite öğrencilerine göre daha kaçınan, erteleyici ve panik kararlar aldıklarını yansıtmaktadır.

Tablo 14

Üniversite Öğrencilerinin Sınıf Düzeylerine Göre Benimsenen Felsefi Görüş Puanları

Felsefi Görüş - Alt Boyut	Sınıf Düzeyi	N	\bar{X}	S	t	sd	P
Daimicilik	1. Sınıf	348	25.89	4.26	-.577	691	.564
	4. Sınıf	345	26.08	4.15			
İdealizm	1. Sınıf	348	25.72	3.94	-.117	691	.907
	4. Sınıf	345	25.76	3.97			
Realizm	1. Sınıf	348	29.90	4.63	3.622	691	.000
	4. Sınıf	345	28.63	4.59			
Deneyselcilik	1. Sınıf	348	31.55	4.72	2.962	691	.003
	4. Sınıf	345	30.45	4.99			
Varoluşçuluk	1. Sınıf	348	27.77	4.03	1.223	691	.222
	4. Sınıf	345	27.38	4.48			

Tablo 14 incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin sınıf düzeylerine göre daimicilik, idealizm ve varoluşçuluk puanları arasında istatistiksel olarak herhangi bir anlamlı farklılık belirlenmemiştir ($p > .05$). Birinci sınıf öğrencilerinin realizm puanları ($X=29.90$) dördüncü sınıf öğrencilerinin puanlarına ($X=28.63$) göre daha fazladır ($t(691)=3.622$, $p < .05$). Diğer taraftan birinci sınıf öğrencilerinin deneyselcilik puanları ($X=31.55$) dördüncü sınıf öğrencilerinin puanlarından ($X=30.45$) göre daha yüksektir ($t(691)=2.962$, $p < .05$). Elde edilen bulgular, felsefi anlamda birinci sınıf üniversite öğrencilerinin dördüncü sınıf üniversite öğrencilerine göre daha realist ve deneyselci davrandığına işaret etmektedir. Birinci ve dördüncü sınıf öğrencilerinin daimicilik, idealizm ve varoluşçuluk felsefelerine ilişkin puanlarında herhangi bir farklılık bulunmaması dikkat çekicidir. Bu durum ise dört yıllık öğretmen yetiştirme sürecinde felsefe eğitiminin veya felsefi anlamda bakış açıları kazandırma-geliştirme konusunun sorgulanması gerektiğini yansıtmaktadır.

4. Üniversite Öğrencilerinin Karar Verme Stilleri ve Benimsedikleri Felsefi Görüş Arasındaki İlişki

Tablo 15

Üniversite Öğrencilerinin Karar Verme Stilleri ve Benimsedikleri Felsefi Görüşleri Arasındaki İlişki

Değişkenler	Karar Vermede Öz Saygı	Dikkatli Karar Verme	Kaçıngan Karar Verme	Erteleyci Karar Verme	Panik Karar Verme	Daimicilik	İdealizm	Realizm	Deneyselcilik
Dikkatli Karar Verme	r	.149**							
	p	.000							
	N	693							
Kaçıngan Karar Verme	r	.095*	-.294**						
	p	.012	.000						
	N	693	693						
Erteleyci Karar Verme	r	.042	-.160**	.588**					
	p	.269	.000	.000					
	N	693	693	693					
Panik Karar Verme	r	-.135**	-.086*	.584**	.510**				
	p	.000	.024	.000	.000				
	N	693	693	693	693				
Daimicilik	r	-.079*	-.043	.048	.133**	.073			
	p	.037	.256	.204	.000	.055			
	N	693	693	693	693	693			
İdealizm	r	.013	-.191**	.131**	.174**	.057	.538**		
	p	.737	.000	.001	.000	.136	.000		
	N	693	693	693	693	693	693		
Realizm	r	-.092*	.264**	-.235**	-.087*	-.169**	.228**	.190**	
	p	.015	.000	.000	.021	.000	.000	.000	
	N	693	693	693	693	693	693	693	
Deneyselcilik	r	-.107**	.236**	-.185**	-.128**	-.119**	.176**	.128**	.692**
	p	.005	.000	.000	.001	.002	.000	.001	.000
	N	693	693	693	693	693	693	693	693
Varoluşçuluk	r	-.020	.074	-.154**	-.073	-.150**	.096*	.187**	.526**
	p	.593	.052	.000	.054	.000	.011	.000	.000
	N	693	693	693	693	693	693	693	693

Tablo 15'te üniversite öğrencilerinin karar verme stilleri ve benimsedikleri felsefi görüşleri arasındaki ilişkiler incelendiğinde, kaçınan karar verme ile erteleyici ($r=.588$; $p<.05$) ve panik karar verme ($r=.584$; $p<.05$) arasında; erteleyici karar verme ile panik karar verme ($r=.510$; $p<.05$) arasında; daimicilik ile idealizm ($r=.538$; $p<.05$) arasında; realizm ile deneyselcilik ($r=.692$; $p<.05$) ve varoluşçuluk ($r=.526$; $p<.05$) arasında; deneyselcilik ile varoluşçuluk ($r=.580$; $p<.05$) arasında pozitif yönlü, orta düzeyde, anlamlı ilişkiler bulunduğu görülmektedir. Diğer taraftan, daimicilik ile karar vermede öz saygı ($r=-.079$; $p<.05$) arasında negatif yönlü; daimicilik ile erteleyici karar verme ($r=.133$; $p<.05$) arasında pozitif yönlü; idealizm ile dikkatli karar verme ($r=-.191$; $p<.05$) arasında negatif yönlü; idealizm ile kaçınan ($r=.131$; $p<.05$) ve erteleyici karar verme ($r=.174$; $p<.05$) arasında pozitif yönlü; realizm ile karar vermede öz saygı ($r=-.092$; $p<.05$), kaçınan ($r=-.235$; $p<.05$) ve panik karar verme ($r=-.169$; $p<.05$) arasında negatif yönlü; realizm ile erteleyici ($r=-.087$; $p<.05$) ve dikkatli karar verme ($r=.264$; $p<.05$) arasında pozitif yönlü; deneyselcilik ile karar vermede öz saygı ($r=-.107$; $p<.05$), erteleyici ($r=-.128$; $p<.05$), kaçınan ($r=-.185$; $p<.05$) ve panik karar verme ($r=-.119$; $p<.05$) arasında negatif yönlü; varoluşçuluk ile kaçınan ($r=-.154$; $p<.05$) ve panik karar verme ($r=-.150$; $p<.05$) arasında negatif yönlü, düşük düzeyde ve anlamlı ilişkiler belirlenmiştir. Öte yandan realizm ve deneyselcilik felsefeleri tüm karar verme stilleri ile düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki göstermektedir. Üniversite öğrencilerinin karar verme stilleri ve benimsedikleri felsefi görüşleri arasındaki ilişkiler bütün olarak incelendiğinde, farklı karar verme stillerinin hem kendi aralarında hem de benimsenen felsefelerle farklı düzey ve yönlerde ilişkilerde bulunduğu görülmektedir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Üniversite öğrencilerinin benimsedikleri eğitim felsefeleri ile karar verme stilleri arasındaki ilişkilerin çeşitli değişkenlere göre incelendiği bu çalışmada hem kadın hem de erkek üniversite öğrencilerinin en çok benimsedikleri eğitim felsefesinin deneyselcilik olduğu, kadın öğrencilerde deneyselciliği sırasıyla realizm, varoluşçuluk, idealizm ve daimiciliğin; erkek öğrencilerde ise deneyselciliği sırasıyla realizm, varoluşçuluk, daimicilik ve idealizmin izlediği belirlenmiştir. Araştırma bulgularından hareketle, üniversite öğrencileri tarafından en çok benimsenen eğitim felsefesi olan deneyselcilik ile ilgili olarak, Hlebowitsh (2006) bireylerin eğitimin etkilerini yaşam deneyimindeki bazı iyileştirme veya ilerleme standartlarına göre yargıladığı ve deneyselcilikte davranışa odaklanmanın oldukça önemli olduğunu ileri sürmektedir.

Üniversite öğrencilerinin benimsedikleri eğitim felsefeleri bakımından elde edilen bulgular, kadın üniversite öğrencilerinin erkek üniversite öğrencilerine göre daha idealist, realist ve deneyselci davrandığını göstermektedir. Kozikoğlu ve Erden'in (2018) üniversite öğrencilerinin katılımıyla yaptıkları çalışmada, en fazla benimsenen eğitim felsefesinin varoluşçuluk olduğu, bunu sırasıyla ilerlemecilik, yeniden kurmacılık, daimicilik ve esasicilik felsefelerinin takip ettiği tespit edilmiştir. Gökbulut (2019) tarafından pedagojik formasyon eğitimi alan üniversite öğrencilerinin eğitim inançları üzerine yapılan bir çalışmada da, en yüksek oranda benimsenen eğitim felsefesinin varoluşçuluk olduğu, bunu sırasıyla ilerlemecilik, yeniden kurmacılık, daimicilik ve esasicilik felsefelerinin takip ettiği görülmektedir. Aynı çalışmada cinsiyet değişkenine göre ise eğitim inançları arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı raporlanmıştır. Hayırsever ve Oğuz (2017) tarafından yapılan bir çalışmada, öğretmen adaylarının eğitim felsefesine ilişkin inançlarının en fazla ilerlemecilik, en az ise esasicilik yönünde olduğu belirlenmiştir.

İlgaz, Bülbül ve Çuhadar (2013) tarafından yapılan çalışmada, öğretmen adayı olan üniversite öğrencilerinin eğitim inançlarında, en yüksek ortalama ile varoluşçuluğun en çok tercih edildiği, hemen ardından ilerlemecilik, yeniden kurmacılık ve daimiciliğin geldiği, en düşük ortalama ise esasiciliğin sahip olduğu bulunmuştur. Aynı çalışmada kadın ve erkek üniversite öğrencilerinin eğitim inançları arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Sönmez Ektem (2019) tarafından yapılan çalışmada, öğretmen adayı olan üniversite öğrencilerinin en fazla varoluşçu eğitim felsefesini benimsedikleri, bunu sırasıyla ilerlemecilik, daimicilik, yeniden kurmacılık ve esasicilik felsefelerinin takip ettiği görülürken, aynı çalışmada eğitim felsefelerinin cinsiyete göre yalnızca daimicilik boyutunda farklılaştığı, diğer alt boyutlarda ise farklılık bulunmadığı belirlenmiştir.

Alkın Şahin, Tunca ve Ulubey (2014) tarafından üniversite öğrencisi öğretmen adaylarının eğitim inançları üzerine yapılan bir çalışmada, cinsiyet değişkeni açısından daimicilik ve yeniden kurmacılık boyutlarının puanları arasında anlamlı bir fark bulunmazken, esasicilikte erkekler lehine, ilerlemecilik ve varoluşçulukta ise kadınlar lehine anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Aynı çalışmada, üniversite

öğrencilerinin eğitim inançları puanların sınıf düzeyine göre farklılaştığı, alt sınıfların daimicilik puan ortalamalarının üst sınıflardan daha yüksek olduğu, üst sınıfların ilerlemecilik, yeniden kurmacılık ve varoluşçuluk puanlarının ise alt sınıflardan daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Biçer, Er ve Özel (2013) üniversite öğrencisi öğretmen adayları üzerinde yaptıkları çalışmalarında, öğrencilerin en fazla tercih ettikleri eğitim felsefesinin ilerlemecilik olduğu, hemen ardından sırasıyla daimicilik, varoluşçuluk, yeniden kurmacılık ve esasicilik gelmektedir. Aynı çalışmada cinsiyet değişkenine göre, kadın ve erkek üniversite öğrencilerinin benimsedikleri eğitim felsefeleri arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.

Duman ve Ulubey (2008) tarafından yapılan bir çalışmada, Eğitim Fakültesinde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin en fazla deneyselciliği, daha sonra da sırasıyla, realizm, daimicilik, varoluşçuluk ve idealizm felsefelerini benimsedikleri tespit edilirken, buna paralel olarak bu çalışmada, kadın ve erkek üniversite öğrencilerinin büyük bir çoğunluğunun deneysel felsefeyi benimsedikleri bulunmuştur. Çalışkan (2013) tarafından üniversite öğrencisi öğretmen adaylarının eğitim felsefesi yaklaşımlarının incelendiği bir çalışmada da, öğrencilerin en fazla benimsenen eğitim felsefesinin deneyselcilik olduğu, bunu sırasıyla varoluşçuluk, daimicilik, idealizm ve realizmin takip ettiği tespit edilmiştir. Aslan (2014) tarafından okul öncesi öğretmen adayı üniversite öğrencilerinin eğitim felsefesi tercihleri ile ilgili yapılan bir çalışmada da, eğitim felsefesi anlayışı olarak, deneyselcilik anlayışı puanlarının en yüksek, idealizm puanlarının ise en düşük olduğu belirlenmiştir. Mevcut araştırmanın bulguları, üniversite öğrencileri tarafından en çok benimsenen eğitim felsefesi (deneyselcilik) açısından, Duman ve Ulubey (2008), Çalışkan (2013) ve Aslan (2014) tarafından yapılan araştırmaların bulgularıyla benzerlik göstermektedir.

Üniversite öğrencilerinin karar verme stillerine ilişkin elde edilen bulgulara göre, cinsiyetlerine göre karar vermede öz saygı, dikkatli ve kaçınan karar verme puanları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Erkek üniversite öğrencilerinin erteleyici karar verme stili ortalama puanları ise kadın öğrencilere göre daha fazladır. Güçray'a (2001) göre karar verme davranışı, gereksinim duyulduğu zamanlarda amaca ulaşabilmek için, ihtiyaç olan bilgilerin toplanması, bu bilgilerden yola çıkarak alternatiflerin ortaya konulması ve içinde bulunulan durum için en uygun olanının seçilmesi olarak ifade edilebilir. Çolakkadıoğlu ve Doğan Dolapçioğlu'na (2017) göre karar verme becerileri, eğitim ve öğretim süreçlerinde özellikle de lisans derecesi aşamasında oldukça önemlidir. Tatlıhoğlu'nun (2014) üniversite öğrencilerinde karar verme üzerine yaptığı çalışmada, kadın üniversite öğrencilerinin kaçınan ve panik karar verme stili puanlarının erkek öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülürken, karar vermede öz saygı, dikkatli karar verme ve erteleyici karar verme alt boyutlarında ise anlamlı bir fark bulunmamıştır. Aynı çalışmada, sınıf değişkeni açısından üniversite öğrencilerinin karar vermede öz saygı ve dikkatli karar verme alt boyutlarında fark görülmezken, kaçınan, erteleyici ve panik karar verme alt boyutlarında birinci sınıf öğrencilerinin kaçınan, erteleyici ve panik karar verme stili puanlarının dördüncü sınıf öğrencilerinden anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Nas (2017), üniversiteli sporcuların karar verme stilleri üzerinde gerçekleştirdiği bir çalışmada, karar vermede öz saygı ve dikkatli karar verme puanları ortalamalarının düşük seviyede, kaçınan karar verme puanlarının yüksek, erteleyici ve panik karar verme puanlarının ise orta düzeyde olduğunu belirtmiştir. Aynı çalışmada, sınıf değişkeni açısından dördüncü sınıf öğrencilerinin hem kaçınan hem de erteleyici karar verme stili puanlarının anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu da bulunmuştur. Mevcut araştırmanın bulguları, üniversite öğrencilerinin sınıf değişkenleri açısından, Tatlıhoğlu (2014) ve Nas (2017) tarafından yapılan araştırmaların bulgularıyla benzerlik göstermektedir.

Ulaş, Epçaçan, Epçaçan ve Koçak (2015) üniversite öğrencilerinin karar verme stilleri ile ilgili yaptıkları çalışmada, öğrencilerin karar vermede öz saygı düzeylerinin yüksek olduğu, dikkatli karar verme puan ortalamalarının diğer karar verme stili puanlarından daha yüksek bulunduğu, sınıf ve cinsiyet açısından gruplar arasında bir farklılık bulunmadığı, karar vermede öz saygı ile dikkatli karar verme arasında pozitif, karar vermede öz saygı ile kaçınan, erteleyici ve panik karar verme stilleri arasında da negatif yönde anlamlı ilişkiler belirlendiği sonucuna varmıştır. Akpınar, Temel, Birol, Akpınar ve Nas (2015) tarafından yapılan çalışmada üniversite öğrencilerinin karar vermede öz saygı ve dikkatli karar verme stillerinin yüksek, kaçınan ve erteleyici karar verme stillerinin ise düşük seviyede olduğu belirlenmiştir. Avşaroğlu ve Üre'nin (2007) üniversite öğrencilerinin karar verme stilleri üzerine yaptıkları çalışmada, öğrencilerin cinsiyetlerine göre karar verme stilleri arasında herhangi bir farklılığa rastlanmamıştır. Benzer biçimde Taşdelen (2001) tarafından yapılan çalışmada da öğrencilerin karar verme stilleri arasında cinsiyete göre bir fark olmadığı belirlenmiştir. Titrek, Konak ve Titrek (2013)

üniversite öğrencisi öğretmen adaylarının karar verme stilleri üzerine yaptıkları çalışmalarında, cinsiyete göre, dikkatli karar verme ve kaçınan karar verme boyutlarında anlamlı farklılıklar bulunurken, erteleyici karar verme ve panik karar verme stillerinde ise herhangi bir anlamlı farklılığa rastlanmamıştır. Yüksel Şahin ve Ertural (2020) tarafından üniversite öğrencilerinin karar verme stilleri ile ilgili yapılan bir çalışmada da, kadın üniversite öğrencilerinin panik karar verme stili puan ortalamalarının erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu, karar vermede öz saygı, dikkatli, kaçınan ve erteleyici karar verme puan ortalamalarında ise erkek öğrencilerin kadın öğrencilere göre daha yüksek puanlara sahip oldukları bulunmuştur.

Mevcut araştırmanın sonucunda felsefi anlamda kadın üniversite öğrencilerinin erkek öğrencilere göre daha idealist, realist, deneyselci davrandığı; erkek üniversite öğrencilerinin kadın üniversite öğrencilerine göre daha erteleyici ve panik kararlar aldıkları; üniversite öğrencilerinin karar verme stillerinin birçoğu ile felsefi görüşleri arasında pozitif ya da negatif yönlü, ancak anlamlı ilişkiler bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma kapsamında elde edilen bulgulardan hareketle de şu öneriler geliştirilmiştir:

- Üniversite öğrencilerinin karar verme stillerini etkileyen ve bu stilleri geliştirebilecek değişkenlerin ortaya çıkarılması üzerine çalışmalar yapılabilir.
- Üniversite öğrencilerinin benimsedikleri eğitim felsefelerini ortaya çıkarabilecek farklı uygulamalar ile bu konuda derinlemesine incelemeler yapılabilecek nitel araştırmalar tasarlanabilir.
- Özellikle üniversite eğitimleri sürecinde öğrencilerin karar verme stilleri ile eğitim felsefeleri açısından gelişim göstermelerine katkı sağlayabileceği düşünülen konular ve dersler üzerine yoğunlaşarak hem araştırmalar hem de uygulamalar gerçekleştirilebilir.

Kaynakça

- Akpınar, Ö., Temel, V., Birol, S.Ş., Akpınar, S. ve Nas, K. (2015). Üniversitede okuyan hokey sporcularının karar verme stillerinin belirlenmesi. *Kastamonu Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 9, 92-99.
- Alkın Şahin, S., Tunca, N. ve Ulubey, Ö. (2014). Öğretmen adaylarının eğitim inançları ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişki. *İlköğretim Online*, 13(4), 1473-1492.
- Aslan, Ö.M. (2014). Eğitim felsefesi dersinin okul öncesi öğretmen adaylarının felsefi tercihlerine ve eleştirel pedagojiye yönelik görüşlerine olan etkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(48), 1-14.
- Avşaroğlu, S. ve Üre, Ö. (2007). Üniversite öğrencilerinin karar vermede öz saygı, karar verme ve stresle başa çıkma stillerinin benlik saygısı ve bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18, 85-100.
- Aykaç, N. (2014). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Biçer, B., Er, H. ve Özel, A. (2013). Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançları ve Benimsedikleri Eğitim Felsefeleri Arasındaki İlişki. *Journal of Theory and Practice in Education*, 9(3), 229-242.
- Büyükdüvenci, S. (1991). *Eğitim felsefesine giriş*. Ankara: Savaş Yayınları.
- Büyükdüvenci, S. (1994). *Varoluşçuluk ve eğitim*. Ankara: Ankara Üniversitesi Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, E.Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Cevizci, A. (2014). *Eğitim felsefesi* (3. Baskı). İstanbul: Say Yayınları.
- Currie, F. (1999). *Non-offender and young offender self-perception of coping and decision making*. Doctoral Thesis. Mount Saint Vincent University, Department of Education, Canada.
- Çalışkan, İ. (2013). Fen öğretmen adaylarının eğitim felsefesi yaklaşımları ile planlama süreçleri üzerine bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Özel Sayı (1), 68-83.
- Çoban, A.E. ve Hamamcı, Z. (2006). Kontrol odakları farklı olan ergenlerin karar stratejileri açısından incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14, 393-402.
- Çolakkadioğlu, O. ve Doğan Dolapçioğlu, S. (2017). Self-esteem and decision making styles in decision making as the predictors of critical thinking dispositions of university students. *Turkish Studies*, 12(28), 209-222.

- Deniz, M.E. (2004). Üniversite öğrencilerinin karar vermede öz saygı karar verme stilleri ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi üzerine bir araştırma. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 15(4), 23-35.
- Doğanay, A. ve Sarı, M.(2003). İlköğretim öğretmenlerinin sahip oldukları eğitim felsefelerine ilişkin algılarının değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(3), 321-337.
- Duman, B. (2008). Öğrencilerin benimsedikleri eğitim felsefeleriyle kullandıkları öğrenme strateji ve öğrenme stillerinin karşılaştırılması. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(1), 203 – 224.
- Duman, B. ve Ulubey, Ö. (2008). Öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefelerinin öğretim teknolojilerini ve interneti kullanma düzeylerine etkisi ile ilgili görüşleri. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20, 95-114.
- Eldeleklioğlu, J. (1996). *Karar stratejileri ile ana-baba tutumları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ergün, M. (2018). *Eğitim felsefesi* (6. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Gökbulut, B. (2019). Pedagojik formasyon öğrencilerinin bireysel yenilikçilik özellikleri ve eğitim inançları arasındaki ilişki. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(1), 521-533.
- Güçray, S.S. (2001). Ergenlerde karar verme davranışlarının öz saygı ve problem çözme becerileri algısı ile ilişkisi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(8), 106-121.
- Günay, D. (2019). Eğitim felsefesine bir yaklaşım. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 131-137.
- Hayırsever, F. ve Oğuz, E. (2017). Öğretmen adaylarının eğitim inançlarının eleştirel düşünme eğilimlerine etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 757-778.
- Hlebowitsh, P.S. (2006). John Dewey and the idea of experimentalism. *Education and Culture*, 22(1), 73-76.
- Ilgaz, G., Bülbül, T. ve Çuhadar, C. (2013). Öğretmen adaylarının eğitim inançları ile öz-yeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 50-65.
- Karasar, N. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kozikoğlu, İ., ve Erden, R.Z. (2018). Öğretmen adaylarının eğitim felsefesi inançları ile eleştirel pedagojiye ilişkin görüşleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 17(3), 1566-1582.
- Kuzgun, Y. (1992). *Karar stratejileri ölçeği: Geliştirilmesi ve standardizasyonu*. VII. Ulusal Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmaları, 161-170.
- Mann, L., Radford, M., Burnett, P., Ford, S., Bond, M., Leung, K., Nakamura, H., Vaughan, G., and Yang, K.S. (1998). Cross-cultural differences in self-reported decision making style and confidence. *International Journal of Psychology*, 33, 325-335.
- Nas, K. (2017). Decision-making styles: Athletes playing at university teams. *The Journal of International Anatolia Sport Science*, 2(3), 195-207.
- Ozmon, H.A. (2012) *Philosophical foundations of education*. New Jersey: Pearson.
- Sönmez Ektem, I. (2019). Öğretmen adaylarının eğitim felsefesi inançları ve demokratik tutumları arasındaki ilişki. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(6), 2391-2402.
- Sönmez, V. (1996). *Eğitim Felsefesi*. Ankara: Anı yayıncılık.
- Talawar, M.S., and Kumar, T.P. (2010). *Philosophical and sociological foundations of education*. Himalaya Publishing House.
- Taşdelen, A. (2001). Öğretmen adaylarının bazı psiko-sosyal değişkenlere göre karar verme stilleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(10), 40-52.
- Taşdelen, V. (2019). Eğitim için felsefenin gerekliliği. F.Tanhan (Ed.), *Türkiye eğitim vizyonu üzerine değerlendirmeler* içinde, (1.Baskı), (s. 48-56). Ankara: Pegem Akademi.
- Tatlılıoğlu, K. (2014). Üniversite öğrencilerinin karar vermede öz saygı düzeyleri ile karar verme stilleri arasındaki ilişkinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(1), 150-170.
- Tekin, Ö.A. ve Ehtiyar, V.R. (2010). Yönetimde karar verme: Batı Antalya bölgesindeki beş yıldızlı otellerde çalışan farklı departman yöneticilerinin karar verme stilleri üzerine bir araştırma. *Journal of Yaşar University*, 20(5), 3394-3414.

- Titrek, O., Konak, H. ve Titrek, A. (2013). *Öğretmen adaylarının öz bilinç düzeyi ile öz saygı ve karar verme stilleri arasındaki ilişki*. VI. Ulusal Lisansüstü Eğitim Sempozyumu Bildiriler Kitabı II, Sakarya Üniversitesi Yayınları, s. 30-38.
- Ulaş, H.A., Epçaçan, C., Epçaçan, C. ve Koçak, B. (2015). Öğretmen adaylarının karar vermede öz saygı düzeyi ve karar verme stillerinin incelenmesi. *Turkish Studies*, 10(3), 1031-1052.
- Ulubey, Ö. ve Aykaç, N. (2017). Türkiye Cumhuriyeti'nin ilanından 2005'e eğitim felsefesinin ilkökul programlarına yansımaları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 1173-1202.
- Wiles, J., and Bondi, J. (1993). *Curriculum development*. USA: Macmillan Publishing Company.
- Yüksel Şahin, F. ve Ertural, H. (2020). Üniversite öğrencilerinin karar vermede öz saygısının ve karar verme stillerinin üst bilişe ve öğrenilmiş güçlülüğe göre incelenmesi. *Ulakbilge*, 48, 490-504.

Extended Abstract

Introduction

Universities, which are the very life itself, have an important mission both in structuring the moment we are in and the future. It is thought that the educational philosophies and decision-making styles adopted by the students studying here may have an effect on the characteristics such as productivity or stability in the current and future periods of their lives. Especially, what kind of a relationship exists between the educational philosophies adopted by university students who will perform their professions in application-oriented fields in the future and their decision-making styles is a problematic situation that needs to be answered. When the literature is examined, there is no study that correlates the educational philosophies and decision-making styles adopted by university students who continue their pre-vocational education in applied areas such as health, economy, sports, arts, tourism and education and examines them according to various variables. The aim of this study is to examine the relationship between the educational philosophy adopted by university students and their decision-making styles according to various variables.

Methodology

Relational survey model was used in the study. The research group consisted of 693 students studying at the Faculty of Tourism (n=197), Education (n=274) and Sport Sciences (n=222) in the fall semester of the 2015-2016 academic year. T test, one-way analysis of variance (ANOVA) and Pearson correlation analysis were used to analyze the data.

Findings and Discussion

According to the findings of the study, no statistically significant difference was determined between the scores of perennialism and existentialism, which are the sub-dimensions of philosophical opinion assessment, according to the gender of the university students, while it was determined that the idealism, realism and experimentalism scores of the female students were statistically higher than the scores of the male students. In the study, no statistically significant difference was found between university students' self-esteem, careful decision-making style and avoidant decision-making style scores, while it was observed that male students' procrastination decision-making style scores were higher than female students. In addition, it was determined that the panic decision-making style scores of male students were higher than female students.

In this study, which examined the relationships between the educational philosophies adopted by university students and their decision-making styles, according to various variables the philosophy of education most adopted by both female and male university students is experimentalism, and among female students it was determined that experimentalism is respectively followed by realism, existentialism, idealism and perennialism; for male students, experimentalism was followed by realism, existentialism, perennialism and idealism, respectively.

Based on the research findings, regarding experimentalism, which is the most adopted educational philosophy by university students, Hlebowitsh (2006) suggests that individuals judge the effects of education according to some improvement or progress standards in their life experience and that focusing on behavior is very important in experimentalism.

As a result of the present study, it is stated that, philosophically, female university students behave more idealist, realist and experimentalist than male students; male university students make more delaying and panic decisions than female university students. It has been concluded that there are positive or

negative but significant relationships between many of university students' decision-making styles and their philosophical views. Based on the findings, as a result, it points out that, in a philosophical sense, female university students behave more idealist, realist, and experimentalist than male students, while it reflects that male university students make more procrastination and panic decisions than female university students.ⁱ

ⁱ Bu çalışmaya yazarlar eşit oranda katkı sağlamıştır.

Üstün Yetenekli Öğrencilerin Küresel Salgın Sürecinde Ev Etkinlikleri, Okur Tepkileri ve Anlama Durumlarının İncelenmesi

Examination of Gifted Students' Home Activities, Reader Responses and Comprehension during the Global Pandemic

Kasım YILDIRIM¹, Muhammet SÖNMEZ², Fatih Çetin ÇETİNKAYA³, Sevcan AKYÜZ⁴

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 15.01.2021

Kabul Tarihi: 08.08.2021

Yayın Tarihi: 01.11.2021

Anahtar Kelimeler

*Covid-19 Salgını,
Üstün Yetenekli
Öğrenciler,
Aile Katılımı,
Okur Tepkileri,
Anlama*

Özet

Bu araştırmayla salgın sürecinde ev ortamında, veli-öğrenci etkileşimiyle gerçekleştirilen etkinlikler, öğrenci ve veli etkileşimine dayanarak okunan kitaplara karşı geliştirilen tepkiler ve bu kitaplara yönelik öğrencilerin anlama durumları ortaya konmak istenmiştir. Bu amaçlar doğrultusunda araştırma 2. ve 3. sınıf seviyelerinde öğrenim gören 16 kız 9 erkek toplam 23 üstün yetenekli öğrenci ve bu öğrencilerin velilerinin katılımıyla yürütülmüştür. Araştırma sürecinde bir kitap serisinden 3 çocuk kitabı ve 2 adet postmodern resimli çocuk kitabı kullanılmıştır. Araştırmanın verileri veli-öğrenci etkileşim formu, okur tepki soruları ve metinlere yönelik anlama sorularıyla toplanmıştır. Veli-öğrenci formu ve okur tepki soruları betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Anlama puanlarının analizinde Friedman testinden yararlanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre öğrenci ve velilerin akademik, sosyal ve sportif faaliyetleri birlikte gerçekleştirdikleri, öğrencilerin ve velilerin kitaplara yönelik tepkilerinin okur merkezli tepkiler olduğu görülmüştür. Son olarak öğrencilerin kitap serisinin 3. kitabından alınan anlama puanlarının diğer seri kitaplardan anlamlı bir şekilde farklılaştığı ancak resimli çocuk kitaplarından alınan anlama puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür.

Abstract

With this research, it was aimed to reveal the activities carried out with parent-student interaction in home- during the pandemic and to explore the reactions developed against the books read based on the student and parent interaction, and the students' level of comprehension towards these books. In line with these purposes, the study was conducted with the participation of 16 girls, 9 boys, a total of 23 gifted students and their parents who study at the 2nd and 3rd grades. In the research, 3 children's books from a book series and 2 children's books with postmodern pictures were used. The data of the study were collected parent-student interaction form, reader response questions, and comprehension questions for the texts. The parent-student interaction form and reader response questions were transformed into findings with the descriptive analysis method. Friedman test was used in the analysis of comprehension scores. According to the results of the research, it was revealed that students and parents carried out academic, social and sports activities together. In addition, it was observed that the reactions of students and parents to the books were reader-centered. Finally, it was seen that students' comprehension scores obtained from the third book of the book series differ significantly from other series books, but there was no significant difference between the comprehension scores obtained from the children's picture books.

Key Word

*Covid-19 Pandemic,
Gifted Students,
Family Involvement,
Reader Response,
Comprehension*

Atf için:

For Citation

Yıldırım, K., Sönmez, M., Çetinkaya, F. Ç., & Akyüz, S. (2021). Üstün yetenekli öğrencilerin küresel salgın sürecinde ev etkinlikleri, okur tepkileri ve anlama durumlarının incelenmesi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi [MSKU Journal of Education]*, 8(2), 690- 710 DOI: 10.21666/muefd.869258

¹ Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fak. , dogukanepsilon@gmail.com, ORCID: 0000-0003-1406-709X

² MEB, Hacı Seyit Taşan İlkokulu, muhammetsnmz41@gmail.com, ORCID: 0000-0001-6516-7635

³ Düzce Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, fatihcetinctinkaya@gmail.com, ORCID: 0000-0002-9843-6747

⁴ MEB, Yalova Atatürk Bilim ve Sanat Merkezi, sevcanakyuz@gmail.com, ORCID: 0000-0001-9510-3851

Çin’de başlayan ve sonrasında tüm dünyaya yayılan Covid-19 salgını yaklaşık olarak bir yıldan fazladır tüm dünyayı etkisi altına almıştır. Salgının olası etkilerini azaltmak için birçok alanda farklı uygulamalar ortaya konulmuştur. Eğitim-öğretim alanında alınan kararlardan öne çıkanı ise ülkelerin aldığı yüz yüze eğitim kısıtlamalarıdır. Bu karar eğitimle ilgili birçok paydaşı olumsuz etkilemiştir. İdareciler, öğretmenler, aileler çocuklar vb. eğitim sistemi içerisindeki tüm ögeler salgının getirmiş olduğu olumsuzluklardan farklı düzeylerde etkilenmiştir. Kısıtlama kararlarının ciddi öğrenme kayıplarına sebep olduğu düşünülmektedir. Bu öğrenme kayıpları okul öncesi, ilkökul, ortaokul gibi farklı kademelerde farklı düzeylerde gerçekleşebileceği gibi özel eğitimde de görüleceği öngörülmektedir. Bu araştırmanın odağını bir özel eğitim şekli olan üstün yetenekli öğrenciler oluşturmaktadır. Üstün yetenekli öğrencilerin yüz yüze eğitim kısıtlamaları sebebi ile okul yerine ev ortamında gerçekleştirmiş oldukları etkinlikler, anlama durumları ve okur tepkileri incelenmiştir. Aynı zamanda salgın sürecinde ki öğrenci-ebeveyn etkileşimi de ortaya konmaya çalışılmıştır.

Aralık 2019’da Çin’in Wuhan kentinde ortaya çıkan yeni tip koronavirüs hastalığı yaygın olarak koronavirüs şeklinde, hastalığa neden olan virüsün adıyla ise SARS-Cov-2 olarak tanımlanmıştır (He, Deng ve Lİ, 2020). Mart 2020’de Dünya Sağlık Örgütü koronavirüs hastalığını pandemi olarak ilan etmiştir (WHO, 2020a; 2020b). Salgının etkilerini azaltmak ve yayılmasını önlemek amacıyla tüm dünya genelinde birtakım önlemler alınmıştır. Alınan bu önlemler eğitim faaliyetlerini de etkilemiştir. UNESCO (2020) raporuna göre dünya genelinde 191 ülkede okullara ara verilmiş, yaklaşık 1,6 milyar öğrencinin eğitiminde kesinti yaşanmıştır. Yine UNESCO’ya (2020) göre Türkiye’de ilk ve orta düzeyde öğrenim gören yaklaşık 16,5 milyon öğrenci bu durumdan etkilenmiştir. Türkiye’de salgının eğitime olan etkilerini en aza indirmek ve eğitim faaliyetlerinin sürdürülebilirliğini sağlamak için uzaktan eğitim süreci başlatılmıştır. Bu süreçte Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından oluşturulan Eğitim Bilişim Ağı (EBA) üzerinden eğitim faaliyetlerine devam edilmiştir. Uzaktan eğitim dönemi faaliyetleri başta çocuklar olmak üzere tüm aile fertlerini etkilemiştir (Başaran ve Aksoy, 2020). Salgın çocukların okul kurumundan uzaklaşıp daha önce herhangi bir uyum sürecinde yer almadan uzaktan eğitimle öğrenim görmeye başlamalarına neden olmuş, uzaktan eğitim sürecinden önce öğrencilerin okulda edindikleri kazanımlar ev ortamında çeşitli etkinliklerle zenginleştirilse de salgın döneminde yüz yüze eğitim olmadığı için evde yapılan çalışmalar öğrenmenin tek kaynağı hâline gelmiştir (Çaykuş ve Mutlu Çaykuş, 2020).

Epstein (2011) ev ve okul ortamlarının çocuğun akademik gelişimi için örtüşen etki alanları oluşturduğunu aktarmaktadır. Ebeveynlerin çocukların öğrenimine katılması ilkökul döneminde çocukların okuldaki performansına olumlu katkı sağlamaktadır (Jeynes, 2005; Jeynes, 2007; Kaysılı, 2008). Öğrenme fırsatlarına önem veren, uyarıcı bir ortamında yetişen çocukların akademik anlamda daha başarılı olduklarını gösteren çok sayıda çalışma vardır (Örn, Jeynes, 2005; Van Steensel, 2006). Ebeveynlerin en kolay dâhil olabilecekleri alanlardan biri de okuryazarlık becerileridir. Bir okuma materyali ile sürece dâhil olan ebeveyn çocuğun okuryazarlık becerilerinin gelişiminde fark oluşturur (Sénéchal & LeFevre, 2002). Evde okuma etkinliklerinin okuma başarısı, okuma tutumu, okuma motivasyonu ve dil becerilerine önemli etkileri olduğu bilinmektedir (Clark ve Picton, 2012). Okumada yaşanan başarı, diğer alanlarda da başarılı olmaya açılan bir kapıdır (Jordan, Snow ve Porsche, 2000). Son 30 yılda ulusal ve uluslararası alanyazında ev ortamında ailenin katılımını inceleyen çalışmalara bakıldığında evde okuma çalışmalarının etkileri daha kolay anlaşılacaktır.

Rowe (1991) öğrencilerin okuma başarısını etkileyen ev geçmişi ve duyuşsal, davranışsal faktörleri açıklamayı amaçlayan çalışmasında ailenin sosyo-ekonomik durumu, yaşı ve cinsiyeti ne olursa olsun evde okuma etkinliklerinin öğrencilerin okuma başarısı ve okumaya yönelik tutumları üzerinde olumlu etkileri olduğu sonuçlarına ulaşmıştır. Faires, Nichols ve Rickelman (2000) yaptığı çalışmada ebeveyn katılımının birinci sınıf öğrencilerinin okuma seviyelerine katkısı olup olmadığını incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre ebeveyn katılımının öğrencilerin okuma durumlarına önemli katkıları olduğu ortaya çıkmıştır. Sénéchal ve LeFevre (2002) yaptıkları çalışmada erken ev okuryazarlık deneyimlerinin dil becerisi, okuryazarlık becerisi ve okuma başarısıyla olan ilişkisini incelemiştir. Araştırmanın sonuçlarında çocukların kitaplarla olan etkileşiminin kelime dağarcığı ve dinlediğini anlama becerileriyle ilişkili olduğu, aynı zamanda ebeveyn katılımının erken okuryazarlık becerilerini geliştirdiği ortaya çıkmıştır. Baker (2003) ev ortamı ve okuma motivasyonu üzerine yaptığı çalışmada, destekleyici ev ortamlarının okuma motivasyonunu artırdığı sonucuna ulaşmıştır. Buna bağlı olarak öğrencilerin gönüllü okumalar gerçekleştirmeye yönelerek, okumada başarılı olduğuna değinmektedir.

Van Steensel (2006) çocukların ev okuryazarlık faaliyetleriyle ilkokulun ilk yıllarındaki okuryazarlık gelişimi arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın sonunda ev okuryazarlık faaliyetlerinin birinci sınıftaki kelime dağarcığı ve ikinci sınıftaki genel okuduğunu anlama düzeyi üzerinde olumlu etkilere sahip olduğunu ortaya koymuştur. Galindo ve Sheldon (2012) tarafından gerçekleştirilen okul ve aile katılımı arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmada ise aile katılımıyla okuma ve matematik becerileri arasında ciddi bir ilişki olduğu görülmüştür.

Türkiye’de yapılan çalışmalarda da benzer bulgular elde edilmiştir. Er ve Arıcı (2018) ailelerin okuma eğitimi konusunda bilinçlendirilmesinin öğrencilerin okuduğunu anlama ve okuma motivasyonları üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmanın sonucunda okuma konusunda bilinçlendirilen ailelerin öğrencilerinin okuduğunu anlama ve okuma tutumlarını olumlu yönde etkiledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Kıvrak ve Yıldırım (2020) öğretmenlerin gözünden ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuma yazma öğrenme sürecine aile katılımının etkisini incelemiştir. Çalışma sonuçlarına göre öğretmenlerin büyük bir kısmı, aile katılımıyla birlikte öğrencilerin okuma ve yazma başarılarının yükseldiğini belirtmektedir. Bahsedilen çalışmaların yanı sıra ev ortamı ve aile desteğinin okumayla birlikte ele alındığı birçok çalışma ulusal ve uluslararası alanyazında yer almaktadır (örn, Can, Deniz ve Çeçen, 2016; Crosby, Rasisnki, Padak ve Yıldırım, 2015; Jordon, Snow ve Porche 2000; Yılmaz ve Çalışkan, 2017). Ancak ev ortamında veli-öğrenci etkileşimiyle okunan kitaplara yönelik öğrenci ve velilerin tepkilerini ortaya koyan herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışmanın bir diğer amacı olan salgın sürecinde ev ortamındaki veli-öğrenci etkileşiminin nasıl gerçekleştiğini inceleyen çalışmalara rastlansa da (Mart ve Kesicioğlu, 2020) bu çalışmaların sayısı azdır.

Görüldüğü üzere koronavirüs salgınıyla birlikte yüz yüze eğitime ara verilmesi ve uzaktan eğitim döneminin başlamasıyla birlikte ev ortamında ailenin katılımıyla gerçekleştirilen etkinliklerin önemi bir kez daha ortaya çıkmıştır. Bu çalışmayla salgın sürecinde ev ortamında veli-öğrenci etkileşimiyle gerçekleştirilen etkinlikler, öğrenci ve veli etkileşimine dayanarak okunan kitaplara karşı geliştirilen tepkiler ve bu kitaplara yönelik öğrencilerin anlama durumları ortaya konmak istenmiştir. Bu genel amaçlar doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- 1.Korona virüs salgını sürecinde ev ortamında veli-öğrenci etkileşimiyle nasıl etkinlikler gerçekleştiriliyor?
- 2.Üstün yetenekli öğrencilerin ve bu öğrencilerin velilerinin seri kitaplara yönelik tepkileri nelerdir?
- 3.Üstün yetenekli öğrencilerin ve bu öğrencilerin velilerinin resimli çocuk kitaplarına yönelik tepkileri nelerdir?
- 4.Üstün yetenekli öğrencilerin okunan seri kitapları anlama durumları kitaplara göre farklılaşmakta mıdır?
- 5.Üstün yetenekli öğrencilerin okunan resimli çocuk kitapları anlama durumları kitaplara göre farklılaşmakta mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden betimsel bir durum saptaması niteliğindedir. Durum çalışmaları bir olay ya da olgunun derinlemesine betimlenmesi ve incelenmesi olarak ifade edilebilir (Merriam, 2009). Bu doğrultuda yaşanan salgın sürecinde üstün yetenekli öğrencilerin ev ortamında gerçekleştirmiş oldukları etkinlikler, anlama durumları ve okur tepkileri incelenmiştir. Bunun yanında salgın sürecindeki öğrenci-ebeveyn etkileşimi de ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Çalışma Grubu/Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma grubu araştırmaya katılmak için gönüllü olan 16’sı erkek 9’u kız olmak üzere toplam 23 üstün yetenekli öğrenci ve bu öğrencilerin velilerinden oluşmuştur. Bu öğrencilerin 11’i 2. sınıfta, 12’si ise 3. sınıfta öğrenim görmektedir. Toplam 14 öğrencinin 8 yaşında, 8 öğrencinin 9 yaşında ve 1 öğrencinin de 10 yaşında olduğu anlaşılmıştır. Öğrenci kardeş sayıları 0 ile 3 arasında değişiklik göstermektedir. 3 öğrencinin tek çocuk, 12 öğrencinin 1 kardeşi, 7 öğrencinin 2 kardeşi olduğu ve son olarak 1 öğrencinin 3 kardeşi olduğu görülmüştür. Öğrencilerin çoğunluğu ailesiyle birlikte yaşarken 1 öğrenci annesiyle (tek ebeveynli), 1 öğrenci de anneannesiyle yaşamaktadır. Araştırmaya katılan tüm öğrenciler resimli çocuk kitaplarıyla daha önce karşılaşmış durumdadırlar ve hepsinin evinde resimli çocuk kitapları bulunmaktadır. Velilerden edinilen bilgiler eşliğinde 13 öğrencinin günlük okuma

çalışmaları yaptığı, 8 öğrencinin haftada birkaç kez okuma çalışmaları yaptığı, 2 öğrencinin ise haftada bir kez ya da daha az okuma çalışmaları yaptığı anlaşılmıştır.

13 öğrenci kitap okuma eylemini kendi isteğiyle gerçekleştirirken, 10 öğrenci daha çok dışsal güdülenme yoluyla kitap okumaktadırlar. Araştırmaya katılım gösteren 10 öğrenciye aile bireyleri tarafından sık sık sesli okuma yapılırken 12 öğrenciye ara sıra sesli okumalar yapılmakta; 1 öğrenciye ise sesli okuma yapılmadığı belirtilmiştir. Araştırmaya katılan öğrenci velilerinin yaşları ise 32 ile 51 arasında değişiklik göstermiştir. Öğrenci velilerini eğitim düzeyleri ilkökul ve lisansüstü eğitim arasında değişmektedir. 1 öğrencinin annesi ilkökul mezunu, 1 öğrencinin ise ortaokul mezunudur. Ancak genel anlamda ebeveyn öğrenim durumları yüksekokul, lisans ve lisansüstü şeklindedir.

Araştırmada Kullanılan Resimli Çocuk Kitapları

Araştırma sürecinde iki tür çocuk kitabı kullanılmıştır. Birinci tür seri kitap, ikinci tür ise postmodern resimli çocuk kitabıdır. Kullanılan seri çocuk kitapları 3 adettir. Bu kitaplar bir vakfin internet sitesinde yayınlanan kitap serisi içinden uzman görüşleri ile seçilen kitaplardır. 10 farklı seviyeye ait toplam 80 kitaptan oluşan kitap serisi içinden seçilen 3 kitap, serinin 7. seviyesine aittir. Kitaplar Zeynep Candır tarafından yazılıp, M.K Perker tarafından resimlenmiştir. Süreçte kullanılan postmodern resimli çocuk kitapları ise David Wiesner tarafından yazılıp resimlenmiştir. Bu süreçte David Wiesner'a ait Flotsam ve Anthony Browne ait Voices in the Park isimli kitaplar kullanılmıştır. Flotsam isimli kitap ilk olarak 2006 yılında Amerika Birleşik Devletleri'nde Clarion/Houghton Mifflin yayınevi tarafından yayınlanmıştır. Bu kitap Caldecott Madalyası, Quill Award for Children's illustrated book gibi ödüllere layık görülmüş bir kitaptır. Voices in the Park isimli kitap ise ilk olarak 1998 yılında yayımlanmış ve Kurt Maschler Ödülünü (1998) kazanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verilerine ulaşılmak için 4 farklı veri toplama aracından yararlanılmıştır. Salgın sürecinin öğrenci-ebeveyn etkileşimine etkisini belirlemek için sınıf eğitimi alanında 3 uzman tarafından salgın süreci formu hazırlanmış, okunan resimli çocuk kitaplarına yönelik öğrencilerin okur tepkileri alınmış ve öğrencilerin anlama puanlarına ulaşılabilme için ise anlama soruları kullanılmıştır. Aynı zamanda aile ve öğrencilerin demografik bilgilerini elde etmek için de demografik bilgi formu oluşturulmuştur. Araştırmada kullanılan resimli çocuk kitapları uzmanlar ve öğrencilerin sınıf öğretmeninin görüşleri alınarak belirlenmiştir.

a) Öğrenci ve veli okur-tepki formu

Okur tepkilerinin belirlenmesi için kullanılan form Hancock (2008) tarafından belirlenen sorulara göre hazırlanmıştır. Sorular oluşturulmadan önce kitaplar incelenmiş ve sorular dikkatli bir şekilde kitapların içeriklerine ve Hancock (2008) soru formatına uygun bir şekilde kitaplara göre uyarlanarak oluşturulmuştur. Bu form hem öğrenciler hem de veliler için aynı soruları içermektedir. Aşağıda her bir kitap için okur tepkilerini elde etmeye yönelik hazırlanan sorulara yer verilmiştir:

Yumurta Kırılırsa – Düşünde – Şanssız Balıkçılar Kitapları İçin;

1. Kerem ve ailesinin maceralarını anlatan bu kitapları okumak/dinlemek sana kendini nasıl hissettirdi? Kahramanlardan hangisinin yerinde olsan ne hissederdin? (Kerem, Zeynep, Emre, Murat) (Estetik Yönerge)

2. Bu kitapların kendi hayatınla veya tanıdığın biri ile ilgili hatırlattığı bir şeyler var mı? Bizimle paylaşır mısın? (Deneyimsel Yönerge)

3. Kerem ve ailesinin maceralarını anlatan bu kitaplarda senin için hangi mesajlar veya anlamlar var? (Yorumlayıcı Yönerge)

4. Eğer kitaptaki karakterlerden (Kerem, Zeynep, Emre, Murat) biri olmak isteseydin hangisini seçerdin ve neler yapmak isterdin veya o kahramana ne gibi tavsiyelerde bulunmak istersin? (Bilişsel Yönerge)

Flotsam Kitabı için;

1. Flotsam kitabını dinlemek/okumak sana kendini nasıl hissettirdi? Makineyi bulan çocuğun yerinde olsan ne hissederdin? (Estetik Yönerge)

2. Flotsam kitabının senin hayatınla veya tanıdığın biri ile ilgili hatırlattığı bir şeyler var mı? Bizimle paylaşır mısın? (Deneyimsel Yönerge)

3. Sence Flotsam kitabında senin için hangi mesajlar veya anlamlar var? (Yorumlayıcı Yönerge)

4. Eğer kitaptaki karakterlerden biri olmak isteseydin hangisini seçerdin ve neler yapmak isterdin veya o kahramana ne gibi tavsiyelerde bulunmak istersin? (Bilişsel Yönerge)

Parktaki Sesler Kitabı için;

1. Parktaki Sesler kitabını dinlemek sana kendini nasıl hissettirdi? Kahramanlardan hangisinin yerinde olsan ne hissederdin? (Charles, Smudge, Charles'ın annesi, Smudge'nin babası) (Estetik Yönerge)
2. Parktaki Sesler kitabının senin hayatınla veya tanıdığın biri ile ilgili hatırlattığı bir şeyler var mı? Bizimle paylaşır mısın? (Deneyimsel Yönerge)
3. Sence Parktaki Sesler kitabında senin için hangi mesajlar veya anlamlar var? (Yorumlayıcı Yönerge)
4. Eğer kitaptaki karakterlerden biri olmak isteseydin hangisini seçerdin ve neler yapmak isterdin veya o kahramana ne gibi tavsiyelerde bulunmak istersin? (Charles, Smudge, Charles'ın annesi, Smudge'nin babası). (Bilişsel Yönerge)

b) Demografik Bilgiler Formu

Araştırmaya katılan öğrenci ve velilere ait bilgilere ulaşabilmek için demografik bilgi formu kullanılmıştır. Form içeriği hazırlanırken uzman görüşlerine başvurulmuştur. Formun tasarımı Google Formlar üzerinden gerçekleştirilmiştir. Form oluşturulma sürecinde önceden var olan okuma ve yazma ortamı demografik özelliklerini belirlemeye yönelik hazırlanmış formlar incelenmiştir. İncelenen formlar ve uzman görüşleri doğrultusunda yeni bir demografik bilgi formu oluşturulmuştur. Form sorularının 6 tanesi doğrudan öğrencilerin demografik özelliklerini öğrenmeyi amaçlamakta, 6 tanesi de velilerin demografik özelliklerini öğrenmeyi hedeflemektedir. Bunlara ek olarak öğrenci aile ortamının okuma arka planını ortaya koymak için geliştirilmiş 13 soruyla birlikte toplamda 23 soruyu içermektedir.

c) Veli-Öğrenci Etkileşim Formu

Salgın sürecinin öğrenci-ebeveyn etkileşimini nasıl etkilediğini ortaya koymak için oluşturulmuş bir formdur. Form uzman görüşleri doğrultusunda hazırlanmıştır. Form salgın sürecinin ev ortamında nasıl geçirildiği, öğrenciyi desteklemek için ne gibi aktiviteler yapıldığı, bu araştırmaya katılımın salgın sürecinde yaşananlara ne gibi etkileri olduğu gibi durumları belirlemeye yönelik 6 adet sorudan oluşmaktadır. Bu sorular yalnızca velilere yöneltilmek üzere hazırlanmıştır.

d) Anlama Soruları

Araştırmada kullanılan kitapların içerikleri incelenerek anlama soruları oluşturulmuştur. Her kitap için 5 adet anlama sorusu kullanılmıştır. Bu soruların 3 tanesi basit anlama düzeyindeyken 2 soru derinlemesine anlama sorularıdır. Anlama sorularının oluşturulma sürecinde hem seri hem de postmodern çocuk kitapları olan “Düğünde, Yumurta Kırılırsa, Şanssız Balıkçılar, Flatsom, Voices in the Park (Parktaki sesler)” kitapları incelenmiş uzman görüşleri doğrultusunda anlama soruları oluşturulmuş ve kullanılmıştır. Okunan kitaplar bağlamında hazırlanan anlama soruları alan uzmanlara gösterilmiş ve soruların anlama bağlamında benzer yapıları ölçtüğü noktasında dönütler alınmıştır.

Verilerin Toplanması

Veri toplama süreci, katılımcıların belirlenmesi, hazırlık ve uygulama aşamaları olmak üzere üç aşamada gerçekleşmiştir. Katılımcıların belirlenmesi için veli izinlerine başvurulmuştur. Veli izinlerini alabilmek adına Google Formlar üzerinden araştırmanın amacının ve uygulama sürecinin detaylı bir şekilde anlatıldığı veli onam formu hazırlanmıştır. Hazırlanan formun linki WhatsApp uygulaması üzerinden velilerle paylaşılmıştır. Başlangıçta 26 veli ve öğrencinin katılımıyla yürütülmek istenen araştırma 3 velinin çalışmaya katılmak istememesi nedeniyle 23 öğrenci ve veliyle gerçekleştirilmiştir. Hazırlık aşamasında araştırmada kullanılacak kitaplar belirlenmiş ve araştırmanın veri toplama araçları oluşturulmuştur. Araştırmada kullanılacak kitaplar belirlenirken uzman görüşlerinden yararlanılmıştır. Bu bağlamda bir kitap serisine ait 3 adet kitap seçilmiş ve 2 adet de postmodern kitap kullanılmıştır. Belirlenen seri kitaplar Zeynep Candır ve M. K. Perker tarafından kaleme alınan bir kitap serisi içinde yer alan “Düğünde, Yumurta Kırılırsa ve Şanssız Balıkçılar” isimli kitaplardır. Postmodern kitaplar ise “Voices in the Park ve Flatsom” kitaplarıdır. Postmodern metinler David Wiesener tarafından kaleme alınıp resimlenmiştir. Araştırmanın salgın sürecinde gerçekleşmesi nedeniyle öğrenci ve velilerin sağlığını tehlikeye atmamak için kitapların öğrencilere elektronik ortamlardan ulaştırılmasına karar verilmiştir. Öncelikle kitapların sayfa sayfa resimleri çekilmiş daha sonra bu resimlerle Powerpoint dosyası oluşturulmuştur, kitaplar bütün halinde öğrenci ve velilere ulaştırılmak için hazırlanmıştır.

Araştırmada kullanılan *Voices in the Park* kitabının metninin orijinal dili İngilizce olması nedeniyle kitap Türkçe çevirisi yapılarak kullanıma uygun hale getirilmiştir. Kitapların dil çevirileri için İngilizce dil eğitimcileri ve bu çalışmanın araştırmacıları birlikte çalışmışlar ve ortak bir karar doğrultusunda süreç tamamlanmıştır. Kullanılacak kitaplar belirlendikten ve kullanıma uygun hale getirildikten sonra araştırmanın veri toplama araçları oluşturulmuştur. Veri toplama araçları salgın süreci formu, anlama soruları, okur-tepki formu ve demografik bilgiler formu olmak üzere dört adettir. Salgın süreci formu, anlama soruları ve okur-tepki formu Word belgesi şeklinde hazırlanmıştır. Demografik bilgi formu ise Google Formlar üzerinden oluşturulmuştur. Araştırmanın hazırlık kısmı tamamlandıktan sonra uygulama basamağına geçilmiştir.

Araştırmanın uygulama kısmında öğrenci velilerinin katılımcı olduğu bir WhatsApp grubu kurulmuştur. Daha önceden kullanıma hazırlanmış kitaplar ve Google Formlar üzerinden hazırlanan formların bağlantı linkleri bu grup üzerinden velilere ulaştırılmıştır. Kitaplar sırası ile ““Düğünde”, “Yumurta Kırılırsa”, “Şansız Balıkçılar”, “Voices in The Park”, “Flotsam” şeklinde gruptan velilere ulaştırılmıştır. Her kitap okuma işlemi için bir günlük süre tanınmış ve birer gün arayla kitaplar grupta paylaşılmıştır. Kitap okuma işlemi veliler tarafından sesli bir şekilde gerçekleştirilmiş ve öğrenciler velilerin sesli okumalarını dinlemiştir. İki veli sesli okuma işleminin bilgisayar ekranından gerçekleştirildiğini belirtirken diğer velilerin tamamı okumaları telefonda gerçekleştirmiştir. Veliler her kitabın okuma işlemini gerçekleştirdikten sonra ilgili WhatsApp grubuna “okuduk” şeklinde dönüt sağlamıştır. “Okuduk” bilgisinden sonra sınıf öğretmeni okuduk bilgisini veren veliye özel mesaj aracılığı ile anlama sorularını göndermiştir. Öğrencilerin diğer öğrencilerin cevaplarını görmesinin önüne geçebilmek adına gelen cevaplarda özel mesaj aracılığıyla alınmıştır. Gelen cevaplar kayıt altına alınarak tüm kitaplar için süreç aynı şekilde devam ettirilmiştir. Tüm kitapların okuma işlemi tamamlandıktan sonra okur-tepki ve salgın süreci anketlerini içeren dosyalar grup aracılığı ile velilerle paylaşılmış ve cevaplar toplanıp kayıt altına alınmıştır. Salgın süreci anketleri yalnızca veliler tarafından cevaplanırken, okur tepki formları hem veli hem de öğrencilerin tepkilerini içermektedir. Yine demografik bilgiler formu da grupta paylaşılacak suretiyle velilere ulaştırılmıştır. Demografik bilgiler formuna gelen cevaplar Excel dosyasına aktarılıp kayıt altına alınmıştır. Katılımcı veli ve öğrencilerin tüm formlara cevap verip vermediği kontrol edilmiş, herhangi bir eksik veri olmadığına karar verilerek araştırmanın veri toplama süreci sonlandırılmıştır.

Verilerin Analizi

Velilerin görüşleri betimsel olarak analiz edilmiştir (1. araştırma sorusu). Yapılan analizler tablolaştırılıp örnek alıntılarla birlikte sunulmuştur. Alıntı işlemi için Veliler “V”, öğrenciler “Ö” şeklinde kodlanmıştır. Okur tepkilerinin analizinde (2. ve 3. araştırma sorusu) öğrencilerden ve velilerden gelen cevaplar araştırmacılar tarafından tek tek okunmuştur. Öğrencilerin ve velilerin cevapları Wollman-Bonilla ve Werchadlo (1995) tarafından geliştirilen kategoriler kullanılarak analiz edilmiştir. Cevapların sıklık ve yüzdeleri hesaplanarak tablolar haline getirilmiştir. Wollman-Bonilla ve Werchadlo (1995) tarafından geliştirilen kategoriler şu şekildedir;

Metin merkezli cevaplar: Hikâyeyi yeniden anlatma, karakterleri anlama, soru sorma, tahmin etme

Okur merkezli cevaplar: Kişisel tepki (düşünceler ve hisler), hikâye ile deneyimleri arasında bağlantı kurma, hikâyedeki olaylara katılma isteği

Öğrenci ve veli cevaplarının analiz edilmesi esnasında ana fikir belirlemeye yönelik cevaplar dikkat çekmiş ve Ulusoy’un (2016) çalışması temel alınarak metin merkezli cevaplar kısmına “ana fikir” kategorisi eklenmiştir. Aynı zamanda cevapların ve kategorilerin tam olarak anlaşılması için örnek alıntılara yer verilmiştir. Demografik bilgiler formu analiz edilme sürecinde öncelikle Google formlar üzerinden alınan yanıtlar Excel dosyasına aktarılmıştır. Oluşturulan Excel formu soru başlıkları altında her bir öğrenci için değerlendirilerek öğrencilerin demografik bilgilerine ulaşılmıştır. Salgın süreci formu analiz edilirken her soruya gelen cevapların sıklıklarına ulaşılmıştır. Daha sonra gelen benzer cevaplar tek bir kategori altında toplanarak kategoriler oluşturulmuştur. Uygun kategoriler tek bir tabloda toplanmış, tablo başlığı kategorilere göre belirlenmiştir. Elde edilen kategorilerde cevapların ve tabloların daha net anlaşılması için örnek alıntılara yer verilmiştir. Öğrencilerden anlama sorularına gelen cevaplar araştırmacılar tarafından okunarak puanlanmıştır. Her öğrencin kitaplardan aldıkları puanlar ortaya çıkarılmış ve tablo haline getirilmiştir. Sonrasında ise ilgili çıkarımsal istatistikler gerçekleştirilmiştir (araştırmanın 4. ve 5. sorusu). Anlama sorularının analizinde Jamovi programı kullanılarak Friedman ve Mann-Whitney U analizleri gerçekleştirilmiştir.

Araştırma Etiği

Araştırmaya başlamadan önce araştırmaya katılacak velilerin izinleri alınmıştır. Bu süreçte öncelikle Google formlar üzerinden veli onam formu hazırlanarak velilerden bu formu doldurmaları istenmiştir. Forma gelen cevaplarda araştırmaya katılmak istediğini belirten veliler ve bu velilerin öğrencileri belirlenmiştir. Gerekli başvuruların ardından Düzce Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Kurulu tarafından 25.06.2020 tarihli 2020/134 sayılı kararla oy birliği ile araştırmmanın etik kurul onayı verilmiştir.

Araştırmanın Güvenirliliği

Öğrenci ebeveynlerinin görüşlerinden elde edilen bulgular, doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Doğrudan alıntılar ilgili tablolar altında bulgulardan sonra sunulmuştur. Veli için “V” kısaltması kullanılmış, kaçınıcı veli olduğu ise rakamlarla ifade edilmiştir. Yine ebeveyn görüşlerinden ulaşılan bulgular ebeveynlere gösterilerek katılımcı teyidi sağlanmıştır. Araştırma süreci tüm detayları ile verilerek araştırmmanın transfer edilebilirliği artırılmıştır. Öğrenci ebeveynlerinin görüşleri farklı araştırmacılar tarafından analiz edilmiş ve yapılan analizler bir araya getirilerek ortak kodlara ulaşılmaya çalışılmıştır. Böylelikle eş denetleme sağlanmıştır.

Bulgular

Araştırmanın verileri analiz edilerek bulgular hâline getirilmiştir. Bulgular kısmında salgın sürecinde öğrenci-ebeveyn etkileşimi, öğrenci ve ebeveynlerin kitaplara karşı tepkilerine yönelik betimsel analizler ve öğrenci anlama puanları yer almaktadır. Aşağıda ilk olarak öğrenci velilerinin çocuklarıyla ev ortamında gerçekleştirmiş oldukları akademik faaliyetlere ilişkin görüşlerine yer verilmiştir.

Tablo 1

Salgın Sürecinde Öğrencilerin Ev Ortamında Gerçekleştirdikleri Akademik Faaliyetler

Faaliyetler	f
Kitap okumak	26
Ödev yapmak	21
Eğitsel etkinlikler gerçekleştirmek	18
Ders çalışmak	11
Uzaktan eğitime katılmak	9
Araştırma yapmak	2
Deney yapmak	1

Tablo 1'e bakıldığında öğrencilerin salgın sürecinde kitap okudukları, ödev yaptıkları ve çeşitli eğitsel etkinlikler gerçekleştirildikleri görülmektedir. Aynı zamanda öğrenciler ders çalışarak ve uzaktan eğitim faaliyetlerine katılarak salgın sürecini geçirmektedir. Bunlara ilaveten bazı veliler öğrencilerin araştırma faaliyetlerinde bulduklarını ve deney yaptıklarını da belirtmiştir.

V5: *EBA dersleri ve canlı dersleri oluyor. Öğretmenin verdiği ödevleri Sevcan Öğretmenin gönderdiği etkinlikleri yapıyor. Kalan zamanda oyun oynuyor, bazen bana yardım ediyor. Akşamları ailecek film günlerimiz oluyor, kutu oyunları oynuyoruz ya da oturduğumuz yer şehir dışında olduğu için yürüyüşe çıkıyoruz.*

V20: *Kendilerini ifade etmelerini destekleyici oyunlar oynuyoruz. Günlük hayatta ya da okuduğu kitaplarda anlamını bilmediği kelimelerle, deyimlerle karşılaştığında, anlamını araştırma ve bu kelime üzerinde konuşmalar yaparak kelime dağarcığını geliştirmeye çalışıyoruz. Merak ettiği konuları araştırması konusunda teşvik ediyor ve destekliyoruz.*

K6: Ders çalışıyoruz. Sonra ailecek oyunlar körebe, saklambaç, oynayıp evde iyi vakit geçirmeye çalışıyoruz.

Tablo 2’de salgın sürecinde öğrencilerin sanatsal, sportif ve sosyal faaliyetleri yer almaktadır;

Tablo 2

Salgın Sürecinde Öğrencilerin Sanatsal, Sportif ve Sosyal Faaliyetleri

Faaliyetler	f
Kâğıttan tasarım yapmak	6
Tarımsal faaliyette bulunmak	5
Resim yapmak	4
Dans etmek	3
Müzik dinlemek	2
Spor yapmak	2
Bahçede vakit geçirmek	2
Bisiklete binmek	2
Şiir ezberlemek	1
Arkadaşlarıyla iletişime geçmek	1
Bilgisayar oynamak	1

Katılımcıların görüşleri incelendiğinde öğrencilerin salgın sürecinde çeşitli faaliyetlerle zaman geçirdiği ortaya çıkmaktadır. Sanatsal, sportif ve sosyal faaliyetler olarak ele alındığında öğrencilerin kâğıttan tasarımlar yaptığı, tarımsal faaliyetlerde bulunduğu, resim yapma, dans etme gibi birçok faaliyet gerçekleştirdiği tablodan görülmektedir.

V5: *Hikâyeler ve devamında hikâyeye ilgili sorular olan bir kitabımız var onu yapıyoruz, beraber şiir ezberliyoruz, origami yapıyoruz, bazen kızım evin farklı yerlerine ödülleri koyup bize içinde bilmeceler olan harita hazırlıyor kendisi bu tarz oyunlar üretiyor.*

V2: *Site içerisinde olduğumuz için genellikle site bahçesinde vakit geçiriyor benim çocuğum. Bisiklete binmek top oynamak gibi aktivitelerle zaman geçiyor. Ev içerisinde mutfakta vakit geçiririz kek yapmak, yemek yapımına yardım ile ilgilenir. Telefon, pc, tv den uzak olması için bunu teşvik ediyorum. Akşamları çocuğumuzla sinema saati yaparak birlikte onun yaşına uygun filmleri izleyip hem kritik yapıyoruz hem sakinleşiyoruz. Uyku öncesi kitap okuyarak günü bitiriyoruz. Uyku saatlerimiz değişti tabi.*

Tablo 3’de veli ve öğrencilerin salgın sürecinde birlikte yaptıkları faaliyetlere yer verilmiştir;

Tablo 3

Veli ve Öğrencinin Salgın Sürecinde Birlikte Yaptıkları Faaliyetler

Faaliyetler	f
Oyun oynamak	31
Televizyon programı, film ve belgesel izlemek	15
Yiyecek içecek hazırlamak	14
Sohbet etmek	13
Ev işleri yapmak	10
Sokağa çıkmak	3

Tablo incelendiğinde veliler ve öğrencilerin birlikte oyunlar oynama, film izleme gibi aktiviteler gerçekleştirdikleri görülmektedir. Bu durumun yanı sıra veliler öğrencilerin sorumluluk bilincini geliştirmek için yiyecek içecek hazırlama, ev işlerini birlikte yapma gibi etkinlikleri öğrencilerle birlikte gerçekleştirdiklerini aktarmışlardır.

V3: *Kitap okuduk, eğitici oyunlar oynadık, ailecek filmler izledik ve çiçek ektik.*

V21: *Bahçe etkinlikleri, ev içerisinde çadır kurma, minderlerle parkur yapma gibi oyunlar oynanır... Lego en sevilen oyuncak setimiz. Kitap okuma süremiz kısa. Bunun dışında ödevler ve online dersler...Birde mutfak faaliyetleri...*

V17: Okuduğumuzu anlama çalışması yapıyoruz. Bahçemizde bitki yetiştiriyoruz ve dans ediyoruz. Tablo 4’de salgın sürecinde öğrencilere sağlanan desteğe ilişkin velilerin hisleri yer almaktadır;

Tablo 4

Salgın Sürecinde Öğrencilere Sağlanan Desteğe İlişkin Velilerin Hissettikleri

Veli Düşünceleri	f
Mutlu olmak	9
Birlikte vakit geçirmekten hoşlanmak	8
Öğrenciyle çalışırken eğlenmek	7
Kendini sorumlu hissetmek	7
Planlı çalışmak	3
Stresli hissetmek	2

Tablo 4’e bakıldığında katılımcıların salgın sürecinde öğrenciye destek olurken yaşananlarda olumlu hislerin yoğunluğu dikkat çekmektedir. Mutluluk, keyifli vakit geçirme, eğlenmek gibi hislerin yanı sıra katılımcıların bu süreçte kendilerini sorumlu hissettiği ve stres altında olduklarını düşündükleri görülmüştür.

V17: Bugünlerde çocuğumla birbirimizi daha iyi tanıdığımızı hissediyorum. Tabi ki öncelikle uzaktan eğitimi takip ediyoruz. Birbirimize kitap okuyoruz, belgeseller izliyoruz.

V4: Çocuğumu yanıma alıp onunla zaman geçirmek beni çok mutlu etti. Bunun ikimizin sorumluluğu olduğunu anlattım ona.

V23: Biraz sıkıcı, biraz eğlenceli, resmen evimiz bir okul, bir park, bir saha kısmen her şey o evin içinde. Yine de güzel sağlık olsun.

Tablo 5’de salgın sürecinde velilerin yaşadıklarını ifade ettikleri zorluklar aktarılmıştır;

Tablo 5

Salgın sürecinde velilerin yaşadıkları zorluklar

Zorluklar	f
Öğrenciye vakit ayıramamak	11
Öğrencinin ders çalışmak istememesi	4
Eğitimde yeterli olmamak	3
Salgın sürecinde sıkılmak	3
Eğitimsel faaliyetleri zenginleştirememek	2
Salgın sürecinde yorulmak	2
TV programlarından öğrencinin etkilenmesi	1

Tablo 5 incelendiğinde salgın sürecinde veliler en çok öğrenciye yeterli vakit ayıramamayı sorun olarak gördüklerini aktarmışlardır. Öğrencinin ders çalışmak istememesi, velilerin eğitim faaliyetlerinde kendilerini yeterli görmemeleri ve bu faaliyetleri zenginleştirecek kaynaklara sahip olmamaları süreçte yaşanan önemli zorluklar olarak ortaya çıkmıştır. Bunlara ek olarak katılımcılar salgın sürecinin sıkıcı ve yorucu olduğuna dikkat çekmişlerdir.

V7: Yaşadığımız bu süreç de anne baba olarak bizler çalışıyoruz. Evde geçirdiğimiz süre sadece ev ödevleri ve konu tekrarları ile geçmekte. Ailecek birlikte geçirebildiğimiz zaman çok kısıtlı. Zaman kalırsa güzel bir film seçip izliyoruz.

V23: Beni zorlayan şey ders yapmayı sevmeyişi onu ders konusunda uyarmam beni zorluyor.

V2: Etkilenmesin diye haber, televizyon izlemiyoruz. Normal hayat devam ediyor. Çok başaramazsak da günlük rutin tutmaya çalışıyoruz.

V10: Elimizde olan etkinlik malzemelerinin haricinde dışarı çıkıp alamadığımız için yapacaklarımız kısıtlıydı.

Tablo 6’da araştırma sürecinde kullanılan kitaplara ve araştırmaya yönelik velilerin görüşleri yer almaktadır;

Tablo 6

Araştırma sürecinde kullanılan kitaplara ve araştırmaya yönelik veli görüşleri

Görüşler	f
Kaliteli vakit geçirmek	20
Kitap okurken keyif almak	12
Bu tarz çalışmaları desteklemek	6
Kullanılan kitaplara yönelik eleştirilerde bulunmak	5

Tablo 6 incelendiğinde katılımcıların araştırma sürecinde yapılan okumalarla kaliteli vakit geçirdiklerini, kitap okuma sürecinde eğlendiklerini belirttikleri görülmektedir. Aynı zamanda katılımcıların benzer araştırmaların yapılması gerektiğine yönelik görüşleri de bulunmaktadır. Bazı katılımcılar ise araştırma sürecinde kullanılan resimli çocuk kitaplarının dil ve anlatım özelliklerinden kaynaklanan anlama zorluklarına yönelik görüşler belirtmişlerdir.

V10: Okumayı öğrendikten sonra kitaplarını kendi okuyan kızımın kitap okuduğumda eski zamanlara döndük. Onun okuma yazma bilmediği sadece bizi dinleyerek hayal gücünü harekete geçirdiği zamanları tekrar yaşadık. Sık sık tekrarlamak lazım. Kızım mutlu oldukça biz de mutlu olduk.

V16: böyle bir çalışma yaptığınız için psikolojimizi zorlayan bu dönemde ebeveyni ve çocuğu bir araya getirdiğiniz bu etkinlik için size çok teşekkür ediyoruz. SEVGİLER :)

V18: Ülkemizde üstün yetenekli çocuklara yönelik araştırma ve Türkçe kaynağın yeterli olmadığını düşünüyorum. Bu alanda bir çalışmanın yapılması ve bizim de bu çalışmanın içinde yer almamız beni mutlu etti ve umudumu yeşertti.

V17: Okumak güzeldi ancak resimlere anlam yüklemek ve yazısız resimleri yorumlamak zordu. Kitap seçimleri daha güzel yapılabilirdi. Kitapların seviyeleri özellikle dil kullanımı çok zayıftı.

Tablo 7’de salgın sürecinde velilerin öğretmenler ile ilgili görüşleri yer almaktadır;

Tablo 7

Salgın sürecinde velilerin öğretmenler ile ilgili görüşleri

Görüşler	f
Öğretmene teşekkür etmek	8
Öğretmenlere yönelik olumlu tutum geliştirmek	5

Tablo 7 de velilerin salgın sürecinde öğretmenlere yönelik görüşlerine yer verilmiştir. Veliler ilgilerinden ve çabalarından ötürü öğretmenlere teşekkürünü iletirken, öğretmenlere olan saygılarının arttığına yönelik görüş belirtmişlerdir. Süreç içerisinde öğretmenlere yönelik herhangi bir olumsuz görüş belirtilmemiştir.

V5: Bu süreçte çocuğumun, etkinlikler aracılığı ile öğretmeniyle iletişim halinde olması, okul ortamından kopmaması çok güzel. Yaptığı her etkinlikte öğretmeninden aldığı küçük bir tebrik mesajı da çok hoşuna gidiyor ve moralini yükseltiyor.

V23: Açıkçası öğretmenlere daha fazla saygı duymaya başladım. Çocuklarla ilgilenmek bir özveri istiyor. Biz evde yeterliyiz, eğitimde yeterli olmadığımızı düşünüyorum.

Öğrencilerin metinlere yönelik tepkileri

Tablo 8’de öğrencilerin “Düğünde, Yumurta Kırılırsa, Şanssız Balıkçılar” kitaplarına verdikleri cevapların dağılımları yer almaktadır.

Tablo incelendiğinde toplam cevapların %70’ini okur merkezli cevapların oluşturduğu görülmektedir. Okur merkezli cevaplar içerisinde en çok kişisel tepkilere yer verildiği, öğrencilerin hikâyedeki olaylara katılmaya yönelik cevaplarının yüksekliği görülmektedir. Metin merkezli cevaplara bakıldığında toplam cevap sayısının %30unu oluşturduğu ve bu kategoriden sadece Karakteri anlama ve Ana fikir başlıklarında cevaplar verildiği ortaya çıkmaktadır.

Tablo 8

Öğrencilerin “Düğünde, Yumurta Kırılırsa, Şanssız Balıkçılar” kitaplarına verdikleri cevapların dağılımları

Seri Metinler	N	%
Metin merkezli cevaplar	28	30
Hikâyeyi yeniden anlatma	-	-
Karakterleri anlama	8	28.57
Soru sorma	-	-
Tahmin etme	-	-
Ana fikir	20	71.43
Okur merkezli cevaplar	64	70
Kişisel tepki (düşünceler ve hisler)	25	39.06
Hikâye ile deneyimleri arasında bağlantı kurma	15	23.44
Hikâyedeki olaylara katılma isteği	24	37.50
Toplam	92	100

Karakteri anlama

Ö8: Bende yumurtamı iyi sakladım. Balık ekmek güzel bir yemek. Balık tutarken sabırlı olurdum.

Ana fikir

Ö21: Bazı şeyleri zamanında yapmazsan daha sonra olumsuz durumlarla karşılaşabilirsin, sorumluluklarımızı zamanında yerine getirmeliyiz.

Ö10. Dikkatli olmak, özenli olmak ve tecrübeli olmak mesajlarını veriyor.

Kişisel Tepki

Ö20. Kendimi onların yerine koydum ve bazen endişelendim, bazen heyecanlandım. Benim başıma da gelebilir diye düşündüm.

Hikâyedeki olaylarla deneyimleri arasında bağlantı kurma

Ö16: Şansız balıkçıları dinlerken bizimde abim ve babamla beraber balık tutmaya gideriz onları hatırladım, şimdi gidemiyoruz bi an önce o günlerin gelmesini istiyorum.

Ö17: Evet var. Ben anasınıfındayken yumurta boyayıp bir hafta boyunca okula götürmüştüm. Yumurtama gözüm gibi bakıyordum. Ama ilk gün bizim sınıfta olan çok yaramaz bir arkadaşım bana bilerek çelme taktı ve düştüm. Öğretmen olanları gördü ve bana bir şans daha verdi. Tekrardan bir yumurta boyadım ve bir hafta kırmadan taşıdım.

Hikâyedeki olaylara katılma isteği

Ö6: Kerem yerinde olsaydım; hazine avına çıkardı. Mutlu olmasını ve umudunu kaybetmemesini isterdim.

Tablo 9’da Öğrencilerin “Flatsom” kitabına verdikleri cevapların dağılımlarına yer verilmiştir;

Tablo 9

Öğrencilerin “Flatsom” kitabına verdikleri cevapların dağılımları

Flatsom	N	%
Metin merkezli cevaplar	16	20.51
Hikâyeyi yeniden anlatma	1	6.25
Karakterleri anlama	1	6.25
Soru sorma	-	-
Tahmin etme	2	12.50
Ana fikir	12	75.00
Okur merkezli cevaplar	62	79.49
Kişisel tepki (düşünceler ve hisler)	31	50.00
Hikâye ile deneyimleri arasında bağlantı kurma	10	16.13
Hikâyedeki olaylara katılma isteği	21	33.87
Toplam	78	100

Öğrencilerin Flatsom kitabına verdikleri cevapların dağılımına bakıldığında toplam 78 cevap verildiği bu cevapların 16 tanesinin metin merkezli 62 tanesinin okur merkezli olduğu görülmektedir. Bu

durumda öğrenci cevaplarının %79.49 gibi bir çoğunluğunun okur merkezli cevaplardan oluştuğu ortaya çıkmaktadır. Metin merkezli cevaplar içerisinde Ana fikir başlığına gelen cevapların yoğunluğu görülmekte, aynı zamanda tahmin etme, hikâyeyi yeniden anlatma, karakterleri anlama başlığından da cevaplar bulunmaktadır. Öğrencilerin okur merkezli verdikleri cevaplar incelendiğinde cevapların %50 sinin kişisel tepkilerden oluştuğu, %16.61'inin hikâye ile deneyimler arasında bağlantı kurmaya yönelik cevaplar olduğu ve son olarak hikâyedeki olaylara katılma isteğine yönelik cevapların %33.87 olduğu görülmektedir.

Hikâyeyi yeniden anlatma

Ö11: Fotoğraf makinesinin denize atılarak çocuklardan çocuklara geçmesi.

Tahmin etme

Ö20: Bizim bilmediğimiz, farklı deniz canlıları olabilir.

Ana fikir

Ö18: Meraklı olmak, incelemek ve araştırmak

Kişisel Tepki

Ö4: Hikâye çok ilgimi çekti. Ben bulsaydım çok heyecanlanır ve şaşırırdım

Hikâye ile deneyimleri arasında bağlantı kurma

Ö12: Yazın dedemlerin yazlığının oradaki sahilde midye bulmuştum. Hayatımda ilk defa böyle bir şey gördüğüm için çok heyecanlanmışım. Ama içini açıp baktığımda midem bulanmıştı. Çünkü içinde tuhaf bir canlı vardı ve korkmuştum.

Hikâyedeki olaylara katılma isteği

Ö15: Pilotsam kitabındaki fotoğraf makinesini bulan çocuk olmak isterdim atan çocuğun yerinde olsam, fotoğraf makinesini tekrar denize atmak yerine çöpe atardım...

Tablo 10'da Öğrencilerin "Voices in the park" kitabına verdikleri cevapların dağılımları aktarılmıştır;

Tablo 10

Öğrencilerin "Voices in the park" kitabına verdikleri cevapların dağılımları

Voices in the Park	N	%
Metin merkezli cevaplar	16	19.75
Hikâyeyi yeniden anlatma	-	-
Karakterleri anlama	-	-
Soru sorma	-	-
Tahmin etme	-	-
Ana fikir	16	100
Okur merkezli cevaplar	65	80.25
Kişisel tepki (düşünceler ve hisler)	28	43.08
Hikâye ile deneyimleri arasında bağlantı kurma	13	20.00
Hikâyedeki olaylara katılma isteği	24	36.92
Toplam	81	100

Tablo 10'a bakıldığında Voices in the Park metnine gelen cevapların %80.25'inin okur merkezli cevaplardan, %19.25'inin metin merkezli cevaplardan oluştuğu görülmektedir. Metin merkezli cevapların tamamının Ana fikir başlığında toplandığı, okur merkezli cevapların ise farklı dağılımlar gösterdiği tablodan anlaşılmaktadır. Okur merkezli cevaplar kişisel tepkiler %43.08, hikâyedeki olaylara katılma isteği %36.92 ve hikâye ve deneyimleri arasında bağlantı kurma %20.00 şeklindedir.

Ana fikir

Ö18: Büyüklerimin sözünü dinleyip yanlarından uzaklaşmamak

Kişisel Tepki

Ö16: Parktaki sesler kitabını dinlerken çok şaşırıldım ve heyecanlandım.

Hikâye ile deneyimleri arasında bağlantı kurma

Ö19: Bu kitap bana gittiğim hayvanat bahçesini hatırlattı. Bir de hep bir köpeğim olsun istiyorum onu hayal ettim.

Hikâyedeki olaylara katılma isteği

Ö16: Ben Smudge'nin yerinde olup Charles ile dondurma yemek isterdim.

Velilerin metinlere yönelik tepkileri

Tablo 11 Velilerin “Düğünde, Yumurta Kırılırsa, Şanssız Balıkçılar” kitaplarına verdikleri cevapların dağılımları yer almaktadır;

Tablo 11

Velilerin “Düğünde, Yumurta Kırılırsa, Şanssız Balıkçılar” kitaplarına verdikleri cevapların dağılımları

Seri Metinler	N	%
Metin merkezli cevaplar	27	28.72
Hikâyeyi yeniden anlatma	-	-
Karakterleri anlama	8	29.63
Soru sorma	-	-
Tahmin etme	-	-
Ana fikir	19	70.37
Okur merkezli cevaplar	67	71.28
Kişisel tepki (düşünceler ve hisler)	28	41.79
Hikâye ile deneyimleri arasında bağlantı kurma	21	31.34
Hikâyedeki olaylara katılma isteği	18	26.87
Toplam	94	100

Tablo 11’ e göre velilerin seri metinlere yönelik yanıtlarının %71.28’ i okur merkezli iken %28.72’si metin merkezli yanıtlar olarak ortaya çıkmıştır. Metin merkezli yanıtların %70’i Ana fikir başlığı altındayken %29.63’ü karakterleri anlamaya yöneliktir. Okur merkezli yanıtlarda %41.79 Kişisel tepki belirtme, %31.34 hikâye ve deneyimler arasında bağlantı kurma, %26.87 ise hikâyedeki olaylara katılma isteğine yöneliktir.

Karakteri anlama

V1: Zeynep hayata olumlu bir karakterdi.

Ana fikir

V8: Bir şeyi elde etmek istiyorsak asla vazgeçmemeliyiz.

Kişisel Tepki

V7: Keyifli hikâyelerdi düğün çok heyecanlıydı yetişip yetişemeyecekleri merak konusuydu bir de balık tutabilecekler miydi yumurta sağlam kalabilecek miydi merak uyandıran hikâyeler.

Hikâye ile deneyimleri arasında bağlantı kurma

V5: Bir keresinde ailecek Bursa’ya gitmeye gittiğimizde ne yiyeceğimize karar verememiştik. Uzun süre dolaştıktan sonra yemek yiyeceğimiz yere karar verebildik ve çok acıkmıştık. Düğünde kitabı bana bunu hatırlattı.

Tablo 12 de Velilerin “Flatsom” kitabına verdikleri cevapların dağılımları görülmektedir;

Tablo 12

Velilerin “Flatsom” kitabına verdikleri cevapların dağılımları

Flatsom	N	%
Metin merkezli cevaplar	13	16.67
Hikâyeyi yeniden anlatma	-	-
Karakterleri anlama	3	23.08
Soru sorma	-	-
Tahmin etme	2	15.38
Ana fikir	8	61.54
Okur merkezli cevaplar	65	83.33
Kişisel tepki (düşünceler ve hisler)	32	49.23
Hikâye ile deneyimleri arasında bağlantı kurma	14	21.54
Hikâyedeki olaylara katılma isteği	19	29.23
Toplam	78	100

Velilerin Flatsom kitabına verdikleri yanıtlar incelendiğinde toplam cevap sayısının 78 olduğu görülmektedir. Bu cevapların %83.33'ü okur merkezli cevaplardan oluşurken, cevapların %16.67 si metin merkezli cevaplardır. Metin merkezli cevapların %61.54'ü ana fikir başlığına yönelik cevaplarken, karakteri anlama ve tahmin etme bölümünden de cevaplar yer almaktadır. Okur merkezli cevaplar incelendiğinde cevapların %49.23'ü kişisel tepkiler %21.51'ü hikâye ile deneyimler arasında bağlantı kurma ve son olarak %29.23'ü hikâyedeki olaylara katılma isteğine yönelik cevaplardan oluştuğu ortaya çıkmaktadır.

Karakteri anlama

V23: *Bence güzel olan her varlığı gözlemlemek onları bir sayfada toplamak atmaktan daha faydalı olur.*

Ana fikir

V7: *Merak etmek araştırmak ve geleneği devam ettirmek.*

Kişisel Tepki

Hikâye ile deneyimleri arasında bağlantı kurma

V12: *Kitapta çocuk fotoğrafını çekip makineye denize atması ve başkasının bunu bulup devam etmesi bana benzer bir olayı hatırlattı. Ben de üniversitedeyken arkadaşlarımla okuduğumuz kitapları ad tarih yazarak kitabı bitirdiğimiz yere (park, metro, cafe... vs) bırakıyorduk ve içine de kitabı bitirince lütfen kamuya açık bir yerde sonunu okuyup orada bırakın ki başkası da okusun yazmıştık. Hatta bir keresinde elime 8 ay önce okunmuş bir kitap geçmişti içinde teşekkür notuyla o anı hiç unutamam.*

Hikâyedeki olaylara katılma isteği

V10: *Fotoğraf makinesini bulan çocuğun yerinde olup o fotoğraf makinesini bende incelemek isterdim.*
Tablo 13'de velilerin Voices in the park isimli kitaba verdikleri cevapların dağılımları yer almaktadır;

Tablo 13

Velilerin "Voices in the park" kitabına verdikleri cevapların dağılımları

Voices in the Park	N	%
Metin merkezli cevaplar	26	33.77
Hikâyeyi yeniden anlatma	1	3.85
Karakterleri anlama	11	42.31
Soru sorma	-	-
Tahmin etme	2	7.69
Ana fikir	12	46.15
Okur merkezli cevaplar	51	66.23
Kişisel tepki (düşünceler ve hisler)	22	43.14
Hikâye ile deneyimleri arasında bağlantı kurma	11	21.57
Hikâyedeki olaylara katılma isteği	18	35.29
Toplam	81	100

Tabloya göre kitaba gelen toplam yanıt sayısı 81dir. Cevapların %66.23'ü okur merkezli cevaplardan oluşmaktadır. Okur merkezli cevaplar kendi içerisinde %43.14 kişisel tepkiler, %21.57 hikâye ile deneyimler arasında bağlantı kurma ve %35.29 hikâyedeki olaylara katılma isteği şeklinden dağılım göstermektedir. Metin merkezli cevaplara bakıldığında 26 cevabın metin merkezli olduğu görülmektedir. Bu sayı toplam cevap sayısının %33.77'sini ifade etmektedir. Metin merkezli cevaplara bakıldığında yoğun olarak ana fikir ve karakteri anlama başlıklarında cevaplar bulunmaktadır. Bunlara ek olarak hikâyeyi yeniden anlatma ve tahmin etme başlıklarında da cevaplar yer almaktadır.

Karakteri anlama

V6: *Ben de anne olarak çocuğumu sürekli dış tehlikelerden ya da zarar verebilecek kişilerden uzak tutmak isterim.*

Tahmin etme

V11: *Aynı durumlar karşısında insanlar farklı tepkiler verebilirler, bu yaşadıkları olaylara veya ruh halleri ile ilgili olabilir. Örneğin iş arayan bir ebeveynseniz önceliğiniz köpeğinizle ya da çocuğunuzla iletişim kurmaktan veya onların kontrol edilmesinden çok iş bulmaya odaklanmak olabilir.*

Ana fikir

V20: Aile ortamı ve ebeveyn tutumları, çocukların hayatlarında, şu anda ve gelecekte derinden etkiler bırakır.

Kişisel tepki - Hikâyeyi yeniden anlatma

V13: Bana üzgün hissettirdi. Güzel bir ortamda bulunup olumsuz şeyler düşünebilmek kötü. Charles in yerinde olsaydım çok üzülürdüm. Köpek bile özgür kalıyorken o bankta oturmak zorunda bırakılıyor. Annesi dış görünüşünden dolayı köpeğe bile önyargıyla yaklaşıyor...

Hikâye ile deneyimleri arasında bağlantı kurma

V11: Oğlum arkadaşıyla oynamayı çok istemesine rağmen arkadaşının evine gitmesine izin vermemiş sonra üzülmiştim.

Hikâyedeki olaylara katılma isteği

V7: Charles in annesine yabancı çocuklarla diyalog kurmanın o kadar da kötü bir şey olmadığını anlatmak isterdim.

Öğrencilerin Metinlere Yönelik Anlama Puanları

Tablo 14'te öğrencilerin anlama testlerinden elde etmiş oldukları toplam puanlara ilişkin betimsel istatistiklere yer verilmiştir;

Tablo 14

Öğrencilerin Anlama Testlerinden Elde Etmiş Oldukları Toplam Puanlara İlişkin Betimsel İstatistikler

	N	Min-Maks	Ortalama	SS	Çarpıklık	Basıklık	W
Düğünde	23	5-10	8.39	1.37	-1.021	.466	.861***
Yumurta Kırılırsa	23	6-10	7.96	1.11	.092	-.468	.927
Şansız Balıkçılar	23	5-10	9.43	1.34	-2.625	6.329	.495***
Voices in the Park	23	7-10	9.17	.98	-1.005	.078	.789***
Flotsam	23	4-10	7.82	2.33	-.716	-1.076	.811***

*** $p < .001$

Yukarıdaki tablo göz önünde bulundurulduğunda öğrencilerin anlama testlerinden elde etmiş oldukları toplam puanların normal bir dağılım göstermediği anlaşılmıştır[($W(23) = .861, p = .000$), ($W(23) = .927, p = .093$), ($W(23) = .495, p = .000$), ($W(23) = .789, p = .000$), ($W(23) = .811, p = .001$)]. Bunun yanında yapılan aykırı değer ve Box Plot analizleri anlamlı farklılık gösteren kişilerin veri setinde olmadığını göstermiştir. Box Plot (kutu diyagramı) analizi verinin gruplar arasındaki normal dağılımı göstermektedir. Kutu diyagramının farklı bölümleri arasındaki boşluklar verinin dağılım derecesini yani çarpıklığı ve aykırı değerleri göstermektedir. Dolayısı ile yapılan “kutu diyagram” analizi herhangi bir çarpıklık ve aykırı değer ortaya koymamıştır. Yine bu süreci destelemek amacı ile amacı ile Z-puan testi de gerçekleştirilmiştir. Z-puan testi standart sapma değeri olarak da bilinir. Normal bir dağılımda bu değer (herhangi bir puanın) -3 +3 aralığına düşmesi beklenmektedir. Bu değerlerin dışında kalan puanlar normal dağılım için risk oluşturmaktadır. Anlamlı farklılık oluşturan herhangi bir puana rastlanılmamıştır. Yani öğrencilerin anlamaya ilgili başarı testlerinden elde etmiş oldukları puanların her biri normal dağılım eğrişi içerisinde standart sapma göstermiştir. Merkezi dağılım ölçüleriyle ilgili yapılan analizler ve anlama testlerine yönelik elde edilen çarpıklık ve basıklık değerleri de veri setinin normal dağılımla ilgili problemler olduğunu göstermiştir. Bundan dolayı üstün yetenekli öğrencilerin okunan seri metinlerle ilgili anlama düzeylerinin farklılaşp farklılaşmadığı Friedman testi ile analiz edilmiştir. Bu analize ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 15

Öğrencilerin Seri Kitaplara İlişkin Anlama Testlerinden Elde ettikleri Toplam Puanlara Yönelik Friedman Testi Sonuçları

	N	Ortalama	SS	SıraOrtalamaları	df	X ²	p
Düğünde	23	8.39	1.37	1.76	2	19.108	.000
YumurtaKırılırsa	23	7.96	1.11	1.54			
ŞansızBalıkçılar	23	9.43	1.34	2.70			

Öğrencilerin seri metinlerle ilgili anlama testi ölçümleri arasında Friedman testi gerçekleştirilmiş ve analiz sonuçları Ki-Kare değerinin anlamlı farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur ($X^2 = 19.108$, $p = .000$). Anlama testlerine ilişkin ortalamalar ve sıra ortalamaları göz önünde bulundurulduğunda öğrencilerin üçüncü anlama testinden elde ettikleri toplam puanların diğerleri ile karşılaştırıldığında daha iyi bir düzeyde ve yüksek olduğu ifade edilebilir. Öğrencilerin okunan bağımsız resimli çocuk kitapları (postmodern) anlama durumlarına ilişkin Mann-Whitney U testi sonuçları aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 16

Öğrencilerin Okunan Bağımsız Resimli Çocuk Kitaplarını Anlama Düzeylerine İlişkin Mann-Whitney U testi sonuçları

Grup	N	Sıra ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Voices in the Park	23	26.63	612.50	192.500	.099
Flotsam	23	20.37	468.50		

Tablo incelendiğinde Mann-Whitney U testi öğrencilerin “Voices in the Park” resimli çocuk kitabına ilişkin elde ettikleri anlama puanlarının sıra ortalamasının (Mdn= 26.63), öğrencilerin Flotsam resimli çocuk kitabına ilişkin elde ettikleri anlama puanlarının sıra ortalamasından (Mdn= 20.37) yüksek olduğunu göstermiştir. Başka bir deyişle öğrenciler “Voices in the Park” kitabına ilişkin anlama sorularında daha yüksek performans sergilemişlerdir. Ancak test sonuçlarının anlamlı olmadığı da gözlemlenmiştir ($U = 192.500$, $p = .099$).

Tartışma ve Sonuç

Salgın nedeniyle eğitim ve öğretim faaliyetlerinin uzaktan gerçekleştirilmesi ev ortamının rutininin değişmesine neden olmuştur. Birçok faaliyet ev ortamında yürütülmeye başlanmıştır. Bu araştırmanın sonuçlarına göre salgın sürecinde veli ve öğrenciler akademik faaliyetler, sanatsal ve sportif faaliyetlerde birlikte vakit geçirmektedirler. Öğrencilerin akademik başarıları için ayırdıkları zamanda en sık olarak kitap okudukları ve ödev yaptıkları bulgularına ulaşılmıştır. Salgın sürecinde öğrencilerin sanatsal ve sportif faaliyetlerde de buldukları sıklıkla ifade edilen bulgular arasındadır. Kâğıttan tasarım yapmak, tarımsal faaliyetlerde bulunmak, resim yapmak ve dans etmek sık ifade edilen görüşlerdir. Yıldız ve Bektaş (2021) salgın sürecinde velilerin çocuklarıyla birlikte resim yapma ve kitap okuma faaliyetlerinde buldukları sonucuna ulaşmışlardır. Bu araştırmanın sonuçları ile Yıldız ve Bektaş’ın (2021) araştırmasının sonuçları birbirini destekler niteliktedir. Kitap okuyarak, sanatsal ve sportif faaliyetlerde bulunarak geçirilen zamanda salgının akademik ve sosyal etkilerini en aza indirmek amacı taşındığı yorumu yapılabilir.

Araştırmanın sonuçlarında velilerin sık sık çocuklarla oyun oynayarak vakit geçirdikleri ortaya çıkmıştır. Ramazan vd. (2012) araştırmaları sonucunda çocuklarda yetersiz oyun ortamlarından kaynaklı olarak yaşayacakları sorunların önüne geçmek için çocuklara yeterli oyun imkânları sağlandığını aktarmaktadır. Mart ve Kesicioğlu (2020) salgın sürecinde velilerin ev ortamlarının oyun için yeterli olduğunu ifade ettiklerini aktarmakta; veliler, oyunların öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimleri için önemli olduğunu belirtmişlerdir. Aynı zamanda salgın sürecinde çocukların oyun oynama vakitlerinin arttığı görülmüştür. Bu durum bu araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik taşımaktadır. Civelek ve Uyanık (2020) ise, salgın sürecinde oynanan oyunların çoğunun oyun niteliği taşımadığı, oyunların eskiye nazaran daha küçük gruplar arasında oynandığını belirtmektedir.

Araştırmanın sonuçlarına göre velilerin salgın sürecinde öğrencilere destek olurken mutlu oldukları, birlikte vakit geçirmekten keyif aldıkları ancak öğrenci ihtiyaçlarını karşılamada kendilerini sorumlu hissettikleri ve stres altında oldukları ortaya çıkmıştır. Velilerin yaşadıkları zorlukları sıralayacak olursak; öğrenciye vakit ayıramamak öğrenci eğitimi için yeterli bilgiye sahip olamamak ve öğrencinin ders çalışmaya isteksiz olması önemli sonuçlar arasındadır. Velilerin yaşadığı zorlukların altında yatan temel neden olarak çocuğun öğrenme kayıplarının önüne geçmek için yaşadıkları stres durumu gösterilebilir.

Araştırmanın sonuçlarına göre veli-öğrenci etkileşimine dayanarak evde okunan seri metinlere yönelik öğrencilerin tepkilerinin %70’inin okur merkezli tepkiler olduğu görülmektedir. Aynı zamanda Flotsam ve Voices in the Park isimli resimli çocuk kitaplarına verilen tepkilerin yaklaşık %80’i okur merkezli tepkilerden oluşmaktadır. Aynı kitaplara velilerin tepkileri de öğrenci tepkilerinden farklılaşmamaktadır. Velilerin seri metinler için tepkilerinin %71’i okur merkezli tepkilerdir. Veliler

Flatsom resimli çocuk kitabına %83 oranında okur merkezli tepkiler ifade ederken, Voices in the Park resimli çocuk kitabı için bu oran %66'dır. Bu araştırmanın sonuçlarına göre öğrenci ve veli etkileşimine dayalı gerçekleşen okumalarda hem seri metinlerde hem de resimli çocuk kitaplarına yönelik öğrenci ve velilerin tepkilerinin okur merkezli tepkiler olduğu görülmektedir. Aile katılımının tüm çocukların akademik başarıları üzerinde etkisi çok dikkat çekmektedir (Lindberg, 2017). Öğretmenlere göre de aile katılımı okuma yazma başarısını arttırmaktadır (Kıvrak ve Yıldırım, 2020). Öğrenci ve velilerin kitaplara yönelik benzer tepkileri okuma işleminin birlikte yapılmasıyla açıklanabilir. Connell'e (1996) göre okurlar, tepkilerinde kişisel yaşantıları ve edebi tecrübeleriyle anlamı şekillendirerek okur merkezli olarak metinle ilişki kurmalıdır. Bu çalışmaya benzer olarak son birkaç yıl içerisinde yapılan birçok araştırmada okur merkezli tepkilere ulaşıldığı görülmektedir (örn. Çevik ve Müldür, 2019; Kanık Uysal, Ateş, 2020; Karagöz, 2018; Kaya Tosun ve Doğan, 2020; Ulusoy, 2016; Yekeler ve Ulusoy, 2017). Peki okur merkezli tepkiler neyi ifade etmektedir? Okurlar, metne karşı kişisel duygu ve düşüncelerini yansıtarak metinde var olan olaylarla kendi deneyimlerini hayal güçlerinin yardımıyla birleştirecek; metinde yer alan olayların bir parçası olmak istediklerini ortaya koyacaklardır (Karagöz, 2018). Kitaplara verilen duygusal tepkiler, kitapta yer alan olaylara katılma isteği ve okurun kitapta kendi yaşantılarından izler bulması okurun düşünme becerileri, sosyal ve bilişsel gelişimi hakkında önemli bilgiler sağlayabilir (Yekeler ve Ulusoy, 2017). Rosenblatt (1995) okurlar metne kendi kişisel anlamını yüklediği sürece metnin sayfadaki mürekkepten ibaret olduğunu belirtmektedir (akt. Kaya Tosun, 2018). Yine Rosenblatt (1999) "Edebi ürün düşük duygusal etkiye sahipse, tartışmanın hepsi boş laf kalabalığı olur" ifadesiyle okur tepkilerinin önemini vurgulamaktadır. Ailelerin öğrencilerin okuryazarlık faaliyetlerine katılımı çocukların okur yazarlık becerileri üzerinde önemli etkisi vardır (Sénéchal ve LeFevre, 2002). Bu araştırmada okur tepkilerinin %70 hatta %80 a ulaşan okur merkezli yanıtlardan oluşmasında okumaların ev ortamında veli-öğrenci etkileşimine dayalı gerçekleştirilmesinin önemli etkilerinin olduğu düşünülmektedir. Çünkü okurun tepkilerinde okuma deneyimlerinin yanı sıra okuma ortamı da önemlidir (Rosenblatt, 1978). Ateş ve Aktaş'a (2020) göre bu unsurlardan birinin değişmesi metne yönelik tepkileri etkileyebilmektedir.

Bu araştırma üstün yetenekli öğrencilerle yürütülmüştür ve bu öğrenciler iyi birer okuyucu olarak nitelendirilmektedir. Aynı zamanda resimli çocuk kitaplarına aşina oldukları bilinmektedir. Hem seri kitaplarda hem resimli çocuk kitaplarında okur merkezli yanıtların oranının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ateş ve Aktaş (2020) estetik açıdan kitaplarla yeterli deneyimlere sahip olmayan öğrencilerle gerçekleştirdiklerini ifade ettikleri çalışmada okurların tepkilerinde metin ve okur merkezli tepkilerin birbirine yakın olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonuçlardan yola çıkarak okuyucudan kaynaklanan ve kontrol altına alınması güç değişkenlerin okur tepkilerini etkilediği yorumu yapılabilir. Aynı zamanda Ateş ve Aktaş (2020) okuma ortamının da okur tepkilerini etkileyebileceğinden bahsetmektedir. Bu araştırmada veli-öğrenci etkileşimine dayalı evde gerçekleşen okumalar sonucunda farklı yaş gruplarına ait öğrenci ve velilerin okur merkezli tepkiler vermişlerdir.

Heller'a (2006) göre "Bu kitap kendi hayatınızda ne hatırlatıyor?" sorusu anlama becerilerinin gelişmesine katkı sağlayabilmektedir (akt. Yekeler ve Ulusoy, 2017). Okur tepki kuramında anlam, okurun kişisel yaşantıları ile oluşturulmaktadır (Kaya Tosun, 2018). Ev ortamında veli-öğrenci etkileşimine dayalı okunan kitaplarda öğrencilerin seri kitaplarda ilk iki kitaba nazaran son kitabı daha iyi anladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Lukens, Smith ve Coffel'e (2018) göre seri metinler genç okurlara okuma becerisi için güven verirler çünkü seri ilerledikçe akıcılık artar, kitaplardaki değişmezlik, tahmin edilebilirlik okurun yeni karakterler ve farklı konularda yaşayacağı deneyimleri geciktirir. Bu araştırmada okurların serinin son kitabında daha yüksek anlama puanları aldığı görülmektedir. Bu bakımdan Lukens, Smith ve Coffel'in (2018) görüşleriyle bu araştırmanın sonuçları benzerlik taşımaktadır. Öğrencilerin resimli çocuk kitaplarına yönelik anlama puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ancak azda olsa daha fazla okur merkezli tepki verilen kitabın anlama puanları diğer resimli çocuk kitabından yüksek olduğu gözlenmiştir. Bu bağlamda düşünüldüğünde okur tepkileri ve metinlerin anlaşılması arasında bir ilişkiden söz edilebilir. Bu araştırmada seri metinlerden tek bir başlıkta tepkilerin toplanması serinin her bir kitabına yönelik anlama puanları ve okur tepkilerinin karşılaştırılmasını kısıtlamıştır. Ancak öğrencilerin aşina olduğu seri metinlere yönelik tepkileri ve tepki düzeyleri ile anlama düzeylerinin karşılaştırıldığı çalışmalarla alan yazın zenginleştirilebilir.

Sonuç olarak bu araştırma salgın sürecinin neden olduğu öğrenme kayıpları bağlamında üstün zekalı öğrencilerin durumlarını, bu salgın sürecinde ev ortamında ebeveynleri ile gerçekleştirmiş oldukları

etkinleri, kendilerine okunan kitaplara yönelik tepkilerini, aynı zamanda ebeveynlerin kitaplara yönelik tepkilerini ve salgın sürecinde ebeveyn-çocuk etkileşimini betimlemek amacı ile gerçekleştirilmiştir. Bu ve benzeri yapılacak çalışmalar salgın sürecinde eğitim bağlamında öğrencilerin durumlarının ortaya konulmasına ve gerekli önlemlerin alınmasına katkı sağlayacaktır.

Kaynakça

- Ateş, S. ve Aktaş, N. (2020). Duygu durumlarının farklılaştığı resimli çocuk kitaplarına yönelik okuyucu tepkilerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(3), 726-745. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.742584>
- Baker, L. (2003). The role of parents in motivating struggling readers. *Reading & Writing Quarterly*, 19, 87-106. <https://doi.org/10.1080/10573560308207>
- Can, A., Deniz, E. ve Çeçen, M. (2016). Ortaokul öğrencilerinin okuma tutumları. *Electronic Turkish Studies*, 11(3), 645-660. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9311>
- Clark, C and Picton, I. (2012). *Family Matters: The Importance of Family Support for Young People's Reading. Findings from the National Literacy Trust's annual survey 2011*. London: National Literacy Trust.
- Connell, J. M. (1996). Assessing the influence of Dewey's epistemology on Rosenblatt's reader response theory. *Educational Theory*, 46(4), 395-413. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.1996.00395.x>
- Crosby, S. A., Rasinsky, T., Padak, N., ve Yildirim, K. (2015). A-3 year study of a school-based prantal involvement program in early literacy. *The Journal of Educational Research*, 108(2), 165-172, DOI: 10.1080/00220671.2013.867472
- Çaykuş, E. T, ve Mutlu Çaykuş, T. (2020). Covid-19 pandemi sürecinde çocukların psikolojik dayanıklılığını güçlendirme yolları: Ailelere, öğretmenlere ve ruh sağlığı uzmanlarına öneriler. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(5), 95-113.
- Çevik, A., & Müldür, M. (2019). "Vapurları Seven Çocuk" adlı kitabın okur-tepki teorisi ile değerlendirilmesi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 7(3), 40-50. DOI: 10.29228/ijlet.23375
- Galindo, C., ve Sheldon, S. B. (2012) School and home connections and children's kindergarten achievement gains: The mediating role of family involvement. *Early Childhood Research Quarterly*, 27, 90– 103. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2011.05.004>
- Er, Z. ve Arıcı, F. A. (2018). Ortaokul öğrencilerinin okuma becerilerinin geliştirilmesinde aile etkisi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 3(1), 1-2. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/turkegitimdergisi/issue/37897/390974> adresinden alınmıştır.
- Epstein, J. L. (2011). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools* (2nd ed.). Westview Press. <https://doi.org/10.4324/9780429494673>
- Faires, J., Nichols, W. D., & Rickelman, R. J. (2000). Effects of parental involvement in developing competent readers in first grade. *Reading Psychology*, 21(3), 195–215. <https://doi.org/10.1080/02702710050144340>
- Hancock, M. R. (2008). *A celebration of literature and response: children, books, and teachers in K-8 classrooms* (3rd. ed.). Upper Saddle River, New Jersey: Pearson.
- He, F., Deng, Y., ve Li, W. (2020). Coronavirus disease 2019 (Covid-19): What we know? *Journal of Medical Virology*, 1-7. <https://doi.org/10.1002/jmv.25766>
- Jeynes, W.H. (2005). A meta-analysis of the relation of parental involvement to urban elementary school student academic achievement. *Urban Education*, 40, 237-269. <https://doi.org/10.1177/0042085905274540>
- Jeynes, W.H. (2007). The relationship between parental involvement and urban secondary school student academic achievement: A meta-analysis. *Urban Education*, 42(1), 82-110. <https://doi.org/10.1177/0042085906293818>
- Jordan, G.E., Snow, C.E. and Porsche, M.V. (2000). Project EASE: The effect of a family literacy project on kindergarten students' early literacy skills. *Reading Research Quarterly*, 35, 524-546.
- Kanık Uysal, P. ve Ateş, S. (2020). Okur-Tepki Teorisi: Küçük Kara Balık örneği. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(3), 777- 796. DOI: 10.16916/aded.713103

- Karagöz, B. (2018). Ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin resimli çocuk kitaplarına ilişkin tepkileri üzerine bir inceleme. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(4), 1198-1218. <https://doi.org/10.16916/aded.429948>
- Kaya Tosun, D. (2018). Okuma çemberlerinin okuduğunu anlama, akıcı okuma, okuma motivasyonu ve sosyal beceriler üzerindeki etkisi ve okur tepkilerinin belirlenmesi. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Kaya Tosun, D. ve Doğan, B. (2020). Okuma çemberlerinin Okuduğunu anlama ile akıcı okuma üzerindeki etkileri ve okur tepkileri: Bir karma yöntem araştırması. *Eğitim ve Bilim*, 45(203), 153-176. DOI: 10.15390/EB.2020.8716
- Kaysılı, B. K. (2008). Akademik başarının artırılmasında aile katılımı. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi *Özel Eğitim Dergisi*, 9(1), 69-83. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000115
- Kıvrak, Z. ve Yıldırım, K. (2020). Öğretmenlerin gözünden birinci sınıf öğrencilerin okuma ve yazma becerilerini öğrenim süreçlerine ailelerin katılımı. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(2), 447-468.
- Linberg, E. N. (2017). Aile katılımı: bir kavramsal ve durumsal analiz çalışması. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(13), 51-72.
- Lukens, R., J., Smith, J., J., ve Coffel, C., M. (2018). *Çocuk edebiyatına eleştirel bir bakış (1. Baskı)*. Erdem Yayınları.
- Mart, M. & Kesicioglu, O.S. (2020). Parents' opinion to play at home during COVID-19 pandemic. *Turkish Studies*, 15(4), 945-958. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.44381>
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*: San Francisco: Jossey-Bass
- Ramazan, O., Adak Ozdemir, A. ve Ozdemir Beceren, B. (2012). Evaluation of play from private and public pre-school children's point of view. *Procedia: Social and Behavioral Sciences*, 46, 2852–2856. DOI: 10.1016/j.sbspro.2012.05.576
- Rowe, K. (1991). The influence of reading activity at home on students' attitudes towards reading, classroom attentiveness and reading achievement: An application of structural equation modelling. *British Journal of Educational Psychology*, 61, 19-35.
- Rosenblatt, L.M. (1978). *The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Rosenblatt, L. M. (1999). *Literature as exploration*. NY: The Modern Language Association of America.
- Sénéchal, M. and LeFevre, J. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: A five-year longitudinal study. *Child Development*, 73(2), 445-460. DOI: 10.1111/1467-8624.00417
- Ulusoy, M. (2006). Resimli çocuk kitapları ve okur tepki teorisi. *İlköğretim Online*, 15(2), 487-497. doi: <http://dx.doi.org/10.17051/io.2016.02208>
- UNESCO. (2020). *Startling digital divides in distance learning emerge*. UNESCO. <https://en.unesco.org/news/startling-digital-divides-distance-learning-emerge>
- Van Steensel, R. (2006). Relations between socio-cultural factors, the home literacy environment and children's literacy development in the first years of primary education. *Journal of Research in Reading*, 29(4), 367-382. DOI: 10.1111/j.1467-9817.2006.00301.x
- Yekeler, A., D., ve Ulusayo, M. (2017). İlkokul öğrencilerinin bilgi verici resimli çocuk kitaplarına yönelik tepkileri. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 1(2), 20-39.
- Yıldız, S. ve Bektaş, F. (2021). COVID-19 salgınının çocukların boş zaman etkinliklerinde yarattığı değişimin ebeveyn görüşleriyle değerlendirilmesi. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 26(1), 99-122. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/gbesbd/issue/59393/835694> den alınmıştır.
- Yılmaz C. ve Çalışkan M. (2017). Yatılı ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonlarının incelenmesi. *Turkish Studies*, 12(33). 573-588. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12541>
- WHO. (2020a). *Coronavirus disease (COVID-19) Pandemic*. World health Organization. <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019>
- WHO. (2020b). *WHO Coronavirus Disease (COVID-19) Dashboard*. World health Organization. <https://covid19.who.int/>

Extended Abstract

Introduction

The new type of coronavirus disease that emerged in Wuhan, China in December 2019 was widely defined as coronavirus, with the name of the virus causing the disease as SARS-Cov-2 (She, Deng & LI, 2020). The epidemic caused children to move away from their school status and start learning by distance education without taking part in any adaptation process before.

Although the achievements of the students at school before the distance education process were enriched with various activities at home, the work done at home became the only source of learning because there was no school education during the pandemic period (Çaykuş & Mutlu Çaykuş, 2020). One of the areas that parents can easily get involved in is literacy. The parent involved in the process with a reading material will make a difference in the development of the child's literacy skills (Sénéchal & LeFevre, 2002). It is known that reading activities at home have significant effects on reading success, reading attitude, reading motivation and language skills (Clark & Picton, 2012). With the closure of schools and the start of the distance education period due to coronavirus epidemic, the importance of the activities carried out with the participation of the family in the home environment has once again become clear. In this research, it was aimed to reveal the activities carried out with parent-student interaction and the reactions developed against the books read based on parent-student interaction in the home environment during the epidemic process.

Method

The sample of the research consisted of 23 gifted students, 16 boys and 9 girls, and their parents. There are 3 serial children's books used in the research process. The postmodern picture children's books used in the process were written and illustrated by David Wiesner. In this process, books named "Flotsam" and "Voices in the Park" by David Wiesner were used. 4 different data collection tools were used to access the data of the research. In order to determine the effect of the epidemic process on the student-parent interaction, an epidemic process form was prepared by experts, students' reactions to the picture children's books read were taken, and comprehension questions were used to reach students' comprehension scores. At the same time, a demographic information form was created to obtain demographic information of family and students. During the data analysis process, the responses to each data collection tool were analyzed separately by using descriptive analysis. The analyzes are tabulated and sample quotations are included. Parents were coded as "V" were and students as "Ö". In the analysis of reader reactions, the responses from the students were read one by one by the researchers. Students' answers were analyzed using the categories developed by Wollman-Bonilla and Werchadlo (1995). The frequency and percentages of the answers were calculated and made into tables. The answers to the comprehension questions from the students were scored by the researchers. The scores that each student got from the books were revealed and turned into a table. Subsequently, relevant inferential statistics were made.

Findings, Result and Discussion

The fact that education and training started to be carried out online instead of school buildings due to the epidemic, caused a change in the routine of the home environment.

Many activities have started to be carried out in the home environment. According to the results of this research, parent-student relationship during the epidemic process; it has been revealed that they spend time together in academic activities, artistic and sports activities.

It was found that the students mostly read books and did homework in the time they allocated for their academic success. According to the results of the study, it was revealed that the parents were happy while supporting students enjoyed spending time together, but felt responsible and under stress in meeting the needs of the students during the epidemic process. The difficulties experienced by the parents occurred in cases such as not being able to spare time for the student, not having enough information for student education, and the student being unwilling to study.

According to the results of this study, it is seen that the reactions of students and parents towards both serial texts and illustrated children's books are reader-centered reactions in readings based on student and parent interaction. Similar reactions of students and parents to the books can be explained by doing the reading process together. According to Connell (1996), readers should establish a reader-centered

relationship with the text by shaping the meaning through their personal experiences and literary experiences in their reactions. Similar to this study, it is seen that reader-centered reactions have been reached in many studies conducted in the last few years (e.g. Çevik & Müldür, 2019; Kanık Uysal, Ateş, 2020; Karagöz, 2018; Kaya Tosun & Doğan, 2020; Ulusoy, 2016; Yekeler & Ulusoy , 2017). It was concluded that in the books read based on parent-student interaction in the home environment, students understand the last book better than the first two books in serial books.

According to Lukens, Smith, and Coffel (2018), serial texts give young readers confidence in reading skills because as the series progresses, fluency increases, the stability and predictability of the books delay the reader's experiences with new characters and different subjects. In this study, it is seen that the readers got higher comprehension scores in the last book of the series. In this respect, the views of Lukens, Smith and Coffel (2018) are similar to the results of this study. It was concluded that there was no significant difference between the students' comprehension scores of the children's picturebook

*Yazarlar makaleye eşit oranda katkı sağlamış olduklarını beyan ederler.

** Düzce Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Kurulu tarafından 25.06.2020 tarihli 2020/134 sayılı kararla oy birliği ile araştırmanın etik kurul onayı verilmiştir.

Almanca Konuşma Kaygısı Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması*

German Speaking Anxiety Scale: A Validity and Reliability Study

Aygül ŞAHİN TOPTAŞ¹, Muhammet KOÇAK²,

Makale Hakkında

Gönd. Tarihi:03.02.2021

Kabul Tarihi:16.09.2021

Yayın Tarihi:01.11.2021

Anahtar Kelimeler

Kaygı,
Yabancı dilde konuşma kaygısı,
Almanca konuşma kaygısı,
Kaygı ölçeği,
Faktör.

Key Word

Anxiety,
speaking anxiety in foreign language,
German speaking anxiety,
anxiety scale,
factor.

Özet

Yabancı dil konuşmak birçok insan için olduğu gibi bu alanda öğrenim gören kişiler için de problem oluşturmaktadır. Buna sebep olan en büyük problemlerden birinin de kaygı olduğu düşünülmektedir. Çalışmada Türkiye’de Alman dili ile ilgili bölümlerde aktif bir şekilde öğrenim görmekte olan öğrencilerin Almanca konuşma kaygılarını ölçmeye yönelik üç boyutlu (fiziksel, duyuşsal, davranışsal tepkiler) 26 maddelik Almanca Konuşma Kaygısı Ölçeği geliştirilmiştir. Çalışmaya Türkiye’de çeşitli üniversitelerde Almanca Öğretmenliği ve Alman Dili ve Edebiyatı programlarında aktif bir şekilde öğrenim gören toplam 792 öğrenci katılmıştır. İlk örneklem grubundan toplanan verilerle Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılmış, buradan elde edilen verilerin doğruluğunu test etmek amacıyla ikinci örneklem grubunda Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda ölçeğin 26 maddelik 3 faktörlü yapısı doğrulanmıştır. Geçerliği ortaya konan ölçeğin güvenirlilik analizi için Cronbach Alpha (α) iç tutarlık katsayısı ve McDonald’s Omega (ω) katsayısı hesaplanmıştır. Ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısının 0.97; her bir alt faktöre ait Cronbach Alpha ve McDonald’s Omega güvenirlilik katsayılarının ise 0.80’in üzerinde olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen veriler doğrultusunda ölçeğin güvenirliliğinin oldukça yüksek olduğu görülmüştür. Sonuçlardan yola çıkarak geçerli ve güvenilir bir Almanca Konuşma Kaygısı Ölçeği elde edilmiştir. Ölçeğin Almancanın yanı sıra diğer dillere de uyarlanabileceği ve yabancı dil konuşma kaygısı ölçeği olarak da kullanılabilirliği düşünülmektedir.

Abstract

Speaking a foreign language poses a problem for people who study in this field as it does for many people. One of the biggest problems that causes this is thought to be anxiety. In this research, a 26-item German Speaking Anxiety Scale which consists of three factors (physical, affective, and behavioral responses) was developed to measure German speaking anxiety of students who actively study in departments related to the German language in Turkey. A total of 792 students participated in this research, who study German Language Teaching or German Language and Literature actively in various universities from Turkey. Explanatory Factor Analysis (EFA) was performed on the data collected from the first sample group, and Confirmatory Factor Analysis (CFA) was performed in the second sample group to test the accuracy of the data obtained from the first group. As a result of the analyzes, the 3- factor structure of the scale with 26 items was confirmed. Cronbach’s Alpha (α) and McDonald’s Omega (ω) were calculated for the reliability analysis of the scale. Cronbach Alpha (α) of the scale is 0.97; Cronbach Alpha (α) and McDonald’s Omega (ω) reliability coefficients of each sub-factor are above 0.80. The data suggest that the reliability of the scale is quite high. Based on the results, a valid and reliable German Speaking Anxiety Scale was obtained. It is thought that the scale can be adapted to other languages besides German and can also be used as a foreign language speech anxiety scale.

Atf için: Şahin Toptaş, A. & Koçak, M. (2021). Almanca konuşma kaygısı ölçeği: Geçerlik ve güvenirlilik çalışması. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi [MSKU Journal of Education]*, 8(2), 711-724. DOI: 10.21666/muefd.873780

*Bu makale Aygül ŞAHİN TOPTAŞ tarafından Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü bünyesinde Prof. Dr. Muhammet KOÇAK danışmanlığında tamamlanan “Alman Dili ile İlgili Bölümlerde Öğrenim Görmekte Olan Öğrencilerin Almanca Konuşma Kaygısı” başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.

¹ Gazi Üniversitesi, aygulsahin@gazi.edu.tr, ORCID: 0000-0002-8468-1688

² Gazi Üniversitesi, muhammetkocak@gazi.edu.tr, ORCID: 0000-0001-6387-0765

Farklı ülkelerde yaşayan ve farklı dilleri konuşan kişiler arasındaki etkileşimin hiç olmadığı kadar sıklaşması yabancı dil eğitiminde kullanılan yöntemleri de etkilemiştir. Bu doğrultuda dinleme, konuşma, okuma ve yazma olarak nitelendirilen dört temel dil becerisinin eşit oranda öğretimi ön plana çıkmış ve modern yabancı dil eğitimi söz konusu becerilerin eğitimine odaklanmıştır. Diğer üç beceriye oranla birçok insanın yabancı dil öğrenmede en çok konuşma becerisinde zorlandığı ve kaygılı olduğu gözlenmektedir. Nitekim E.K. Horwitz, B. Horwitz ve Cope da (1986), yabancı dil öğrenmedeki en endişe verici etkinin hedef dilde konuşma olduğunu ileri sürmektedir (s.132). Yabancı dilde konuşmak birçok kişi için büyük bir sorundur. İnsanların çoğunun yazılı olarak kendini daha iyi ifade ettikleri fakat sözlü ifadede zorlandıkları, kaygı duydukları ve bu sebeple konuşamadıkları ya da konuşmaktan kaçındıkları bilinmektedir. Yabancı dil öğrenirken, yabancı dilde konuşma düşüncesi bile birçok insanda kaygıya sebep olmaktadır. Bu kaygının yabancı dil öğrenen bireylerin yanı sıra dil eğitimi alan öğrencilerde, hatta öğretmenlerde dahi olduğu gözlenmektedir. Yabancı dilde konuşmak, günümüzde birçok alanda önem arz etmektedir ve bu nedenle yabancı dilde konuşmak bireyler için neredeyse bir zorunluluk haline gelmiştir. Bir dili öğrenmedeki en önemli unsurlardan birisi o dili aktif bir şekilde kullanmaktır.

Yabancı dili hedef ülke dışında öğrenenlerin hedef dili kısıtlı imkânlar sebebiyle öğrendikleri ortam dışında günlük hayatlarında kullanmaları pek mümkün değildir. Aynı düşüncüyü paylaşan Richards (2015) geçmişte dil öğrenimlerinin sınıf temelli öğrenim üzerine kurulu olduğunu, bu nedenle sınıf ortamında hedef dilde yani yabancı dilde pratik yapma imkânının kısıtlı olduğunu, yakın bir zamana kadar da öğrencilerin sınıf dışı yabancı dil kullanma olanaklarının az olduğunu belirtmektedir (s. 5-6). Böylelikle yabancı dil öğrenilen sınıf ortamları dışında öğrencilerin aktif bir şekilde yabancı dil konuşabilecekleri ve konuşma üzerine kendilerini geliştirebilecekleri imkânın az olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır.

Birçok öğrenci öğrenim görmek ve dil eğitimi almak için yurt dışına gitmeyi tercih etmektedir. Günümüzde artan bu öğrenci hareketlilikleri yabancı dilin önemini ve gerekliliğini daha da çok göstermektedir. Bu bağlamda en çok tercih edilen dillerden birisi de Almancadır. Almanya’da sunulan lisans ve lisansüstü eğitim fırsatları, iş imkânları ve Almanya’nın ileri teknolojisi sebebiyle Almanya eğitim amaçlı en çok tercih edilen Avrupa ülkelerinden birisi haline gelmiştir. Almanya’nın Avrupa ülkeleri arasında uluslararası öğrenciler tarafından en çok tercih edilen ülke konumunda olması bu durumun bir göstergesidir (study.eu, 2018). Alman İstatistik Kurumu 2020 yılı verilerine göre 2019-2020 eğitim-öğretim yılı kış döneminde Almanya’da 411.601 yabancı öğrenci çeşitli bölümlerde öğrenim görmektedir. Bu rakam Almanya’da öğrenim gören toplam öğrencilerin %14’ünü oluşturmaktadır (Statistisches Bundesamt, 2020). Gerek Almanya’nın sunduğu eğitim ve iş imkânları gerekse Türkiye’de özel okulların da yaygınlaşması ve Anadolu liselerindeki ikinci yabancı dilin büyük oranda Almanca olmasıyla Almanca ülkemizde İngilizceden sonra en çok tercih edilen yabancı dil konumuna gelmiştir.

Türkiye’de Alman dili ile ilgili bölümlerde öğrenim görmekte olan öğrenciler Almanca eğitim gördükleri ve bu alanda uzmanlaşacakları için dili her yönüyle aktif bir şekilde kullanmaları beklenmektedir. Bu çerçevede çalışmanın amacı Türkiye’de Alman dili ile ilgili bölümlerde öğrenim gören öğrencilerin Almanca konuşma kaygı düzeylerini belirlemek amacıyla geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmektir. Literatürde yabancı dil öğrenme ve öğretme kaygısına dair birçok çalışma yer alırken, Almanca konuşma kaygısına dair detaylı bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Literatürde yabancı dil konuşma kaygısını ölçmek amacıyla Hotwitz vd.nin (1986) geliştirdiği 33 maddelik Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeği (Foreign Language Classroom Anxiety Scale) sıklıkla kullanılmıştır. Ancak bu ölçek konuşma kaygısı ölçeği olmamakla birlikte sadece sınıf içerisindeki etkenler dikkate alınarak hazırlandığı için yabancı dil konuşma kaygısını ölçmede yeterli olmadığı düşünülmektedir. Bu nedenle bu çalışma Almanca konuşma kaygısını ölçmesi açısından önem taşımaktadır.

Kaygı

Dil, dünyaya dair duygu ve düşüncelerimizi açığa çıkaran önemli bir araçtır. Aynı zamanda soyut ve karmaşık düşüncelerimizi kontrol ettiğimiz ve şekillendirdiğimiz en önemli bileşendir. Dil, sadece zihinsel bir bilgi sistemi değil, aynı zamanda işlevsel bir iletişim aracıdır (Schwarz-Friesel, 2013, s. 19-22). “Bir yabancı dili öğrenmeyi zor kılan pek çok faktör olabilmektedir. Bu faktörler arasında, zihinsel

faktörler, kültürel faktörler ve duyuşsal faktörler gibi pek çok faktör sayılabilir. İfade edilen bu faktörlerden birisini de duyuşsal özellikte olan ‘kaygı’ teşkil etmektedir” (Baş, 2014, s. 101). Kaygı birçok farklı durumlarda meydana geldiği ve farklı maskeler arkasına gizlenebildiği için, kaygıyı açık bir şekilde tanımlamak zordur (Becker, 2011, s. 7). Kaygı kavramının sözlük anlamına bakıldığında; Türk Dil Kurumu Türkçe Sözlükte (2021) “üzüntü ve endişe duyulan düşünce, gam, tasa, genellikle kötü bir şey olacakmış düşüncesiyle ortaya çıkan ve sebebi bilinmeyen gerginlik duygusu” olarak tanımlanırken Alman Duden Sözlüğüne göre ise (2021) “Tehlike karşısında hissedilen endişe, baskı, heyecanla ilişkili duygu durumu, belirsiz bir tehdit hissidir.” Doma (2017) ise kaygıyı somut gerçek bir nedeni olan korkunun aksine soyut belirsiz bir his ve kuruntu olarak ifade etmiştir (s.102). Benzer düşünceleri aktaran Morgan (2011), kaygıyı kendimizde algıladığımız sorunun ne olduğunu bilemediğimiz belli belirsiz bir korku olarak tanımlamıştır (s. 214).

Yabancı dil araştırmacıları ve kuramcıları kaygının dil öğrenimi ile ilişkili olduğu fikrindedirler (Horwitz vd. 1986, s. 125). Na'nın (2007) da belirttiği gibi kaygı yabancı dil öğrenimini etkileyen önemli bir duyuşsal faktör konumundadır (s. 22). Dil kaygısı; öğrenme, dinleme ve konuşmayı kapsayan özellikle yabancı dil ile ilişkili endişe ve gerginlik hissi olarak tanımlanabilir (MacIntyre ve Gardner, 1994, s. 284). Horwitz vd. (1986) insanların çoğunun zihinlerinde yabancı dil öğrenmeye karşı bir engel olduğunu iddia ettiğini, bunun ise kaygıdan kaynaklandığını ileri sürmektedir (s. 125). MacIntyre ve Gardner ise (1991) kaygının yabancı dil öğrenenler için problem yarattığını, bu durumun ise yeni bir dilin edinime ve bu dili muhafaza etmeye engel olabileceğini aktarmaktadırlar (s. 86). Horwitz vd. (1986) yabancı dil kaygısının diğer insanlarla iletişim kaygısından kaynaklanabileceğini ifade etmektedir (s. 127). Bu durum iletişim ve yabancı dilin birbirleriyle yakından ilişkili olduğunun bir göstergesidir.

Yabancı dil eğitimine yönelik iletişimsel yaklaşım yönündeki son eğilimler, kişinin dil yeterliğini geliştirmek için dili kullanmak yani konuşmak zorunda olduğu inancını yansıtmaktadır. Bunun yanı sıra iletişim, dil öğrenimini kolaylaştırmanın bir yoludur (MacIntyre ve Charos, 1996, s. 3). Horwitz ve Young (1991) ise iletişim kaygısının aslında dil kaygısı olarak bilinen yabancı dildeki kaygı olduğunu ifade etmektedir. Öğretmen ve öğrenciler kaygının yabancı dilde konuşmayı öğrenmede aşılması gereken büyük bir engel olduğunu düşünmektedir (Horwitz vd. 1986, s. 125). Konuşma kaygısı insanlarla iletişim kurmaktan duyulan endişe ve korku olarak tanımlanmaktadır. Toplum içinde konuşma, dinleme ya da konuşulan ifadeyi anlamada yaşanan zorluklar konuşma kaygısının göstergelerindedir. Yabancı dil öğrenmede bu tür kaygı kişilerin başkalarını anlamakta ve kendilerini ifade etmekte zorluk çekecekleri düşüncesinden kaynaklanmaktadır (Lucas, Miraflores ve Go, 2011, s. 102). Tüm bu düşüncelerden hareketle, Kartal ve Balçıkkanlı'nın (2018) da belirttiği gibi dil kaygısı öncelikle yabancı dil konuşmaya ve iletişime dayanmaktadır ve konuşma kaygısı en önemli kaygı türüdür (s. 9-10).

Kaygının Alt Boyutları

Horwitz vd. (1986) yabancı dil öğrenmede en endişe verici etkinin hedef dilde konuşma olduğunu ileri sürmektedirler. Kişilerarası iletişimin önemi nedeniyle iletişim kaygısı yabancı dil kaygısıyla oldukça ilgilidir. Konuşma kaygısı insanlarla iletişim kurmada duyulan endişe ya da korku olarak tanımlanan bir utangaçlık türüdür. Grup içinde (sözlü iletişim kaygısı) ya da toplum içinde (sahne korkusu) konuşma zorluğu ya da dinlemede veya konuşulan konuyu anlamada (alıcı kaygısı) yaşanan zorlukların hepsi konuşma kaygısının göstergeleridir (s. 127-132).

Spielberger (1966) ise kaygıyı durum kaygısı ve sürekli kaygı olarak ikiye ayırmaktadır. Sürekli kaygı, anksiyete kişilik özelliğidir ve hayat boyu devam edebilir. Durum kaygısı ise belli bir duruma bağlıdır; bu kaygı ya da korku ölçülebilir (Becker, 2011, s. 11). Bu tanımlardan yola çıkarak yabancı dilde konuşma kaygısının durum kaygısı olduğu söylenebilir.

Freud (1926) kaygıyı şu şekilde analiz etmektedir: Belli bir hoşnutsuzluk, geri çekilme, vazgeçme eylemleri ve belli bir yönde isteksizlik durumu. Kaygıyı aynı zamanda bir tehlike anında ortaya çıkan ve aynı durum tekrarlandığında düzenli olarak ortaya çıkan tepki olarak da tanımlamaktadır. Becker (2011) kaygı anında yaşanan bazı fizyolojik durumları şu şekilde ifade etmektedir: Kalp atışı artar, damarlar daralır ve kan basıncı artar, solunum hızlanır. Daha iyi görebilmek için göz bebekleri büyür.

Tüm bu fizyolojik değişiklikler hayatı tehdit eden bir durumda organizmanın kısa süreli canlanmasına hizmet etmektedir. Bu fiziksel reaksiyonlar insanlara panik anında ya da mücadelede yardımcı olmamakta, aksine engel olabilmektedir. Terlemek, kalbin hızla atması ve ellerin titremesi konsantrasyonu bozmakta ve kaygı riskini arttırmaktadır. Kaygı; dikkat, algı, sonuç çıkarma ve düşüncenin benzersiz bir şekilde etkileşimidir. Bu belirtilerin çoğu fark edilmeden gerçekleşmekte ve davranışları çok güçlü bir şekilde etkilemektedir. Kaygının başlıca semptomları şunlardır: titremek, kas gerginliği, kas ağrısı, huzursuzluk, yorgunluk, nefes darlığı, çarpıntı, kalp atışının hızlanması, terleme, ellerin soğuması, ağzın kuruması, baş dönmesi, mide ve bağırsak rahatsızlıkları, ateş veya üşüme, idrar yapma isteğinde artış, boğazın düğümlenmesi, korkaklık, konsantrasyon bozuklukları, uykusuzluk, sinirlilik. Bunların yanı sıra kaçınma davranışı da kaygıyla yakından ilişkilidir (s. 8-18).

Kaygı fizyolojik, davranışsal ve duyuşsal bileşenlerden oluşmaktadır (Rapee, Richard ve Heimberg, 1997, s. 743; Gordon ve Teachman 2008, s. 424; Zeidner, 2010, s. 1-3). Freud (1926) ve Becker'in (2011) yukarıda belirtilen tanımlamalarından da yola çıkarak kaygının fizyolojik, davranışsal ve duyuşsal olmak üzere üç boyut altında toplandığı görülmektedir:

Duyuşsal Tepkiler: Watts ve Alsop (1997) duyuşu, hareketin arkasında yatan duygu olarak ifade etmektedir (s. 356). Freud (1969) kaygıyı istenilmeyen şey, duygu durumu olarak tanımlamaktadır. Bu nedenle korku, endişe, gerginlik, tedirginlik gibi duygu durumlar duyuşsal tepkiler olarak ifade edilebilir.

Fizyolojik Tepkiler: Kalp atışının hızlanması, solunumun hızlanması, mide bulantısı, terleme, ellerin soğuması veya nemlenmesi, idrar yapma ihtiyacı gibi otonom uyarılmalar kaygının fizyolojik tepkileri olarak ifade edilmektedir (Suin, 1985; akt. Schnell, Tibubos, Rohrmann, Schienle ve Hodapp, 2011, s. 45). Kaygının bu boyutu, kaygı ile oluşan tüm fiziksel, bedensel tepkileri içermektedir. Terleme, titreme, ellerin soğuması, mide rahatsızlıkları, kalp çarpıntısı ve yorgunluk gibi.

Davranışsal Tepkiler: Davranış, insanların bütün eylemlerini, tepkilerini ifade etmektedir. Davranış, birtakım koşulların sonucudur (Şimşek, Çelik ve Akgemci, 2015, s. 3). Davranışsal tepkiler, gözlemlenebilir yani dışsal tepkilerdir. Kaygının bileşenleri olan kaçınma, erteleme, vazgeçme eylemleri davranışsal tepkileri ifade etmektedir.

Literatürde yer alan bu bilgiler doğrultusunda kaygı göstergelerinin duyuşsal, fizyolojik ve davranışsal tepkilerden oluştuğu tespit edilmiştir. Kaygıyı oluşturan söz konusu bileşenler ve Almanca konuşma esnasında yaşanan durumlar bir araya getirilerek Almanca konuşma kaygısına dair maddeler şu şekilde oluşturulmuştur:

Tablo 1
Almanca Konuşma Kaygısı Maddelerinin Göstergeleri

Kategori	Gösterge	Kaynak	Madde
Duyuşsal Tepkiler	Endişe, utangaçlık, korku, gerginlik, tedirginlik, çekinme, panik, konsantrasyon bozukluğu	Horwitz vd. 1986 Becker 2011 MacIntyre ve Gardner 1994	M1, M2, M3, M4, M10, M11, M12, M13, M15, M16, M17, M18, M19, M20, M21, M23, M26
Fizyolojik Tepkiler	Terleme, huzursuzluk, kalp atışının hızlanması, nefes darlığı, baş dönmesi, ellerin soğuması, mide ve bağırsak rahatsızlıkları	Becker 2011	M5, M6, M7, M8, M14
Davranışsal Tepkiler	Kaçınma, vazgeçme, geri çekilme	Freud 1926 Becker 2011	M9, M22, M 24, M25

Kaygıya ilişkin göstergeler göz ününde bulundurularak duyuşsal tepkilere ilişkin 17 madde, fizyolojik tepkilere ilişkin 5 madde, davranışsal tepkilere ilişkin 4 madde olmak üzere toplamda 26 madde oluşturulmuştur.

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırma bir ölçek geliştirme çalışmasıdır. Araştırmada Türkiye’de Alman dili ile ilgili bölümlerde öğrenim gören üniversite öğrencilerine yönelik Almanca konuşma kaygısı ölçeği geliştirmek amaçlanmıştır. Bu nedenle araştırma tarama modeli niteliği taşımaktadır. Bir konuyla ilgili katılımcı görüşlerinin ya da ilgi, tutum, kaygı, bilgi, inanç gibi özelliklerin belirlendiği büyük örneklem üzerinde yapılan araştırmalar tarama araştırmalarıdır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2017, s. 184).

Çalışma Grubu

Araştırma 2020-2021 eğitim-öğretim yılının güz döneminde Gazi Üniversitesi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Anadolu Üniversitesi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Dicle Üniversitesi ve Atatürk Üniversitesi Almanca Öğretmenliği programları ile Selçuk Üniversitesi ve Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi Alman Dili ve Edebiyatı programlarında öğrenim görmekte olan toplam 792 öğrenci üzerinde uygulanmıştır. Çalışma iki farklı örneklem grubundan oluşmaktadır. İlk uygulama çalışmaya katılan 329 öğrenci üzerinde yapılırken, 2. uygulama diğer 463 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Comrey ve Lee’ye (1992) göre ölçek geliştirme çalışmalarında örneklem büyüklüğünün 300 ve üzerinde olması veri analizi açısından iyi, 500 ve üzerinde olması ise çok iyi olarak değerlendirilmektedir (s.127). Bu durumda araştırmaya katılan örneklem büyüklüğünün oldukça iyi olduğu söylenebilir. Araştırmaya katılan öğrencilerden 606’sı Almanca Öğretmenliği ve 186’sı ise Alman Dili ve Edebiyatı programında öğrenim görmektedir. Çalışma grubu oluşturulurken amaç doğrultusunda önce programlar belirlenmiş ve öğrencilerin yabancı dil bölümünde aktif bir şekilde öğrenim görüyor olmaları ve gönüllü olmaları ölçütleri dikkate alınmıştır.

Ölçeğin Geliştirilmesi

Çalışmaya dair veriler, Alman dili ile ilgili bölümlerde öğrenim görmekte olan öğrencilerin Almanca konuşmaya ilişkin kaygı düzeylerini belirlemek ve çeşitli değişkenlere göre incelemek amacıyla geliştirilen Almanca Konuşma Kaygısı Ölçeği ve öğrenci özelliklerinin betimleneceği kişisel bilgi formu ile toplanmıştır. Ölçek üç boyutlu olup 26 madden oluşmaktadır. İlk olarak ölçeğin deneme formunu oluşturmak amacıyla maddeler yazılmıştır. Öncelikle araştırma grubundaki; Almanca Öğretmenliği programlarında okuyan (50) öğrencilerden Almanca konuşmaya yönelik kaygılarıyla ilgili duygu ve düşüncelerini öğrenmek amacıyla, Almanca konuşma kaygıları üzerine açık uçlu sorular yöneltilerek bir metin yazmaları istenmiştir. Yazılan metinlerden, Almanca konuşma kaygısını ölçebileceği düşünülen ifadeler tespit edilmiştir. İkinci aşamada konuyla ilgili literatür taranmıştır. Literatürden yararlanarak Almanca konuşma kaygısını ölçmek amacıyla kaygı durumları belirlenmiştir. Bu durumlar, Almanca konuşma kaygısını ölçmek için duyuşsal, fizyolojik ve davranışsal tepkilere yönelik yargılar ile cümle haline getirilmiştir. Maddeler öğrencilerden gelen cevaplar ve literatür doğrultusunda şekillendirilmiş ve duyuşsal, fizyolojik ve davranışsal tepkileri içeren 40 maddelik deneme formu oluşturulmuştur. Oluşturulan 40 maddelik deneme formu, kapsam geçerliği bağlamında, hazırlanan her bir maddenin ve ölçeğin bütününe ölçme amacına uygun olup olmadığı, ölçülmek istenen alanı temsil edip etmediği, konu alanında 3 uzman ve çalışma konusu hakkında bilgilendirilen ölçme ve değerlendirme alanından 1 uzman tarafından incelenmiştir. Uzmanların görüşlerini alabilmek amacıyla üçlü derecelendirmenin yer aldığı (uygun, kısmen uygun, uygun değil) uzman değerlendirme formu kullanılmıştır. Hazırlanan uzman değerlendirme formunda her madde tek tek, ilgili alt boyutla ilişkili olma, ifadenin anlaşılabilirliği ve dilin uygunluğu açılarından değerlendirilmiştir. Bu aşamada uzmanların belirtmiş olduğu görüşler doğrultusunda bazı maddeler üzerinde düzenleme yapılmış ve bazı maddeler çıkarılmıştır, böylelikle ölçeğin kapsam geçerliği desteklenmiştir. Kapsam geçerliği, testi oluşturan maddelerin ölçülmek istenen davranışı ne derece temsil ettiği ve ne derece yansıttığıdır (Büyüköztürk vd., 2017, s. 122). Bireylerin, ölçekteki maddelere katılma düzeylerini belirlemek üzere Likert tipi beşli derecelendirme ölçeği [Her zaman (5), Genellikle (4), Ara sıra (3), Nadiren (2) ve Hiçbir

zaman (1)] kullanılmıştır. Uygulamaya katılan bireylerden, kendilerine sunulan ifadelerle yönelik tepkilerini, sıklık bildiren bu tepki kategorilerine göre belirtmeleri istenmiştir. Yüksek puan bireyin kaygı düzeyinin yüksek olduğunu, düşük puan ise kaygı düzeyinin düşük olduğunu göstermektedir. Kişisel bilgi formunda ise araştırmanın amacına yönelik gerekli bilgileri sağlamak amacıyla 6 soru

sorulmuştur. Bu sorular yaş, cinsiyet, öğrenim görülen alan, sınıf düzeyi, Almanya’da bulunma süresi ve öğrenim görülen üniversitedir.

Verilerin Toplanması

Çalışmaya ilişkin veriler, katılımcıların Almanca konuşma kaygı düzeylerini ölçmeye yönelik geliştirilen Almanca Konuşma Kaygısı Ölçeği ve katılımcıların özelliklerini belirlemeye yönelik oluşturulan form ile 2020-2021 eğitim-öğretim yılı güz döneminde çeşitli üniversitelerin Alman dili ile ilgili programlarında öğrenim gören öğrencilere gönüllük esasını dikkate alınarak Google Formlar üzerinden çeşitli iletişim araçlarıyla ölçek linki paylaşarak online olarak uygulanmıştır. Araştırma kapsamında gerekli uygulamaların yapılması için Gazi Üniversitesi 06.06.2020 tarih ve 06 sayılı Etik Kurul toplantısı kararıyla Etik Kurul onayı alınmıştır.

Verilerin Analizi

Ölçekten elde edilen verilerin analizine başlamadan önce eksik ve hatalı veriler kontrol edilmiştir. Araştırmada öncelikle temel amaca yönelik ölçme aracının geliştirilmesi aşamasında ölçme aracının yapı geçerliğini test etmek için Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmış, güvenilirliğini belirlemek için Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı ve McDonald’s Omega güvenirlik katsayısı kullanılmıştır (Cronbach, 1951; McDonald, 1999). Yapı geçerliği, testin ölçülmek istenen faktörü davranış bağlamında ne derece doğru ölçtüğünü göstermektedir (Büyüköztürk, 2018, s. 180). Açıklayıcı faktör analizine başlamadan önce veri yapısının faktörleştirmeye uygun olup olmadığına bakmak için Kaiser-Meyer- Olkin (KMO) ve Bartlett Sphericity testi sonuçları değerlendirilmiştir. Analiz sonucunda veri yapısının faktörleştirmeye uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu doğrultuda faktörlerin birbirleriyle ilişkili olduğu düşünülerek eğik döndürme tekniklerinden olan promax döndürme yöntemiyle açıklayıcı faktör analizi yapılarak ölçekte yer alan maddelerin kaç faktörde toplandığı belirlenmiştir. Promax, maddelerin birbirleriyle ilişkili olduğu varsayılarak yapılan eğik döndürme biçimidir (Erkuş, 2016, s. 96). Açıklayıcı faktör analizinde ortaya çıkan faktör yapısının uygunluğunu test etmek için doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Almanca Konuşma Kaygısı Ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik analizleri için SPSS 21.0 ve Mplus 7.0 paket programları kullanılmıştır.

Bulgular

Araştırmanın amacı öğrencilerin Almanca konuşmaya ilişkin kaygı düzeylerini ölçmeye yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmektir. Bu amaca yönelik 329 öğrenci üzerinde açıklayıcı faktör analizi, farklı bir örneklem grubu olan 463 öğrenci üzerinde ise doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Açıklayıcı faktör analizi veri yapısını açıklamaya, doğrulayıcı faktör analizi ise var olan yapıyı test etmeye yöneliktir (Costello ve Osborne, 2005, s. 8).

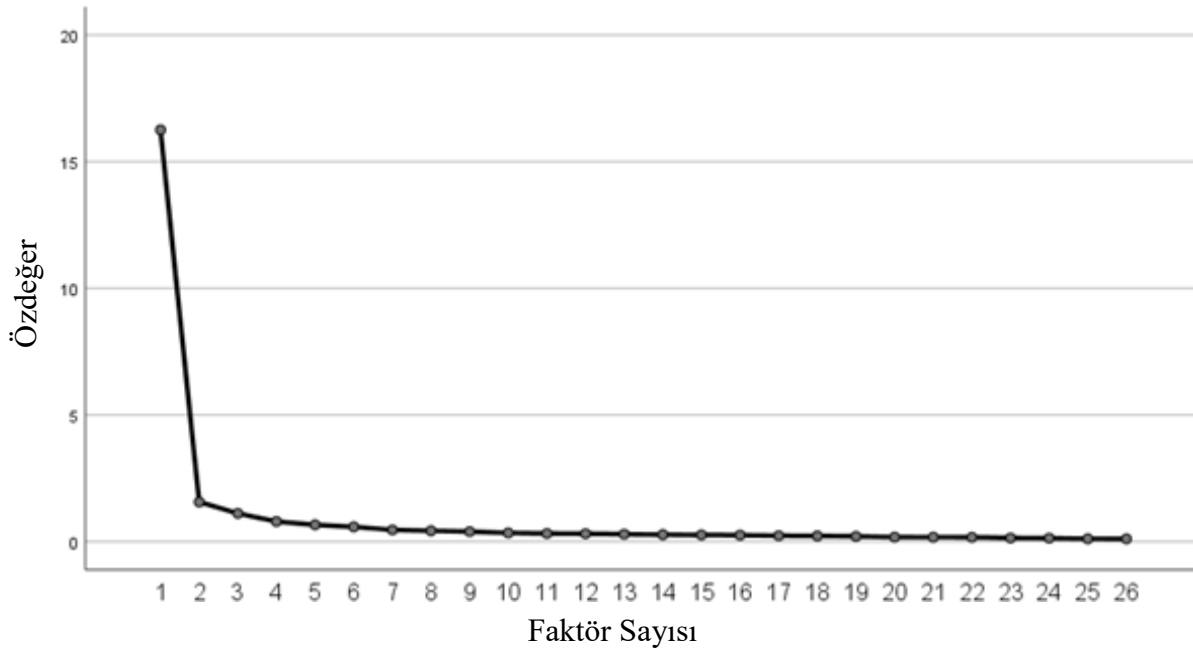
Açıklayıcı Faktör Analizi

Ölçeğin faktör yapısını belirlemek amacıyla öncelikli olarak açıklayıcı faktör analizi yapılmıştır. Açıklayıcı faktör analizi yapı geçerliğine ilişkin kanıt elde etmek için kullanılan tekniklerden birisidir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2018, s. 178).

Faktör analizine başlamadan önce verilerin faktörleştirmeye uygun olup olmadığını saptamak üzere Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Bartlett Sphericity testi değerlendirilmiştir. Analiz sonucunda Bartlett Sphericity testinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu ($p < .001$) ve KMO değerinin 0.97 olduğu bulunmuştur. KMO testi, örneklem yeterliliğini göstermektedir (Can, 2016, s. 325). Bir diğer ifadeyle, KMO örneklem büyüklüğü açısından veri yapısının faktör analizine uygun olup olmadığını gösterir. KMO değerinin 0.50’den küçük olması durumunda faktör analizi için yeterli olduğu ve 0.70’den büyük olması gerektiği belirtilmiştir (Leech, Barrett ve Morgan, 2005, s. 94). Bu durumda elde edilen 0.97’lik KMO değeri oldukça iyidir. Çalışmada yapılan analiz sonucunda Bartlett Testi incelendiğinde elde edilen değer anlamlı bulunmuştur ($x = 8602,233$; $p = 0.00$). Elde edilen verilerin, faktör analizi yapmaya uygun olduğu görülmektedir.

Yapılan açıklayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin 3 faktör üzerinde toplandığı ve toplam varyansın %72.82’sini açıkladığı görülmektedir. Faktörlere ilişkin özdeğer tablosu aşağıda yer almaktadır. Her bir faktörün özdeğerinin 1’den büyük olması gerekli ve yeterlidir (Kaiser, 1960, s. 145).

Şekil 1
Özdeğer Tablosu



İlk uygulamadaki ölçekte yer alan 34 maddeden 5 tanesi birden fazla faktöre birbirine yakın yük verdiği için ölçekten çıkarılmıştır. 2 maddenin ortak faktör varyansı düşük olduğu için ve 1 madde bir diğer madde ile benzer olduğu için faktör değerlerine bakılarak düşük varyansı olan madde ölçekten çıkarılmış ve ölçeğin 26 maddelik son hali ortaya çıkmıştır. Çalışmanın amacı kapsamında faktör sayısı 3 ile sınırlandırılarak açıklayıcı faktör analizi tekrarlanmıştır.

Tablo 2
Almanca Konuşma Kaygısı Ölçeğinin Faktör Varyansı

Faktörler	Faktör Özdeğerleri	Açıklanan Varyans %	Kümülatif Varyans %
1	16.256	62.521	62.521
2	1.564	6.014	68.535
3	1.113	4.281	72.817

Özdeğer grafiğine, faktörlere ait özdeğer ve açıklanan varyansa bakıldığında ölçeğin 3 faktörlü bir yapıya sahip olduğu görülmektedir. Faktörler toplam varyansın %72.82'sini açıklamaktadır. Açıklayıcı faktör analizinde faktörlerin açıkladığı ortak varyans %50'nin üzerinde olmalıdır (Erkuş, 2016, s. 98). 17 maddeden oluşan 1. faktör toplam varyansın %62.52'sini oluşturmakta, 5 maddeden oluşan 2. faktör %6'sını, 3. faktör ise 4 maddeden oluşmakta ve %4.28'ini açıklamaktadır. Faktörlerden oluşan maddeler incelenerek, 1. faktör duyuşsal, 2. faktör fizyolojik, 3. faktör ise davranışsal olmak üzere adlandırılmıştır.

Tablo 3'te görüldüğü gibi 1. faktörde yer alan maddelerin faktör yükleri 0.96 ile 0.48 arasında, 2. faktörün madde faktör yükleri 1.00 ve 0.56 arasında, 3. faktörün madde faktör yükleri ise 0.93 ile 0.47 arasındadır. Bir maddenin bir faktöre ait olabilmesi için faktör yükünün en az 0.45 ya da daha yüksek olması iyi bir ölçüttür (Büyüköztürk, 2018, s. 134).

Tablo 3

Almanca Konuşma Kaygısı Ölçeğinin Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Maddeler	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3
11. Konuşurken Almanca bilgimin yetersiz kalacağı düşüncesi beni endişelendirir.	.963		
15. Almanca konuşurken kelime bilgimin yetersiz kalacağı düşüncesiyle gerilirim.	.935		
10. Almanca konuşurken o anda doğru cümle kurma konusunda endişelenirim.	.928		
20. Almanca konuşma esnasında karşımdaki insanı anlamamaktan korkarım.	.910		
16. Almanca konuşma anında kullanacağım kelimeyi hatırlamadığımda tedirgin olurum.	.886		
21. Almanca konuşma sırasında karşımdaki kişi tarafından anlaşılmamaktan korkarım.	.819		
3. Düşündüğüm şeyi Almanca ifade edememekten endişelenirim.	.814		
26. Almanca konuşmayı başarılı bir şekilde gerçekleştirememekten endişelenirim.	.809		
13. Almanca konuşma esnasında uzun ve karmaşık cümleler kurmaktan çekinirim.	.807		
12. Almanca konuşma esnasında her şeyin yolunda gitmeyeceğinden korkarım.	.777		
17. Almanca konuşurken yanlış yapmaktan korkarım.	.749		
2. Ana dili Almanca olan biriyle konuşurken beynim duracakmış gibi olur.	.746		
19. Karşımdaki insanın hızlı bir şekilde Almanca konuşması paniklememe neden olur.	.729		
1. Topluluk içinde Almanca konuşmam gerektiğinde dilim tutulur.	.661	.379	-.224
18. Almanca konuşurken dil bilgisi hatası yapmaktan çekinirim.	.606		.236
23. Almanca sunum yapmam gerektiğinde gerilirim.	.591		
4. Almanca konuşmam gerektiğinde söyleyeceklerimi unuturum.	.487		.295
6. Almanca konuşmaya başlamadan önce avuçlarım terlemeye başlar.		1.008	
7. Almanca konuşamayacağımı hissettiğimde dizlerimin bağı çözülür.		.855	
5. Almanca konuşma sırası bana geldiğinde terlerim.		.778	
14. Almanca konuşma sırasında vücudum kasılır.	.218	.660	
8. Almanca konuşurken kalp atışım hızlanır.	.435	.564	
22. Almanca konuşurken karşımdaki insan beni anlamazsa konuşmaya devam etmek istemem.		-.213	.938
24. Almanca konuşulan ortamlarda bulunmak istemem.		.264	.733
25. Almanca sohbet gruplarında yer almaktan kaçınırım.			.666
9. Almanca konuşma esnasında ortamdan uzaklaşmak için bahane uydururum.		.455	.474

Doğrulayıcı Faktör Analizi

Ölçeğin açıklayıcı faktör analizi sonuçlarına göre çıkan faktör yapısının doğruluğunu test etmek için doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi, değişkenler arasında önceden saptanan bir hipotezin ya da kuramın test edilmesidir (Büyüköztürk, 2018, s. 133). Açıklayıcı faktör analizi

sonuçlarına göre ortaya çıkan model-veri uyum indeksleri incelenmiştir. Model uyum indeksleri olarak Chi-Square/Degree of Freedom (χ^2/df), Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA), Standardized Root Mean Square Residual (SRMR), Comparative Fit Index (CFI) ve Tucker-Lewis Index (TLI) değerleri incelenmiştir.

Tablo 4

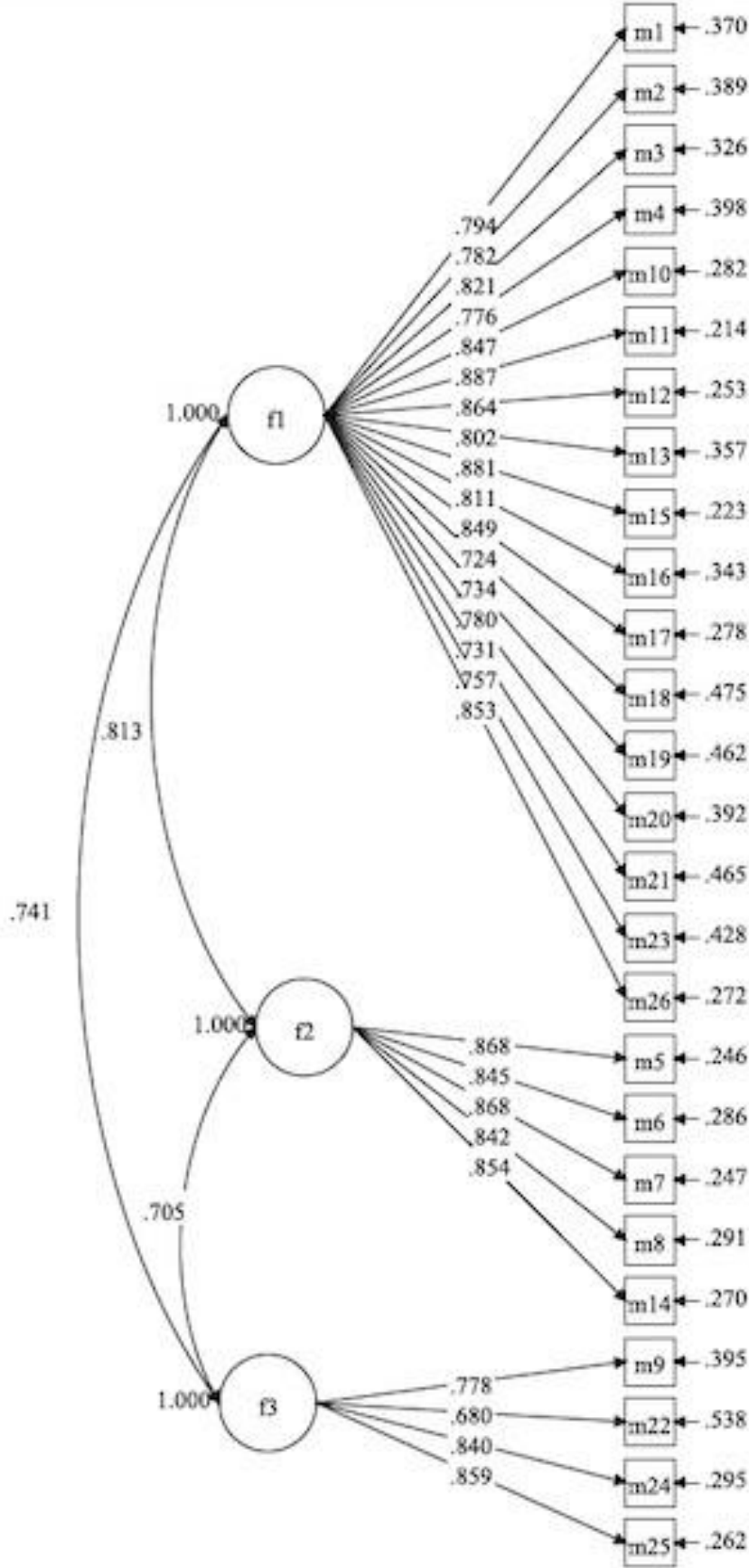
Almanca Konuşma Kaygısı Ölçeğinin Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

χ^2	df	χ^2/df	p	RMSEA	SRMR	CFI	TLI
1129.96	296	3.81	.00	0.078	0.058	0.90	0.90

Not. χ^2 =ki kare, df=serbestlik derecesi, p=p değeri, RMSEA=hata kareler ortalamasının karekökü, SRMR=standardize edilmiş hata kareler ortalamasının karekökü, CFI=karşılaştırmalı uyum iyiliği, TLI=Tucker-Lewis endeksi.

Tablo 4'te yer alan modelin uyum indeksleri incelendiğinde χ^2/df (serbestlik derecesi) değerinin 3.81 olduğu görülmektedir. χ^2/df oranı 1/3'ün altında ise mükemmel uyum, 1/5'in altında ise orta düzeyde uyum olduğu anlamına gelmektedir (Marsh & Hocevar, 1988; akt. Sümer, 2000). Standardize edilmiş hata kareler ortalamasının karekökü (SRMR) 0.058'dir. SRMR değeri ≤ 0.08 , CFI ve TLI değerleri ise ≥ 0.95 olmalıdır (Hu ve Bentler, 1999). Karşılaştırmalı uyum iyiliği (CFI) ve Tucker-Lewis endeksi (TLI) 0.90'dır. CFI endeksinin 0.90'ın üzerinde olması iyi uyuma karşılık gelmektedir (Sümer, 2000). Lance, Butts ve Michels (2006) ise CFI değerinin 0.90'a eşit ya da 0.90'dan büyük ($0.90 \leq CFI$) olması gerektiğini ifade etmektedir (s. 203). Hata kareler ortalamasının karekökü (RMSEA) 0.078'dir. RMSEA değerinin 0.05'ten küçük olması mükemmel uyum, 0.08'den küçük olması iyi uyum anlamına gelmektedir (Browne ve Cudeck, 1993, s. 329). Hooper, Coughlan ve Mullen (2008) RMSEA değerinin büyük 0.08'den küçük olması gerektiğini ifade etmektedir (s. 54). Bu bilgiler doğrultusunda edilen değerlerin kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmektedir.

Şekil 2
 Almanca Konuşma Kaygısı Ölçeğine İlişkin Path Diagramı



Şekil 2’de doğrulayıcı faktör analizinden elde edilen faktör dağılımları, madde yükleri ve hata varyansları yer almaktadır. Maddelerin faktörlere dağılımı ve faktörler arası ilişkilere bakıldığında açıklayıcı faktör analizindeki yapı doğrulanmıştır. 1. faktör ve 2. faktör arasındaki korelasyon 0,813; 1. ve 3. faktörler arasındaki korelasyon 0.741; 2. ve 3. faktörler arasındaki korelasyon ise 0,705 olarak bulunmuştur. Bu da faktörler arasındaki ilişkinin yüksek olduğunu göstermektedir.

Elde edilen tüm veriler sonucunda Almanca Konuşma Kaygısı Ölçeğinin 26 maddelik 3 faktörlü yapısı bir model olarak doğrulanmıştır.

Güvenirlilik Analizi

Geçerliği desteklenen ölçeğin güvenirliliğine ilişkin Cronbach Alpfa (α) iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlilik katsayısı 0.97’dir. Test puanlarının güvenirliliği için güvenirlilik katsayısının 0.70 ve daha yüksek olması yeterli görülmektedir (Büyüköztürk, 2018). Elde edilen değere göre ölçeğin güvenirliliğinin oldukça yüksek olduğu söylenebilir.

Ölçeğin alt faktörlerine ait güvenirliliği ölçmek için Cronbach Alpfa (α) iç tutarlılık katsayısı ve Mcdonald’s Omega (ω) katsayısı kullanılmıştır. Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı AFA yapılan ilk örneklem grubu üzerinde hesaplanırken, Mcdonald’s Omega katsayısı DFA yapılan ikinci örneklem grubu üzerinde hesaplanmıştır. Cronbach Alpha, maddelere ait puanların toplam test puanlarıyla tutarlılığını gösterir (Büyüköztürk vd. 2017, s. 115). Mcdonald’s Omega güvenirlilik katsayısı Cronbach Alpha (α) iç tutarlılık katsayısına alternatif olarak değerlendirilmektedir. Aynı zamanda Cronbach Alpha (α) ve Mcdonald’s omega (ω) arasındaki farkların çok az olduğu ifade edilmektedir (Deng ve Chan, 2017, s. 185).

Tablo 5

Almanca Konuşma Kaygısı Ölçeğinin Alt Faktörlere İlişkin Güvenirlilik Sonuçları

Faktörler	Cronbach Alpha İç Tutarlılık Katsayısı (α)
Duyuşsal Tepkiler	.96
Fizyolojik Tepkiler	.93
Davranışsal Tepkiler	.85

Tablo 6

Almanca Konuşma Kaygısı Ölçeğinin Alt Faktörlere İlişkin Mcdonald’s Omega Güvenirlilik Sonuçları

Faktörler	Mcdonald’s Omega Güvenirlilik Katsayısı (ω)
Duyuşsal Tepkiler	.96
Fizyolojik Tepkiler	.93
Davranışsal Tepkiler	.87

Tablo 5 ve 6’da görüldüğü gibi her faktöre ait güvenirlilik katsayısı 0.70’in üzerindedir ve her bir faktöre ait güvenirlilik katsayıları ölçeğin iç tutarlılık anlamında güvenilir olduğunu göstermektedir.

Sonuç

Literatürde yapılan çalışmalar incelendiğinde Almanca konuşma kaygısını ölçmeye yönelik spesifik bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Alman dili ile ilgili yapılan çalışmalar daha çok Almanca konuşma becerisine ya da Almanca konuşmaya ilişkin algıyı veya tutumu ölçmeye yönelik çalışmalardır. Bunun yanı sıra literatürde konuşma kaygısından ziyade daha çok yabancı dil öğrenme kaygısı ile ilgili çalışmalar yer almaktadır. Fakat gerek yurt içinde gerekse yurt dışında yapılan çalışmalar incelendiğinde kullanılan ölçeklerin büyük oranda uyarılma çalışmaları olduğu gözlenmiştir. Uyarılma çalışmalarında sıklıkla Hotwitz vd.nin (1986) geliştirmiş olduğu 33 maddelik Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeği ve Woodrow (2006) tarafından geliştirilen 12 maddelik Yabancı Dil Konuşma Kaygısı Ölçeği kullanılmıştır. Horwitz vd. (1986) tarafından geliştirilen ölçeğin konuşma kaygısından ziyade sadece genel olarak yabancı dil sınıf kaygısını ölçtüğü görülmektedir. Woodrow (2006) tarafından geliştirilen

ölçek ise İngilizce konuşma becerisini ölçmeye yönelik olup, kaygının boyutlarını sadece sınıf içi ve sınıf dışı etmenler olarak ayırmıştır. Bir diğer ifadeyle, ilgili ölçek öğrencilerin yabancı dilde konuşurken sınıf içinde mi yoksa sınıf dışında mı daha kaygılı olduğunu ölçmeye yönelik olduğu anlaşılmaktadır.

Bu nedenle çalışmanın amacı doğrultusunda kaygının bileşenleri ve göstergeleri incelenerek 3 boyutlu (duyuşsal, fizyolojik ve davranışsal) 26 maddelik Almanca Konuşma Kaygısı Ölçeği geliştirilmiştir. Ölçeğin bu boyutlarına literatürde yer alan diğer ölçeklerde detaylı olarak rastlanmadığı için önemli olduğu düşünülmektedir. Ölçek Türkiye’de Almanca Öğretmenliği ile Alman Dili ve Edebiyatı programlarında aktif bir şekilde öğrenim görmekte olan öğrenciler üzerinde uygulanmıştır. Ölçeğin geliştirilmesi aşamasında 34 maddelik deneme formu üzerinde geçerlik ve güvenilirlik testleri yapılmıştır. Ölçeğin geçerliğini ölçmek için kapsam ve yapı geçerlikleri incelenmiştir. Yapı geçerliği için uzman görüşleri alınmış, kapsam geçerliği içinse farklı örneklem grupları üzerinde açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri yapılmıştır. Açıklayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin 3 faktörden oluştuğu görülmüş ve faktör yükü düşük ve binişik maddeler ölçekten çıkartılarak 26 maddelik ölçek formu elde edilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizinde uyum indekslerine bakarak ölçeğin 3 boyutlu olduğu doğrulanmıştır. Açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi sonuçları ölçeğin geçerli bir yapıya sahip olduğunu göstermiştir. Ölçeğin güvenilirliğini ölçmek amacıyla Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı ve McDonald’s Omega güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. Hesaplanan değerler sonucunda ölçeğin güvenilir olduğu sonucuna varılmıştır.

Elde edilen verilere göre geliştirilen Almanca Konuşma Kaygısı ölçeğinin geçerli ve güvenilir olduğu tespit edilmiştir. Bu ölçekle gerek Türkiye’de gerekse yurt dışında Almanca öğrenim gören öğrencilerin Almanca konuşma kaygıları ölçülebilir. Ölçeğin başka dillere de uyarlanarak yabancı dil konuşma kaygısı ölçeği olarak kullanılabilmesi düşünülmektedir. Söz konusu ölçek öğrencilerin kaygı durumlarını çeşitli değişkenlere göre tespit etmek amacıyla da kullanılabilir.

Kaynakça

- Baş, G. (2014). Lise öğrencilerinde yabancı dil öğrenme kaygısı: Nitel bir araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(2), 101-119.
- Becker, E. (2011). *Angst*. München: Ernst Reinhart Verlag.
- Browne, M.W. & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. In Bollen, K.A. & Long, J.S. (Ed.) *Testing structural equation models* 136–162. Newbury Park, CA: Sage.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak E., Akgün, Ö. A., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, A. (2016). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Comrey, A. L. & Lee, H. B. (1992). *A first course in factor analysis*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Costello, A. B. & Osborne, J. (2005). Best practices in exploratory factor analysis: Four recommendations for getting the most from your analysis. *Practical assessment, research, and evaluation*, 10(7), 1-9.
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16, 297-334.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu G. & Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik spss ve lisrel uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Deng, L. & Chan, W. (2017). Testing the difference between reliability coefficients alpha and omega. *Educational and psychological measurement*, 77(2), 185-203.
- Doma, A (2017). Freude und Angst. In Roche, J. & Schiewer, G. L. (Ed.), *Identitäten-dialoge im deutschunterricht: Schreiben-lesen-lernen-lehren* (81-88). Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Duden Wörterbuch (2021). *Angst*. 20 Ocak 2021 tarihinde <https://www.duden.de/rechtschreibung/Angst> adresinden erişilmiştir.
- Erkuş, A. (2016). *Psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme-I*. Ankara: Pegem Akademi.
- Freud, S. (1926). *Hemmung, symptom und angst*. Wien: Internationaler Psychoanalytischer Verlag.
- Freud, S. (1969). *The roblem of anxiety*, New York: Norton.

- Gordon, T. L. & Teachman, B. A. (2008). Ethnic group differences in affective, behavioral, and cognitive markers of anxiety. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 39(4), 424-446.
- Hooper, D., Coughlan, J. & Mullen, M. R. (2008). Equation modelling: Guidelines for determining model fit. *Electronic Journal of Business Research Methods*, 6(1), 53-60.
- Horwitz, E. K., Horwitz, B. & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *Modern Language Journal*, 70(1), 125-132.
- Horwitz, E. K. & Young, D. J. (1991). *Language anxiety: From theory and research to classroom implications*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Hu, L. T. & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural equation modeling: A multidisciplinary journal*, 6(1), 1-55.
- Kaiser, H. F. (1960). The application of electronic computers to factor analysis. *Educational and psychological measurement*, 20(1), 141-151.
- Kartal, G. & Balçıkanlı, C. (2018). Willingness to Communicate and Communication Anxiety of EFL Learners in a Virtual World. *Educational Technology*, 15(3), 7-24.
- Lance, C. E., Butts, M. M. & Michels, L. C. (2006). The sources of four commonly reported cutoff criteria: What did they really say?. *Organizational research methods*, 9(2), 202-220.
- Leech, N. L., Barrett, K. C. & Morgan, G. A. (2005). *SPSS for intermediate statistics: Use and interpretation*. Mahwah, NJ: Psychology Press.
- Lucas, R. I., Miraflores, E. & Go, D. (2011). English language learning anxiety among foreign language learners in the Philippines. *Philippine ESL Journal*, 7, 94-119.
- MacIntyre, P. D. & Gardner, R. C. (1991). Methods and results in the study of anxiety and language learning: A review of the literature. *Language Learning*, 41(1), 85-117.
- MacIntyre, P. D. & Gardner, R. C. (1994). The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language. *Language Learning*, 44(2), 283-305.
- MacIntyre, P. D. & Charos, C. (1996). Personality, attitudes, and affect as predictors of second language communication. *Journal of Language and Social Psychology*, 15(1), 3-26.
- McDonald, R. P. (1999). *Test theory: A unified treatment*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Morgan, C. T. (2011). *Psikolojiye giriş*. (Karakas S., Çev.). Konya: Eğitim.
- Na, Z. (2007). A study of high school students' English learning anxiety. *The Asian EFL Journal*, 9(3), 22-34.
- Rapee, R. M. & Heimberg, R. G. (1997). A cognitive-behavioral model of anxiety in social phobia. *Behaviour research and therapy*, 35(8), 741-756.
- Richards, J. C. (2015). The changing face of language learning: Learning beyond the classroom. *RELC Journal*, 46(1), 5-22.
- Schnell, K., Tibubos, A., Rohrmann, S., Schienle, A. & Hodapp, V. (2011). Test anxiety in high-school students: Self-reports and students-teacher agreement. In Buchwald P., Moore K, A. & Ringeisen, T (Ed.), *Stress and anxiety* (45-54). Berlin: Logos.
- Schwarz-Friesel, M. (2013). *Sprache und emotionen*. Tübingen und Basel: A. Francke Verlag.
- Spielberger, C. D. (1966). Theory and research on anxiety. In Spielberger, C. D. (Ed.), *Anxiety and behavior* (3-20). New York: Academic Press.
- Statistisches Bundesamt (2020). *Statistik der studenten*. 11 Aralık 2020 tarihinde <https://www-genesis.destatis.de/genesis/online?operation=statistic&levelindex=0&levelid=1587432396018&code=21311> adresinden erişilmiştir.
- Study.eu (2018). *The Study. EU Country Ranking 2018 for International Students*. 11 Eylül 2020 tarihinde <https://www.study.eu/article/the-study-eu-country-ranking-2018-for-international-students> adresinden erişilmiştir.
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6), 49-74.
- Şimşek, M. Ş., Çelik, A. & Akgemci, T. (2015). *Davranış bilimlerine giriş ve örgütlerde davranış*. Konya: Eğitim.
- Türk Dil Kurumu Sözlükleri (2021). *Kaygı*. 5 Ocak 2021 tarihinde <https://sozluk.tdk.gov.tr> adresinden erişilmiştir.
- Watts, M. E & Alsop S. (1997). A feeling for learning: Modelling affective learning in school science, *The Curriculum Journal*, 8(3), 351-365.

- Woodrow, L. (2006). Anxiety and speaking English as a second language. *RELC journal*, 37(3), 308-328.
- Zeidner, M. (2010). Test anxiety. *The Corsini encyclopedia of psychology*, 1-3.

Extended Abstract

Introduction

Speaking a foreign language poses a problem for people who study in this field as it does for many people. One of the biggest problems that causes this thought to be anxiety. Those who study in the German language in Turkey because they specialize in this area and study in the German language are expected to use the language actively in all aspects. The aim of this study is to determine German speaking anxiety level of students studying in German language-related departments in Turkey by developing a valid and reliable scale.

Methodology

This research is a scale development study. In this research, to measure German speaking anxiety of students studying actively in departments related to the German language in Turkey three components (physical, affective and the behavioral responses) consist of 26-items German Speaking Anxiety Scale was developed. A total of 792 students participated in this research, who study German Language Teaching or German Language and Literature actively in various universities from Turkey. The study consists of two different sample groups. While the first application was carried out on 329 students who participated in the study, the second application was carried out on the other 463 students. Explanatory Factor Analysis (EFA) was performed on the data collected from the first sample group, and Confirmatory Factor Analysis (CFA) was performed in the second sample group to test the accuracy of the data obtained from the first group. Prior to the explanatory factor analysis, Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) and Batlett Sphericity test results were evaluated to see whether the data structure was suitable for factoring or not. Cronbach's Alpha (α) and McDonald's Omega (ω) were calculated for the reliability analysis of the scale.

Findings

As a result of the analysis, it was found that the Batlett Sphericity test was statistically significant ($p < .001$) and the KMO value was 0.97. It is seen that the data obtained are suitable for factor analysis. The result of the factor analysis demonstrated that the scale consisted of three factors, explaining 72.82% of the total variance.

Confirmatory factor analysis was performed in order to test the accuracy of the factor obtained through the explanatory factor analysis results of the scale. As a result of the analyses, the 3-factor structure of the scale with 26 items was confirmed. Cronbach Alpha (α) of the scale is 0.97; Cronbach Alpha (α) and McDonalds' Omega (ω) reliability coefficients of each sub-factor are above 0.80.

Conclusion

In line with the data obtained, it is seen that the reliability of the scale is quite high. Based on the results, a valid and reliable German Speaking Anxiety Scale was obtained. It is thought that the scale can be adapted to other languages besides German and can also be used as a foreign language speech anxiety scale. The scale can also be used to determine students' anxiety levels according to various variables.

i

*Yazarlar makaleye eşit oranda katkı sağlamış olduklarını beyan ederler.

**Gazi Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Kurulu tarafından 06.06.2020 tarihli 06 sayılı kararla oy birliği ile araştırmanın etik kurul onayı verilmiştir.

Bir Sürdürülebilirlik Eğitimi Modeli: Schumacher Koleji

A Sustainability Education Model: Schumacher College

Oğuz ÖZDEMİR¹

Makale Hakkında

Gönd. Tarihi: 17.02.2021

Kabul Tarihi: 19.09.2021

Yayın Tarihi: 01.11.2021

Anahtar Kelimeler

Sürdürülebilirlik,
Sürdürülebilirlik eğitimi,
Okul modeli,
Schumacher Koleji

Özet

Sanayi devriminden bu yana insanın doğa üzerinde yarattığı tahribat hem insanoğlunun varlığını hem de gezegende topyekûn yaşamın geleceğini tehdit etmektedir. Yüz yüze kalınan bu sürdürülemez durumun aşılabilmesi, sürdürülebilirlik eğitimiyle köklü bir zihniyet dönüşümünün yaratılmasını gerektirmektedir. Kuşkusuz, bu yönde yaratılacak bir dönüşüm, etkin eğitim modellerinin yaygınlaşmasına bağlıdır. Buradan hareketle nitel bir araştırma olarak yürütülen çalışmada, TÜBİTAK 2219 destek programı ile İngiltere’de gerçekleştirilen “Çevre Okuryazarlığı Eğitimi” konulu araştırma kapsamında bir sürdürülebilirlik eğitim modeli olarak Schumacher Koleji tanıtılmakta ve adı geçen kolej sürdürülebilirlik eğitiminin temel esasları açısından irdelenmektedir. Çalışma kapsamında Schumacher Koleji, gerçekleştirilen yerinde inceleme ve görüşmelerle öğrenme vizyonu, içerik, ortam ve öğrenme süreçleri açılarından araştırma parametrelerine göre incelenmiştir. Schumacher Koleji, İngiltere’de sürdürülebilirlik eğitiminde özgün bir yer tutmakla birlikte; içerik, öğrenme ortamı ve süreçleri açılarından sürdürülebilirlik eğitiminin gereklerini yeterince karşılamamaktadır. Bunun yanında, ilgili okul modelinin Schumacher’in küçük güzeldir deyimiyle simgeleşen sürdürülebilirlik vizyonu ile bazı açılardan aykırılık gösterdiği gözden kaçmamaktadır. Çalışmanın, Türkiye’de ve Dünya’nın değişik yerlerinde sürdürülebilirlik eğitimi veren eğitim modellerinin yaygınlaşmasına ve bunların etkililiğinin artmasına yol göstermesi beklenmektedir.

Abstract

The environmental degradation caused by human activity since the industrial revolution has threatened both the existence of human and sustainability of whole life in the planet. In order to overcome the current sustainability problem an essential mental transformation through education is required and such a transformation depends on the spread of effective education models globally. In this connection, in the current study, which was conducted as a qualitative research, Schumacher College was introduced as a model for sustainability education and discussed according to basic principles of sustainability education. The study was conducted within the context of a project (Ecological Literacy Education) that has been supported by TUBITAK (Turkish Scientific and Technological Research Organization). Schumacher College was investigated by using the observation and interview techniques according to relevant learning paradigm, content, learning settings and practices. Schumacher College comes to the fore as a unique example in terms of sustainability education in the UK. However, it is far away from satisfying the basic principle of sustainability education with regards to content, learning settings and practices. Especially, it can’t be ignored that the operation of the related model looks inconsistent to the philosophy of Schumacher small is beautiful. Also, the study can contribute to the spread of the education models for sustainability in Turkey and around the World and to improving the efficiency of such models.

Key Word

Sustainability,
Sustainability education,
School model,
Schumacher College

Atf için:

For Citation

Özdemir, O. (2021). Bir sürdürülebilirlik eğitimi modeli: Schumacher Koleji. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim fakültesi Dergisi [MSKU Journal of Education]*, 8(2), 725-732. DOI: 10.21666/muefd.881811

¹ Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi, oozdemir@mu.edu.tr
ORCID: 0000-0003-2032-323X

Günümüzde gittikçe görünür hale gelen sürdürülemez durumla baş edilebilmesi, insanoğlunun evrendeki konumlanışına ve doğaya kurduğu ilişkiye dair köklü bir zihinsel dönüşümü kaçınılmaz hale getirmektedir. Gezegende sürdürülebilir yaşama geçişin yolu, kuşkusuz bu yönde uyanış yaratacak yenilikçi ve etkin sürdürülebilirlik eğitim süreçlerinden geçmektedir. Sürdürülebilirlik eğitimi, sanayileşme ve tüketim toplumunun doğa üzerinde yarattığı yıkımın farkına varılmasının ve buradan hareketle doğayla daha uyumlu yaşam tarzının yaygınlaşmasının vazgeçilmez bir yolu olarak öne çıkmaktadır (Sterling,2004). Kuşkusuz, sürdürülebilirlik eğitiminin uygulamaya geçebilmesi, her şeyden önce sürdürülebilir yaşam tarzını edindirebilecek özgün eğitim modellerinin yaygınlaşmasına bağlıdır.

Bu çerçevede, çalışmada TUBITAK 2219 proje desteği kapsamında İngiltere’de yürütülen araştırma kapsamında incelenen Schumacher Koleji tanıtılmaktadır. Schumacher Koleji, sürdürülebilirlik eğitiminde İngiltere’de en fazla tanınan okul olması nedeniyle seçilmiş ve incelenmiştir. Çalışmada, önce Schumacher Koleji’nin kuruluşun ve gelişiminin tarihçesi ana hatlarıyla açıklanmaktadır. Arkasından, Schumacher Koleji’ne ismi verilen Ernst Friedrich Schumacher kısa bir biyografi eşliğinde tanıtılmaktadır. Araştırma sırasında incelenen Schumacher Koleji, benimsenen öğrenme paradigması, organizasyon ve işleyiş, öğrenme ortamları ve süreçleri açısından detaylı şekilde tanıtılmakta ve sürdürülebilirlik eğitiminin temel esasları açısından irdelenmektedir.

Tarihçe

Schumacher Koleji (Okulu), İngiltere’nin güney Devon bölgesinde Dartington Doğa Koruma Vakfı (Dartington Hall Trust) tarafından işletilen Doğa Koruma Alanı içerisinde faaliyet göstermektedir. Okulun kuruluşuna ve gelişimine geçmeden önce, söz konusu vakfı kısaca tanıtmak yerinde olacaktır. Schumacher Koleji, söz konusu vakıf tarafından, kırsal yenilenme vizyonunu hayata geçirmek üzere dönemin ihtiyaç duyulan modern tarım, kerestecilik, tekstil türü alanlarda insan kaynağını yetiştirmek için kurulur (Sterling, Dawson ve Warwick, 2018). Tarım ve sanat etkinlikleriyle entegre şekilde verilecek eğitimle bireylerde bütüncül bir dönüşümün yaratılması hareket noktası olarak benimsenir (Kiddel, 1990). Bu anlamda, söz konusu vakıf bünyesinde yürütülen eğitim, aslında John Dewey’in yaşantısal öğrenme modelinin özgün bir uygulama örneğidir. Bu açıdan, üzerinde durulan okul modeli, 1940’li yıllarda Türkiye’deki oldukça kısa süre varlık gösterebilen Köy Enstitüleri modeli ile önemli bir benzerlik göstermektedir. Nitekim, Dewey (1897: 77) ‘e göre, “Eğitim, yaşamdır, yaşama hazırlık değildir” (akt. Kiddel, 1990). Diğer yandan, Dartington doğa koruma alanında hayata geçirilen eğitim, aynı zamanda 1930’lı yıllarda yükselen dikta rejimlerine karşı radikal demokrasinin tipik bir uygulama örneği olarak da değerlendirilir (Sterling, Dawson ve Warwick, 2018). Bu açıdan, sözü geçen okul, hiyerarşinin olmadığı, öğrenenlerin okulun işleyişinde eşit şekilde doğrudan yetki ve sorumluluk üstlendikleri ilk özgün uygulama modeli olarak sahneye çıkar.

Okul, 1990’lı yılların başında Schumacher Koleji ismini alarak önce kısa süreli kurslar şeklinde, 1998 yılından itibaren ise Plymouth Üniversitesi’ne akredite olarak çeşitli lisansüstü programlarla faaliyetine devam eder (Sterling ve diğ. 2018).

Söz konusu okulu daha yakından tanıyabilmek için, okula ismi verilen Schumacher’i ve onun felsefesini anlamak gerekir.

Ernst Friedrich Schumacher

Ernest Friedrich Schumacher (1911-1977) Almanya’da bir politik ekonomi profesörünün oğlu olarak dünyaya gelir. 1930 yılında Nazi yönetiminden kaçarak İngiltere’ye taşınır ve Oxford’da eğitimine devam eder. Daha sonra Columbia Üniversitesi’nde ekonomist ünvanıyla öğrenimini tamamlar. Tekrar, İngiltere’ye döner ve uzun süre Britanya Kömür Komisyonu’nun ekonomi danışmanlığını yürütür. Ara iş gücünün yetişmesini desteklemek amacıyla ara teknoloji düşüncesinin öncülüğünü yapar. Schumacher’ın 1950’li yıllarda Burma’ya yaptığı bir ziyaret düşünce dünyasında dönüm noktası olur. Bu ziyarette, sanayileşmenin ve teknolojik gelişmenin toplumlar arasındaki eşitsizliği artırdığını fark etmesiyle ekonomik büyüme yaklaşımını sorgulamaya başlar ve bunun yerine kapital ve enerji birikimine dayalı olmayan alternatif bir ekonomik modeli tasarlamaya başlar. Bunun sonucunda, ikinci dünya savaşından bu yana Dünya’da yayımlanan en iyi 100 eser arasında yerini alan “Küçük güzeldir” kitabını yayımlar.

Schumacher, 1970’li yıllarda yayımladığı Küçük Güzeldir kitabı ile büyük bir etki yaratır. Schumacher kitabında, özetle dönemin yerleşik büyüme ve tüketim modelini detaylı şekilde sorgulamakta ve buna alternatif olarak katılımcı, işbirlikçi ve dayanışmacı üretim ve minimal tüketim modeli önerir

(Schumacher, 1973). Schumacher, söz konusu eserinde sürekli büyümeye yönelik iktisadi sistemin yarattığı tekelleşme, doğa tahribatı, vb. etkileri bütün yönleriyle ortaya koymakta ve bu modelin sürdürülebilir olmadığını bütün açıklığıyla ortaya koymaktadır. Bunun yerine, küçük metaforuyla simgeleşen doğayla daha uyumlu üretim, tüketim ve paylaşım/dayanışma modelini önermektedir. Schumacher'in ortaya attığı model, Dünya çapında yarattığı etki ile daha fazla büyüme ve tüketim odaklı iktisadi modelin yıkıcı sonuçlarının görülmesi açısından dönemeç olmuştur. Nitekim aynı dönemde Donella Meadows'un *Buyümenin Sınırları* kitabı yayımlanır (Meadows, 1972). Söz konusu eser, 1960'lı yıllarda sanayileşme ve büyüme odaklı iktisadi sistemin içine girdiği çıkmaza çözüm üretmek üzere bir grup düşünür ve bilim insanının Roma'da yürüttükleri çalışmanın sonucunda yayımlanan rapordan esinlenir. Meadows manifesto niteliğindeki kitabında, ekonomik büyümenin doğal yaşamın kapasitesinin kaldıramayacak düzeye ulaştığı ve frenlenmesinin kaçınılmaz olduğu mesajını verir. Nitekim, Meadows'un verdiği mesaj, 1972 yılında BM' tarafından düzenlenen Yeryüzü Zirvesi isimli bu alandaki ilk uluslararası toplantının esin kaynağı olmuştur. Schumacher ve Meadows'un tarif ettiği doğayla uyumlu üretim ve tüketim modeli, aynı zamanda doğadan kopan insanın tekrar doğayla bütünleşmesine yönelik oldukça etkili bir çağrıdır. Bu çağrı, 1970'li yıllardan itibaren ekonomik kalkınma ve refahın doğanın taşıma kapasitesiyle uyumlu şekilde sürdürülmesi ve yaygınlaştırılması yönünde BM tarafından atılan adımların yanında, dünya çapında çevrecilik akımlarının ve bununla koşut olarak "küçülme hareketi" türü modellerin de düşünsel temeli olmuştur (D'Alisa, Demaria ve Kallis, 2019)

Bu çağrıya anlamlı bir karşılık olarak kurulan Schumacher Koleji'nde, Schumacher ve paydaşlarının öncelendiği dönüşümü yaratabilmek üzere, Jack Mezirow'un dönüşümsel öğrenme paradigması benimsenmiştir. Bu doğrultuda, Schumacher Koleji, ilk sekiz yıl uluslararası düşünür ve çevre aktivistlerin katıldığı kısa süreli kurslarla faaliyet gösterir. O dönemde, Vandana Shiva, James Lovelock, Fritjof Capra, David Orr, Theodore Roszak, Thomas Berry, Arne Naess gibi ekoloji felsefesinin ve hareketinin öncü isimleri eğitim verirler. Schumacher Koleji, 1998'li yıllardan itibaren dünyanın her yerinden kursiyerin katıldığı kısa dönem ve lisansüstü düzeyinde farklı içerikte programlarla faaliyet göstermektedir (Sterling ve diğ., 2018).

Öğrenme Paradigması: Dönüşümsel Öğrenme (Transformative Learning)

Schumacher Koleji'nde esas alınan dönüşümsel öğrenme paradigması, doğaya yabancılaşan bireyin tekrar doğayla bütünleşmesi ve sürdürülebilir yaşama uygun dönüşüm geçirmesinin bir yolu olarak görülmektedir. Dönüşümsel öğrenme, yetişkinlerin deneyimlerine ne tür duygulanım ve anlam yükledikleri, ne tür sosyal ve diğer faktörlerin etkisinde kaldıkları ve nihai olarak ne tür dinamiklerin öğrenme yaşantılarını nasıl etkilediği vb. sorulardan hareketle öğrenme süreçleriyle bireylerde bütüncül ve derinlemesine bir dönüşümün yaratılmasına odaklanılmaktadır (Mezirow, 1991). Dönüşümsel öğrenme teorisine göre, bireylerin dünyayı parçalı şekilde algılamaları ve bununla ilişkili olarak ikilemler (dilemma) içinde sıkışmaları, gerçekliği bütüncül şekilde görebilmelerinin ve bu yönde davranmalarının önünde büyük bir engel oluşturmaktadır (Chritie ve diğ., 2015). Özellikle bireylerin modern dünyada karmaşık durumlarda baş başa kaldıkları ikilemlerle yüzleşmeleri ve bunları aşabilmelerinde dönüşümsel öğrenme paradigması merkezi bir yer tutar. Söz konusu ikilemler, genellik-bireysellik, çizgisellik-çizgiseldışılık, otonomi-bağımlılık vb. türü gerilimlerle kendini göstermektedir (Jones, 2012: 178-190). Dönüşümsel öğrenme paradigmasına göre, bireylerin yüz yüze kaldıkları bu tür ikircikli durumlar, bilinçsel sıçrayışı sağlayacak öğrenme yaşantılarıyla aşılabılır. Bu anlamda dönüşümsel öğrenmeye dayalı öğrenme yaşantıları, bireylerde derinlemesine mental ve davranışsal değişimi yaratarak köklü ve kalıcı bir dönüşümü yaratabilecek bir potansiyel taşımaktadır (Chritie ve diğ., 2015).

Dönüşümsel öğrenmenin kendisi de yaşanan tartışmalar ve deneyimleri ışığında dönüşüme uğramıştır (Baumgartner, 2012). Gelen eleştiriler ışığında Mezirow (2006), dönüşümsel öğrenme teorisini iki binli yıllarda daha geniş bir hedef grupta duyuş, sezis, düşlem alanlarında dönüşümü gerçekleştirmeye yönelik şekilde genişletmiştir.

Ağırlıklı olarak yetişkin eğitimi ve yaşam boyu öğrenme alanında gündeme gelen dönüşümsel öğrenme paradigması, günümüz koşullarında daha geniş bir alanda geçerliğini sürdürmektedir. Özellikle, günümüzün en öncelikli gündemi haline gelen sürdürülebilirliğe geçişte anlamlı bir etki potansiyeline sahiptir. Sürdürülebilirliğe geçişin, zayıf sürdürülebilirlik şeklinde nitelenen sürdürülebilir kalkınma düşüncesiyle sağlanması gerçekçi değildir (Sterling, 2014). Zira, içinde bulunduğumuz

sürdürülemezliğin nedenlerinin, öncelikli olarak teknolojik ve ekonomik verimliliği artıracak öğrenme yaşantılarıyla ortadan kaldırılması mümkün değildir. Bunun ötesinde, insanın gezegendeki konumuna ve öz farkındalığına ilişkin derinlemesine uyanış ve dönüşüm yaratacak yaşantılara ihtiyaç vardır. Lakoff (1980)'un vurguladığı gibi, “öğrenme, çok paydaşlı bir dünyada simbiyotik yaşamın deneyimlenmesi olmalıdır” (Lakoff, 1980'den aktaran: Lange, 2012: 207). Böyle bir öğrenme, insanın kendini ve etrafını yeniden keşfetmesinde etkili olacak duyuşsal yaşantılarla sağlanabilir. Bu anlamda, dönüşümsel öğrenme kuramının bireyin mental ve duyuşsal alanında yaratabileceği dönüştürücü etki, sürdürülemezlikten sürdürülebilirliğe geçişte etkili olabilir. Nitekim Lange (2012), güçlü sürdürülebilirlik yaklaşımının öngördüğü köklü dönüşümde dönüşümsel öğrenme kuramının potansiyeline dikkat çekmektedir.

Öğrenme Ortamı ve Süreçleri: Ekolojik ve Sosyal Değişim İçin Yenilikçi Öğrenme

Schumacher Koleji'nde öğrenme ortamları, standart okul ve sınıf içi ortamlardan oldukça farklılık göstermektedir. Okul, Dartington Mili Parkı'nın içinde geniş bir alanda kampüs şeklinde düzenlenmiştir. Öğrenme ortamları, katılımcıların kafa-kol-kalp eşgüdümüyle bizzat sürdürülebilirlik konularını deneyimleyebilecekleri şekilde ağırlıklı olarak dış mekân ortamları şeklinde tasarlanmıştır. Bu ortamlarda, katılımcılar gündelik ihtiyaçlarını bizzat bitki yetiştirme, hasat, yiyecek-içecek hazırlama vb. şeklinde etkinliklerle karşılamakta; görev paylaşımı ve iş birliği içinde okul yönetimine katılmaktadırlar. Bunun yanında, katılımcılar yine dış mekânda yoga, drama vb. etkinliklerle duyuşsal rahatlama ve uyanış yaşayabilmektedirler. Yine katılımcılar, katıldıkları program süresince okulun yatahanesinde konaklamaktadırlar. Kısacası, katılımcılar bütün günlerini sürdürülebilir yaşama uygun biliş, duyuş ve eylem şeklindeki yaşantıları deneyimleyerek geçirmektedirler.

Schumacher Koleji' eğitim faaliyetlerini kısa dönemlik, lisansüstü ve tarım/bahçecilik programları şeklinde sürdürmektedir. Kısa dönemli kurslar, dünyanın değişik yerlerinden öğrencilerin, kafa-kol-kalp eşgüdümü ile aktif olarak katıldıkları spesifik konularla ilgili öğrenme yaşantıları sunmaktadır. Bu kurslar, David Attenborug, Vandana Shiva, Stephan Harding gibi alanında tanınmış çağrılı düşün ve bilim insanları eşliğinde gerçekleştirilmektedir. Bunlardan bazıları şunlardır:

Kısa süreli kurslar: Gandhi ve Küreselleşme: Gandhi'nin yaşam felsefesi ışığında yüz yüze kalınan sürdürülemez durumun farkına varılması ve küresel iş birliği sürdürülebilir yaşamın kapısının aralanması vizyonu doğrultusunda gerçekleştirilmektedir.

Kafa, Kol ve Kalp: Bütün Benliğinle Doğayla Bütünleş: Katılımcıların, kafa, kol ve kalp harmonisi içinde doğayla bütünleşmelerine olanak veren dış ortam etkinlikleri şeklinde yürütülmektedir.

Gönül ve Gaia : Evreni canlı bir organizma olarak betimleyen Gaia anlayışı doğrultusunda cansız ve canlı varlıklarla empati kurulması ve bu yolla simbiyotik yaşamın benimsenmesi temelinde yürütülmektedir.

Yukarıdaki örneklemelerden de görüldüğü gibi, kısa dönemli kurslar, katılımcıların insanın -doğayla kurduğu ilişkiyle bütüncül şekilde yüzleşebilecekleri farklı temalardaki yoğunlaştırılmış öğrenme yaşantılarından oluşmaktadır. Katılımcılar yatılı olarak ağırlanmaktadır. Sözelimi kafa-kol- kalp kursu, katılımcıların bütün bedenleriyle doğayı ve etrafı derinlemesine hissetmeleri ve keşfetmeleri için ekolog, yoga eğitmeni ve müzisyen eşliğinde orman ve bahçe gibi doğal ortamlarda gerçekleştirilmektedir.

Lisansüstü Kurslar: Kolejde yüksek lisans eğitimi, Ekolojik Tasarım Programı ve Dönüşüm İçin Ekonomi isimli iki ana programın çatısı altında yürütülmektedir. Bunlardan ilki aşağıda tanıtılmıştır:

Ekolojik Tasarım Master Programı: Katılımcıların, ekolojik girişim ve çözüm becerilerini artırmak üzere çeşitli topluluk ve girişimcilerle ortaklaşa yürütülen uygulamalı projeler şeklinde gerçekleştirilmektedir. Söz konusu program, tasarım ve ekoloji, tasarım ve mekân ile tasarım ve eylem türünde birbirini izleyen çatı modüllerden oluşmaktadır. Bu modüllerin bileşenleri şunlardır (Sterling ve diğ., 2018)

Modül 1: Ekolojik Paradigma: Yeryüzünde Yaşam ve Antropesen: Modül: İnsan yapımı yeryüzünde antroposen etkiyi derin ekoloji, sistemik düşünme, kaos teorisi, Gaia teorisi gibi paradigmlar ışığında derinlemesine irdelenmesine odaklanılmaktadır. Eğitim faaliyetleri, eylem araştırması, yansıtıcı sorgulama, katılımcı öğrenme, bireysel gelişim planlaması türünde yöntemlerle yürütülmektedir.

Modül 2: Sosyal ve Politik Ekonomi: İlk modül kazanımlarına dayalı olarak, katılımcıların sosyal ve ekonomik sistemin işleyişinin doğasını ayrıntılı şekilde kavramaları ve ekolojik sistemle daha uyumlu şekilde yeniden tasarlama becerileri edinmelerine odaklanılmaktadır.

Modül 3: Ekolojik Tasarımı Düşünmek: Katılımcılar bu modülde, sosyo-ekonomik sistemi ekolojik prensipler ışığında yeniden tasarlama becerilerini sergileyecekleri ve geliştirecekleri durum araştırması, senaryo çalışması gibi özgün çalışmalar gerçekleştirmektedir. Çalışmalar, simbiyotik endüstrileşme, biyomimikri, sıfır karbon, permakültür gibi alanlarda yoğunlaşmaktadır.

Modül 4: Eylemde Ekolojik Tasarım: Katılımcıların, ilk dört modülde edindiklerini uluslararası proje şeklinde tasarlama ve daha geniş ölçekte uygulamaya geçirilmelerine odaklanılmaktadır.

Değerlendirme, izleme, makale yazımı ve tez sunumu vb. performans temelli şekilde yapılmakta ve başarılı olanlara diplomaları verilmektedir.

Yöntem

Araştırma, TÜBİTAK 2219 destek programı kapsamında 25.01.2019-25.01.2020 tarihleri arasında İngiltere’de yürütülen araştırma projesi kapsamında nitel araştırma türünde yürütülmüştür. Bu çerçevede, İngiltere’de sürdürülebilirlik eğitimi alanında en fazla tanınan Schumacher Koleji yerinde gözlem ve doküman analizi yoluyla incelenerek tanıtılmıştır.

Araştırmaya konu olan okul, Schumacher’in küçük güzeldir deyimiyle özdeşleşen felsefesi ve sürdürülebilirlik eğitiminin temel esasları gözetilerek ele alınmıştır. Bu çerçevede, Schumacher’in küçük güzeldir isimli kitabında ortaya koyduğu paylaşımcı/dayanımcı ve minimal toplumsal-ekonomik tasarım (Schumacher, 1972) ile Birleşmiş Milletler’in açıkladığı sürdürülebilir gelecek vizyonunun kapsayıcı ve eşitlikçi prensipleri (UNESCO, 2017) araştırmanın parametreleri olarak esas alınmıştır. Buradan hareketle, Schumacher Koleji; öğrenme paradigması, içerik, öğrenme ortamı ve süreçleri açısından belirlenen araştırma parametrelerine göre incelenmiş ve sürdürülebilirlik eğitiminin gereklerini ne ölçüde karşıladığı ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Tartışma ve Sonuç

Sürdürülemez yaşam tarzından sürdürülebilirliğe geçiş, kapsamlı ve uzun soluklu bir dönüşümü gerektirmektedir. Bu yönde sağlanacak dönüşüm, insan eliyle doğal sistemlerin geri dönülemez şekilde şekillendirildiği antroposen çağın sürdürülemez karakterinin fark edilmesi ve buradan hareketle doğanın taşıma kapasitesiyle daha uyumlu bir yaşam tarzının inşa edilmesiyle sağlanabilir. Bu şekilde sürdürülebilir yaşam tarzının inşa edilebilmesi, 1970’li yıllarda Shumacher ve Meadows’un yaptığı çağrı ışığında, bireylerin ve toplulukların doğayla uyumlu ve sade yaşam tarzına yönelmelerini sağlayacak etkin sürdürülebilirlik eğitimi pratiklerinin uygulamaya geçirilmesini gerektirmektedir.

Bu doğrultuda son yıllarda sürdürülebilirlik eğitimi, insan topluluklarını sürdürülebilir geleceğe hazırlayabilecek yeni bir eğitim alanı olarak gittikçe önem kazanmaktadır. Belirli disiplinlerin sınırlarıyla tarif edilen eğitim alanlarından farklı olarak sürdürülebilirlik eğitimi, aslında erken çocukluktan yetişkin eğitiminin son evresine kadar bütün disiplinlere yedirilmesi gerekli yaşam eğitimi şeklinde öne çıkmaktadır (Sterling, 2004).

Sürdürülebilirlik eğitiminin etkin şekilde hayata geçebilmesi, nasıl bir öğrenme vizyonu, nasıl bir içerik, ne tür öğrenme ortamları ve yaşantılarının uygulamaya geçirileceğine bağlıdır. Sürdürülebilirlik eğitiminin son yıllarda önem kazanmasıyla, sürdürülebilirlik içeriğinin standart eğitim kurumlarında gittikçe ağırlık kazanmasının yanında, sürdürülebilirliğe odaklı eğitim veren tematik eğitim modelleri gittikçe yaygınlaşmaktadır. Yeşil okul, orman okulu, tarım okulu vb. farklı tematik alanlarda faaliyet gösteren söz konusu eğitim kurumlarında öğrenme vizyonu, içerik, öğrenme ortamı ve süreçleri açısından farklı yaklaşımlar denemektedir. Bu tür eğitim kurumlarında, öğrenenlerin sürdürülebilir girişim ve becerilerini geliştirebilmeleri için, informal içerik, servis öğrenme vb. türü aktif katılıma daha elverişli yenilikçi yaklaşımlar hayata geçirilmektedir (Hopkinson ve James, 2013). Sürdürülebilirlik eğitime odaklanan bu tür eğitim kurumlarında, özellikle problem çözme temelli öğrenme, disiplinlerarası müfredat, işbirliği ve eylem odaklı öğrenme yaklaşımları ön plana çıkmaktadır (Wright, 2002; Rowe, 2007; Wiek ve diğ., 2011).

Bu kapsamda, İngiltere’de örnek bir sürdürülebilirlik eğitimi modeli olarak öne çıkan Shumacher Koleji incelenmiştir. Kuşkusuz, geçmişten günümüze dönemin ihtiyaç duyduğu insan kaynağını yetiştirmeye dönük çeşitli okul modelleri denenmiş ve bunlardan bazıları halen varlığını sürdürmektedir. Türkiye’de 1940’lı yıllarda denenilen Köy Enstitüleri, Montessori örnekleri en fazla iz bırakmış okul modellerindedir. Sözü geçen modellerin kalıcı iz bırakmış olmaları, öğrenme paradigması, öğretim

programı, öğrenme ortamları ve süreçleri açılarından diğerlerine göre anlamlı ölçüde yenilik getirmelerinden kaynaklanmaktadır. Zira geleceğin sürdürülebilir topluluklarını inşa edebilecek okul modellerinin, dayandığı öğrenme paradigması, öğretim programı, öğrenme ortamları ve süreçleri açısından sürdürülebilirlik eğitiminin gereklerini karşılayabilecek yeterlikte olması beklenir. Bir sürdürülebilirlik eğitimi modeli olarak Schumacher Koleji, sürdürülebilirlik eğitiminin gerekleri açısından irdelendiğinde şunlar söylenebilir:

Okulda; kafa-kol-kalp eşgüdümüyle katılımcıların düşün ve duyuş dünyalarında oldukça genişliğine ve derinlemesine dönüşüme odaklanılması, bütüncül ve uzun erimli zihniyet değişimini gerektiren sürdürülebilirlik eğitiminin özüne oldukça uygun düşmektedir. Kafa-kol-kalp eşgüdümü, özellikle köy enstitüleri modelinde başarılı şekilde denenmiş ve uzun zamandır bilinen bir yaklaşımdır. Ancak, Schumacher Koleji modelinde, bu yaklaşımın sürdürülebilirlik eğitiminde nasıl uygulamaya geçirildiğine ilişkin yeterince pedagojik açıklığın olmaması önemli bir eksiklik olarak dikkat çekmektedir. Bununla ilişkili olarak, hangi sürdürülebilir yaşam becerilerinin ne tür öğrenme yaşantıları ile edinileceğinin ve bunların kalıcılığının nasıl izleneceğinin açıkça tarif edilmemiş olması incelenen okul modelinin diğer bir önemli eksikliğidir.

Eğitim faaliyetlerinin ağırlıklı olarak katılımcıların bizzat deneyimlemelerine imkân verecek dış mekânlarda yürütülmesi, sürdürülebilirlik eğitimin gerektirdiği alternatif öğrenme ortamlarının belirli ölçülerde sağlandığını göstermektedir. Ancak, dış mekân ortamlarının bitki yetiştiriciliği, gıda hazırlama ve saklama vb. türü gündelik ihtiyacı karşılayacak faaliyetler ile katılımcıların ruhsal anlamda rahatladıkları yoğa mekanıyla sınırlı kalması başka bir eksikliklerdir. Oysa ki, sürdürülebilirlik eğitiminin bireylerin gündelik yaşamlarını bütün yönleriyle sürdürülebilir şekilde tasarlayabilecekleri becerileri edinebilecekleri daha zengin alternatif öğrenme ortamlarının varlığını gerektirmektedir. Sözelimi, ulaşım, barınma, beslenme, evsel kullanım vb. alanlarında sürdürülebilir becerilerin edinilebileceği farklı atölye vb. mekanların bulunması beklenirdi.

Schumacher Koleji'ne katılımcı grupların beklentilerine göre çeşitlilik gösteren lisans ve lisansüstü düzeyde oldukça farklı programlar ve içerikler hayata geçirilmektedir. Sözü edilen içerikler, lisans düzeyinde ağırlıklı olarak katılımcıların doğayla bütünleşmeleri ve insanın evrendeki yerine ilişkin felsefi yaklaşımlarla aydınlanmaları yoluyla düşünsel ve duyuşsal uyanış yaratabilecek içerikler olarak öne çıkmaktadır. Lisans üstü düzeyde ise, insanın yarattığı sosyo-ekonomik ve politik sistemin birbirini izleyen modüler içerikle ekolojik tasarım yoluyla sürdürülebilir yönde dönüştürülmesine odaklanılmıştır. Bu doğrultuda, ihtiyaç duyulan profesyonel insan kaynaklarının yetiştirilmesinin ağırlık kazandığı görülmektedir. Bu yönüyle, Schumacher Kolejinin, geniş kitlelerin sürdürülebilir yönde eğitilmesinden ziyade, daha dar grupların akademik ve mesleki kariyer beklentilerini karşılamak üzere yüksek maliyetli diploma veren bir görünüm arz ettiğini söylemek mümkündür.

Schumacher Koleji yukarıda belirtilen yönleriyle İngiltere'de en popüler sürdürülebilir eğitim modeli olarak öne çıkmaktadır. Ancak okulda eğitimin, belirli katılımcı grupların bireysel iyi oluş hallerini ve kariyer yükselmelerini sağlamaya yönelik tarzda içerik ve faaliyetlerle sınırlı şekilde yürütülmesi sürdürülebilirlik eğitiminin özellikle kapsayıcılık ve erişilebilirlik ilkeleriyle örtüşmemektedir. Zira sürdürülebilirlik eğitimi, olabildiğince farklı demografik yapıda toplumsal grupların katılımına elverişli şekilde yürütülmesi gerekir. Daha da önemlisi, Schumacher Koleji ismini taşıdığı Schumacher'in küçük güzeldir deyişle simgeleşen felsefesiyle bu açılardan büyük bir aykırılık göstermektedir. Eğitim faaliyetlerine yüksek maliyeti ödeyebilecek güçte orta ve üst düzeyde gelir grubunda bireylerin katılabilmesi, her şeyden önce Schumacher'in paylaşımcı ve dayanışmacı felsefesine uygun düşmemektedir. Bu açıdan, Schumacher Koleji'nin sürdürülebilirliğin özellikle sosyal adalet ilkesinden uzak düştüğü yadsınamaz bir geçektir.

BM'in sürdürülebilir kalkınma hedefleri doğrultusunda insan yaşamının sürdürülebilir yönde dönüştürülmesinin öncelik kazandığı içinden geçtiğimiz süreçte sürdürülebilirlik eğitiminin etkin şekilde uygulamaya geçirilmesi kritik bir önem taşımaktadır (UNESCO, 2017). Bu yönde yürütülecek sürdürülebilirlik eğitiminin, ne tür öğrenme çıktılarının nasıl bir içerik, ortam ve süreçlerle elde edilebileceği hususlarına açıklık getiren özgün modellerin işe koşulmasına bağlıdır. Sürdürülebilirlik eğitimi, genel olarak erken çocukluk döneminden lisansüstü aşamanın sonuna kadar bütün okullara yaygınlaştırılması gereken bir eğitimidir kuşkusuz. Ancak, bunun yanında, sürdürülebilirlik eğitime yol gösterici olabilecek özel statüde okul modellerinin varlığı belirleyici bir önem taşımaktadır. Bu anlamda, Türkiye'de ve Dünya'nın farklı yerlerinde faaliyet gösteren Eko-Okul, Yeşil-Okul, Orman Okulu vb. türü okulları sürdürülebilirlik eğitimi kapsamında değerlendirmek mümkündür. Ancak,

sürdürülebilirlik yaşam tarzını yaygınlaştırmaya dönük belirli tema ve hedef gruplarında odaklanmış yenilikçi okul modellerinin hayata geçirilmesi ertelenemez bir ihtiyaçtır. Bu açıdan, çalışmanın, Türkiye’de ve Dünya’nın çeşitli yerlerinde hayata geçirilecek sürdürülebilirlik eğitimi okul modellerine yol gösterici olması beklenmektedir.

Kaynakça

- Sterling, S. (2004). An analysis of the development of sustainability: Evolution, Interpretation and transformative potential. J. Blewitt and C. Cullingford (Ed.). In: *The sustainability curriculum: The challenge for higher education*, (1.st edition), (p. 43-62), UK: Routledge.
- Alhadeff-Jones, M. (2012). Transformative learning and the challenges of complexity. E.W. Taylor and P. Cranton (Ed), In *The Handbook of transformative learning* (p. 178-195). San Francisco: Jossey-Bass Publishing
- D’Alisa, G., Demaria, F and Kallis, G. (2019). Küçülme. (Ayşe Ceren Sarı, Berk Öktem, Burag Gürden, Yaprak Kurtsa, Çev.). (1. Baskı). İstanbul: Metis Yayınları
- Baumgartner, L. M. (2012). Mezirow’s theory of transformative learning from 1975 to Present 99. E.W. Taylor and P. Cranton (Ed.), In *The Handbook of transformative Learning*, (99-115), San Francisco: Jossey-Bass Publishing
- Benjamin P. Warner & Monica Elser (2015) How Do sustainable schools integrate sustainability education? An Assessment of certified sustainable K–12 schools in the United States. *The Journal of Environmental Education*, 46:1, 1-22
- Brookfield S.D. (1995) Adult learning: an overview. A. Tuijnman (Ed.), In *International encyclopaedia of education*, Oxford: Pergamon Press.
- Christie, M., Carey, M., Robertson, A. And Grainger, P. (2015). Putting transformative learning theory into practice. *Australian Journal of Adult Learning*, 55 (1).
- Hopkinson, P. and James, P. (2013). Whole institutional change towards universities (Ed.), In *Sustainability university*, (1. Edition), (p. 235-255), Oxon: Routledge.
- Lange, E. A. M. (2012). Transformative learning through sustainability and the new science.. E.W. Taylor and P. Cranton (Ed), In *The Handbook of transformative learning* (p. 195-211), San Francisco: Jossey-Bass Publishing,
- Meadows, D. (1972). *Limits to growth*. (5. Baskı). New York: Universe Books
- Mezirow, J. (2006). An overview of transformative learning. In P. Sutherland and J. Crowther, *Lifelong learning: Concepts and contexts* (p. 24-38), New York: Routledge.
- Mezirow, J. (1994) Understanding transformation learning. *Adult Education Quarterly*, 44: 4: 222-23
- UNESCO, (2017). *Education for sustainable development goals (sdgs): learning objectives*. <http://www.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-en> adresinden 20.01.2021 tarihinde alınmıştır.
- Rowe, D. (2007). Education for a sustainable future. *Science*, 31(July), 323–324
- Sandri, O. (2014). Good practice learning and teaching for sustainability in higher education. PhD, RMIT University [Online].
- Shumacher, E. (1973). *Small is beautiful*. London: Blond-Briggs Publisher. ISBN: 978-0-06-091630-5
- Sterling, S. (2004). An analysis of the development of sustainability: Evolution, Interpretation and transformative potential. In: *The sustainability curriculum: J. Blewitt and C. Cullingford (Ed.). The challenge for higher education*, (1.st. edition), (p. 43-62). UK: Routledge,
- Wiek, A., Withycombe, L., & Redman, C. L. (2011). Key competencies in sustainability: A reference framework for academic program development. *Sustainability Science*, 6, 203–218
- Wright, T. S. A. (2002). Definitions and frameworks for environmental sustainability in higher education. *Higher Education Policy*, 15, 105–120

Extended Abstract

Introduction

In order to overcome the current sustainability problem, more innovative and effective education practises are needed to lead the fundamental mental transformation of human in direction toward sustainable life. The hazards caused by the current life style of human beings are common in worldwide and unlimited economic growth and more consumption undermine the existence of the whole life in the planet and the future of human.

In this age, developing and implementing innovative models regarding sustainability education have become a strategic priority. Also, sustainability education as an interdisciplinary area generally occupies more place in any level of education. Besides, thematic schools such as green school and eco-school are becoming more popular across the world. However, the research on the efficiency of these schools is very limited. Thus, there is a great need for studies that will investigate the efficiency of thematic schools as sustainability education models.

Method

In this connection, in the current study, which was conducted as a qualitative research, Shumacher College was introduced as a model for sustainability education and discussed according to basic principles of sustainability education. The study was conducted in line with the parameters of minimal life, inclusion and equality that are addressed in the philosophy of Schumacher and in the vision for sustainable society of UNESCO .

Findings

Firstly, in the study, E.F. Schumacher whose name was given to a college was introduced briefly. In this regard, the importance of his famous book called “small is beautiful” for sustainability was explained. Then, the history of Schumacher College which was established as a training place for agriculture, craft, woodworking etc. was explained. Lastly, the Schumacher College was presented considering its learning paradigm, content, learning settings and practices.

Schumacher College has been offering short, postgraduate and horticultural-courses that focused on the head-arm-heart harmony. Lessons are delivered by some well-known activists such as David Orr, Stephen Sterling, Fritz Capra, David Attenborough, Vandana Shiva. The short-term courses consist of learning experiences which could enhance awareness on human-nature relationship. Besides, at postgraduate level, special courses called “MA Ecological Design Thinking and Economics for Transition” are offered in a modular system. At the end of the course, participants should create a unique projected for shifting to sustainable society.

Conclusions

The following explanations can be made about the school after the Schumacher College was evaluated according to basic principles of sustainability education:

The learning practices of the college based on head-arm- heart harmony aim to contribute to the cognitive and affective development of participants. On the other hand, the learning paradigm called transformative learning concurs with the vision of sustainability education well. However, there is lack of clarity about how the targeted learning outcomes could be achieved through content, learning settings and practices. The courses are offered to satisfy individual and career expectations of participants, which doesn't comply with the basic principles of sustainability education such as inclusion and access. Thus, it is in conflict with the philosophy of Schumacher characterized by the phrase “small is beautiful”. Finally, the study can contribute to the spread of the different models of sustainable education and to the improvement of the quality of sustainability education around the World.

*Bu çalışma TÜBİTAK 2219 destek programı kapsamında yürütülmüştür. Desteğinden dolayı TÜBİTAK'a teşekkür ederim.

Başarılı Kaynaştırma Uygulamalarına Yönelik Farklı Eğitim Kademelerindeki Öğretmenlerin Görüşlerinin Belirlenmesi¹

Determining the Opinions of Teachers at Different Education Levels About Successful Inclusion Practices

Yakup BURAK², Halime Kübra TÜRKÖZ³, Fatma Kübra TAŞDERE⁴, Cihan SERT⁵

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi:18.03.2021

Kabul Tarihi:10.08.2021

Yayın Tarihi: 01.11.2021

Anahtar Kelimeler

Başarılı kaynaştırma, kaynaştırmayı tanımlama, öğretmen, eğitim kademeleri.

Özet

Bu çalışmada başarılı kaynaştırma uygulamalarına yönelik farklı eğitim kademelerinde çalışan öğretmenlerin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma 2018-2019 eğitim-öğretim yılı Ağrı ilinde araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden 12 okul öncesi, 73 ilköğretim, 94 ortaokul ve 22 lise kademesinde görev yapan toplam 201 öğretmen ile yürütülmüştür. Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüş formu ve kaynaştırma uygulamalarının başarısını etkileyen etmenler ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada karma metot kullanılmıştır. Nitel verilerin analizi için farklı eğitim kademelerindeki öğretmenlerin yarı yapılandırılmış görüş formuna vermiş oldukları yanıtların çözümlenmesi için içerik analiz tekniği, nicel verilerin analizi için SPSS-25 istatistik programı kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda öğretmenlerin başarılı kaynaştırmayı tanımlama konusunda oldukça yeterli bilgiye sahip oldukları ancak başarılı kaynaştırmayı etkileyen etmenlere yönelik görüşlerinin oldukça farklı olduğu, birbirinde farklı görüşler belirttikleri tespit edilmiştir. Ayrıca farklı kademelerdeki öğretmenlerin en az kısıtlayıcı ortamda, normal gelişim gösteren öğrencilerle birlikte eğitim alan özel gereksinimli öğrencinin gelişimini destekleyerek, toplumda bir yer edinmesinin sağlanmasını daha fazla önemsedikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Abstract

In this study, it was aimed to determine the opinions of teachers who were working at different educational levels about successful inclusion practices. The research was conducted with 201 teachers who were working at 12 preschools, 73 primary school, 94 secondary school, 22 high school levels and voluntarily accepted to participate in the study in province Ağrı in the 2018-2019 academic year. Semi-structured opinion form and the scale of the factors affecting the success of inclusion were used as data collection tools in the study. A mixed method was used in the research. For the analysis of qualitative data, content analysis techniques were used to analyze responses of teachers at different education levels to the semi-structured opinion form and the SPSS-25 statistical program was used for the analysis of quantitative data. As a result of the analysis, it was determined that teachers had sufficient knowledge about defining successful inclusion, but their opinions about the factors which were affecting successful inclusion were quite different and they expressed different opinions from each other. In addition, it was concluded that teachers at different levels cared more about ensuring to be taken a place in the society by supporting the development of disability students who receive education together with normally developing students in the least restrictive environment.

Key Word

Successful inclusion, defining inclusion, teacher, education levels.

Atf için: For Citation

Burak, Y., Türköz H. K., Taşdere, F. K. & Sert, C. (2021). Başarılı kaynaştırma uygulamalarına yönelik farklı eğitim kademelerindeki öğretmenlerin görüşlerinin belirlenmesi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi [MSKU Journal of Education]*, 8(2),733- 752. DOI: 10.21666/muefd.899469

¹ Bu çalışma 10-11 Nisan tarihleri arasında Balkan Zirvesi 4. Uluslararası Sosyal Bilimler Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

² Trakya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, yakupburak@trakya.edu.tr, ORCID No: 0000-0002-0640-4749

³ Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, halimekubratürkkoz@gmail.com, ORCID No: 0000-0001-5122-1311

⁴ Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, fkubratasdere@trakya.edu.tr, ORCID No: 0000-0001-7576-9277

⁵ Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, cihan.07cs@gmail.com, ORCID No: 0000-0002-5602-1156

Son yıllarda özel gereksinimli öğrencilerin tam zamanlı kaynaştırma uygulamasına dahil edilmesi yoğunluk kazanmıştır. Bununla beraber kaynaştırma uygulaması, özel eğitimle ilgili olarak en sık kullanılan kavramlar arasında yerini almıştır. Bu sebeple kaynaştırma kavramının doğru anlaşılması oldukça önemlidir. Kaynaştırma uygulaması, tüm öğrencilerin yaşadıkları çevrede akranlarıyla beraber nitelikli eğitimi almaları sağlanarak, eğitim sistemi içerisinde tecrübelerini paylaştığı bir süreç olan eğitim modelidir (Sucuoğlu, 2006). York ve Tundidor (1995) kaynaştırma uygulamasını; özel gereksinimli öğrencilerin yaşlılarıyla birlikte aynı eğitim ortamında yer alması, aynı sınıf ortamında eğitimlerini sürdürmesi ve bu konuda ihtiyaç duyulan destek eğitim hizmetlerinin etkin bir biçimde sağlanması olarak, Meyen ve Yvonne (2007) ise özel gereksinimli öğrencilerin yarı veya tam zamanlı genel eğitim ortamında akranlarıyla birlikte eğitimlerini sürdürmeleri şeklinde tanımlamışlardır. Ancak kaynaştırma uygulamaları teriminin en kapsamlı tanımı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde (ÖEHY, 2018; s.2) yapılmıştır. Bu yönetmelikte kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları: *“özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin her tür ve kademedeki diğer bireylerle karşılıklı etkileşim içinde bulunmalarını ve eğitim amaçlarını en üst düzeyde gerçekleştirmelerini sağlamak amacıyla bu bireylere destek eğitim hizmetleri de sunularak akranlarıyla birlikte tam zamanlı veya özel eğitim sınıflarında yarı zamanlı olarak verilen eğitim”* şeklinde tanımlanmaktadır. Yönetmeliğe bütünleştirme kavramının girilmesiyle tüm özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitim ortamında tam zamanlı kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına dahil edilmesinin yolu açılmıştır. Çünkü kaynaştırma ile hafif düzeyde yetersizliği olan öğrenciler genel eğitim ortamına dahil edilirken, bütünleştirme ile orta ve ağır düzeyde yetersizliği olan öğrencilerin de genel eğitim ortamına dahil edilmesi amaçlanmıştır (Jones, 2004; Jones, Fauske & Carr, 2011).

Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarına orta ve ağır düzeyde gereksinimli öğrencilerin dahil edilmesi, beraberinde başarılı kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarının ne olduğu, nasıl gerçekleşeceği ve etkileyen etmenler nelerdir gibi sorularla karşılaşılmasına neden olmaktadır. Başarılı kaynaştırma, özel gereksinimi olan öğrencilere yönelik uygulanan kaynaştırma/bütünleştirme faaliyetlerinin amacına uygun, doğru yöntem ve teknikler, ilgili mevzuat ve ilkelere uygun gerçekleştirilmesi ile mümkün olmaktadır. Öte yandan başarılı kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarında ilgili paydaşların üzerine düşen sorumlulukları yerine getirmesi de süreci önemli ölçüde etkilemektedir (Ahmetoğlu, Ünal & Ergin, 2016). Özel gereksinimli öğrencilerin başarılı kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları sayesinde yaşlılarıyla aynı eğitim ortamında olmalarının onların bilgi, beceri, kişilik gelişimlerinde oldukça büyük kazanımlar elde edilmesine olanak tanıdığı, sosyal kabulünün sağlanmasıyla da duygusal gelişimlerine katkı sağlandığı söylenebilir (Bakkaloğlu, Özbek & Sucuoğlu, 2020; Sucuoğlu & Bakkaloğlu, 2015). Bu nedenle kaynaştırma/bütünleştirme faaliyetlerinin başarılı bir biçimde gerçekleşmesi oldukça önemlidir. Ancak başarılı kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarını etkileyen birçok etmen bulunmaktadır (Ahmetoğlu, Ünal & Ergin, 2016; Mitchell, 2008). Bu etmenler; öğretmenler, rehber öğretmenleri, okul yöneticileri, özel gereksinimli öğrenciler ve aileleri, normal gelişim gösteren öğrenciler ve aileleri, fiziki koşullar, öğretim materyali, öğretimsel uyarlamalar, bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP), destek özel eğitim hizmetlerinin niteliği, yasalar ve sivil toplum kuruluşları şeklinde sıralanabilir (Allen & Cowdery, 2005; Idol, 2006; Ünal & Ahmetoğlu, 2017; Yılmaz & Melekoğlu, 2018). Ancak bu etmenlerin iş birliği içerisinde çalışmalarının başarılı kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarında önemli bir etmen olduğu unutulmamalıdır (Ahmetoğlu & Akşin-Yavuz, 2018; Melekoğlu, 2016).

Yukarıda sıralanan başarılı kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarını etkileyen birçok etmen olmasına rağmen, başarılı kaynaştırmada en önemli etmenlerden birinin öğretmen olduğu yadsınamaz bir gerçektir (Bakkaloğlu, Yılmaz, Altun-Könez & Yalçın, 2018; Batu, Cüre, Nar, Gövercin & Keskin, 2018; Boer, Pijl & Minnaert, 2011; Burak & Ahmetoğlu, 2020b). Özellikle kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarının başarılı bir biçimde gerçekleşmesinde farklı eğitim kademelerinde çalışan öğretmenlerin etkin rol oynadıkları söylenebilir (Batu, 2015a; Batu, 2015b). Nitekim Türkiye’de farklı eğitim kademelerindeki öğretmen gruplarıyla yapılan birçok araştırmada başarılı kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarında öğretmenin etkin rol oynadığı (Anılan & Kayacan, 2015; Çankaya & Korkmaz, 2012; Erişkin, Kırac & Ertuğrul, 2012; Engin, Tösten, Kaya & Köselioğlu, 2014; Gürgür & Yazçayır, 2019; Gök & Erbaş, 2011; Yatgın, Sevgi & Uysal, 2015), ilgili alan uzmanlarının da başarılı kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarında öğretmenin etkin role sahip olduğunu belirttikleri tespit edilmiştir (Ahmetoğlu, Burak & Acar, 2019; Batu, 2000; Metin, 2018). Ancak genel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin başarılı kaynaştırmayı etkileyen etmenler

konusunda kendilerini en önemli etmen olarak görüp görmediklerine yönelik yapılan çalışmalar incelendiğinde, aslında kendilerini başarılı kaynaştırmada en son etmen olarak gördükleri tespit edilmiştir (Burak & Ahmetoğlu, 2020b; Ünal & Ahmetoğlu, 2017). Bu nedenle öğretmenlerin kendilerini başarılı kaynaştırma konusunda önemli bir etmen olarak görüp görmeme ve başarılı kaynaştırmayı etkileyen etmenlerin kim veya kimler olduğuna ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amacıyla nitel ve nicel çalışmaların birlikte yürütüldüğü araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Alanyazın incelendiğinde başarılı kaynaştırma ile ilgili farklı eğitim kademelerindeki öğretmenlerin görüşlerinin belirlenmesi amacıyla hem nitel hem nicel yöntemlerin birlikte kullanıldığı karma çalışmaların yetersiz olduğu görülmektedir (Bilen, 2007; İlk, 2014; Sönmez & Özcan, 2020). Bununla beraber farklı eğitim kademelerindeki öğretmenleri dahil eden araştırmaların da sınırlı olduğu tespit edilmiştir (Batu, vd., 2018; Deniz & Çoban, 2019; Gürgür & Yazçayır, 2019).

Yukarıda belirtildiği üzere literatürde öğretmenlerin başarılı kaynaştırmayı etkileyen etmenlerin arasında kendilerini en son etmen olarak gördükleri tespit edilmiştir. Bu doğrultuda öğretmenlerin kendilerini başarılı kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarında en son etmen olarak görme neden(ler)inin belirlenmesi, pekiştirilmesi ve gerçek zeminde doğruluğunun tespit edilmesi; farklı eğitim kademelerindeki öğretmenlerin başarılı kaynaştırma uygulamalarına yönelik görüşlerini karma metot kullanarak inceleyen araştırmaların sınırlı (Batu, vd., 2018; MEB, 2010) olması nedeniyle bu alanda karma metot kullanılarak yapılan araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu araştırma ile ortaya çıkacak sonuçların kaynaştırma eğitiminin daha başarılı olması yönünde yol gösterici olacağı, bu bağlamda bu çalışmanın alanyazına önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. Bu kapsamda bu çalışmada başarılı kaynaştırma uygulamalarına yönelik okul öncesi, ilkökul, ortaokul ve lise kademelerindeki öğretmenlerin başarılı kaynaştırma uygulamalarına yönelik görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Başarılı kaynaştırma uygulamalarına yönelik farklı eğitim kademelerindeki öğretmen görüşlerinin belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmada etkili bir sonuç elde edilmesi için nitel ve nicel yöntemlerin beraber kullanıldığı karma yöntemin çeşitleme deseni ile gerçekleştirilmiştir (Creswell, 2013; Yıldırım & Şimşek, 2013). Çeşitleme desenine göre nitel ve nicel veriler birlikte toplanarak veriler kıyaslanır ve elde edilen sonuçlar birleştirilir (Tabak, 2020). Bu çalışmada nicel yöntem ile durumun belirlenmesi, nitel yöntemle de bulguların gerçek zeminde doğruluğunun tespit edilmesi amaçlanmıştır. Bu modelle bulguların birbirine yakınlığına ve doğruluğuna bakarak, elde edilen sonuçlar için güçlü delillerin sunulması sağlanmaktadır (Creswell, 2017; Johnson & Onwuegbuzie, 2004). Çalışmanın bu bölümünde örneklem grubu, veri toplama aracı ve veri analiz yöntemleri hakkında bilgiler yer almaktadır.

Örneklem Grubu

Araştırmanın örneklem grubu, olasılıklı olmayan örnekleme türlerinden kartopu örnekleme yöntemi ile 2018-2019 eğitim-öğretim yılının ikinci döneminde Ağrı ilinde araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden okul öncesi, ilkökul, ortaokul ve lise kademelerinde görev yapan öğretmenlerinden oluşmaktadır. Kartopu örnekleme yönteminde veriler bireyden bireye, bireyden de durumlara ulaşmayı amaçlamakta (Baltacı, 2018; Noy, 2008) böylece durumları veya olguları açıklayabilme olanağı sağlanmaktadır (Patton, 2014). Bu yöntemde veri toplamada frekans bir kişi seçilir ve bu kişi ile diğer kişilere ulaşılır. Kişilerin başka kişileri araştırmaya davet etmesi ile örneklem genişler. Burada kişilerin birbirlerini araştırmaya davet etmesi ile veri toplama grubu zincirleme yöntemi ile yayılmaktadır (Etikan, Alkassim & Abubakar, 2016; Yağar & Dökme, 2018). Bu araştırmaya yarı yapılandırılmış görüş formuna ve Kaynaştırma Uygulamalarının Başarısını Etkileyen Etmenler (KUBEE) ölçeğine yanıt veren katılımcılar dahil edilmiştir. Araştırmanın nitel sorularına yanıt vermeyen katılımcıların verileri araştırmadan çıkartılmıştır. Araştırma grubu için okul öncesi %6,0 (12), ilkökul %36,3 (73), ortaokul %46,8 (94) ve lise %10,9 (22) kademelerinden toplam 201 öğretmene ulaşılmıştır. Öğretmen gruplarının demografik bilgileri Tablo1'de bulunmaktadır.

Tablo1
Farklı eğitim kademelerindeki öğretmenlerin demografik bilgileri

		Okul öncesi		İlkokul		Ortaokul		Lise		Toplam
		n	%	n	%	n	%	N	%	n
Cinsiyet	Kadın	12	100	54	74,0	53	56,4	10	45,5	201
	Erkek			19	26,0	41	43,6	12	54,5	
Okulun sosyoekonomik düzeyi(SED)	Üst			2	2,7			1	4,5	201
	Orta	3	25,0	23	31,5	39	41,5	12	54,5	
	Alt	9	75,0	48	65,8	55	58,5	9	40,9	
Sınıfta özel gereksinimli öğrenci olma/ma	Evet	1	8,3	20	27,4	45	47,9	12	54,5	201
	Hayır	11	91,7	52	71,2	49	52,1	10	45,5	
Eğitim kademesi		12	6,0	73	36,3	94	46,8	22	10,9	201
Branş	Sınıf öğretmeni			61	83,6					
	DKAB			2	2,7					
	PDR			2	2,7					
	İngilizce			4	5,5					
	Özel eğitim			4	5,5					
	Matematik					4	4,3			
	DKAB					8	8,5			
	PDR					6	6,4			
	Sosyal bilgiler					11	11,7			
	Türkçe					17	18,1			
	BTY					8	8,5			
	İngilizce					8	8,5			
	Fen bilgisi					12	12,8			
	Görsel sanatlar					1	1,1			
	Beden eğitimi					5	5,3			
	Müzik					2	2,1			
	Lise matematik					7	7,4			
	Özel eğitim					5	5,3			
	DKAB							1	4,5	
	PDR							5	22,7	
	İngilizce							5	22,7	
	Görsel sanatlar							1	4,5	
	Beden eğitimi							1	4,5	
	Edebiyat							1	4,5	
	Felsefe							2	9,1	
	Tarih							2	9,1	
	Biyoloji							1	4,5	
	Fizik							1	4,5	
	Coğrafya							2	9,0	
			Min	\bar{x}	Min	\bar{x}	Min	\bar{x}	Min	\bar{x}
		Max	(ss)	Max	(ss)	Max	(ss)	Max	(ss)	
Yaş		23	25,92	22	28,43	22	27,89	22	32,32	201
		(31)	(2,93)	(53)	(4,98)	(44)	(3,65)	(52)	(7,66)	
Mesleki Hizmet Süresi		1	1,91	1	4,67	1	3,26	1	6,82	201
		(4)	(,94)	(28)	(4,89)	(14)	(2,73)	(25)	(6,81)	

DKAB=Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi; PDR=Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik; BTY=Bilişim Teknolojileri ve Yazılım Öğretmeni

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak farklı eğitim kademelerinde görev alan öğretmenlerin demografik bilgilerinin toplanması için araştırmacılar tarafından “Kişisel Bilgi Formu” ve “Yarı Yapılandırılmış Görüş Formu” hazırlanmıştır. Ayrıca öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarının başarısını etkileyen etmenlerin değerlendirilmesine ilişkin görüşlerinin saptanması amacıyla Ahmetoğlu, Ünal ve Ergin (2016) tarafından geliştirilen KUBEE ölçeği kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacılar tarafından katılımcıların demografik bilgilerinin toplanması amacıyla hazırlanmıştır. Bu formda öğretmenlerin cinsiyetleri, yaşları, mesleki hizmet süreleri, branşları, okuldaki mevcut pozisyonları, hizmet verdiği eğitim kademesi, okulun SED ve sınıfında/okulunda özel gereksinimli öğrencisinin olup olmama durumu vb. bilgilere yer verilmiştir.

Kaynaştırma Uygulamalarının Başarısını Etkileyen Etmenler Ölçeği (KUBEE)

Ahmetoğlu, Ünal ve Ergin (2016) tarafından başarılı kaynaştırmayı etkileyen etmenlerin değerlendirilmesi için geliştirilmiş olup, 10 alt boyuttan 5'li derecelmeli toplam 66 maddeden oluşmaktadır (Kesinlikle Katılmıyorum ile Kesinlikle katılıyorum arasında derecelenen). Araştırmacılar KUBEE ölçeğinin alt boyutlarını “öğretmenler”, “rehber öğretmenleri”, “uygulama”, “mevzuat ve yönetmelikler”, “sivil toplum kuruluşları (STK)”, “Rehberlik Araştırma Merkezi (RAM)”, “okul idarecileri”, “aileler”, “fiziki koşullar”, “normal gelişim gösteren öğrenciler (NGGÖ)” şeklinde tanımlamışlardır. Ayrıca Ahmetoğlu, Ünal ve Ergin'e (2016) göre KUBEE ölçeğinden alınan yüksek puan problem düzeyinin de yüksek olduğunu göstermektedir. KUBEE ölçeği, tüm alt faktörlerin her biri için ayrı ayrı iç tutarlık güvenilirliği saptamak amacıyla madde-toplam korelasyon ve madde-hariç toplam korelasyon, Rulon (0.960-0.707 arasında), iç tutarlık kat sayılarının ($\alpha=0.947$) ile ($\alpha=0.707$) arasında olduğu tespit edilmiştir (Ahmetoğlu, Ünal & Ergin, 2016). Bu çalışmada KUBEE Ölçeğinin iç tutarlılık katsayı değeri yeniden hesaplanmış, toplam iç tutarlık katsayı değerinin ($\alpha=.970$) olduğu, alt boyutlarının da sırasıyla; öğretmenler ($\alpha=.950$), Rehber Öğretmenleri ($\alpha=.974$), Uygulama ($\alpha=.897$), Mevzuat ve Yönetmelikler ($\alpha=.920$), STK ($\alpha=.907$), RAM ($\alpha=.920$), Okul İdarecileri ($\alpha=.919$), Aileler ($\alpha=.825$), Fiziki Koşullar ($\alpha=.767$) ve NGGÖ ($\alpha=.859$) olduğu saptanmıştır.

Yarı Yapılandırılmış Görüş Formu

Nitel araştırma desenine yönelik farklı eğitim kademelerindeki öğretmenlerin KUBEE ölçeğine vermiş oldukları yanıtların nedenlerinin belirlenmesi, pekiştirilmesi ve gerçek zeminde doğruluğunun tespit edilmesi amacıyla öğretmenlere iki adet açık uçlu soru sorulmuştur. Bu sorular: (1) Lütfen, “başarılı kaynaştırmanın” sizin için ne anlama geldiğini tanımlayın. 2) Sizce başarılı kaynaştırmayı etkileyen ne tür etmenler bulunmaktadır? Lütfen açıklayınız.) şeklindedir. Birinci soru ile başarılı kaynaştırmayı öğretmenlerin nasıl tanımladıklarına yönelik algılarının ölçülmesi, ikinci soru ile de gerçek anlamda başarılı kaynaştırmayı etkileyen etmelerin hangisinin/lerin olduğunu düşündüklerinin belirlenmesi istenmiştir. Yarı yapılandırılmış görüş formunda yer alan maddelerin oluşturulmasında alanında uzman üç araştırmacıya nitel soruları değerlendirme formu gönderilmiştir. Bu uzman görüşleri doğrultusunda soru maddelerinin içeriği yeniden gözden geçirilmiş, kapsam geçerliği için araştırmanın amacına uygunlukları incelenmiş ve dil açısından gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Çalışmanın bulgular bölümünde her iki soruya öğretmenlerin vermiş oldukları yanıtlardan kodlar oluşturulduktan sonra KUBEE ölçeğine vermiş oldukları yanıtlarla karşılaştırması yapılmıştır.

Verileri Toplama Süreci

Araştırma veri toplama sürecinden önce Trakya Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu tarafından 13.01.2021 tarihli, E-29563864-050.04.04-7300 sayılı onay alınmıştır. Daha sonra Ağrı ilinde bulunan bazı öğretmen gruplarına araştırma formunun-GoogleForm üzerinden hazırlanan elektronik form-linki gönderilmiştir. Araştırma formunu dolduracak grubun bilgilendirilmesi amacıyla formun ön kısmında kısa bir bilgilendirme metnine yer verilmiştir. Gönüllü katılmayı düşünen öğretmenlerin çalışmaya katılım onam formunu onaylamaları istenmiştir. Onam formunu kabul eden öğretmenlerin çalışma hakkındaki bilgilendirme metnini de dikkatli bir biçimde okumaları ve bu bilgilendirme metnini dikkate alarak araştırma formunu doldurmaları istenmiştir. Açıklamada bu elektronik formu dolduran öğretmenlerin başka öğretilere de önermeleri ve elektronik linki yollamaları istenmiştir. Böylece çalışmaya katılan kişilerin verileri kartopu örnekleme ile toplanarak veri toplama aracının daha fazla kitleye yayılması sağlanmıştır.

Verilerin Analizi

Farklı eğitim kademelerindeki öğretmenlerden gelen yanıtların analizinde iki yöntem kullanılmıştır. Nicel verilerin analizi için SPSS-25 istatistik programı, nitel verilerin analizi için de içerik analizi yöntemi kullanılmıştır.

Nicel verilerin analizi için öncelikle öğretmenlerin KUBEE ölçeğine ilişkin verilerinin analizi gerçekleştirilmiştir. Verilerin analizinde KUBEE ölçeği alt boyutlarına ilişkin grupların dağılımının normal olup olmadığını tespit etmek amacıyla çarpıklık/kurtosis ve basıklık/skewness değerleri hesaplanmış, çarpıklık ve basıklık değerlerinin normal dağılım olarak görülen -1.96 ile +1.96 aralığında olduğu belirlenmiştir (Curran, West & Finch, 1996; Hair vd., 2010). Bu nedenle verilerin analizinde parametrik analiz tekniklerinin kullanılmasının uygun olduğu düşünülmüştür (Pizarro, Guerrero & Galindo, 2002).

Araştırmaya dahil edilen farklı eğitim kademelerindeki öğretmenlerin *yarı yapılandırılmış görüş formunda* yer alan sorulara vermiş olduğu yanıtların çözümlenmesi için betimsel analiz ve içerik analiz tekniği kullanılmıştır. Betimsel analiz; elde edilen verilerin daha önceden belirlenen kodlara göre özetlenip yorumlandığı, bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla sık sık doğrudan alıntılarının kullanıldığı ve elde edilen sonuçların neden sonuç ilişkisi çerçevesinde yorumlandığı analiz tekniğidir (Yıldırım & Şimşek, 2013). Bu araştırmada öğretmenlere sorulan iki adet yarı yapılandırılmış görüş formunda yer alan açık uçlu soruya vermiş oldukları cevaplar, ortak kodlar altında toplanarak gruplandırılmıştır. İçerik analizi sırasında güvenilirliği belirlemek amacıyla kodlayıcılar arası tutarlılık hesaplanmıştır. Her iki açık uçlu soru için de iki kodlayıcı katılımcıların vermiş oldukları yanıtları kodlamışlardır. Her iki açık uçlu soru için kodlama anahtarları karşılaştırılmış ve uyum yüzde oranının %70'den fazla olup olmadığına bakılmıştır (Bıkmaz-Bilgen & Doğan, 2017). Bu araştırmada içerik analizinde güvenirliliğin belirlenmesi amacıyla uyum yüzdesi formülü kullanılmıştır. Alhojailan (2012) tarafından belirlenen kritere göre uyum yüzdesi (agreement percentage) "*Güvenirlilik = Görüş Birliği/(Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) x 100*" formülü kullanılarak hesaplanmıştır. İlgili literatürde güvenirlilik hesaplamasındaki uyum yüzdesi %70 olduğunda güvenirlilik yüzdesine ulaşılmış kabul edilmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2013). Bu araştırmanın birinci sorusu için uyum yüzdesinin 0.85, ikinci sorusu için 0.90 olduğu tespit edilmiştir. Son olarak soruların araştırmanın amacına uygunluğunun belirlenmesi için bu araştırma grubuna dahil edilmeyen, farklı eğitim kademelerinden üçer olmak üzere toplamda 12 öğretmen ile pilot çalışma gerçekleştirilmiş olup, farklı eğitim kademelerinde öğretmenlik yapan öğretmenlerden beklenen cevapların alındığı görülmüştür.

Yarı yapılandırılmış görüş formunda yer alan birinci açık uçlu soruya ilişkin verilen yanıtlar için araştırmacılar 12 kod oluşturmuştur. Bunlar; topluma kazandırmak, fırsat eşitliği, sosyal kabul, özel gereksinimli öğrencinin (ÖGÖ) duygusal durumu (özdenetimi, öz farkındalığı, duygusal farkındalığı), gelişimi destekleme, ÖGÖ eğitim ortamına uyumu, doğru tanılama, aile eğitimi, özverili çalışma, bütünleştirme, hizmet-içi eğitimler, kaynaştırmanın niteliğinin artırılmasıdır. Yarı yapılandırılmış görüş formunda yer alan ikinci açık uçlu soruya yönelik verilen yanıtlar için araştırmacılar 17 kod oluşturmuştur. Bunlar; öğretmen, ekonomik faktörler, fiziki koşullar, iki dillilik, özel gereksinimi olan öğrencinin ailesi, normal gelişim gösteren öğrencinin ailesi, normal gelişim gösteren öğrenci, özel gereksinimi olan öğrenci, iş birliği, BEP, sosyal kabul, okul sınıf iklimi, gölge öğretmen, okul yönetimi, destek eğitim hizmetleri, PDR, fırsat eşitliğidir. Kodlar oluşturulurken toplanan verilerde okul öncesi öğretmenleri (AÖ1, AÖ2, AÖ3...), ilkökul öğretmenleri (İÖ1, İÖ2, İÖ3...), ortaokul (OÖ1, OÖ2, OÖ3...) ve lise (L1, L2, L3...) kendi gruplarındaki öğretmenlere sırasıyla ID numaraları verilerek yapılmıştır.

Bulgular

Başarılı kaynaştırma uygulamalarına yönelik farklı eğitim kademelerindeki öğretmen görüşlerinin belirlenmesi amacıyla yapılan araştırmanın bu bölümünde araştırmadan elde edilen nitel ve nicel bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 2'de *okul öncesi* öğretmenlerin başarılı kaynaştırmayı tanımlama hakkındaki görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin beşinin "topluma kazandırmak" (%7,6), dördünün "fırsat eşitliği" (%12,1), üçünün "ÖGÖ duygusal durumu" (%13,6), ikisinin "gelişimi destekleme" (%3,4) ve son olarak birinin "sosyal kabul" (%4,8) yanıtını verdiği görülmektedir. Ancak öğretmenlerin "ÖGÖ eğitim ortamına uyumu", "doğru tanılama", "aile eğitimi", "özverili çalışma", "bütünleştirme", "hizmet-içi eğitimler" ve "kaynaştırma niteliğinin artırılması" tanımlamalarını hiç yapmadıkları bulunmuştur.

Tablo2

Öğretmenlerin başarılı kaynaştırmayı tanımlama hakkındaki görüşlerine ilişkin frekans/yüzde bilgileri

	Okul öncesi		İlkokul		Ortaokul		Lise		Toplam	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Topluma Kazandırmak	5	7,6	23	34,8	32	48,5	6	9,1	66	100
Fırsat Eşitliği	4	12,1	8	24,2	20	60,6	1	3,0	33	100
Sosyal Kabul	1	4,8	12	57,1	7	33,3	1	4,8	21	100
ÖGÖ Duygusal Durumu	3	13,6	5	22,7	12	54,5	2	9,1	22	100
Gelişimi Destekleme	2	3,4	27	46,6	22	37,9	7	12,1	58	100
ÖGÖ Eğitim Ortamına Uyumu			9	39,1	10	43,5	4	17,4	23	100
Doğru Tanılama			1	50,0			1	50,0	2	100
Aile Eğitimi			2	100					2	100
Özverili Çalışma			1	25,0	3	75,0			4	100
Bütünleştirme					4	57,1	3	42,9	7	100
Hizmet-İçi Eğitimler			1	100					1	100
Kaynaştırma Niteliğinin Arttırılması			6	50,0	5	41,7	1	8,3	12	100

Tablo 2’de verilen başarılı kaynaştırmayı tanımlama hakkındaki okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir:

OÖ1: Özel gereksinimli çocuğun en az şekilde kısıtlayıcı eğitim ortamında eğitim alabilmesidir.

OÖ5: Özel gereksinimli çocuğun hayata katılımının sağlanmasıdır.

OÖ11: Özel gereksinimli bireyleri toplumsal yaşamın her alanında kendine yetebilir hale getirme, topluma entegrasyonunun sağlanmasıdır.

Tablo 2’ye göre ilkokul öğretmenlerinin başarılı kaynaştırmayı tanımlama hakkındaki görüşleri incelendiğinde, ilkokul öğretmenlerinin yirmi yedisinin “gelişimi destekleme” (%46,6), yirmi üçünün “topluma kazandırmak” (%34,8), on ikisinin “sosyal kabul” (%57,1), dokuzunun “ÖGÖ eğitim ortamına uyumu” (%39,1), sekizinin “fırsat eşitliği” (%24,2), altısının “kaynaştırma niteliğinin artırılması” (%50), beşinin “ÖGÖ duygusal durumu” (%22,7), ikisinin “aile eğitimi” (%100), birinin “doğru tanılama” (%50), birinin “özverili çalışma” (%25) ve son olarak birinin “hizmet-İçi eğitimler” (%100) yanıtını verdiği görülmektedir. Ancak ilkokul öğretmenlerinin “bütünleştirme” tanımlamalarını hiç yapmadıkları görülmektedir. Başarılı kaynaştırmayı tanımlama hakkındaki ilkokul öğretmenlerinin görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir:

İÖ22: Özel gereksinimli bireyin gelişimini tüm yönleriyle destekleyerek, gelişiminde gelebileceği en iyi noktaya gelmesini sağlamaktır.

İÖ35: Kaynaştırma öğrencisinin akranları tarafından kabul görmesi ile kendini tanıması, özgüveninin artması ve özel gereksinimli öğrenciye kazandırılması hedeflenen davranışların kazandırılmış olmasıdır.

İÖ70: Özel gereksinimli bireylerin, kendi ihtiyaçlarını kendilerinin karşılayabilir duruma gelerek iyi bir yaşam sürebilir hale gelmesidir.

Tablo 2’de görüldüğü gibi ortaokul öğretmenlerinin başarılı kaynaştırmayı tanımlama hakkındaki görüşleri incelendiğinde, ortaokul öğretmenlerinin otuz ikisinin “topluma kazandırmak” (%48,5), yirmi ikisinin “gelişimi destekleme” (%37,9), yirmisinin “fırsat eşitliği” (%60,6), on ikisinin “ÖGÖ duygusal durumu” (%54,5), onunun “ÖGÖ eğitim ortamına uyumu” (%43,5), yedisinin “sosyal kabul” (%33,3), beşinin “kaynaştırmanın niteliğinin artırılması” (%41,7), dördünün “bütünleştirme” (%57,1), ve son olarak üçünün ise “özverili çalışma” (%75) yanıtını verdiği görülmektedir. Ancak ortaokul öğretmenlerinin “doğru tanılama”, “aile eğitimi”, “hizmet-İçi eğitimler” tanımlamalarını hiç yapmadıkları görülmektedir. Başarılı kaynaştırmayı tanımlama hakkındaki ortaokul öğretmenlerinin görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir:

OÖ4: Özel gereksinimli bir bireyin toplum hayatına ve sosyal yaşama uyumunu sağlamak ve özel gereksinimli bireyin bilgi ve becerileri doğrultusunda ekonomik olarak kendi ayakları üzerinde durabilmesini sağlamaktır.

OÖ18: Özel eğitime ihtiyaç duyan bireyin eğitim-öğretim faaliyetlerini, kısıtlanmadan akranları ile aynı ortamı paylaşmasıdır.

OÖ32: Özel gereksinimli bireyin, BEP aracılığıyla, yeteneğine ve öğrenme durumuna göre eğitim görmesi ve özel gereksinimli birey için hedeflenen kazanımlara ulaşılmasıdır.

Tablo 2’de lise öğretmenlerinin başarılı kaynaştırmayı tanımlama hakkındaki görüşleri incelendiğinde, lise öğretmenlerin yedisinin “gelişimi destekleme” (%12,1), altısının “topluma kazandırmak” (%9,1), dördünün “ÖGÖ eğitim ortamına uyumu” (%17,4), üçünün “bütünleştirme” (%42,9), ikisinin “ÖGÖ duygusal durumu” (%9,1), birinin “fırsat eşitliği” (%3), birinin “sosyal kabul” (%4,8), birinin “doğru tanımlama” (%50), ve son olarak birinin “kaynaştırmanın niteliğinin artırılması” (%8,3) yanıtını verdiği görülmektedir. Ancak lise öğretmenlerinin “özverili çalışma”, “aile eğitimi”, “hizmet-içi eğitimler” tanımlamalarını hiç yapmadıkları görülmektedir. Başarılı kaynaştırmayı tanımlama hakkındaki lise öğretmenlerinin görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir:

LÖ10:Özel gereksinimli bireyi faydalı bir birey olarak topluma kazandırmaktır.

LÖ15:Özel gereksinimli öğrencinin seviyesine uygun, sınıf ortamına uyum sağlayabileceği şekilde eğitim alabilmesidir.

LÖ22:Özel gereksinimli bireyin toplum içinde hayatta kalabilme becerisi kazanmasıdır.

Tablo3

Öğretmenlerin başarılı kaynaştırmayı etkileyen etmenler hakkındaki görüşlerine ilişkin frekans/yüzde bilgileri

	Okul öncesi		İlkokul		Ortaokul		Lise		Toplam	
	n	%	n	%	n	%	N	%	n	%
Öğretmen	10	10,3	37	38,1	41	42,3	9	9,3	97	100
Ekonomik Faktörler	2	10,5	9	47,4	8	42,1			19	100
Fiziki Koşullar	9	10,6	27	31,8	40	47,1	9	10,6	85	100
İki Dillilik	1	100							1	100
ÖGÖ Ailesi	7	9,5	33	44,6	28	37,8	6	8,1	74	100
NGGÖ Ailesi			4	66,7	2	33,3			6	100
NGGÖ	2	5,0	16	40,0	17	42,5	5	12,5	40	100
ÖGÖ			14	51,9	9	33,3	4	14,8	27	100
İşbirliği			4	36,4	6	54,5	1	9,1	11	100
BEP			3	33,3	4	44,4	2	22,2	9	100
Sosyal Kabul	4	8,2	17	34,7	22	44,9	6	12,2	49	100
Okul/Sınıf İklimi	7	12,5	17	30,4	26	46,4	6	10,7	56	100
Gölge Öğretmen	1	100							1	100
Okul Yönetimi			4	36,4	5	45,5	2	18,2	11	100
Destek Eğitim Hizmetleri			5	50,0	5	50,0			10	100
Okul Rehberlik Servisi			3	50,0	2	33,3	1	16,7	6	100
Fırsat Eşitliği	1	11,1	3	33,3	2	22,2	3	33,3	9	100

ÖGÖ=özel gereksinimli öğrenci, NGGÖ=normal gelişim gösteren öğrenci

Tablo 3’te okul öncesi öğretmenlerinin başarılı kaynaştırmayı etkileyen etmenler hakkındaki görüşleri incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin onunun “öğretmen” (%10,3), dokuzunun “fiziki koşullar” (%10,6), yedisinin “ÖGÖ ailesi” (%9,5), yedisinin “okul/sınıf iklimi” (%12,5), dördünün “sosyal kabul” (%8,2), ikisinin “ekonomik faktörler” (%10,5), ikisinin “NGGÖ” (%5), birinin “iki dillilik” (%100), birinin “gölge öğretmen” (%100) ve son olarak bir kişinin “fırsat eşitliği” (%11,1) yanıtını verdiği görülmektedir. Ancak okul öncesi öğretmenlerinin başarılı kaynaştırmayı etkileyen “NGGÖ ailesi”, “ÖGÖ”, “iş birliği”, “BEP”, “okul yönetimi”, “destek eğitim hizmetleri” ve “okul rehberlik servisi” etmenlerinden hiç bahsetmedikleri görülmektedir. Başarılı kaynaştırmayı etkileyen etmenler hakkındaki okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir:

AÖ1:Özel gereksinimli çocuğun kaynaştırıldığı sınıfın mevcudu, yeterli donanımın olması, yardımcı personel varlığı ve öğretmenin donanımlı olmasıdır.

AÖ7:Özel gereksinimli çocuğun kaynaştırıldığı sınıfta bulunan öğrenci sayısı, uygun sınıf ortamı, öğretmenin yeterlilik düzeyi ve özel gereksinimli öğrenciye yönelik yaklaşımıdır.

AÖ11:Öğretmen tutumları, sınıftaki normal gelişim gösteren öğrencilerin tutumları, eğitim ortamları ve özel gereksinimli öğrencilerin velilerinin eğitime destek olma düzeyleridir.

Tablo 3’e göre ilkokul öğretmenlerinin başarılı kaynaştırmayı etkileyen etmenler hakkındaki görüşleri incelendiğinde, ilkokul öğretmenlerinin otuz yedisinin “öğretmen” (%38,1), otuz üçünün “ÖGÖ ailesi” (%44,6), yirmi yedisinin “fiziki koşullar” (%31,8), on yedisinin “sosyal kabul” (%34,7), on yedisinin “okul/sınıf iklimi” (%30,4), on altısının “NGGÖ” (%40), on dördünün “ÖGÖ” (%51,9), dokuzunun “ekonomik faktörler” (%47,4), beşinin “destek eğitim hizmetleri” (%50), dördünün “NGGÖ ailesi” (%66,7), dördünün “iş birliği” (%36,4), dördünün “okul yönetimi” (%36,4), üçünün “BEP” (%33,3),

üçünün “okul rehberlik servisi” (%50) ve son olarak üçünün “fırsat eşitliği” (%33,3) yanıtını verdiği görülmektedir. Ancak ilkökul öğretmenlerinin başarılı kaynaştırmayı etkileyen “iki dillilik” ve “gölge öğretmen” etmenlerinden hiç bahsetmedikleri görülmektedir. Başarılı kaynaştırmayı etkileyen etmenler hakkındaki ilkökul öğretmenlerinin görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir:

İÖ7: Rehber öğretmenin kaynaştırma sürecini iyi yönetmesi ve sınıf öğretmenin kaynaştırma konusunda yeterli derecede bilgi sahibi olma durumudur.

İÖ20: Öğretmenin kaynaştırma konusunda bilgili ve tecrübeli olması, velilerin kaynaştırma eğitimi konusunda ilgili ve iş birliğine açık durumda olması durumudur.

İÖ25: Öğretmenin farklılıklar konusunda donanımlı ve sabırlı olması, özel gereksinimli çocuğun gereksinimine uygun materyal ve öğretim yöntem tekniklerine başvurma durumudur.

Tablo 3’te görüldüğü gibi ortaokul öğretmenlerinin başarılı kaynaştırmayı etkileyen etmenler hakkındaki görüşleri incelendiğinde, ortaokul öğretmenlerinin kırk birinin “öğretmen” (%42,3), kırkının “fiziki koşullar” (%47,1), yirmi sekizinin “ÖGÖ ailesi” (%37,8), yirmi altısının “okul/sınıf iklimi” (%46,4), yirmi ikisinin “sosyal kabul” (%44,9), on yedisinin “NGGÖ” (%42,5), dokuzunun “ÖGÖ” (%33,3), sekizinin “ekonomik faktörler” (%42,1), altısının “iş birliği” (%54,5), beşinin “destek eğitim hizmetleri” (%50), beşinin “okul yönetimi” (%45,5), dördünün “BEP” (%44,4), ikisinin “NGGÖ ailesi” (%33,3), ikisinin “okul rehberlik servisi” (%33,3) ve son olarak ikisinin “fırsat eşitliği” (%22,2) yanıtını verdiği görülmektedir. Ancak ortaokul öğretmenlerinin başarılı kaynaştırmayı etkileyen “iki dillilik” ve “gölge öğretmen” etmenlerinden hiç bahsetmedikleri görülmektedir. Başarılı kaynaştırmayı etkileyen etmenler hakkındaki ortaokul öğretmenlerinin görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir:

OÖ32: BEP, normal gelişim gösteren akranların özel gereksinimli çocuğa yardımcı olması, gereksinime uygun düzenlenmiş fiziki ortam, özel gereksinimli çocuğun ailesinin katkısı, okul-öğretmen-veli iş birliği, özel gereksinimli öğrenciyi kabulü.

OÖ42: Özel gereksinimli çocuğun kaynaştırıldığı sınıfın mevcudu, sınıf öğretmenin bilgi düzeyi, özel gereksinimli öğrencinin velisi, gereksinime uygun eğitim materyalleri, özel eğitim kitaplarıdır.

OÖ75: Okul müdürü, okul psikolojik danışmanı ve bütün öğretmenler arasında güçlü bir iletişim ve iş birliği olması durumudur.

Tablo 3’te lise öğretmenlerinin başarılı kaynaştırmayı etkileyen etmenler hakkındaki görüşleri incelendiğinde, lise öğretmenlerinin dokuzunun “öğretmen” (%9,3), dokuzunun “fiziki koşullar” (%10,6), altısının “ÖGÖ ailesi” (%8,1), altısının “okul/sınıf iklimi” (%10,7), altısının “sosyal kabul” (%12,2), beşinin “NGGÖ” (%12,5), dördünün “ÖGÖ” (%14,8), üçünün “fırsat eşitliği” (%33,3), ikisinin “BEP” (%22,2), ikisinin “okul yönetimi” (%18,2), birinin “okul rehberlik servisi” (%16,7) ve son olarak birinin “iş birliği” (%9,1) yanıtını verdiği görülmektedir. Ancak lise öğretmenlerinin başarılı kaynaştırmayı etkileyen “ekonomik faktörler”, “iki dillilik”, “destek eğitim hizmetleri” ve “gölge öğretmen” etmenlerinden hiç bahsetmedikleri görülmektedir. Başarılı kaynaştırmayı etkileyen etmenler hakkındaki lise öğretmenlerinin görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir:

LÖ9: Sınıf ortamı, özel gereksinimli öğrencinin ailesinin ve öğretmenin özel gereksinimli öğrenciyi desteğidir.

LÖ14: Özel gereksinimli öğrencinin düzeyi, normal gelişim gösteren sınıf arkadaşlarının özel gereksinimli öğrenciyi kabul düzeyi, özel gereksinimli öğrenci için bireyselleştirilmiş uygun bir eğitim programıdır.

LÖ22: Her çocuğun bireysel özelliklerini dikkate alacak şekilde uyarlanmış eğitimidir.

Tablo4

Okul öncesi öğretmenlerinin KUBEE ölçeği alt boyutlarına ilişkin bulgu sonuçları

Ölçekler	n	Min	Max	\bar{x}^*	ss
RAM	12	2,00	4,00	2,75	,612
Öğretmenler	12	2,00	4,17	2,84	,582
Rehber Öğretmenleri	12	2,14	4,43	3,06	,666
Mevzuat ve Yönetmelik	12	2,00	4,56	3,21	,675
Okul İdarecileri	12	2,00	5,00	3,28	,802
Aileler	12	2,25	4,50	3,39	,678
NGGÖ	12	1,00	5,00	3,45	1,195
Uygulama	12	2,56	4,22	3,51	,567
Fiziki Koşullar	12	2,00	5,00	3,79	,864
STK	12	3,00	5,00	3,95	,798

*Puanlama 1=Kesinlikle Katılmıyorum, 5=Kesinlikle katılmıyorum aralığındadır.

Tablo 4'e göre okul öncesi öğretmenlerinin KUBEE ölçeği alt boyut puanlarına ilişkin bulgular incelendiğinde; STK ($\bar{x}=3,95$; $ss=,798$), Fiziki Koşullar ($\bar{x}=3,79$; $ss=,864$), Uygulama ($\bar{x}=3,51$; $ss=,567$), NGGÖ ($\bar{x}=3,45$; $ss=1,195$), Aileler ($\bar{x}=3,39$; $ss=,678$), Okul İdarecileri ($\bar{x}=3,28$; $ss=,802$), Mevzuat ve Yönetmelik ($\bar{x}=3,21$; $ss=,675$), Rehber Öğretmenleri ($\bar{x}=3,06$; $ss=,666$), RAM ($\bar{x}=2,75$; $ss=,612$) ve Öğretmenler ($\bar{x}=2,84$; $ss=,582$) olduğu saptanmıştır. Yani okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırmanın başarılı bir biçimde gerçekleşmesinde önemli bir etmen olarak STK'ları, fiziki koşulları ve uygulamayı gördükleri; kendilerini, ve RAM'ı ise en son etmenler olarak gördükleri bulunmuştur.

Tablo5

İlkokul öğretmenlerinin KUBEE ölçeği alt boyutlarına ilişkin bulgu sonuçları

Ölçekler	N	Min	Max	\bar{x}^*	ss
Rehber Öğretmenleri	71	1,00	5,00	2,75	1,049
Okul İdarecileri	72	1,00	5,00	2,76	,941
Öğretmenler	73	1,22	5,00	2,89	,818
RAM	72	1,00	5,00	3,00	,963
Mevzuat ve Yönetmelik	71	1,00	5,00	3,11	,782
Uygulama	72	1,11	5,00	3,44	,694
STK	70	1,00	5,00	3,58	,724
Fiziki Koşullar	71	1,00	5,00	3,83	,874
NGGÖ	73	1,00	5,00	3,84	,753
Aileler	73	1,00	5,00	3,91	,901

*Puanlama 1=Kesinlikle Katılmıyorum, 5=Kesinlikle katılıyorum aralığındadır.

Tablo 5'e göre ilkökul öğretmenlerinin KUBEE ölçeği alt boyut puanlarına ilişkin bulgular incelendiğinde; Aileler ($\bar{x}=3,91$; $ss=,901$), NGGÖ ($\bar{x}=3,84$; $ss=,753$), Fiziki Koşullar ($\bar{x}=3,83$; $ss=,874$), STK ($\bar{x}=3,58$; $ss=,724$), Uygulama ($\bar{x}=3,44$; $ss=,694$), Mevzuat ve Yönetmelik ($\bar{x}=3,11$; $ss=,782$), RAM ($\bar{x}=3,00$; $ss=,963$), Öğretmenler ($\bar{x}=2,89$; $ss=,818$), Okul İdarecileri ($\bar{x}=2,76$; $ss=,941$) ve Rehber Öğretmenleri ($\bar{x}=2,75$; $ss=1,049$) olduğu saptanmıştır. Yani ilkökul öğretmenlerinin kaynaştırmanın başarılı bir biçimde gerçekleşmesinde önemli bir etmen olarak aileleri, normal gelişim gösteren öğrencileri ve fiziki koşulları gördükleri; kendilerini, okul idarecilerini ve rehber öğretmenlerini ise en son etmenler olarak gördükleri bulunmuştur.

Tablo 6'ya göre ortaokul öğretmenlerinin KUBEE ölçeği alt boyut puanlarına ilişkin bulgular incelendiğinde; NGGÖ ($\bar{x}=3,61$; $ss=1,025$), Fiziki Koşullar ($\bar{x}=3,54$; $ss=,863$), Aileler ($\bar{x}=3,47$; $ss=,909$), STK ($\bar{x}=3,36$; $ss=,837$), Uygulama ($\bar{x}=3,26$; $ss=,793$), Mevzuat ve Yönetmelik ($\bar{x}=3,04$; $ss=,793$), Okul İdarecileri ($\bar{x}=2,94$; $ss=,909$), RAM ($\bar{x}=2,91$; $ss=,929$), Öğretmenler ($\bar{x}=2,68$; $ss=,749$), ve Rehber Öğretmenleri ($\bar{x}=2,62$; $ss=1,021$) olduğu saptanmıştır. Yani ortaokul öğretmenlerinin kaynaştırmanın başarılı bir biçimde gerçekleşmesinde önemli bir etmen olarak normal gelişim gösteren öğrencileri, fiziki koşulları ve aileleri gördükleri; Okul idarecilerini, RAM'ı, kendilerini ve rehber öğretmenlerini ise en son etmenler olarak gördükleri bulunmuştur.

Tablo6

Ortaokul öğretmenlerinin KUBEE ölçeği alt boyutlarına ilişkin bulgu sonuçları

Ölçekler	n	Min	Max	\bar{x}^*	ss
Rehber Öğretmenleri	92	1,00	5,00	2,62	1,021
Öğretmenler	94	1,00	4,78	2,68	,746
RAM	93	1,00	5,00	2,91	,929
Okul İdarecileri	93	1,00	5,00	2,94	,909
Mevzuat ve Yönetmelik	92	1,00	5,00	3,04	,793
Uygulama	92	1,00	5,00	3,26	,793
STK	92	1,00	5,00	3,36	,837
Aileler	93	1,00	5,00	3,47	,909
Fiziki Koşullar	92	1,00	5,00	3,54	,863
NGGÖ	93	1,00	5,00	3,61	1,025

*Puanlama 1=Kesinlikle Katılmıyorum, 5=Kesinlikle katılıyorum aralığındadır.

Tablo7

Lise öğretmenlerinin KUBEE ölçeği alt boyutlarına ilişkin bulgu sonuçları

Ölçekler	n	Min	Max	\bar{x}^*	ss
RAM	21	1,00	5,00	2,80	1,042
Rehber Öğretmenleri	21	1,00	5,00	2,85	1,123
Okul İdarecileri	21	1,00	4,80	3,02	,994
Öğretmenler	22	2,00	4,65	3,28	,710
Mevzuat ve Yönetmelik	21	2,22	5,00	3,30	,716
Aileler	21	2,75	5,00	3,55	,631
Uygulama	21	2,56	5,00	3,56	,603
Fiziki Koşullar	21	2,00	5,00	3,80	,782
STK	21	2,83	5,00	3,84	,645
NGGÖ	21	3,00	5,00	4,16	,695

*Puanlama 1=Kesinlikle Katılmıyorum, 5=Kesinlikle katılıyorum aralığındadır.

Tablo 7'ye göre lise öğretmenlerinin KUBEE ölçeği alt boyut puanlarına ilişkin bulgular incelendiğinde; NGGÖ ($\bar{x}=4,16$; $ss=,695$), STK ($\bar{x}=3,84$; $ss=,645$), Fiziki Koşullar ($\bar{x}=3,80$; $ss=,782$), Uygulama ($\bar{x}=3,56$; $ss=,603$), Aileler ($\bar{x}=3,55$; $ss=,631$), Mevzuat ve Yönetmelik ($\bar{x}=3,30$; $ss=,716$), Öğretmenler ($\bar{x}=3,28$; $ss=,710$), Okul İdarecileri ($\bar{x}=3,02$; $ss=,994$), Rehber Öğretmenleri ($\bar{x}=2,85$; $ss=1,123$) ve RAM ($\bar{x}=2,80$; $ss=1,042$) olduğu saptanmıştır. Yani lise öğretmenlerinin kaynaştırmanın başarılı bir biçimde gerçekleşmesinde önemli bir etmen olarak normal gelişim gösteren öğrencileri, STK'ları ve fiziksel koşulları gördükleri; rehber öğretmenlerini ve RAM'ı ise en son etmenler olarak gördükleri bulunmuştur.

Tartışma ve Sonuç

Başarılı kaynaştırma uygulamalarına yönelik okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lise kademesindeki öğretmen görüşlerinin belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilen araştırmanın bu bölümünde araştırma sonuçlarına, sonuçların tartışılmasına ve bu doğrultuda bazı önerilere yer verilmiştir.

Araştırmanın bulgularına yönelik elde edilen sonuçlara göre farklı eğitim kademelerdeki öğretmenlerin KUBEE ölçeği alt boyutları incelendiğinde; öğretmenlerin kaynaştırmanın başarılı bir biçimde gerçekleşmesinde önemli bir etmen olarak fiziki koşulları, normal gelişim gösteren öğrencileri, aileleri ve STK'ları gördükleri, kendilerini (öğretmenler), rehber öğretmenlerini, RAM'ı ve okul idarecilerini ise en son etmen olarak gördükleri bulunmuştur. Nicel bulgular çerçevesinde öğretmenlerin kendilerini önemli bir etmen olarak görmemelerine rağmen, bu çalışmadaki nitel bulgular öğretmenlerin kendilerini kaynaştırmanın başarılı bir biçimde gerçekleşmesinde en önemli etmen olarak belirttikleri tespit edilmiştir. Elde edilen bu bulgu nitel ve nicel verilerin karşılaştırılmasında oldukça anlamlıdır. Çünkü literatürde kaynaştırmanın başarılı bir biçimde gerçekleştirilebilmesinde en önemli etmenin öğretmen olduğu vurgulanmakta (Boonen, Damme & Onghena, 2014; Odluyurt & Batu, 2012), kaynaştırmanın başarısını etkileyen etmenlerin hiçbirinin öğretmen etmeni kadar önemli olmadığı belirtilmekte (Hutzler, Meier, Reuker & Zitomer, 2019; Kwon, Hong & Jeon, 2017; Newton, Carbridg & Hunter-Johnson, 2014; Rizzo & Vispoel, 1992), öğretmenler açısından kaynaştırma uygulamalarının başarılı bir biçimde yürütülmesinde öğretmenlerin bilgi, beceri ve deneyimlerinin (Forlin, 2010; Forlin, Loreman & Sharma 2014; Fuchs, 2010; Sadler, 2005), kaynaştırma uygulamalarına yönelik farkındalık ve tutumlarının önemini gösteren sonuçlar bulunmaktadır (Forlin, Loreman, Sharma & Earle, 2009; Sadler, 2005). Bununla beraber bu çalışmada benzerlik gösterir nitelikte literatürde birçok çalışmada öğretmenlerin kaynaştırma konusunda kendilerini yetersiz gördükleri ve özel eğitim desteğine gereksinimleri olduğunu ifade ettikleri tespit edilmiştir (Altun & Gülben, 2009; Batu, vd., 2017; Bozarslan & Batu, 2014; Gök ve Erbaş, 2011; Kale, vd., 2016; Küçük-Doğaroğlu & Bapoğlu-Dümenci, 2015).

Öğretmenlerin kendilerini başarılı kaynaştırma konusunda önemli bir etmen olarak görme/me durumu veya başarılı kaynaştırmayı etkileyen etmen(ler)in kim veya kimler olduğuna ilişkin görüşlerinin belirlenmesi oldukça önemlidir (Burak & Ahmetoğlu, 2020a). Bu nedenle başarılı kaynaştırmayı etkileyen etmelere yönelik öğretmen görüşlerinin yer aldığı ilgili literatür incelendiğinde bu çalışmadan elde edilen *nicel* bulgularla benzer sonuçlar elde eden, başarılı kaynaştırmayı etkileyen etmenler konusunda öğretmenlerin kendilerinin dışındaki tüm etmenleri kendilerinden daha önemli gördükleri tespit edilmiştir (Ahmetoğlu, Ünal & Ergin, 2016; Burak & Ahmetoğlu, 2020b; Ünal & Ahmetoğlu,

2017). Ancak Burak ve Ahmetoğlu (2020b) tarafından yapılan araştırmada belirtilen -“*Farklı eğitim kademelerindeki öğretmenlerin başarılı kaynaştırmayı etkileyen etmenler konusundaki görüşlerinin belirlemesi bu konuda kuramsal çerçevenin oluşmasına olanak sağlayacağı, başarılı kaynaştırmaya ilişkin öğretmen görüşleri ile ilgili yapılan nicel araştırmaların yanı sıra nitel verilerin toplanması araştırmının güçlü bir biçimde savunulmasına yönelik netlik kazandıracığı, kuramsal çerçevenin daha somut bir zemine oturacağı düşünülmektedir. Bu nedenle daha sonra yapılacak araştırmalarda karma metodun kullanılması önerilebilir.*”- bu öneri göz önüne alınarak tasarlanan bu çalışmada KUBBE ölçeği ile öğretmenlerin başarılı kaynaştırmayı etkileyen etmenlerin arasında kendilerini en son etmen olarak gördükleri tespit edilmiştir. Buna rağmen farklı eğitim kademelerindeki öğretmenlerin KUBEE ölçeğine vermiş oldukları yanıtların nedenlerinin belirlenmesi, pekiştirilmesi ve gerçek zeminde doğruluğunun tespit edilmesi amacıyla çalışmaya nitel sorular dahil edilmiş ve verilen yanıtlar kodlanmıştır. Bu duruma göre öğretmenlerin KUBEE ölçeğinde kendilerini başarılı kaynaştırmada en son etmen olarak görürlerken nitel kodlarda başarılı kaynaştırmayı etkileyen etmenlerin arasında öncelikli etmen olduklarını belirtmişlerdir. Bu karma metod yöntemi ile gerçekleştirilen çalışmada farklı eğitim kademelerindeki öğretmenlerin kendilerinin de aslında önemli etmen olduklarını bildikleri tespit edilmiştir. Sonuç olarak bu çalışmadan elde edilen bulgular ile literatürde öğretmenlerin başarılı kaynaştırmada önemli bir etmen olduğunu gösteren bulgular (Bakkaloğlu, vd., 2018; Batu, vd., 2018; Boer, Pijl & Minnaert, 2011; Burak & Ahmetoğlu, 2020a) arasında çelişkinin gerçek zeminde doğruluğu sağlanmış, öğretmenlerin kendilerini de başarılı kaynaştırmada önemli bir etmen olarak gördüğü tespit edilmiştir. Okul öncesi ve lise kademesindeki öğretmenler başarılı kaynaştırmayı tanımlarken “*özverili çalışma*”dan hiç söz etmemişlerdir. Ayrıca okul öncesi, ortaokul ve lise kademelerindeki öğretmenler başarılı kaynaştırmayı tanımlarken “*hizmet içi eğitimler*”den bahsetmemişlerdir. Ancak bu durum ilgili literatürde önemli bir boyut olarak ele alınmaktadır (Demir ve Usta, 2019; Ensig ve Johnstone, 2015). Benzer bir biçimde Yılmaz ve Melekoğlu (2018) tarafından yapılan çalışmada destek eğitim hizmetlerinin, BEP’in, hizmet içi eğitimlerin kaynaştırmanın başarısını artıracığı vurgulanmaktadır. Bununla birlikte alan yazın öğretmenlerin kaynaştırma konusunda yeterli pedagojik bilgiye sahip olmadıkları (Ensig ve Johnstone, 2015), kaynaştırmaya yönelik eğitim almadıkları, bu konuda çoğunlukla eğitim almak istemedikleri ancak kendilerini yetersiz hissettikleri (Babaoğlu ve Yılmaz, 2010) ve hizmet içi eğitime ihtiyaç duydukları (Ergin, Akseki ve Deniz, 2012) yönündedir. Özel eğitim veya kaynaştırma uygulamaları konusunda eğitim almış öğretmenlerin, eğitim almayanlara kıyasla kendilerini daha yetkin gördükleri saptanmıştır (Çankaya & Korkmaz, 2012; Camadan, 2012). Tüm bunların aksine Demir ve Usta’nın (2019) çalışmalarında, kaynaştırma eğitimine ilişkin eğitim faaliyetlerine öğretmenlerin büyük çoğunluğunun katıldığı ancak bu eğitimleri uygulamaya dönük değil daha çok teorik ve işlevsiz buldukları, faaliyetleri gerçekleştiren öğretmenleri alanda yetkin bulmadıkları belirlenmiştir. Bu çalışmada da öğretmenlerin başarılı kaynaştırmanın tanımlanmasında hizmet içi eğitimden bahsetmemesinin nedeni bu eğitimleri nitelikli bulmamalarından kaynaklanıyor olabilir.

Nitel veriler doğrultusunda öğretmenlerin kaynaştırmanın başarılı bir biçimde gerçekleşmesinde kendilerini, fiziki koşulları ve özel gereksinimli öğrencilerin ailelerini öncelikli etmenler olarak belirttikleri, iki dilliliği, gölge öğretmeni, okul rehberlik servisini ve NGGÖ ailesini ise daha az etmen olarak belirttikleri saptanmıştır. Bu doğrultuda öğretmenlerin başarılı kaynaştırmada kendilerini, fiziki koşulları ve özel gereksinimli aileleri kaynaştırmada önemli birer etmen olarak belirtmeleri ilgili literatürle örtüşmektedir (Berkant & Atılgan, 2017; Gök, 2013; Gülyüz, 2014). Genel eğitim öğretmenlerinin başarılı kaynaştırmanın hem özel gereksinimli öğrenci, hem normal gelişim gösteren öğrenci, hem her iki öğrenci gurubunun aileleri hem de kendileri açısından önemli olduğunun farkında olmaları önemli bir durum olarak kabul edilmektedir (Akman, Mercan Uzun & Yazıcı, 2018). Akman, vd. (2018) yapmış oldukları araştırmada öğretmenlerin başarılı kaynaştırmayı etkileyen etmenlere sırasıyla genel eğitim öğretmenleri, özel gereksinimli öğrenciler, normal gelişim gösteren öğrenciler, özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren öğrenci aileleri olarak belirttikleri tespit edilmiştir. Ayrıca Değirmenci Kurt ve Tomul (2020) tarafından öğretmenlerle yapılan araştırmada başarılı kaynaştırmayı etkileyen etmelerin öğretmen, veli, okul yönetimi ve rehberlik hizmetleri olduğu belirlenmiştir. Ancak tüm bu durumlara rağmen Sadioğlu (2012) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin özel gereksinimli öğrenci ailelerinin çocuklarıyla ilgilenmediklerini, ailelerin kaynaştırma konusunda eğitimsiz olduklarını ve çocuklarının durumlarını kabul ile ilgili problemleri olduğunu belirttikleri tespit edilmiştir. Berkant ve Atılgan (2017) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin kaynaştırma

eğitimine yönelik ayrılan zamanın, fiziksel koşulların, materyallerin ve ailelerin eğitim düzeyindeki yetersizliklerin, program yoğunluğunun kaynaştırma eğitimini negatif olarak etkilediği tespit edilmiştir. Farklı eğitim kademelerindeki öğretmenlerin başarılı kaynaştırmayı tanımlamaya ilişkin görüşlerinde topluma kazandırmayı, gelişimi desteklemeyi ve fırsat eşitliğini daha çok vurguladıkları, hizmet-içi eğitimlerini, aile eğitimini, doğru tanılamayı ise daha az vurguladıkları tespit edilmiştir. Bu bulgular doğrultusunda farklı kademelerdeki öğretmenlerin en az kısıtlayıcı ortamda, normal gelişim gösteren öğrencilerle birlikte eğitim alan özel gereksinimli öğrencinin gelişimini destekleyerek, toplumda bir yer edinmesinin sağlanmasını daha fazla önemsedikleri söylenebilir. Akman vd., (2018) tarafından gerçekleştirilen çalışmada öğretmenlerin kaynaştırmayı benzer bir biçimde tanımladıkları, çoğunlukla “özel gereksinimli çocukların genel eğitim sınıflarında akranlarıyla eğitim alması, özel gereksinimli çocuğun sosyalleşmesi, özel gereksinimli çocukların toplumla kaynaşması, özel gereksinimli çocuğun en az kısıtlandığı ve en çok desteklendiği ortam” vb. tanımlara yoğunlaştıkları tespit edilmiştir. İlgili literatürde öğretmenlerin başarılı kaynaştırmayı genel eğitim ortamında/sınıfında yetersizliği olan öğrencilerin yaşlılarıyla aynı eğitim ortamında eğitim almaları olarak tanımladıkları görülmektedir (Rakap & Kaczmarek, 2010; Stoiber, Gettinger & Goetz, 1998). Bu çalışma da öğretmenler başarılı kaynaştırmayı çoğunlukla benzer tanımladıkları tespit edilmiştir.

Araştırmanın nitel bulgusuna yönelik elde edilen sonuçlara göre okul öncesi öğretmenlerin başarılı kaynaştırma tanımlamalarında en çok “topluma kazandırmak”, “fırsat eşitliği” ve “ÖGÖ duygusal durumu”ndan bahsederlerken, en az “sosyal kabul”den bahsetmektedirler. Yine okul öncesi öğretmenlerinin “ÖGÖ eğitim ortamına uyumu”, “doğru tanılama”, “aile eğitimi”, “özverili çalışma”, “bütünleştirme”, “hizmet-içi eğitimler” ve “kaynaştırmanın niteliğinin artırılması” tanımlamalarından ise hiç bahsetmedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin başarılı kaynaştırmada en çok özel gereksinimli çocukların topluma kazandırılmasına ve fırsat eşitliğine vurgu yapmaları eğitim kademesinin en erken dönemi olan okul öncesi dönemin özel gereksinimli çocuklar için en kritik dönem olmasından kaynaklanıyor olabilir. Okul öncesi öğretmenlerin erken dönemde özel gereksinimli öğrencilerine verilecek eğitimin, çocukların daha sonraki yıllarında daha bağımsız yaşamalarını sağlamadaki öneminin çok daha farkında olmaları ve bu desteğin sağlanması ile özel gereksinimli öğrencilerin yaşamlarının sonraki yıllarında birçok beceriyi kazabilecekleri ümidini taşımaları sebebiyle başarılı kaynaştırma tanımlarında çocukları topluma kazandırmak ve fırsat eşitliğinin sağlanmasının gerekliliğini belirttikleri düşünülmektedir. Yapılan çalışmalar bu görüşü destekler niteliktedir (Metin, 1992; Özsrkıntı, 2018; Yavuz, 2005). Çünkü literatürde eğitim fırsatlarının en erken dönemde özel gereksinimi olan öğrencilere verilmesinin bu öğrencilerin daha sonraki yaşamlarında bağımsız olarak hayatlarını sürdürmeleri için oldukça önemli olduğu vurgulanmaktadır (Gampel, Galtlieb & Harrison, 1974; Reichow, Body, Barton & Odom, 2016; Metin, 1992). Bu bağlamda okul öncesi öğretmenlerinin başarılı kaynaştırmayı erken dönemde fırsat eşitliği ve topluma kazandırmak şeklinde tanımlamaları okul öncesi öğretmenlerin başarılı kaynaştırmanın erken dönemdeki önemi konusunda farkındalıklarının yüksek olduğu söylenebilir. Nitekim Akman vd., (2018) tarafından okul öncesi öğretmenleriyle gerçekleştirilen bir çalışmada öğretmenlerin benzer görüşlere vurgu yaptıkları tespit edilmiştir. Okul öncesi öğretmenleri kaynaştırma uygulamalarının önemli olduğu; çünkü yetersizliği olan öğrencilerin fırsat eşitliği ve genel eğitim ortamında eğitim görme haklarının bulunduğu, bu öğrencilerin toplumsallaşması veya sosyal yaşamda bağımsız bir biçimde aktif rol alması için okul öncesi eğitim kademesini önemli bir kademe olarak gördüklerini belirtmişlerdir. Yine benzer bir çalışma da okul öncesi öğretmenlerinin, özel gereksinimi olan öğrencilerin sosyal gelişimlerinin desteklenmesi ve topluma etkin bir biçimde kazandırılması için kaynaştırma uygulamalarının oldukça yararlı olduğunu belirttikleri bulunmuştur (Gök & Erbaş, 2011).

Araştırmanın bir diğer bulgusuna yönelik elde edilen sonuçlara göre; okul öncesi, ortaokul ve lise öğretmenlerinin kaynaştırmanın başarısını etkileyen etmen olarak “aile eğitimi”nden hiç söz etmedikleri tespit edilmiştir. Ayrıca okul öncesi öğretmenlerinin “ÖGÖ'nin eğitim ortamına uyumu”ndan hiç bahsetmedikleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin bu duruma yönelik herhangi bir görüş belirtmemeleri bu konuda herhangi bir farkındalığa sahip olmamalarına bağlanabilir. Çünkü kaynaştırma eğitimi kapsamında okullarda fiziki düzenlemelerin gerçekleştirilmediği (Sadioğlu, 2011; Güzel, 2014; Çerezci, 2015; Zeybek, 2015), ailelere bilgi sağlanmadığı (Sadioğlu, 2011), öğretmenlerin kaynaştırma sürecinde ailelerle işbirliği yapma konusunda yetersiz olduğu tespit edilmiştir (Balo, 2015; Çerezci, 2015). Kaynaştırma sürecinde aile ilgilerinin artırılması ve bilinçlendirilmesi, ailelerle etkileşimin ve fiziki şartların iyileştirilmesi, kaynaştırmanın başarılı bir biçimde gerçekleşmesinde

etkilidir (Demir ve Usta, 2019). Bununla beraber aileler de, düzenli bir şekilde rehberlik servisiyle görüşebilme, sosyal ve bilgilendirici etkinlikler kapsamında kurum çalışanları ile iş birliği yapabilmek beklentilerine sahiptirler (Bengisoy ve Yılmaz, 2019). Ancak bu iş birliğini sağlama konusunda öğretmenlerin yetersiz olduğu söylenebilir (Balo, 2015).

Araştırmanın bir diğer bulgusuna yönelik; okul öncesi öğretmenleri kaynaştırmanın başarısını etkileyen etmenler arasında “BEP”ten bahsetmemişlerdir. Ayrıca bu öğretmen grubu BEP geliştirme ekibi içerisinde yer alan “okul yönetimi”, “okul rehberlik servisi”nden ve “işbirliği” ve “destek eğitim hizmetleri”nden de bahsetmemişlerdir. Bu durumun nedeni okullarda BEP ile ilgili tüm iş ve işlemleri okul rehber öğretmenlerinin yerine getirmesinden veya öğretmenlerin bu konudaki bilgi yetersizliğinden kaynaklanıyor olabilir. Nitekim Yüksel, Oğur ve İşbilir’in (2020) çalışmasında okul öncesi öğretmenlerinin BEP birimini oluşturan paydaşların kimler olduğu konusunda bilgi eksikliklerinin olduğu, okullarında BEP biriminin olup olmadığı konusunda birbiriyle ters düşen söylemlerde buldukları ortaya koyulmuştur. Yapılan araştırmalarda birçok eğitim kurumunda BEP Geliştirme Birimleri’nin oluşturulmadığı (Sadioğlu, 2011; Akcan, 2013) ve öğrenci BEP dosyalarının baştan savma hazırlandığı, BEP toplantılarının düzenli yapılmadığı (Melekoğlu, 2014; Güzel, 2014; Zeybek, 2015) vurgulanmıştır.

Araştırmanın nitel bulguları ışığında; okul öncesi ve ortaokul kademesindeki öğretmenlerin başarılı kaynaştırmayı tanımlama konusunda “doğru tanımlama”dan hiç bahsetmedikleri, bununla beraber araştırmanın nicel bulgularında başarılı kaynaştırmayı etkileyen etmenler konusunda “RAM”ı son etmen olarak belirtmişlerdir. Bu kademedeki öğretmenlerin diğer kademelerdeki öğretmenlere göre RAM konusunda daha az bilgiye sahip olmalarından kaynaklanabilir. Demir ve Usta’nın (2019) çalışmasında okul yönetiminin ve rehber öğretmenlerinin süreci benimsemelerinin ve RAM ile iş birliğinin kaynaştırmanın başarısını artıracığı belirtilmektedir. Buna karşın RAM’ın okul rehberlik servisi ile iletişimi öğretmenlere yansımamaktadır. Rehber öğretmenlerin de bir görevi öğretmenlere destek eğitim hizmetleri konusunda rehberlik etmektir (Güven, 2021). Benzer bir biçimde literatürde RAM ile kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü kurumdaki paydaşlar arasında yeterli iş birliğinin sağlanmadığı görülmektedir (Esmer, Yılmaz, Güneş ve Tarım, 2017; Yener ve Dayı, 2021). Kara (2016) tarafından yapılan çalışmada kaynaştırma eğitiminde RAM çalışanları gibi tüm paydaşların desteğinin öğretmenlerin iş yükünü azalttığı ve öğretmenleri motive ettiği saptanmıştır. Bu durumun öğretmenlerin RAM’a yönelik farkındalığını artıracığı düşünülmektedir.

Araştırmanın diğer bir bulgusunda ilkökul, ortaokul ve lise öğretmenlerin, kaynaştırmanın başarısını etkileyen etmenler için “gölge öğretmen” hakkında herhangi bir ifadede bulunmadıkları, sadece okul öncesi öğretmenlerin bu konuda görüş belirttikleri tespit edilmiştir. Bu durumun nedeni gölge öğretmen konusunun Türkiye’de henüz çok yeni olmasından ve ilk uygulamaların da öncelikle okul öncesinde yapılmasından kaynaklanıyor olabilir (Batu, Odluyurt, Alagözoglu, Çattık & Şahin, 2017; Özaydın, 2020). Garnida’ya (2011) göre daha üst eğitim kademelerinde çalışan öğretmenler gölge öğretmen uygulaması konusunda yetersiz bilgi ve tecrübeye sahiptirler. Ancak gölge öğretmen uygulaması okul öncesi eğitim modelinde özellikle bazı yetersizlik türleri için oldukça uygun bir modeldir (Güleç-Aslan, 2020; Machrus, 2019; OSBUEP, 2016; Özaydın, 2021).

Yukarıdaki sonuçlardan hareketle şu önerilerde bulunulabilir:

Bu bulgulardan hareketle hizmet-içi eğitimlerle öğretmenlerin eğitimlere yönelik bakışlarını iyileştirici düzenlemeler yapılabilir. Ayrıca öğretmenlerin aile desteği ve işbirliğinin kaynaştırma uygulamalarındaki etkin rolünü fark edebilmeleri için farkındalık eğitimleri verilebilir.

Bu çalışmada öğretmenlerin başarılı kaynaştırmayı tanımlama konusunda oldukça yeterli bilgiye sahip oldukları ancak başarılı kaynaştırmayı etkileyen etmenlere yönelik oldukça farklı görüşler belirttikleri tespit edilmiştir. Bu doğrultuda öğretmenlerin başarılı kaynaştırmayı etkileyen etmenlere yönelik ortak görüş oluşturmaları ve farkındalıklarının oluşması için odak grup çalışması yapılabilir veya bu gruba bu konuda eğitim verilebilir.

Bu çalışmada okul öncesi, ilkökul, ortaokul ve lise kademesindeki öğretmenler örneklem grubu olarak kabul edilmiştir. Ancak bu grubun dışında kaynaştırmanın başarısını etkileyen başka etmenler de bulunmaktadır. Araştırma grubuna yalnızca öğretmenlerin dâhil edilmesi bu araştırmanın sınırlılığı olarak kabul edilebilir. Bu bağlamda sonraki araştırmalarda, başarılı kaynaştırmayı etkileyen etmenlerin belirlenebilmesi amacıyla bu grubun dışında, okul yöneticileri, rehber öğretmenleri, özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren öğrenci ebeveynleri, STK ve RAM çalışanlarının da dâhil edildiği karma metotlu bir çalışma önerilebilir.

Araştırmanın nicel ve nitel verileri GoogleForm üzerinden toplanmıştır. Farklı eğitim kademelerindeki öğretmenlerle birebir görüşme tekniği ile çalışılmaması, bu araştırmanın sınırlılığı olarak görülebilir. Bu bağlamda sonraki araştırmalarda başarılı kaynaştırmayı etkileyen etmenlerin belirlenebilmesi amacıyla karma yöntemle elde edilecek verilerin okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lise öğretmenleriyle birebir görüşme yöntemiyle çalışılması önerilebilir.

Kaynakça

- Ahmetoğlu, E. & Akşin-Yavuz, E. (2018). Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim. N. Aral & F. Gürsoy (Ed.). *Özel gereksinimli çocuklar ve eğitimleri: Özel eğitim*. Ankara; Hedef Yayıncılık.
- Ahmetoğlu, E., Burak, Y. & Acar, İ.H. (2019). Otizmlili öğrencilerin katıldıkları başarılı kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarına ilişkin öğretmenlerin algıları. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(2), 501-514.
- Ahmetoğlu, E., Ünal, A.M. & Ergin, D.Y. (2016). Kaynaştırma uygulamalarının başarısını etkileyen etmenler ölçeği'nin geliştirilmesi, *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 167-175.
- Akcan, E. (2013). *Genel eğitim sınıflarındaki kaynaştırma öğrencileri için MEB tarafından belirlenen eğitim-öğretim etkinliklerinin uygulanma düzeyinin araştırılması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Akman, B., Mercan-Uzun, E. & Yazıcı, D. (2018). Okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının kaynaştırmaya yönelik görüşlerinin karşılaştırılması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 96-114.
- Alhojailan, M.I. (2012). Thematic analysis: a critical review of its process and evaluation. *N.WestEast Journal of Social Sciences* 1(1), 39-47.
- Allen, K.E. & Cowdery, G.E. (2005). *The exceptional child: inclusion in early childhood education*. (5thedition). Australia: Thomson Delmar Learning.
- Altun, T. & Gülben, A. (2009). Okul öncesinde özel gereksinim duyan çocukların eğitimindeki uygulamalar ve karşılaşılan sorunların öğretmen görüşleri açısından değerlendirilmesi. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 253-272.
- Anılan, H. & Kayacan, G. (2015). Sınıf öğretmenlerinin gözüyle kaynaştırma eğitimi gerçeği. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (Özel Sayı), 74-90.
- Babaoğlu, E. & Yılmaz, Ş. (2010). Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimindeki Yeterlikleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(2), 345-354.
- Bakkaloğlu, H., Özbek, A.B. & Sucuoğlu, N.B. (2020). Okul öncesi bütünleştirme uygulamalarında özel gereksinimli ve tipik gelişen çocukların sosyal kabulleri: Boylamsal bir çalışma. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 4(2), 363-385.
- Bakkaloğlu, H., Yılmaz, B., Altun-Könez, N. & Yalçın, G. (2018). Türkiye'de okul öncesi kaynaştırma konusunda yapılan araştırmalar bize neler söylüyor? *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 119-150.
- Balo Damla, E. (2015). *İlkokullardaki kaynaştırma eğitimi uygulamalarında karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 231-274.
- Batu, E.S. (2000). Kaynaştırma, destek hizmetler ve kaynaştırmaya hazırlık etkinlikleri. *Özel Eğitim Dergisi*, 2(4), 35-45.
- Batu, E., Odluyurt, S., Alagözoğlu, E., Çattık, M. & Şahin, Ş. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Özel Eğitim Dergisi*, 18(03), 401-420.
- Batu, E.S. (2015a). Kaynaştırma ve destek özel eğitim hizmetleri. İ.H. Diken (Ed.), *Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim*. Pegem Akademi: Ankara.
- Batu, E.S. (2015b). Kaynaştırma nedir? Kimler rol alır? Nasıl uygulanır? S. Odluyurt (Ed.), *Kaynaştırma eğitiminde uygulamalı davranış analizi*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Batu, E.S., Cüre, G., Nar, S., Gövercin, D. & Keskin, M. (2018). Türkiye'de ilkokul ve ortaokullarda yapılan kaynaştırma araştırmalarının gözden geçirilmesi (2006-2016), *Özel Eğitim Dergisi*, 19(3), 577-614.

- Batu, E.S., Odluyurt, S., Alagözoglu, E., Çattık, M., & Şahin, Ş. (2017). Determining the opinions of preschool teachers regarding inclusion. *Özel Eğitim Dergisi*, 18(3), 401-420.
- Bengiso, A & Yılmaz, İ. (2019). Özel gereksinimli çocuğa sahip ebeveynlerin okul rehberlik servisinden beklentileri ile ilgili görüşleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(1), 1-23.
- Berkant, H. & Atılğan, G. (2017). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Journal of Educational Reflections*, 1(1), 13-25.
- Bıkmaz-Bilgen, Ö. & Doğan, N. (2017). Puanlayıcılar arası güvenirlik belirleme tekniklerinin karşılaştırılması. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, 8(1), 63-78.
- Bilen, E. (2007). *Sınıf Öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarında karşılaştıkları sorunlarla ilgili görüşleri ve çözüm önerileri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Boer, A., Pijl, S.J. & Minnaert, A. (2011). Regular primary school teacher' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*. 15(3).
- Boonen, T., Damme, J.V. & Onghena, P. (2014). Teacher effects on student achievement in first grade: which aspects matter most? *International Journal of Research, Policy and Practice*, 25(1), 126-152.
- Bozarslan, B. & Batu, E.S. (2014). Özel anaokullarında çalışan eğitimcilerin okulöncesi dönemde kaynaştırma ile ilgili görüş ve önerileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 86-108.
- Burak, Y. & Ahmetoğlu, E. (2020a). Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların kaynaştırılması ve bütünleştirilmesinde öğretmenlerle ilgili değişkenlerin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(73), 478-503.
- Burak, Y. & Ahmetoğlu, E. (2020b). *Öğretmen, rehberlik öğretmeni ve okul yöneticilerinin kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarının başarısını etkileyen etmenleri değerlendirmesi*, VIII. Uluslararası Sosyal, Beşeri ve Eğitim Bilimleri Kongresi, (Online Sunum) 23-24 Aralık 2020.
- Camadan, F. (2012). Sınıf öğretmenleri ve sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitimine ve bep hazırlamaya ilişkin öz yeterliklerinin belirlenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(39), 128-138.
- Creswell, J.W. (2013). *Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları* S.B. Demir (Çev.Ed.). Ankara: Eğiten Kitap.
- Creswell, J.W. (2017). *Eğitim araştırmaları: Nicel ve nitel araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi*. İstanbul: Edam.
- Curran, P.J., West, S.G. & Finch, J.F. (1996). The robustness of test statistics to nonnormality and specification error in confirmatory factor analysis. *Psychological Methods*, 1(1), 16-29.
- Çankaya, Ö. & Korkmaz, İ. (2012). İlköğretim I kaynaştırma eğitimi uygulamalarının sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 1-16.
- Çerezci, Ö. (2015). *Okul öncesi eğitim kurumlarında yapılan kaynaştırma eğitimi uygulamalarının kaynaştırma kriterleri açısından değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi): Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Değirmenci-Kurt, A., Tomul, E. (2020). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(7), 144-154.
- Demir, E, ve Usta, M. (2019). Kaynaştırma eğitimine yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşleri: Karaman ilinde bir araştırma. *Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 80-98.
- Deniz, E. & Çoban, A. (2019). Kaynaştırma eğitimine ilişkin öğretmen görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(70), 734 -761.
- Engin, A.O., Tösten, R., Kaya, M.D. & Köselioğlu, Y.S. (2014). İlköğretim öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamasıyla ilgili tutum ve görüşlerinin değerlendirilmesi (Kars ili örneği). *Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(1), 27-44.
- Engsig, T. T., & Johnstone, C. J. (2015). Is there something rotten in the state of Denmark? The paradoxical policies of inclusive education—lessons from Denmark. *International Journal of Inclusive Education*, 19(5), 469-486.

- Ergin, İ., Akseki, B. & Deniz, E. (2012). İlköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçları, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(42), 055-066.
- Erişkin, A., Kırac, S. & Ertuğrul, Y. (2012). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 41(193), 200-213.
- Esmer, B., Yılmaz, E., Güne, A.M. & Tarım, K. (2017). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerinin eğitimine ilişkin deneyimleri, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(4), 1601-1618.
- Etikan, I., Alkassim, R., & Abubakar, S. (2016). Comparison of snowball sampling and sequential sampling technique. *Biometrics and Biostatistics International Journal*, 3(1), 6-7.
- Forlin, C. (2010). Teacher education reform for enhancing teachers' preparedness for inclusion, *International Journal Of Inclusive Education*, 14(7), 649-654.
- Forlin, C., Loreman, T. & Sharma, U. (2014). A system-wide professional learning approach about inclusion for teachers in Hong Kong, *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 42(3), 247-260.
- Forlin, C., Loreman, T., Sharma, U. & Earle, C. (2009). Demographic differences in changing preservice teachers' attitudes, sentiments and concerns about inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 13(2), 195-209.
- Fuchs, W. (2010). Examining teachers' perceived barriers associated with inclusion, *Southeastern Regional Association of Teacher Educators Journal*, 19(1), 30-35.
- Gampel, H.D, Galtlieb, J. & Harrison, H.R. (1974). Comparison of classroom behavior of special class. *American Journal of Mental Deficiency*, 79(1), 16-21.
- Garnida, D. (2011). The role of special advisory teachers in inclusive schools. Inklusi.
- Gök, G. & Erbaş, D. (2011). Early childhood teachers' perceptions about and suggestions for Inclusion Programs. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 3(1), 66-87.
- Gök, R. (2013). *Kaynaştırma eğitimi öğrencisi bulunan ilköğretim sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde karşılaştıkları zorluklar ve bu zorluklarla başa çıkma yöntemleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Güven, D. (2021). Destek eğitim odası hizmeti. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 533-555.
- Güleç-Aslan, Y. (2020). Experiences of Turkish preschool teachers for including children with autism spectrum disorders: Challenges faced and methods used. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 7(2), 37-49.
- Güleryüz, B. (2014). *Sınıf öğretmenlerinin ve sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Bülent Ecevit Üniversitesi, Zonguldak.
- Gürgür, H. & Yazçayır, G.H. (2019). Türkiye'de kaynaştırma eğitimine yönelik öğretmenlerin görüşlerine odaklanılmış lisansüstü eğitim tezlerinin sentezlenmesi: Meta-etnografik bir çalışma. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(2), 845-872.
- Güzel, N. (2014). *Kaynaştırma öğrencisi olan ilköğretim öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin yaşadıkları sorunlar*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Hair, J.F., Black, W.C., Babin, B.J. & Anderson, R.E. (2010). *Multivariate data analysis a global perspective*. New York: PearsonPrenticeHall.
- Hutzler, Y., Meier, S., Reuker, S. & Zitomer, M. (2019). Attitudes and self-efficacy of physical education teachers toward inclusion of children with disabilities: a narrative review of international literature. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 24(3), 249-266.
- Idol, L. (2006). Toward inclusion of special education students in general education: a program evaluation on eight school. *Remedial and Special Education*, 27(2), 77-94.
- Işıtan, D., & Dayı, E. (2021). Sınıfında Özel gereksinimli öğrenci bulunan genel eğitim öğretmenlerinin özel eğitim danışmanlığına ilişkin görüşleri. *Özel Eğitim Dergisi, Erken Görünüm*. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.790359>
- İlk, G. (2014). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına yönelik görüşlerinin ve deneyimlerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Johnson, B. & Onwuegbuzie, A. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7).
- Jones, C.A. (2004) *Supporting inclusion in the early years*. New York: Open University Press Maidenhead.

- Jones, P., Fauske, J.R. & Carr, J.F. (2011). *Leading for inclusion: how schools can build on the strengths of all learners*. Teachers College Press. Amsterdam Avenue.
- Kale, M., Dikici-Sığırtmaç, A., Nur, İ. & Abbak., B.S. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 39-48.
- Kara, Z. (2016). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi öğrencilerine yönelik tutumlarını etkileyen faktörlerin incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Aydın Üniversitesi, İstanbul.
- Küçük-Doğaroğlu, T. & Bapoğlu-Dümenci, S.S. (2015). Sınıflarında kaynaştırma öğrencisi bulunan okul öncesi öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi ve erken müdahale hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*, 2(2), 460-473.
- Kwon, K.A., Hong, S.Y. & Jeon, H.J. (2017). Classroom readiness for successful inclusion: Teacher factors and preschool children's experience with and attitudes toward peers with disabilities. *Journal of Research in Childhood Education*, 31(3), 360-378.
- Machrus, M.A. (2019). "Strong motivation be my success in teaching": How a teacher handling hyperactive student in inclusive school with eliminate the shadow teacher. *International Journal of Humanities, Arts and Social Sciences* 5(1).
- Melekoğlu, M.A. (2014). Characteristics of inclusive classrooms in Turkey. *Topical Issue: Inclusion from Around the World*, 15(2), 24-30.
- Metin, N. (1992). Okul öncesi dönemde özürlü çocuklar için kaynaştırma programları, *Özel Eğitim Dergisi*, 1(2), 32-36.
- Metin, N. (2018) Okul öncesi kaynaştırma sınıfında öğretmen. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 2(2), 428-439.
- Meyen, E.L. & Yuoone, N.B. (2007) *Exceptional children in today's schools*. (4th Edition). LovePub.Company.
- Mitchell, D. (2008). *What really Works in special and inclusive education: Using evidence-based teaching strategies*. 270MadisonAve.
- Newton, N., Carbridg, J. & Hunter-Johnson, Y. (2014). *Teachers' perceptions of inclusive education and its implication for adult education in the Bahamas*. Adult Education Research Conference. Harrisburg, PA.
- Noy, C. (2008). Sampling knowledge: the hermeneutics of snowball sampling in qualitative research. *International Journal of Social Research Methodology*, 11(4), 327-344.
- Odluyurt, S. & Batu, S. (2012). *Kaynaştırmanın başarısını etkileyen faktörler. özel gereksinimli çocukların kaynaştırılması*, Ankara: Vize Yayıncılık.
- Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylere Yönelik Ulusal Eylem Planı (OSBUEP, 2016). <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2016/12/20161203-16.htm>
- ÖEHY, (2018). *Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği*, 07.08.2018 tarihli 30471 sayılı Resmi Gazete
- Özaydın, L. (2021) Kaynaştırma uygulamalarında öğretmen yardımcısının görevlerine ilişkin paydaş görüşleri. *Özel Eğitim Dergisi*, 21(3), 561-587.
- Özsirkinti, D. (2018). *Okul öncesi öğretmenleri için kaynaştırma uygulamalarına yönelik pilot bir hizmet-içi eğitim programı geliştirilmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Patton, M.Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* M. Bütün & S.B. Demir, (Çev.). Ankara: Pegem Akademi.
- Pizarro, J., Guerrero, E. & Galindo, P.L. (2002). Multiple comparison procedures applied to model selection. *Neurocomputing*, 48(1-4), 155-173.
- Rakap, S. & Kaczmarek, L. (2010). Teachers' attitudes towards inclusion in Turkey. *European Journal of Special Needs Education*, 25(1), 59-75.
- Reichow, B., Body, B., Barton, E.E. & Odom, S.L. (2016). *Evidence-based practice in the context of early childhood special education*. In *Handbook of early childhood special education* (107-121). Springer, Cham.
- Rizzo, T.L. & Vispoel, W.P. (1992). Changing attitudes about teaching students with handicaps. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 9(1), 54-63.
- Sadioğlu, Ö. (2011). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin sorunları, beklentileri ve önerilerine yönelik nitel bir araştırma*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Uludağ Üniversitesi, Bursa.

- Sadler, J. (2005). Knowledge, attitudes, and beliefs of the mainstream teachers of children with a preschool diagnosis of speech language impairment, *Child Language Teaching and Therapy*, 21(2), 147-163.
- Sönmez, N. & Özcan, B. (2020). Türkiye’de ilkokulda kaynaştırma eğitimiyle ilgili yapılan lisansüstü tezlerin betimsel incelemesi. *Yaşadıkça Eğitim*, 34(1), 1-27.
- Stoiber, K.C., Gettinger, M. & Goetz, D. (1998). Exploring factors influencing parents' and early childhood practitioners' beliefs about inclusion. *Early Childhood Research Quarterly*, 13(1), 107-124.
- Sucuoğlu, B. & Bakkaloğlu, H. (2015). *Okul öncesi kaynaştırma: öğretmen eğitimi*, Ankara: Pegem Akademi.
- Sucuoğlu, B. (2006). *Etkili kaynaştırma uygulamaları*. Ankara: Ekinoks.
- Tabak, S. (2020). Araştırma metodolojisinin belirlenmesi. E. Oğuz (Ed.). *Eğitimde araştırma yöntemleri*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Ünal, A.M. & Ahmetoğlu, E. (2017). *Kaynaştırma uygulamalarının başarısını etkileyen etmenlerin değerlendirilmesi*. International Balkan and Near Eastern Social Sciences Congress Series Kırklareli/Turkey.
- Yağar, F. & Dökme, S. (2018). Niteliksel araştırmaların planlanması: araştırma soruları, örneklem seçimi, geçerlik ve güvenilirlik. *Gazi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 3(3), 1-9.
- Yavuz, C. (2005). *Okul öncesi eğitimde kaynaştırma eğitimi uygulamalarının değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Yener, C., 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.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yılmaz, E. & Melekoğlu, M.A. (2018). Kaynaştırma eğitiminin yasa ve uygulamalardaki durumunun Türkiye ve Avrupa bağlamında değerlendirilmesi. *Osmangazi Journal of Educational Research*, 5(1), 1-17.
- York, J. & Tundidor, M. (1995). Issues raised in the name of inclusion: Perspectives of educators, parents and students. *Journal of the Association for Persons With Severe Handicaps*, 20(1), 31-44.
- Yüksel, B., Oğur, Ö. & İşbilir, A. (2020). Okul öncesi öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) yeterlikleri: bir karma yöntem çalışması. *Asya Studies*, 4(14), 1-17.
- Zeybek, Ö. (2015). *İlköğretim okullarındaki İngilizce öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüş ve önerileri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Extended Abstract

Introduction

It is an undeniable fact that one of the most important factors in successful inclusion is the teacher. It can be said that teachers who are working at different educational levels play an active role in carrying into action of inclusion practices. In fact, in many type of researches which have been conducted with teacher groups with different levels of education in Turkey is detected that the teachers play an active role in successful inclusion practices (Çankaya & Korkmaz, 2012; Erişkin et al., 2012; Gürgür & Yazçayır, 2019). However, it is detected that they see themselves actually as the last factor in successful inclusion when the study has been examined about teachers in general education institutions whether they see themselves as the most important factor about the factors affecting successful inclusion (Ünal & Ahmetoğlu, 2017). Therefore, researches in which qualitative and quantitative studies are conducted together are needed to determine whether teachers see themselves as an important factor about successful inclusion and who are factors affecting successful inclusion. When the literature is examined, it is seen that mixed studies in which both qualitative and quantitative methods are used together in order to determine the opinions of teachers at different education levels about successful inclusion are inadequate (Bilen, 2007; İlk, 2014). However, it has been found that studies in which teachers are involved at different educational levels are also limited (Batu et al., 2018; Deniz & Çoban, 2019). In this direction, researches in which mixed method are conducted are needed to determine the reason(s) of teachers to see themselves as the last factor in successful inclusion practices. It is thought that the

results of this research will guide the inclusion education to be more successful and in this context, this study will make important contributions to the literature.

Methodology

The research was conducted with 201 teachers who were working at 12 preschool, 73 primary school, 94 secondary school, 22 high school levels and voluntarily accepted to participate in the study in province Ağrı/Turkey in the 2018-2019 academic year. Semi-structured opinion form and the scale of the factors affecting the success of inclusion were used as data collection tools in the study. Mixed method was used in the research. For the analysis of qualitative data, a content analysis technique was used to analyze responses of teachers at different education levels to the semi-structured opinion form and the SPSS-25 statistical program was used for the analysis of quantitative data.

Findings

As a result of the analysis, it was determined that teachers had sufficient knowledge about defining successful inclusion, but their opinions about the factors which were affecting successful inclusion were quite different and they expressed different opinions from each other. In addition, it was concluded that teachers at different levels cared more about ensuring to be taken a place in the society by supporting the development of disabilities students who receive education together with normally developing students in the least restrictive environment

Discussion

Within the scope of quantitative findings of the study, although teachers did not consider themselves as an important factor, it was determined in the qualitative findings of this study that teachers indicated themselves as the most important factor in the successful realization of inclusion. This finding is very meaningful in comparing qualitative and quantitative data. Because it is emphasized in the literature that teacher is the most important factor in realizing of successful inclusion (Boonen et al., 2014; Odluyurt & Batu, 2012), it is stated that none of the factors affecting the success of inclusion is as important as the teacher factor (Hutzler et al., 2019; Kwon et al, 2017), in terms of teachers there are results showing the importance of awareness and attitudes about inclusion practices (Forlin et al., 2009; Sadler, 2005), teachers' knowledge, skills and experience in the successful implementation of inclusion practices (Forlin et. al., 2014; Fuchs, 2010). However, in this study, it was found that in many studies in the literature, which is similar to this study, teachers find themselves inadequate in inclusion and stated that they need special education support (Altun & Gülben, 2009; Bozarşlan & Batu, 2014).ⁱ

* Bu araştırmaya birinci yazar %30; ikinci yazar %30; üçüncü yazar %20; dördüncü yazar %20 oranında katkı sağlamışlardır.

** Bu araştırma için Trakya Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu tarafından 13.01.2021 tarihli, E-29563864-050.04.04-7300 sayılı onay alınmıştır.

Uzaktan Eğitimde Yeni Serüven: Çevrimiçi Öğretmenlik Uygulamaları

New Experience in Distant Education: Online Teaching Practicum

Bilge ASLAN ALTAN¹

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi:28.07.2021

Kabul Tarihi: 14.10.2021

Yayın Tarihi: 01.11.2021

Anahtar Kelimeler

Uzaktan eğitim
Öğretmenlik uygulaması
Çevrimiçi öğretim etkinlikleri
Pandemi

Özet

Öğretmen yetiştirme programları güncel değişim ve gelişmelere ayak uydurmada birçok sorumluluğu paylaşmaktadır. Geleceğin öğretmenlerini, toplumun ve çağın ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde hazırlamada bu programlar içerisinde yeni kararlar alınabilmekte, yeni planlama ve uygulamalara yer verilebilmektedir. Pandemi döneminde alınan acil kararlar ve eğitim uygulamaları arasında öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında da yeni bir deneyim yaşanmış, çoğu öğretmen adayı ilgili ders kapsamında öğretmenlik deneyimini çevrimiçi ortamlarda tamamlayarak mezun olmuşlardır. Bu araştırmanın amacı öğretmen adaylarının pandemi döneminde gerçekleştirilen öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında çevrimiçi gerçekleştirilen öğretim etkinliklerinde yaşadıkları deneyimleri ortaya çıkarmaktır. Bu kapsamda ölçüt örnekleme yöntemi ile belirlenen 12 öğretmen adayı ve çevrimiçi öğretmenlik uygulamasında görev alan iki uygulama öğretmeni ile nitel bir araştırma yürütülmüştür. Yarı-yapılandırılmış görüşme formları ile katılımcılarla çevrimiçi ortamda odak grup görüşmeleri yapılmıştır. Elde edilen veriler betimsel ve içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Analiz sonucunda elde edilen bulgulara göre, öğretmen adayları genel olarak çevrimiçi öğretmenlik uygulamalarında zorlayıcı süreçler yaşamıştır. Bu süreçlerde en fazla karşılaştıkları zorluklar teknik aksaklıklar ve sınıf yönetimi olmuştur. Ancak mekânsal ayrılık ve dijital materyal hazırlama kolaylığı ile öğretmen adaylarının çevrimiçi öğretim etkinliklerinde yaşadığı kolaylık, ekran başında da olsa öğrencilerle ve uygulama öğretmeni ile etkileşim kurabilme, uzaktan eğitim sürecine ilişkin yeni deneyimler kazanma bu sürecin olumlu yansımaları olarak vurgulanmıştır. Araştırma sonuçlarına ilişkin detaylı bulgular araştırma kapsamında tartışılmış ve geleceğe yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Abstract

Initial teacher education programs share one of the biggest responsibilities in adapting current changes in education. These programs include new policies, planning, and organization to better equip prospective teachers with intended skills. As a new planning, prospective teachers have had a new experience through online practicum in teacher education due to pandemic effects. They practiced teaching in online classrooms. This study, therefore, aimed to unveil prospective teachers' experiences in online practicum. The study was carried out with 12 prospective teachers and 2 mentor teachers, who were determined through criterion-based sampling, in a qualitative research. The participants were interviewed via semi-structured forms. The researcher made online focused group interviews with participants. The descriptive and content analysis were administered to capture rich data. The findings explored that prospective teachers had hard times in online practicum due to technical faults. They had also online classroom management problems during online practicum. However, they favoured physical distance, digital materials, and new experiences of distant education. The additional findings were discussed with further suggestions in details.

Key Word

Distant education
Teaching practicum
Online teaching
Pandemic

Atf için:

For Citation

Aslan-Altan, B. (2021). Uzaktan eğitimde yeni serüven: Çevrimiçi öğretmenlik uygulamaları. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi [MSKU Journal of Education]*, 8(2), 753-766. DOI: 10.21666/muefd.975495

¹ Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, bilgeaslan@mu.edu.tr ORCID: 0000-0002-3309-933X

Eğitim paydaşları geleceğe yön veren değişimlere ayak uydurmada önemli sorumluluklara sahiptir. Özellikle bireylerle en yakın etkileşimi gerçekleştiren ve toplumsal şekillenmeye destek veren öğretmenler (Bartlett ve Burton, 2020), planlı ya da plansız değişimlerin etkilerini olumlu gelişmelere dönüştürmeye çalışırken, kendileri de bu dönüşüme uyum sağlamak durumundadır. Etkileri dünya genelinde hissedilebilen bilimsel gelişmeler, dijital dönüşüm, insan hakları, ekonomik yönelimler gibi faktörler öğretmen yeterliklerine yansımaktadır. Bu durum hizmet öncesi öğretmen yetiştirme programlarının da içeriklerinde düzenli güncellemeleri beraberinde getirmekte, birey ve toplum arasında köprü görevi gören okul ve öğretmenlerin bu farkındalıklara aşına yetişmesine önem verilmektedir.

Son zamanlarda yaşamın her alanında etkisini hissettiğimiz COVID-19 pandemisi ile eğitim alanında da hızlı değişimler yaşanmış, farklı kademelerde eğitimin devamlılığını sağlamada yeni ve hızlı kararlar uygulamaya geçirilmiştir (Eti ve Karaduman, 2020). Eğitim-öğretim faaliyetlerinin aksamaması için farklı kademelerde öğrenim gören öğrencilerin en yüksek verimle eğitimlerine devam etmeleri amacıyla mevcut öğretim uygulamaları çevrimiçi ortamlara taşınmıştır (Dikmen ve Bahçeci, 2020). Eğitim fakültelerinin uygulama ağırlıklı yürütülen öğretmenlik uygulaması dersi de bu süreçte uzaktan eğitimle desteklenen derslerden birisi olmuştur. İlgili ders kapsamında yer alan mesleki ve teorik içeriklerin uzaktan eğitim aracılığıyla verilmesi mümkün olabilirken, uygulamaya dayalı planlamalar üniversitelerin kendi inisiyatiflerine bırakılmıştır (YÖK, 2020). Çoğu eğitim fakültesi Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı tüm kademelerde hizmet veren okulların yüz yüze eğitime ara vermesi ile dersin uygulama etkinliklerinin çevrimiçi öğretim ortamlarında devam etmesini uygun görmüştür. Böylelikle öğretmen adayları öğretmenlik uygulaması dersinin okulda geçmesi gereken saatlerinde çevrimiçi sınıflara uzaktan katılmış, öğretim etkinliklerini çevrimiçi olarak gerçekleştirmiş ve mezun olmuşlardır. Öğretmenlik uygulaması, öğretmen adaylarının özgün okul ve sınıf ortamlarında günlük ve haftalık gözlemler yaparak öğretim etkinlikleri düzenlemesine ve birçok karmaşık görevi tecrübe etmesine imkân sağlayan etkili bir uygulama olarak görülmektedir (Beck ve Kosnik, 2002; Ersin, Atay ve Mede, 2020; Ramazan ve Yılmaz, 2017). Bu ders, öğretimi destekleyen teorik alt yapı ışığında, öğretim etkinliklerinin uygulama aşamasında nasıl gerçekleştirilebileceğine odaklanmakta (Eisner, 2002; Görgeç, Çokçalışkan ve Korkut, 2012), okul ortamında gerçekleştirilen akademik ve sosyal etkileşime dâhil olmaya teşvik eden fırsatlar sunmaktadır (Walshaw, 2004). En gerçekçi mesleki deneyimlerin kazandırılmasına verdiği destek (Sezen Yüksel, 2017) ve bu ders kapsamında sorumluluk alan uzman personelin rehberliğiyle öğretmen adaylarının mesleki yeterlikleri gelişmekte, ihtiyaç halinde eksiklikleri giderilebilmektedir (Gültekin, 2006; Yeşilyurt ve Semerci, 2011).

Mesleki yeterlikleri geliştirme ve pekiştirmede beklentileri bu derece yüksek olan öğretmenlik uygulaması dersi gerçek okul ve sınıf ortamında yürütülmek üzere planlandığından, uzaktan eğitimle sanal ortamlarda devam ettirilmesi bu dersin aynı beklentileri karşılayabildiği anlamına gelmemektedir (Mutton, 2020; Wang ve East, 2020). Pandemi etkisinde değişen öğretim-öğrenme ortamları ile öğretmen yetiştirme sürecinde gerçekleşen uzaktan eğitim deneyimleri mevcut mesleki yeterliklere ve uygulamalara yönelik soru işaretlerini de beraberinde getirmiştir. Bu doğrultuda yürütülen araştırmalar incelendiğinde, teknolojinin sağladığı imkânlarla etkili olabilecek alternatif öğretim ortam ve etkinliklerinden bahsedilebilse de (Brinia ve Psoni, 2021; Ersin, Atay ve Mede, 2020), uygulama özelinde önemsenen etkileşim, gerçek okul/sınıf ortamında bulunma gibi dinamiklerde uzaktan eğitimin bazı sınırlıkları olduğu da (Altun Ekiz, 2020; ; Gonzalez-Calvo ve diğerleri, 2020; Kidd ve Murray, 2020) görülmektedir.

Mevcut durum değerlendirildiğinde, pandemi etkisinin hizmet öncesi öğretmen yetiştirme programlarının uygulamalı meslek bilgisi dersleri özelinde de yeni deneyimlerden bahsedilebilmektedir. Öğretim etkinliklerinin hem katılımcısı hem de uygulayıcı olan öğretmen adayları, pandemi döneminde sorumlu oldukları öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında yeni bir serüvenin önemli paydaşları olarak görülmektedir. Bu yeni serüveni daha yakından tanıyabilmek ve henüz sınırlı literatüre katkı sağlayabilmek amacıyla bu çalışmada çevrimiçi gerçekleştirilen öğretmenlik uygulaması dersinin yansımalarına odaklanılmıştır. Bu doğrultuda araştırmada, öğretmen adaylarının ilgili ders kapsamında yaşadığı deneyimleri ortaya çıkarmak, bu deneyimlerin olumlu ve olumsuz yönlerine ilişkin derinlemesine inceleme yapmak ve gelecekte eğitimde gerçekleşebilecek olası dönüşümler hakkında sürdürülebilir önerilerde bulunmak amaçlanmıştır. Araştırma amacına istinaden aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretmen adayları çevrimiçi öğretmenlik uygulaması dersinin öğretim etkinliklerine ilişkin genel deneyimlerini nasıl değerlendirmektedir?
2. Uygulama öğretmenleri çevrimiçi öğretmenlik uygulamasında gerçekleştirilen etkinlikleri genel olarak nasıl değerlendirmektedir?
3. Öğretmen adayları çevrimiçi öğretim uygulamalarında ne gibi zorluklar/kolaylıklar yaşamıştır?
4. Öğretmen adayları ve uygulama öğretmenleri çevrimiçi öğretmenlik uygulaması etkinliklerinin sürdürülebilirliği hakkında ne düşünmektedir?
5. Öğretmen adayları çevrimiçi öğretmenlik deneyimlerini mesleki kazanımlar açısından nasıl değerlendirmektedir?

Yöntem

Araştırmada öğretmen adaylarının çevrimiçi gerçekleştirdiği öğretmenlik uygulaması dersi deneyimlerini ortaya çıkarmak amaçlanmıştır ve bu doğrultuda temel nitel araştırma yöntemi kullanılarak, betimsel bir yaklaşım benimsenmiştir. Nitel araştırmanın temelinde, birtakım olguları kendi içerisinde çalışmayı, kendi özellikleri ile değerlendirmeyi, anlamlandırmayı ve kişilerin bu olgulara ne gibi anlamlar yüklediğini açıklamayı amaçlamaktadır (Denzin ve Lincoln, 2005). Bu özellikleri ile araştırma içerisinde çevrimiçi öğretmenlik uygulaması sürecinin öğretmen adayları ve uygulama öğretmenleri bakış açısıyla nasıl deneyimlendiği ortaya konmaya çalışılmıştır. Araştırmanın planlama aşamasında araştırmanın yürütüldüğü kurumun etik kurulundan 02.06.2021 tarihli 210275 protokol numara ve 254 sayılı onay belgesi alınmış, araştırmaya etik kurul izni ile devam edilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Ege bölgesinde yer alan bir devlet üniversitesinin Eğitim Fakültesinde öğrenim görmekte olan 12 öğretmen adayı ve pandemi döneminde gerçekleştirilen öğretmenlik uygulamalarına danışmanlık yapan iki uygulama öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma grubunun oluşturulmasında kolay erişilebilir ve ölçüt örnekleme yönteminden faydalanılmıştır. Adaylar arasından öğretmenlik uygulaması dersini almış ve bu ders kapsamında uygulama öğretmeni ile uzaktan eğitim etkinliklerine katılarak öğretim deneyimi yaşamış olanlar çalışma grubuna dâhil edilmiştir. Benzer şekilde çalışmaya davet edilen uygulama öğretmenleri de sorumlu oldukları adayların çevrimiçi öğretmenlik deneyimlerine fırsat veren ve bu deneyimleri gözlemleyen öğretmenler arasından seçilmiştir. Çalışma grubunun belirlenmesinde kolay erişilebilir katılımcılardan faydalanılmıştır.

Her ne kadar katılımcıların demografik özellikleri çalışma kapsamında bir değişken olarak nitelendirilmese de, çalışma grubunda yer alan öğretmen adaylarının 11'i kadın, biri erkektir. Katılımcılar eğitim fakültesinin İngilizce Öğretmenliği (n=2), Okul Öncesi Öğretmenliği (n=6) ve İlköğretim Matematik Öğretmenliği (n=3) bölümünde öğrenim görmektedir. Uygulama öğretmenlerinin 2'si de kadındır ve okul öncesi öğretmeni olarak bir devlet okulunda görev yapmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırma verileri araştırmacı tarafından oluşturulan yarı-yapılandırılmış görüşme soruları ile toplanmıştır. Hem adaylar hem de uygulama öğretmenleri için hazırlanan görüşme sorularının oluşturulmasında öncelikle ilgili literatürden faydalanılmıştır. Adayların çevrimiçi öğretmenlik uygulaması deneyimlerini ortaya çıkarabilecek bir soru havuzu oluşturulmuş ve bu sorular eğitim bilimleri uzmanına sunulmuştur. Uygulama öğretmenlerinin de sorumlu oldukları adayların çevrimiçi deneyimlerini aktarabilecekleri soru havuzu oluşturulmuş ve aynı eğitim bilimleri uzmanının görüşüne başvurulmuştur. Öğretmen adaylarına son şekli verilen görüşme soruları “Uzaktan eğitim sürecinde dâhil olduğunuz çevrimiçi öğretmenlik uygulaması etkinlikleri ve sürecini nasıl değerlendirirsiniz?”, “Öğretim sorumluluğu aldığınızda, çevrimiçi uygulama etkinliklerini gerçekleştirirken size neler zor/eksik geldi?” şeklinde çevrimiçi öğretim deneyimlerini betimlemeye yönelik kullanılmıştır. Uygulama öğretmenleri için son şekli verilen görüşme sorularında “Aday öğretmenin uzaktan eğitim sürecinde dahil olduğu çevrimiçi öğretmenlik uygulaması etkinlikleri ve sürecini nasıl değerlendirirsiniz?” gibi aday öğretmenin deneyimlerini ortaya çıkartmaya yönelik sorular kaynak olarak kullanılmıştır. Böylelikle öğretmen adayları ve uygulama öğretmenleri için temelde beş soru sorulmuş, bu sorular görüşme sırasında irdeleyici sorularla desteklenmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Veri toplama araçlarının hazırlanması sonrasında çalışma grubu ile bir ön görüşme yapılarak araştırma hakkında bilgi verilmiştir. Katılımcıların araştırmaya destek vermede gönüllü olmaları ile birlikte ortak bir gün ve saatte ZOOM programı üzerinden canlı odak grup görüşmeleri gerçekleştirilmiştir. Odak gruplar aynı konu hakkında benzer veya farklı deneyimleri ve bilgileri olan kişilerle yapılan görüşmeleri, bu görüşmeler sırasında yaşanan etkileşimlerle derinleşen verilerin elde edilmesini sağlayabilmektedir (Kruger, 2008). Araştırma içerisinde yürütülen odak grup görüşmelerinde de çevrimiçi öğretmenlik uygulaması sürecinde benzer ve farklı deneyimi olan kişilerin bir araya gelmesi ve araştırma sorularına cevap verebilecek bilgilerin elde edilmesi amaçlanmıştır. Odak grup görüşmelerinde öğretmen adayları ile dörder kişilik gruplar oluşturularak toplamda üç görüşme yapılmıştır. Bu grupların oluşturulmasında katılımcıların çalışmaya ayıracakları gün, saat ve sınırlı zaman ilkeleri dikkate alınmış (Meriam, 2009), uygunluk açısından benzer özellik taşıyan katılımcıların bir araya getirilmesi ile gruplandırma işlemi tamamlanmıştır. Uygulama öğretmenleri ile aynı anda görüşme yapılmıştır. Tüm görüşmeler katılımcıların izni ile kayıt altına alınmış ve bu kayıtlarda katılımcıların kimlik bilgilerine yönelik herhangi bir bilgiye yer verilmemiştir. Kayıtlı görüşmeler toplamda 2 saat 35 dakika sürmüştür.

Görüşmelerin sona ermesi ile kayıtlar yazılı hale getirilmiştir. Transkriptler katılımcılarla paylaşılmış ve onaylarına sunulmuştur. Katılımcılardan herhangi bir itiraz gelmemesi ile verilerin analiz süreci başlatılmıştır. Bu süreçte öncelik katılımcılardan elde edilen bilgilerin dış aktarımını yapabilmek (Meriam, 2009), bu sebeple araştırma amacını yansıtıcı cevapları bu bilgilerde bulabilmektedir. Bu amaçla katılımcıların verdikleri cevaplar incelenmiş; bu cevaplarda vurguladıkları ve öne çıkan ifadelerin ne olduğu, kaç kişinin ortak/farklı ifadeler kullandığı betimsel bir analizle ortaya çıkarılmıştır. Bu analizde taslak kategoriler not alınmış, detaylı inceleme için bir çerçeve olarak kullanılmıştır. Devam eden süreçte, ortaya konan ifadelerin, araştırma soruları kapsamında ve katılımcıların deneyimleri doğrultusunda ne anlam ifade edildiğine odaklanılmış, detaylı içerik analizi yapılmıştır. İçerik analizi sırasında ilgili ifadeler açık kodlama yapılarak değerlendirilmiş, araştırma soruları ile ilişkilendirilen kodlar listelenmiştir. Bu inceleme ile ortaklaşan kodlar bir araya getirilmiş, taslak kategorilerle eşleştirilmiş, kategorileri ve kodları en iyi temsil edecek adlandırmalarla temalaştırılmıştır.

Nitel veriler, nicel verilerden farklı olarak, bulguların nesnel bir şekilde ortaya konamadığından, araştırmacı tarafından yorumlanmakta, araştırma amacı dâhilinde bu yorumlar okuyucuya sunulmaktadır. Bu noktada iç geçerliğin daha ön plana çıktığı kaygılarda, inandırıcılığın arttırılmasına ilişkin yollar izlenebilmektedir (Denzin, 1978). Araştırma içerisinde inandırıcılığı arttırmak amacıyla üçgenleme stratejilerinden biri olan bulguların karşılaştırılması kullanılmış, başka bir araştırmacının da verileri yorumlaması istenmiştir. Bağımsız şekilde iki araştırmacı tarafından analiz edilen veriler, sonrasında karşılaştırılmış, uyum yüzdesine (%92) bakılmış ve tutarlı sonuçlar elde edilmiştir. Bağımsız araştırmacıların verilerin analizinde benzer sonuçlara ulaşması ve katılımcı cevaplarından benzer anlamları çıkarması, elde edilen bulguların inandırıcı ve tutarlı olması, geçerliği ve güvenilirliği hususunda güçlü görülmüştür. Bulguların paylaşımı sırasında okuyucu ilgili verilerden doğrudan alıntılar yapılmış, belirlenen temalara ilişkin örnekler sunulmuştur.

Araştırmanın verileri, katılımcı mahremiyeti ve gizliliğini korumak adına herhangi bir isim veya kişi bilgisini ortaya çıkarıcı ifadelerden arındırılmıştır. Veri analizi yapılırken katılımcı cevaplarına öğretmen adayları için ÖA, uygulama öğretmenleri için UÖ kodları verilmiş ve inceleme sırası dikkate alınarak numaralandırma yapılmıştır.

Bulgular

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular araştırma sorularına göre detaylandırılmış ve aşağıda sunulmuştur.

Çevrimiçi Öğretmenlik Uygulaması Dersinin Öğretim Etkinliklerinin Genel Değerlendirmesi (Öğretmen Adayları)

Öğretmen adaylarının çevrimiçi öğretmenlik uygulaması dersi süresince gerçekleştirdikleri öğretim etkinliklerine ilişkin genel değerlendirmelerinde **olumsuz deneyimler, zorlayıcı süreçler, verimli öğretim etkinlikleri** olarak üç temel tema elde edilmiştir. Bu temalardan olumsuz deneyimler ve zorlayıcı süreçler yaşadığını belirten öğretmen adayları (n=9), bu durumu öğrencilerle istendik etkileşimin kurulamaması, teknik aksaklıklar, etkinlik planlamada yaşanan sorunlar, öğrenci sayısının

azlığı, uzaktan eğitimin yarattığı stres gibi gerekçelerle açıklamışlardır. Bu deneyimlerin öğretmen adaylarının cevaplarında nasıl yer verildiğine ilişkin örnekler aşağıda sunulmuştur:

“Hocam, bu serüven benim için fazlası ile yorucu oldu. Stajın bu şekilde uzaktan olması bence iyi değil. Çocuklarla etkileşim içerisinde değiliz. Deneyim kazanamıyoruz. Çocuklar da bizlere alışmıyor. Yani yaptığımız uygulamada da çocuklar bize bir yabancıymışız gibi baktılar ve o şekilde etkinliklerimizi gerçekleştirdik. Bu yüzden bence yüz yüze olmayı tercih ediyorum her anlamda.” (ÖA-1)

“Çocukları doğal sınıf ortamında gözlemleyemedik. Okul deneyimine gittiğimizde çok daha farklıydı. Hem kendi aralarındaki iletişim olsun hem çocukların davranışları olsun. Çok daha farklıydı yani. Benim açımdan genel olarak olumsuz bir süreçti.” (ÖA-5)

“Hocam bu yıl benim dört yılıma tekabül etti gerçekten yoğunluk açısından. Ben yüz yüze bu kadar, yani yüz yüze de etkinlikler yapıyorduk, uygulamalara gidiyorduk, sunumlar yapıyorduk ama ben bu dönem yorulduğum kadar yüz yüze de hiç yorulmadım yani. Benim için hiçbir kolaylığı olmadı hocam, resmen çileydi yani.” (ÖA-6)

“Benim açımdan da çok zor bir süreç oldu. Kamera karşısında olmak çok gerdi beni. Bilmiyorum baştan sonuna kadar bu şeyi bir türlü aşamadım. Hala da öyleyim yani son derse geldiğimizde bile. Stresle bir türlü başa çıkamadım bilmiyorum neden. Ekran başında üst düzey bir stres yaşadım.” (ÖA-11)

Olumsuz deneyimlerin yanı sıra bu süreci daha olumlu yorumlayan ve verimli öğretim etkinlikleri geçirdiğini belirten öğretmen adayları (n=3) da olmuştur. Verilen cevaplarda öğrencileri tanıma, uzaktan eğitime ilişkin deneyim kazanma gibi katkılardan bahseden öğretmen adayları, çevrimiçi öğretim etkinliklerinden keyif aldığını belirtmiştir. Örnek alıntılara aşağıda yer verilmiştir:

“Benim açımdan çok verimli oldu hocam. İleriki dönemlerde de uzaktan eğitim çok lazım olacak bize. Bu anlamda çok pratiğimiz olduğunu düşünüyorum. Sınıf ortamında olmak daha çok istediğimiz bir şeydi hocam ama. Çocuklarla etkinlikleri uzaktan eğitime uyarlamaya çalışarak, vakit geçirerek bir şeyler yapmak çok güzeldi benim açımdan verimliydi.” (ÖA-4)

“Benim için genel olarak iyiydi süreç. Çocuklar çok akıllıydı. Öğrenci tanımış olduk. Nasıl iletişim kurabileceğimize ilişkin bir fikir sahibi olduk. Biraz yorulduk ama bence iyiydi genel olarak.” (ÖA-8)

Genel değerlendirmelere ilişkin bulgulara bakıldığında, öğretmen adaylarının çevrimiçi öğretmenlik uygulaması süresince gerçekleştirdikleri öğretim etkinliklerinde çoğunlukla olumsuz deneyimler yaşadıkları, ancak uzaktan eğitim aracılığıyla da olsa yeni deneyimler kazanma açısından bu sürecin olumlu taraflarına dikkat çektiği söylenebilmektedir.

Çevrimiçi Öğretmenlik Uygulaması Dersinin Öğretim Etkinliklerinin Genel Değerlendirmesi (Uygulama Öğretmenleri)

Uygulama öğretmenleri ile yapılan görüşmelerde öğretmen adayları ile çevrimiçi yürütülen öğretim etkinliklerine ilişkin genel değerlendirmelerinin hem **olumlu deneyimler** hem de **olumsuz deneyimler** olmak üzere iki ayrı temada toplandığı görülmüştür. Uygulama öğretmenlerinin uzman oldukları disiplin alanı dikkate alındığında, bu görüşlerin okul öncesi düzeyinde gerçekleşen öğretim etkinlikleri ve öğretmen adayları ile sınırlı olduğu söylenebilir. Uygulama öğretmenleri, olumlu olarak yorumladıkları deneyimlerde, öğretmen adaylarının yüz yüze ve/veya uzaktan eğitimde ilk defa öğrenci ile buluşmanın bir heyecan yaratabileceğini, ilk defa gerçekleştirilen öğretim etkinliklerinde her türlü aksaklığın yaşanabileceğini, sınıfı yönetme ve öğrenci ilişkilerini dengede tutmada zorluklar olabileceğini vurgulamışlardır. Bu durumların deneyimle üstesinden gelinebileceğini belirtmişler ve öğretmen adaylarının bu dönemde gösterdikleri çabayı takdir etmişlerdir. Uygulama öğretmenlerinin görüşlerine ilişkin örnek cevapları aşağıda paylaşılmıştır:

“Ben adaylarımızla ilgili olumlu düşünüyorum açıkçası. Onlar hani ilk kez kamera karşısında, ilk kez öğrenciyle bir ders işledikleri için bu heyecanı yaşamaları, daha sınıf

ortamında bu heyecanı yenmeden uzaktan eğitim ortamında yaşamaları çok normal. Biz bile yani yıllardır öğretmenlik yapıyoruz, ilk canlı ders için o kadar heyecanlandık ki, acaba ne yapacağız, nasıl olacak. Bu heyecanı yaşamaları çok çok normal hatta çok iyilerdi. Buna rağmen oldukça başarılıydı, verimliydi. Önceden hazırlanan etkinlik planlarının benimle paylaşılması benim de göz atmamı ve yönlendirmemi sağladı... Bence yine de bu süreçte ceplerine koymuş oldukları kazanımlar var. İlk canlı dersler olması, ilk uygulamalar olması dolayısıyla tabii ki aksaklıklar oldu, olacaktır. Ama ben genel anlamda başarılı buluyorum yeni yetişen adaylar güzel yetişiyor.” (UÖ-1)

“Benim açımdan verimli geçtiğini düşünüyorum gençlerimiz için. Tabii onlar daha iyi değerlendirecektir ama. Ama öğretmen adaylarımız için çok başka bir dünya oldu. Ya burada ne oluyor dediler belki kendilerince. Biz elimizden gelen desteği vermeye çalıştık tabii ama. Yaşadıkça öğreniliyor birçok şey... Bazı adaylarımız sanki gerçekten sınıfta gibiydi. Bunu biz bile hissedebildik. Öğrenciler bile adayımızın sınıftaymış gibi etkinlikler yaptırmasından keyif alıyorlardı. Heyecanlanıyorlardı. Bu çok güzel bir emektir.” (UÖ-2)

Uygulama öğretmenlerinin genel değerlendirmelerinde paylaştıkları olumlu düşüncelerin yanı sıra, hem kendi hem de öğretmen adaylarının yürütmüş oldukları öğretim etkinliklerinde fark ettikleri olumsuz deneyimlere ilişkin vurgular olduğu görülmüştür. Bu olumsuz yansımaların, daha önce aşına olunmayan uzaktan eğitim deneyimi, sınırlı teknolojik yeterlik ve beceriler, aksayan teknik özellikler ve öğretime ayrılan süreden kaynaklandığı belirtilmiştir. Bu vurguların özetlendiği örnek alıntıya aşağıda yer verilmiştir:

“Bu deneyimleri yalnızca sınırlı saatlerle ve öğretimlerle gerçekleştiği için de adaylar o deneyimler üzerinden duygularını ifade ediyor. Belki daha fazla ders işlemiş olsalardı o aynı heyecanı, aynı gerginliği diğer derslerde daha fazla aşma imkanları olacaktı. Tabii yüz yüze olduğu gibi değil, uzaktan eğitim daha zor bir süreç. Kendi açımdan bazı yerlerde verimli olmadığını, aksaklıklar olduğunu düşünsek de bu çocuk için yine de güzel bir süreç. Onların ihtiyacı olan bir süreçti. Ben kendimle kıyasladığımda genç adaylarımızın en büyük artıları teknolojiyi bize göre çok daha iyi kullanmaları. Teknoloji konusunda hızlı öğreniyor olmaları. O anlamda ben de işte EBA’dan canlı ders tanımlanmaya başladıktan iki hafta sonra başladım canlı ders işlemeye ama teknoloji konusunda adaylarımız kadar iyi olmadığım için bu beni sınırlandırdı yani konu seçmemde, etkinlik hazırlamamda. Bu gibi avantajları da var gençlerin.” (UÖ-1)

Uygulama öğretmenlerinin genel deneyimlerinden elde edilen bulgulara bakıldığında, öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması kapsamında gerçekleştirdikleri çevrimiçi öğretim etkinliklerinin bir kazanç sağladığı, ulusal düzeyde vurgulanan teknik aksaklıklar, uzaktan eğitimde ilk deneyimler gibi öğretmenlerin bu süreçte zorlayıcı olduğu söylenebilmektedir.

Öğretmen Adaylarının Çevrimiçi Öğretim Uygulamalarında Öne Çıkan Zorluklar Ve Kolaylıklar

Öğretmen adayları ile yapılan görüşmelerde çevrimiçi öğretim uygulamalarında karşılaşılan zorluklarda en fazla vurgulanan ifadeler **teknik aksaklıklar** ve **sınıf yönetimi** temaları altında toplanmıştır. Çevrimiçi etkileşimi sağlamada kullanılan ortamdan kaynaklanan teknik aksaklıkların, sanal sınıf içerisinde sınıf düzenini korumada ve öğretimi kesintisiz sürdürmede yaşanan zorlukların öğretmen adaylarının karşılaştığı ve öğretim etkinliklerini olumsuz etkileyen faktörler olduğunu söylemek mümkündür. Ayrıca öğrencileri yeteri kadar tanıyamamak, aktif öğrenci katılımı sağlayamamak, istenilen etkileşimi ve iletişimi gerçekleştirememek, sınırlı çevrimiçi bağlantı süresi sebebiyle etkinlik planlamalarında serbest olamamak, ekran karşısında konuşmak, velilerle yeterli iletişimi kuramamak, gibi faktörlerin de öğretmen adaylarının çevrimiçi öğretim uygulamalarında karşılaştıkları zorluklar arasında yer aldığı görülmüştür. Öğretmen adaylarının ilgili deneyimlerine ilişkin cevaplarından özet alıntılar aşağıda paylaşılmıştır:

“Ben teknik sorunlar yaşadım ve bu beni çok gerdi. Bunlar yaşanmasaydı belki daha olumlu şeyler söyleyebilirdim ama teknik sorunlar beni çok üzdü. Çocuklarla daha önceden de iletişimimiz olmadığı için sadece ders esnasında onlarla bir iletişim kurabildik. O

yüzden de zorlandığımızı düşünüyorum. Etkinlik hazırlamada birazcık zorlandım hani ne dikkatlerini çeker, nasıl katılmalarını sağlayabilirim diye. O konuda biraz zorlandım.” (ÖA-1)

“Sınıfta yapılması istediğimiz öğrenci etkinliklerinin yaptıramadım mesela. Kendim hazırlayıp öğrencilere göstermek durumunda kaldım. Konuyla ilgili bir deney vardı mesela ben bunu kendim yapıp sonucunu göstermek durumunda kaldım zaman sıkıntısından dolayı. Oyun oynatmak istedim oynatamadım mesela.” (ÖA-12)

Özetle değerlendirildiğinde, öğretmen adayları çevrimiçi öğretim uygulamalarında kullanılan ortamlarda yaşanan aksaklıklarda olumsuz etkilenmiş, bu ortamlarda gerçekleştirilen öğretim etkinliklerinde sınıf düzenini sağlamada zorluklar yaşamışlardır. Olumsuz deneyimlerin yanı sıra, öğretimi planlamada birçok faktörü dikkate almak durumunda kalmış, daha önce deneyimleri olmayan bir yaklaşım üzerinden öğretimi gerçekleştirmede kendilerini sınırlandırılmış hissetmişlerdir. Veli desteğine daha fazla ihtiyaç duyulan bu dönemde, bazı öğretim etkinliklerinde gereken veli desteğini görememiş, öğrencilerin hem fiziksel hem de mental olarak öğretim etkinliklerine katılımlarında da istenen verimi alamamışlardır. Gerçek sınıf ortamında deneyimlemesi daha rahat görülen öğrenci etkileşimi, öğrencileri tanıma, öğrencilerle iletişim kurma gibi olumlu sınıf ikliminin önemli parçası kabul edilen öğretmen-öğrenci ilişkilerini istendik düzeyde gerçekleştirememişlerdir.

Zorlukların yanı sıra, öğretmen adaylarının çevrimiçi öğretim uygulamalarında yaşadığı kolaylıklar ve olumlu kabul ettikleri deneyimlere ilişkin görüşlerine başvurulmuştur. Elde edilen bulgulara göre, öğretmen adaylarının cevapları **mekânsal ayrılık** ve **dijital materyal hazırlama** kolaylığı temalarında toplanmıştır. Adayların erken kalkma ve okulda hazır bulunma zorunluluklarının bulunmaması, herhangi bir ulaşım sorunu yaşamamaları çevrimiçi staj uygulamalarında yaşadıklarını belirttikleri en büyük kolaylıklardan birisi olarak görülmüştür. Ayrıca teknoloji desteği sayesinde dijital ortamda daha kolay ve hazır içeriklerin kullanılması, kullanılan dijital materyallerin maddi zorluklarının olmaması da bir avantaj olarak değerlendirilmiştir. Öğretmen adaylarının bu deneyimlerine ilişkin verdikleri cevaplardan örneklere aşağıda yer verilmiştir:

“Tek avantajı yani böyle okula falan ulaşım. Bunlarla uğraşmak durumunda kalmadık. Etkinlik planı hazırlamak konusunda pek sıkıntı yaşamadım.” (ÖA-4)

“Ama şu açıdan avantajlıydı işte okula gitme, sabah erken kalkıp hazırlanmak gibi dertlerimiz olmadı.” (ÖA-9)

“Sınıf içinde etkinlik gerçekleştiriyor olsaydık, materyal hazırlama bu materyalin çoğaltılması, dağıtılması stres artırıcı olabilirdi. Ama dijital ortamda etkinlik hazırlamak çok daha kolay. Ses olsun görseller olsun. Çok video kullandık mesela. (ÖA-10)

Çevrimiçi Öğretmenlik Uygulaması Etkinliklerinin Sürdürülebilirliğine İlişkin Değerlendirmeler (Öğretmen Adayları ve Öğretmenler)

Pandemi etkisi ile alternatif bir uygulama olarak deneyimlenen çevrimiçi öğretmenlik uygulaması ve etkinliklerinin sürdürülebilirliğine ilişkin öğretmen adayları ve uygulama öğretmenlerinden alınan görüşlerde farklı vurgular dikkat çekmiştir. Öğretmen adaylarının bu sürecin devamlılığına ilişkin daha **olumsuz** temada yer alan düşüncelere sahip olduğu görülmüştür. Özellikle gerçek bir sınıf ortamında bulunamama ile ilişkilendiren öğrenci ile etkileşimde eksiklikler, öğretim etkinliklerinde yaşanan sorunlar ve elde edilen verim gibi gerekçelerle öğretmen adaylarının çevrimiçi öğretmenlik uygulamasının sürdürülmesinde çekinceleri olduğu gözlenmiştir. Adayların vermiş olduğu cevaplara ilişkin örnek alıntılara aşağıda yer verilmiştir:

“Malzeme isteyerek yaptığımız aktarımlarda velilerin desteği çok önemli oldu. Malzemesi eksik olan öğrenciler vardı. Böyle olunca etkinlik her öğrenci için aynı verimde olmadı. Ama biz sınıf ortamında olsaydık, malzemelerle ilgili sorunlar yaşamazdık mesela. Herkesin imkânı eşit olurdu. Bu şekilde yarım kalıyor her şey.” (ÖA-2)

“Uygulama derslerinin hazırlığında yüz yüze ders işleniyormuş gibi bir hazırlık olabiliyor. Ama ekran başında geçirilen süre ya da ekran başında kalabilme biraz daha farklı. Çocukların odaklanması çok zor oldu. Televizyondan ders anlatmak gibi. Duygu eksik

kalıyor çocukla etkileşim olmayınca. Bu da tüm süreci etkiliyor. O yüzden bence bu uygulamalar yüz yüze olmalı.” (ÖA-8)

“Yüz yüze eğitimde sınıf içinde çok daha fazla öğrencimiz varken, uzaktan eğitimde çok daha az öğrenci oluyor. Öğrencilerin katılımı da azaldı. Veli kaynaklı da olabilir tabii bu. Ama yüz yüze de okula ve derse devam daha fazla. Ne kadar çok öğrenci ile tanıştırsak bu ders o kadar verimli olur.” (ÖA-11)

Uygulama öğretmenleri ile yapılan görüşmelerde ise belli bir deneyim sonrasında teknoloji desteğinin çevrimiçi öğretmenlik uygulamalarının devam etmesinde daha olumlu yaklaşımlar gözlenmiştir. Özellikle genç öğretmen adaylarının dijital yeterlik ve becerilerinin göreceli olarak daha iyi olduğu varsayımıyla, bu süreçte öğretmen adaylarının birçok imkanı deneyimleyebileceği görüşleri dikkat çekmiştir. Geleceğe yönelik kestirimlerde velilere ulaşma, öğrencilere dönüt verme, öğrenci ihtiyaçlarını karşılamada uzaktan eğitim ve çevrimiçi uygulamalarla yeni eğitim planlamalarını vurgulayan uygulama öğretmenleri, çevrimiçi öğretmenlik uygulamalarının nasıl kullanılabilceği konusunda politikalar geliştirilebileceğine değinmiştir. Uygulama öğretmenlerinin verdikleri cevaplardan örnek alıntı aşağıda paylaşılmıştır:

“Pandemi ile hepimiz bilinmez bir zorluk yaşadık ve tecrübelendikçe o zorluklar azaldı. Bir düzen kurduk. Demek ki alışabiliyoruz. Ben gerçek sınıf ortamı deneyiminin çok önemli olduğunu düşünüyorum evet, ama bu süreçte mesela öğrenci için de haftada bir gün bile olsa öğretmenini karşısında görmek çok kıymetli. Hani bu süreç inşallah bir daha yaşanmaz ama, hani bu canlı dersler, veli ile canlı toplantılar ileride de yapılabilecektir. Ya da kısa süreli farklı başlıklarda görüşmeler yapacaklardır. Eğer etkin bir şekilde çevrimiçi ortamların eğitimde kullanılabilir alanlarına yeni bakış açıları getirilirse, bizim yaptığımız gibi uzaktan staj neden devam etmesin ki?” (UÖ-1)

Öğretmen adaylarının deneyimlerine istinaden çevrimiçi öğretmenlik uygulamalarının yetersiz kaldığı ve sürdürülebilir olmadığı görüşüne ulaşılsa da, uygulama öğretmenlerinin verdikleri cevaplarda geleceğin eğitim uygulamalarına hazırlıkta bu sürecin daha düzenli ve sistemli bir uygulamaya dönüştürülerek yüz yüze uygulamalara ek olarak sürdürülebilecek bir uygulama olarak değerlendirildiği düşünülmektedir. Teknoloji ve dijital dönüşümün bir parçası olarak değerlendirildiğinde, çevrimiçi öğretmenlik uygulama ve etkinliklerinin gelecek eğitim uygulamalarının bir parçası olarak düşünülmesi mümkün görülmektedir.

Çevrimiçi Öğretmenlik Deneyimlerinin Mesleki Kazanımlara Yönelik Öğretmen Adaylarının Değerlendirmeleri

Çevrimiçi öğretmenlik deneyimlerine ilişkin yapılan görüşmelerde öğretmen adayları yaşadıkları zorlukların yanı sıra mesleki yeni deneyimler edindiklerini vurgulamışlardır. Tercihlerinin yüz yüze uygulamalardan yana olduğunu belirten adaylar, *uzaktan eğitim ve bu sürece ilişkin farkındalık, pedagojik deneyim, dijital yeterlik ve beceriler, iletişim* gibi mesleki konularda yeni deneyimler ve beceriler kazanabildiklerini belirtmişlerdir. Bu kazanımlara ilişkin öğretmen adaylarının verdiği cevapların örnek alıntılarını aşağıda paylaşılmıştır:

“Her ne kadar uzaktan da olsa biraz heyecanımı yendim ve mesleğe başladığımda o büyük şoku yaşayacağımı düşünmüyorum. En büyük avantajı oydu benim için. Durumu daha iyi idare edeceğimi düşünüyorum çünkü sadece kendi yaptığım etkinlikler değil, uygulama öğretmenimizin de sınıf ortamında çocuklarla olan iletişimini de gözlemleme fırsatım oldu. Ya da ben bir şeyler yaparken duruma nerde müdahale etmesi gerektiğini gözlemledim ve bana nerde yardım ettiğini fark ettim. Bu da bana kendi eksikliklerimle ilgili bilgi verdi. Kendimi de gözlemleme şansım oldu.” (ÖA-6)

“Ben öğrencilerin ne zaman sıkıldıklarını, ne zaman başka şeyler yapmak istediklerini az çok anladığıma inanıyorum. Bundan sonra mesleğe başladığımda bu bana büyük kolaylık sağlayacak diye düşünüyorum. Yani ne kadar süre neye odaklanabildiklerini öğrendim diyebilirim.” (ÖA-12)

Genel itibariyle, çevrimiçi de olsa öğretmen adaylarının her yeni deneyimden kendi mesleki gelişimlerine bir katkı sağlamış ve öğretmenlik mesleğinin günümüz koşullarına ayak uydurmada ne kadar büyük sorumluluk aldığını fark etmiş olduğunu söylemek mümkündür. Bu doğrultuda öğrenci karşına çıkabilme, öğretim etkinliği planlayabilme, materyal geliştirebilme gibi mesleki bilgileri kullanmada uzaktan da olsa bir deneyim yaşadıkları da görülmektedir.

Tartışma

Çevrimiçi ortamlarda gerçekleştirilen öğretmenlik uygulaması etkinliklerinin öğretmen adaylarının ve uygulama öğretmenlerinin deneyimlerine göre nasıl gerçekleştiğine odaklanan bu araştırmada, öğretmen adaylarının gerçekleştirdikleri öğretim etkinliklerinde genel olarak olumsuz deneyimler ve zorlayıcı süreçler yaşadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu deneyimlerin yanı sıra verimli geçtiğini düşündükleri öğretim etkinliklerinden de bahsetmişlerdir. Öne çıkan zorluklara bakıldığında ise, öğretmen adaylarının teknik aksaklıklar ve sınıf yönetimi konusunda sorunlar yaşadıkları görülmüştür. Ancak özellikle fiziki olarak okulda bulunmadan uygulama derslerine katılabilmek ve çevrimiçi öğretim etkinlikleri için dijital ortamlarda daha çeşitli materyaller hazırlayabilmek bu sürecin en belirgin kolaylıkları olarak yorumlanmıştır.

Öğretmen adaylarının deneyimlerinin yanı sıra, uygulama öğretmenleri çevrimiçi öğretim etkinlikleri ile gerçekleştirilen öğretmenlik uygulaması dersine yönelik daha olumlu düşüncelere sahiptir. Yeni bir serüven olarak yorumlanan pandemi dönemi eğitim-öğretim planlama ve uygulamalarında kendilerinin de zorlandığını, ancak belirli bir süreden sonra adapte olduklarını vurgulamaktadır. Sorumlu oldukları öğretmen adaylarının süreç yönetiminde çok çabaladıklarının farkında olduklarını belirten öğretmenler, ekran karşısında da olsa öğrencilerle ilk heyecanlarını yaşama, öğretim etkinliklerini farklı koşullara uyarlama, teknolojiyi daha etkin kullanma konusunda adayların bu süreçten kazançla çıktıklarına inanmaktadır.

Öğretmenler, gelecek eğitim-öğretim planlama ve etkinliklerinin çevrimiçi ortamlarda daha fazla yer alabileceğinin, teknolojinin idari ve akademik birçok iş yükünü azaltabileceğinin ve çevrimiçi uygulamaların sürdürülebilir olduğunun altını çizmektedir. Ancak uygulama öğretmenleri, sürdürülebilir uzaktan ve çevrimiçi uygulamaların belirli bir alt yapı ve sisteme dayandırılması gerektiğini belirtmekte, eğitim fakültesi programlarının öğretmen adaylarını bu konuda hazırlamada sorumluluk üstlenmesine de dikkat çekmektedir. Uygulama öğretmenlerinin aksine, öğretmen adaylarının uzaktan eğitim özelinde gerçekleşen öğretmenlik uygulamasının devam eden süreçlerde çevrimiçi gerçekleştirilmesi hakkında daha çok olumsuz düşündükleri görülmüştür. Çevrimiçi öğretim etkinliklerinde istendik düzeyde öğrenci iletişim ve etkileşimi gerçekleştiremediklerini belirten öğretmen adayları, okulda bulunmanın daha zengin kazanımları olacağına inanmaktadır. Bu açıdan bakıldığında birçok etkileşimin bir arada bulunduğu gerçek okul ve sınıf ortamlarının (Beck ve Kosnik, 2002; Ersin, Atay ve Mede, 2020; Ramazan ve Yılmaz, 2017), sunduğu imkânlar bakımından öğretmen adaylarının en gerçekçi deneyimi yaşayabilmelerinde (Sezen Yüksel, 2017) daha etkili olduğu düşünülebilir. Profesyonel yaşantının en gerçekçi deneyimi olan öğretmenlik uygulaması etkinliklerinin gerçek okul ortamında öğrenci ve diğer paydaşlarla etkileşimli geçmesi gerektiği düşünülmektedir. Mesleki gelişim açısından da değerlendirildiğinde, öğretmen adaylarının mesleki kaygılarını azaltmada (Bay, Şeker ve Alisinanoğlu, 2020), olumlu mesleki tutumlar geliştirmede (Batmaz ve Ergen, 2020), iletişim ve öğretim becerilerini pekiştirmede (Eraslan, 2009) gerçek ortamlarda deneyimlenen öğretmenlik uygulamalarının etkili olduğu dikkate alınabilir.

Mesleki kazanımlar açısından değerlendirildiğinde öğretmen adaylarının yeni deneyimler ve farkındalıklar kazanması araştırmanın olumlu sonuçları içerisinde yorumlanmıştır. Öğretmen adaylarının cevaplarında da belirttiği gibi, uzaktan eğitim sürecinde uygulayıcı olarak deneyim kazanmak, çevrimiçi öğretme ve öğrenme ortamlarını daha fazla kullanarak dijital yeterlik ve beceriler açısından gelişim sağlayabilmek, dijital materyal hazırlamada deneyim edinmek, öğrencilerle etkileşimde bulunmak pandemi sürecinde devam eden öğretmenlik uygulamasının kazançları arasında örneklendirilebilir. Her ne kadar gerçek sınıf ortamında bulunamaları da, öğretmen adaylarının öğretim etkinliklerinin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi gibi aşamaları çevrimiçi süreçte etkin bir şekilde gerçekleştirebilmesi, uygulama dersinin olumlu çıktıları arasında değerlendirilebilir.

Öğretmenlik uygulaması dersinin doğasında yer alan en gerçekçi deneyim; öğretmen adaylarının pedagojik bilgilerini hayata geçirmesi, öğrencilerle etkileşimde bulunması, gözlem yapabilmesi,

öğretimi planlaması ve uygulaması, dönüt alabilmesi ve öğretmenlik duygusunu içselleştirmesi ile anlam kazanmaktadır (Bjorndal, 2020; Moyo, 2020). Bunun yanı sıra okul içerisinde okul paydaşları ile gerçekleşen sosyal etkileşimlerle mesleki adaptasyon, olumlu mesleki tutum, aidiyet, öğretim becerileri gibi profesyonel; güçlü iletişim, özgüven, motivasyon gibi bireysel özellikleri destekleyici kazanımlar elde etmesi de söz konusudur (Tang, Lee ve Chun, 2012). Araştırma sonuçları dikkate alındığında ise, öğretmen adaylarının pedagojik bilgilerini istendik düzeyde deneyimleyemediği, sosyal etkileşimden mahrum kaldıkları ve meslek heyecanlarını yeteri kadar yaşayamadıkları görülmektedir.

Çevrimiçi öğretim etkinliklerinden verim sağlayabilmenin etkin bileşenlerinden birisi de iletişimdir (Baytiyeh, 2018; Cavanaugh ve diğerleri, 2009). Öğretim döngüsünün içerisinde iletişim sürecinde kaynak ve alıcı olarak yer alan öğretmen ve öğrenci arasındaki iletişim, içerik aktarımı ve öğretimin değerlendirilmesinde anahtar role sahiptir. Öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde EBA portalı ve farklı sosyal araçlar üzerinden öğrencileri ile iletişimlerini sağlanabilse de, öğretmen adaylarının benzer iletişimi yalnızca sınırlı ders bağlantılarında yaşayabildikleri bu araştırmanın çevrimiçi olumsuz deneyimlerine yansıyan bulguları arasında yer almaktadır.

Öğretmenlik uygulamasının mesleğe hazırlama hedefleri arasında, öğretmen adaylarının okul ortamının bir parçası olan akademik sorumlulukları yerine getirmesi ve beraberinde ilgilenilmesi gereken farklı işleri tanınması da yer almaktadır (Çelik, 2021). Eğitsel kulüp sorumlulukları, not girişleri, sınav değerlendirmeleri, okul ve bahçe nöbetleri, idare işbirliği gibi okulda yürütülen farklı işlerin öğretmen adayları tarafından tanınması ve farkındalık kazanılması oldukça önemlidir. Çevrimiçi öğretmenlik uygulaması öğretim etkinliklerine imkân tanıyabilmekte, çevrimiçi gerçekleştirilebilecek birtakım idari işleri mümkün kılabilen, ancak sürdürülebilirlik açısından değerlendirildiğinde okul içerisinde gerçekleşen farklı etkileşimlere yönelik deneyim kazandırmada sınırlı görülmektedir.

Öğretmen yetiştirme program ve uygulama etkinliklerine yönelik yürütülen çalışmalarda dijital etkilerin ve dijitalleşen öğretme-öğrenme ortamlarının yansımaları ilgili literatüre sıklıkla rastlamak mümkündür. Özellikle öğretmenlik mesleğinin bileşenlerini oluşturan temel yeterlik ve beceriler ışığında vurgulanan dijital yeterlik ve beceriler giderek önem kazanmaktadır. Ferdig ve arkadaşlarına (2009) göre, hizmet öncesi ve hizmet içi dönemlerde yürütülecek çalışmalarla, mesleğin erken dönemlerinden itibaren öğretmenlerin etkili bir çevrimiçi öğretimi planlayabilmesi ve sürdürülebilirliğini sağlamak mümkündür. Böylelikle çevrimiçi ortamlara uygun içerik hazırlama ve teknolojiyi maksimum verimle kullanabilme ile çevrimiçi öğretim başarı kazanabilecektir (Burns ve diğerleri, 2020; Zucker ve Kozma, 2003). Gereklilik alt yapı ve teori-pratik dengesi ile öğretmen adaylarının meslek bilgisi derslerinde daha etkin olmaları, gelecekte karşılaşılabilecek olası durumlarda öğretimi sürdürebilmeleri sağlanabilir.

Pandemi döneminde daha yaygın kullanılmaya başlayan uzaktan eğitim, diğer öğretim kademelerine kıyasla üniversitelerde daha kolay yürütülebilmektedir. Bu durumun temel gerekçeleri arasında üniversitelerin hali hazırda materyal paylaşımı, ders kaydı oluşturma vb. alışkanlıklarının daha yaygın olması (Ferdig ve diğerleri, 2009) düşünülebilir. Öğrenci rolünden öğretmen rolüne geçişte bu yaygın kullanımın avantajlarından ve dezavantajlarından da bahsetmek mümkündür (Kim, 2020). Öğretmen adayları, uzaktan eğitim süresince ders aldıkları öğretim elemanlarının sunumlarından, öğretim etkinliklerinden, pedagojik uygulamalarından, dijital materyallerinden vb. mesleki gelişimlerine örnek fikirler ekleyebilmişlerdir. Ancak uygulama boyutunda teknoloji yeterlikleri çoğunlukla yüksek olsa da yaşanan teknik aksaklıklar, çevrimiçi deneyim yetersizliği, daha küçük yaş grupları ile öğretim, değerlendirilme kaygısı gibi faktörlerden zorluklar yaşayabilmişlerdir.

Öğretmen adaylarının bu deneyimlerinden hareketle, öğretmen yetiştirme programlarında teknoloji içerik ve destekli öğretim deneyimlerinin artırılması, çevrimiçi mikro öğretimlerin teşvik edilmesi (Ledger ve Fischetti, 2020), acil durumlara adaptasyonda farklı pedagojik becerilerinin de geliştirilmesi (Moyo, 2020) araştırma kapsamında önemli görülmektedir. Bu önerilere ek olarak, hali hazırda gerçekleşen yetki devri ile eğitim fakültelerinin programlarında yeni güncellemeler yapılması, yapılacak güncellemelerde teknoloji ve dijital ortamların daha fazla ön plana çıkarılması, alt yapı geliştirme çalışmalarının desteklenmesi (Quezada, Talbot ve Quezada-Parker, 2020) bu alanda yürütülecek sürdürülebilir çalışmalara teşvik edilmesi de katkı sağlayabilecektir.

Araştırma sunduğu bakış açısı ile öğretmen yetiştirme programlarının pandemi döneminde çevrimiçi yürütülen öğretmenlik uygulaması dersine odaklanmakta, ancak kullanmış olduğu yöntem, dâhil ettiği katılımcıların özellikleri ve deneyimleri ile sınırlı kalmaktadır. Çevrimiçi öğretmenlik uygulaması dersinin yansımalarına yönelik farklı deneyimleri de ortaya çıkarmak mümkündür. Tercih edilebilecek

farklı araştırma yöntemleri ve zenginleştirilebilecek katılımcı profilleri ile bu araştırmanın çeşitlenmesi, alana yeni katkılar sağlanması mümkündür.

Öğretmen yetiştirme programları nitelikli öğretmen yetiştirmede çağın gereklerini ve gerçeklerini dikkate almaktadır. Ulusal ve uluslararası düzeyde benimsenen eğitim ekolleri, öğretim yöntemleri, teknolojik gelişmeler, insani özellik ve nitelikler, akademik beceriler ve birçok güncel dinamiğin yetiştirilmek istenen öğretmenin mesleki yeterliklerinde etkili olduğunu söylemek mümkündür. Söz konusu güncel dinamiklerden birisi olarak COVID-19 pandemi sürecinde eğitim-öğretim uygulamalarının adaptasyonunda öğretmen adayları da yeni bir deneyimden geçmiş ve geçmektedirler. Uzaktan eğitime ilişkin teorik ve pratik bilgi ve tecrübe yetersizliklerine dayalı sorunlar yaşanabilse de, bu süreçte öğretmenlik uygulamaları etkinlikleri gerçek kabul edilen çevrimiçi ortamlarda gerçek öğrencilerle gerçekleştirilmiştir. Uzaktan eğitim deneyimlerinin farklı bir penceresinden bakmaya çalışan bu araştırmanın hem alan çalışmalarına katkı sağlaması hem de gelecek uygulamalarda alternatif dönüşümlere ilişkin bilgiler sunması beklenmektedir.

Kaynakça

- Aslan, M., ve Sağlam, M. (2018). Öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adaylarının görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), 144-162. doi: 10.16986/HUJE.2017030313
- Bartlett, S., & Burton, D. (2020). *Introduction to education studies*. SAGE Publications Limited.
- Batmaz, O. Ve Ergen, Y. (2020). İlkokul öğretmenleri ve öğretim üyelerinin öğretmenlik uygulaması dersine yönelik görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 53(2), 549-575. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1224631>
- Bay, D. N., Şeker, P. T. ve Alisinanoğlu, F. (2020). Öğretmenlik uygulaması dersine ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (AUJEF)*, 4(1), 1-20. Erişim adresi <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/952428>
- Baytiyeh, H. (2018). Online learning during post-earthquake school closures. *Disaster Prevention and Management: An International Journal*, 27(2), 215-227. doi:10.1108/DPM-07-2017-0173.
- Beck, C., & Kosnik, C. (2002). Components of a good practicum placement: Pre-Service teacher perceptions. *Teacher Education Quarterly*, 29, 81-98.
- Bjørndal, C.R.P. (2020). Student teachers' responses to critical mentor feedback: a study of facesaving strategies in teaching placements. *Teaching and Teacher Education*, 91, 1-12. doi:10.1016/j.tate.2020.103047.
- Brinia, V. & Psoni, P. (2021). Online teaching practicum during COVID-19: the case of a teacher education program in Greece. *Journal of Applied Research in Higher Education*, Erken görünüm. doi:10.1108/JARHE-07-2020-0223
- Burns, A., Danyluk, P., Kapoyannis, T., & Kendrick, A. (2020). Leading the pandemic practicum: one teacher education response to the COVID-19 crisis. *International Journal of E-Learning & Distance Education*, 35(2), 1-26.
- Cavanaugh, C., Barbour, M.K., Brown, R., Diamond, D., Lowes, S., Powell, A., Rose, R., Scheick, A., Scribner, D. and Van der Molan, J. (2009). Research committee issues brief: examining communication and interaction in online teaching. *International Association for K-12 Online Learning*. Erişim adresi: <https://eric.ed.gov/?id=ED509630>
- Celik, S. (2021). The intervention of online teaching practicum to teachers' sense of self-efficacy. *Amazonia Investiga*, 10(37), 190-201. doi:10.34069/AI/2021.37.01.19
- Denzin, N. K. (1978). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods*. New York: McGraw Hill.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2005). *The Sage handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publication.
- Dikmen, S. ve Bahçeci, F. (2020). Covid-19 Pandemisi sürecinde yükseköğretim kurumlarının uzaktan eğitime yönelik stratejileri: Fırat Üniversitesi Örneği. *Turkish Journal of Educational Studies*, 7(2), 78-98.
- Eisner, E. W. (2002). From episteme to phronesis to artistry in the study and improvement of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 18, 375-385.

- Ekiz, M. A. (2020). Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin karantina dönemindeki uzaktan eğitim ile ilgili görüşleri (nitel bir araştırma). *Spor ve Rekreasyon Araştırmaları Dergisi*, 2(Özel Sayı 1), 1-13. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1129313>
- Eraslan, A. (2009). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması üzerine görüşleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*, 3(1), 207-221. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/39779>
- Ersin, P., Atay, D. ve Mede, E. (2020). Boosting preservice teachers' competence and online teaching readiness through e-practicum during the Covid-19 outbreak. *International Journal of TESOL Studies*, 2(2), 112-124. doi:10.46451/ijts.2020.09.09
- Eti, İ. ve Karaduman, B. (2020). Covid-19 pandemisi sürecinin öğretmen adaylarının mesleki yeterlikleri açısından incelenmesi. *Millî Eğitim*, 49 (Özel Sayı-1), 635-656. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1262425>
- Ferdig, R. E., Cavanaugh, C., DiPietro, M., Black, E. W., & Dawson, K. (2009). Virtual schooling standards and best practices for teacher education. *Journal of Technology and Teacher Education*, 17(4), 479-503. Erişim adresi: <https://www.learntechlib.org/p/30481/>
- González-Calvo, G., Barba-Martín, R. A., Bores-García, D., & Gallego-Lema, V. (2020). Learning to be a teacher without being in the classroom: COVID-19 as a threat to the professional development of future teachers. *International and Multidisciplinary Journal of Social Sciences*, 9(2), 152-177.
- Görgeç, İ., Çoçalışkan, H. ve Korkut, Ü. (2012). Öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adayları, uygulama öğretmenleri ve uygulama öğretim üyeleri açısından işlevselliği. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (28), 56-72.
- Gültekin, M. (2006). *Öğretmen adayları ve öğretmenler için öğretmenlik uygulaması kılavuzu*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Kidd, W. & Murray, J. (2020). The Covid-19 pandemic and its effects on teacher education in England: How teacher educators moved practicum learning online. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 542-558. doi:10.1080/02619768.2020.1820480
- Kim, J. (2020). Learning and teaching online during covid-19: experiences of student teachers in an early childhood education practicum. *International Journal of Early Childhood*, 52, 145-158. doi:10.1007/s13158-020-00272-6
- Ledger, S. & Fischetti, J. (2020). Micro-teaching 2.0: technology as the classroom. *Australasian Journal of Educational Technology*, 36(1), 37-54.
- Meriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Fransico, CA: Jossey Bass.
- Moyo, N. (2020). Covid- 19 and the future of practicum in teacher education in Zimbabwe: Rethinking the 'new normal' in quality assurance for teacher certification. *Journal of Education for Teaching*, 46(4), 536-545. doi:10.1080/02607476.2020.1802702
- Mutton, T. (2020). Teacher education and Covid-19: responses and opportunities for new pedagogical initiatives. *Journal of Education for Teaching*, 46(4), 439-441. Doi:10.1080/02607476.2020.1805189
- Quezada, R. L., Talbot C., & Quezada-Parker, K. B. (2020). From bricks and mortar to remote teaching: a teacher education program's response to COVID-19. *Journal of Education for Teaching*, 46(4), 472-483. doi:10.1080/02607476.2020.1801330
- Ramazan, O., ve Yılmaz, E. (2017). Okul öncesi öğretmen adaylarının okul deneyimi ve öğretmenlik uygulamalarına yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (1), 332-349.
- Sezen Yüksel, N. (2017). Öğretmen adaylarının uygulama öğretmeni değerlendirmelerinin uygulama deneyimine göre incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(62), 1048-1062.
- Tang, E. L., Lee, J. C., & Chun, C. K. (2012). Development of teaching beliefs and the focus of change in the process of pre-service ESL teacher education. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(5), 90-107. doi:/10.14221/ajte.2012v37n5.8
- Yesilyurt, E., ve Semerci, Ç. (2011). Uygulama öğretmenlerinin öğretmenlik uygulaması sürecinde karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Akademik Bakış Dergisi*, 27, 1-23.

- YÖK (2020). Pandemi günlerinde Türk yükseköğretimi. Erişim adresi <https://covid19.yok.gov.tr/Sayfalar/HaberDuyuru/pandemi-gunlerinde-turk-yuksekogretimi.aspx>.
- Walshaw, M. (2004). Pre-service mathematics teaching in the context of schools: An exploration into the constitution of identity. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 7(1), 63–86.
- Wang, D. & East, M. (2020). Constructing an emergency Chinese curriculum during the pandemic. A New Zealand experience. *International Journal of Chinese Language Teaching*, 1(1), 1-19. doi: 10.46451/ijclt.2020.06.01
- Zucker, A. & Kozma, R. (2003). *The virtual high school: teaching generation v.* New York, NY: Teachers College Press.

Extended Abstract

Introduction

Planning and organization in education carry a big responsibility to adapt ongoing local and global changes. Teachers, in particular, are very supportive in adapting these changes, for they also attempt to follow new trends. The recent outbreak of COVID-19 pandemic has resulted in new adjustments in every level of education in order not to fall behind. Online and distant education as a solution have replaced face-to-face teaching and learning activities all around the world. Teacher education programs also initiated distant education through learning management systems for theory-based course sessions. Yet, teaching practicum was moved into online classrooms. Prospective teachers attended at virtual classrooms, and here, observed their mentors, communicated and interacted with students, finally practiced teaching.

Though prospective teachers tended to give their best shots, teaching practicum is such an important part in teacher education programs that contribute to teaching profession with authentic experiences and opportunities to apply content and pedagogical knowledge, which are intended to be improved in pre-service training. In such experiences, prospective teachers acquire “how” teaching is rather than “what” teaching is. They progress in their skills through daily and weekly observations, teaching practices, and fulfilling multi tasks. Additionally, they get feedback from their mentors (faculty stuff and teachers), so they can have a better understanding about their sense of being a teacher.

The pandemic affected teaching practicum schedules and activities globally. To heal, prospective teachers were encouraged to benefit from online practicum with maximum level. Since it is pretty new to experience online practicum, literature has limited findings in prospective teachers’ experiences in online practicum and teaching. therefore, this study attempted to explore prospective teachers teaching experiences through online practicum as partial fulfillment of their training.

Based on the purpose of the study, a qualitative research was carried out with 12 prospective teachers and 2 mentor teachers, who were determined via criterion-based sampling. In order to capture rich data, the criterion was to be part of an online practicum. Relatedly, the semi-structured interview forms were developed by the research with the help of literature and experts in teacher education. Due to pandemic conditions, the interviews were online. The recorded interviews were transcribed. Anonymous transcripts were firstly decoded, then analyzed. The analysis was conducted question by question. The related answers were deductively brought together, and categorized. The categorized responses were examined in the research framework.

Findings

The findings mainly pinpoint that prospective teachers’ experiences in online practicum are not desirable and comfortable. Technical deficiencies, insufficient communication with learners, stress level and etc. forced them to enjoy and improve in teaching practice. On the other hand, they are satisfied with experiencing teaching somehow. Mentors added that their mentees were making efforts to be good at what they do, and had to struggle with many things. Therefore, mentor teachers assume this period as normal, and appreciate the prospective teachers’ teaching experiences.

Prospective teachers explain the most challenging issue in online practicum as technical faults and classroom management. Not having opportunity to non-verbally communicate with students, they stressed that they had difficulty in drawing attention and smooth instruction. However, as young adults, they were comfortable with not going to schools early in the morning, and it was much easier to prepare digital and interactive materials. At the end, they prefer authentic school environments to virtual/online classrooms. They think that they could have better practices if they were in real classrooms with face-to-face teaching. On the other hand, teachers highlight that technology can change many things in the future, so it had better to get used to online teaching and distant education.

Conclusion and Discussion

Teacher education programs are contemporary and need to follow present realities. Teaching qualities and skills are highly affected by national and international education trends, instructional methods, technology, values, academic skills, and many other. As a mentioned dynamic, COVID-19 outbreak has resulted in many new experiences in education. Though it is possible to have difficulties due to theory and practice, prospective teachers have interacted at least with real students. The research is hoped to contribute to the existing literature with its findings, though it is limited to certain study group and research design. Further researchers can examine different aspects of online practicum with varied participants and research designs.

i

ⁱ Bu araştırma Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulunun 02.06.2021 tarihli 210275 protokol numaralı ve 254 sayılı kararı ile etik bulunmuştur.

Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Matematik Dersine İlişkin Görüşleri¹

Opinions of Middle School Mathematics Teachers about Distance Education Mathematics Lessons

Canses TİCAN¹ Selda Derya TOKSOY GÖKOĞLU²

Makale Hakkında

Gönd. Tarihi: 16.09.2021

Kabul Tarihi:20.10.2021

Yayın Tarihi:01.11.2021

Anahtar Kelimeler

Matematik öğretmenleri,
uzaktan eğitim,
matematik eğitimi,
ortaokul.

Özet

Bu araştırmanın amacı, ortaokul matematik öğretmenlerinin uzaktan eğitim matematik dersine ilişkin görüşlerini incelemektir. Araştırma nitel araştırma yöntemine göre tasarlanmıştır. Nitel araştırmalar, belli bir stratejiye dayalı olan desenlere göre yürütülür. Bu çalışmada olgubilim deseni kullanılmıştır. Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Maksimum çeşitlilik ise kıdem, cinsiyet, öğrenim durumu ve uzaktan eğitime yönelik hizmet içi eğitim alma kriterlerine göre sağlanmıştır. Buna göre, Milli Eğitim Bakanlığında çalışmakta olan 10 ortaokul matematik öğretmeni araştırmaya dâhil edilmiştir. Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formlarından elde edilen veriler nitel veri çözümleme yöntemlerinden içerik analizi yoluyla çözümlenmiştir. Ortaokul matematik öğretmenleri uzaktan eğitim matematik dersinde, öğrencilerin internet erişiminin olmaması, öğrencilerin teknolojik araçlara (bilgisayar, tablet, akıllı telefon) sahip olmaması, internet altyapı sorunu ve öğrenci devamsızlığı problemleriyle karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Matematik öğretmenleri öğrenci-öğrenci etkileşiminin kısıtlı olduğunu, öğretim programındaki kazanımlara yeterince erişilmediğini ve uzaktan eğitim matematik dersinin yararlı olmadığını ifade etmişlerdir. Öğrencilere ek kaynaklar ve materyal verilmesi, öğrencilerin internetinin yeterli olmasına ilişkin önerilerde bulunmuşlardır.

Abstract

The purpose of the current study is to investigate the opinions of middle school mathematics teachers about distance education mathematics lessons. The study was designed in line with the qualitative research method. Qualitative research is conducted according to designs based on a certain strategy. The current study employed the phenomenological design. The maximum variation sampling method, one of the purposive sampling methods, was used in the study. Maximum diversity was achieved on the basis of the criteria of seniority, gender, education level and in-service training for distance education. Correspondingly, 10 middle school mathematics teachers working in schools affiliated to the Ministry of National Education were included in the study. A semi-structured interview form was used as the data collection tool. The data obtained from the semi-structured interview forms were analysed through content analysis, one of the qualitative data analysis methods. The middle school mathematics teachers stated that they encountered problems such as lack of internet access, students not having technological tools (computer, tablet, smart phone), internet infrastructure problem and student absenteeism in distance education mathematics lessons. The mathematics teachers stated that student-student interaction was limited, that the objectives set in the curriculum were not sufficiently achieved and that the distance education mathematics lessons were not useful. They made suggestions about providing students with additional resources and materials and ensuring that students have internet access.

Key Word:

Mathematics teachers,
distance education,
mathematics,
education
middle school.

Atf için:

For Citation

Tican, C. & Toksoy Gökoğlu, S. D. (2021). Ortaokul matematik öğretmenlerinin uzaktan eğitim matematik dersine ilişkin görüşleri. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi [MSKU Journal of Education]*, 8(2), 767-786. DOI: 10.21666/muefd.996395

¹ Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi– ctican@hotmail.com- ORCID No: 0000-0003-1459-9168

² Milli Eğitim Bakanlığı– seldaderyatoksoy@gmail.com- ORCID No: 0000-0003-1699-8146

Yeni Koronavirüs Hastalığı (COVID-19), ilk olarak Çin'in Vuhan Eyaleti'nde Aralık ayının sonlarında solunum yolu belirtileri (ateş, öksürük, nefes darlığı) gösteren bir grup hastada yapılan araştırmalar sonucunda 13 Ocak 2020'de tanımlanan bir virüstür. Daha sonra insandan insana bulaşarak, Çin Halk Cumhuriyeti'nin diğer eyaletlerine ve diğer dünya ülkelerine yayılmıştır (Sağlık Bakanlığı, 2021). COVID-19 kısa sürede neredeyse tüm dünyaya yayılarak küresel bir salgına dönüşmüştür. Nisan ayının başında okul öncesinden yükseköğretime 194 ülkede okullar kapatılmıştır. Yaklaşık 1,5 milyar öğrenci bu durumdan etkilenmiştir. Dünyanın pek çok ülkesinde okul öncesinden yükseköğretime kadar üç aydan daha uzun süre yüz yüze eğitime ara verilmiştir (TEDMEM, 2020). COVID-19 salgını nedeniyle sağlık, ekonomi ve sosyal alanlarda olduğu gibi eğitim sistemlerinde de dünya çapında büyük bir kriz meydana gelmiştir (Emin, 2020).

COVID-19 pandemisinin görüldüğü tüm ülkeler, eğitimi kesintiye uğratmadan devamını sağlamayı hedeflemiştir. Bu süreçte, ülkeler genellikle farklı teknolojik alt yapılarla desteklenen mevcut uzaktan eğitim olanaklarını kullanmışlardır (Can, 2020). Her ülkede uzaktan eğitimin uygulanış şekli, kapsamı ve içeriği ülkelerin öğrenci nüfusları, öğretmen kapasiteleri, teknolojik altyapı ve imkânlarına göre farklılık göstermiştir. Ülkelerin bir kısmı televizyon, radyo, internet gibi araçlar üzerinden öğrencilerinin eğitimlerine devam etmişlerdir. Bazı ülkeler ise var olan uzaktan eğitim altyapılarını ve sistemlerini kullanarak öğrencilerinin eğitim öğretim süreçlerinin devamını sağlamaya çalışmıştır (Emin ve Altunel, 2021).

Uzaktan eğitim, öğrenci ile öğretmenin fiziksel olarak ayrı ortamlarda bulunmaları ile gerçekleşen eğitimi ifade etmektedir (Akdemir, 2011). İşman'a (2015) göre, "uzaktan eğitim, farklı ortamlarda bulunan öğrenci ve öğretmenlerin, öğrenme-öğretme faaliyetlerini, iletişim teknolojileri ve posta hizmetleri ile gerçekleştirdikleri bir eğitim sistemi modelini ifade eder" (s. 591). Uzaktan eğitimde kullanılan ilk teknoloji mektup olmuş, sonrasında radyo, televizyon, bilgisayar, internet ve "web" gibi yeni teknolojiler uzaktan eğitimde yer almıştır (Cabı ve Ersoy, 2017). Uzaktan eğitimin 1700'lü yıllarda mektupla eğitim modeli ile başlamasının üzerinden geçen 300 yıl sonra, bütün dünyada internet üzerinden eğitimler vermeye başlanmıştır. Günümüzde gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerde çevrimiçi eğitim programı olmayan üniversite, lise veya ilköğretim kurumu çok azdır (Telli Yamamoto ve Altun, 2020).

Uzaktan eğitimin olumlu yönleri şunları içermektedir:

- Öğrenen istediği herhangi bir yerde bulunan bir eğitim kurumunda eğitim görebilir ve eğitim kurumuna gitmesi için yolculuk yapmasına gerek yoktur,
- Öğrenen kendi öğrenme hızını belirler,
- Öğrenen kendisine uygun olan zaman dilimlerinde çalışır,
- Çalışırken de eğitimi devam ettirmek mümkündür,
- Öğrenim görmek fiziksel özürleri olan kişiler için de oldukça mümkündür,
- Öğretmen ile iletişim çok daha etkin olabilir,
- Modern iletişim biçimi öğrenenlerin motivasyonunu artırır,
- Öğretmenler diğer kurumlardan ya da dünyanın farklı ülkelerinden olabilir (Csachová ve Jurečková, 2020).

Uzaktan eğitimin olumsuz yönleri şunları içermektedir.

- Kurum (öğretmen) ve öğrenci bakımından donanım ve yazılım ile ilgili yaşanabilecek güçlükler,
- Çalışma materyallerinin yaratılmasının çok vakit alması,
- Direk öğretimin kısıtlanması,
- Daha yüksek öğrenen motivasyonuna olan gereksinim (Csachová ve Jurečková, 2020).

Türkiye'de ise, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından, 23 Mart pazartesi tarihinden itibaren ilk ve orta dereceli tüm okullarda haftalık ders programlarının yeniden yapılandırılarak Eğitim Bilişim Ağı (EBA) ile internet üzerinden ve TRT aracılığıyla da televizyon ekranlarından gerekli telafi eğitimi desteği sunulacağı duyurulmuştur (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2020). EBA, MEB tarafından geliştirilen ve 2011-2012 eğitim-öğretim yılından itibaren hizmet veren dijital bir eğitim portalıdır. Bu portalda okul öncesi eğitimden lise düzeyine kadar eğitimin paydaşlarına müfredata dayalı videolar, belgeler, e-kitaplar, testler, etkinlikler gibi çeşitli öğrenme materyalleri sunulmaktadır. Öğrenciler, öğretmenler ve veliler 5.000'den fazla kitaba, yüz binlerce belgesele, çizgi filme ve belgesele EBA portalından

ulaşabilmektedir. EBA aynı zamanda dinamik bir portaldır ve öğrencilere ve öğretmenlere farklı fırsatlar sunar. Öğretmenler, EBA portalı üzerinden öğrencilere değerlendirme görevleri atayabilir. Ayrıca portal, öğrencilerin görevlere verdikleri yanıtlar temelinde ortaya koyulan verileri kullanarak akademik ihtiyaçlarını analiz etmek için bir araç sağlar. Bu sayede öğrenciler kişisel akademik ihtiyaçlarına göre materyallere ulaşabilmektedir. Öğrenciler ayrıca odaklanmak istedikleri konuları seçebilir ve ilgili çevrimiçi kursları ve değerlendirmeleri bulabilirler. Derslerin video kayıtları da hazırlanıp EBA'ya yüklenebilir (Özer, 2020).

Önce televizyon yayınları ile EBA ilkokul, ortaokul ve lise ile başlayan süreç EBA canlı ders uygulaması ile önce sınav grubu öğrenciler, ardından tüm sınıf seviyelerinde çevrimiçi planlanmış ve devam etmiştir. İlerleyen süreçlerde ise öğretmen ve öğrencilerin interaktif buluşmalarının, içerik paylaşımlarının yanı sıra derslerin kayıt edilmesine de imkân tanıyan video konferans araçlarından da yararlanılmıştır. Bu araçlardan yaygın olarak kullanılan Zoom ücretsiz bir araç olmakla beraber ses, görüntü, ekran paylaşımı, sohbet, beyaz tahta ve kayıt özellikleri ile eğitim-öğretim faaliyetlerinin gerçekleştirilmesinde yardımcı olmuştur.

Uzaktan eğitime geçilmesiyle birlikte bütün dünyada okullar, öğretmenler, öğrenciler ve veliler birçok problemle karşı karşıya gelmişlerdir. Uzaktan eğitim ile eğitim-öğretim devam etse de olumsuz yönleri de çok olmuştur. Çünkü hazırlıklı ve planlı bir şekilde değil, acil olarak uzaktan eğitime geçilmiştir. Ballova Mikuškova ve Verešova'ya (2020) göre, eğitim kısa bir süre içinde uzaktan eğitim biçimini almıştır. Daha önce uzaktan eğitim belirli bir düzeyde kullanılmış olsa da, öğretmenlerin hiç birisi ne materyal açısından, ne öğretim üslubu ne de içerik açısından böyle bir durum için tam olarak hazır değildi.

Ülkemizde de pandemi döneminde, uzaktan eğitim deneyimi olmayan ve bu konuda hizmet içi eğitim almamış pek çok öğretmen, birden uzaktan eğitim vermeye başlamıştır. Uzaktan eğitim için, teknolojik araç, öğretim materyali, internet bağlantısı gerekmektedir. Öğretmenler bu sürece hazırlıksız olarak yakalanmışlardır ve birçok problemle karşılaşmışlardır. Ayrıca öğrencilerin sosyo-ekonomik durumları ve teknolojik araçlara sahip olması ve internet erişim durumları da uzaktan eğitim sürecini çok etkilemektedir. Özellikle dezavantajlı bölgelerde çalışan öğretmenler, daha fazla problemlerle karşılaşmaktadır. Sezgin ve Fırat'a (2020) göre, internete sahip olma, internet erişim hızı, internette kalma hızı, kişisel bilgisayar ve telefon varlığı, televizyon hizmetleri bakımından bölgeler arasında farklılıklar bulunmaktadır. Dijital uçurum arttıkça uzaktan eğitim de olumsuz yönde etkilenmektedir. Öğretmenlerin uzaktan eğitim deneyim ve görüşleriyle ilgili olarak birçok çalışma yapılmıştır. Ancak, ortaokul matematik öğretmenleriyle ilgili olarak birkaç çalışma (Kilit & Güner, 2021; Özdemir Baki & Çelik, 2021; Sengül Akar & Kurtoglu Erden, 2021) olduğu saptanmıştır. Araştırmanın literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı ortaokul matematik öğretmenlerinin uzaktan eğitim matematik dersine ilişkin görüşlerini ortaya koymaktır. Bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki temel sorulara cevap aranmıştır.

- 1) Öğretmenlerin uzaktan eğitim matematik dersinde kullandıkları öğretim materyallerine ilişkin görüşleri nelerdir?
- 2) Öğretmenlerin uzaktan eğitim matematik dersinde kullandıkları öğretim strateji, yöntem ve tekniklerine ilişkin görüşleri nelerdir?
- 3) Öğretmenlerin uzaktan eğitim matematik dersinde kullandıkları ölçme ve değerlendirme yöntem ve araçlarına ilişkin görüşleri nelerdir?
- 4) Öğretmenlerin öğrencilerinin uzaktan eğitim matematik dersine aktif katılımlarını sağlamak için neler yaptıklarına ilişkin görüşleri nelerdir?
- 5) Öğretmenlerin uzaktan eğitim matematik dersinin yararları konusundaki görüşleri nelerdir?
- 6) Öğretmenlerin uzaktan eğitim matematik dersinde, genel olarak hangi problemlerle karşılaştıklarına ilişkin görüşleri nelerdir?
- 7) Öğretmenlerin uzaktan eğitim matematik dersinde sınıf yönetimi konusunda hangi problemlerle karşılaştıklarına ilişkin görüşleri nelerdir?
- 8) Öğretmenlerin uzaktan eğitim matematik dersinde öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğretmen etkileşimi konusunda görüşleri nelerdir?
- 9) Öğretmenlerin uzaktan eğitim matematik dersinde öğretim programının kazanımlarına yeterince erişilmesine ilişkin görüşleri nelerdir?

10) Öğretmenlerin uzaktan eğitim matematik dersinin daha etkili olması için önerilerine ilişkin görüşleri nelerdir?

YÖNTEM

Araştırmanın Yöntemi

Araştırma nitel araştırma yöntemine göre tasarlanmıştır. Nitel araştırmalar, doküman analizi, gözlem ve görüşme gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırmalar olarak tanımlanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Nitel araştırmalarda, belli bir stratejiye dayalı olan desenlere göre yürütülür. Bu araştırmada olgubilim deseni kullanılmıştır. Olgubilim deseni, farkında olunan ancak derinlemesine bilgi sahibi olmadığımız olgulara odaklanmayı sağlar (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Çalışma Grubu

Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemde temel amaç çalışmaya katılacak bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmaktır. Bu tür bir örnekleme oluşturmanın amacı genelleme yapmak değil, aksine çeşitlilik gösteren durumlar arasında paylaşılan olgular olup olmadığını belirlemektir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Maksimum çeşitlilik ise kıdem, cinsiyet, öğrenim durumu ve uzaktan eğitime yönelik hizmet içi eğitim alma kriterlerine göre sağlanmıştır. Buna göre, Milli Eğitim Bakanlığında çalışmakta olan 10 ortaokul matematik öğretmeni araştırmaya dâhil edilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özellikleri Tablo 1’de verilmektedir.

Tablo 1

Katılımcı Öğretmenlere İlişkin Demografik Özellikler

Katılımcılar	Cinsiyet	Kıdem	Eğitim Durumu	Uzaktan eğitime yönelik hizmet içi eğitim alma
1.Katılımcı	Kadın	14 Yıl	Lisans	Evet
2.Katılımcı	Erkek	11 Yıl	Lisans	Hayır
3.Katılımcı	Kadın	Aday	Lisans	Evet
4.Katılımcı	Erkek	10 Yıl	Lisans	Evet
5.Katılımcı	Kadın	2 Yıl	Lisans	Hayır
6.Katılımcı	Kadın	1 Yıldan az	Lisans	Hayır
7.Katılımcı	Erkek	11 Yıl	Lisans	Evet
8.Katılımcı	Erkek	1 Yıl	Lisans	Hayır
9.Katılımcı	Kadın	2 Yıl	Lisans	Hayır
10.Katılımcı	Kadın	8 Yıl	Lisans	Evet

Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formunun geçerliği için 4 uzman görüşü alınmıştır. Uzman

görüşleri doğrultusunda gerekli değişiklikler yapılmış ve görüşme formunun son hali verilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda toplam 10 soru yer almaktadır.

Veri Toplama Süreci

Araştırmanın verilerinin toplanabilmesi amacıyla öncelikle 27.05.2021 tarihli 223 nolu kararla, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesinden etik kurul uygunluk onayı alınmıştır. Etik kurul onayı alındıktan sonra öğretmenlerle görüşmeler yapılmıştır. Araştırmacılardan bir tanesi, MEB’de ortaokul matematik öğretmenliği yapmaktadır. Ortaokul matematik öğretmenlerinin bulunduğu sosyal medya hesaplarına üyedir. Sosyal medya üzerinden aday katılımcılara araştırma hakkında bilgi verilmiştir. Gönüllü olan katılımcılar ile araştırma gerçekleştirilmiştir. Görüşme öncesinde katılımcılardan randevu alınmıştır. Gönüllü olan katılımcılar ile görüşmeler Zoom üzerinden yapılmıştır ve görüşmeler kayıt altına alınmıştır. Görüşmeler sırasında, katılımcı teyidi alınmıştır. Bir görüşme ortalama 30-35’er dakika sürmüştür. Veriler 2020-2021 eğitim-öğretim döneminin bahar döneminde toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Yarı yapılandırılmış görüşme formlarından elde edilen veriler nitel veri çözümleme yöntemlerinden içerik analizi yoluyla çözümlenmiştir. İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). İlk önce kaydedilen 10 görüşme bilgisayar ortamında yazıya geçirilerek, görüşme formları oluşturulmuştur. Görüşme formları Ö1, Ö2, Ö10 olarak adlandırılmıştır. Elde edilen veriler soru sırasına göre cümle cümle okunmuş ve kod olarak belirlenen kelime ya da kelimelerin altı çizilmiştir. Bu aşamadan sonra, belirlenen tüm kodlar bir araya getirilerek kategoriler oluşturulmuş ve bütün kategoriler Uzaktan Eğitim Matematik Dersi teması altında analiz edilmiştir.

Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak için, veriler 2 araştırmacı tarafından ayrı ayrı olarak kodlanmıştır. Yapılan kodlamalar karşılaştırılarak ortaya çıkan uyumsuzluklar giderilmiş ve kategorilere son hali verilmiştir. Yapılan kodlamanın güvenilirliğini belirlemek için Miles ve Huberman (1994) tarafından geliştirilen (Güvenirlilik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) formül kullanılmıştır. Yapılan hesaplama sonucunda güvenirlik değeri 0,90 olarak bulunmuştur. Ayrıca, öğretmenlerin doğrudan görüşlerine yer verilmiştir.

Bulgular

“Uzaktan Eğitim Matematik Dersinde Kullanılan Öğretim Materyalleri” Kategorisine Yönelik Bulgular

Tablo 2 incelendiğinde, uzaktan eğitim matematik dersinde kullanılan öğretim materyalleri ile ilgili olarak matematik öğretmenlerinin, z-kitap (8), EBA’da yer alan materyaller (4), Web 2.0 araçları (Geogebra, Microsoft white board, Math playground, LearningApps) (3), MEB tarafından yayınlanan fasikül ve sorular (2), grafik tablet (2), ders kitabı (2), internet sitelerinde yer alan sunular (1), e-kitap (1), beyaz tahta (1), Morpa Kampüs’te yer alan materyaller (1), çoktan seçmeli testler (1) şeklinde yanıtladıkları görülmektedir. Öğretmen görüşlerinden örnekler şu şekildedir:

“Z kitaplar var, onlardan soru çözüyorum. Bir tane Microsoft White Board diye uygulama var, grafik tabletim de var. Bu uygulamada renkli kalemler, kareli kâğıt, cetvel işte geometrik şekiller mevcut. Dolayısıyla çok yardımcı oldu bu program bana. Genellikle oradan kullanıyorum. Beyaz tahta şeklinde kullanıyorum. Onun haricinde Geogebra uygulaması var. Geometri kısmında zaman zaman ondan da faydalandım.” (Ö2)

“Görsel şeylere tabii ki ağırlık vermeye çalışıyoruz birçok alanda. En azından matematik derslerinin birçok kısmında işte. O yüzden de Geogebra, Math playground, LearningApps gibi benim manipülatif yapabileceğim sayfalar kullanmaya özen gösterdim. Sabit bir adet z-kitabım vardı. Belli bir yayıncılığa ait, bütün seviyelerde o yayıncılığın z-kitabını kullanmaya çalıştım. Milli Eğitim Bakanlığı’nın sorularını da arada göstermek gerekti ve EBA’dan yine kaynaklar paylaştım.” (Ö6)

Tablo 2

“Uzaktan Eğitim Matematik Dersinde Kullanılan Öğretim Materyalleri” Kategorisindeki Öğretmen Görüşleri

Kodlar	Öğretmen	f
z-kitap	Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10	8
EBA’da yer alan materyaller	Ö3, Ö5, Ö6, Ö8	4
Web 2.0 araçları (Geogebra, Microsoft white board, Math playground, LearningApps)	Ö2, Ö6, Ö10	3
MEB tarafından yayınlanan fasikül ve sorular	Ö1, Ö6	2
Grafik tablet	Ö2, Ö4	2
Ders kitabı	Ö6, Ö7	2
İnternet sitelerinde yer alan sunular	Ö3	1
e-kitap	Ö4	1
Beyaz tahta	Ö5	1
Morpa Kampüs’te yer alan materyaller	Ö9	1
Çoktan seçmeli testler	Ö1	1

“Uzaktan Eğitim Matematik Dersinde Kullanılan Öğretim Strateji, Yöntem ve Teknikleri” Kategorisine Yönelik Bulgular

Tablo 3

“Uzaktan Eğitim Matematik Dersinde Kullanılan Öğretim Strateji, Yöntem ve Teknikleri” Kategorisindeki Öğretmen Görüşleri

Kodlar	Öğretmen	f
Soru-cevap	Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10	9
Düz anlatım	Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö7, Ö8, Ö9	7
Buluş yoluyla öğretim	Ö2, Ö7, Ö8, Ö10	4
Sunuş yoluyla öğretim	Ö3, Ö6, Ö10	3
Beyin fırtınası	Ö5	1
Eğitsel oyun	Ö10	1
Gösterip yaptırma	Ö1	1

Tablo 3’e bakıldığında, uzaktan eğitim matematik dersinde kullanılan öğretim strateji, yöntem ve teknikleri ile ilgili olarak matematik öğretmenlerinin, soru-cevap (9), düz anlatım (7), buluş yoluyla öğretim (4), sunuş yoluyla öğretim (3), beyin fırtınası (1), eğitsel oyun (1), gösterip yaptırma (1) şeklinde yanıtladıkları görülmektedir. Öğretmen görüşlerinden örnekler şu şekildedir:

“Önce çocuklara konuyu tabii ki keşfettirmeye çalışıyorum. Direkt formülü vermiyorum, önce buluş yolu buluştan sonra kendim anlatıyorum çocuklara. Derse kataraktan devam ediyorum buluş, sunuş o şekilde devam ediyorum. Soru-cevap aynen, matematikte birazcık uzaktan eğitim zor oluyor maalesef. Geri dönüt almakta zorlanıyorum. Bu şekilde oyunlarla işte çocukları derse katmaya çalışıyorum.” (Ö10)

“Çoğunlukla çok istemesek de uzaktan eğitim sürecinde, öğretmen merkezli, anlatarak en fazla gösterip yaptırma, test çözerek ama çoğunlukla anlatma. Başkada elimizden gelmiyor açıkçası.” (Ö1)

“Aslında sınırlı bir yöntem teknik kullanıyoruz. İmkânlar sınırlı olduğu için. Düz anlatım yöntemini kullanıyorum. Soru-cevap yöntemini kullanmaya çalışıyorum. Çünkü çocuğun konuyu anlayıp anlamadığını kavrayıp kavramadığını anlamam gerekiyor. Dolayısıyla kısa kısa sorularla soruyu çözdürmeye çalışarak hani buluş yolunu da kullanmaya çalışıyorum. Ne kadar verimli oluyor orasını bilemiyorum ama.” (Ö2)

“Uzaktan Eğitim Matematik Dersinde Ölçme ve Değerlendirme Çalışmalarında Kullanılan Yöntem ve Araçlar” Kategorisine Yönelik Bulgular

Tablo 4

“Uzaktan Eğitim Matematik Dersinde Ölçme ve Değerlendirme Çalışmalarında Kullanılan Yöntem ve Araçlar” Kategorisindeki Öğretmen Görüşleri

Kodlar	Öğretmen	f
Ödev verme	Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö8, Ö10	6
Google form ve EBA'dan konu-ünite değerlendirme testleri gönderme	Ö1, Ö2, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8	6
WhatsApp ve Telegram uygulamasından soru gönderme	Ö7, Ö9, Ö10	3
Online deneme sınavları yaptırma	Ö4, Ö7	2
z-kitaptaki testleri çözdürme	Ö5	1
Web 2.0 araçları ile (Kahoot, LearningApps) soru çözdürme	Ö6	1
EBA'da sınav oluşturma	Ö10	1

Tablo 4 incelendiğinde, uzaktan eğitim matematik dersinde ölçme ve değerlendirme çalışmalarında kullanılan yöntem ve araçlar ile ilgili olarak matematik öğretmenlerinin, ödev verme (6), Google form ve EBA'dan konu-ünite değerlendirme testleri gönderme (6), WhatsApp ve Telegram uygulamasından soru gönderme (3), online deneme sınavları yaptırma (2), z-kitaptaki testleri çözdürme (1), Web 2.0 araçları ile (Kahoot, LearningApps) soru çözdürme (1), EBA'da sınav oluşturma (1) şeklinde yanıtladıkları belirlenmiştir. Öğretmen görüşlerinden örnekler şu şekildedir:

“Online sayfalar var. Bunlardan ölçme yapabildiğimiz Ziggurat uygulaması var. Bundan deneme göndererek çocukların çözümlerini daha doğru cevaplarını hangi şıkları işaretlemişler onları bile görebiliyorum. Onun haricinde bir de Google formdan deneme hazırlayarak gönderiyorum ya da soruları hazırlayarak gönderiyorum. Bir diğeri de Telegram uygulamasında bulunuyor. Bizim birçok öğrencimiz yüzde 90'a yakın öğrencimiz Telegram uygulamasında var. Oradan da soru paylaşımları yapıyoruz.” (Ö7)

“Ölçme değerlendirmede genelde dediğim gibi EBA'daki testler var. Onları öğrencilere veriyorum. Geri dönüt olarak da öğrenci ne kadar yapmış, nasıl yapmış gibilerinden bakıyorum. Ders kitabındaki sayfaları ödev veriyorum.” (Ö8)

“Öncelikle yine elektronik ortamlarda ödevler verdik. Hem EBA'dan hem de diğer internet üzerindeki uygulamalar üzerinden ödevleri verdik. Birkaç defa deneme sınavı yaptım, online deneme sınavları. Hazırlayıp sistem üzerinden gönderdim çocuklara.” (Ö4)

“Öğrencilerin Uzaktan Eğitim Matematik Dersine Aktif Katılımlarını Sağlamak İçin Yapılanlar” Kategorisine Yönelik Bulgular

Tablo 5'e bakıldığında, öğrencilerin uzaktan eğitim matematik dersine aktif katılımlarını sağlamak için yapılanlar ile ilgili olarak matematik öğretmenlerinin, veliler ile görüşme yapma (7), öğrencilere soru sorma (6), sınıf gruplarından (Whatsapp, Telegram) ders öncesinde, ders olduğu hatırlatmasını yapma (5), derse girmeyen öğrencilere ulaşarak, derse girmelerini sağlama (2), öğrencilere söz hakkı verme (2), isimleri ile hitap etme (2), mikrofon açtırma (2), artı puan verme (2), öğrencilerin soru çözümlerini dinleme (1), öğrencilere soru çözümünde yeterli zaman verme (1), derste öğrencilerle sohbet etme (1), derste oyun oynatarak motive etme (1), derste derse katılmanın faydalı olacağını söyleme (1), derste kamera açtırma (1) şeklinde yanıtladıkları belirlenmiştir. Öğretmen görüşlerinden örnekler şu şekildedir:

“Genelde veli görüşmeleri yapıyoruz ve sınıf gruplarımız var. Sınıf gruplarından ders programını attığımız halde ders esnasında eğer katılım olmadıysa hatırlatma yapıyoruz. Aslında sınıf öğretmenleri olarak öğrencilerin velileriyle genelde haftada bir kere iletişim haline geçmeye çalışıyoruz ki neden katılmıyorlar ya da internet mi yok veya keyfi mi olup olmadığını bu şekilde öğrenebiliyoruz. Cevap verene kadar ismiyle hitap ediyorum. Çünkü genelde şöyle çok fazla katılım yok. Katılanlarda genelde derste yani okulda da yüz yüze eğitimde de etkin olan öğrenciler olduğu için bu konuda çok zorluk yaşamıyorum. Çok nadir oluyor. Girip mikrofon kapatan her sınıfta toplansınız birer ikişer öğrencim var.

Sırayla soru sorduğum takdirde ona geldiğinde ismini ısrarla söylüyorum en sonunda mecburen bana cevap vermek zorunda kalıyor.” (Ö5)

“WhatsApp üzerinden mesaj yolluyoruz, ders başladı gibisinden. Bazen velileri arama durumumuz olabiliyor. Onun dışında da pek bir şey yapmıyoruz. Katılım maalesef çok az. Genelde katılan öğrenciler konuşan öğrenci oluyor. Bir iki tane oluyor arada onları konuşturmak için soru cevap yapıyorum, derste olduğunu anlaması için böyle bir şeyler sormaya çalışıyorum. Öyle konuşturmaya çalışıyorum.” (Ö3)

Tablo 5

“Öğrencilerin Uzaktan Eğitim Matematik Dersine Aktif Katılımlarını Sağlamak İçin Yapılanlar” Kategorisindeki Öğretmen Görüşleri

Kodlar	Öğretmen	f
Veliler ile görüşme yapma	Ö2, Ö3, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9	7
Öğrencilere soru sorma	Ö2, Ö3, Ö5, Ö7, Ö8, Ö9	6
Sınıf gruplarından (WhatsApp, Telegram) ders öncesinde, ders olduğu hatırlatmasını yapma	Ö3, Ö5, Ö6, Ö7, Ö9	5
Derse girmeyen öğrencilere ulaşarak, derse girmelerini sağlama	Ö4, Ö8	2
Öğrencilere söz hakkı verme	Ö1, Ö10	2
İsimleri ile hitap etme	Ö2, Ö5	2
Mikrofon açtırma	Ö5, Ö6	2
Artı puan verme	Ö1, Ö10	2
Öğrencilerin soru çözümlerini dinleme	Ö4	1
Öğrencilere soru çözümünde yeterli zaman verme	Ö4	1
Derste öğrencilerle sohbet etme	Ö8	1
Derste oyun oynatarak motive etme	Ö10	1
Derste derse katılmanın faydalı olacağını söyleme	Ö2	1
Derste kamera açtırma	Ö9	1

“Uzaktan Eğitim Matematik Dersinin Yararları” Kategorisine Yönelik Bulgular

Tablo 6

“Uzaktan Eğitim Matematik Dersinin Yararları” Kategorisindeki Öğretmen Görüşleri

Kodlar	Öğretmen	f
Yararlı olduğunu düşünmüyorum	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö7, Ö8, Ö10	8
Zaman ve mekân sınırlaması olmadan öğrencilerle bir araya gelme	Ö2, Ö9	2
Öğretmen ve öğrencilerin Zoom programını kullanmayı öğrenmesi	Ö2	1
Kar tatili veya çeşitli nedenlerden dolayı tatil olduğu zaman eğitimin devam etmesi	Ö4	1
Konular daha hızlı işlendiği için soru çözmeye vakit kalması	Ö3	1
Öğrencilerin teknoloji adaptasyonlarının artması	Ö6	1
Öğrencilerin dikkat dağılmasının daha az olması	Ö6	1
Hastalık bulaşma riski olmaması	Ö7	1
Dersi telafi etme imkânı tanınması	Ö10	1
Öğretmenlerin z-kitap kullanması	Ö6	1
Derslerde görsel içeriklere ağırlık verilmesi	Ö6	1

Tablo 6 incelendiğinde, uzaktan eğitim matematik dersinin yararları ile ilgili olarak matematik öğretmenlerinin, yararlı olduğunu düşünmüyorum (8), zaman ve mekân sınırlaması olmadan öğrencilerle bir araya gelme (2), öğretmen ve öğrencilerin Zoom programını kullanmayı öğrenmesi (1),

kar tatili veya çeşitli nedenlerden dolayı tatil olduğu zaman eğitimin devam etmesi (1), konular daha hızlı işlendiği için soru çözmeye vakit kalması (1), öğrencilerin teknoloji adaptasyonlarının artması (1), öğrencilerin dikkat dağılmasının daha az olması (1), hastalık bulaşma riski olmaması (1), dersi telafi etme imkânı tanınması (1), öğretmenlerin z-kitap kullanması (1), derslerde görsel içeriklere ağırlık verilmesi olarak ifade ettikleri görülmektedir. Öğretmen görüşlerinden örnekler şu şekildedir:

“Ben uzaktan eğitimin yüz yüze eğitime oranlayacak olursak pek faydalı olduğunu düşünmüyorum şahsen.” (Ö8)

“Açıkçası söylemem gerekirse çok bir yararını söyleyemem. Ama şunu söyleyebilirim. Zaten uzaktan eğitimin genel şeyi odur, zaman mekân sınırlaması olmadan çocuklarla buluşabiliyoruz. Bu özelliği çok güzel. Hatta yarın bir gün yüz yüze eğitim başladığında bu Zoom’u kullanmaya devam edip ekstra dersler düzenleyebiliriz. Bu açıdan ben olumlu görüyorum. Anında örgütlenebiliyoruz.” (Ö2)

“Ben pek bir yararı olduğunu düşünmüyorum aslında. Bayağı bir zorlanıyorum, yazması sıkıntı, ekran aktarması ve çocuklardan geri dönüt alması sıkıntı. Hangi soruları doğru yapıyorlar nerede hata yapıyorlar işlemlerde nerede hata yapıyorlar bunları görmekte sıkıntı yaşadım. Çok faydası olduğunu düşünmüyorum, sadece ders telafi konusunda yetiştiremediğim zamanlar olduğu zaman istediğimiz zaman ders yapabiliyoruz o faydası var.” (Ö10)

“Uzaktan Eğitim Matematik Dersinde Sınıf Yönetimi Konusunda Karşılaşılan Problemler” Kategorisine Yönelik Bulgular

Tablo 7

“Uzaktan Eğitim Matematik Dersinde Sınıf Yönetimi Konusunda Karşılaşılan Problemler” Kategorisindeki Öğretmen Görüşleri

Kodlar	Öğretmen	f
Öğrencilerin aynı anda konuşması	Ö3, Ö5, Ö6, Ö9	4
Öğrencilerin kameralarını kapatması	Ö3, Ö4, Ö10	3
Öğrencilerin derste yaptıklarını takip edememe	Ö4, Ö9, Ö10	3
Öğrencilerin mikrofonu açmaması	Ö5, Ö10	2
Öğrencilerin isimlerini değiştirerek derse girmesi	Ö7, Ö8	2
Öğrencilerin Zoom programında sayfaları karalamaları ve yazı yazmaları	Ö8, Ö9	2
Program (Zoom, EBA) kaynaklı problemler	Ö2	1
Öğrencinin evde kalabalık ortamda derse girmesi	Ö7	1
Öğrencileri derse aktif bir şekilde katamamak	Ö10	1

Tablo 7’ye bakıldığında, uzaktan eğitim matematik dersinde sınıf yönetimi konusunda karşılaşılan problemler ile ilgili olarak matematik öğretmenlerinin, öğrencilerin aynı anda konuşması (4), öğrencilerin kameralarını kapatması (3), öğrencilerin derste yaptıklarını takip edememe (3), öğrencilerin mikrofonu açmaması (2), öğrencilerin isimlerini değiştirerek derse girmesi (2), öğrencilerin Zoom programında sayfaları karalamaları ve yazı yazmaları (2), program (Zoom, EBA) kaynaklı problemler (1), öğrencinin evde kalabalık ortamda derse girmesi (1), öğrencileri derse aktif bir şekilde katamamak (1) şeklinde yanıtladıkları görülmektedir. Öğretmen görüşlerinden örnekler şu şekildedir:

“Öğrenci ismini değiştirip hatta arkadaşlarının ismini dalga geçmek amacıyla filan kullanıyordu.” (Ö8)

“Sınıf yönetiminde şöyle bir sıkıntı var. Çocuğun zaten dersi dinleyip dinlemediğinden emin değiliz bence. Orada olup olmadığından emin değiliz. Bence dediğim gibi problem o. İlk başlar sayfaları filan karalıyorlardı.” (Ö9)

“Çok nadir de olsa mikrofon açmama durumunu yaşıyorum. Ama bunu çok yaşamıyorum. Onun dışında dediğim gibi genelde istekli öğrencilerim olduğu için böyle bir anda hepsi arasında bir kargaşa oluyor, aynı soruya hepsi cevap vermek istiyor. Karşılaştığım sorunlardan biri. Özellikle küçük sınıflarda mesela beşer altılar daha çok hevesli oldukları için hepsi cevap vermeye çalışıyor ve sesleri karışıyor.” (Ö5)

“Uzaktan Eğitim Matematik Dersinde, Genel Olarak Karşılaşılan Problemler” Kategorisine Yönelik Bulgular

Tablo 8

“Uzaktan Eğitim Matematik Dersinde, Genel Olarak Karşılaşılan Problemler” Kategorisindeki Öğretmen Görüşleri

Kodlar	Öğretmen	f
Öğrencilerin internet erişiminin olmaması	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö7, Ö8, Ö10	7
Öğrencilerin teknolojik araçlara (bilgisayar, tablet, akıllı telefon) sahip olmaması	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö10	6
İnternet altyapı sorunu	Ö3, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10	5
Öğrenci devamsızlığı	Ö1, Ö4, Ö6, Ö9, Ö10	5
Ders süresinin yetmemesi	Ö4, Ö5, Ö7, Ö10	4
Öğrencilerin derste ne yaptığının görülememesi ve tepkilerinin anlaşılabilmesi	Ö3, Ö4, Ö8, Ö9	4
Öğrencilerin derste konuyu ne kadar öğrendiğinin ölçülememesi	Ö2, Ö3, Ö9	3
Öğrencilerin derste aktif katılım göstermemesi	Ö1, Ö2, Ö9	3
Telefonların evde ortak kullanılması	Ö6, Ö10	2
Öğrencilerin matematik işlemlerinde yaptığı hatalarını görüp, dönüt vermenin eksik kalması	Ö2, Ö10	2
Öğretmen ile öğrencilerin bilgisayar ve Zoom programını kullanmada sıkıntılar yaşamaması	Ö2, Ö10	2
Öğrencilerin EBA Tv’yi takip etmemesi	Ö2	1
Öğrencilerin EBA kullanımlarının düşük olması	Ö1	1
Düzenli katılım sağlamadıkları için öğrencilerin derslerden geri kalması	Ö10	1
EBA’ya bağlanmada sorun yaşanması	Ö4	1
Konuların hızlı işlenmesi	Ö3	1
Anlatım yönteminin daha çok kullanılması	Ö7	1
Kazanım sayısının fazla olması	Ö7	1
Dersin soyut olması	Ö9	1
Öğrencilerin dersler arasında seçim yapması	Ö6	1
Yeterli soru çözememek	Ö5	1

Tablo 8 incelendiğinde, uzaktan eğitim matematik dersinde, genel olarak karşılaşılan problemler ile ilgili olarak matematik öğretmenlerinin, öğrencilerin internet erişiminin olmaması (7), öğrencilerin teknolojik araçlara (bilgisayar, tablet, akıllı telefon) sahip olmaması (6), internet altyapı sorunu (5), öğrenci devamsızlığı (5), ders süresinin yetmemesi (4), öğrencilerin derste ne yaptığının görülememesi ve tepkilerinin anlaşılabilmesi (4), öğrencilerin derste konuyu ne kadar öğrendiğinin ölçülememesi (3), öğrencilerin derste aktif katılım göstermemesi (3), telefonların evde ortak kullanılması (2), öğrencilerin matematik işlemlerinde yaptığı hatalarını görüp, dönüt vermenin eksik kalması (2), öğretmen ile öğrencilerin bilgisayar ve Zoom programını kullanmada sıkıntılar yaşamaması (2), öğrencilerin EBA Tv’yi takip etmemesi (1), öğrencilerin EBA kullanımlarının düşük olması (1), düzenli katılım sağlamadıkları için öğrencilerin derslerden geri kalması (1), EBA’ya bağlanmada sorun yaşanması (1), konuların hızlı işlenmesi (1), anlatım yönteminin daha çok kullanılması (1), kazanım sayısının fazla olması (1), dersin soyut olması (1), öğrencilerin dersler arasında seçim yapması (1), yeterli soru çözememek (1) olarak ifade ettikleri belirlenmiştir. Öğretmen görüşlerinden örnekler şu şekildedir:

“Benim en karşılaştığım en önemli problem; matematik dersleri uygulamaya yönelik bir ders. Şimdi ben normal şartlarda olduğu zaman çocuğu tahtaya kaldırıp veya işte yanına gidip defterinde işlemleri nasıl yaptığını kontrol edip veya tahtaya kaldırdığımda işlemlerini nasıl yaptığını, hangi hataları yaptığını

kontrol edip dönüt vermeye çalışan biriyim. Derste onu gerektiriyor. Sadece benle alakalı değil. Uzaktan eğitimde bundan mahrum kaldık.” (Ö2)

“Zaten birinci problem öğrenci devamsızlığı. Bunun sebebi de internet ve teknolojik alt yapının olmaması. Telefon, tablet, bilgisayarının olmaması. Bunların dışında da şöyle bir şey var. Uzaktan olunca çocuğun ne yaptığına hâkim olamıyorsun. Çocuk bir masanın başında mı, dersine çalışıyor mu veya bir yatakta uzanarak mı ders çalışmış o ana hâkim değilsiniz. Hani o da ister istemez çocuğun performansını etkiliyor.” (Ö4)

“İnternet sıkıntısı çok yaşıyoruz. Öğrencilerin internetleri gidiyor, elektrikleri gidiyor. Köyde çalıştığımız sınıf öğretmeni olduğum için onların elektrik sıkıntısı biraz olabiliyor, işte internet sıkıntısı olabiliyor. Dönem başında çocukları sürekli katılması için aradık. Velilere söyledik elektrik internet bağlasınlar diye ama yine katılımı bayağı artırdık, ilk başta internet azdı. Kimi öğrencinin telefonu tableti bilgisayarı yok, anne babanın telefonundan girmeye çalışıyorlar. Bazen işte anne baba evde olmuyor, giremiyorlar.” (Ö10)

“Uzaktan Eğitim Matematik Dersinde Öğrenci-Öğrenci, Öğrenci-Öğretmen Etkileşimi” Kategorisine Yönelik Bulgular

Tablo 9

“Uzaktan Eğitim Matematik Dersinde Öğrenci-Öğrenci, Öğrenci-Öğretmen Etkileşimi” Kategorisindeki öğretmen görüşleri

Kodlar	Öğretmen	f
Öğrenci-öğrenci etkileşimi kısıtlı	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö8, Ö10	8
Öğrenci-öğretmen etkileşimi var	Ö1, Ö2, Ö6, Ö10	4
Öğrenci-öğretmen etkileşimi kısıtlı	Ö3, Ö4, Ö5, Ö9	4
Ders dışındaki iletişimin WhatsApp ve Telegram üzerinden kurulması	Ö7, Ö10	2
Bazı öğrencilerin konuşmak istememesi	Ö3	1
Öğrencilerin birbirlerine karşı daha sert ve sabırsız olması	Ö5	1
Öğretmeni az gördükleri için öğrencilerde duygusal eksiklik olması	Ö5	1
Öğrencilerin sosyalleşmemesi	Ö8	1

Tablo 9’a bakıldığında, uzaktan eğitim matematik dersinde öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğretmen etkileşimi ile ilgili olarak matematik öğretmenlerinin, öğrenci-öğrenci etkileşimi kısıtlı (8), öğrenci-öğretmen etkileşimi var (4), öğrenci-öğretmen etkileşimi kısıtlı (4), ders dışındaki iletişimin WhatsApp ve Telegram üzerinden kurulması (2), bazı öğrencilerin konuşmak istememesi (1), öğrencilerin birbirlerine karşı daha sert ve sabırsız olması (1), öğretmeni az gördükleri için öğrencilerde duygusal eksiklik olması (1), öğrencilerin sosyalleşmemesi (1) olarak ifade ettikleri belirlenmiştir. Öğretmen görüşlerinden örnekler şu şekildedir:

“Aslında bakarsanız ikisi de kısıtlı. Öğrenci-öğrenci daha da kısıtlı, çocuklar da şu olmuyor, okulda birbirlerinden etkilenerek daha pozitif ortam olabiliyordu. Şu an bu olmuyor ister istemez. Öğrenci-öğretmende de aynı durum. Öğrenci ile kontak kuramıyorsunuz. Bu da ister istemez dezavantaj gibime geliyor sanki. İlk başta da dediğim gibi yüz yüzenin yerini tutacak bir sistem değil bence.” (Ö4)

“Öğrenci-öğrenci ilişkisi çok az uzaktan eğitimde. Derse geldiklerinde birbirlerinin isimlerini görüyorlar. Birbirleri ile konuşmadır, ders esnasında dersle ilgili yardım alma yok zaten. Bu uzaktan eğitim öğrenci-öğrenci ilişkisini bitirdi gibi bir şey. Öğrenci-öğretmen ilişkisi de ekrandan olduğu için bazıları konuşmak istemiyor, bazıları da işte bilmiyorum belki dersi açıyor başka bir şeyle ilgileniyor. Onlardan da haberim yok. Öğrenci-öğretmen ilişkisi de çok azaldı uzaktan eğitimde.” (Ö3)

“Uzaktan Eğitim Matematik Dersinde Öğretim Programının Kazanımlarına Yeterince Erişilmesi” Kategorisine Yönelik Bulgular

Tablo 10

Uzaktan Eğitim Matematik Dersinde Öğretim Programının Kazanımlarına Yeterince Erişilmesi” Kategorisindeki Öğretmen Görüşleri

Kodlar	Öğretmen	f
Yeterince erişildiğini düşünmüyorum	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö9, Ö10	9

Tablo 10 incelendiğinde, uzaktan eğitim matematik dersinde öğretim programının kazanımlarına yeterince erişilmesi ile ilgili olarak matematik öğretmenlerinin, yeterince erişildiğini düşünmüyorum (9) şeklinde yanıtladıkları görülmektedir. Öğretmen görüşlerinden örnekler şu şekildedir:

“Düşünmüyorum. Çünkü bir kazanım uygulama düzeyinde. Ben bu kazanımın gerçekleşip gerçekleşmediğini görebilmek için çocukla aynı ortamda olmalıyım. İşlemleri yapış sırasını nasıl yaptığını hangi hataları yaptığını görmek zorundayım. Dolayısıyla bunun tam oturmadığını tam veremediğimizi düşünüyorum. Kazanımların bilgi ve kavrama düzeyinde olanları ancak verebildiğimizi düşünüyorum.” (Ö2)

“Düşünmüyorum. Çünkü matematikte bazı görsel şeyler var, onların canlı yapılması lazım. Canlı bir sınıf ortamında yapılması lazım.” (Ö3)

“Erişilmiyor. Zaten soyut bir ders bunu da kabul etmek lazım. Mesela bir çocuk sosyal bilgiler, fen bilgisi dersinde okuyup öğrenebilir, o dersi izlemesiyle öğrenebilir. Ama matematik dersinde sadece öğretmeni dinlemek istiyorum olacak bir şey değil. Çocuk orada anlamadım dediğinde tekrar geri dönüt verilmesi gerekiyor. Ama çocuk ne kadar bize anlamadım diyor bir de o var.” (Ö9)

“Uzaktan Eğitim Matematik Dersinin Daha Etkili Olması İçin Öneriler” Kategorisine Yönelik Bulgular

Tablo 11

“Uzaktan Eğitim Matematik Dersinin Daha Etkili Olması İçin Öneriler” Kategorisindeki Öğretmen Görüşleri

Kodlar	Öğretmen	f
Öğrencilere ek kaynaklar ve materyal verilmeli	Ö5, Ö7, Ö9	3
Öğrencilerin interneti yeterli olmalı	Ö2, Ö4	2
Program (EBA, Zoom) kaynaklı sorunlar çözülmeli	Ö1, Ö4	2
Hazır doküman (test vb.) havuzu oluşturulmalı	Ö1, Ö4	2
Derste kullanmak için yeni programlar öğrenilmeli	Ö6, Ö8	2
Öğretmenlerin ve öğrencilerin EBA kullanımı artırılmalı	Ö2, Ö4	2
Öğrenci seviye grupları oluşturulmalı	Ö4	1
Öğretim programındaki kazanımlar azaltılmalı	Ö5	1
Ek dersler yapılmalı	Ö5	1
Derste öğrenciler, matematikle ilgili olarak daha çok konuşurulmalı	Ö6	1
Derste çözülen sorular kısa olmalı	Ö9	1
EBA üzerinden öğrencilere ödev gönderilmeli	Ö10	1
Öğrencilere Web 2.0 araçları ile hazırlanmış oyunlar gönderilmeli	Ö10	1
Dersin girişinde öğrencilerin ilgisi (video izlettirme vb.) çekilmeli	Ö10	1
Öğretmenlere uzaktan eğitime yönelik hizmet içi eğitim verilmeli	Ö10	1

Tablo 11’e bakıldığında, uzaktan eğitim matematik dersinin daha etkili olması için öneriler ile ilgili olarak matematik öğretmenlerinin, öğrencilere ek kaynaklar ve materyal verilmeli (3), öğrencilerin interneti yeterli olmalı (2), program (EBA, Zoom) kaynaklı sorunlar çözülmeli (2), hazır doküman (test

vb.) havuzu oluşturulmalı (2), derste kullanmak için yeni programlar öğrenilmeli (2), öğretmenlerin ve öğrencilerin EBA kullanımı artırılmalı (2), öğrenci seviye grupları oluşturulmalı (1), öğretim programındaki kazanımlar azaltılmalı (1), ek dersler yapılmalı (1), derste öğrenciler, matematikle ilgili olarak daha çok konuşturulmalı (1), derste çözülen sorular kısa olmalı (1), EBA üzerinden öğrencilere ödev gönderilmeli (1), öğrencilere Web 2.0 araçları ile hazırlanmış oyunlar gönderilmeli (1), dersin girişinde öğrencilerin ilgisi (video izlettirme vb.) çekilmeli (1), öğretmenlere uzaktan eğitime yönelik hizmet içi eğitim verilmeli (1) şeklinde yanıtladıkları görülmektedir. Öğretmen görüşlerinden örnekler şu şekildedir:

“Öğrencilerin internetinin bir kere yeterli olması lazım. 8 GB’lar falan yetmiyor.” (Ö2)

“Daha etkili olması için öğrencilerin elinde de materyallerin olması gerekiyor. Yani biz sadece ders kitabı üzerinden konu anlattığımızda, bunun eksik kaldığını görüyoruz. Kaynak belki önermek yasak veya işte aldırma yasak olabilir. Ancak öğrencilerin elinde mutlaka yardımcı kaynak olmalı ve seviyesine uygun kitaplar tercih etmelidir. Basitinden zoruna doğru.” (Ö7)

“Yeterli alt yapılar kullanma bakımından ya da içerik oluşturma bakımından daha farklı şeyler bize sunulabilir. Biz şu ana kadar birçok şeyi, EBA dışında kendimiz aradık. Bunlarla ilgili yeterli alt yapı sunulabilir ve işte öğrencilerin internete ulaşımı ya da EBA sistemini biraz daha yaygınlaştırıp çocukların oraya ulaşması sağlanırsa EBA bile bu konuda çocuklara yeterli olabilir.” (Ö4)

Sonuç ve Tartışma

Uzaktan eğitim matematik dersinde kullanılan öğretim materyalleri ile ilgili olarak matematik öğretmenlerinin, z-kitap, EBA’da yer alan materyaller, Web 2.0 araçları (Geogebra, Microsoft white board, Math playground, LearningApps), MEB tarafından yayınlanan fasikül ve sorular, grafik tablet, ders kitabı, internet sitelerinde yer alan sunular, e-kitap, beyaz tahta, Morpa Kampüs’te yer alan materyaller, çoktan seçmeli testler şeklinde yanıtladıkları belirlenmiştir. Özdemir Baki ve Çelik’in (2021) araştırmasında, ortaokul matematik öğretmenlerinin 2019-2020 eğitim öğretim yılı bahar döneminde kullandıkları materyaller, kaynak dokümanlar (kitaplar, ders notları, deneme sınavı, vb.), akıllı tahta uygulamaları (z kitap, akıllı defter, Antropi Teach etkileşimli tahta programı vb.) olarak belirlenmiştir. 2020-2021 eğitim öğretim yılı güz döneminde kullandıkları materyaller, kaynak dokümanlar (kitaplar, ders notları, deneme sınavı, vb.), akıllı tahta uygulamaları (z kitap, akıllı defter, Antropi Teach etkileşimli tahta programı vb.), sunum, video, somut materyaller, Web 2.0 uygulamaları (Geogebra, matific, quiziz vb.), grafik/kalemli tablet olarak belirlenmiştir. Kilit ve Güner’in (2021) araştırmasında, ortaokul matematik öğretmenleri, matematik derslerinde web tabanlı uzaktan eğitimde görsel materyaller kullandıklarını belirtmişlerdir. Csachová ve Jurečková (2020) tarafından yapılan araştırmada, matematik öğretmenlerinin kullandığı öğretim materyalleri ders kitabının yanında, power point sunumları, çalışma yaprağı, kendilerinin çektikleri videolar ve proje ödevleri olarak belirlenmiştir. Bakioğlu ve Çevik (2020) tarafından yapılan araştırmada, Fen Bilimleri öğretmenlerinin uzaktan eğitimde en çok kullandıkları öğretim materyalleri, dijital dokümanlar (slyt, deneme, kitap vb.), web uygulamaları (z kitap vs.), eğitim bilişim ağı (EBA) ders içeriği ve çeşitli videoları olarak belirlenmiştir. Bu araştırmaların bulguları, araştırmanın bulguları ile örtüşmektedir. Öğretmenlerin çoğunun, öğretim materyali olarak z-kitap kullanması, ders içeriğini zenginleştirilmesi açısından çok önemlidir. Öğretmenlerin EBA’da yer alan materyalleri kullanımının düşük olduğu söylenebilir. Web 2.0 araçlarının uzaktan eğitimde kullanılması eğitim-öğretim sürecine katkı sağlayacaktır. Web 2.0 araçlarını kullanan öğretmen sayısının az olması, öğretmenlerin Web 2.0 araçlarına ilişkin yeterli bilgilerinin olmadığını göstermektedir.

Uzaktan eğitim matematik dersinde kullanılan öğretim strateji, yöntem ve teknikleri ile ilgili olarak matematik öğretmenlerinin, soru-cevap, düz anlatım, buluş yoluyla öğretim, sunuş yoluyla öğretim, beyin fırtınası, eğitsel oyun, gösterip yaptırma şeklinde yanıtladıkları belirlenmiştir. Özdemir Baki ve Çelik’in (2021) araştırmasında, ortaokul matematik öğretmenlerinin, 2019-2020 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde kullandıkları öğretim yöntem, teknik ve stratejiler, düz anlatım, soru-cevap, sunuş yoluyla öğretim olarak belirlenmiştir. 2020-2021 eğitim-öğretim yılı güz döneminde kullandıkları öğretim yöntem, teknik ve stratejiler, düz anlatım, soru-cevap, problem çözme, buluş yoluyla öğretim, beyin fırtınası, gösterip yaptırma olarak belirlenmiştir. Bakioğlu ve Çevik (2020) tarafından yapılan araştırmada, Fen Bilimleri öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde en çok kullandıkları öğretim

yöntemlerinin ise; soru-cevap, problem çözme ve düz anlatım olduğu tespit edilmiştir. Erbil, Demir ve Armağan Erbil'in (2021) araştırmasında, sınıf öğretmenlerinin en çok anlatım yöntemini kullandıkları belirlenmiştir. Kavuk ve Demirtaş'ın (2021) araştırmasında, öğretmenler, öğretim yöntemlerinde çeşitlilik sağlanamadığını ve sadece düz anlatım yönteminin kullanıldığını belirtmişlerdir. Sengül Akar ve Kurtoglu Erden'in (2021) araştırmasında, ortaokul matematik öğretmenlerinin çoğu, matematik dersinde farklı yöntemleri kullanmakta zorlandıklarını belirtmişlerdir. Bu araştırmaların bulguları, araştırmanın bulguları ile örtüşmektedir. Öğretmenler, geleneksel olan düz anlatım ve soru-cevap dışındaki diğer strateji, yöntem ve teknikleri kullanmada yetersiz kalmaktadırlar. Öğretmenler farklı yöntem ve teknikleri kullanarak, öğrencilerin dikkatlerini derse çekebilir ve öğrencilerin derse aktif katılımlarını arttırabilirler.

Uzaktan eğitim matematik dersinde ölçme ve değerlendirme çalışmalarında kullanılan yöntem ve araçlar ile ilgili olarak matematik öğretmenlerinin, ödev verme, Google form ve EBA'dan konu-ünite değerlendirme testleri gönderme, WhatsApp ve Telegram uygulamasından soru gönderme, online deneme sınavları yaptırma, z-kitaptaki testleri çözdürme, Web 2.0 araçları ile (Kahoot, LearningApps) soru çözdürme, EBA'da sınav oluşturma şeklinde yanıtladıkları belirlenmiştir. Sengül Akar ve Kurtoglu Erden'in (2021) araştırmasında, öğretmenler WhatsApp uygulamasını öğrencilerin problemlerine hızlı bir şekilde cevap vermek için kullandıklarını belirtmişlerdir. Chirinda, Ndlovu ve Spangenberg (2021) tarafından yapılan araştırmada, matematik öğretmenleri WhatsApp uygulamasından ödev gönderdiklerini belirtmişlerdir. Kurt, Kandemir ve Çelik'in (2021) araştırmasında, sınıf öğretmenleri uzaktan eğitim sürecinde, daha çok kullandıkları ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerini online çoktan seçmeli test, etkinlik ödevi, soru cevap yöntemi olarak belirtmişlerdir. Adıgüzel'in (2020) araştırmasında, öğretmenler ödevlerin iyi yapılandırılması ve teknolojik güvenirliliğin sağlanması durumunda öğrenci başarısını ölçmede güvenilir ve objektif bir ölçme ve değerlendirme yöntemi olarak kullanılabilir olduğunu belirtmişlerdir. Uzaktan eğitim uygulamalarında öğrenci başarısını ölçmede kullanılacak ikinci yöntem olarak yapılandırılmış açık uçlu klasik sınavlar, onları çoktan seçmeli testler ve kısa cevap gerektiren testler izlemektedir. Bu araştırmaların bulguları, araştırmanın bulgularını desteklemektedir. Öğretmenler öğrencilerinin durumunu ölçebilmek için ödev vermeyi, Google form ve EBA'dan test göndermeyi daha çok tercih etmektedirler. Bunun yanında, WhatsApp ve Telegram uygulamasından soru göndererek, cevap görüntüsünü almaktadırlar. Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme çalışmalarında bu yöntem ve araçları daha güvenilir buldukları söylenebilir.

Öğrencilerin uzaktan eğitim matematik dersine aktif katılımlarını sağlamak için yapılanlar ile ilgili olarak matematik öğretmenlerinin, veliler ile görüşme yapma, öğrencilere soru sorma, sınıf gruplarından (WhatsApp, Telegram) ders öncesinde ders olduğu hatırlatmasını yapma, derse girmeyen öğrencilere ulaşarak derse girmelerini sağlama, öğrencilere söz hakkı verme, isimleri ile hitap etme, mikrofon açtırma, artı puan verme, öğrencilerin soru çözümlerini dinleme, öğrencilere soru çözümünde yeterli zaman verme, derste öğrencilerle sohbet etme, derste oyun oynatarak motive etme, derste derse katılmanın faydalı olacağını söyleme, derste kamera açtırma şeklinde yanıtladıkları belirlenmiştir. Özdemir Baki ve Çelik'in (2021) araştırmasında, ortaokul matematik öğretmenlerinin, canlı derslerde öğrencilerin aktif katılımlarını sağlamak için çaba gösterdiklerini ifade etmişlerdir. Bu amaçla öğrencilerin canlı derslere katılıp katılmadıklarını takip ettiklerini, öğrencilerin işlemlerini ve cevaplarını sözel olarak açıklamalarını istediklerini, problemleri öğrencilerin defterlerine kendilerinin çözmelerini beklediklerini, öğrencilerin ders notları almalarını istediklerini ifade etmişlerdir. Öğrencileri aktif tutmak için ödül ve pekiştirme kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu araştırmanın bulguları, araştırmanın bulgularını destekleyicidir. Öğretmenlerin, öğrencilerin matematik dersine aktif katılımlarını sağlamak için çok çaba gösterdikleri söylenebilir. Özellikle velilere ulaşılması, ders öncesinde hatırlatılma yapılması, öğretmenlerin aktif katılıma ne kadar önem verdiklerinin göstergesidir.

Uzaktan eğitim matematik dersinin yararları ile ilgili olarak matematik öğretmenlerinin, yararlı olduğunu düşünmüyorum, zaman ve mekân sınırlaması olmadan öğrencilerle bir araya gelme, öğretmen ve öğrencilerin Zoom programını kullanmayı öğrenmesi, kar tatili veya çeşitli nedenlerden dolayı tatil olduğu zaman eğitimin devam etmesi, konular daha hızlı işlendiği için soru çözmeye vakit kalması, öğrencilerin teknoloji adaptasyonlarının artması, öğrencilerin dikkat dağılmasının daha az olması, hastalık bulaşma riski olmaması, dersi telafi etme imkânı tanınması, öğretmenlerin z-kitap kullanması, derslerde görsel içeriklere ağırlık verilmesi olarak ifade ettikleri görülmektedir. Aksu'nun (2021) araştırmasında, matematik öğretmenlerinin %60'ı uzaktan eğitimin öğrenciler için kısmen faydalı

olduğunu ifade etmişlerdir. Kilit ve Güner'in (2021) araştırmasında, özellikle 6 matematik öğretmeni web tabanlı uzaktan eğitimi faydalı olarak nitelendirmiştir. Bu araştırmaların bulguları, araştırmanın bulguları ile örtüşmemektedir. Öğretmenlerin çoğunluğunun uzaktan eğitim matematik dersinin yararlı olduğunu düşünmemesi dikkat çekici bir bulgudur. Bunun nedenleri, öğretmenlerin öğrencilerin problem çözerken yaptığı işlemleri, hataları görememesi ve dönüt verememesi, öğrencilerin dersi anlayıp anlamadıklarını bilememeleri ve derste matematiksel işlemleri rahat bir şekilde yapamamaları olabilir.

Uzaktan eğitim matematik dersinde sınıf yönetimi konusunda karşılaşılan problemler ile ilgili olarak matematik öğretmenlerinin, öğrencilerin aynı anda konuşması, öğrencilerin kameralarını kapatması, öğrencilerin derste yaptıklarını takip edememe, öğrencilerin mikrofonu açmaması, öğrencilerin isimlerini değiştirerek derse girmesi, öğrencilerin Zoom programında sayfaları karalamaları ve yazı yazmaları, program (Zoom, EBA) kaynaklı problemler, öğrencinin evde kalabalık ortamda derse girmesi, öğrencileri derse aktif bir şekilde katamamak şeklinde yanıtladıkları görülmektedir. Özdemir Baki ve Çelik'in (2021) araştırmasında, öğretmenlerin, öğrenci kaynaklı olarak mikrofon ve kamerayı etkinleştirmeme, dönüt vermeme, aynı anda konuşma gibi zorlukları yaşadıkları tespit edilmiştir. Sarı ve Nayır (2020) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenler sınıf yönetiminde yaşanan problemleri, iletişim kuramama, dersi takip edememe, öğrencinin derse ilgisini çekmede güçlük yaşama olarak belirtmişlerdir. Altıntaş Yüksel'in (2021) araştırmasında, sınıf öğretmenleri çevrim içi ders-uzaktan eğitim sürecinde iletişim kurma, dikkat dağınıklığı ve disiplin sağlama konularında sorunlar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bu araştırmaların bulguları, araştırmanın bulgularını desteklemektedir. Öğrencilerin aynı anda konuşmaları, öğrenci-öğrenci iletişiminin kısıtlı olmasından kaynaklanabilir. Öğrencilerin mikrofonu açmaması ve kameralarını kapatması nedenleriyle, öğretmenlerin öğrencileri derse aktif olarak katmada zorluklar yaşadığı söylenebilir.

Uzaktan eğitim matematik dersinde, genel olarak karşılaşılan problemler ile ilgili olarak matematik öğretmenlerinin, öğrencilerin internet erişiminin olmaması, öğrencilerin teknolojik araçlara (bilgisayar, tablet, akıllı telefon) sahip olmaması, internet altyapı sorunu, öğrenci devamsızlığı, ders süresinin yetmemesi, öğrencilerin derste ne yaptığının görülememesi ve tepkilerinin anlaşılabilmesi, öğrencilerin derste konuyu ne kadar öğrendiğinin ölçülebilmesi, öğrencilerin derste aktif katılım göstermemesi, telefonların evde ortak kullanılması, öğrencilerin matematik işlemlerinde yaptığı hatalarını görüp, dönüt vermenin eksik kalması, öğretmen ile öğrencilerin bilgisayar ve Zoom programını kullanmada sıkıntılar yaşaması, öğrencilerin EBA Tv'yi takip etmemesi, öğrencilerin EBA kullanımlarının düşük olması, düzenli katılım sağlamadıkları için öğrencilerin derslerden geri kalması, EBA'ya bağlanmada sorun yaşanması, konuların hızlı işlenmesi, anlatım yönteminin daha çok kullanılması, kazanım sayısının fazla olması, dersin soyut olması, öğrencilerin dersler arasında seçim yapması, yeterli soru çözememek olarak ifade ettikleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin en çok karşılaştığı problem, öğrencilerin internet erişimlerinin olmamasıdır. Benzer olarak, Altıntaş Yüksel (2021); Bayburtlu (2020); Bayram (2021); Demir ve Özdaş (2020); Kurt, Kandemir ve Çelik (2021); Kavuk ve Demirtaş (2021); Özdemir Baki ve Çelik (2021) tarafından yapılan araştırmalarda, öğretmenler öğrencilerin internet erişiminin olmadığını belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin ikinci olarak en çok belirttikleri problem, öğrencilerin teknolojik araçlara (bilgisayar, tablet, akıllı telefon) sahip olmamasıdır. Bu bulguyu destekleyici araştırmalar yapılmıştır. Altıntaş Yüksel (2021); Aytaç (2021); Bayburtlu (2020); Bayram (2021); Canpolat ve Yıldırım (2021); Chirinda, Ndlovu ve Spangenberg (2021); Demir ve Özdaş (2020); Erbil, Demir ve Armağan Erbil (2021); Hebebe, Bertiz ve Alan (2020); Kavuk ve Demirtaş (2021); Kurt, Kandemir ve Çelik (2021) tarafından yapılan araştırmalarda, öğretmenler öğrencilerin teknolojik araçlara (bilgisayar, tablet, telefon) sahip olmadıklarını belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin üçüncü olarak en çok belirttikleri problem, internet altyapı sorunudur. Benzer olarak, Akgül (2021); Özdemir Baki ve Çelik (2021) tarafından yapılan araştırmalarda, öğretmenlerin internete bağlanmada sorun yaşadıkları tespit edilmiştir. Csachová ve Jurečková (2020) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenler internet bağlantısının yavaş olmasından dolayı problem yaşadıklarını belirtmişlerdir. Akgül (2021); Sarı ve Nayır (2020) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenler altyapı eksiklikleri olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin belirttikleri diğer bir problem, öğrenci devamsızlığıdır. Aksu (2021); Akgül (2021); Canpolat ve Yıldırım (2021); Demir ve Özdaş (2020); Özdemir Baki ve Çelik (2021) tarafından yapılan araştırmalarda, öğretmenler öğrencilerin derslere katılımının az olduğunu belirtmişlerdir. Bu araştırmalar, araştırmanın bulgusunu desteklemektedir.

Uzaktan eğitim sürecinde, öğrencilerin internet erişimlerinin olmaması, teknolojik araçlara sahip olmaması devamsızlık sorununu da beraberinde getirmiştir. Bu problemlerin, uzaktan eğitimle verilen öğretim sürecinin niteliğini düşürdüğü söylenebilir.

Uzaktan eğitim matematik dersinde öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğretmen etkileşimi ile ilgili olarak matematik öğretmenlerinin, öğrenci-öğrenci etkileşimi kısıtlı, öğrenci-öğretmen etkileşimi var, öğrenci-öğretmen etkileşimi kısıtlı, ders dışındaki iletişimin WhatsApp ve Telegram üzerinden kurulması, bazı öğrencilerin konuşmak istememesi, öğrencilerin birbirlerine karşı daha sert ve sabırsız olması, öğretmeni az gördükleri için öğrencilerde duygusal eksiklik olması, öğrencilerin sosyalleşememesi olarak ifade ettikleri belirlenmiştir. Kilit ve Güner'in (2021) araştırmasında, matematik öğretmenleri, öğrenci-öğretmen iletişiminin az olduğunu ve öğrenciler arası iyi iletişimin olmadığını belirtmişlerdir. Sengül Akar ve Kurtoglu Erden'in (2021) araştırmasında, ortaokul matematik öğretmenleri, uzaktan eğitimde özellikle canlı ders sürecinde, öğrencilerle matematiksel iletişim kurmakta zorlandıklarını belirtmişlerdir. Aksu'nun (2021) araştırmasında, matematik öğretmenlerinin %70'i etkileşimin düşük olduğunu belirtmiştir. Hebeci, Bertiz ve Alan'ın (2020) araştırmasında, öğretmenler etkileşimin kısıtlı olduğunu belirtmişlerdir. Canpolat ve Yıldırım'ın (2021) araştırmasında, ortaokul öğretmenleri etkileşimin sınırlı olduğunu belirtmişlerdir. Balaman ve Hanbay Tiryaki'nin (2021) araştırmasında, öğretmenler uzaktan eğitimin etkileşimde etkisiz olduğunu belirtmişlerdir. Çakın ve Külekçi Akyavuz'un (2020) araştırmasında, öğretmenlerin çoğunlukla bu süreç içerisinde iletişim ile ilgili sorunlar yaşadıkları belirlenmiştir. Erbil, Demir ve Armağan Erbil'in (2021) araştırmasında, sınıf öğretmenleri, öğrencilerin hem kendileriyle hem de akranlarıyla etkileşime giremediğini belirtmişlerdir. Bu araştırmaların bulguları, araştırmanın bulguları ile uyumludur. Öğretmen-öğrenci arasında etkileşim kısmen sağlansa da, öğrenci-öğrenci arasındaki etkileşimin çok az olduğu söylenebilir.

Uzaktan eğitim matematik dersinde öğretim programının kazanımlarına yeterince erişilmesi ile ilgili olarak matematik öğretmenlerinin, yeterince erişildiğini düşünmüyorum şeklinde yanıtladıkları görülmektedir. Bayram'ın (2021) araştırmasında, öğretmenlerin uzaktan eğitimin öğrenme hedeflerinin gerçekleştirilmesinde yetersiz kaldığını düşündükleri saptanmıştır. Avcı ve Akdeniz'in (2021) araştırmasında, öğretmenlerin büyük bir bölümü, ulaşmayı hedefledikleri kazanımlara kısmen ulaşabildiklerini belirtmişlerdir. Bu araştırmanın bulguları, araştırmanın bulguları ile örtüşmektedir. Öğretim programında yer alan kazanımlar ayrıntılı olarak ve yüz yüze eğitime göre hazırlanmıştır. Uzaktan eğitimde ders süresi 30 dakikadır ve kazanımların verilmesi için sürenin yeterli olmadığı söylenebilir.

Uzaktan eğitim matematik dersinin daha etkili olması için öneriler ile ilgili olarak matematik öğretmenlerinin, öğrencilere ek kaynaklar ve materyal verilmeli, öğrencilerin interneti yeterli olmalı, program (EBA, Zoom) kaynaklı sorunlar çözülmeli, hazır doküman (test vb.) havuzu oluşturulmalı, derste kullanmak için yeni programlar öğrenilmeli, öğretmenlerin ve öğrencilerin EBA kullanımı artırılmalı, öğrenci seviye grupları oluşturulmalı, öğretim programındaki kazanımlar azaltılmalı, ek dersler yapılmalı, derste öğrenciler matematikle ilgili olarak daha çok konuşturulmalı, derste çözülen sorular kısa olmalı, EBA üzerinden öğrencilere ödev gönderilmeli, öğrencilere Web 2.0 araçları ile hazırlanmış oyunlar gönderilmeli, dersin girişinde öğrencilerin ilgisi (video izlettirme vb.) çekilmeli, öğretmenlere uzaktan eğitime yönelik hizmet içi eğitim verilmeli şeklinde yanıtladıkları görülmektedir. Kilit ve Güner'in (2021) araştırmasında, ortaokul matematik öğretmenleri tarafından, öğretmenlerin web tabanlı uzaktan eğitim hakkında kendilerini geliştirmeleri ve bilgisayar programcıları tarafından matematik derslerinde öğrencilere sunulacak zengin görsel ve işitsel materyallerin hazırlanması tavsiye edilmiştir. Bunlara ek olarak öğretmenler fırsat eşitliği ve alt yapı sorunları ile ilgili de öneriler sunmuşlardır. Başaran, Doğan, Karaoğlu ve Şahin'in (2020) araştırmasında, öğretmenler öğrencilere fırsat ve imkân eşitliği sağlanması gerektiğini belirtmiştir. Canpolat ve Yıldırım'ın (2021) araştırmasında, ortaokul öğretmenleri öğretmen ve öğrenenlere ücretsiz ve sınırsız internet desteği sağlanması gerektiğini belirtmişlerdir. Koçoğlu ve Tekdal'ın (2020) araştırmasında, öğretmenler internet ve teknolojik materyal desteği sağlanmasına ilişkin önerilerde bulunmuşlardır. Ortaokul matematik öğretmenleri, uzaktan eğitim sürecinin daha nitelikli olması için, öğrencilere ek kaynaklar ve materyal verilmesi gerektiğini ve bütün öğrencilerin eşit bir şekilde eğitim-öğretimden faydalanabilmesi için öğrencilerin internetinin yeterli olması gerektiğini belirtmişlerdir.

Öneriler

Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda bazı önerilerde bulunulmuştur:

- ❖ Öğretmen ve öğrencilere ücretsiz ve sınırsız olarak internet desteği sağlamak için çalışmalar yapılabilir.
- ❖ İnternet alt yapısının iyi olmadığı bölgelerde, iyileştirici çalışmalar yapılabilir.
- ❖ Öğrencilere derse girmek için kullanabilecekleri, ücretsiz olarak tablet vb. araçlar sağlanabilir.
- ❖ Öğretmenlere ücretsiz olarak tablet/bilgisayar dağıtımı yapılabilir.
- ❖ Öğretmenlere, uzaktan eğitimde kullanabilecekleri web 2.0 araçları, ölçme ve değerlendirme, öğretim strateji, yöntem ve teknikleri konusunda hizmet içi eğitimler verilebilir.
- ❖ Öğrencilerin derslere katılımını arttırabilmek için, devam zorunluluğu getirilebilir.
- ❖ Öğrenci ve öğretmenlerin EBA kullanımlarının arttırılması için, EBA'yı tanıtıcı çalışmalar yapılabilir.
- ❖ Öğrencilere ücretsiz olarak kaynak ve materyal desteği sağlanabilir.
- ❖ Uzaktan eğitim sürecinde, öğrencilere destek olması ve yönlendirmesi için velilere eğitimler verilebilir.

Kaynakça

- Akdemir, Ö. (2011). Yükseköğretimimizde uzaktan eğitim. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 1(2), 69-71. DOI: 10.5961/jhes.2011.011
- Adıgüzel, A. (2020). Salgın sürecinde uzaktan eğitim ve öğrenci başarısını değerlendirmeye ilişkin öğretmen görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 253-271. DOI: 10.37669/milliegitim.781998
- Aksu, H. H. (2021). Mathematics teachers' opinions on distance education using the educational informatics network (EBA). *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 20(2), 88-97.
- Akgül, G. (2021). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin, ortaokul öğrencilerinin ve öğrenci velilerinin pandemi sürecindeki uzaktan eğitime ilişkin görüşleri*. Uşak Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Uşak.
- Altıntaş Yüksel, E. (2021). Sınıf öğretmenlerinin Covid-19 salgını sürecinde çevrim içi ders-uzaktan eğitim deneyimlerinin incelenmesi. *Ulakbilge*, 57, 291-303. doi: 10.7816/ulakbilge-09-57-11.
- Avcı, F., & Akdeniz, E. C. (2021). Koronavirüs (Covid-19) salgını ve uzaktan eğitim sürecinde karşılaşılan sorunlar konusunda öğretmenlerin değerlendirmeleri. *Uluslararası Sosyal Bilimler ve Eğitim Dergisi-USBED*, 3(4), 117-154.
- Aytaç, T. (2021). The problems faced by teachers in Turkey during the COVID-19 pandemic and their opinions. *International Journal of Progressive Education*, 17(1), 404-420. 10.29329/ijpe.2020.329.26
- Balaman, F., & Hanbay Tiryaki, S. (2021). Corona virüs (Covid-19) nedeniyle mecburi yürütülen uzaktan eğitim hakkında öğretmen görüşleri. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 10(1), 52-84.
- Bayram, H. (2021). Challenges secondary school teachers face during the distance education process. *International Journal of Eurasian Education and Culture*, 6(12), 613-658. DOI: <http://dx.doi.org/10.35826/ijoecc.306>
- Balova Mikuškova, E., & Verešova, M. (2020). Distance education during Covid-19: The perspective of Slovak teachers. *Problems of Education in the 21st Century*, 78(6), 884-906. <https://doi.org/10.33225/pec/20.78.884>
- Bakioğlu, B., & Çevik, M. (2020). COVID-19 pandemisi sürecinde fen bilimleri öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Turkish Studies*, 15(4), 109-129. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.43502>
- Bayburtlu, Y. S. (2020). Covid-19 pandemi dönemi uzaktan eğitim sürecinde öğretmen görüşlerine göre Türkçe eğitimi. *Turkish Studies*, 15(4), 131-151. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.44460>
- Başaran, M., Doğan, E., Karaoğlu, E., & Şahin, E. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemi sürecinin getirisi olan uzaktan eğitimin etkililiği üzerine bir çalışma. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 368-397.

- Can, E. (2020). Coronavirüs (Covid-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye’de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd)*, 6(2), 11-53.
- Cabı, E., & Ersoy, H. (2017). Yükseköğretimde uzaktan eğitim uygulamalarının incelenmesi: Türkiye örneği. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 7(3), 419-429. DOI: 10.5961/jhes.2017.219
- Canpolat, U., & Yıldırım, Y. (2021). Ortaokul öğretmenlerinin COVID-19 salgın sürecinde uzaktan eğitim deneyimlerinin incelenmesi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd)*, 7(1), 74-109.
- Chirinda, B., Ndlovu, M., & Spangenberg, E. (2021). Teaching mathematics during the COVID-19 lockdown in a context of historical disadvantage. *Educ. Sci.*, 11, 177, 1-14. <https://doi.org/10.3390/educsci11040177>
- Csachová, L., & Jurečková, M. (2020). Mathematics teaching in Slovakia during Covid-19 quarantine season in spring of 2020. *Open Education Studies*, 2(1), 285-294. <https://doi.org/10.1515/edu-2020-0131>
- Çakın, M., & Külekçi Akyavuz, E. (2020). Covid-19 süreci ve eğitime yansması: Öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 6(2), 165-186.
- Demir, F., & Özdaş, F. (2020). Covid-19 sürecindeki uzaktan eğitime ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 273-292. DOI: 10.37669/milliegitim.775620
- Emin, M. N. (2020). Koronavirüs salgını ve acil durumda eğitim. *SETA-Perspektif*, Sayı 268, 1-4.
- Emin, M. N., & Altunel, M. (2021). *Koronavirüs sürecinde Türkiye'nin uzaktan eğitim deneyimi*. SETA Yayınları 190.
- Erbil, D. G., Demir, E., & Armağan Erbil, B. (2021). Pandemi sürecinde uzaktan eğitime yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi. *Turkish Studies-Education*, 16(3), 1473-1493. <https://dx.doi.org/10.47423/TurkishStudies.49745>
- Hebecci, M. T., Bertiz, Y., & Alan, S. (2020). Investigation of views of students and teachers on distance education practices during the Coronavirus (COVID-19) Pandemic. *International Journal of Technology in Education and Science (IJTES)*, 4(4), 267-282.
- İşman, A. (2015). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Ankara: Pegem akademi.
- Kavuk, E., & Demirtaş, H. (2021). COVID-19 pandemisi sürecinde öğretmenlerin uzaktan eğitimde yaşadığı zorluklar. *E-International Journal of Pedandragogy (e-ijpa)*, 1(1), 55-73.
- Kilit, B., & Güner, P. (2021). Matematik derslerinde web tabanlı uzaktan eğitime ilişkin matematik öğretmenlerinin görüşleri. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 85-102. DOI: 10.18506/anemon.803167
- Koçoğlu, E., & Tekdal, D. (2020). Analysis of distance education activities conducted during COVID-19 pandemic. *Educational Research and Reviews*, 15(9), 536-543. DOI: 10.5897/ERR2020.4033
- Kurt, K., Kandemir, M. A., & Çelik, Y. (2021). Covid-19 pandemi sürecinde uzaktan eğitime ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 6(1), 88-103.
- MEB. (2020). Bakan Selçuk, Koronavirüs'e karşı eğitim alanında alınan tedbirleri açıkladı. <http://www.meb.gov.tr/bakan-selcuk-koronaviruse-karsi-egitim-alaninda-alinan-tedbirleri-acikladi/haber/20497/tr>
- Miles, M.B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis*. CA: Sage Publications.
- Özdemir Baki, G., & Çelik, E. (2021). Ortaokul matematik öğretmenlerinin uzaktan eğitimde matematik öğretim deneyimleri. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(1), 293-320.
- Özer, M. (2020). Educational policy actions by the ministry of national education in the times of COVID-19. *Kastamonu Education Journal*, 28(3), 1124-1129. doi: 10.24106/kefdergi.722280
- Sağlık Bakanlığı. (2021). COVID-19 Nedir? <https://covid19.saglik.gov.tr/TR-66300/covid-19-nedir-.html>
- Sarı, T., & Nayır, F. (2020). Challenges in distance education during the (Covid-19) pandemic period. *Qualitative Research in Education*, 9(3), 328-360. doi:10.17583/qre.2020.5872
- Sezgin, S., & Fırat, M. (2020). Covid-19 pandemisinde uzaktan eğitime geçiş ve dijital uçurum tehlikesi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd)*, 6(4), 37-54.
- Sengil Akar, S., & Kurtoglu Erden, M. (2021). Distance education experiences of secondary school math teachers during the pandemic: A narrative study. *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE*, 22(3), 1-20.

- TEDMEM. (2020). *COVID-19 sürecinde eğitim: Uzaktan öğrenme, sorunlar ve çözüm önerileri* (TEDMEM Analiz Dizisi 7). Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- Telli Yamamoto, S. G., & Altun, D. (2020). Coronavirüs ve çevrimiçi (online) eğitimin önlenemeyen yükselişi. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 25-34.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.

Extended Abstract

Introduction

The purpose of the current study is to investigate the opinions of middle school mathematics teachers about distance education mathematics lessons. With the transition to distance education, schools, teachers, students and parents all over the world have faced many problems. Although education and instruction continue with distance education, it has many negative aspects because distance education was started urgently, not in a prepared and planned way. During the pandemic in our country, many teachers who did not have experience in distance education and did not receive in-service training on this subject suddenly started to teach at a distance. For distance education, technological tools, teaching materials, internet connection are required. Teachers were caught unprepared for this process and faced many problems. In addition, students' socio-economic status, having technological tools and internet access also affect the distance education process. Especially teachers working in disadvantaged areas are confronted with more problems. Many studies have been conducted on teachers' experiences and opinions about distance education. However, it has been determined that there are a few studies (Kilit & Güner, 2021; Özdemir Baki & Çelik, 2021; Sengil Akar & Kurtoglu Erden, 2021) related to middle school mathematics teachers.

Methodology

The current study was designed in line with the qualitative research method. Qualitative research is conducted according to designs based on a certain strategy. The current study employed the phenomenological design. The maximum variation sampling method, one of the purposive sampling methods, was used in the study. Maximum diversity was achieved on the basis of the criteria of seniority, gender, education level and in-service training for distance education. Correspondingly, 10 middle school mathematics teachers working in schools affiliated to the Ministry of National Education were included in the study. A semi-structured interview form was used as the data collection tool. The data obtained from the semi-structured interview forms were analyzed through content analysis, one of the qualitative data analysis methods.

Findings and Discussion

The teaching materials used in distance education mathematics lessons were stated by the teachers to include z-book, materials in EBA, Web 2.0 tools (Geogebra, Microsoft white board, Math playground, LearningApps), booklets and questions published by the Ministry of National Education. The low number of teachers using Web 2.0 tools indicates that teachers do not have sufficient knowledge of Web 2.0 tools. The teaching strategies, methods and techniques used in the distance education mathematics lessons were stated by the teachers to include question-answer, lecturing, teaching through discovery. The teachers seem to be insufficient in using other strategies, methods and techniques other than traditional lecturing and question-answer.

The methods and tools used in measurement and evaluation in distance education mathematics lessons were stated by the teachers to include giving homework, sending subject-unit evaluation tests from Google form and EBA and sending questions from WhatsApp and Telegram applications. It can be said that the teachers find these methods and tools more reliable for measurement and evaluation. The activities done to ensure active participation of students in the distance education mathematics lessons were stated by the teachers to include interviewing parents, asking questions to students and reminding the class groups (WhatsApp, Telegram) that there is a lesson before the lesson. It can be said that the

teachers make a great effort to ensure the active participation of students in mathematics lessons. Regarding the benefits of distance education mathematics lessons, the teachers stated that they do not think they are useful. The reasons for this may be that the teachers do not see the mistakes and the operations made by students while solving problems and do not give feedback.

The problems encountered in classroom management in distance education mathematics lessons were stated by the teachers to include students speaking at the same time, students turning off their cameras and not being able to follow what students do in the lesson. Students speaking at the same time may be due to limited student-student communication. The general problems encountered in the distance education mathematics lessons were stated by the teachers to include students not having internet access, students not having technological tools (computer, tablet, smart phone), internet infrastructure problem and student absenteeism. In the distance education process, students' lack of internet access and lack of technological tools might have resulted in the problem of absenteeism. It can be said that these problems reduce the quality of the teaching delivered through distance education. Regarding the student-student and student-teacher interaction in the distance education mathematics lessons, the mathematics teachers stated that student-student interaction is limited and that there is some student-teacher interaction. Although the interaction between the teacher and the student is partially provided, it can be said that the interaction between the student and the student is very low. Regarding the accomplishment of the objectives set in the mathematics curriculum, the teachers are of the opinion that these objectives cannot be accomplished sufficiently in the distance education mathematics lessons. The objectives in the curriculum have been prepared in detail and according to face-to-face education. One class-hour in distance education is 30 minutes and it can be said that the time is not enough for the accomplishment of the objectives. For more effective mathematics lessons in distance education, the teachers suggested that additional resources and materials should be given to students, students' internet connection should be sufficient and the problems arising from the program (EBA, Zoom) should be solved. ⁱ

* Bu makalede yazarların katkı oranları: Canses TİCAN %60, Selda Derya TOKSOY GÖKOĞLU %40.

** Araştırma için 27.05.2021 tarihli 223 nolu kararla, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesinden etik kurul uygunluk onayı alınmıştır.



Görsel Düşünme Stratejilerinin Uygulandığı Öğrenme Ortamlarında Fen Öğretmen Adaylarının Argümantasyon Düzeyleri

Argumentation Levels of Pre-Service Science Teachers: With The Practices of Visual Thinking Strategies

Suna ÇÖĞMEN¹ Asiye BAHTİYAR² Necla KÖKSAL³

Özet

Bu araştırmanın amacı görsel düşünme stratejilerinin uygulandığı öğrenme ortamlarında öğretmen adaylarının argümantasyon düzeylerini belirlemektir. Araştırma, nitel araştırma desenlerinden durum çalışmasına göre tasarlanmış ve yürütülmüştür. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalında öğrenim gören ve gönüllü katılım gösteren toplam 10 öğretmen adayı ile gerçekleştirilen araştırmada, katılımcıların argüman oluşturmaları ile ilgili değişimleri ve düzeylerini açığa çıkarmak amacıyla, Görsel Düşünme Stratejileri (GDS) uygulamaları 10 oturumda gerçekleştirilmiştir. Analiz sonuçları, öğretmen adaylarının yüksek düzey argüman oluşturmada zorlandıklarını göstermiştir. Adaylar en çok "basit bir iddia" dan oluşan birinci düzey ikinci kategoride argüman oluştururken, 10 oturum boyunca sadece bir kez bir öğretmen adayı beşinci düzey argüman oluşturabilmiştir. Araştırmada gerçekleştirilen GDS uygulamalarında kullanılan görsel türleri incelendiğinde, fen öğretmen adaylarının en fazla argümanı diğer kategorisinde yer alan görseller üzerine oluşturdukları görülmektedir. Bu üç görsel türü arasında en az argüman ise fotoğraf kategorisinde yer alan görseller üzerine oluşturulmuştur.

Anahtar Kelimeler

Argümantasyon, fen öğretmen adayları, görsel düşünme stratejileri.

Abstract

The current study aims to determine the argumentation levels of pre-service science teachers in learning environments where Visual Thinking Strategies were applied. A holistic single case design was preferred for the study. Participants were 10 volunteer pre-service science teachers attending the Department of Science Education at Pamukkale University. Ten sessions of Visual Thinking Strategies practices were implemented, and the data was analyzed using descriptive analysis. Results show that pre-service science teachers construct low level arguments and have trouble with constructing high level and qualified arguments. They constructed "a simple claim" the most. Examining the visuals used in VTS practices, images in the "other" category were the ones that the participants felt the most comfortable constructing arguments. Moreover, the least number of arguments among the categories took place in "photography".

Key Word

Argumentation, preservice science teachers, visual thinking strategies.

Atf için:

For Citation

Çöğmen, S., Bahtiyar, A., & Köksal, N. (2021). Görsel düşünme stratejilerinin uygulandığı öğrenme ortamlarında fen öğretmen adaylarının argümantasyon düzeyleri. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi [MSKU Journal of Education]*, 8(1), 289-306. DOI: 10.21666/muefd.832920

Received: 28.11.2020

Accepted: 30.03.2021

Published: 01.05.2021

¹ Pamukkale Üniversitesi, sunadem@pau.edu.tr, ORCID: 0000-0002-3969-5650

² Pamukkale Üniversitesi, abahtiyar@pau.edu.tr, ORCID: 0000-0002-4982-0785

³ Pamukkale Üniversitesi, nkoksal@pau.edu.tr, ORCID: 0000-0003-2675-4305