



BUCA
EĞİTİM FAKÜLTESİ
DERGİSİ



E-ISSN: 2602-2850

ARALIK/DECEMBER 2021

SAYI/ISSUE 52

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ BUCA EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ

*Dokuz Eylül University
The Journal of Buca Faculty of Education*





**Dokuz Eylül Üniversitesi
Buca Eğitim Fakültesi Dergisi
(Buca F Edu J)**

**Dokuz Eylül University
The Journal of Buca Faculty of Education
(Buca F Edu J)**

Sayı 52, Aralık 2021

Issue 52, December 2021

E-ISSN 2602-2850

**Dokuz Eylül Üniversitesi
Buca Eğitim Fakültesi Dergisi
(Buca F Edu J)**

Sahibi

Prof. Dr. Esra BUKOVA GÜZEL
(Dekan)

Editör

Prof. Dr. Aslı UZ BAŞ
Doç. Dr. Melike YİĞİT KOYUNKAYA

Editör Yardımcıları

Dr. Öğr. Üyesi Meltem GÖKDAĞ
BALTAOĞLU
Doç. Dr. Ayşe TEKİN DEDE

Alan Editörleri

Doç. Dr. Bahar BARAN
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi
Doç. Dr. Hale SUCUOĞLU
Eğitim Bilimleri
Doç. Dr. Banu ÖZEVİN
Müzik Eğitimi
Doç. Dr. Tuba GÜLTEKİN
Resim-İş Eğitimi
Prof. Dr. Serap ÇALIŞKAN
Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi
Doç. Dr. Melike Yiğit KOYUNKAYA
Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi
Doç. Dr. Hasan ÇUKUR
Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi
Doç. Dr. İlyas YAZAR
Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi
Dr. Öğr. Üyesi Esin KUMLU
Yabancı Diller Eğitimi
Doç. Dr. Tuncay CANBULAT
Temel Eğitim

Dizgi Sorumluları

Araş. Gör. Ekin ALTIKARDEŞ
Arş. Gör. Esat KUZU

Yazım ve Dil Editörü

Araş. Gör. Dr. Esra USLU

Yayın Editörü

Arş. Gör. Ekin ALTIKARDEŞ

*Dergimiz TRDizin, SOBIAD ve OAJI
indeksi veri tabanında yer almaktadır.
Dergimiz ulusal hakemli bir dergi olup,
yılıda iki sayı yayınlanmaktadır.*

**Dokuz Eylül University
The Journal of Buca Faculty of Education
(Buca F Edu J)**

Owner

Prof. Dr. Esra BUKOVA GÜZEL
(Dean)

Editor

Prof. Dr. Aslı UZ BAŞ
Assoc. Prof. Dr. Melike YİĞİT KOYUNKAYA

Associate Editor

Asst. Prof. Dr. Meltem GÖKDAĞ
BALTAOĞLU
Assoc. Prof. Dr. Ayşe TEKİN DEDE

Section Editors

Assoc. Prof. Dr. Bahar BARAN
Computer Education and Instructional Technologies
Assoc. Prof. Dr. Hale SUCUOĞLU
Educational Sciences
Assoc. Prof. Dr. Banu ÖZEVİN
Music Education
Assoc. Prof. Dr. Tuba GÜLTEKİN
Fine Arts Education
Prof. Dr. Serap ÇALIŞKAN
Mathematics and Science Education
Assoc. Prof. Dr. Melike Yiğit KOYUNKAYA
Mathematics and Science Education
Assoc. Prof. Dr. Hasan ÇUKUR
Social Sciences and Turkish Education
Assoc. Prof. Dr. İlyas YAZAR
Social Sciences and Turkish Education
Asst. Prof. Dr. Esin KUMLU
Foreign Language Education
Assoc. Prof. Dr. Tuncay CANBULAT
Primary Education

Compositors

Research Asst. Ekin ALTIKARDEŞ
Research Asst. Esat KUZU

Spelling and Language Editor

Research Asst. Dr. Esra USLU

Editorial Editor

Research Asst. Ekin ALTIKARDEŞ

*This journal is listed in TRDizin, SOBIAD
and OAJI index. This journal is a national
peer-reviewed journal and it is published
semi-annually.*

Yayın Kurulu

- Prof. Dr. Sue Dale TUNNİCLİFFE
(Londra Üniv.)
Prof. Dr. Ali BAYKAL
(Boğaziçi Üniv.)
Prof. Dr. Suan YOONG
(Sultan Idris Üniv.)
Prof. Dr. Aysun UMay
(Hacettepe Üniv.)
Prof. Dr. Borislav V.TOSHEV
(Sofya Üniv.)
Prof. Dr. Ali AKYILDIZ
(Marmara Üniv.)
Prof. Dr. Vincentas LAMANAUSKAS
(Siauliai Üniv.)
Prof. Dr. Abdurrahman TANRIÖĞEN
(Pamukkale Üniv.)
Prof. Dr. Ali Paşa AYAS
(İstanbul Aydın Üniv.)
Prof. Dr. Ayşe KIRAN
(Hacettepe Üniv.)
Prof. Dr. Aytekin İŞMAN
(Sakarya Üniv.)
Prof. Dr. Binnur YEŞİLYAPRAK
(Ankara Üniv.)
Prof. Dr. Buket AKKOYUNLU
(Hacettepe Üniv.)
Prof. Dr. Figen ÇOK
(Ankara Üniv.)
Prof. Dr. Gülsev PAKKAN
(Ufuk Üniv.)
Prof. Dr. Haluk SORAN
(Hacettepe Üniv.)
Prof. Dr. Michael SCHALLİES
(Pggogischen Hochschule Heidelberg-Almanya)
Prof. Dr. Murat ALTUN
(Uludağ Üniv.)
Prof. Dr. Müfit KÖMLEKSİZ
(Uluslararası Kıbrıs Üniv.)
Prof. Dr. Nilüfer Voltan ACAR
(Hacettepe Üniv.)
Prof. Dr. Özcan DEMİREL
(Hacettepe Üniv.)
Prof. Dr. Petek AŞKAR
(Hacettepe Üniv.)
Prof. Dr. A. Seda SARACALOĞLU
(Adnan Menderes Üniv.)

Editorial Board

- Prof. Dr. Sue Dale TUNNİCLİFFE
(Londra Univ.)
Prof. Dr. Ali BAYKAL
(Boğaziçi Univ.)
Prof. Dr. Suan YOONG
(Sultan Idris Univ.)
Prof. Dr. Aysun UMay,
(Hacettepe Univ.)
Prof. Dr. Borislav V.TOSHEV
(Sofya Univ.)
Prof. Dr. Ali AKYILDIZ
(Marmara Univ.)
Prof. Dr. Vincentas LAMANAUSKAS
(Siauliai Univ.)
Prof. Dr. Abdurrahman TANRIÖĞEN
(Pamukkale Univ.)
Prof. Dr. Ali Paşa AYAS
(İstanbul Aydın Univ.)
Prof. Dr. Ayşe KIRAN
(Hacettepe Univ.)
Prof. Dr. Aytekin İŞMAN
(Sakarya Univ.)
Prof. Dr. Binnur YEŞİLYAPRAK
(Ankara Univ.)
Prof. Dr. Buket AKKOYUNLU
(Hacettepe Univ.)
Prof. Dr. Figen ÇOK
(Ankara Univ.)
Prof. Dr. Gülsev PAKKAN
(Ufuk Univ.)
Prof. Dr. Haluk Soran
(Hacettepe Univ.)
Prof. Dr. Michael SCHALLİES
(Pggogischen Hochschule Heidelberg-Germany)
Prof. Dr. Murat ALTUN
(Uludağ Univ.)
Prof. Dr. Müfit KÖMLEKSİZ
(European Lefke Univ.)
Prof. Dr. Nilüfer Voltan ACAR
(Hacettepe Univ.)
Prof. Dr. Özcan DEMİREL
(Hacettepe Univ.)
Prof. Dr. Petek AŞKAR
(Hacettepe Univ.)
Prof. Dr. A. Seda SARACALOĞLU
(Adnan Menderes Univ.)

Bu Sayının Hakemleri

Prof. Dr. Abdullah AYDIN
Prof. Dr. Ayperi DİKİCİ SİĞİRTMAÇ
Prof. Dr. Hasan Hüseyin ÖZKAN
Prof. Dr. İlhan GENÇ
Prof. Dr. Musa YÜCE
Prof. Dr. Nergüz BULUT SERİN
Prof. Dr. Sahure Gonca TELLİ
Prof. Dr. Selahattin AVŞAROĞLU
Prof. Dr. Süleyman İNAN
Doç. Dr. Atıf AKGÜN
Doç. Dr. Avni YILDIZ
Doç. Dr. Ayşe SAVRAN GENCER
Doç. Dr. Betül MEYDAN
Doç. Dr. Ceren SAYGI GERÇEKER
Doç. Dr. Çağlar Naci HİDİROĞLU
Doç. Dr. Demet GİRGIN
Doç. Dr. Deniz TONGA
Doç. Dr. Erdal KÜÇÜKER
Doç. Dr. Erhan YAYLAK
Doç. Dr. Ertan KUŞÇU
Doç. Dr. Ertuğ CAN
Doç. Dr. Esen ERSOY
Doç. Dr. Fatma Selda ÖZ SOYSAL
Doç. Dr. Fikret GÜLAÇTI
Doç. Dr. Güzin ÖZYILMAZ
Doç. Dr. İlkay Ebru Tuncer BOON
Doç. Dr. Kamil COŞTU
Doç. Dr. Makbule Gözde DİDİŞ KABAR
Doç. Dr. Mehmet Tahir KARABOĞA
Doç. Dr. Mihriban HACISALİHOĞLU
KARADENİZ
Doç. Dr. Muhammed Ali YAZIBAŞI
Doç. Dr. Muhammed Fatih DOĞAN
Doç. Dr. Mustafa ERGUN
Doç. Dr. Mustafa OTRAR
Doç. Dr. Neslihan KARAKUŞ
Doç. Dr. Raşit AVCI
Doç. Dr. Recai AKKUŞ
Doç. Dr. Recep KAHRAMANOGLU
Doç. Dr. Reyhan AĞÇAM
Doç. Dr. Selen DEMİRTAŞ ZORBAZ
Doç. Dr. Sermin BİLEN
Doç. Dr. Tuğba SARI
Doç. Dr. Tuncay ORAL
Doç. Dr. Yağmur SOYLU
Doç. Dr. Zafer TANGÜLÜ
Dr. Öğr. Üyesi Ahmet GÖÇEN
Dr. Öğr. Üyesi Alev ÜSTÜNDAĞ
Dr. Öğr. Üyesi Ali BAYRAM
Dr. Öğr. Üyesi Barış AYDIN
Dr. Öğr. Üyesi Betül ERTEK
Dr. Öğr. Üyesi Binnur YILDIRIM
HACİİBRAHİMOĞLU
Dr. Öğr. Üyesi Bora GÖRGÜN

Review Board

Prof. Dr. Abdullah AYDIN
Prof. Dr. Ayperi DİKİCİ SİĞİRTMAÇ
Prof. Dr. Hasan Hüseyin ÖZKAN
Prof. Dr. İlhan GENÇ
Prof. Dr. Musa YÜCE
Prof. Dr. Nergüz BULUT SERİN
Prof. Dr. Sahure Gonca TELLİ
Prof. Dr. Selahattin AVŞAROĞLU
Prof. Dr. Süleyman İNAN
Assoc. Prof. Dr. Atıf AKGÜN
Assoc. Prof. Dr. Avni YILDIZ
Assoc. Prof. Dr. Ayşe SAVRAN GENCER
Assoc. Prof. Dr. Betül MEYDAN
Assoc. Prof. Dr. Ceren SAYGI GERÇEKER
Assoc. Prof. Dr. Çağlar Naci HİDİROĞLU
Assoc. Prof. Dr. Demet GİRGIN
Assoc. Prof. Dr. Deniz TONGA
Assoc. Prof. Dr. Erdal KÜÇÜKER
Assoc. Prof. Dr. Erhan YAYLAK
Assoc. Prof. Dr. Ertan KUŞÇU
Assoc. Prof. Dr. Ertuğ CAN
Assoc. Prof. Dr. Esen ERSOY
Assoc. Prof. Dr. Fatma Selda ÖZ SOYSAL
Assoc. Prof. Dr. Fikret GÜLAÇTI
Assoc. Prof. Dr. Güzin ÖZYILMAZ
Assoc. Prof. Dr. İlkay Ebru Tuncer BOON
Assoc. Prof. Dr. Kamil COŞTU
Assoc. Prof. Dr. Makbule Gözde DİDİŞ KABAR
Assoc. Prof. Dr. Mehmet Tahir KARABOĞA
Assoc. Prof. Dr. Mihriban HACISALİHOĞLU
KARADENİZ
Assoc. Prof. Dr. Muhammed Ali YAZIBAŞI
Assoc. Prof. Dr. Muhammed Fatih DOĞAN
Assoc. Prof. Dr. Mustafa ERGUN
Assoc. Prof. Dr. Mustafa OTRAR
Assoc. Prof. Dr. Neslihan KARAKUŞ
Assoc. Prof. Dr. Raşit AVCI
Assoc. Prof. Dr. Recai AKKUŞ
Assoc. Prof. Dr. Recep KAHRAMANOGLU
Assoc. Prof. Dr. Reyhan AĞÇAM
Assoc. Prof. Dr. Selen DEMİRTAŞ ZORBAZ
Assoc. Prof. Dr. Sermin BİLEN
Assoc. Prof. Dr. Tuğba SARI
Assoc. Prof. Dr. Tuncay ORAL
Assoc. Prof. Dr. Yağmur SOYLU
Assoc. Prof. Dr. Zafer TANGÜLÜ
Asst. Prof. Dr. Ahmet GÖÇEN
Asst. Prof. Dr. Alev ÜSTÜNDAĞ
Asst. Prof. Dr. Ali BAYRAM
Asst. Prof. Dr. Barış AYDIN
Asst. Prof. Dr. Betül ERTEK
Asst. Prof. Dr. Binnur YILDIRIM
HACİİBRAHİMOĞLU
Asst. Prof. Dr. Bora GÖRGÜN

Dr. Öğr. Üyesi Büşra BAKİOĞLU
Dr. Öğr. Üyesi Çiğdem Suzan ÇARDAK
Dr. Öğr. Üyesi Didem AYDOĞAN
Dr. Öğr. Üyesi Ebru EREN
Dr. Öğr. Üyesi Esin UÇAL CANAKAY
Dr. Öğr. Üyesi Elif Nur AKKAŞ
Dr. Öğr. Üyesi Elif ULU ERCAN
Dr. Öğretim Üyesi Emre EV ÇİMEN
Dr. Öğr. Üyesi Fatih Çağatay BAZ
Dr. Öğr. Üyesi Fatih TÜRKAN
Dr. Öğr. Üyesi Fehmi DEMİR
Dr. Öğr. Üyesi Funda GÜNDOĞDU ALAYLI
Dr. Öğr. Üyesi Füsün ÜNAL
Dr. Öğr. Üyesi Gülcihan YAZÇAYIR
Dr. Öğr. Üyesi Halil İbrahim HASESKİ
Dr. Öğr. Üyesi Hanife ESEN AYGÜN
Dr. Öğr. Üyesi İbrahim ÇETİN
Dr. Öğr. Üyesi Menekşe ESKİCİ
Dr. Öğr. Üyesi Mithat TAKUNYAYACI
Dr. Öğr. Üyesi Yahya Can ERBAŞ
Dr. Öğr. Üyesi Zühre YILMAZ GÜNGÖR
Arş. Gör. Dr. Aslı KAYA
Arş. Gör. Dr. Beril CEYLAN
Arş. Gör. Dr. Deniz ALTUN
Arş. Gör. Dr. Elif SEZER
Arş. Gör. Dr. Hilal GÜLKILIK
Öğr. Gör. Dr. Ahmet Akif ERBAŞ
Öğr. Gör. Dr. Aykut GÜNLÜ
Öğr. Gör. Dr. İsmail ATEŞ
Arş. Gör. Aynur KARABACAK ÇELİK
Arş. Gör. Mustafa CEYLAN
Öğr. Gör. Duygu KALKAY
Öğr. Gör. Songül Yasemin ÖZGÜN
Dr. Gökay KELDAL
Doktora Öğrencisi Yafes CAN
Uzman Uğur Yiğit KARATAŞ
Nusret ERDEMİR

Asst. Prof. Dr. Büşra BAKİOĞLU
Asst. Prof. Dr. Çiğdem Suzan ÇARDAK
Asst. Prof. Dr. Didem AYDOĞAN
Asst. Prof. Dr. Ebru EREN
Asst. Prof. Dr. Esin UÇAL CANAKAY
Asst. Prof. Dr. Elif Nur AKKAŞ
Asst. Prof. Dr. Elif ULU ERCAN
Asst. Prof. Dr. Emre EV ÇİMEN
Fatih Asst. Prof. Dr. Çağatay BAZ
Asst. Prof. Dr. Fatih TÜRKAN
Asst. Prof. Dr. Fehmi DEMİR
Asst. Prof. Dr. Funda GÜNDOĞDU ALAYLI
Asst. Prof. Dr. Füsün ÜNAL
Asst. Prof. Dr. Gülcihan YAZÇAYIR
Asst. Prof. Dr. Halil İbrahim HASESKİ
Asst. Prof. Dr. Hanife ESEN AYGÜN
Asst. Prof. Dr. İbrahim ÇETİN
Asst. Prof. Dr. Menekşe ESKİCİ
Asst. Prof. Dr. Mithat TAKUNYAYACI
Asst. Prof. Dr. Yahya Can ERBAŞ
Asst. Prof. Dr. Zühre YILMAZ GÜNGÖR
Research Asst. Dr. Aslı KAYA
Research Asst. Dr. Beril CEYLAN
Research Asst. Dr. Deniz ALTUN
Research Asst. Dr. Elif SEZER
Research Asst. Dr. Hilal GÜLKILIK
Teaching Asst. Dr. Ahmet Akif ERBAŞ
Teaching Asst. Dr. Aykut GÜNLÜ
Teaching Asst. Dr. İsmail ATEŞ
Research Asst. Aynur KARABACAK ÇELİK
Research Asst. Mustafa CEYLAN
Teaching Asst. Duygu KALKAY
Teaching Asst. Songül Yasemin ÖZGÜN
Dr. Gökay KELDAL
Dr. Yafes CAN
Specialist Uğur Yiğit KARATAŞ
Nusret ERDEMİR

İÇİNDEKİLER / CONTENTS

Semra UÇAR, Yelda YILDIZ ÖNAL, Şule BAŞTEMUR

Evli Bireylerde İletişim Becerilerinin Yordayıcısı Olarak Sevilemezlik-Çaresizlik ve Evlilik Süresi

1-16

Unlovability, Helplessness and Marriage Duration as a Predictor of Communication Skills in Married Individuals
(Araştırma Makalesi/ Research Article)

Şeyma ŞAHİN, Abdurrahman KILIÇ

İlkokul, Ortaokul ve Lise Öğrencilerinin Eğitim Algılarına İlişkin Kavram Ağları

17-43

Concept Networks of Primary, Secondary and High School Students' Education Perceptions

(Araştırma Makalesi/ Research Article)

Ümüt ARSLAN, Burcu BAYRAKTAR UYAR

Geçmişe, Bugüne ve Geleceğe Odaklanmak: Zaman Odağı Ölçeğinin Türk Kültüründeki Psikometrik Özellikleri

44-57

Focusing on the Past, Present, and Future: Psychometric Properties of the Temporal Focus Scale in Turkish Culture

(Araştırma Makalesi/ Research Article)

Meliha KAHRAMAN, Fatma Ebru İKİZ

Ergenlerin Ebeveyn Duygusal Erişilebilirliği, Benlik Kurgusu ve Bilişsel Esneklik Düzeyleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi

58-76

Investigation of the Relationships Among Parental Emotional Availability, Self Construal and Cognitive Flexibility Levels of Adolescents

(Araştırma Makalesi/ Research Article)

Tamer YILDIRIM

Nanoteknoloji Öğretimi Üzerine Yapılan Çalışmaların Uluslararası Literatür Kapsamında Tematik İncelenmesi

77-96

A Thematic Investigation of Studies on Teaching Nanotechnology in the Scope of International Literature

(Araştırma Makalesi/ Research Article)

Hatice ODACI, Feridun KAYA, Özge KINIK

Genel İyi Oluş Ölçeği Kısa Formu'nun Türkçeye Uyarlama Çalışması

The Adaptation of General Well-Being Scale Short Form into Turkish

97-111

(Araştırma Makalesi/ Research Article)

Ceren ARI ARAT, Burcu ÖZDEMİR BECEREN

The Analysis of the Relationship Between the Temperament and the Social Status of Preschool Students Age 5

112-132

Okul Öncesi Dönem 5 Yaş Çocuklarının Sosyal Konumları ile Mizaç Özellikleri Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi

(Araştırma Makalesi/ Research Article)

Furkan ATMACA, Sema TAN

İki Kere Farklı: Özel Yetenekli ve Otizmlı Bireyler Hakkında Ne Biliyoruz? Bir Sistematiğ Alanyazın Taraması

133-152

Twice Exceptional: What Do We Know About Gifted Individuals with Autism? A Systematic Literature Review

(Derleme Makalesi/ Review Article)

Hüseyin MUTLU, Gülser VARDARCI KACAR, Alev GİRLİ

Otizmlı Çocuğu Olan Anne Babaların Yaşam Doyumu, Sosyal Destek ve Umut Düzeyleri

153-167

Life Satisfaction, Social Support and Hope Parents with Children with Autism

(Araştırma Makalesi/ Research Article)

Gülsüm YILDIRIM

Hayat Bilgisi Dersi Temel Yaşam Becerileri ve Kazanımlarının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi

168-184

Evaluation of Life Study Course Basic Life Skills and Objectives According to Teacher's Opinions

(Araştırma Makalesi/ Research Article)

Fatih ÇAKMAK

Din Öğretimi Alan Öğretmenlerinin Sınıf ve Sınıf Yönetimi Algılarının Metaforlar Üzerinden İncelenmesi

185-214

Examining the Classroom and Classroom Management Perceptions of Religious Education Teachers Through Metaphors

(Araştırma Makalesi/ Research Article)

Abbas ERTÜRK

Küreselleşme: Yoksul Toplumlara Çare Oldu mu? Eğitim Olgusu Üzerinden Bir İnceleme

215-234

Globalization: Has it Solved the Problems of Poor Societies? An Investigation on the Phenomenon of Education

(Araştırma Makalesi/ Research Article)

Tuba AYDOĞDU İSKENDEROĞLU, Mehmed Emre KONYALIHATİPOĞLU

Matematik Öğretmenlerinin Bakış Açısıyla Covid-19 Salgını Sürecinde Uzaktan Canlı Dersler

235-262

Remote Live Courses During The Covid-19 Pandemic from the Perspective of Mathematics Teachers

(Araştırma Makalesi/ Research Article)

Ahmet AYCAN, Yaprak Türkân YÜCELSİN TAŞ

263-276

Evaluation Numérique en Didactique du Français Langue Etrangère

Digital Evaluation in Teaching French as a Foreign Language

(Araştırma Makalesi/ Research Article)

Sinem BAŞ ADER

Duyarlı Öğretime Radikal Yapılandırmacı Bir Bakış: Öğretmen Merkezles-tirmesi

277-304

A Radical Constructivist View of Responsive Teaching: Teacher Decentering

(Araştırma Makalesi/ Research Article)

Ulaş İLİC

Evaluation of Instructional Technologies Course from the Perspective of Pre-service Teachers

305-324

Öğretmen Adaylarının Bakış Açısından Öğretim Teknolojileri Dersine Yönelik Bir Değerlendirme

(Araştırma Makalesi/ Research Article)

Ümit MORSÜN BÜL, Pınar KARABABA, Merve Fatma BAYSAL, Ezgi ÖZKAN

Ergenlerde Arkadaşlık Kalitesinin Yordayıcısı Olarak Sosyal Görünüş Kaygısı ve Kimlik Boyutları

325-336

Social Appearance Anxiety and Dimensions of Identity as Predictors of Friendship Quality among Adolescents

(Araştırma Makalesi/ Research Article)

Abdullah ÇETİN, Serkan ÜNSAL, Ebru HEKİMOĞLU

2018-2019 Öğretim Yılında Güncellenen Öğretmen Yetiştirme Lisans Programının İncelenmesi

337-358

An analysis of the Teacher Training Undergraduate Program Updated in the 2018-2019 Educational Year

(Araştırma Makalesi/ Research Article)

Feriha Hande İDİL, Serkan NARLI

Ortaokul Matematik Öğretmen Adaylarının Cebir Öğrenme Alanına İlişkin Alan ve Pedagojik Alan Bilgilerinin İncelenmesi

359-391

Investigation of Elementary School Mathematics Teacher Candidates' Subject Matter Knowledge and Pedagogical Content Knowledge Regarding the Algebra Learning Field

(Araştırma Makalesi/ Research Article)

Şafak ULUÇINAR SAĞIR, Ümit İlay SOYLU

Yedinci Sınıf Fen Bilimleri Ders Kitaplarında Bilimin Doğası Temalarının İncelenmesi: Kuvvet ve Enerji Ünitesi

392-411

Investigation of the Nature of Science Themes in Seventh Grade Science Textbooks: Force and Energy Unit

(Araştırma Makalesi/ Research Article)

Eda BAKIR, Nilüfer ATMAN USLU, Yasemin KOÇAK USLU

Başarımla İlgili Duygular Anketinin Öğretmen Adayları için Geçerleme Çalışması ve Kısa Formu

412-438

A Validation Study and Short form of Achievement Emotion Questionnaire for Preservice Teachers

(Araştırma Makalesi/ Research Article)

Hazel Sıla MENTEŞ, Yaşare AKTAŞ ARNAS

Okul Öncesi Kaynaştırma Sınıfındaki Otizimli Bir Çocuğun Akran İlişkilerinin İncelenmesi

439-464

Investigation of the Children's Peer Relationships in the Inclusive Preschool Classroom of a Child with Autism

(Araştırma Makalesi/ Research Article)

Raziye ERDEM, Ebru ÜNAY, Orhan ÇAKIROĞLU

COVID-19 Sürecinde Özel Eğitimde Uzaktan Eğitime Yönelik Ebeveynlerin Görüşleri

465-479

Views of Parents About Distance Education in Special Education During COVID-19

(Araştırma Makalesi/ Research Article)

Ashhan ÇOKSÖYLER, Gülay BOZKURT

Bilişsel Perspektif Bağlamında Matematiksel Modelleme Süreci: Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Deneyimleri

480-502

Mathematical Modeling Process in the Context of Cognitive Perspective: Sixth Grade Students' Experiences

(Araştırma Makalesi/ Research Article)

Eşref NAS, Ramazan SAK

Merhamet Korkusu Ölçeği'nin Geliştirilmesi

503-519

Development of the Fear of Compassion Scale

(Araştırma Makalesi/ Research Article)

Hayriye ALBAYRAK, Zehra Nesrin BİROL

Lise Öğrencilerinin Kendini Sabotaj Davranışlarının İncelenmesi

520-535

Examining the Self-Handicapping Behaviors of High School Students

(Araştırma Makalesi/ Research Article)

Hatice ODACI, Nihal TOPAL, Şükrü ÖZER

Okul Danışmanlarının Psikolojik İyi Oluşları Üzerinde Psikolojik Sermaye ve Başa Çıkma Tarzlarının Rolü

536-556

The Role of Psychological Capital and Coping Styles on the Psychological Well-Being of School Counselors

(Araştırma Makalesi/ Research Article)

Gizem KÖŞKER

Le Développement De La Compétence Interculturelle Dans L'enseignement Du FLE: Un Exemple d'Application

557-566

Yabancı Dil Olarak Fransızca Öğretiminde Kültürlerarası İletişim Becerisi Gelişimi: Bir Uygulama Örneği

(Araştırma Makalesi/ Research Article)

Hüseyin GÖKAL, Volkan CANTEMİR, Vesile KÜÇÜK

Covid-19 Salgın Sürecinde Zorunlu Uzaktan Eğitim Alan Öğrencilerin Teknoloji Kabulü ve Topluluk Hissinin Memnuniyete Katkısının İncelenmesi: KKTC Örneği

567-581

Investigation of the Contribution of Students Receiving Compulsory Distance Education to Technology Acceptance and Community Feeling to Satisfaction During the Covid-19 Pandemic Process: An Example of Northern Cyprus

(Araştırma Makalesi/ Research Article)

Ramazan Murat ERGEN, Behiye AKACAN

Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Medya Bağımlılığı ile Duygusal Zekâ Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

582-599

The Examination of the Relationship Between Social Media Addiction and Emotional Intelligence Levels for University Students

(Araştırma Makalesi/ Research Article)

Tuğba BARAN KAYA, Tuba GÖKÇEK

Ortaokul Matematik Öğretmeni Adaylarının Matematik Öğretimi İçin
Tasarladıkları Oyunların Farklı Açılardan Ele Alınması

600-621

*Analysis of Games Designed by the Secondary School Pre-Service
Mathematics Teachers*

(Araştırma Makalesi/ Research Article)

Gökhan TAŞKIN, Gökhan AKSOY

Uzaktan Eğitim Hakkında Öğretmen Görüşleri

622-647

Teachers' Opinions Related to Distance Education

(Araştırma Makalesi/ Research Article)

Cem ASLAN

Uzaktan Eğitimle Yürütülen Özel Eğitim Dersine İlişkin Müzik
Öğretmeni Adaylarının Görüşleri

648-665

*Opinions of Prospective Music Teachers on the Special Education
Course Conducted with Distance Education*

(Araştırma Makalesi/ Research Article)

Büket ŞEREFLİ, Erdi ERDOĞAN

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının E-Portfolyo Kullanımları: Bir
Durum Çalışması

666-691

*E-Portfolio Usage of Social Studies Teacher Candidates:
A Case Study*

(Araştırma Makalesi/ Research Article)

Nükhet HOTAR, Kadir DEMİR, Zekavet KABASAKAL, Medine

YILMAZ, Emel KURUOĞLU KANDEMİR, Gülçin UYANIK,

Orkide BAKALIM, İsmail CANOĞLU, Tolga GÜNVAR, Pınar

SÜRAL ÖZER

Investigation of the Effect of Peer Awareness Training Activity on
Internet Addiction and Cyberbullying Level

692-706

*Akran Farkındalığı Eğitiminin İnternet Bağımlılığı ve Siber Zorbalık
Düzeyine Etkisinin İncelenmesi*

(Araştırma Makalesi/ Research Article)

Derya GÖĞEBAKAN YILDIZ, Semiha ŞAHİN, Mustafa ŞAHİN

Öğretmen Adayları Perspektifinden Yaşam Boyu Öğrenme, Dünya Vatandaşlığı ve Eleştirel Düşünme Arasındaki İlişkiler

707-723

The Relationship between Lifelong Learning, World Citizenship and Critical Thinking from the Perspective of Teacher Candidates

(Araştırma Makalesi/ Research Article)

Berna TATAROĞLU TAŞDAN

Türkiye’de Matematik Eğitiminde Akıllı Tahta Kullanımını İnceleyen Araştırmaların Betimsel İçerik Analizi

724-743

Descriptive Content Analysis of Studies Examining the Use of Interactive Whiteboards in Mathematics Education in Turkey

(Araştırma Makalesi/ Research Article)

Elif İLHAN, İlyas YAZAR

Temel Eğitim Türkçe Ders Kitaplarındaki Metin-Görsel İlişkinin Görsel Tasarım Unsurları Bağlamında İncelenmesi

744-763

Investigation of The Text-Visual Relationship Used in Basic Education Turkish Lesson Books in terms of Visual Design Elements

(Araştırma Makalesi/ Research Article)

Onur AKINÖNDER, Esin UÇAL CANAKAY

Uluslararası Sertifikalı Londra Müzik Koleji (London College of Music-LCM) Müzik Eğitim Programının Özengen Piyano Eğitimindeki Yeri

764-779

The Position of the Internationally Certified London College of Music (LCM) Education Program in the Field of Amateur Piano Education

(Araştırma Makalesi/ Research Article)

Evli Bireylerde İletişim Becerilerinin Yordayıcısı Olarak Sevilemezlik- Çaresizlik ve Evlilik Süresi

Unlovability, Helplessness and Marriage Duration as a Predictor of Communication Skills in Married Individuals

Semra UÇAR¹, Yelda YILDIZ ÖNAL², Şule BAŞTEMUR³

¹Dr. Öğr. Üyesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ABD, Eğitim Fakültesi, Erciyes Üniversitesi, Türkiye, smrucr@gmail.com (<https://orcid.org/0000-0002-4395-9081>)

²Dr. Öğr. Üyesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ABD, Eğitim Fakültesi, Medipol Üniversitesi, Türkiye, yeldayildiz06@gmail.com (<https://orcid.org/0000-0002-2397-4778>)

³Sorumlu Yazar, Dr. Öğr. Üyesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ABD, Eğitim Fakültesi, Ordu Üniversitesi, Türkiye, sulebastemur@odu.edu.tr smrucr@gmail.com (<https://orcid.org/0000-0003-3940-0565>)

Geliş Tarihi: 05.08.2020

Kabul Tarihi: 30.10.2021

ÖZ

Bu araştırmanın birinci amacı ilişki inançları (sevilemezlik-çaresizlik) ve evlilik süresinin birlikte evli bireylerin iletişim becerilerini ne düzeyde yordadığının araştırılmasıdır. Araştırmanın ikinci amacı ise evli bireylerin iletişim becerilerinin ve ilişki inançlarının (sevilemezlik-çaresizlik) cinsiyetlerine ve evlilik sürelerine göre farklılaşp farklılaşmadığının incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda, ulaşılabilir örnekleme yöntemiyle 400 evli katılımcı (238 kadın, 162 erkek) araştırmada yer almıştır. Veri toplama araçları olarak İlişkilerde İnanç Envanteri (İİE), İletişim Becerileri Envanteri (İBE) ve kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Yapılan çoklu doğrusal regresyon analizine göre, sevilemezlik ve evlilik süresi değişkenleri bir arada iletişim becerilerini anlamlı bir şekilde yordamaktadır. Ayrıca, evli bireylerin cinsiyete göre iletişim becerilerinin ve ilişki inançlarının (sevilemezlik-çaresizlik) farklılaşp farklılaşmadığı bağımsız gruplar t-testiyle; evlilik süresine göre iletişim becerilerinin, ilişki inançlarının farklılaşp farklılaşmadığı ise tek yönlü varyans analiziyle test edilmiştir. Tek yönlü varyans analizinin anlamlı olduğu durumda, gruplar arasında bulunan anlamlı farklılığın, hangi gruplar arası farklılardan kaynaklandığını belirlemek için post-hoc testlerden Tukey yapılmıştır. Cinsiyete göre iletişim becerilerinin ve ilişki inançlarının (sevilemezlik-çaresizlik); evlilik süresine göre ise iletişim becerilerinin ve çaresizlik inancının anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. Bulgular ilgili alanyazın ile tartışılmıştır. Sonuç olarak elde edilen bulgular psikolojik danışma sürecinde ilişki inançlarının ve evlilik süresinin evlilikte iletişim becerilerini içerecek şekilde ele alınması gerektiğini göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: İletişim becerileri, ilişki inançları, sevilemezlik, çaresizlik, evli çiftler.

ABSTRACT

The first purpose of this study was to examine the predictive power of relationship beliefs (unlovability, helplessness) and marriage duration on communicating skills of married individuals. The second purpose of this study was also to determine whether there is a difference among married couples' communication skills and relationship beliefs (unlovability, helplessness) according to their gender and marriage duration.

Sample was consisted of 400 married couples (238 females, 162 male) reached with convenience sampling. As data collection tools, Relationship Belief Inventory (RBI), Communicating Skills Inventory (CSI) and the Personal Information Form was used. According to the multiple regression analysis, unlovability and marriage duration variables together significantly predict communication skills. In addition, whether the communication skills and relationship beliefs (unlovability, helplessness) of married individuals differ according to gender was determined by independent groups t-test; whether communication skills and relationship beliefs differ according to the duration of marriage was tested by one-way analysis of variance. In the case where one-way variance analysis was significant, Tukey test was performed to determine the significant differences between the groups and which groups they derived from. Communication skills and relationship beliefs (unlovability, helplessness) of married individuals were significantly differed according to their genders and also communication skills and helplessness were significantly differed according to marriage duration. Findings are discussed with the related literature. The findings obtained as a result show that relationship beliefs and duration of marriage are issues that need to be studied at the point of communication in the process of counseling.

Keywords: Communicating skills, relationship beliefs, unlovability, helplessness married couples.

GİRİŞ

Evlilik, bireylerin bir hayatı paylaştığı, birliktelik, sevgi, dayanışma, sosyal ihtiyaçlar ve cinsel doyum gibi birçok faktörle ilişkili olan yakın ilişki biçimidir. Bu ilişki biçiminde çiftler hem kişisel özerkliklerini hem de birbirleri ile olan ilişki biçimlerini evlilik sürecinde ortaya koymaktadır. Çiftler arasındaki bu ilişki neslin devamını sağlarken çocukların dünyaya gelmesi ile bireylerin rol ve sorumluluklarının değişime uğradığı bir yapıdır (Larson & Holman, 1994). Evlilikle başlayan serüven zaman içerisinde rollerin ve etkileşimlerin değişmesiyle aile de kendine özgü bir yapıya dönüşmektedir. Bu yapı kültürel olarak benzerlikleri barındırdığı gibi kendine özgülüğü ile farklılığı da barındırmaktadır. Tüm bunların merkezinde ise ilişkinin temel ihtiyaçları yer almaktadır (Walsh, 2017). Çocuk sahibi olmanın getirdiği ebeveyn rol ve sorumluluklarının yanı sıra kişilerin kendileriyle birlikte evlilik öncesi öğrenmelerinden getirdikleri iletişim biçimleri (Blanchard, Hawkins, Baldwin & Fawcett, 2009) ve evlilik ilişkisine yönelik inançlar (Sharp & Ganong, 2000) bu temel ihtiyaçların şekillenmesinde öne çıkmaktadır.

Etkili iletişim becerileri hayatın her dönemini etkilediği gibi evliliği de etkileyen önemli unsurlardan biridir. Evlilik öncesinde bireyler arasındaki iletişim bir ilişki kurma ya da başlatma ile ilgili hedeflere ulaşma amaçlı olabilmektedir (Johnson, 1990). Bu sebeple bu süreçte eşlere gönderilen sözlü ya da sözsüz mesajlar bireyin ilişkilere dair algı, tutum ve eğilimlerinden etkilenmektedir (McWhirter ve Voltan Acar, 1985). Benzer şekilde evlilikte de bireylerin birbirlerine gönderdikleri mesajlar iletişim becerileri ile ilişkili olabilmektedir. Aile içi iletişimde gönderilen açık ve doğrudan olmayan mesajlar (Soylu ve Kağnıcı, 2015) ve iletişime kapalı olmak (Aydın, 1998) aile içinde sorunlara neden olabilmektedir. Bu şekilde bir evliliğin devam ettirilmesi de taraflar için zorlayıcı olabilmektedir (Özgüven, 2000). Ayrıca evli bireylerin sorunları ile ilgili yürütülen araştırmalar Türkiye’de eşlerin iletişim yetersizlikleri nedeniyle sık sık tartıştıklarını ve sorunların çoğu kez çözüme ulaşmadığını (Özgüven ve Sayıl, 1999) hatta eşleri boşanma aşamasına getiren nedenlerin de başında geldiğini (Kayma Güneş, 2007) göstermektedir.

Özgüven’e göre (2000), eşler arasındaki etkili iletişim bireylerin birbirlerini daha iyi tanımasını, aile kaynaklarının etkili kullanımı, karar alırken ortak kararların alınabilmesi, bireylerin hem kendilerine hem de eşlerine saygı çerçevesinde davranması ile doğrudan ilişkilidir. Bu sebeple evlilikte bireylerin birbirleri ile kurdukları iletişimin kalitesi evlilik ilişkisinin kalitesinin de belirleyicisi olabilmektedir (Duran ve Hamamcı, 2010). Açık ve dürüst iletişim, çiftlerin farklılıklarının yanı sıra birbirlerine olan sevgi ve hayranlıklarını ifade etmelerine olanak tanıyan bir atmosfer yaratmaktadır (Wickrama, 2012). Yapıcı iletişim yakınlığı teşvik etmekte, desteği arttırmakta ve problemlerini etkili bir şekilde çözmelerini sağlayarak çiftlerin evlilikleri üzerindeki stresini azaltmaktadır (Malkoç, 2001). Evlilikte etkili iletişim kurabilen, aile ile ilişkili

konularda ortak kararlar alabilen çiftler ile ailedeki sorunları olumlu şekilde çözümleyen çiftlerin evliliklerinin daha uyumlu olduğu söylenebilmektedir (Erbek, Beştepe, Akar, Eradamlar ve Alphan, 2005). Başka bir deyişle Fitzpatrick'in (2009) önerdiği gibi; iyi iletişim, iyi evlilik için esastır. Diğer taraftan ise evlilikte çiftler arasında iletişimsizlik arttıkça evlilik içerisindeki problemler de artmaktadır (Esere, Yusuf, & Omotosho, 2011).

Evlilikte çiftler arası iletişimi etkileyen bazı demografik faktörler bulunmaktadır. Bu faktörlerden ilki cinsiyettir. İmamoğlu (1994) tarafından yürütülen bir araştırmaya göre her iki cinsiyet de iletişim sorunları yaşamakta, iletişim problemlerini birbirleri ile paylaşmakta zorluk yaşamaktadır ancak kadınların eşleri ile iletişim kurma istekleri ve çabaları erkeklerden daha fazladır. Ayrıca kadınlar eşleri kendilerine sorunlarını anlatmadıkları için rahatsız olmaktadır (Kocadere, 1995). Kadınlar eşleri ile sorunları tartışmaya daha istekliken (Anahar Delibalta, 2013), erkekler ise iletişim kurmamayı ve iletişim örüntüsünden geri çekilmeyi tercih etmektedirler (Heavey, Layne, & Christensen, 1993). İkinci demografik faktör olan evlilik süresi de çiftler arasındaki iletişimi etkileyebilmektedir. Eşler arasındaki iletişimle doğrudan ilişkili olan evlilik doyumu (Hyun & Shin, 2012) evliliğin başlarındaki bireylerde yüksek iken (Tuzcu, 2017), 15 yıl sonrası evliliklerde uyumun azalma eğiliminde olduğu söylenebilmektedir (Seferoğlu, 2017). Evliliğin geç dönemlerinde ise doyum tekrar yükselmektedir (Jose & Alfons, 2007). Aynı zamanda, evliliğin ilk yıllarında taraflar bir yandan evlilikte kendilerini ve eşlerini tanımaya çalışırken bir yandan da evliliğe uyum sağlamaya çalışmaktadır. Jent'in (2006) belirttiği üzere evliliğin ilk beş yılı kur yapma evresi olmakta ve evliliğin çökme riskini taşıdığı gibi bunun baskısını da hissettirmektedir. Evlilikte 15 yıl ve üstünde ise çocukların evi terk ettiği ve evliliğin ilk yılları gibi bireylerin tekrar baş başa olduğu ve yeni düzene uyum sağlama süreci deneyimlenmektedir.

Evlilik ilişkisine yönelik inançlar da evliliği etkileyen diğer durumlardan biridir. Temelleri evlilik öncesi romantik ilişkilere dayanan ilişki inançları bireylerin ilişkilere yönelik oluşturdukları idealleri ve beklentileri içermektedir (Eidelson & Epstein, 1982). İlişki inançları işlevsel ve işlevsel olmayan inançlar olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. İşlevsel olmayan ilişki inançları genel olarak netlik içermemekte, katı kuralları ve bireylerin birbirlerinden çarpıtılmış beklentilerini içermektedir (Fletcher & Kininmonth, 1992; Stackert & Bursik, 2003). Ayrıca ilişkilerin başlaması, gelişmesi, çiftler arası çatışmalar gibi birçok nokta ile doğrudan ilişkilidir (Knee, 1998; Sprecher & Metts, 1999).

Evlilik ilişkisinde akılcı olmayan inançların ve beklentilerin rolü Akılcı Duygusal Davranışçı Terapi'de (ADDT) vurgulanmıştır (Kalkan, 2006). ADDT'nin vurguladığı akılcı olmayan inançlar, ilişkilerdeki birçok anlaşmazlığın temeli olarak görülmektedir ve bireyin ortak düşünce süreçlerinin bir parçası hâline gelen işlevsiz düşünce örüntülerinin bir sonucu olarak gelişmektedir (Dryden, 2003). Bu vurgu bireylerin evlilikte verdiği tepkilerin, ilgili inançlarla ilişkili olduğunu desteklemektedir. ADDT, evlilikte sorun yaşama nedenleri arasında bireyin sadece kendisi ve diğerleri hakkında değil aynı zamanda evlilik ilişkisi hakkında da gerçekçi olmayan beklentileri olmasından kaynaklanabileceğini belirtmektedir (Fincham, 2003). Evliliğe dair ilişki inançlarının işlevsiz oluşu da evlilikte iletişim kurmak da dahil olmak üzere, evlilik uyumunu ve doyumunu da etkilemektedir (Janjani, Momeni, Rai, & Saidi, 2017; Kervancıoğlu, 2016). Bu durum, sosyal ilişkilerde de anlaşmazlık nedeni olabilmektedir. İşlevsiz ilişki inançları evli bireylerin ilişkilerini etkilediği gibi daha fazla stres yaşamalarına da neden olabilmektedir (Hamamcı, 2005). Birbirleri ile ilişkili bu faktörlerin etkileri bununla da sınırlı kalmamakta ve evlilik iletişiminin de bu süreçte etkilenmesine yol açabilmektedir. Özetle, ilişki inançları söz konusu olduğunda beraberinde evli çiftler arasındaki iletişime yansımaları da kaçınılmaz nitelikte olabilmektedir.

Etkili iletişim, evlilik ilişkilerinde önemli bir role sahiptir (Olson & Olson, 2000). Evlilikte sağlıklı bir ilişki yürütülmesi için eşler arasındaki iletişim becerilerinin de sağlıklı olması gerekmektedir. Nitekim evlilik ilişkisinin sağlıklılığı evlilik doyumu (Soylu ve Kağnıcı, 2015), köken aile aracılığı ile kazandıkları iletişim becerilerini ne derece yakın ilişkilerine ve kendi

kurdukları ailelere taşıdıkları (Juvva & Bhatti, 2006) ile de kendini göstermektedir. Bu etkileşimin iletişim becerilerine yansması aile bireylerinin evliliğe ve aile olmaya dair inançlarından bağımsız olmayabilmektedir. Olumlu iletişim, aile organizasyonunun farklı seviyelerinde hareketi kolaylaştırırken, iletişim becerilerinin eksikliği, aile sisteminin uyum ve esneklik seviyelerini değiştirmesini engellemektedir (Fincham, Beach, Lambert, Stillman, & Braithwaite, 2008). Bireylerin evlilik ilişkilerine yönelik işlevsel ve işlevsel olmayan inançları yaşanacak olumsuzlukların habercisi niteliğindedir (Larsen & Olson, 1989). Aile ve evlilik ilişkilerinin farklı kültürlerde de farklılaşabileceği göz önünde bulundurulduğunda, bu araştırmayla Türkiye örneğinde eşler arası iletişim becerilerini yordayan değişkenlerin belirlenebileceği düşünülmektedir. Bu araştırmanın eşler arasındaki iletişim süreçlerinin kültürel bağlamda anlaşılmasıyla da kültüre özgü katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. Bu katkılar çift ve aile danışmanlığı alanındaki uygulayıcılara da uygulamalarında fayda sağlayacağı düşünülmektedir. Kültürler aynı zamanda dinamik yapılar olarak dönüşmektedir. Bu dönüşümler içerisinde aileyi güçlendirmek ve aile işleyişini kendine özgü iletişim ve inançlarıyla anlayıp sürece adapte olmayı sağlamaktadır (Walsh, 2017).

Sözü geçen evlilik ve aile içi süreçlerin yanı sıra bu problemlerin sonuçlarının evliliğin sonlanması tercihlerinin artmasına yol açması, evlilikte eşlerin ilişkilerinin anlaşılmasını gerekli kılmaktadır (Kalkan, 2006). Bu problem durumundan hareketle evli bireylerin ilişki inançları (sevilemezlik-çaresizlik), cinsiyet ve evlilik süresinin iletişim becerilerini ne yönde yordadığı araştırılmıştır. Bu araştırmada alanyazın bilgisi de dikkate alınarak evlilik sürecinde öne çıkan değişkenler arasında yer alan cinsiyet ve evlilik süresine göre iletişim becerileri ve ilişki inançlarının (sevilemezlik- çaresizlik) nasıl bir farklılaşma gösterdiğinin de anlaşılması amaçlanmaktadır. Özetle, evlilikte bireyleri geçmişlerinden bugünlerine getirdikleri iletişimden ve ilişkiye dair inançlarından bağımsız düşünmek güçtür. Bu iki faktör doğum içinde büyüdükleri aileden ve daha geniş çerçevede de kültürlerinden etkilenmektedir. Kültürün getirdikleri her ailede kendine özgü bir hal almakta ve bu da her yeni evliliği eski ve yeninin harmanlandığı bir hale dönüştürmektedir. Her iki cinsiyet de bu mesajları ve öğretileri farklı yorumlayabilmektedir. Bu farklılıkta iki cinsiyete ilişkin evlilikteki beklentilerin farklılaşması da etkili olmaktadır. Bu da kadın olarak ve erkek olarak iletişim becerilerinin evlilikte kendini nasıl gösterdiği ve bu becerilere ilişkiye dair inançların nasıl eşlik ettiğini gündeme getirmektedir. Çiftler evlilik süreçleriyle birlikte iletişim becerileri ve inançlarıyla kendi deneyimlerini oluşturmaktalar. Bu deneyimlerin yıllar içerisinde evlilikte geçen süreyle beraber ailenin yaşam döngüsü dikkate alındığında artı ve eksileri ile iletişim becerileri ve ilişkiye dair inançları ne yönde etkilediği sorusunu akla getirmektedir. Bu noktada bu araştırmanın amacını temsil edeceği düşünülen aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- İlişki inançları (sevilemezlik-çaresizlik) ve evlilik süresi birlikte evli bireylerin iletişim becerilerini yordamakta mıdır?
- Evli bireylerin iletişim becerileri ve ilişki inançları cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
- Evli bireylerin evlilik süresine göre iletişim becerileri ve ilişki inançları (sevilemezlik-çaresizlik) farklılaşmakta mıdır?

YÖNTEM

Bu araştırma nicel araştırma geleneğinde yer alan ilişki bir araştırmadır. İlişkisel araştırma, iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkinin, bu değişkenlere herhangi bir şekilde müdahale edilmeden incelendiği araştırmalardır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013). Keşfedici ilişki araştırmalarda, değişkenler arası ilişkileri analiz ederek önemli bir olay anlaşılmasına çalışılırken yordayıcı ilişki araştırmalarda değişkenler arasındaki ilişkiler incelenerek bir ya da birden çok değişken değerinden yola çıkarak diğer değişkenin bilinmeyen değeri belirlenmeye çalışılır (Fraenkel & Wallen, 2006). Bu araştırmada bağımlı

değişken iletişim becerileri, bağımsız değişkenler ise ilişki inançları (sevilemezlik-çaresizlik) ile kategorik değişkenler olan cinsiyet ve evlilik süresidir.

2.1. Araştırma Grubu

Araştırma grubunu ulaşılabılır örnekleme yöntemiyle ulaşılan gönüllü 400 evli kadın ve erkek katılımcı oluşturmaktadır. Seçkisiz olmayan örnekleme yöntemi olan ulaşılabılır örneklemede ihtiyaç duyulan örnekleme büyüklüğüne ulaşabilmek için araştırmacı ölçme araçlarını ulaştırabileceği gruplara yönelmektedir (Büyüköztürk vd., 2013). Araştırma verileri, İstanbul, Van, Ordu ve Malatya illerinden yüz yüze ve/veya çevrimiçi veri toplama yöntemi ile toplanmıştır. 'Google formlar' üzerinden çevrimiçi versiyona dönüştürülen ölçekler, farklı çevrimiçi platformlar (sosyal medya, whatsapp grupları vb.) üzerinden hedef kitleye ulaştırılmıştır. Bu bölgelerin araştırmacıların çalıştıkları ve/veya yaşadıkları bölgeler olması ulaşılabılırlik kısmının gerekçelendirilmektedir. Ayrıca örnekleme grubunun üç farklı coğrafi bölgeyi (Doğu Anadolu, Karadeniz ve Marmara Bölgesi) temsil etmesini de sağlamaktadır. Bu şekilde araştırmacının amacına daha zengin bilgi kaynaklarına ulaşabilmek adına belirli odaklar ekseninde (Yıldırım ve Şimşek, 2013) bilgi toplama alanı oluşturulmaya ve genişletilmeye çalışılmıştır. Katılımcıların büyük bir kısmına eş zamanlı olmayan çevrimiçi görüşme aracılığıyla ulaşılmış olunması nedeniyle katılımcıların formu nasıl bir atmosferde doldurdukları konusunda da fikir sahibi olunamamıştır. Ayrıca, çevrimiçi platformda yanıtlanma yapamayacak durumda olanların çalışmaya dâhil edilmesi konusunda da sınırlılık yaşanmaktadır (Coulson, 2016). Örnekleme yanlılığının önüne geçmek adına farklı şehirlerden ve farklı platformlardan bilgi toplanmıştır. Araştırma grubunun demografik değişkenleri örnekleme hakkında fikir sahibi olunması amaçlı geniş kapsamlı olarak Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Evli Bireylerin Demografik Değişkenlere Göre Sayısal Dağılımı

		N	%
Cinsiyet	Kadın	238	59.5
	Erkek	162	40.5
Yaş	Beliren Yetişkinlik Dönemi (18-25 yaş)	29	7.25
	Genç Yetişkinlik Dönemi (26-40 yaş)	283	70.75
	Orta Yetişkinlik Dönemi (41-60 yaş)	88	22
Eğitim Durumu	İlköğretim	21	5.3
	Ortaöğretim	37	9.3
	Yüksekokul	26	6.5
	Lisans	208	52
	Lisansüstü	108	27
Evlilik Süresi	1-5 yıl	173	43.3
	6-15 yıl	161	40.3
	+15 yıl	66	16.5
Ebeveynlik Durumu	Evet	295	73.8
	Hayır	105	26.2

Yaşanılan Yer	Köy	6	1.5
	Kasaba	11	2.8
	Şehir	225	56.3
	Metropol	158	39.5
Algılanan Gelir Düzeyi	Alt Gelir Düzeyi	21	5.3
	Orta Gelir Düzeyi	333	83.3
	Üst Gelir Düzeyi	46	11.5

Tablo 1'e göre araştırmaya katılanlar değerlendirildiğinde; kadın katılımcıların daha fazla olduğu görülmektedir. Katılımcılar ağırlıklı olarak genç yetişkinlik döneminde yer alan, 1-5 yıl ile 6-15 yıl arası evli olan, üniversite eğitimini tamamlamış, ebeveyn olan, şehir veya metropolde yaşayan, orta gelir düzeyinde olan evli bireylerdir. Gelir düzeyinin belirlenmesinde bireylerin algıladıkları gelir düzeyi referans alınmıştır. 'Yaşanılan yer', bireylerin yaşamlarının büyük bir bölümünü geçirdikleri yeri yansıtmaktadır. Gelişim dönemleri gelişim kuramcılarının (Arnett, 2000, Erikson, 1982; Havighurst, 1972) sınıflamaları dikkate alınarak oluşturulmuştur. Evlilik süresi için aralıklar oluşturulurken ise Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK, 2020) boşanma verilerinde evliliğin ilk beş yılında oranın (%35.3) en yüksek olması ve 15 yıl ve sonrasında bu oranın %10'lara düşmesi dikkate alınmıştır. Ayrıca, Jent'in (2006) ilk 5 yıl ve 15 yıl üstü evlilik değerlendirmesi referans alınmıştır.

2.2. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada İlişkilerde İnanç Envanteri (İİE), İletişim Becerileri Envanteri (İBE) ve kişisel bilgi formu kullanılmıştır.

2.2.1. İlişkilerde İnanç Envanteri

Kalkan (2006) tarafından, romantik ilişkilerde bireylerin akılcı olmayan inançlarını ölçmek amacıyla geliştirilen İlişkilerde İnanç Envanteri (İİE) 20 maddeden oluşmaktadır. 5'li Likert tipi olan envanterde katılımcılar görüşlerini "Hiç Katılmıyorum (1), Katılmıyorum (2), Kararsızım (3), Katılıyorum (4), Tamamen Katılıyorum (5)" şeklinde derecelendirmektedir. Envanterden alınabilecek en yüksek puan 100, en düşük puan ise 20'dir. Alınan puanların yüksekliği, bireylerin romantik ilişkilere yönelik akılcı olmayan inançlarının fazlalığını göstermektedir. İİE'nin geçerlik çalışmasında yapı geçerliği ve benzer ölçekler geçerliği kullanılmıştır. Yapı geçerliği için yapılan faktör analizi sonuçları, varyansın %35.84'ünü açıklayan "çaresizlik" ve "sevilemezlik" isimli iki faktör olduğunu ortaya koymuştur. Envanterin bütününe ilişkin iç tutarlık katsayısı .78, test tekrar test güvenilirlik katsayısı .69; "Sevilemezlik" alt boyutu için iç tutarlık katsayısı .80, test-tekrar test güvenilirlik katsayısı ise .71'dir. Bulunan değerler, İİE'nin güvenilirliği için yeterli sayılabilecek düzeydedir (Kalkan, 2006). Bu araştırmada ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı çaresizlik alt boyutu için .72, sevilemezlik için .83 ve ölçeğin bütünü için de .83 olarak bulunmuştur.

2.2.2. İletişim Becerileri Envanteri

Ersanlı ve Balcı (1998) tarafından, üniversite öğrencilerinin sahip oldukları iletişim beceri düzeylerini; davranışsal, bilişsel ve duygusal boyutlar bakımından ölçmek amacıyla 3 faktörde 15'er madde üzere 45 maddelik bir envanter geliştirilmiştir. 5'li Likert tipi olan ölçekte yer alan maddeler 'Tam Benim Gibi (5), Biraz Benim Gibi (4), Kararsızım (3), Benim Gibi Değil (2), Benim Gibi Hiç Değil (1)' şeklinde puanlanmaktadır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 225, en düşük puan ise 45'tir. Alınacak puanın yüksekliği, bireyin iletişim beceri düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir. Testi yarılama yöntemiyle yapılan güvenilirlik çalışmasında r - .64, test tekrar test sonucunda ise r - .68 olarak bulunmuştur. Ölçeğin iç tutarlığını belirlemek amacıyla hesaplanan Cronbach alpha katsayısı ise .72 olarak bulunmuştur. Bu bulgular, ölçeğin güvenilirliğinin kullanılabilir düzeyde olduğunu göstermektedir. Korkut'un (1996) İletişim

Becerileri Değerlendirme Ölçeği ile yapılan geçerlik çalışmasında benzer ölçekler katsayısı .70'tir. Bu değer, ölçeğin geçerli sayılmasında yeterli olduğu düşünülmektedir (Ersanlı ve Balcı, 1998). Bu çalışmada ölçeğin Cronbach alpha iç tutarlık katsayısı .76 olarak bulunmuştur.

2.2.3. Kişisel Bilgi Formu

Bireylerin demografik özellikleriyle ilgili bilgileri toplamak amacıyla hazırlanan formda, cinsiyet, yaş, eğitim durumu, evlilik süresi, ebeveynlik durumu, yaşanan yer ve algılanan gelir düzeyi ifadeleri yer almaktadır.

2.3. Verilerin Analizi

Veriler, analiz edilmeden önce kayıp veriler ve hatalı kodlamalar yönünden değerlendirilmiştir. Daha sonra, regresyon analizinin sayıtlarını değerlendirmek için değişkenlerin çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiştir. Bu bağlamda çarpıklık ve basıklık katsayıları ± 1 sınırları içerisinde olduğundan dağılım normal dağılım olarak kabul edilmiştir (Tabachnick & Fidell, 2013). Çoklu doğrusallık varsayımı için varyans artış faktörleri (VIF), durum indeksi (CI) ve tolerans değerleri incelenmiştir. VIF değerlerinin 1.2-1.9, CI değerlerinin 1-15 ve tolerans değerlerinin .05-.09 arasında olduğu görülmüştür. VIF değerlerinin 10 ve 10'dan küçük (Kline, 2011), CI değerlerinin 30'dan küçük (Gujarati, 1995) ve tolerans değerinin .01'den büyük olduğu durumlarda (Tabachnick & Fidell, 2013) çoklu bağlantı sorunu bulunmamaktadır. Sonuç olarak gerekli varsayımlar tamamlanarak analize geçilmiştir. Verilerin çözümlenmesinde Pearson Momentler korelasyon katsayısı, nokta çift serili korelasyon katsayısı, çift serili korelasyon katsayısı, çoklu doğrusal regresyon analizi, bağımsız gruplar için t-testi ve tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır.

Regresyon analizinde yordayan ve yordanan değişkenler en az eşit aralıklı ölçeğinde ölçülen sürekli değişkenler olmalıdır. Ancak sıralama ve sınıflama ölçeğine giren bağımsız değişkenlerin de bağımlı değişken üzerindeki etkisi incelenmek istenebilir. Bu durumda sınıflamalı veriler, "dummy" değişken olarak adlandırılan yeni yapay bir değişkene dönüştürülerek analize dâhil edilir (Büyükoztürk, Çokluk ve Köklü, 2010). Bu çalışmada bağımsız değişkenlerden sınıflama ölçeğine giren evlilik süresi değişkeni "dummy" değişkene dönüştürülmüştür. Evlilik süresi değişkeninde 1-5 yıl olan grup referans grubudur. Dummy1, evlilik süresi 5-15 yıl olan gruba '1', evlilik süresi +15 yıl olan grup '0' değeri; Dummy2 ise evlilik süresi 5-15 yıl olan gruba '0', evlilik süresi +15 yıl olan gruba '1' değeri atanarak oluşturulmuştur. İstatistiksel analizler SPSS 22.0 programı kullanılarak yapılmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde, araştırma problemleri çerçevesinde elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

3.1. İlişki İnançlarının ve Evlilik Süresinin Evli Bireylerin İletişim Becerilerini Yordamasına İlişkin Bulgular

Öncelikli olarak çoklu doğrusal regresyon analizine dahil edilen sürekli değişkenler (iletişim becerileri, sevilmezlik ve çaresizlik ilişki inançları) arasındaki ilişkileri incelemek için Pearson Momentler korelasyon katsayısı kullanılmıştır. Cinsiyet ile iletişim becerileri arasındaki ilişkiyi incelemek için nokta çift serili korelasyon katsayısı, evlilik süresi ile iletişim becerileri arasındaki ilişkiyi incelemek için ise çift serili korelasyon katsayısı kullanılmıştır. Araştırmanın yordanan değişkeni iletişim becerileri ile sevilmezlik ($r = -.32, p < .01$) ve çaresizlik ($r = -.21, p < .01$) arasında olumsuz yönde, evlilik süresi ($r = .23, p < .01$) arasında ise olumlu yönde anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. İletişim becerileri ile cinsiyet ($p = .08, p > .05$) arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Dolayısıyla cinsiyet değişkeni regresyon analizine dâhil edilmemiştir. Korelasyon işlemlerinin ardından ilişki inançları (sevilmezlik-çaresizlik) ve evlilik süresinin evli bireylerin iletişim becerilerini yordama durumu çoklu doğrusal regresyon analiziyle incelenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. İletişim Becerilerinin Yordanmasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	SD	B	t	P	R	R ²
Sabit	173.256	2.705	-	64.044	< .001		
Sevilemezlik	-.641	.134	-.325	-4.772	< .001	.349	.12
Dummy1	3.382	1.279	.127	2.644	.009		
Dummy2	3.663	1.676	.107	2.185	.029		

Tablo 2'ye göre yapılan çoklu regresyon analizinde, sevilemezlik ilişki inancı ile evlilik süresi birlikte iletişim becerilerindeki toplam varyansın %12'sini açıklamaktadır ($R = .349$, $R^2 = .12$, $p < .001$). Standardize edilmiş regresyon katsayısına göre (β) yordayıcı değişkenlerin iletişim becerileri üzerindeki görece önem sırası, sevilemezlik ve evlilik süresi şeklindedir. Sonuç olarak sevilemezlik inancı iletişim becerilerini azaltmakta, evlilik süresi ise arttırmaktadır. Ancak çoklu regresyon analizinde çaresizlik ilişki inancı değişkeninin iletişim becerilerini anlamlı bir şekilde yordamadığı görülmüştür ($p > .05$).

3.2. Cinsiyete Göre Evli Bireylerin İletişim Becerileri ve İlişki İnançlarının Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular:

İletişim becerilerinin ve ilişki inançlarının (sevilemezlik-çaresizlik) cinsiyete göre farklılaşp farklılaşmadığını ortaya koymak için uygulanan bağımsız gruplar için t testinin analiz sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Cinsiyete Göre Evli Bireylerin İletişim Becerileri ve İlişki İnançları (Sevilemezlik-Çaresizlik) Değişkenlerine İlişkin Bağımsız Gruplar için t-Testi Sonuçları

Değişkenler		Cinsiyet		p
		Erkek (n = 162)	Kadın (n = 238)	
İletişim Becerileri	Ort ± SS	162.34 ± 14.47	164.83 ± 10.11	.04*
Sevilemezlik	Ort ± SS	18.76 ± 6.55	15.73 ± 5.07	< .001**
Çaresizlik	Ort ± SS	30.34 ± 6.25	28.13 ± 6.41	< .001**

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

Tablo 3 incelendiğinde, evli bireylerin cinsiyetlerine göre iletişim becerileri ve ilişki inançları (sevilemezlik-çaresizlik) istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılık göstermektedir ($p < .05$). Buna göre, evli kadınların evli erkeklerle göre iletişim becerileri puan ortalamaları daha yüksek, evli erkeklerin ise sevilemezlik ve çaresizlik ilişki inançları puan ortalamaları daha yüksek bulunmuştur.

3.3. Evlilik Süresine Göre Evli Bireylerin İletişim Becerileri ve İlişki İnançlarının Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular:

İletişim becerilerinin ve ilişki inançlarının (sevilemezlik-çaresizlik) evlilik süresine göre farklılaşp farklılaşmadığını ortaya koymak için uygulanan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Evlilik Süresine Göre Evli Bireylerin İletişim Becerileri ve İlişki İnançları (Sevilemezlik-Çaresizlik) Değişkenlerine göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişkenler		Evlilik Süresi			p
		1-5 yıl (n = 172)	6-15 yıl (n = 161)	+15 yıl (n =66)	
İletişim Becerileri	Ort ± SS	162.13 ± 11.60	165.36 ± 11.92	164.46 ± 13.48	.04*
Sevilemezlik	Ort ± SS	16.73 ± 5.60	16.57 ± 5.53	18.45 ± 7.24	.07
Çaresizlik	Ort ± SS	28.54 ± 6.71	28.81 ± 5.78	30.78 ± 6.94	.04*

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

Tablo 4 incelendiğinde, evli bireylerin iletişim becerileri puan ortalamasının evlilik süresine göre anlamlı bir biçimde farklılaştığı bulunmuştur ($F = 3.10$; $p < .05$). Diğer bir ifadeyle, evlilik süresinin iletişim becerileri üzerinde önemli bir değişken olduğu söylenebilir. Gruplar arasında ortaya çıkan farkın kaynağını bulabilmek için Post Hoc testlerden Tukey kullanılmıştır. Buna göre 1-5 yıl arası evli olanların iletişim becerileri puan ortalamasının (162.13), 6-15 yıl arası evli olanların puan ortalamasından (165.36) düşük olması istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Aynı zamanda evli bireylerin çaresizlik ilişki inancı toplam puan ortalamasının evlilik süresine göre anlamlı bir biçimde farklılaştığı bulunmuştur ($F = 3.07$; $p < .05$). Yapılan ikili karşılaştırmalara göre 1-5 yıl arası evli olanların çaresizlik ilişki inancı puan ortalamasının (28.54), 15 yıldan fazla evli olanların puan ortalamasından (30.78) düşük olması istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Diğer gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık saptanmamıştır ($p > 0.05$).

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmada öncelikli olarak ilişki inançları (sevilemezlik-çaresizlik) ve evlilik süresinin evli bireylerin iletişim becerilerini ne düzeyde yordadığı ve ikinci olarak da evli bireylerin iletişim becerilerinin ve ilişki inançlarının (sevilemezlik-çaresizlik) cinsiyete ve evlilik sürelerine göre farklılaşıp farklılaşmadığının araştırılması amaçlanmıştır. Bu iki amaç doğrultusunda bu araştırmada elde edilen bulguları sırayla ele alındığında; sevilemezlik ilişki inancı ve evlilik süresinin iletişim becerilerini anlamlı yordadığı görülmektedir. Evli bireylerde sevilemezlik ilişki inancı iletişim becerilerini negatif yönde yordarken evlilik süresinin ise pozitif yönde yordadığı görülmektedir. Cinsiyete göre ilişki inançları ve iletişim becerileri puan ortalamalarının farklılaştığı, evli kadınlarda iletişim becerileri puan ortalamaları daha yüksekken erkeklerde ise ilişki inançları puan ortalamaları daha yüksek bulunmuştur. Son olarak, evlilik süresine göre evli bireylerin iletişim becerileri ve çaresizlik ilişki inancının anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği görülmektedir. İletişim becerilerinin 1-5 yıl içerisindeki evliliklerde daha az anlamlı iken, çaresizlik ilişki inancının 15 yıl ve üstü evliliklerde daha fazla anlamlı olduğu görülmektedir.

Evlilik sürecinde evli bireylerin iletişim becerileri ve çaresizlik inançlarının paralel değişim göstererek farklılaşmasının yanı sıra yordayıcı değişkenler olan sevilemezlik ve evlilik süresi değişkenleri, bireylerin problemlerinin üstesinden gelmek için kullandıkları sözlü ve sözsüz iletişim becerilerinden etkilenmektedir. Başvurulan bu beceriler artı veya eksi yönde etkileri de beraberinde getirmektedir (Jent, 2006). Evlilik içerisinde geliştirilen kurallar zaman içerisinde daha da belirginleşmektedir. Geliştirilen bu kurallar, bireylerin iletişim becerilerini ve ilişkideki sevilme ya da sevilme algılarını da etkilemektedir. Sonuç olarak da iletişimin iyiliği kadar evlilik ilişkisi iyi olmaktadır. İletişim tek başına kendini ifade etmek değildir aynı zamanda duygusal yakınlık iletişiminin ilk ön plana çıkan yönüdür (Hill, 2001). Bu durum aynı zamanda,

iletişim becerilerinde sevilemezliğin yordayıcılığını açıklar niteliktedir. İnanç sisteminin bir parçası olan sevilemezlik, kişilerarası ilişkileri etkilemektedir. Kültürün statü yükler nitelikte sunduğu evlilik ilişkisel ve kişisel deneyimlerle şekillenmektedir. Bu durumda bireyin yaşadığı kültürden içinde yetiştiği aileden etkilenen inançların devreye girdiği bir yapı oluşmaktadır (Christensen, 2014). İletişimin eksik kaldığı yerde ilişkinin sarsılması kaçınılmaz hale gelebilmektedir. Bu noktada ilişkinin onarılmasına ihtiyaç duyulmaktadır (Driver, Tabares, Shapiro, & Gottman, 2017). Bu onarma sürecinde ilişkiye dair inançların neler olduğunun ve bu inançlara yıllar içerisinde nasıl bir değişimin eşlik ettiğinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Cinsiyete göre araştırma bulguları değerlendirildiğinde, iletişim becerilerinin kadınların lehine anlamlı farklılık göstermesinde; kadınların erkeklerden daha fazla olumlu evlilik tutumuna sahip olmalarından kaynaklı olabileceği düşünülmektedir (Willoughby, 2010). Cinsiyet farklılıklarının ilişki inançlarında da görülmesi alanyazında yer alan evlilik inançlarının cinsiyete göre farklılık göstermesi ve zaman içerisinde değişmesi bulgusuyla örtüşmektedir (Willoughby, Medaris, James, & Bartholomew, 2015). Bu bulgular aynı zamanda kültürden bağımsız bir değerlendirme yapmanın uygun olmayacağını da göstermektedir. Türk kültürünün ilişkisel bir kültürel (Kağıtçıbaşı, 2012) yapıya sahip olduğu göz önünde bulundurulduğunda diğerlerine ilişkin algıların ve ilişkilerin bireyin yaşamındaki etkisi de belirleyici niteliktedir. Bu durum hem bireysel faktörlerin hem de kişilerarası faktörlerin ilişkilerde devreye girmesine yol açmaktadır (İmamoğlu, 2003; Kağıtçıbaşı, 2012). Erkeklerde bireysel faktörler daha öne çıkarken kadınlarda ilişkisel faktörler daha öne çıkmaktadır (Ercan, 2013; Kashima, & Hardie, 2000). İlişki inançlarının (sevilemezlik-çaresizlik) erkeklerde daha fazla anlamlı farklılık göstermesi de geleneksel evliliklerde evi geçindirme, ekonomik refahı sağlama, kadının ev içinde ev işleri ve çocukla ilgilenmesi ve bu yapının kendini koruyabilmesinde erkeğin belirleyici olmasının (Bianchi & Milkie, 2010) etkili olduğu düşünülmektedir. Geleneksel cinsiyet rollerinin evliliklerdeki etkisinin azalması ve evlilikte hem ev içinde hem ev dışında ortaklaşa katkının artması ile birlikte evlilikteki belirgin kadın etkisinin yerini erkeğin de evliliğin niteliğindeki ve sürdürülebilirliğindeki etkisini arttırmaktadır (Rogers & Amato, 2000). Bu iki durum da evlilikte erkeğin konumunu daha da önemli kılarak erkeğin eş ve aile babası olarak kendisi ile ilgili inançlarını ve algılarını etkileyebilmektedir. Eşin ve diğerlerinin gözünde ilişkide nasıl olduğu, nasıl algılandığı ve bu algılar noktasında kendini sevilemez veya çaresiz olarak tanımlayabilmektedir. Özetle erkeğin evlilikte kendini çaresiz hissettiği zamanlar iletişim becerilerinin etkili veya etkisiz işlediği zamanlardan öte evliliğin genelinde ortaya koyduğu imaj ile daha çok ilgilidir. Evliliğe olan inançlar daha çok evliliğin başarısını etkilemektedir (Campbell & Wright, 2010).

Toplumun iki cinsiyete biçtiği rollerin aynı olmaması iki cinsiyetin evlilikten beklentilerinin de farklılaşmasına yol açmaktadır (Bernard, 1972). Toplumsal cinsiyet rollerinin erkeğin kendisini duygusal ve sözel olarak açık ifadesine çok fazla imkân vermemesi evli erkeklerin inançlarının daha fazla ön plana çıkmasına yol açmaktadır. Evlilik paketi içerisinde sunulanlar ile yola çıkılması tarafların birbirlerine karşı olan şeffaflığını da sınırlaması nedeniyle evlilikte geçen zaman arttıkça ilişkiye dair inançlar etkilerini nispeten azaltmaktadır. Atıflar, beklentiler çoğul etkiden bireysel düzeyde etkiye geçiş yapmaktadır. Evliliğe ilişkin roller ve inançlar aynı zamanda evlilikten beklentiler çerçevesinde evliliğin başarısının da göstergesi niteliğinde olabilmektedir (Rios, 2010). Gelişim dönemleriyle bir diğer deyişle yaşın artmasıyla beraber evlilikten beklentileri farklı şekillerde etkilemektedir. Geçen zaman bireylerin bulunduğu gelişim dönemlerini beraberinde yetişkinlik rollerini ve sorumluluklarını da şekillendirmektedir (Kazemi-pour, 2009). Katılımcıların büyük bir kısmının genç ve orta yetişkin döneminde olmaları da iletişim becerilerinin zamanla artmasındaki bulgularla desteklenmektedir. Gelişim dönemi önemli yaşam görevi olarak görülen evliliğin kadında ve erkekte 20'li yaşlarda ve özellikle erkekler için 30'lu yaşların başında beklenmesi ile de bir sorumluluk yüklemektedir (Scott, Schelar, Manlove, & Cui, 2009). Aynı durum ilişki inançları perspektifinden de geçerlidir. İlişki deneyimleri, ebeveynlik, iş yaşamı gibi başka sorumlulukların devreye girmesi ortak yaşantıların artması inançları şekillendirmektedir (Beam, Maraw, Turkheimer, & Emery, 2018). Dolayısıyla

da evliliğe yönelik motivasyonlar ve beklentiler zamanla gelişmektedir (Amani & Behzaad, 2011). Uyum ve ortak dilin geliştirilme ihtimali daha da artmaktadır. Tüm bunlar gerçekleşirken bir yandan da evlilik, eşlerin yeni oluşturdukları aile formu içerisinde kimliklerinin gelişimine de katkı sağlamaktadır (Willoughby vd., 2015).

Araştırma sonuçları evli bireylerin evlilik sürecine dikkat çekerek, zamanla değişim gösteren ilişki inançlarına ve iletişim becerilerinin önemini vurgulamaktadır. Bu değişim döngüsünde kadınlar iletişim becerileri ile öne çıkarken erkekler ise ilişkideki kendilerine ilişkin inançları ile öne çıkmaktadır. İletişim becerileri evliliklerde algılanan inançlara (sevilemezlik-çaresizlik) bağlı olarak olumlu veya olumsuz yönde değişebilmektedir. Bu durumda evli bireylerden söz ederken evlilik sürelerince devam eden öğrenmelerini de dikkate almak gerektiği görüşünü desteklemektedir. Bu görüşü destekleyen Walsh'a (2017) göre, değişimin getirdikleri içerisindeki karmaşıklıkta uyumu yakalamalarına vurgu yapmaktadır. Bu araştırma da tam da bu uyumun yakalanmasına yönelik yapılacak akademik araştırma ve mesleki uygulamalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Kesitsel ve boylamsal araştırmalarla ilişkisel, bireysel ve kültürel etkenlerin dâhil edildiği evli bireylerin ilişki ve inançlarına yönelik yaşam döngüsünü içeren çalışmalara yer verilebilir. Bu çalışmalarda kuşak etkisi de dikkate alınarak köken aileden getirdikleri ile yetiştirdikleri nesillere aktardıklarını içeren araştırmalara yer verilebilir. Aile danışmanlığı alanında ailenin işlevselliği üzerine çalışırken araştırmadan elde edilen bulguların yol gösterici olabileceği, ilişki inançları ve iletişim becerilerinde etkili faktörlere ilişkin farkındalık ve yeni perspektifler edinilmesine de katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu bulguların aynı zamanda ailenin kültürel yansımalarının yanı sıra aileye özgü işleyişin de ele alınmasında katkı sağlayıcı olabileceği düşünülmektedir. Araştırma bulguları kullanılırken araştırmada çevrim içi veri toplama yönteminden de yararlanıldığı unutulmamalıdır. Çevrim içi veri toplama katılımcıların internet erişimi ve kullanımı olması koşulu ulaşılan kitleyi ve bu kitlenin paylaştıkları verinin güvenilirliğini etkileyebilmektedir. Farklı coğrafi bölge ve şehirler ile bu sınırlılığın kısmen de olsa önüne geçilmeye çalışılsa da katılımcı dağılımı ve araştırmaya dâhil olan kitlenin heterojenliği sınırlı kalmaktadır. Orta gelir düzeyindeki bireylerin katılımındaki yoğunluk da bu durumu desteklemektedir. Şehirlere ve yaşamın geçirildiği bölgelere göre evlilikteki yaşam koşulları ve öğrenmeler farklılaşabilmektedir. Bundan sonraki araştırmalarda farklı yaşam alanları, şehir ve bölgelerin dâhil edildiği daha geniş ve çeşitliliğe sahip gruplarla çalışılmasının etkili olacağı düşünülmektedir. Evlilik sürecindeki değişimler ve öğrenmelere vurgudan hareketle bu öğrenmelerin evlilik öncesi süreçten başlayan ve aile yaşamındaki döngülerden de etkilenildiği düşünüldüğünde çift etkinlikleri ve atölyelerini içeren erişilebilir içerikler hazırlanabilir. İlerleyen dönemlerde yapılacak çalışmalarda bireylerin evlilik öncesi süreçlerine (nişanlılık, flört dönemi gibi) odaklanan ve daha yaşam boyu perspektifte ele alınan çalışmalara ağırlık verilmesinde fayda olacağı düşünülmektedir. Yapılacak çalışmalara mümkün olduğunca çiftlerin ikisinin de katılımının daha kapsayıcı ve zenginleştirici içerikler sunacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Amani, A., & Behzad, D. (2011). The motivation for marriage among engaged women and men. *Journal of Family Counseling & Psychotherapy*, 2(3), 372-358.
- Anahar Delibalta, S. (2013). *The relationship among marital communication patterns, parental attitudes, and children externalizing and internalizing behavior problems.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55, 469-480.
- Aydın, K. (1998). *Eşlerin evlilik doyum düzeylerini etkileyen bazı etmenler.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Beam, C. R., Marcus, K., Turkheimer, E., & Emery, R. E. (2018). Gender differences in the structure of marital quality. *Behavior Genetics*, 48(3), 209-223. <https://doi.org/10.1007/s10519-018-9892-4>.
- Bernard, J. (1972). *The future of marriage*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Bianchi, S. M., & Milkie, M. A. (2010). Work and family research in the first decade of the 21st century. *Journal of Marriage and Family*, 72(3), 705-725. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2010.00726.x>
- Blanchard, V. L., Hawkins, A. J., Baldwin, S. A., & Fawcett, E. B. (2009). Investigating the effects of marriage and relationship education on couples' communication skills: A meta-analytic study. *Journal of Family Psychology*, 23(2), 203-214. <https://doi.org/10.1037/a0015211>
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö., ve Köklü, N. (2010). *Sosyal bilimler için istatistik* (6. Baskı). Ankara: Pegem.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (15. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Campbell, K., & Wright, D. W. (2010). Marriage today: Exploring the incongruence between Americans' beliefs and practices. *Journal of Comparative Family Studies*, 41(3), 329-345. <https://doi.org/10.3138/jcfs.41.3.329>
- Christensen, E. J. (2014). *Young adult's marital attitudes and intentions: The role of parental conflict, divorce and gender*. Colorado: Colorado State University Press.
- Coulson, N. (2016). *Psikologlar için çevrimiçi araştırma yöntemleri*. (Çev. D. Hasta). Ankara: Nobel.
- Driver, J., Tabares, A., Shapiro, A. F., & Gottman, J. M. (2017). Mutlu ve mutsuz evliliklerde çiftlerin etkileşimleri. F. Walsh (Ed.) *Normal aile süreçleri: Büyüyen çeşitlilik ve karmaşıklık*. İçinde. (ss. 3-30). (Çev. M. Kaya). Ankara: Pegem.
- Dryden, W. (2003). The cream cake made me eat it. An introduction to the ABC theory of REBT. W. Dryden (Ed.), *Rational emotive behaviour therapy: Theoretical developments*. İçinde. (pp. 1-21). New York: Routledge.
- Duran, Ş. ve Hamamcı, Z. (2010). Evlilik öncesi ilişki geliştirme programının romantik ilişkiler yaşayan üniversite öğrencilerinin iletişim becerileri ve çatışma iletişim tarzları üzerine etkisinin incelenmesi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 23(23), 87-100.
- Eidelson, R. J., & Epstein, N. (1982). Cognition and relationship maladjustment: Development of a measure of dysfunctional relationship beliefs. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 50, 715-720. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.50.5.715>
- Erbek, E., Beştepe, E., Akar, H., Eradamlar, N., ve Alpkan, R. L. (2005). Evlilik uyumu. *Düşünen Adam*, 18(1), 39-47.
- Ercan, H. (2013). Genç yetişkinlerde benlik kurgusu üzerine bir çalışma. *Journal of World of Turks*, 5(2), 157-178.
- Erikson, E. H. (1982). *The life cycle completed*. New York: Norton & Company.
- Ersanlı, K., ve Balcı, S. (1998). İletişim becerileri envanteri geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(10), 7-12.
- Esere, M. O., Yusuf, J., & Omotosho, J. A. (2011). Influence of spousal communication on marital stability: Implication for conducive home environment. *Edo Journal of Counselling*, 4(1-2), 50-61.

- Fincham, F. D. (2003). Marital conflict: Correlates, structure, and context. *Current Directions in Psychological Science*, 12(1), 23-27.
- Fincham, F. D., Beach, S. R., Lambert, N., Stillman, T., & Braithwaite, S. (2008). Spiritual behaviors and relationship satisfaction: A critical analysis of the role of prayer. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 27(4), 362-388.
- Fletcher, G. J. O., & Kininmonth, L. (1992). Measuring relationship beliefs: An individual differences measure. *Journal of Research in Personality*, 26, 371-397. [https://doi.org/10.1016/0092-6566\(92\)90066-D](https://doi.org/10.1016/0092-6566(92)90066-D).
- Fitzpatrick, M. A. (2009). *Between husbands and wives: Communication in marriage*. Newbury Park, CA: Sage
- Fraenkel R. J., & Wallen E. N. (2006). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill.
- Gujarati, D. N. (1995). *Basic econometrics* (4. Ed.). New York: United State Military Academy.
- Hamamcı, Z. (2005). Dysfunctional relationship beliefs in marital conflict. *Journal of Rational-Emotive and Cognitive-Behavior Therapy*, 23(3), 245-261.
- Havighurst, Robert J. (1972). *Developmental tasks and education*. New York: McKay.
- Heavey, C. L., Layne, C., & Christensen, A. (1993). Gender and conflict structure in marital interaction: A replication and extension. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 61, 16 -27.
- Hill, T. L. (2001). *The good marriage revisited*. (Master's Degree). The University of Wisconsin-Stout, Wisconsin.
- Hyun, S. & Shin, H. (2012). Marital satisfaction and its contributing factors. Nguyen, B. S. (Eds.). *Psychology of Satisfaction* içinde (pp. 109-125). New York, NY: Nova Science Publishers, Inc.
- İmamoğlu, E. O. (1994). Değişim sürecinde aile; Evlilik ilişkileri bireysel gelişim ve demokratik değerler. Aile Kurultayı-Değişim Sürecinde Toplumsal Katılım ve Demokratik Değerler içinde (s. 33-51). Ankara: T.C. Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu Yayınları
- İmamoğlu, E. O. (2003). Individuation and relatedness: Not opposing, but distinct and complementary. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, 129, 367-402.
- Janjani, P., Momeni, K., Rai, A., & Saidi, M. R. (2017). Mediating role of irrational beliefs in the relationship between the quality of family communication and marital satisfaction. *World Family Medicine Journal: Incorporating the Middle East Journal of Family Medicine*, 15(7), 1-6.
- Jent, G. A. (2006). Improving communication in marriage. 12.07.2020 tarihinde <https://doc.uments.com/s-improving-communication-in-marriage.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Johnson, D. M. (1990). *Reaching out: Interpersonal effectiveness and self-actualization*. Prentice Hall International Inc.
- Jose, O., & Alfons, V. (2007). Do demographics affect marital satisfaction? *Journal of Sex & Marital Therapy*, 33(1), 73-85. <https://doi.org/10.1080/00926230600998573>
- Juvva, S., & Bhatti, R. S. (2006). Epigenetic model of marital expectations. *Contemporary Family Therapy*, 28(1), 61-72. <https://doi.org/10.1007/s10591-006-9695-2>
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2012). *Benlik, aile ve insan gelişimi: Kültürel psikoloji* (3. Baskı). İstanbul: Koç Üniversitesi Yayınları.

- Kalkan, M. (2006). İlişkilerde İnanç Envanterinin (İİE) geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(25), 45-54.
- Kashima, E., & Hardie, E. A. (2000). The development and validation of the relational, individual and collective self aspects (RIC) scale. *Asian Journal of Social Psychology*, 3, 19-48. <https://doi.org/10.1111/1467-839X.00053>
- Kazemi-pour, S. (2009). The evaluation of youth attitudes toward marriage and understanding its consequences with emphasis on student marriages in universities. *Journal of Culture of the Islamic of Azad University*, 13(2), 75-95.
- Kayma Güneş, D. (2007). Boşanma sürecindeki eşlerin aile içi ilişkileri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin belirlenmesi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kervancıoğlu, H. (2016). *İlişkilerle ilgili bilişsel çarpıtmaların evlilik doyumunu yordama gücü*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hasan Kalyoncu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Kline, R. B. (2011). *Methodology in the Social Sciences. Principles and practice of structural equation modeling* (3. Eds.). New York: Guilford Press.
- Knee, C. R. (1998). Implicit theories of relationships: Assessment and prediction of romantic relationship initiation, coping and longevity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 360-370.
- Kocadere, M. (1995). *İyi ve kötü evliliklerin özelliklerini belirlemeye yönelik betimsel bir çalışma*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ege Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Korkut, F. (1996) İletişim Becerilerini Değerlendirme Ölçeği'nin geliştirilmesi: Güvenirlik ve geçerlik çalışmaları. *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(7), 18-23.
- Larsen, A. S., & Olson, D. H. (1989). Predicting marital satisfaction using PREPARE: A replication study. *Journal of Marital and Family Therapy*, 15(3), 311-322.
- Larson, J. H., & Holman, T. B. (1994). Premarital predictors of marital quality and stability. *Family Relations*, 43(2), 228-237.
- Malkoç, B. (2001). *The relationship between communication patterns and marital satisfaction*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- McWhirter, J., & Voltan-Acar, N. (1985). *Çocukla iletişim*. Ankara: Nüve.
- Olson, D. H., & Olson, A. K. (2000). *Empowering couples: Building on your strengths*. Minneapolis, MN: Life Innovations.
- Özgüven, İ. E. (2000). *Evlilik ve aile terapisi*. Ankara: PDREM Yayınları.
- Özgüven, H. D. ve Sayıl, I. (1999). Ankara Üniversitesi kriz merkezine bir yıl süresince başvuran yeni vakaların sorun alanları ve tanılarına göre değerlendirilmesi. *Kriz Dergisi*, 7, 7-3.
- Rios, C. M. (2010). *The relationship between premarital advice, expectations and marital satisfaction*. (Master's thesis). Utah State University, Logan.
- Rogers, S. J., & Amato, P. R. (2000). Have changes in gender relations affected marital quality?. *Social Forces*, 79(2), 731-753. <https://doi.org/10.2307/2675515>.
- Scott, M. E., Schelar, E., Manlove, J., & Cui, C. (2009). Young adult attitudes about relationships and marriage: Times may have changed, but expectations remain high. *Child Trends*, 30, 1-8..
- Sharp, E. A., & Ganong, L. H. (2000). Raising awareness about marital expectations: Are unrealistic beliefs changed by integrative teaching? *Family Relations*, 49(1), 71-76.

- Seferoğlu, E. (2017). *Evlilik süresine göre çiftlerde ilişki sorunlarının değerlendirilmesi*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Soylu, Y., ve Kağnıcı, D. Y. (2015). Evlilik uyumunun empatik eğilim, iletişim ve çatışma çözme stillerine göre yordanması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 5(43), 44-54.
- Sprecher, S., & Metts, S. (1999). Romantic beliefs: Their influence on relationships and patterns of change over time. *Journal of Social and Personal Relationships*, 16, 834-851. <https://doi.org/10.1177/0265407599166009>
- Stackert, R. A., & Bursik, K. (2003). Why am I unsatisfied? Adult attachment style, gendered irrational relationship beliefs and young adult romantic relationship satisfaction. *Personality and Individual Differences*, 34, 1419-142. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(02\)00124-1](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(02)00124-1).
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6. Eds.), Boston: Allyn and Bacon.
- Tuzcu, A. (2017). *Evli bireylerde kişilik özelliklerinin evlilik uyumu ve evlilik doyumu üzerine etkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Arel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Türkiye İstatistik Kurumu (2020). *Evlenme ve boşanma istatistikleri*. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Evlenme-ve-Bosanma-Istatistikleri-2020-37211> adresinden alınmıştır.
- Walsh, F. (2017). Yeni normal: 21. yüzyıl ailelerin çeşitliliği ve karmaşıklığı. F. Walsh (Ed.) *Normal aile süreçleri: Büyüyen çeşitlilik ve karmaşıklık*. İçinde. (s. 3-30). (Çev. M. Kaya). Ankara: Pegem.
- Wickrama, S. K. (2006). Relationships among sexual satisfaction, marital quality, and marital instability at midwife. *Journal of Family Psychology*, 20(2), 339-343.
- Willoughby, B. (2010). Marital attitude trajectories across adolescence. *Journal of Youth & Adolescence*, 39(11), 1305-1317. <https://doi.org/10.1007/s10964-009-9477-x>
- Willoughby, B. J., Medaris, M., James, S., & Bartholomew, K. (2015). Changes in marital belief among emerging adults: Examining marital paradigms over time. *Emerging Adulthood*, 3(4), 219-228. <https://doi.org/10.1177/2167696814563381>
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

EXTENDED ABSTRACT

Many factors affect the communication between couples in the marriage process. When the variables that will affect the marriage in a positive and sometimes negative way are examined, individuals' forms of communication before the marriage process (Blanchard et al, 2009) and their beliefs in the relationship of marriage stand out (Sharp & Ganong, 2000). Communication skills between couples must be healthy in order to maintain a healthy relationship in marriage. As a matter of fact that, the health of marriage relation shows itself with marriage saturation (Soylu & Kağnıcı, 2015), and how closely carry the communication of the family they grew up to their close relationships and families established by themselves (Juvva & Bhatti, 2006). The reflection of this interaction on communication skills is not independent of family members' beliefs about marriage and family. The functional and dysfunctional beliefs of individuals towards marriage relations are also the harbinger of negative experiences (Larsen & Olson, 1989). In addition to

the mentioned marriage and family problems, the consequences of problems that lead to increased preferences for the end of marriage make it necessary to understand the relationships of couples in marriage (Kalkan, 2006). Based on this need and the problem situation, considering the effects and interactions of individuals in marriage and their obligations, the relationship beliefs (unlovability, helplessness) and how the marriage duration affected their communication skills were examined. In line with this effect, it is aimed to understand how gender and duration of the marriage, which are thought to affect communication within marriage, differ according to communication skills and relationship beliefs (unlovability, helplessness). This research is a relational research because it aims to make predictions and causal comparisons by level. The research group consists of 400 married individuals who are reached through the available sampling method and voluntarily participate in the research. The data were collected both face to face and online research method from the provinces of Istanbul, Van, Ordu and Malatya. It has been aimed to reach larger groups by social media platforms, scales converted to online version via Google forms, whatsapp groups, various online platforms and snowball sampling method. In this research, Relationship Belief Inventory (RBI), Communication Skills Inventory (CSI) and personal information form were used.

Relationship beliefs (unlovability) and marriage duration are predictive variables in the communication skills of married individuals. Compared to gender, women's communication skills were found to be higher. In relationship beliefs, the average of men was higher. Relationship beliefs appear to differ more significantly when the marriage period is short, such as 1-5 years. Communication is not only self-expression but also emotional proximity is the first aspect of communication (Hill, 2001). This also explains the predictability of unlovability in communication skills. When the findings of the research are evaluated according to gender, it is thought that the significant difference in communication skills in favor of women may be due to the fact that women have more positive marriage attitudes than men (Willoughby, 2010). The fact that gender differences are also seen in relationship beliefs coincides with the findings in the literature that marriage beliefs differ by gender and change over time (Willoughby et al., 2015). These findings also show that it would not be appropriate to make a culture-independent assessment. Relationship beliefs show more significant differences in men. This is believed to be effective in maintaining the home in traditional marriages, providing economic well-being, women's housework and home care in the home, and the determination of men in this structure's ability to protect itself. When a man feels helpless in marriage, he is more concerned with the image he presents throughout the marriage than when his communication skills work effectively or ineffectively. Beliefs in marriage mostly affect the success of marriage (Campbell, & Wright, 2010). Communication skills increase with the duration of the marriage. This is due to the fact that the language of marriage is settled over time, and that verbal and emotional self-expression is dominant in women while communicating behaviorally in men is effective in shaping the language of communication in marriage. The fact that most of the participants are in the young and middle adult periods is supported by the findings in the increasing communication skills over time.

It is important to disseminate works that may be a marriage school for married individuals. In future studies, it is thought that it will be beneficial to focus on the studies that focus on pre-marital processes of individuals (such as engagement, dating period) and which are handled in a lifelong perspective. In a larger sample, it is also thought that giving more weight to the studies with different diverse groups participants and even with the partners of the people will make important contributions.

İlkokul, Ortaokul ve Lise Öğrencilerinin Eğitim Algılarına İlişkin Kavram Ağları*

Concept Networks of Primary, Secondary and High School Students' Education Perceptions

Şeyma ŞAHİN¹, Abdurrahman KILIÇ²

1 Sorumlu Yazar, Dr, MEB, Düzce, Türkiye, seymasahin@gmail.com (<https://orcid.org/0000-0003-1727-4772>)

2 Prof. Dr., Eğitim Programları ve Öğretim, Eğitim Fakültesi, Düzce Üniversitesi, Türkiye, abdurrahmankilic@duzce.edu.tr (<https://orcid.org/0000-0002-2704-2951>)

Geliş Tarihi: 20.09.2020

Kabul Tarihi: 16.09.2021

ÖZ

Eğitim sisteminin temel girdilerini oluşturan öğrencilerin şu anda sahip olduğu algıların onların gelecekte sahip olacakları değerleri şekillendireceği, toplumsal yaşamın kalitesini belirleyeceği düşünülmektedir. Bu bağlamda bu araştırmanın amacı; ilkokul, ortaokul ve lise öğrencilerinin eğitim algılarını ortaya koymaktır. Araştırma, nitel araştırma desenlerinden “olgu bilim” deseni ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan “maksimum çeşitlilik” örnekleme tercih edilmiştir. Çeşitlemede; okul türü, okul başarı durumu, okul kademesi, sınıf seviyesi ve cinsiyet değişkenleri kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu üç ilkokul, üç ortaokul ve üç lisede çeşitli sınıf düzeylerinde öğrenim gören 95 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada, kullanılan veri toplama tekniği projeksiyon tekniklerinden “kelime çağrışım tekniği”, veri toplama aracı ise “kelime çağrışım formu”dur. Veriler “kavram analizi” tekniği yoluyla analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda; öğrencilerin eğitim algılarında “okul” kavramının en önemli yeri kapladığı, öğrencilerin okulu kural ve disiplinin olduğu bir yer olarak, öğretmeni “öğrenmeden sorumlu kişi”, “bilginin sahibi”, “öğretici”, “disiplinden sorumlu kişi” olarak algıladıkları görülmüştür. Araştırma sonunda ulaşılan sonuçlara dayalı olarak MEB’e, öğretmen ve müdürlere, YÖK’e ve araştırmacılara yönelik bazı öneriler geliştirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Algı, eğitim, kavram ağı, öğrenci, öğrenci merkezli eğitim.

ABSTRACT

It is thought that the perceptions of students, who constitute the basic inputs of the education system, will shape their future values and determine the quality of social life. In this context, the purpose of this research is to determine students' perceptions of education. The research was carried out with a phenomenologic design. The maximum diversity sampling method was used while forming the working group of the research. In variation, “school level”, “school type”, “school achievement status”, “grade level” and “gender” variables were used. The study group consists of a total of 95 students who study at different grade levels in three primary schools, three secondary schools and three high schools. In the research, “word association technique”, which is one of the projection techniques, and “word association form” were used as data collection technique and tool. The data were analyzed by concept analysis technique. As a result of the research it was observed that the concept of “school” occupies the most important place in students' perceptions of education, students perceive the school as a place where there is rule and discipline, they perceive the teacher as "person responsible for learning", "owner of knowledge", "instructor", "person responsible for discipline". Various suggestions have been developed at the end of the research.

Keywords: Concept map, education, perception, student, student centered education.

* Bu çalışma birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında hazırladığı doktora tezinin bir bölümünden üretilmiştir.

GİRİŞ

Uzun yıllar tecrübe edilmesine rağmen, davranışçı yaklaşımların öğrenciler üzerinde olumlu etkiler meydana getiremediği, hatta öğrencilerin kendi kendilerini yönetme ve öz disiplinlerini sağlama gibi önemli becerilerini körelttiği belirlenmiştir (Freiberg & Lamb, 2009). 20. yüzyılda davranışçı yaklaşımların yerini Piaget'nin bilişsel gelişim teorisine, Vygotsky'nin sosyo-kültürel öğrenme görüşüne ve Bruner'in çevresel etkileşim görüşüne kadar uzanan yapılandırmacı yaklaşım almaya başlamıştır (Herman, 1995). Piaget, Vygotsky gibi yapılandırmacılar gerçeklik hakkında nesnel bir bakış açısı oluşturulamayacağı, çünkü gerçekliğin sürekli olarak birey tarafından dönüştürülüp yeniden kurulduğu fikrini benimsemişlerdir (Duncan & Buskirk Cohen, 2011).

Bütün yapılandırmacı yaklaşım savunucularının ortak vurgusu “öğrencilerin kendi bilgilerini kendilerinin oluşturdukları” düşüncesidir. Bilgiyi yapılandırmak, öğrencilerin öğrenme sürecine aktif bir şekilde katılarak kendi öznel deneyimleri yoluyla anlam oluşturmaya çalışmaları anlamına gelir (Boghossian, 2006; Brown & King, 2000; Karagiorgi & Symeou, 2005). Yapılandırmacı yaklaşıma göre, öğrencilerin öğretmenlerden ve ders kitaplarından kendilerine iletilen bilgileri pasif olarak almaları yerine aktif olarak kendi bilgilerini oluşturmaları gerektiği vurgulanır. Bilgi öğrencilere doğrudan aktarılamaz. Öğrenciler kendi anlamlarını kendileri inşa ederler (Smart, Witt, & Scot, 2012). Bireylerin öğrenmelerinin nasıl gerçekleştiğini ortaya koymaya çalışan yapılandırmacılığın, bilginin oluşumu, bireylerin öğrenmesi, öğretim yöntem ve teknikleri gibi konulara geniş yansımaları vardır (Herman, 1995; Vanderstraeten, 2002). Yapılandırmacı yaklaşım, öğrencinin öğrenme sürecine aktif katılımını vurguladığı için aynı zamanda öğrenci merkezli yaklaşımı da vurgulamaktadır (Gültekin, Karadağ, ve Yılmaz, 2007; Koç, 2014).

Öğrenci merkezli eğitim, bir eğitim teorisi ya da felsefesi olarak düşünülmemelidir. Öğrenci merkezli eğitim hümanizm, radikal ve eleştirel pedagoji, feminist pedagoji, yapılandırmacılık ve dönüştürücü öğrenme gibi mevcut teorilerle ilişkili bir öğrenme yaklaşımı olup, öğrencilerin öğrenme sürecinin merkezinde yer almalarını gerektirir (Megwalu, 2014; Pedersen & Liu, 2003). Öğrenciler eğitim kurumunun merkezidir ve onların bilişsel ve duyuşsal öğrenme deneyimleri nelerin nasıl yapılacağı ile ilgili tüm kararları yönlendirir (Wright, 2011). Öğrenci merkezli eğitime göre, öğrenmenin planlanma, uygulama ve değerlendirme aşamalarının her birinde öğrencilerin görüşleri alınmalı ve süreç onların görüşlerine göre düzenlenmelidir (Brown, 2008; Kılıç, 2010). Öğrenci merkezli anlayış, öğrencilerin kendi öğrenmelerinden birincil olarak kendilerinin sorumlu olduğunu, öğretmenin süreci kolaylaştırmak için orada olduğunu vurgular (Brackenbury, 2012).

Öğrenci merkezli anlayışta öğretmenin işlevi, sadece içerik oluşturmak ve o içeriği öğrencilere doğrudan aktarmak değildir. Öğretmen, içeriği düzenleyen ve elverişli öğrenme ortamları oluşturarak öğrenme sürecini “organize eden”, öğrenme etkinliklerini “yöneten” kişidir (Emaliana, 2017; Kılıç, 2010). Öğretmen aynı zamanda öğrencilerin görüşleri doğrultusunda dersi planlayan, öğrencilerin öğrenme öğretme sürecine en üst düzeyde katılımlarını sağlamaya çalışan “uzman” kişidir (Özpolat, 2013). Öğretmenin öğrenme sürecindeki rolü öğrenme etkinliklerini yapılandırmak, entelektüel gelişim yolculuğunda öğrenciye “rehberlik” ve “danışmanlık” ederek onun düşünme ve bilgiyi işleme kabiliyetini geliştirmesine yardımcı olmak ve öğrenci hatalarını öğrenme fırsatlarına çevirmektir (Akpınar, 2010; Brackenbury, 2012; Daley, 2003; Keiler, 2018; Wright, 2011). Öğretmen, öğrencilerin kendi eylemleri yoluyla bilgiyi keşfetme ve yeniden oluşturma girişimlerini “destekleyici” ve “kolaylaştırıcı”, öğrenme sürecini “yönlendirici”, öğrencilerin katılımlarını “teşvik edici” olma işlevlerini gerçekleştirmeye çalışır (Darsih, 2018; Klopfenstein, 2003; Mascolo, 2009). Öğretmen, öğrenme yolculuğunda öğrencilere “fırsat sunucu”, gerekli becerileri kazanmaları için “güdüleyici”, “koçluk edici” ya da “antrenör” kişi olarak görülür (Froyd & Simpson, 2008; Kojima & Kojima, 2005).

Uzmanlar, öğrencilerin kavram ve fikirleri tartışarak, öğrendiklerini uygulayarak öğrenme öğretme sürecine aktif olarak katılım gösterdiklerinde öğrenmeye karşı motivasyonlarının arttığını, etkili ve kalıcı öğrenmenin gerçekleştiğini kabul ederler (Okland, 2012; Smart & Csapo, 2007). Öğrenme, çevre ile doğrudan etkileşimle oluşur, öğrencinin aktif olarak dâhil olduğu doğrudan deneyimler yoluyla, etkinlikler sırasında gerçekleşir (Mara, 2017; Norman & Spohrer, 1996). Öğrenmede gerekli olan, öğrencilerin öğrenme materyalleri hakkında düşünmeleri, anlam üretmek için yeni bilgileri ile geçmiş bilgileri ve deneyimleri arasında bağlantı kurmaları ve yaşadıkları deneyimleri aracılığıyla bilgiyi kendilerine özgü olarak inşa etmeleridir (Daley, 2003; Okland, 2012). Bu nedenle öğrenciler yüzeysel anlama seviyelerini aşmak ve etkili öğrenme sağlamak için sınıftaki öğrenme etkinliklerine daha fazla katılım göstermeli ve kendi öğrenmeleri için daha fazla sorumluluk almalıdırlar (Carpenter & Pease, 2012). Öğrenciler, öğrenme ortamlarında çevreden gelen uyarıcıların algılanması, daha önce öğrenilen bilgilerle karşılaştırılması, yeni bilgilerin meydana gelmesi, bilgilerin belleğe depolanması, hatırlanması ve öğrenme ürünlerinin değerlendirilmesi gibi zihinsel faaliyetleri yürütmeli, “araştırma”, “yorumlama”, “karşılaştırma”, “sentezleme”, “sorgulama”, “tartışma”, “fikirleri savunma”, “hipotez kurma” gibi üst düzey etkinliklerle meşgul olmalıdırlar (Karadağ, Deniz, Korkmaz, ve Deniz, 2008; Mengi & Schreglman, 2013)

Öğrenci merkezli sınıflarda tüm akademik seviyedeki öğrenciler, ekip olarak küçük gruplarla birlikte işbirlikli olarak çalışarak kendi bağımsız öğrenmelerinin sorumluluğunu alırlar (Johnson vd., 2014). İşbirliği, öğrencilerin özerkliğini ve öğrenme sürecine aktif katılımlarını gerektiren bir strateji olarak tarif edilebilir (Sislian, Gabardo, Macedo, & Ribeiro, 2015). İşbirlikli öğrenme, öğrencilerin akademik başarılarını, güdülenme düzeylerini, özgüvenlerini, derse yönelik tutumlarını, iletişim becerilerini rekabetçi yaklaşımlardan daha etkili olarak artırmaktadır (Yılmaz, 2007). Araştırmalar da işbirlikli öğrenmenin öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirdiğini, öğrencilere rehberlik ederek onlara sınırlarını zorlama ve kendilerini geliştirme fırsatları sunduğunu göstermektedir (Maryellen, 2013; MEB, 2010).

Öğrenci merkezli ortamlar katı kuralların ve denetimin olduğu yerler değil, öğrencilerin kendilerine ait sorumluluklarını anladıkları ve kabul ettikleri yerlerdir (Weimer, 2002). Ancak öğrenci merkezli anlayışta bireye hayata bakışını kendine özgü bir şekilde oluşturacak kadar özgürlük sağlanmadıkça sorumluluk kavramının tek başına bir anlamı olmadığı düşünülür (Acar, 2012). Bu nedenle öğrenci merkezli sınıfların öğrencilerin görüşlerini özgürce açıklayabildikleri, öğrenci haklarının garanti edildiği güvenli ve demokratik ortamlar olmaları önemsenir (Turner, 2011). Öğrenci merkezli sınıflarda, demokratik bir sınıf ikliminin oluşturulması, sorumluluk ve karar vermenin paylaşılması vurgulanmaktadır. Sınıf ortamında güç ve kontrol paylaşımına dayalıdır (Gürol, 2002). Sınıf ortamlarında öğrenciler, gerçek yaşamın zenginliklerini deneyimlemeye davet edilerek, kendi problemlerini oluşturup, bu problemlere cevaplar bulabilmeleri ve gerçek yaşamın karmaşıklığını anlamlandırabilmeleri konusunda yöreklendirilirler (Brooks & Brooks, 1993).

Öğrenci merkezli değerlendirme sıralama veya sınıflama değil, öğrenme amaçlıdır. Öğrenci merkezli anlayışta değerlendirme, sürece odaklanmakta ve bu sürece öğrenci de katılmaktadır. Değerlendirme, öğrenme hedefine doğru ilerlerken öğrencinin kendisine, öğretmenlerine ve diğer öğrencilere neye ihtiyaç duyduklarına dair faydalı dönütler sağlayarak öğrenmeyi ve büyümeyi teşvik eder (Andrade, Huff, & Brooke, 2012). Öğrencilere verilen notların önceden belirlenmiş bilimsel standartlara göre, bireysel çaba ve gelişim dikkate alınarak yapılması gerekir. Öğretmenlerin amacı öğrencilerin davranışlarını değil, kazanımlarını, ürünlerini ve gelişimlerini değerlendirmek olmalıdır (Magno, 2010). Biçimlendirici değerlendirmeyi vurgulayan, dönüt ve gözden geçirme için çoklu fırsatlar sunan öğrenci merkezli değerlendirme, öğrencilerin öğrenmelerini ve katılımlarını büyük ölçüde desteklemekte, daha fazla desteğe ihtiyaç duyan öğrencilerin eksikliklerini belirlemede önemli rol oynamaktadır (Turner, 2011).

Öğrencilerin sınıfta seyirci gibi kenardan seyrettiği, öğretmenin ise tek oyuncu gibi rol aldığı eğitim ortamları öğrencilerin ilgisini çekememektedir (Rodriguez Valls & Ponce, 2013). Ancak öğrencilerin dikkatini çeken ve onları aktif kılan yöntem ve teknikler kullanıldığında, anlamlı ve kalıcı öğrenmenin sağlanabileceği düşünülmektedir (Kılıç ve Şahin, 2016). Gelecek için gerekli olan, gençleri ve yetişkinleri birbirine bağlayan, çocukları ve gençleri bilginin üreticileri, kullanıcıları ve sosyal sorumluluk sahibi vatandaşlar olarak hazırlayacak, onlara zorlayıcı öğrenme deneyimleri sunacak, öğrenciye ve öğrenmeye odaklı öğrenci merkezli modeller üretmektir.

Algılar; bireylerin ne gördüğünü, bunları nasıl yorumladıklarını, neye inandıklarını ve bunun sonucunda nasıl davrandıklarını gösterirler. Algılar, bireylerin zihinlerinde çeşitli problemler meydana getirmekte, aynı zamanda da bu problemlere çözüm oluşturmaktadır (Bakan ve Kefe, 2012). Eğitim sisteminin temel girdilerini oluşturan öğrencilerin şu anda sahip olduğu algıların onların gelecekte sahip olacakları değerleri şekillendireceği, toplumsal yaşamın kalitesini belirleyeceği düşünülmektedir. Öğrencilerin farklı konulardaki algıları onların gelecekte nasıl birer insan ve vatandaş olacaklarını belirleyecek ve onların mesleki, ahlaki ve toplumsal yaşamlarını şekillendirecektir (Collins, 2013; Edelstein, 2011). Öğrencilerin eğitim algıları ile o ülkede uygulanan eğitim anlayışı arasında sıkı bir ilişki vardır. Okullardaki yapılanma ve ilişki biçimleri demokratik ve öğrenci merkezli ilkeler çerçevesinde oluşturulmamışsa, öğretim sürecinde öğrencilerin sürece ve kararlara katılımları engelleniyor ve yeteneklerini geliştirmelerine imkan sağlanmıyorsa öğrencilerde de öğrenci merkezli eğitim algısının gelişmiş olması beklenemez. Bu nedenle öğrencilerin eğitim algılarının belirlenmesinin mevcut eğitim uygulamaları hakkında da bilgi sağlayacağı düşünülmektedir. Böylece öğrencilerin mevcut uygulamalara bakışlarının belirlenmesi ve bu doğrultuda düzenlemeler yapılması da mümkün olabilecektir.

Bu bağlamda bu araştırmanın amacı; öğrencilerin “eğitim algılarını” anlamak ve algılarını öğrenci merkezli eğitim anlayışı ile karşılaştırmaktır. Bu doğrultuda aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır:

- ✓ İlkokul öğrencilerinin eğitim algıları nasıldır?
- ✓ Ortaokul öğrencilerinin eğitim algıları nasıldır?,
- ✓ Lise öğrencilerinin eğitim algıları nasıldır?

YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli

Araştırma, nitel araştırma desenlerinden “olgu bilim” deseni kullanılmıştır. Olgu bilim çalışmalarında araştırmacılar katılımcıların farklı durumlardaki deneyimlerinin özünü ortaya çıkarmaya çalışırlar (Creswell, 2014). Olgu bilim, insanların günlük yaşam deneyimleriyle ilgili çalışmalardır (Merriam, 2009). Bu çalışmada incelenen olgu “eğitim” olgusu olup öğrencilerin bu olgu ile ilgili deneyimlerinin, düşüncelerinin ve algılarının ortaya konulması amaçlanmıştır. Öğrencilerin eğitim algıları ortaya konulduktan sonra ise bu algının öğrenci merkezli algı ile karşılaştırılması yapılmıştır.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu “amaçlı örnekleme” yöntemi ile oluşturulmuştur. Nitel araştırmalarda, problem durumunu ortaya koymaya en uygun olduğu düşünülen bir grup ile derinlemesine çalışma yapılması hedeflenir (Ritchie, Lewis, & Elam, 2003). Nitel araştırmalarda amaç, araştırma problemiyle ilgili bilgi, birikim ve tecrübeye sahip olduğu düşünülen kişilerden maksimum bilgiyi elde etmeye çalışmaktır (Brinkmann, 2013).

Araştırmada “maksimum çeşitlilik” örnekleme kullanılmıştır. Çeşitlemede; okul türü (ilkokul, ortaokul, imam hatip ortaokulu, anadolu lisesi, mesleki ve teknik anadolu lisesi, anadolu imam hatip lisesi), okul başarı durumu (iyi düzey, orta düzey), okul kademesi (ilkokul, ortaokul, lise), sınıf seviyesi (ilkokul 4. sınıf, ortaokul 4, 5, 6, 7, 8. sınıf ve lise 9, 10, 11 ve 12. sınıf öğrencileri) ve cinsiyet (kız, erkek) değişkenleri kullanılmıştır. Öğrencilerin yaşları ve eğitim seviyeleri arttıkça algılarının değişip değişmediğinin belirlenebilmesi ve algılarının karşılaştırılabilmesi için her kademedeki (ilkokul, ortaokul ve lise) öğrenci çalışma grubuna dahil edilmiştir.

İlkokullar belirlenirken başarı durumu göz önünde bulundurulmuş ve bu doğrultuda şehir merkezinde yer alan, veliler tarafından çok talep gören ve il bazında yapılan denemelerde genellikle en ön sıralarda yer alan bir ilkokul ile merkezden nispeten uzakta olan, deneme sınavlarındaki başarılarına göre orta seviyede başarılı olduğu düşünülen iki ilkokul seçilmiştir. Ortaokul seviyesinde bir imam hatip ortaokulu, başarılı olduğu düşünülen bir ortaokul ve orta seviyede başarılı olduğu düşünülen bir ortaokul seçilmiştir. Lise kademesinde ise bir anadolu lisesi, bir mesleki ve teknik anadolu lisesi ve bir anadolu imam hatip lisesi amaçlı olarak belirlenmiştir. Okullar belirlendikten sonra öncelikle okul yöneticileri ile görüşülmüş ve farklı sınıf seviyelerinde onların belirlediği sınıflarda uygulama gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın çalışma grubunu Düzce ili devlet okullarında, üç ilkokul, üç ortaokul ve üç lisede farklı düzeylerde (4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12) öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Çalışma grubunda yer alan öğrenci sayıları Tablo 1’de yer almaktadır:

Tablo 1. Araştırmanın Çalışma Grubu

Okul Kademesi	Sınıf Düzeyi	K	E	Toplam
		ız	rkek	
İlkokul	4	5	7	12
	5	5	3	
	6	3	7	
Ortaokul	7	2	7	34
	8	4	3	
	9	8	6	
Lise	10	7	7	49
	11	5	4	
	12	7	5	
	Toplam	4	4	
		6	9	

Tablo 1’de görüldüğü gibi çalışma grubunda 12’si ilkokul, 34’ü ortaokul ve 49’u lisede eğitim gören 95 öğrenci yer almaktadır. Öğrencilerden 46’sı kız, 49’u erkektir.

2.3. Veri Toplama

2.3.1. Veri Toplama Tekniği

Veri toplamada projeksiyon tekniklerinden kelime çağrışım tekniği kullanılmıştır. Odak grup görüşmesi ve görüşme gibi veri toplama teknikleri katılımcıların doğrudan ifade etmekten kaçındıkları bazı tutum ve davranışlarını ortaya çıkarmada çok etkili yöntemler değildir. Bu nedenle çok sayıda nitel araştırmacı, daha derin anlamları ortaya çıkarmak için başka stratejiler araştırmaktadırlar. Araştırmacılar, katılımcıların hayatlarının tarihsel, kültürel ve biyografik bağlamlarında gömülü olan olguları/anlamları ortaya çıkarmaya olanak sağlamak için projeksiyon tekniklerinin kullanımına yönelmektedirler (Porr, Mayan, Graffigna, Wall, & Vieira, 2011). Projeksiyon teknikleri, katılımcıların bilinçaltı inanç ve tutumlarını geleneksel yöntemlere göre daha fazla ortaya çıkarma becerisine sahip tekniklerdir (Boddy, Bond, & Ramsey, 2011). Bu teknikler, katılımcıların bilinçaltında yatan, doğrudan gözlemlenemeyen,

hatta bazı durumlarda kendileri tarafından da bilinmeyen algılarını, çeşitli nedenlerle ortaya koymak istemedikleri inanç, duygu ve tutumlarını dolaylı bir şekilde belirlemeye yönelik tekniklerdir (Miri, 2006). Bu bağlamda bu çalışmada öğrencilerin eğitim algılarını derinlemesine ortaya çıkarmak amacıyla projeksiyon tekniği tercih edilmiştir.

Olgu bilim deseninde, bireylerin belli konulardaki deneyimlerinin özünü ortaya çıkarılmaya çalışıldığından veri çeşitlemesi yapılarak olguların çok yönlü araştırılması esastır. Bu çalışma araştırmacının doktora tezinin bir bölümüdür. Tez kapsamında projeksiyon tekniklerinden kelime çağrışım tekniği (3 farklı araç), cümle tamamlama tekniği (3 farklı araç), hikaye tamamlama tekniği (3 farklı araç) ve hikaye yazma tekniği (3 farklı araç) kullanılmıştır. Analiz olarak da betimsel analiz, içerik analizi, kavram analizi ve söylem analizinden faydalanılmıştır. Farklı araçlarla ve analiz türleri ile öğrenci, öğretmen ve müdürlerin algıları belirlenmeye çalışılmıştır. Ancak bu makalede yer alan bölüm kelime çağrışım tekniği ile sınırlıdır.

2.3.2. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak “kelime çağrışım formu” kullanılmıştır.

Öncelikle öğrenci merkezli eğitim ile ilgili literatür doğrultusunda 60 kelime seçilmiş ve pilot uygulamada kullanılan “kelime çağrışım formu” hazırlanmıştır. Form eğitim bilimleri alanında Prof. Dr. unvanına sahip bir alan uzmanı tarafından kontrol edilmiş ve seçilen kelimelerin uygun olduğu yönünde dönüt alınmıştır. Daha sonra pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulama, asıl uygulamada yer almayan bir ilkokul, bir ortaokul ve bir lisede eğitim gören her kademedeki iki öğrenci olmak üzere toplamda altı öğrenciye yapılmıştır.

Pilot uygulamadan sonra her bir form araştırmacılar tarafından incelenmiş, kavramların öğrenciler tarafından anlaşılabilir olma durumuna göre ve kapsam geçerliğini bozmayacak şekilde 18 kelime seçilerek nihai form oluşturulmuştur.

Nihai formda; “başarı”, “bilgi”, “ceza”, “ders kitabı”, “disiplin”, “eğitim”, “kural”, “not”, “okul”, “ödül”, “öğrenci”, “öğrenme”, “öğretmen”, “sınav”, “sınıf”, “sınıf arkadaşı”, “yarışma” ve “yorumlama” kavramları yer almıştır. Düzenlenen formda bu kavramlar alt alta üçer defa yazılmış ve her kavramın yanına onu çağrıştıran üç kavram yazılması istenmiştir. Öğrencilere yazacakları kavramlar konusunda herhangi bir sınırlama getirilmemiş, akıllarına gelen kavramları yazabilmişlerdir.

2.3.3. Veri Toplama Süreci

Veriler Düzce ilinde yer alan dokuz devlet okulundan toplanmıştır. Verilerin hangi sınıflardan toplanacağı okul idaresi ile birlikte planlanmıştır. Uygulamalar öğrencilerin sınıflarında gerçekleştirilmiş olup uygulama süresince araştırmacı sınıflarda hazır bulunmuş ve öğrencilere rehberlik etmiştir. Uygulama öncesinde öğrencilere araştırmanın amacı, verilerin nasıl kullanılacağı, gizliliğin nasıl sağlanacağı gibi konularda açıklama yapılmıştır. Veri toplama süreci gönüllülük esasına göre yürütülmüş, öğrenciler formları doldurmaya zorlanmamıştır. Veri toplanmasına 03.01.2019 tarihinde başlanmış ve 15.03.2019 tarihinde veri toplama son bulmuştur.

Araştırma öncesinde İl Milli Eğitim Müdürlüğünden “araştırma izni” alınmış ayrıca Düzce Üniversitesi Rektörlüğü Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu’nun 25/06/2020 tarihli ve 2020/126 numaralı kararı ile etik kurul izni alınmıştır.

2.4. Verilerin Analizi

Verilerin analizinde “kavram analizi” tekniği kullanılmıştır. Bu analizde öncelikle anahtar kavramlar için hangi kavramların kaçar defa söylendiğini belirten frekans tablosu hazırlanır. Daha sonra kesme noktaları belirlenir. Frekans tabloları ve kesme noktaları dikkate alınarak kavram ağları oluşturulur (Bahar, Johnstone, & Sutcliffe, 1999).

Bu araştırmada da ilk önce ilkokul, ortaokul ve lise için ayrı ayrı olmak üzere her anahtar kavram için söylenen kavramların kaçar defa söylendiğini gösteren frekans tabloları düzenlenmiştir. Tablolarda her bir sütunun en üstünde anahtar kavramlar yer almış, her satır başına ise katılımcılar tarafından her anahtar kavram için yazılan kavramlar alfabetik sıraya göre sıralanmıştır. Anahtar kavramlarla katılımcıların yazdığı kavramların keşiştiği kutucuklara ise frekanslar yazılmıştır.

Kelime ilişkilendirme tablolarında 18 anahtar kavram bulunmaktadır. Katılımcıların verdikleri cevaplar doğrultusunda; ilkokulda 187, ortaokulda 358 ve lisede 505 farklı kavram oluşmuştur.

Sonraki aşamada kesme noktaları (cut-off point) belirlenmiştir. Kesme noktası, katılımcı sayısının yaklaşık 1/10' u alınarak, ilkokul kademesinde iki, ortaokul kademesinde dört ve lise kademesinde beş olarak alınmıştır. Yani ilkokulda birbiriyle en az iki defa, ortaokulda en az dört defa, lisede ise en az beş defa ilişkilendirilmiş kavramlar analize dâhil edilmiş, diğer kavramlar analizden karılmıştır. Bu durumda; ilkokul kademesinde 66, ortaokul kademesinde 55 ve lise kademesinde 64 kavram analize dâhil olmuştur. Ortaya çıkan frekans tabloları doğrultusunda kavram ağları oluşturulmuştur. Kavram ağlarında, anahtar kavramlar kutu içine alınmış, analiz sırasında ortaya çıkan kavramlar ise kutu içine alınmamıştır.

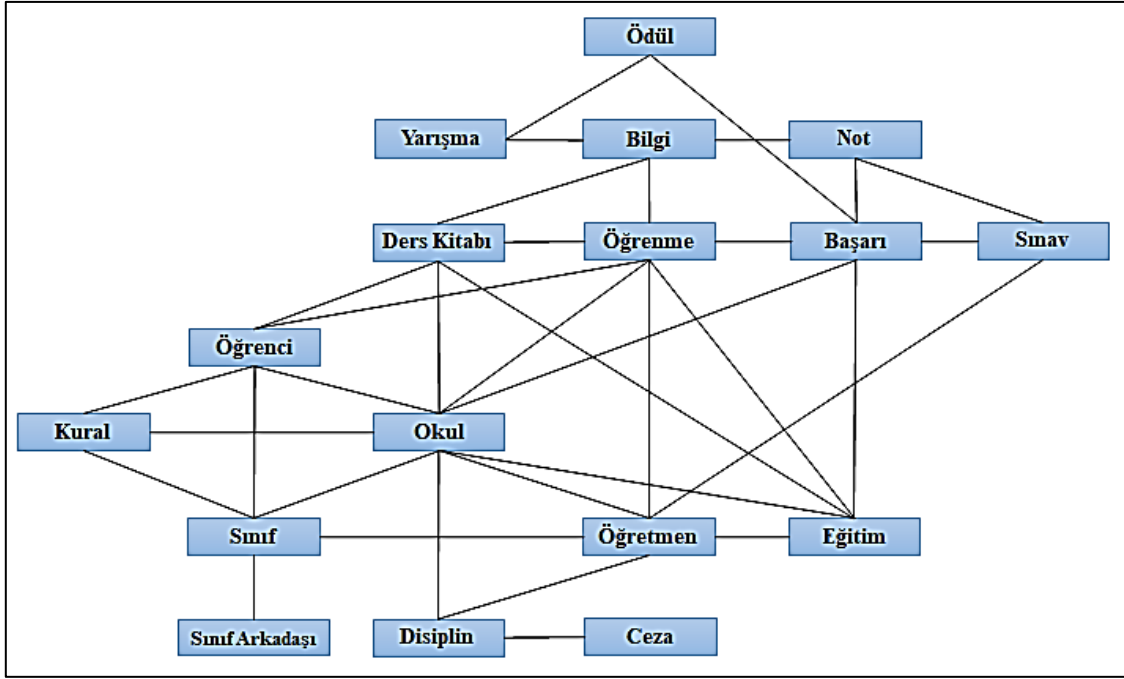
2.5. Geçerlik ve Güvenirlik

Veri toplama bizzat araştırmacılar tarafından yapılmış ve katılımcılarla derinlemesine etkileşim sağlanmaya çalışılmıştır. Katılımcılar, araştırmanın amacının ve öneminin ne olduğu, kendilerinin neden seçildikleri, onlardan neler beklendiği, araştırma sonuçlarının ne amaçla kullanılacağı gibi konularda bilgilendirilmiş ve araştırma için olumlu bir ortam oluşturulmaya çalışılmıştır. Veri toplama aracı geliştirilirken uzman görüşü alınmış ve pilot uygulama yapılmıştır. Araştırma örnekleminin nasıl seçildiği, katılımcıların özellikleri, veri araçlarının hazırlanma aşamaları ve analiz süreçleri ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Araştırmanın ham verileri gerektiğinde incelenmek üzere saklanmıştır.

BULGULAR

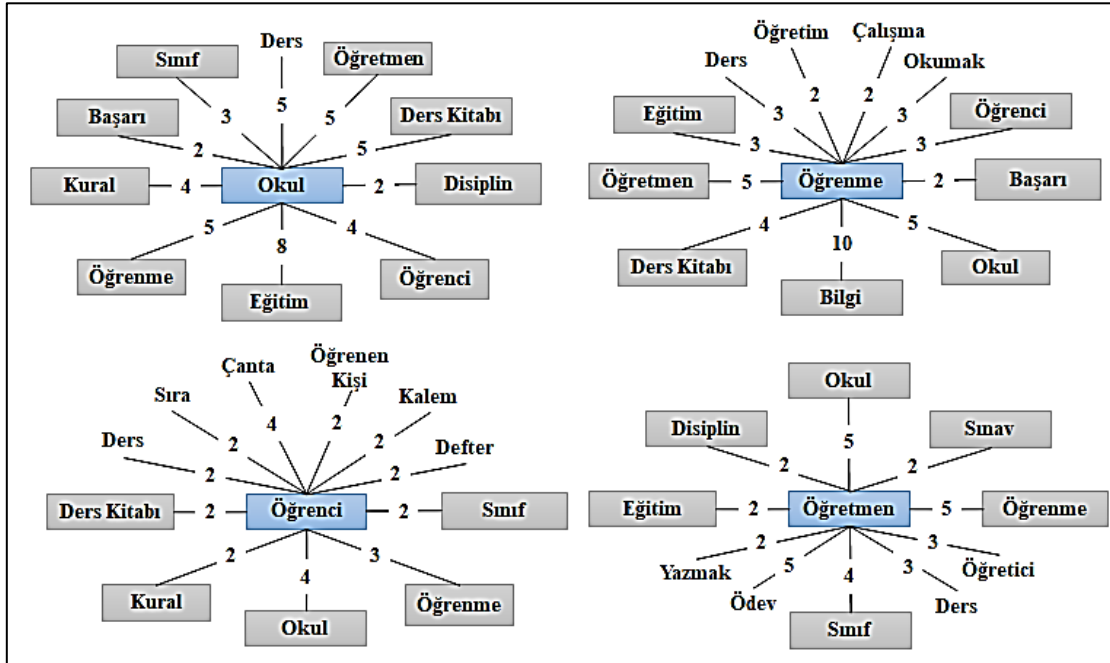
Her bir kademe için öncelikle anahtar kavramların birbirleri ile olan ilişkilerini gösteren genel bir kavram ağına yer verilmiştir. Daha sonra ise her bir anahtar kavramın ilişkili olduğu kavramları (anahtar kavramlar ve öğrenciler tarafından oluşturulan kavramlar) frekansları ile birlikte gösteren kavram ağları sunulmuş ve her bir anahtar kavrama dair yorumlamalara yer verilmiştir.

şekil 1, şekil 2, şekil 3, şekil 4 ve şekil 5' de ilkokul kademesine ait kavram ağları ve her bir kavram ağına ait yorumlamalar yer almaktadır:



Şekil 1. İlkokul Eğitim Algısı Kavram Ağı-1

Şekil 1 incelendiğinde ilkököl kademesinde 18 anahtar kavramdan birinin (yorumlama) oluşmadığı görülmektedir. Kavram ağının merkezinde olan ve diğer anahtar kavramlarla en çok ilişkilendirilen “okul” kavramıdır. Bu kavramı “öğrenme” kavramının takip ettiği görülmektedir. “Ceza” ve “sınıf arkadaşı” kavramlarının ise yalnızca tek anahtar kavramla ilişkili olduğu görülmüştür.



Şekil 2. İlkokul Eğitim Algısı Kavram Ağı-2

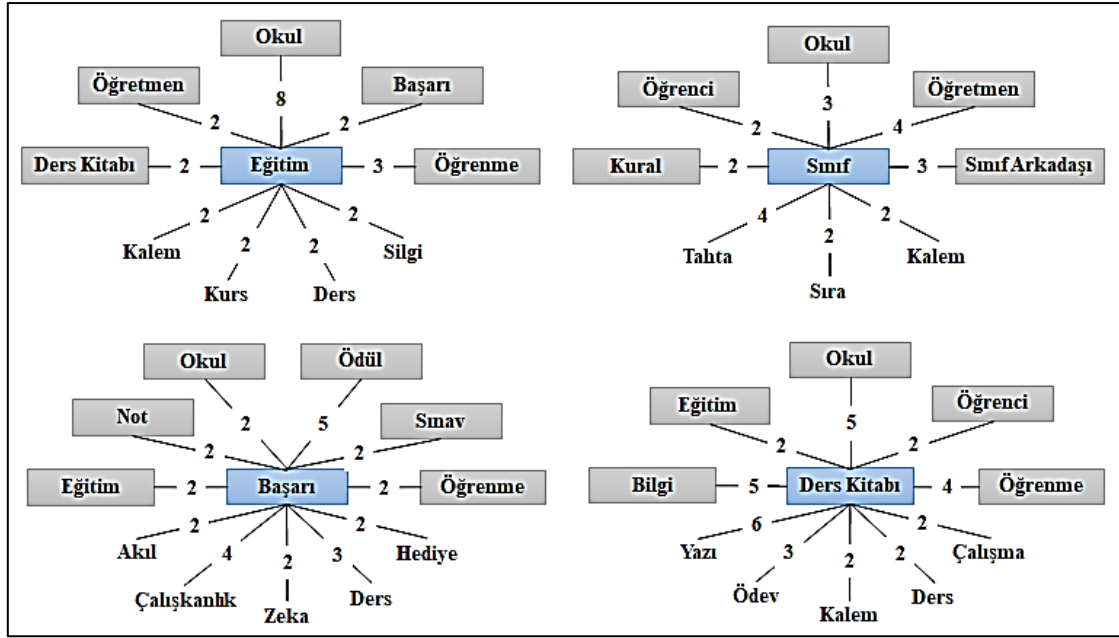
Şekil 2 incelendiğinde “okul” kavramı ile ilişkili yoğun bir kavram grubunun yer aldığı görülmektedir. Okul ile ilgili kavram ağı incelendiğinde bu kavramın en çok “eğitim” kavramıyla ilişkilendirildiği görülmektedir. Bu kavramdan sonra frekansı en yüksek kelimeler;

“ders”, “ders kitabı”, “öğretmen” ve “öğrenme” olmuştur. “Öğretmen” kavramının “öğrenci” kavramından daha fazla zikredilmiş olduğu görülmektedir.

“Okul” kavramının ders kitabı ile çok fazla ilişkilendirilmiş olduğu görülmektedir. “Öğrenme” kavramına verilen cevaplar incelendiğinde; “ders kitabı” ve “öğretmen” kavramlarının “öğrenci” kavramından daha fazla yer aldığı görülmektedir.

“Öğretmen” kavramı için verilen cevaplara bakıldığında “öğrenme” kavramının öğrenci ile değil de öğretmen ile ilişkilendirilmiş olduğu görülmektedir. Öğretmen kavramı ile ilişkisi kurulan diğer dikkat çekici kavramlar “disiplin” ve “öğretici” kavramlarıdır. Yine ilişkili kavramlarda “etkinlik”, “proje”, “deney”, “rol oynama” gibi kavramların değil de “yazma”, “sınav”, “ödev” gibi kavramlarının ortaya çıktığı görülmektedir.

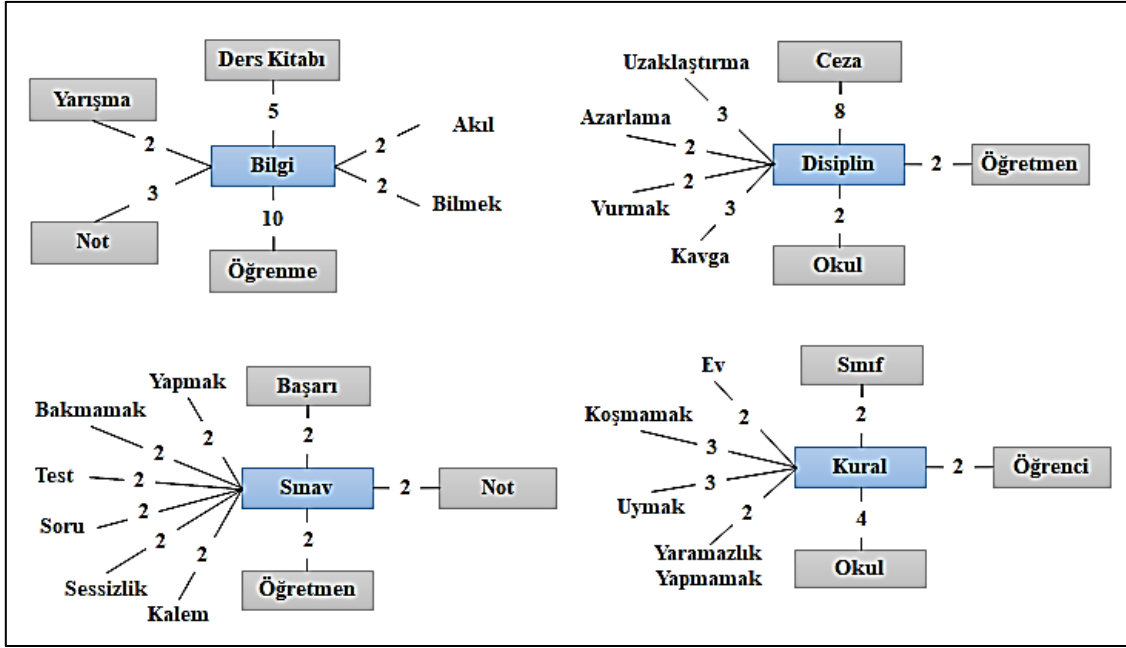
“Öğrenci” kavramı için; “kitap”, “sıra”, “çanta”, “kalem”, “defter”, “sınıf” ve “okul” gibi somut kavramların ortaya çıktığı görülmektedir. Öğrencilerin “eğitim” ile ilgili sadece “öğrenme” kavramını kullandıkları, öğrenci merkezli anlayışta öğrenci davranışlarından; “yorumlama”, “bilgiyi oluşturma”, “araştırma”, “sorgulama”, “tartışma”, “fikirleri savunma”, “hipotez kurma” gibi kavramlara ise yer vermedikleri görülmektedir.



Şekil 3. İlkokul Eğitim Algısı Kavram Ağları-3

Şekil 3’de “eğitim” anahtar kavramına verilen cevaplar incelendiğinde; yine “ders kitabı” ve “öğretmen” kelimelerinin kavram ağında yer aldığı, ancak bu sefer “öğrenci” kavramına hiç yer verilmediği görülmektedir.

“Sınıf” kavramı için; en çok kullanılan kavramlardan biri “öğretmen” ve “tahta” kavramlarıdır. “Başarı” kavramı için verilen cevaplar incelendiğinde; başarı ile ilgili çaba değil “akıl” ve “zekâ” vurgusu, başarının karşılığı olarak dışsal motivasyon kaynağı olan “hediye” ve “ödül” beklentisi, “sınav” ve “not”lara bağlı başarı algısı göze çarpmaktadır. “Ders kitabı” kavramının “öğrenme” ve “bilgi” kavramları ile ilişkilendirilmesi de ders kitabına yüklenen anlamı destekler niteliktedir.

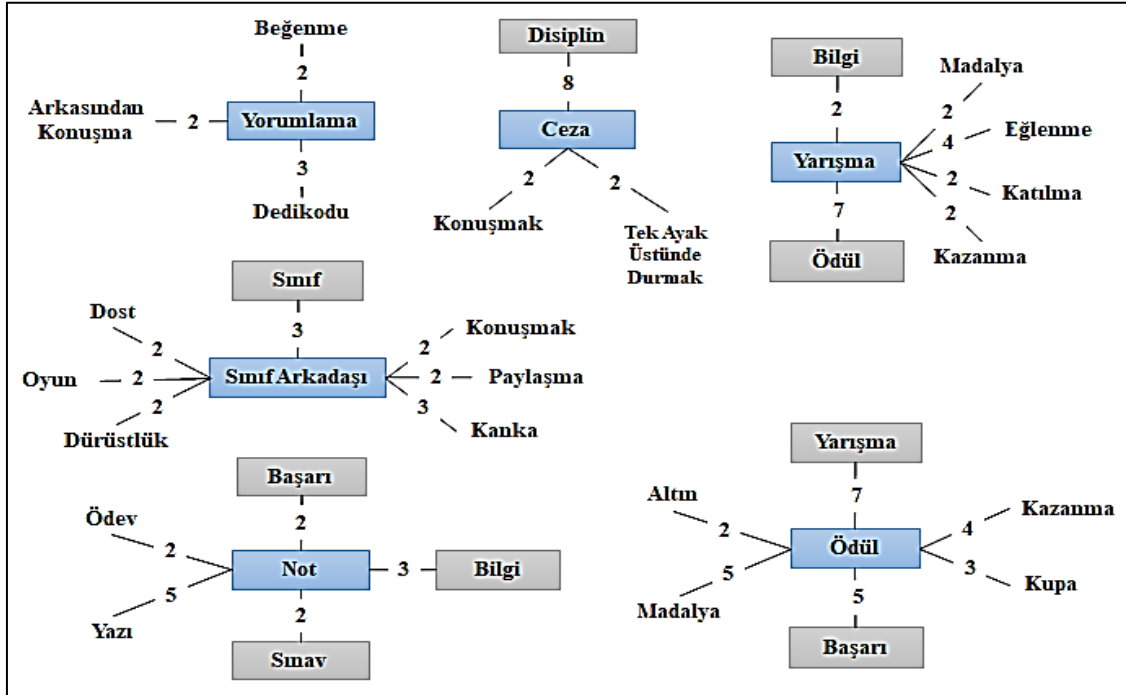


Şekil 4. İlkokul Eğitim Algısı Kavram Ağı-4

Şekil 4'te öğrencilerin “bilgi” kavramı için verdikleri cevaplar incelendiğinde, bilginin kaynağının “ders kitabı” olarak algılandığı, öğrencilerin bilginin ölçütü olarak “not” ve “yarışma” kavramlarını düşündükleri görülmektedir.

Öğrencilerin “kural” algılarında sıkıntı olmadığı, “sınav” kavramı için verdikleri “test” cevabının ise geleneksel değerlendirme yöntemlerine vurgu yapmakta olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin “disiplin” algılarının otorite merkezli olduğu, disiplinde ana yöntem olarak “ceza” kavramının algılandığı, “ceza” yöntemleri olarak da “uzaklaştırma”, “vurma” ve “azarlama” gibi eylemlerin düşünüldüğü görülmektedir.



Şekil 5. İlkokul Eğitim Algısı Kavram Ağı-5

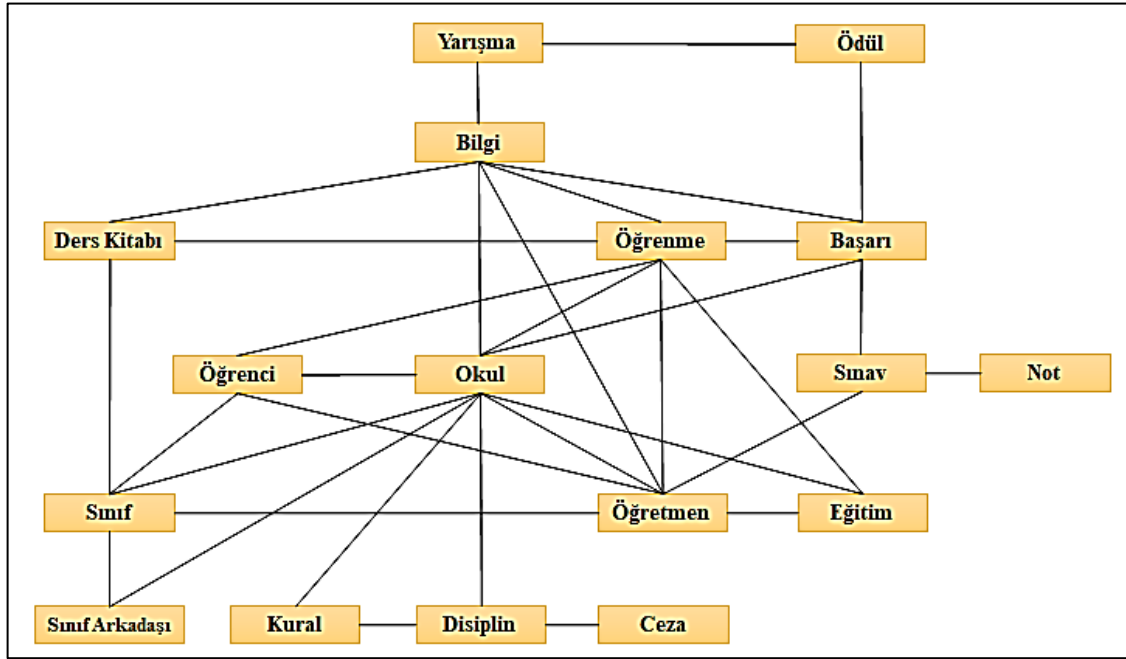
Şekil 5 incelendiğinde öğrencilerin “ödül” kavramına dair “kupa”, “madalya” ve “altın” gibi somut algılarının olduğu, “yarışma” kavramını da genel olarak olumlu algıladıkları görülmektedir.

Öğrencilerin notların verilmesinin yani değerlendirmenin sınav yolu ile olması gerektiği, notların başarının ve bilginin bir göstergesi olduğu algısına sahip oldukları, ayrıca “not” kavramını “not tutmak/yazmak” olarak da algıladıkları görülmektedir. Ayrıca “ceza” kavramı ile “disiplin” ve “tek ayak üzerinde durmak” kavramlarının ilişkilendirilmiş olduğu göze çarpmaktadır.

“Sınıf arkadaşı” kavramı ile ilişkili kavramlar; “konuşmak”, “dost”, “kanka” gibi kavramlardır. Ancak bu kavramların öğrenci ilişkilerinin akademik yani öğrenme ortaklığı boyutuna değil sosyal ilişki boyutuna vurgu yaptığı görülmektedir.

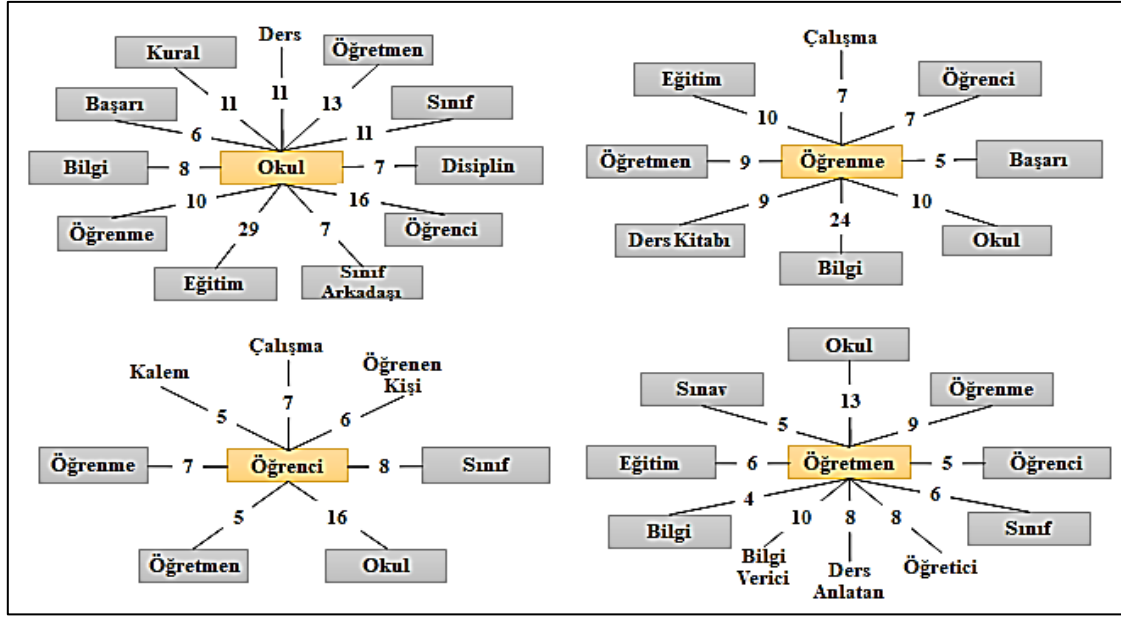
“Yorumlama” kavramının hiçbir anahtar kavramla ilişkilendirilmediği görülmektedir. Öğrencilerin bu kavramı “bilgiyi yorumlama” şeklinde düşünmedikleri, ayrıca bu kavramla ilişkili olarak “dedikodu” ve “arkasından konuşma” gibi olumsuz kavramlar ürettikleri görülmektedir.

Şekil 6, Şekil 7, Şekil 8, Şekil 9 ve Şekil 10’da ortaokul kademesine ait kavram ağları ve kavram ağlarına ait yorumlamalar yer almaktadır.



Şekil 6. Ortaokul Eğitim Algısı Kavram Ağı-1

Şekil 6 incelendiğinde ortaokul kademesinde 18 anahtar kavramdan birinin (yorumlama) ortaya çıkmadığı yani diğer anahtar kavramlarla ilişkilendirilmediği görülmektedir. Kavram ağının merkezinde olan ve diğer anahtar kavramlarla en çok ilişkilendirilen “okul” kavramıdır. Bu kavramı “öğrenme” ve “öğretmen” kavramlarının takip ettiği görülmektedir. “Ceza” ve “not” kavramları ise yalnızca bir anahtar kavramla ilişkilidir.

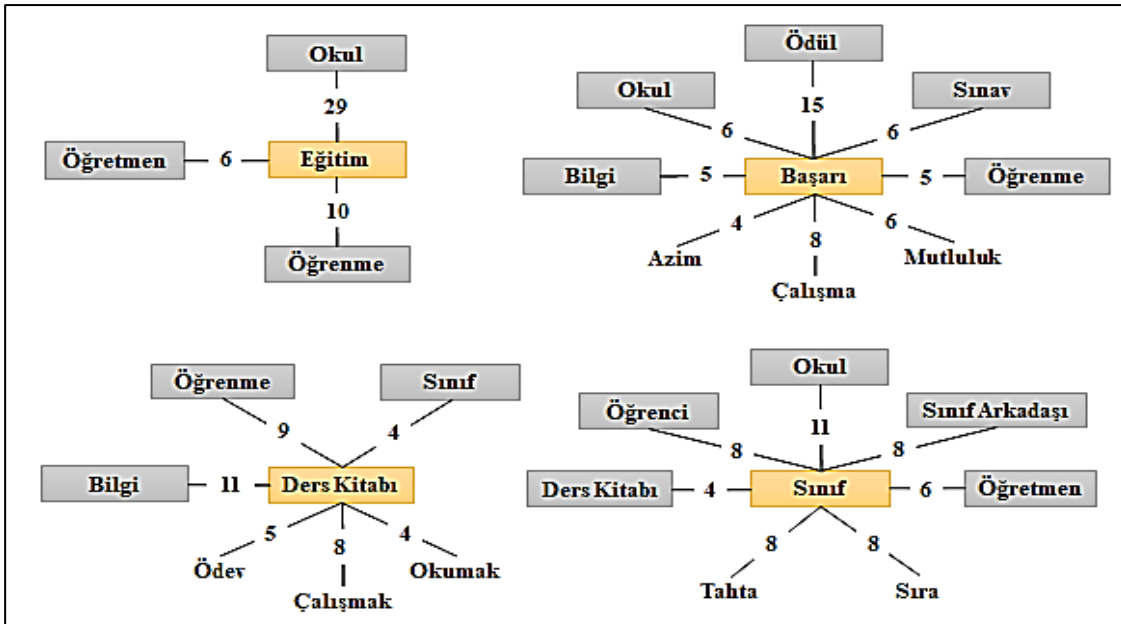


Şekil 7. Ortaokul Eğitim Algısı Kavram Ağı-2

Şekil 7 incelendiğinde “okul” kavramı ile 10 anahtar kavramın ilişkilendirildiği görülmektedir. İlkokulda olduğu gibi ortaokul öğrencilerinin eğitim algılarında da “okul” kavramının en önemli yere sahip olduğunu göstermektedir.

“Öğrenme” kavramına verilen cevaplar incelendiğinde; ilkokulda olduğu gibi “ders kitabı” ve “öğretmen” kavramlarının “öğrenci” kavramından daha fazla yer aldığı görülmektedir.

“Öğretmen” ve “öğrenci” kavramları için verilen cevaplara bakıldığında yine “öğretmen” kavramının ön planda olduğu göze çarpmaktadır. Öğrencinin dört anahtar kavramla öğretmen ise yedi anahtar kavramla ilişkilendirildiği görülmektedir. “Bilgi” ve “eğitim” kavramları öğrenci ile ilişkilendirilmemiş ancak öğretmenle ilişkilendirilmiştir. Öğretmenin görev tanımlaması da “bilgi verici”, “ders anlatan” ve “öğretici” olarak belirlenmiştir.



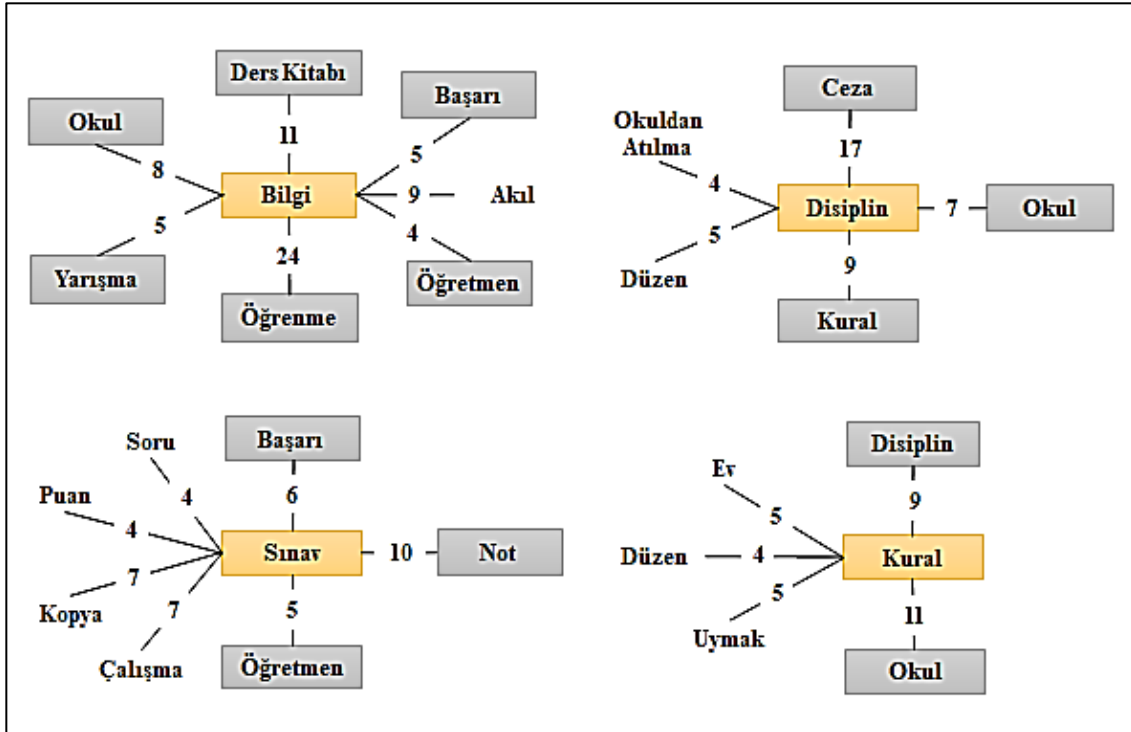
Şekil 8. Ortaokul Eğitim Algısı Kavram Ağı-3

Şekil 8’de “eğitim” anahtar kavramına verilen cevaplar incelendiğinde; yine “öğretmen” kelimesinin kavram ağında yer aldığı, ancak “öğrenci” kavramına yer verilmediği görülmektedir.

“Başarı” kavramı için ilkököl kademesinde “akıl” ve “zekâ” vurgusu hâkimken ortaoköl kademesinde “azim” ve “çalışma” vurgusu hâkimdir. Öğrencilerin bu kademe de başarı ile “ödöl” kavramını ilişkilendirdikleri, başarının ölçütünü “sınav” olarak algıladıkları göze çarpmaktadır.

“Sınıf” kavramı için en çok kullanılan kavram “okul” kavramıdır. İlkoköl kademesinin aksine ortaoköl kademesinde “öğrenci” ve “sınıf arkadaşı” kavramları “öğretmen” kavramından daha fazla frekansa sahiptir. “Sınıf” kavramı için en çok kullanılan diğerk kavramlar ise “tahta” ve “sıra” kavramlarıdır. “Ders kitabı” da ortaya çıkan kavramlar arasında yer almaktadır.

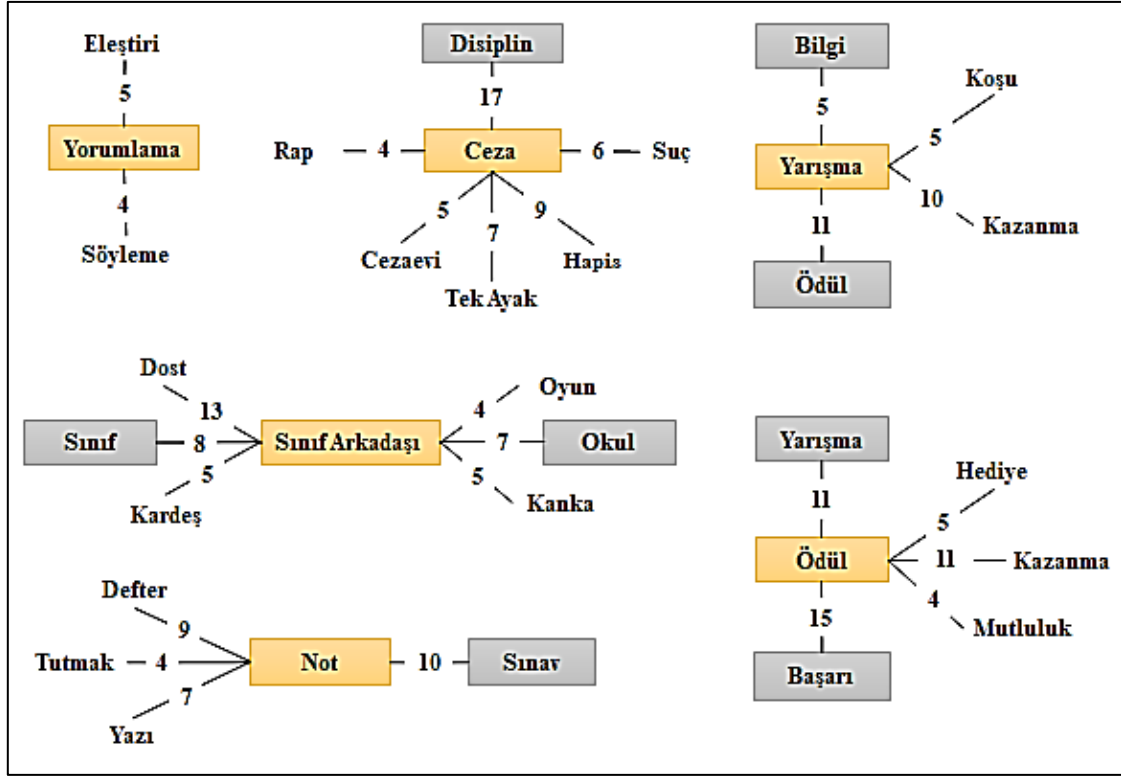
“Ders kitabı” kavramı bu kademe de yine en çok “bilgi” ve “öğrenme” kavramları ile ilişkilendirilmiştir. Kavramın “çalışmak”, “okumak”, “ödev” kavramları ile ilişkisi de ders kitabına atfedilen değerin göstergesidir.



Şekil 9. Ortaoköl Eğitim Algısı Kavram Ağı-4

Şekil 9’da öğrencilerin “bilgi” kavramı için verdikleri en yoğun cevabın “öğrenme” olduğu, bunu “ders kitabı” kavramının takip ettiği görülmektedir. Yine cevaplar arasında yer alan “okul” kavramının yoğun olarak yer aldığı görülmektedir. “Öğretmen” kavramı da bilgi ile ilişkili kavramlar arasında yer almaktadır.

Öğrencilerin “kural” algılarında “disiplin”, “düzen”, “uymak” gibi kavramların yer aldığı görülmektedir. İlkokölde olduğu gibi bu kademe de en çok ilişki “ceza” kavramı ile kurulmuştur. Buna ek olarak “okuldan atılma” kavramı ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin “sınav” kavramı için verdikleri cevaplar arasında “kopya” kavramının yer alması ilgi çekicidir.



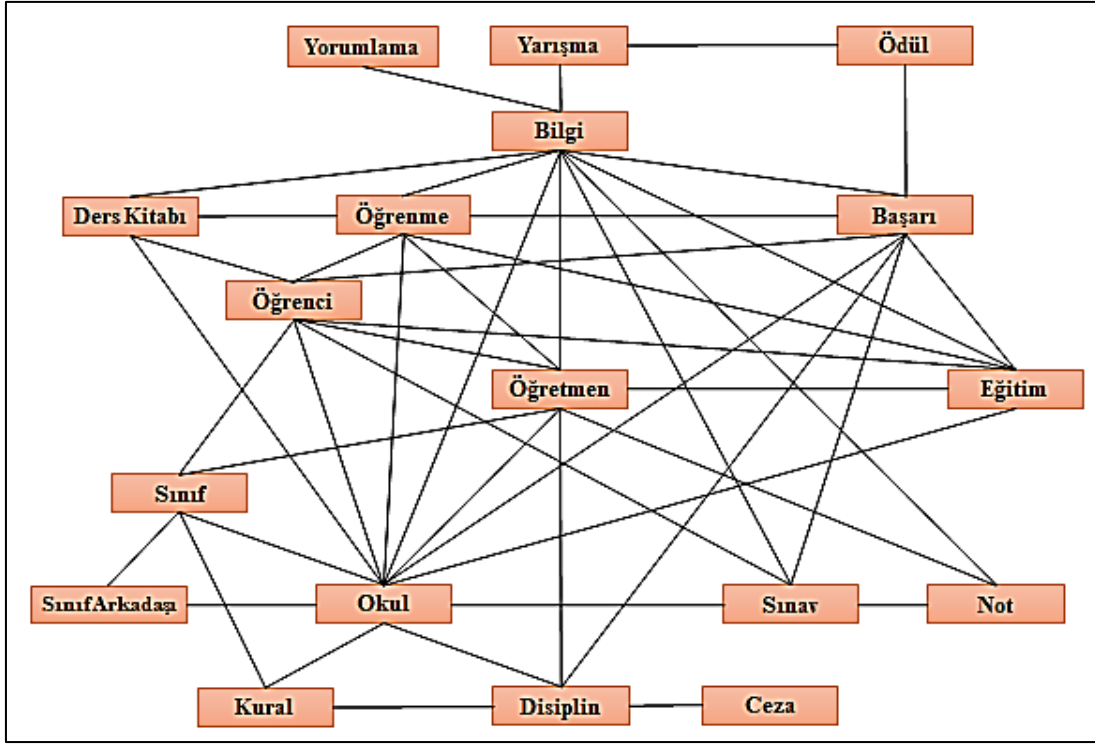
Şekil 10. Ortaokul Eğitim Algısı Kavram Ağı-5

Şekil 10 incelendiğinde öğrencilerin “ödül”, “yarışma” ve “ceza” kavramlarına dair daha önce söylenenlerden farklı olarak göze çarpan bir problem görülmektedir. “Not” kavramının daha çok ilkokul kademesinde olduğu gibi “not tutmak/yazmak” olarak algılandığı görülmektedir.

“Sınıf arkadaşı” ile ilişkili kavramlar ilkokul kademesinde olduğu gibi; “kardeş”, “dost”, “kanka” gibi kavramlardır. Bunlardan başka “oyun” kavramı ile de ilişki kurulduğu görülmektedir. Ancak ilkokul kademesinde olduğu gibi bu kademe de öğrenme ortaklığı ve işbirliğine dair herhangi bir ilişkilendirmede bulunulmadığı görülmektedir.

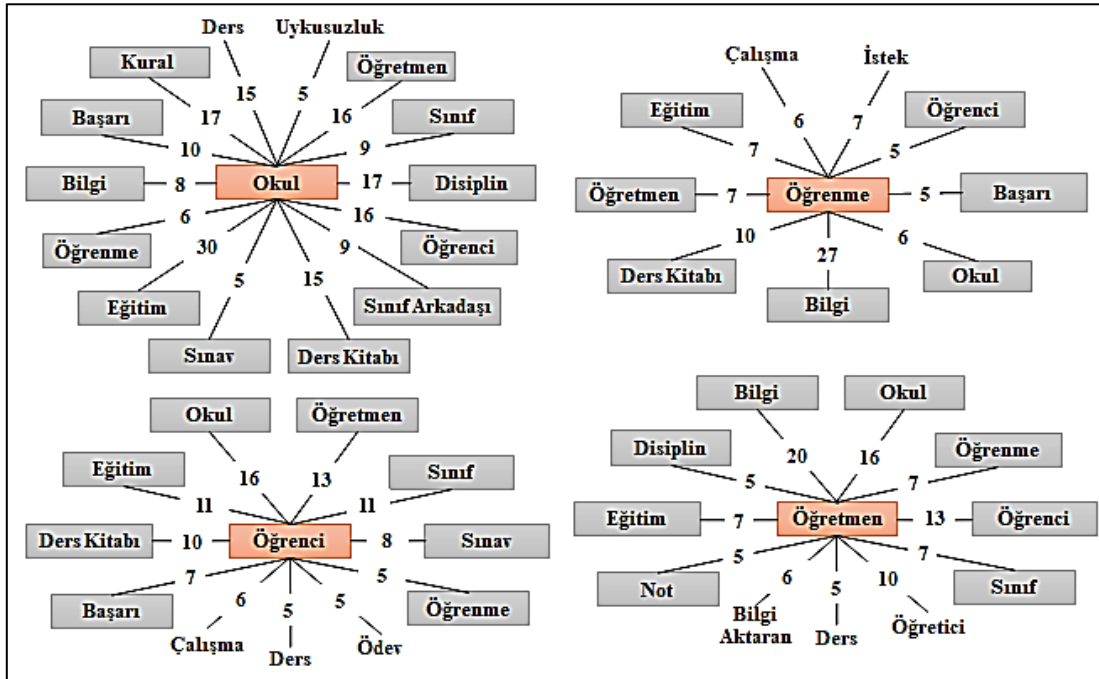
“Yorumlama” kavramının “söyleme” ve “eleştirme” kavramlarıyla ilişkilendirildiği görülmektedir. Öğrencilerin bu kavramı “bilgiyi yorumlama” şeklinde kullanmadıkları, “eleştirme” kavramını da “birbirlerinin görüşlerini, davranışlarını eleştirme” şeklinde algıladıkları düşünülmektedir.

Şekil 11, Şekil 12, Şekil 13, Şekil 14 ve Şekil 15’de lise kademesine ait kavram ağları ve her bir kavram ağına ait yorumlamalar yer almaktadır:



Şekil 11. Lise Eğitim Algısı Kavram Ağı-1

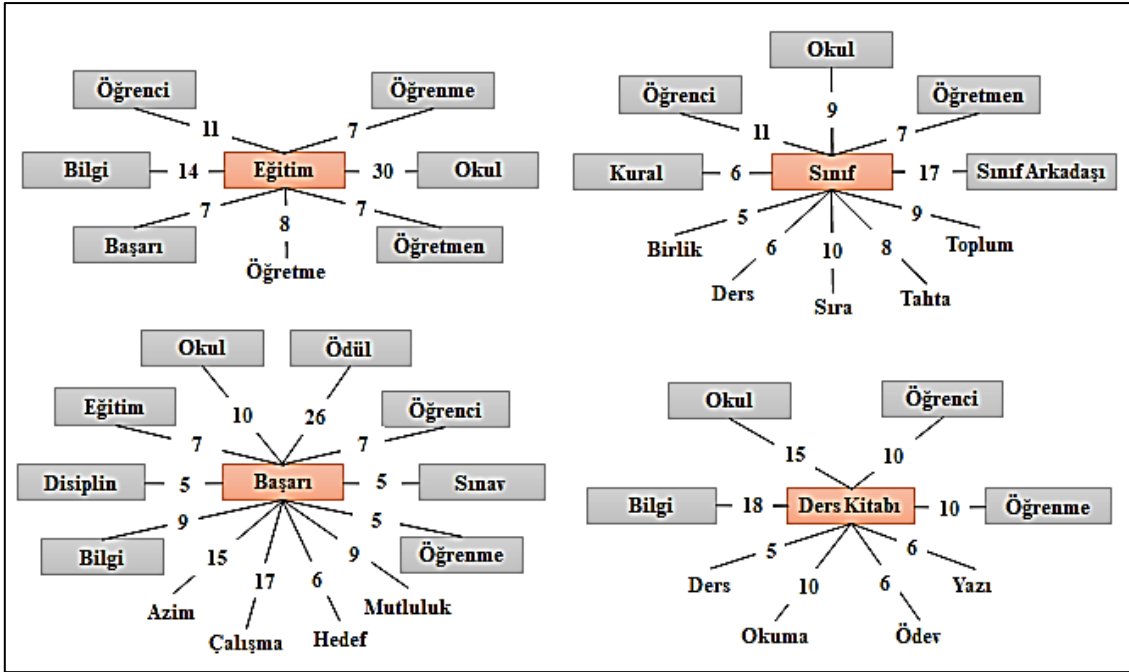
Şekil 11 incelendiğinde lise kademesinde 18 anahtar kavramın hepsinin ortaya çıktığı yani tüm anahtar kavramların diğer anahtar kavramlarla ilişkilendirildiği görülmektedir. Kavram ağının merkezinde olan ve diğer anahtar kavramlarla en çok ilişkilendirilen “okul” kavramıdır. Daha sonra “bilgi” kavramının geldiği, daha sonra ise “öğretmen”, “öğrenci” ve “başarı” kavramlarının geldiği görülmektedir. “Ceza” ve “yorumlama” kavramlarının ise yalnızca tek anahtar kavramla ilişkileri kurulmuştur.



Şekil 12. Lise Eğitim Algısı Kavram Ağı-2

Şekil 12 incelendiğinde “okul” kavramı ile 12 anahtar kavramın ilişkilendirildiği görülmektedir. Bu durum ilkök ve ortaokul kademelerinde olandan daha fazla bir ilişki durumudur. Okul kavramı ile en çok ilişkilendirilmiş kavramlardan ikisi “kural” ve “disiplin” kavramları olmuştur. Okul kavramı ile “uykusuzluk” kavramı da olumsuz şekilde ilişkilendirilmiştir.

“Öğrenme” kavramına verilen cevaplar incelendiğinde; ilkök ve ortaokul ile uyumlu olarak “ders kitabı” ve “öğretmen” kavramlarının “öğrenci” kavramından önce geldiği görülmektedir. “Öğretmen” ve “öğrenci” kavramları için verilen cevaplara bakıldığında “öğretmen” kavramının en çok “bilgi” kavramı ile ilişkilendirildiği, öğrenci” kavramının ise bu kavramla hiç ilişkilendirilmediği görülmektedir. Öğretmen kavramı için de “bilgi aktaran” ve “öğretici” kavramlarının kullanıldığı göze çarpmaktadır.



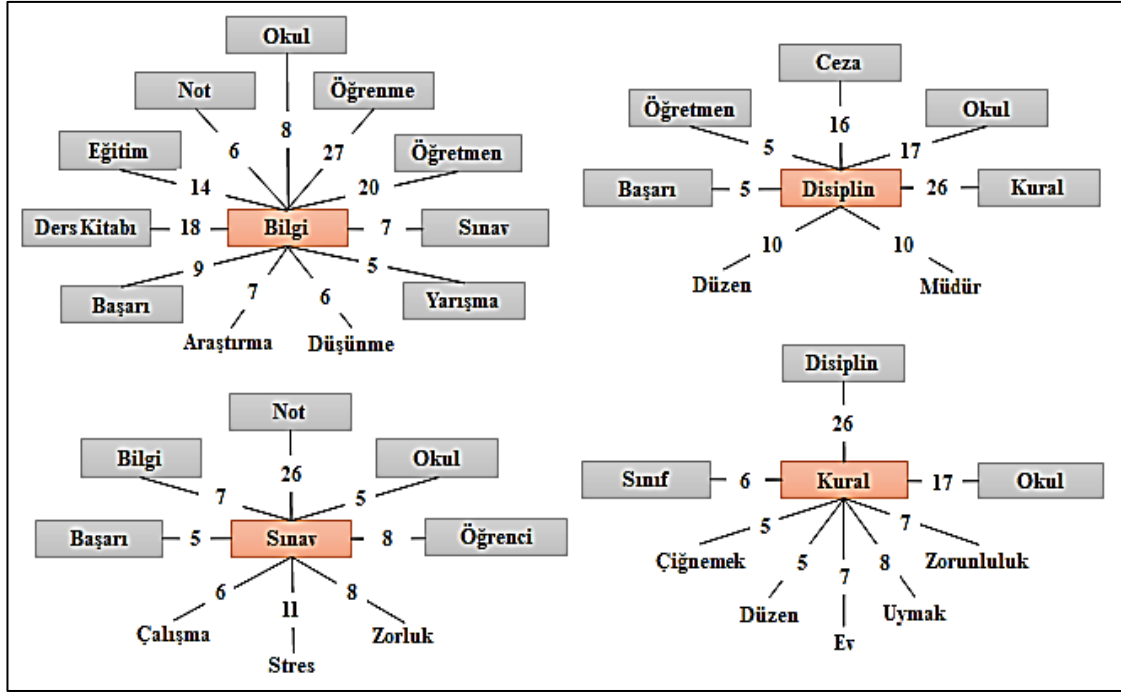
Şekil 13. Lise Eğitim Algısı Kavram Ağı-3

Şekil 13’de “eğitim” anahtar kavramına verilen cevaplar incelendiğinde ilk defa bu kademe de “öğrenci” kavramının yer aldığı görülmektedir.

“Başarı” kavramı için ilkök kademesinde “akıl” ve “zekâ” vurgusu hâkimken ortaokul kademesinde “azim”, “çalışma” vurgusu yapılmıştır. Öğrencilerin bu kademe de hala başarının karşılığı olarak “ödül” beklentisi dikkat çekicidir.

“Sınıf” kavramı için ilkök kademesinin aksine ortaokul kademesinde olduğu gibi “öğrenci” ve “sınıf arkadaşı” kavramları “öğretmen” kavramından daha fazla kullanılmıştır.

“Ders kitabı” kavramı bu kademe de yine en çok “bilgi” kavramı ile ilişkilendirilmiştir. Öğrencilerin ders kitabını bilginin kaynağı olarak görme algıları devam etmektedir.

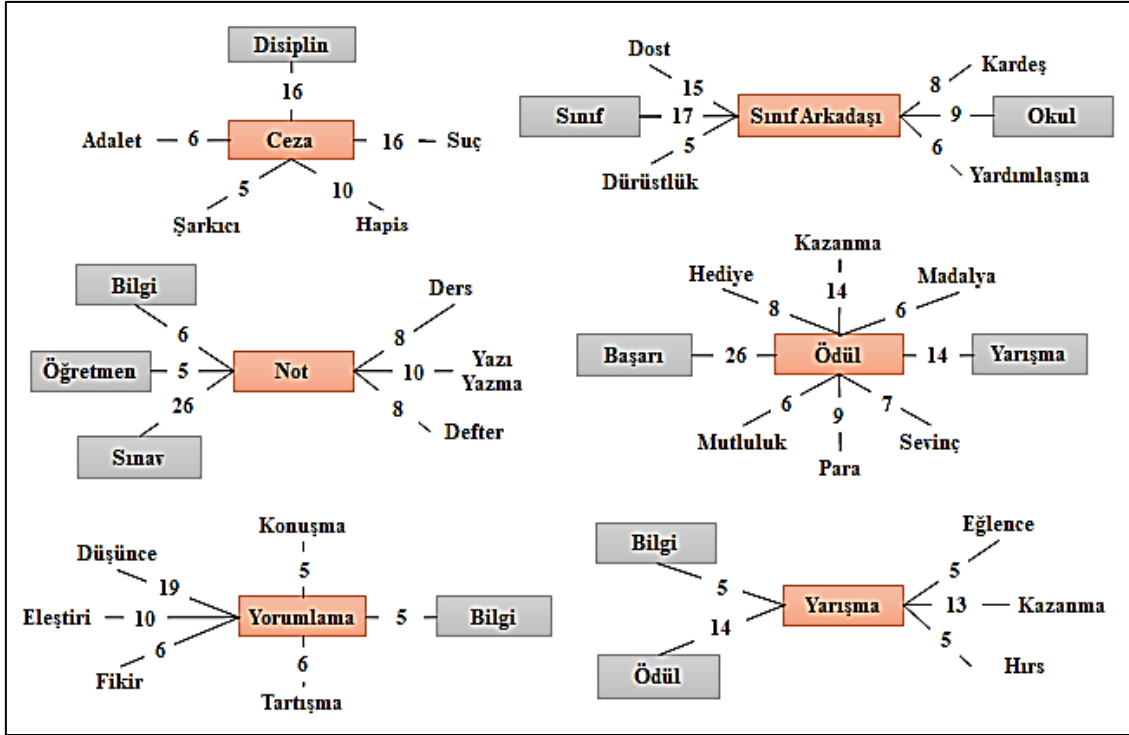


Şekil 14. Lise Eğitim Algısı Kavram Ağı-4

Şekil 14’de öğrencilerin “bilgi” kavramı için verdikleri cevaplar incelendiğinde; en yoğun cevabın “öğrenme” olduğu, bunu ise “öğretmen” ve “ders kitabı” kavramlarının takip ettiği, “öğrenci” kavramının ise kullanılmadığı görülmektedir. Bilgi için “araştırma”, “düşünme” kavramlarının oluşmuş olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin “kural” kavramı için “disiplin”, “düzen”, “uymak” gibi kavramları ürettikleri görülmektedir. Yine bu kavram için ürettikleri “çiğnemek” şeklindeki olumsuz kavram dikkat çekicidir. “Disiplin” kavramı ilkökul ve ortaokul kademelerinde en çok “ceza” kavramı ile ilişkilendirilirken bu kademede en çok “kural” kavramı ile ilişkilendirilmiş ve bunu “ceza” kavramı takip etmiştir. Ayrıca “düzen” ve “başarı” kavramları da öğrencilerin “disiplin” kavramına dair oluşturdukları kavramlardır.

Öğrencilerin “sınav” kavramı için verdikleri cevaplar arasında yer alan “stres” ve “zorluk” kavramları dikkat çekicidir.



Şekil 15. Lise Eğitim Algısı Kavram Ağları-5

Şekil 15 incelendiğinde öğrencilerin “ödül”, “not” ve “ceza” ile ilişkili oluşturdukları kavramlarda daha önce söylenenlerden farklı bir durum göze çarpmamaktadır. “Sınıf arkadaşı” kavramı ilkökul ve ortaokul kademelerinde olduğu gibi “kardeş”, “dost” kavramlarıyla ilişkilendirilmiştir. Ayrıca ilişkili kavramlar arasında “yardımlaşma” kavramı dikkat çekmektedir.

“Yarışma” kavramı ilkökul, ortaokul ve lise kademelerinde olumlu olarak algılanmış, öğrencilerin yarışmacı eğitime olumlu baktıkları görülmüştür. Ancak lise kademesinde “yarışma” kavramı ile “hırs” kavramının ilişkilendirilmiş olması dikkat çekicidir.

“Yorumlama” kavramının ilk defa bir anahtar kavramla ilişkisinin kurulduğu görülmektedir. Bu kavramın “bilgi” anahtar kavramıyla ilişkilendirilmiş olduğu görülmektedir. Ayrıca bu kavramla, “düşünce”, “eleştiri”, “tartışma” gibi kavramların ilişkilendirilmiş olması dikkat çekicidir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Öğrencilerin eğitim algılarında “okul” kavramının en önemli yeri kapladığı, öğrencilerin klasik okul algısına sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Hâlbuki dünyada “evde öğrenme”, “uzaktan eğitim”, “e-öğrenme” gibi yaklaşımların yavaş yavaş okulun yerini almaya başladığı görülmektedir. Öğrencilerin “sınıf” kavramını öğrenci ile değil öğretmenle daha fazla ilişkilendirdikleri görülmüştür. Bu durum öğretmenin sınıfın hakimi olduğu yönündeki algıya dolayısıyla öğretmen merkezli anlayışa işaret etmektedir.

Öğrencilerin okulu kural ve disiplinin olduğu bir yer olarak algıladıkları görülmüştür. Öğrencilerin “disiplin” algılarının oldukça öğretmen/otorite merkezli olduğu, öğrencilerin disiplinde ana yöntem olarak “ceza” kavramını algıladıkları belirlenmiştir. Bu durum öğrencinin merkeze alınmadığını gösterir niteliktedir. Ceza yöntemleri olarak “uzaklaştırma”, “vurma” ve “azarlama” gibi eylemlerin algılandığı görülmüştür. Bu durum öğrencilerin okullarda bu şekilde muamele görüyor olabilecekleri fikrini akla getirmektedir. Bülbül ve Toker Gökçe (2015) de

yaptıkları araştırmada meslek lisesi öğrencilerinin büyük kısmının okulu disiplinli ve otoriter bir yer olarak algıladıklarını, okul için hapisane metaforunu kullandıklarını belirtmektedirler. Öğrencilerin cezaya bakışlarının lise kademesine doğru az da olsa olumlu değişim gösterdiği görülmüştür.

“Öğrenme” ile en çok ilişkisi kurulan kavramların “ders kitabı” ve “öğretmen” olduğu görülmüştür. Öğrencilerin öğretmeni “öğrenmeden sorumlu kişi”, “bilginin sahibi”, “bilginin aktarıcısı”, “öğretici” olarak algıladıkları görülmektedir. Bu durumun öğretmen merkezli bir algıya işaret ettiği söylenebilir. Öğretmen merkezli anlayışa göre “öğretici” konumunda olan öğretmen, öğrenci merkezli anlayışta öğrencinin öğrenmelerini “destekleyici”, “kolaylaştırıcı” ve “yönlendirici” kişidir. Bu bağlamda öğrencilerin öğretmen merkezli bir algıya sahip oldukları söylenebilir. Bu sonucu destekler bir şekilde, Peterson, Rubie Davies ve Elley Brown (2012) Yeni Zelanda’da öğrenmeden kimin sorumlu olduğu konusunda öğrenci, veli ve öğretmenlerle yaptıkları çalışmada Türkiye’den farklı olarak öğrencilerin kendi çabalarına daha fazla vurgu yaptıkları görülmüştür. Frambacha, Driessena, Beh ve Vleutena (2014) öğrencilerin kültürel altyapılarının tartışma davranışlarını ve becerilerini nasıl şekillendirdiğini ortaya koymak için öğrenci merkezli yaklaşımla grup aktiviteleri kullanarak Doğu Asya, Batı Avrupa ve Orta Doğu’da bulunan üç okulda karşılaştırılmalı bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Özellikle batılı olmayan okullarda, öğrencilerin düşüncelerini ifade etmekten, soru sormaktan ve fikirlerini tartışmaktan yani eğitimin merkezinde yer almaktan uzak durdukları belirlenmiştir. Öğrencilerin bu algıda olmalarında mevcut eğitim sistemindeki uygulamaların etkisinin olduğu söylenebilir. Zira ülkemizde öğretmenlerin büyük çoğunluğunun öğrenci merkezli eğitimi uygulamadıkları görülmektedir. Yapılan araştırmalar öğretmenlerin öğrenci merkezli yöntem ve teknikleri kullanmadıklarını, ağırlıklı olarak düz anlatım yoluyla ders işlemeye devam ettiklerini göstermektedir (Akpınar ve Gezer, 2010; Bozpolat, Uğurlu, Usta ve Şimşek, 2016; Güven Yıldırım, Köklükaya ve Aydoğdu, 2016; Karamustafaoğlu, Bayar ve Kaya, 2014; Karasu Avcı ve Ketenoğlu Kayabaşı, 2019). Bayram Jacobs ve Hayırsever’in (2016) yaptıkları araştırmada öğretmen adaylarının öğrenci merkezli eğitim bilgisine sahip olmakla birlikte öğrenme sürecini buna göre düzenlemedikleri belirlenmiştir.

Her kademedeki öğrencilerin öğretmeni eğitimin merkezine koydukları ancak lise kademesine doğru gidildikçe bu algıda az da olsa değişim olduğu görülmüştür. Bu durum öğrencilerinin yaşı özellikleri ile ilgili olduğu söylenebilir. Lise öğrencileri yaşları itibariyle daha fazla merkezde olmak, daha fazla özgürlüğe sahip olmak, kendileri ile ilgili kararları kendileri almak istemektedirler. Şahin’in (2020) araştırmasında yer alan lise öğrencilerinin “yasakçı” algılarının diğer kademelere göre azaldığı, “özgürlükçü” anlayışın daha fazla hâkim olduğu sonucu ile uyum göstermektedir. Dinç ve Üztemur (2016) da gençlerin özgürlüklerini daha fazla önemstediklerini belirtmektedir.

Öğrencilerin öğretmeni “disiplin”den sorumlu kişi, kontrolü sağlayan bir “otorite” figürü olarak algıladıkları belirlenmiştir. Öğrenci merkezli eğitimde esnek sınıf yönetimi hâkimken, öğretmen merkezli sınıflarda öğretmen mutlak kontrol yetkisine sahiptir. Bu anlamda “öğretmen-disiplin” ilişkisinin de öğretmen merkezli algıya işaret ettiği düşünülmektedir. Bu doğrultuda Sadık (2018) araştırmasında öğrencilerin disiplini olumlu gördüklerini, sosyal hayatı düzenleyen bir olgu olarak tanımladıklarını, yetişkinleri disiplinli olmayı öğreten kişiler olarak vasıflandırdıklarını, öğretmenleri disiplinin sağlanmasıyla sorumlu kişiler olarak gördükleri sonucuna ulaşmıştır. Boyacı (2009) da çalışmasında Türkiye’deki öğrencilerinin disiplini Norveç’teki öğrencilere oranla daha olumsuz algıladıklarını, Türk öğrencilerin kurallardan daha fazla söz ettiklerini ancak Norveçli öğrencilerin kurallara daha fazla uyduklarını belirlemiştir. Lise öğrencilerinin daha “esnek sınıf yönetimi” istemelerini destekler şekilde Özdemir ve Akkaya (2013) da araştırmalarında lise öğrencilerinin okula dair olumsuz tutuma sahip olduklarını, okulu gelişimi engelleyici, itaate zorlayan ve en kısa sürede terk edilecek bir yer olarak algıladıklarını ortaya koymuşlardır.

Öğrencilerin ders kitabına çok fazla değer attiklerini, ders kitabını bilginin kaynağı olarak gördükleri belirlenmiştir. Öğrenciler kendi eğitim hayatlarında ders kitabı ile yoğunluklu ya da tek öğretim materyali olarak ilişki içinde olduklarından böyle bir algıya sahip olmaları doğaldır. Yine tahtanın birincil öğretim materyali olarak görüldüğü belirlenmiştir. Bu durum öğrencilerin daha çok geleneksel eğitime sahip olduklarını göstermektedir. Öğrenciler kendi eğitim hayatlarında ders kitabı ile yoğunluklu ya da tek öğretim materyali olarak ilişki içinde olduklarından böyle bir algıya sahip olmaları doğaldır. Arseven, Şahin ve Kılıç (2016), Şahin (2014), Bayındır ve Arıcı (2015) ve Sezer (2017) tarafından yapılan araştırmalarda öğretmenlerin büyük bir kısmının öğrenme materyali olarak ders kitabı ve yazı tahtasını kullandıkları belirlenmiştir. Hâlbuki etkili materyal kullanımı öğrencilerin öğrenmelerinde oldukça önemli etkiye sahiptir. Kablan, Topan ve Erkan (2013) 57 araştırmanın meta analiz sonuçlarına göre etkili materyaller kullanılarak yapılan öğretimin akademik başarıya yüksek düzeyde olumlu etkisinin olduğunu belirlemişlerdir. Fitzgerald (2009) da sadece ders kitabı kullanılarak oluşan içeriğin, öğrencilerin anlam oluşturması için zengin bir kaynak olamayacağını belirtmektedir. Klymkowsky (2007) ise çoğu ders kitabının etkili öğrenme ve öğretme uygulamalarına uygun şekilde yazılmadığını düşünmekte, diğer öğretim materyallerinin öğretim amacına hizmet edip edemeyeceğini düşünmenin faydalı olacağını belirtmektedir.

İlkokul ve ortaokul öğrencilerinin “bilgiyi yorumlama” algılarının olmadığı, lise kademesinde ise bu konuda olumlu bir gelişme olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yarışmanın her kademe de olumlu olarak algılandığı, öğrencilerin yarışmacı eğitime olumlu baktıkları görülmüştür. Bu durumda öğrencilerin genel olarak işbirliğine dayalı öğrenci merkezli eğitim algısından uzak oldukları söylenebilir. Değerlendirmede öğrenciler tarafından en çok sınavlara vurgu yapıldığı, değerlendirmenin sınavla yapılması gerektiğinin düşünüldüğü, notlara bağlı başarı algısının bulunduğu, notların başarının ve bilginin bir göstergesi olduğunu düşündükleri görülmüştür. Öğrencilerin başarı için ilkokulda akıl ve zekâya vurgu yaptıkları, ortaokul ve lisede ise azim ve çalışmaya vurgu yaptıkları belirlenmiştir. Lise kademesinde “eğitim algılarında “kopya” kavramının yer aldığı belirlenmiştir. Kopya eğitim sistemimizde ciddi bir problem olup “kopya” kavramının öğrencilerin eğitim algılarında yer alması oldukça olumsuz bir durumdur. Öğrencilerin kendi öğrenmelerini yönetmesi, kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alması gerektiği görüşünü benimseyen öğrenci merkezli eğitim anlayışına uygun değildir.

Her kademe de öğrencilerin başarının karşılığı olarak hediye ve ödül beklentilerinin var olduğu görülmüştür. Öğrencilerin bu algılarının öğrenci merkezli anlayışa ters olduğu belirlenmiştir. Bu durumun öğretmenlerin geri bildirim aracı olarak ödülü sıkça kullanmalarından kaynaklandığı söylenebilir. Zira Pehlivan, Köseoğlu ve Şen (2018) çalışmalarında öğretmenlerin öğrencilerin akademik davranışları için en çok maddi, psikolojik ve sosyal ödül kullanmakta oldukları, bu durumun ise öğrencilerin dışsal motivasyona bağımlılıklarını artırdığı sonucuna ulaşımlardır. Yaman ve Güven (2014) de çalışmalarında öğrencilerin ödülü gerekli gördüklerini fakat bazen hak etmeyen kişilere de ödül verildiğinde rahatsız olduklarını belirlemişlerdir.

Lise kademesindeki öğrencilerin sınavı stres ve zorluk kaynağı olarak algıladıkları da belirlenmiştir. Baş ve Kıvılcım (2019) yaptıkları çalışmada öğrencilerin merkezi sistem sınavlarına yönelik ürettikleri metaforların; “kaygılandırıcı”, “işkence çektiren”, “rahatsızlık veren”, “adil olmayan”, “gereksiz”, “sonucu belli olmayan”, “bitmek bilmeyen” gibi olumsuz kavramlar olduğunu tespit etmişlerdir. Koçak, Doğan Gül, Gül ve Çokluk Bökeoğlu (2017) da çalışmalarında öğrencilerin sınava ilişkin olumsuz, korkutucu, kaygı verici ve çok fazla önemseyici algılara sahip oldukları sonucuna ulaşımlardır.

Öğrencilerin arkadaşlığa akademik yani öğrenme ortaklığı ve işbirliği boyutuna değil sosyal ilişki boyutuna vurgu yaptıkları belirlenmiştir. Bu algının ise öğrenci merkezli eğitim algısından uzak olduğu söylenebilir. Lise kademesinde sınıf arkadaşlığı kavramı için

“yardımlaşma” kavramı ortaya çıkmıştır. Bu kavramın derslerdeki öğrenme ortaklığına ve işbirliğine dair söylendiği düşünülürse öğrencilerin eğitim algılarındaki bir gelişmeden söz edilebilir.

Tüm bu sonuçlar öğrencilerin genel olarak öğretmen merkezli eğitim algısını benimsediklerini göstermektedir. Öğrencilerin eğitim algılarının belirlenmesinin mevcut eğitim uygulamaları hakkında da bilgi sağlayacağı düşünüldüğünde mevcut eğitim sistemimizin de öğrenci merkezli anlayıştan uzak olduğu anlaşılmaktadır. Öğrencilerin şu anda sahip olduğu algılar onların gelecekte sahip olacakları değerleri şekillendireceği için eğer gerekli düzenlemeler yapılmazsa eğitim sistemimizde gelecekte de aynı problemlerin devam edeceği söylenebilir. Mevcut problemleri çözmek, gelecekte hem teoride hem de uygulamada öğrenci merkezli bir eğitim sistemine sahip olabilmek için öğrencilerin görüşlerini özgürce dile getirebildikleri demokratik ve öğrenci merkezli ortamlar oluşturulmalıdır. Öğretim sürecinde öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun öğrenci merkezli yöntem ve teknikler kullanılmalıdır. Öğrenme sürecinde işbirlikli öğrenme aktivitelerinin yer aldığı grup çalışmaları düzenlenmeli, öğrenme materyalleri çeşitlendirilmeli, ders kitabı tek materyal olarak kullanılmamalıdır. Öğrencilere dışsal değil içsel motivasyon kazandıracak uygulamalar yapılmalı, öğrenci değerlendirme sistemi öğrenci merkezli anlayışa uygun olmalıdır. Öğretmenlerin öğrenci merkezli eğitim algılarını geliştirecek önlemler alınmalı, öğretmenler öğrenci merkezli eğitim yöntem ve tekniklerini kullanmaları konusunda cesaretlenmeli ve desteklenmelidir. Gerekirse öğretmenlerin uygulama becerilerini geliştirecek hizmet içi eğitimler düzenlenmelidir. Öğretmen yetiştirme sürecinde öğretmen adaylarına öğrenci merkezli eğitimin felsefesi kazandırılmalı, öğretmen adayları kendi eğitim süreçlerinde de öğrenci merkezli eğitimi tecrübe etmelidir. Böylece bu yöntemleri benimsemeleri ve gelecekte kendi öğretimlerinde kullanmaları kolaylaştırılmalıdır.

KAYNAKÇA

- Acar, M. C. (2012). *Varoluşçu yaklaşım odaklı sorumluluk eğitimi programının ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin sorumluluk düzeylerine etkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Akpınar, B. (2010). Yapılandırmacı yaklaşımda öğretmenin, öğrencinin ve velinin rolü. *Eğitime Bakış*, 6(16), 16-20.
- Akpınar, B. ve Gezer, B. (2010). Öğrenen merkezli yeni eğitim yaklaşımlarının öğrenme-öğretme sürecine yansımaları. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 1-12.
- Andrade, H., Huff, K., & Brooke, G. (2012). Assessing learning. *Assessment in the Context of Student-centered Learning: The Students at the Center Series*, 1-26.
- Arseven, Z., Şahin, Ş., & Kılıç, A. (2016). Teachers' adoption level of student centered education approach. *Journal of Education and Practice*, 7(29), 133-144.
- Bahar, M., Johnstone, A. H., & Sutcliffe, R. G. (1999). Investigation of students' cognitive structure in elementary genetics through word association tests. *Journal of Biological Education*, 33(3), 134-141.
- Bakan, İ., ve Kefe, İ. (2012). Kurumsal açıdan algı ve algı yönetimi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 2(1), 19-34.
- Baş, G., ve Kıvılcım, Z. S. (2019). Türkiye’de öğrencilerin merkezi sistem sınavları ile ilgili algıları: Bir metafor analizi çalışması. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(2), 639-667.

- Bayındır, N. ve Arıcı, A. F. (2015). Sınıf tahtalarının etkili kullanımını üzerine bir araştırma. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(4), 74-83.
- Bayram-Jacobs, D., & Hayırsever, F. (2016). Student-centred learning: How does it work in practice?. *British Journal of Education, Society & Behavioural Science*, 18(3), 1-15.
- Boddy, C., Bond, D., & Ramsey, E. (2011). *Projective techniques: Are they a victim of clashing paradigms?* 25.09.2019 tarihinde <https://mpa.ub.uni-muenchen.de/33331/> adresinden elde edilmiştir.
- Boghossian, P. (2006). Behaviorism, constructivism, and socratic pedagogy. *Educational Philosophy and Theory*, 38(6), 713-722.
- Boyacı, A. (2009). İlköğretim öğrencilerinin disipline sınıf kurallarına ve cezalara ilişkin görüşlerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi (Türkiye-Norveç örneği). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 60(60), 523-554.
- Bozpolat, E., Uğurlu, C. T., Usta, H. G. ve Şimşek, A. S. (2016). Öğrenci ve öğretmen elemanlarının öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin görüşleri: Nitel bir araştırma. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 83-95.
- Brackenbury, T. (2012). A qualitative examination of connections between learnercentered teaching and past significant learning experiences. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 12(4), 12-28.
- Brinkmann, S. (2013). *Qualitative interviewing: Understanding qualitative research*. New York: Oxford University Press.
- Brooks, J. G., & Brooks, M. G. (1993). *In search of understanding: The case for constructivist classrooms*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Brown, J. K. (2008). Student-centered instruction: Involving students in their own education. *Music Educators Journal*, 94(5), 30-35.
- Brown, S. W., & King, F. B. (2000). Constructivist pedagogy and how we learn: Educational psychology meets international studies. *International Studies Perspectives*, 1, 245-254.
- Bülbül, T. ve Toker Gökçe, A. (2015). Meslek lisesi öğrencilerinin metaforik okul algıları: İşlevselci bir yaklaşım. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2), 273-291.
- Carpenter, J., & Pease, J. S. (2012). Preparing students to take responsibility for learning: The role of non-curricular learning strategies. *Journal of Curriculum and Instruction*, 7(2), 38-55.
- Collins, W. J. (2013). Education, Democracy, and Social Discourse. *Schools: Studies in Education*, 10(2), 298-303.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approach*. USA: Sage Publication.
- Daley, B. (2003). A case for learner-centered teaching and learning. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 98, 23-30.
- Darsih, E. (2018). Learner-centered teaching: What makes it effective. *Indonesian EFL Journal*, 4(1), 33-42.
- Dinç, E. ve Üztemur, S. S. (2016). Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin demokratik değer algılarının karikatürler aracılığıyla incelenmesi. *Elementary Education Online*, 15(3), 974-988.

- Duncan, T., & Buskirk-Cohen, A. A. (2011). Exploring learner-centered assessment: A cross-disciplinary approach. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 23(2), 246-259.
- Edelstein, W. (2011). Education for democracy: Reasons and strategies. *European Journal of Education*, 46(1), 127-137.
- Emaliana, I. (2017). Teacher-centered or student-centered learning approach to promote learning?. *Jurnal Sosial Humaniora*, 10(2), 59-70.
- Fitzgerald, J. C. (2009). Textbooks and primary source analysis. *Social Studies Research and Practice*, 4(3), 37-43.
- Frambacha, J. M., Driessena, E. W., Beh, P., & Vleutena, C. P. M. (2014). Quiet or questioning? Students' discussion behaviors in student-centered education across cultures. *Studies in Higher Education*, 39(6), 1001-1021.
- Freiberg, H. J., & Lamb, S. M. (2009). Dimensions of person-centered classroom management. *Theory Into Practice*, 48, 99-105.
- Froyd, J., & Simpson, N. (2008). *Student-centered learning addressing faculty questions about student centered learning*. In Course, Curriculum, Labor, and Improvement Conference, Washington DC, USA.
- Gültekin, M., Karadağ, R., ve Yılmaz, F. (2007). Yapılandırmacılık ve öğretim uygulamalarına yansımaları. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 503-528.
- Gürol, M. (2002). Eğitim teknolojisinde yeni paradigma: Oluşturmacılık. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(1), 159-183.
- Güven Yıldırım, E., Köklükaya, A. N., ve Aydoğdu, M. (2016). Fen Bilgisi öğretmen adaylarının öğretim yöntem-teknik tercihleri ve bu tercihlerinin nedenleri. *E-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 15-25.
- Herman, W. E. (1995). *Humanistic influences on a constructivist approach to teaching and learning*. Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, California.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Smith, K. A. (2014). Co-operative learning: Improving university instruction by basing practice on validated theory. *Journal on Excellence in College Teaching*, 25(3-4), 85-118.
- Kablan, Z., Topan, B., ve Erkan, B. (2013). Sınıf içi öğretimde materyal kullanımının etkililik düzeyi: Bir meta-analiz çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3), 1629-1644.
- Karadağ, E., Deniz, S., Korkmaz, T., ve Deniz, G. (2008). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı: Sınıf öğretmenleri görüşleri kapsamında bir araştırma. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 383-402.
- Karagiorgi, Y., & Symeou, L. (2005). Translating constructivism into instructional design: Potential and limitations. *Educational Technology and Society*, 8(1), 17-27.
- Karamustafaoğlu, S., Çağlak, A., ve Meşeci, B. (2012). Alternatif ölçme değerlendirme araçlarına ilişkin sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilikleri. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 167-179.
- Karasu Avcı, E., ve Ketenoğlu Kayabaşı, Z. E. (2019). Sınıf öğretmenlerinin derslerinde kullandıkları yöntem ve tekniklere ilişkin görüşleri: Bir olgubilim araştırması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(4), 926-942.

- Keiler, L. S. (2018). Teachers' roles and identities in student-centered classrooms. *International Journal of STEM Education*, 5(34), 1-20.
- Kılıç, A. (2010). Learner-centered micro teaching in teacher education. *International Journal of Instruction*, 3(1), 77-100.
- Kılıç, A. ve Şahin, Ş. (2016). Öğrenci merkezli anlayışa göre düzenlenen Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin öğrenci başarılarına ve tutumlarına etkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 12(1), 41-62.
- Klopfenstein, B. J. (2003). *Empowering learners: Strategies for fostering selfdirected learning and implications for online learning* (Unpublished master thesis). The University of Alberta, Alberta.
- Klymkowsky, M. W. (2007). Teaching without a textbook: Strategies to focus learning on fundamental concepts and scientific process. *CBE Life Sci Educ.*, 6(3), 190-193.
- Koç, C. (2014). Öğrenci merkezli öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmaya yönelik tutum ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(49), 150-170.
- Koçak, D., Doğan Gül, Ç., Gül, E., ve Çokluk Bökeoğlu, Ö. (2017). Öğrencilerin sınav kavramına yönelik metaforlarının incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 415-434.
- Kojima, H., & Kojima, Y. (2005). Teacher roles in learner-centered communicative EFL instruction. *Bull. Fac. Educ. Hirosaki Univ.*, 94, 59-72.
- Magno, C. (2010). The functions of grading students. *The Assessment Handbook*, 3, 50-58.
- Mara, E. L. (2017). New perspective of learner-centered education in nowadays didactics. *MATEC Web of Conferences*, 121, 1-7.
- Maryellen, W. (2013). *Learner-centered teaching: Five key changes to practice* (2nd ed). San Francisco: John Wiley & Sons.
- Mascolo, M. F. (2009). Beyond student-centered and teacher-centered pedagogy: Teaching and learning as guided participation. *Pedagogy and the Human Sciences*, 1(1), 3-27.
- MEB (2010). *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi (4,5,6,7 ve 8. sınıflar) öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: MEB Yayınları.
- Megwalu, A. (2014). Practicing learner-centered teaching. *The Reference Librarian*, 55, 252-255.
- Mengi, F., & Schreglman, S. (2013). Yapılandırmacı sınıf öğrenme ortamı algısı. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Elektronik Dergisi*, 7, 160-174.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. California: John Wiley & Sons, Inc.
- Miri, L. R. (2006). Using projective techniques in the evaluation of groups for children of rehabilitating drug addicts. *Issues in Mental Health Nursing*, 27(5), 519-535.
- Norman, D. A., & Spohrer, J. C. (1996). Learner-centered education. *Communications of the ACM*, 39(4), 24-27.
- Okland, G. M. (2012). Determinants of learning outcome for students at high school in Norway: A constructivist approach. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 56(2), 119-138.

- Özdemir, S., ve Akkaya, E. (2013). Genel lise öğrenci ve öğretmenlerinin okul ve ideal okul algılarının metafor yoluyla analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 2(2), 295-322.
- Özpolat, V. (2013). Öğretmenlerin mesleki önceliklerinde öğrenci merkezli eğitim yaklaşımının yeri. *Milli Eğitim*, 200, 5-26.
- Pehlivan, H., Köseoğlu, P., ve Şen, Z. (2018). Öğretmen adaylarının öğrenme ortamlarında uygulanan ödül, ceza ve ayrımcılığa ilişkin görüşleri. *İlköğretim Online*, 17(4), 2091-2109.
- Pedersen, S., & Liu, M. (2003). Teachers' beliefs about issues in the implementation of a student-centered learning environment. *ETR&D*, 51(2), 57-76.
- Peterson, E. R., Rubie-Davies, C. M., & Elley-Brown, M. (2012). Who is to blame? Students, teachers and parents views on who is responsible for student achievement. *Research in Education*, 86(1), 1-12.
- Porr, C., Mayan, M., Graffigna, G., Wall, S., & Vieira, E. R. (2011). The evocative power of projective techniques for the elicitation of meaning. *International Journal of Qualitative Methods*, 10(1), 30-41.
- Ritchie, J., Lewis, J., & Elam, G. (2003). Designing and selecting sample. In J. Ritchie & J. Lewis (Eds.), *Qualitative research practice: A guide for social science students and researchers* (pp. 77-108). London: Sage.
- Rodriguez-Valls, F. R., & Ponce, G. A. (2013). Classroom, the we space: Developing student-centered practices for second language learner (SLL) students. *Education Policy Analysis Archives*, 21(55), 1-22.
- Sadık, F. (2018). Children and discipline: Investigating secondary school students' perception of discipline through metaphors. *European Journal of Educational Research*, 7(1), 31-44.
- Sezer, G. O. (2017). Öğretmenlik uygulaması dersini alan sınıf öğretmeni adaylarının sınıfta kullandıkları materyal tercihlerinin incelenmesi. *ACJES*, 1(1), 23-33.
- Sislian, R., Gabardo, M., Macedo, S. H., & Ribeiro, G. M. (2015). Collaborative learning in the Finnish educational system: Brazilian teachers' perspectives. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, 6(1), 63-69.
- Smart, K. L., & Csapo, N. (2007). Learning by doing: Engaging students through learner-centered activities. *Business Communication Quarterly*, 70(1), 451-457.
- Smart, K. L., Witt, C., & Scott, J. P. (2012). Toward learner-centered teaching: An inductive approach. *Business Communication Quarterly*, 75(4) 392-403.
- Şahin, M. (2014). Öğretim materyallerinin öğrenme-öğretme sürecindeki işlevine ilişkin öğretmen görüşlerinin analizi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(3), 995-1012.
- Şahin, Ş. (2020). *Öğrenci, öğretmen ve müdürlerin sevgi, demokrasi ve öğrenci merkezli eğitim algıları* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Düzce.
- Turner, S. L. (2011). Student-centered instruction: Integrating the learning sciences to support elementary and middle school learners. *Preventing School Failure*, 55(3), 123-131.
- Vanderstraeten, R. (2002). Dewey's transactional constructivism. *Journal of Philosophy of Education*, 36(2), 233-246.
- Weimer, M. (2002). *Learner-centered teaching: Five key changes to practice*. USA: John Wiley & Sons, Inc.

- Wright, G. B. (2011). Student-centered learning in higher education. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 23(3), 92-97.
- Yaman , E., ve Güven, N. (2014). Öğrencilerin motivasyon düzeyine etki eden önemli bir kavram: Ödül ve ceza. *International Journal of Human Sciences*, 11(1), 1163-1177.
- Yılmaz, M. (2007). Görsel sanatlar eğitiminde işbirlikli öğrenme. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(2), 747-756.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

The educational environments where the students sit on their chairs and the teacher acts as the only player in the classroom cannot attract the attention of the students. It is seen that effective and permanent learning is not possible in such environments (Rodriguez Valls & Ponce, 2013). However, it is thought that when methods and techniques that attract students' attention and make students active are preferred, meaningful learning and permanent behavioral change can be achieved (Kılıç & Şahin, 2016). What is essential for our future is to produce student-centered models that connect young people and adults, that prepare children and young people as producers, users of knowledge and socially responsible citizens, that provide them with compelling learning experiences, and that focus on students and learning. It is thought that the perceptions of students, who constitute the basic inputs of the education system, will shape their future values and determine the quality of social life. In this context, the purpose of this research is to determine students' perceptions of student-centered education.

Method

The research was carried out within the scope of the phenomenologic design of qualitative research designs. The working group of the research was formed using “maximum diversity sampling method”, which is one of the purposeful sampling methods. In variation, “school level”, “school type”, “school achievement status”, “grade level” and “gender” variables were used. The study group consists of a total of 95 students who study at different grade levels in 3 primary schools, 3 secondary schools and 3 high schools.

In the research, “word association technique”, which is one of the projection techniques, and “word association form” were used as data collection technique. A "word association form" used in the pilot application was prepared with 60 words selected in line with the literature on student-centered education. The pilot application was carried out with a total of 6 students, 2 students from primary school, middle school and high school. After the pilot application, each word association form was examined, and some words were selected according to their comprehensibility by the students. The final form included 18 words (success, knowledge, punishment, textbook, discipline, education, rule, score, school, reward, student, learning, teacher, exam, class, classmate, competition, interpretation). In the composed forms, these concepts were written three times under each other, and users were requested to write three concepts next to each concept which evoke it.

The data were analyzed using concept analysis technique. First of all, separate frequency tables were prepared for primary, secondary and high school levels, showing which and how many times a concept was used for key concepts. Key concepts were placed in the column headings in the tables, and the concepts associated with these key concepts by the participants were listed in alphabetical order at the beginning of each row. The Association frequencies of the concepts with each other were written in the boxes where the key concepts and the concepts emerging as a result of the analysis intersect. There are 18 key concepts in word association tables. In line with the answers given to these key concepts, 187, 358 and 505 different concepts have emerged at primary, secondary, and high school level, respectively.

Then the cut-off points were determined. Considering the number of forms (or participants) collected (approximately 1/10), cut-off points were determined as two at the primary school level, four at the secondary school level and five at the high school level. In other words, concepts associated with each other at least twice in primary school level, at least four times in secondary school level, and at least five times in high school level were included in the analysis, and other concepts were removed from the tables. In this case, 66, 55 and 64 concepts at primary, secondary and high school levels were included in the analysis, respectively. Concept nets have been created by taking into account the newly formed frequency tables.

Discussion and Conclusion

It was concluded that the concept of "school" occupies the most important place in students' perception of education, and they have a classical school perception. It has been observed that students perceive the school as a place where there are rules and discipline. It was determined that students' perceptions of "discipline" were highly teacher / authority centered, and they perceived the concept of "punishment" as the main method in the discipline. It was also determined that the students perceive the teacher as "person responsible for learning", "knowledge owner", "knowledge transmitter", and "instructor". It was noticed that the students perceived the teacher as the person responsible for "discipline" and as a figure of "authority" that provides control. It was observed that the students attribute a lot of value to the textbooks and see them as a source of knowledge. It was concluded that the blackboard was seen as the primary teaching material. It was also concluded that primary and secondary school students do not have a perception of "information interpretation", and that there is a positive development in this regard at the high school level. It was seen that the competition is perceived positively at all levels and that the students have a positive attitude towards competitive education. It was also seen that students at all levels have expectations of gifts and rewards in return for their success. Additionally, it was determined that high school students perceive the exam as a source of stress and difficulty. Moreover, it was determined that students emphasized friendship in social relations, not in learning partnership and cooperation.

Focusing on the Past, Present, and Future: Psychometric Properties of the Temporal Focus Scale in Turkish Culture

Geçmişe, Bugüne ve Geleceğe Odaklanmak: Zaman Odağı Ölçeğinin Türk Kültüründeki Psikometrik Özellikleri

Ümüt ARSLAN¹, Burcu BAYRAKTAR UYAR²

¹Sorumlu Yazar, Doç. Dr., Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Fakültesi, İzmir Demokrasi Üniversitesi, Türkiye, umutarсланizmir@gmail.com/umut.arslan@idu.edu.tr (<https://orcid.org/0000-0002-3611-9607>)

²Yüksek Lisans Öğrencisi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Fakültesi, İzmir Demokrasi Üniversitesi, Türkiye, brcubayraktar@gmail.com, (<https://orcid.org/0000-0003-4461-4269>)

Geliş Tarihi: 18.10.2020

Kabul Tarihi: 28.10.2021

ÖZ

Zaman Odağı Ölçeği (ZOÖ), Shipp, Edwards ve Lambert (2009) tarafından geçmiş deneyimleri düşünmenin, şimdiki zamanda yaşamının ve gelecekteki olasılıkların insanların yaşamlarını nasıl etkilediğini açıklamak için geliştirilmiştir. Bu çalışmanın amacı, ZOÖ'yü Türk yetişkinler (n = 330) için uyarlamaktır. TFS ölçeğinin ayırt edici ve eşzamanlı geçerliliğini ölçmek için Bilinçli Farkındalık Ölçeği, Pozitif ve Negatif Duygu Ölçeği ve Yaşamdan Memnuniyeti Ölçeği ile korelasyon katsayıları kullanılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi, uyum iyiliği indeksleri ve alt ölçekler için (geçmiş, şimdiki ve gelecek) iç tutarlılık katsayıları hesaplaması yeterli bulunmuş, üç faktörlü model doğrulanmıştır. Eşzamanlı ve ayırt edici geçerlilik analizleri, ZOÖ'nün Türk kültürüne uyarlanabilirliğini desteklemektedir. Bu çalışmanın eğitim ve psikolojik danışmanlık alanına katkıları tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Zaman odağı ölçeği, bilinçli farkındalık, geçerlik, güvenilirlik, Türkçe, ölçek uyarlaması.

ABSTRACT

Temporal Focus Scale (TFS) is developed by Shipp, Edwards, and Lambert (2009) to explain how thinking past experiences, living in present and future prospects affect people's lives. The aim of this study to adapt TFS for the Turkish adults (n=330). The validity and reliability of the TFS was evaluated with several methods. Correlation coefficients with Mindful Attention Awareness Scale, Positive and Negative Affect Schedule, and Satisfaction with Life Scale are used to measure discriminant and concurrent validity of TFS scale. Confirmatory factor analysis, goodness of fit indexes, and the internal consistency coefficients calculation for the subscales (past, current, and future) were found to be sufficient, the three-factor model was confirmed, and concurrent and discriminant validity analyses supports the TFS's adaptability into Turkish culture and language. The implication of this study in the education and counseling field is discussed.

Keywords: Temporal focus scale, mindfulness, reliability, validity, Turkish, scale adaptation.

INTRODUCTION

Time focus is a concept that determines how individuals incorporate their views about experiences in the past, current situations and expectations for the future into their attitudes, considerations, behaviors and emotion (Bluedorn & Denhardt, 1988; Shipp, Edwards, & Lambert, 2009). Being focused on the past facilitates helps sometimes learning new knowledge due to adherence to previous learning (Holman & Silver, 1998). On the other hand, being focused on mistakes, negativities or regrets in the past may negatively affect wellbeing (Sanna, Stocker & Clarke, 2003). Being focused on a current moment may encourage people to seize opportunities as well as causing them to be impulsive and risky (Zimbardo, Keogh & Boyd, 1997). Also, although being focused on the future is sometimes necessary to set goals and to achieve the necessary motivation and success, it may cause anxiety and pressure in individuals when it is more than necessary (Fried & Slowik, 2004). Research shows that wellbeing correlated with being past-focused negatively and correlated with being current-focused and future-focused positively (Rush & Grouzet, 2012; Shipp et al., 2009).

1.1. Temporal Focus, Mindfulness, Emotions and Life Satisfaction

The influence of temporal focus on individuals' lives is also often used in the literature to explain the concept of mindfulness (Ivtzan et al., 2016). People think about what they have lived and that they will live, and therefore their minds are constantly exposed to old thoughts and recent ideas. With mindfulness, a person can establish distance between these thoughts and himself or herself (Germer, 2004). Mindfulness can be defined as accepting and recognizing individuals as they feel negative emotions, without suppressing or trying to change or denying their emotions (Neff, 2003; Schonert- Reichl & Kimberly, 2010). Mindfulness, which is stated as the way to focus attention and awareness at the moment, enables to capture experiences moment by moment (Baer, 2003; Brown & Ryan, 2003; Cengiz, Serdar & Konuk, 2016). Mindfulness or current focus has a direct relationship with the focusing present moment and accepting that (Bishop et al., 2004; Schonert-Reichl & Kimberly, 2010) without being influenced by the events and emotions that occurred in the past and that will affect the future (Bishop et al., 2004). Therefore, mindfulness also is a helpful factor to regulate emotions (Koole, 2009), meet the needs of individuals such as relaxation and calm, cope emotions that may harm them (Deniz, Erus & Büyükcebeci, 2017) and increase life satisfaction (Rochlen, McKelley, Suizzo & Scaringi, 2008). A mindful person is aware of what his or her mind is busy with any thoughts (Cengiz et al., 2016).

Thoughts and emotions are integrated and direct each other (Seligman, 2007; Williams & Penman, 2014). Emotions are generally divided into two categories as positive and negative (Watson & Tellegen, 1985). Individuals with strong negative feelings have more seedy and unpleasant emotions such as stress, anger, and fear, whereas individuals with strong positive feelings show more emotions that give pleasure and vitality to the individual such as joy, happiness, mental alertness and energy (Watson, Clark & Tellegen, 1988; Watson & Pennebaker, 1989). Individuals can have different emotions in different time periods (Seligman, 2007). According to Seligman (2007), positive feelings such as joy, calmness and pride or negative feelings such as anger, pain and revenge can be felt in the past-focused situation. Likewise, positive feelings such as hope, trust and optimism can be felt in the future-focused situation, and positive feelings such as calmness, pleasure, enthusiasm and pleasure can be felt in the current-focused situation (Watson & Tellegen, 1985; Seligman, 2007). Mindfulness level is positively correlated with positive emotions and negatively correlated with negative emotions on all (past-current-future) time periods (Brown & Ryan, 2003). Increasing mindfulness helps to increase positive emotions felt by individuals, improve mental health of individuals to deal with struggles more effectively (Brown, Ryan & Creswell, 2007; Deniz et al., 2017) and increase life satisfaction (Deniz & Işık, 2010), which is individuals' positive assessment of their entire life under their standards (Diener, Emmons, Larsen & Griffin, 1985; Veenhoven, 1996). If individuals state that they are satisfied with their lives and involvement, they frequently have positive emotions and

rarely have negative emotions, this is a signal of their high life satisfaction. Positive emotions and satisfaction interact positively with each other for individuals similarly in all time periods (Deniz & Işık, 2010; Diener et al., 1985; Diener, Suh, Lucas & Smith, 1999).

1.2. The Importance and Purpose of the Study

In addition to the original study in the United States, Temporal Focus Scale (TFS) was adapted in several countries such as Australia, Canada, Germany, Northern Ireland, Japan, and United Kingdom (Chishima, McKay, & Cole, 2017; Chishima, Murakami, Worrell, & Mello, 2016; McKay, Percy, Goudie, Sumnall, & Cole, 2012; Shipp et al., 2009; Rush & Grouzet, 2012; Strobel, Tumasjan, Spörrle, & Welp, 2013; Worrell, McKay, & Andretta, 2015; Zacher, 2014; 2016). Studies revealed that TFS is related to optimism, life satisfaction, positive affect, time perspective, time attitude, self-esteem, risk taking behavior, alcohol use, hedonistic well-being, and career adaptability (Chishima et al., 2016; Rush & Grouzet, 2012, McKay et al., 2012; Shipp et al., 2009; Worrell et al., 2015; Zacher, 2014).

The fact that individuals think about a certain time does not mean that they never think about other times. The main purpose in determining the time focus is not to classify the individuals according to a specific time they focus on, but to determine the time period in which they direct their attention and the effects of this attention to individuals (Shipp et al., 2009). Therefore, TFS measures the person's focus on which time mostly and it is determined that individuals are either past-focused, current-focused or future-focused (Shipp et al., 2009). When a person's time period is reflected in their behavior, this may affect how the individuals respond to change their focus. For example, an individual who is mostly current-focused and future-focused will devote more time to activities today and planning the future accordingly (McGrath & Rotchford, 1983; Zimbardo et al., 1999) or when a manager sees his employee and says something he or she is frustrated with the employee due to an employee's last month performance, this may cause the employee to pay attention on different time periods such as past or future (Gardner et. al., 1987; Shipp et al., 2009). Developing TFS and adapting it to different cultures can make an important difference, in terms of measuring the impact of individuals' past, present, or future orientation on their attitudes, behaviors, and decisions (Bandura, 2001; Nuttin & Lens, 1985).

This study aims to examine the TFS's validity and reliability and adapt to the Turkish culture. Although the temporal focus in a certain time is an important factor and significant impact on the people's lives (Shipp et. al., 2009), there is no study on this subject with the population of Turkey. Therefore, adaptation of the TFS scale in Turkish will contribute to counseling, education and psychology field.

METHOD

2.1. Data Collection Tools

We used the Mindful Attention Awareness Scale (MAAS), Positive and Negative Affect Schedule (PANAS), and Satisfaction with Life Scale (SWLS) to research TFS's adaptation in Turkish. TFS is a three-factor scale with 12 items, MAAS includes 12 items in one factor, PANAS's 20 items are divided into two factors which are positive (10 items) and negative (10 items), and SWLS includes five items in one factor. In addition to these surveys, gender, age, and department were asked as part of demographic variables.

2.1.1. Temporal Focus Scale (TFS)

Shipp et al. (2009) developed TFS to measure past experiences, current lives, and future expectations. The scale is a 7-point Likert type ranging from 1 (never) to 7 (constantly) with three subscales: Past Focus (TFS-Past), Current Focus (TFS-Current), and Future Focus (TFS-Future). Each subscale includes four items. TFS-Past focuses on past experiences (Items: 1,6,9, & 11; eg. I replay memories of the past in my mind.), TFS-Current focuses on current activities (Items: 2,

4,8, & 10; eg. I focus in what is currently happening in my life.), and TFS-Future focuses on future expectations (Items: 3, 5, 7 & 12; eg. I focus on my future.). Confirmatory factor analysis showed a good model fit (RMSEA = .072 & CFI = .97) and coefficient alphas were .89 for TFS-Past, .74 for TFS-Current and .86 for TFS-Future in the original study (Shipp et al., 2009). In this study, coefficient alphas were calculated as .80 (TFS-Past), .81(TFS-Current), and .79 (TFS-Future).

2.1.2. Mindfulness Attention Awareness Scale (MAAS)

Brown and Ryan (2003) developed and Özyeşil, Arslan, Kesici and Deniz (2011) adapted to Turkish the MASS, which is a single factor scale and include 15 items (e.g., "I find myself preoccupied with the future or the past."). As the scores obtained from the 6-point Likert type scale ranging from 1 (almost always) to 6 (almost never) increase, the level of mindfulness increases. The internal consistency coefficient of the scale was .80, and test-retest reliability was .86. In this study, the Cronbach's alpha coefficient was found .83.

2.1.3. Positive and Negative Affect Schedule (PANAS)

Watson, Clark, and Tellegen (1988) developed and Gençöz (2000) adapted to Turkish the PANAS, which contains 20 emotional items that are evaluated according to the 5-point Likert type ranging from 1 (Very slightly or not at all) to 5 (Extremely). The PANAS includes 10 positive (eg. Interested) and 10 negative (eg. Distressed) emotional items and each emotion is scored separately. In the adaptation study of the scale, Cronbach alpha coefficients were .86 for positive and .83 for negative emotions (Gençöz, 2000). In this study, Cronbach's alpha coefficient was found .87 for positive and .84 for negative emotions.

2.1.4. Satisfaction with Life Scale (SWLS)

The SWLS was developed by Diener, Emmons, Larsen, and Griffin (1985) and adapted to Turkish by Yetim (1991). The SWLS contains five items which are evaluated according to the 7-Likert type ranging from 1 to 7 (1 = strongly disagree, 7 = strongly agree). In the adaptation study of the scale, the Cronbach alpha coefficient was .86, test-retest test consistency was found to be .73 (Yetim, 2003). The Cronbach's alpha coefficient was found .82 in this study.

2.2. Translation Process

Permission was obtained from one of the developer authors of the scale, Dr. Shipp, to translate the TFS into Turkish. First, three academicians who completed their master's and doctorate degrees in counselor education in the United States translated TFS into Turkish and reviewed translation with a Turkish Language expert. Second, the Turkish translation of the TFS was translated back into English by psychology in English graduate and bilingual both in English and Turkish. The back-translation of the TFS is emailed to Dr. Shipp for feedback. Dr. Shipp stated that (a) the five items are a word-for-word back translation, (b) the six items have minor changes in the back translation but these items' meanings are similar to original items, and (c) one item's back translation has difference comparing to the original item and it needs to be revised. The original of this item is "I think back to my earlier days.", the first Turkish translation is "Geçmişte yaşadığım günleri düşünürüm" and back translation is "I think days, which I have lived earlier." As a result of the author's feedback, the translation of this item revised as is "Geçmişte yaşadığım günler hakkında düşünürüm." and the back translation became "I think about days that I have lived earlier." Dr. Shipp confirmed the meaning of the second back translation of this item. Thus, the final version of the scale was decided (see Appendix).

2.3. Participants

2.3.1. Study 1

The original TFS in English and Turkish translation was administered to the students in the English Language Teaching Department (n = 40) in two weeks intervals (55% Female, 45% Male,

$M_{age} = 19.60, SD = 1.41$). The linguistic equivalence of the TFS was analyzed through the Pearson Product-Moment Correlation Coefficient test. Results showed a positive, statistically significant and moderate-level relationship between the total scores of students' English and Turkish forms in each sub-dimension (TFS-Past: $r = .55$, TFS-Current: $r = .68$, and TFS-Future: $r = .70, p < .001$).

2.3.2. Study 2

In the second and main study, a total of 330 undergraduate students (72% Females, 28% Males, $M_{age} = 22.08, SD = 5.49$) were participated. In the main study, four departments were selected randomly in a state university to administer surveys. Regarding department track, 35.0% ($n = 115$) reported studying in the education department, 25% ($n = 82$) studying in the law department, 21% ($n = 68$) studying in the business department, and 19% ($n = 65$) studying in the architecture department .

2.4. Procedure

In order to start the research, the ethics committee approval was obtained from the institution in which the researchers are affiliated. After ethics committee approval, the surveys have been uploaded to an online survey program. The names and communication information of the researchers, the purpose of the study, informed consent (volunteerism, confidentiality etc.), were included at the introduction of the survey. We randomly choose four departments (education, economics, architecture and law) at a public university. The volunteer faculty members who teach in these departments sent a survey link to their students for participation.

2.5. Analysis

The construct validity was tested with the Confirmatory Factor Analyses (CFA). The maximum likelihood estimation method was used for the CFA and some goodness-of-fit statistics were taken into consideration in the evaluation of the model (Byrne, 2006). Accordingly, we used Chi-square (χ^2), the ratio of Chi-square to the degree of freedom (χ^2 /sd), goodness of fit index (GFI), adjusted goodness of fit index (AGFI), comparative fit index (CFI) and root mean square error of approximation (RMSEA) for evaluation. Before analyzing CFA, multivariate normality and linearity assumptions were checked. After that, correlational analysis was conducted for concurrent and discriminant validity. SPSS and AMOS program was used in the analysis of the data.

FINDINGS

3.1. Confirmatory Factor Analyses

We used CFA to examine the construct validity of the TFS. In order describe data as a good fit (a) χ^2 / sd is suggested to be between two and five (Byrne, 2006; Hooper & Mullen, 2008), (b) Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) needs to be less than .08 (Hu & Bentler, 1999), (c) 0.90 of Goodness of Fit Index (GFI) is considered as a good model indicator (Tabachnick, Fidell, & Ullman, 2007; Waltz, Strickland & Lenz 2010), (d) Adjusted Goodness of Fit Index (AGFI) is an index used to compensate for the deficiency of GFI test in large sample volume and is suggested to be above 0.90 (Munro, 2005), (e) SRMR (Standardized Root Mean Square Residual) values approach, it is understood that the tested model shows a better fit and is expected to be less than 0.08 (Wang & Wang 2012), and (f) CFI (Comparative Fit Index) shows that there is no relationship between the variables, the model established gives the difference from the absence model (null) and needs to be above .90 (Munro, 2005).

Table 1. Fit Indices Of The TFS Confirmatory Factor Analysis

	χ^2 *	χ^2 /sd	RMSEA	AGFI	GFI	CFI	SRMR
12-Item	172.315	3.379	.09	.88	.92	.93	.10
11-Item (Removed Item 10)	127.073	3.099	.08	.90	.94	.95	.08
11-Item (Removed Item 9)	117.650	3.820	.09	.87	.92	.93	.10

Note: χ^2 = Model ChiSquare, χ^2 /sd = Test/Degrees of Freedom, RMSEA = Root Mean Square Error of Approximation, AGFI = (Adjusted) Goodness of Fit, GFI = Goodness of Fit, CFI = Comparative Fit Index, SRMR = Standardized Root Mean Square Residual, *p<0.001.

Our CFA examination results for TFS with 12 items did not suggest good model fit (χ^2 [51] = 172.315, χ^2 /sd = 3.379, RMSEA = .09, AGFI = .88, GFI = .92, CFI = .93, SRMR = .10). After our first examination, we reviewed the modification indicates and the literature again. First, CFA results showed both of Item 9 (.26) and Item 10 (.58) had lower scores compared to other items (Figure 1). Second, TFS was translated to different languages and widely used in several countries. Different cultures adapted TFS with some modifications. For example, McKay, Percy, Goudie, Sumnall, and Cole (2012) for the Northern Irish population and Chishima et al. (2017) for the Japanese population adapted TFS with 11 items without Item 10. Their TFS Model with 12 items did not work and they removed Item 10 after results of component loadings; then their model suggests good model fit.

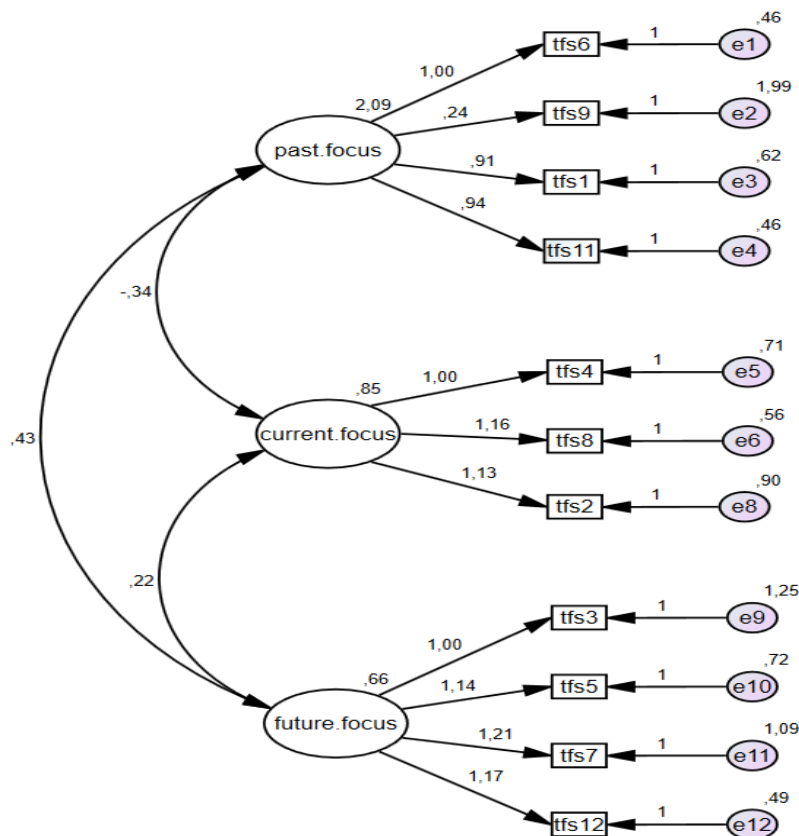


Figure 1. Confirmatory Factor Analyses Results

We have examined in both ways (removing Item 9 and Item 10) to find a good model fit TFS for Turkish population (Table 1). Results show if we remove Item 9, CFA results did not

suggest good model fit ($\chi^2 [41] = 156.617$, $\chi^2 /sd = 3.820$, RMSEA = .09, AGFI = .87, GFI = .92, CFI = .93, SRMR = .09). On the other hand, as you see in Figure 1, when we removed Item 10, we found similar results with Chishima et al. (2017) and McKay et al. (2012), and results suggested good model fit ($\chi^2 [41] = 127.073$, $\chi^2 /sd = 3.099$, RMSEA = .08, AGFI = .90, GFI = .94, CFI = .95, SRMR = .08). Without item 10, the CFA findings of TFS for Turkish emerging adults show acceptable results. We examined congruent validity and reliability test with 11-Item Model of TFS, and these results supported this new model (Table 1).

3.2. Reliability Analyses

In order to structural validity results, the internal consistency reliability of the 11-Item TFS model was calculated with Cronbach alpha coefficient (α). The internal consistency coefficient is .80 for the TFS-Past subscale, .78 for the TFS-Current subscale, and .79 for the TFS-Future subscale. The corrected item total correlations were ranged between .22 to .79 for the TFS-past subscale, .64 to .69 for the TFS-Current subscale, and .52 to .69 for the TFS-future subscale.

3.3. Concurrent and Discriminant Validity

Concurrent and discriminant validity are based on the assumption that the scale's dimension score, which concerns a particular area, is positively correlated with the same dimension, and negatively correlated with the opposite dimension of another similar scale (George & Mallery, 2003). TFS-Past, TFS-Current and TFS-Future factors were examined with mindfulness, emotion, and life satisfaction scales to evaluate the concurrent and discriminant validity. We used MAAS for calculate mindfulness, PANAS for the negative and positive emotions, and SWLS for the life satisfaction (Table 2).

Table 2. Bivariate correlation between Temporal Focus Scale and Other Scales

Measures	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
(1) TFS-Past	1						
(2) TFS-Current	-.20***	1					
(3) TFS-Future	.62***	.10	1				
(4) PANAS - Positive	-.01	.36***	.19***	1			
(5) PANAS - Negative	.34***	-.33***	.12*	-.15**	1		
(6) MAAS	-.34***	.27***	-.14*	.18***	-.33***	1	
(7) SWLS	-.07	.39***	.20***	.28***	-.24***	.26***	1

Note: *** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$

First, since the mindfulness scale measures the current focus (Brown & Ryan, 2003), a positive correlation between MAAS and TFS-Current (concurrent validity), and a negative correlation between MAAS and TFS-Past and TFS-Future was expected (discriminant validity). As expected, we found a positive correlation between MAAS and the TFS-Current ($r = .27$, $p < .001$), negative correlation MAAS and the TFS-Past ($r = -.34$, $p < .001$) and TFS-Future ($r = -.14$, $p < .05$). Second, thinking previous experiences increase negative emotions, therefore positive correlation was expected between PANAS-Negative and TFS-Past (concurrent validity). As expected, we found a positive correlation between PANAS-Negative and the TFS-Past ($r = .34$, $p < .001$). Also, we found, not unexpectedly, PANAS-Negative was negatively correlated with TFS-Current ($r = -.33$, $p < .001$). Third, thinking current and future increase positive emotions (Bajaj & Pande, 2016), therefore positive correlation was expected between PANAS-Positive and TFS-Current and TFS-Future (concurrent validity). As expected, we found a positive correlation between PANAS-Positive and TFS-Current ($r = .36$, $p < .001$) and TFS-Future $r = (.19$, $p < .001$). In results, we found also PANAS-Negative was also correlated with TFS-Future ($r = .12$, $p < .05$). Fourth, SWLS presents negative correlation with TFS-Past and positive correlation with TFS-Current and TFS-Future in the literature (concurrent validity; Shipp et al., 2009; Chishima et al., 2017). As expected, we found a positive correlation between SWLS and TFS-Current ($r = .39$, $p < .001$) and TFS-Future ($r = .20$, $p < .001$). However, the negative correlation between SWLS and TFS-Past ($r = -.07$, $p > .05$) was not statistically significant.

DISCUSSION, CONCLUSION AND SUGGESTIONS

In order to examine TFS's factor structure in a Turkish sample, this study investigated linguistic equivalence, confirmatory factor analyses, reliability, and concurrent and discriminant validity. Linguistic equivalence test scores between Turkish and English form of the TFS occurred statistically significant correlation. CFA results supported three sub-dimensions of TFS as past, current, and future. Also, CFA showed that 12-Item TFS did not suggest a good model fit. After we concentrated the results and literature, we realized 11-Item TFS (removed Item 10) suggests a good model fit with similar studies of TFS in Northern Ireland and Japan. Item 10 is problematic in Turkish TFS as well as Northern Irish and Japanese TFS. Item 10 is '*I think about where I am today.*' Even though Irish, Japanese and Turkish cultures differ from each other, participants' responses in these countries did not fit this item in the current focusing sub-scale of the TFS. There might be several reasons for eliminating Item 10. Besides cultures, findings of this study show current focus is highly related to mindfulness. Therefore, mindfulness mostly focuses on living today not thinking today (Kabat-Zinn, 2003). Thinking today could be related to think about past experiences and possible future plans. To sum up, the reliability analyses indicate that the final version of TFS with 11 items (removing Item 10) demonstrates good reliability.

Concurrent and discriminant validity analyses result also supports the TFS's adaptability into Turkish culture in order to relationships with similar measures and differences with opposite measures. First, a positive correlation between MAAS and the TFS-Current supports mindfulness definition, which is the acceptance of situations and emotions specific to the situation at the moment, without being influenced by past and future events (Bishop et al., 2004). At the same time, the main focus is on getting the attention of the individuals from the future and the past, and to raise awareness about the present (Kabat-Zinn, 2003; Schonert-Reichl & Lawlor, 2010). Therefore, the negative correlation between MAAS and the TFS-Past and TFS-Future supports the literature. Second, it is critical for human life in terms of time periods when the attention of individuals affects the behaviors and feelings shown (Bluedorn & Denhardt, 1988; Fried & Slowik, 2004) and therefore, individuals who still feel the impact of past mistakes and regrets develop more negative emotions in the present moment (Holman & Silver, 1998; Sanna et al., 2003). A positive correlation between PANAS-Negative and the TFS-Past shows parallel results with the literature. Also, many studies indicate that mindfulness causes to increase positive emotions and wellbeing and decrease negative emotions (Gu, Strauss, Bond & Cavanagh, 2015; Deniz et al., 2017; Rochlen et al., 2008; Sears & Kraus, 2009). Thus, TFS's negative correlation with PANAS-Negative and positive correlations with PANAS-Positive supports the literature. Third, thinking about the future is essential for individuals to set their goals and strive to achieve these goals, to achieve the necessary motivation to achieve success, but this may cause anxiety and pressure when it is more than necessary (Fried & Slowik, 2004). If the future-oriented thinking is not more than necessary, the fact that the individual is developing more positive feelings about the future supports a positive correlation between PANAS-Positive and TFS-Future. At the same time, if future-oriented thinking can cause anxiety if the individual's mind is too busy, PANAS-Negative is also correlated with TFS-Future. Fourth, life satisfaction shows the same results in the literature as PANAS-Positive. As individuals focus on the present and future, life satisfaction increases and life satisfaction decreases as we focus on the past (Deniz & Işık, 2010; Diener et al., 1985; Diener et al., 1999; Rochlen et al., 2008). A positive correlation between MAAS and the TFS-Current and TFS-Future supports these studies.

4.1. Conclusion and Implications of the Study

Consequently, 11-Item TFS consists of three sub-dimension was well fit for the Turkish population and can be used in studies. Thinking different times periods influences individuals' live and examining the time period help researchers in reasoning behaviors, attitudes, and other variables which are important factors in individuals personal, social, and academic development.

TFS can be an important measurement tool for researchers who want to research between time focus and other topics. Specifically, TFS-Current sub-dimension could be studied to measure topics related to mindfulness. TFS-Future could be used to be conducted in several areas including future plans such as career counseling and relationship expectations, and TFS-Past could be used to investigate individuals' early life experiences, stress, anxiety, and negative emotional sources.

4.2. Limitations and Suggestions

This study has its limitations. The generalizability of the study group is limited as (a) it consists of university students, (b) number of participants is lower than Tabachnick and Fidell (2007) suggestion ($N = 330$), and (c) data were collected online and it is based on participants' responses. Participants in this study are enrolled a university in a western metropolitan city Turkey. For this reason, it is recommended that TFS, which has been adapted to Turkish, could be applied to different samples and to increase its generalizability in future studies.

REFERENCES

- Baer, R. A. (2003). Mindfulness training as a clinical intervention: A conceptual and empirical review. *Clinical Psychology: Science and Practice, 10*(2), 125-143.
- Bajaj, B., & Pande, N. (2016). Mediating role of resilience in the impact of mindfulness on life satisfaction and affect as indices of subjective well-being. *Personality and Individual Differences, 93*, 63-67.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology, 52*(1), 1-26.
- Bishop, S. R., Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L., Anderson, N. D., Carmody, J., & Devins, G. (2004). Mindfulness: A proposed operational definition. *Clinical Psychology: Science and Practice, 11*(3), 230-241.
- Bluedorn, A. C., & Denhardt, R. B. (1988). Time and organizations. *Journal of Management, 14*(2), 299-320.
- Brown, K. W., & Ryan, R. M. (2003). The Benefits of being present: Mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology 84*, 822-848.
- Brown, K. W., Ryan, R. M., & Creswell, J. D. (2007). Mindfulness: Theoretical foundations and evidence for its salutary effects. *Psychological Inquiry 18*(4), 211-237.
- Byrne, B. M. (2006). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications and programming*. 2nd edition. New York, NY: Routledge.
- Cengiz, R., Serdar, E., & Konuk, B. (2016). Üniversite öğrencilerinin bilinçli farkındalık ve girişimcilik düzeylerinin incelenmesi [Examining the conscious awareness and entrepreneurship levels of university students]. *International Journal of Social Sciences and Education Research, 2*(4), 1320-1328.
- Chishima, Y., McKay, M. T., & Murakami, T. (2017). The reliability and validity of the temporal focus scale in young Japanese adults. *Personality and Individual Differences, 119*, 230-235.
- Chishima, Y., Murakami, T., Worrell, F. C., & Mello, Z. R. (2019). The Japanese version of the adolescent time inventory–time attitudes (ATI-TA) scale: internal consistency, structural validity, and convergent validity. *Assessment, 26*(2), 181-192.
- Creswell, J. D. (2017). Mindfulness interventions. *Annual review of psychology, 68*, 491-516.

- Deniz, M. E. & Işık, E. (2010). Positive and negative affect, life satisfaction, and coping with stress by attachment styles in Turkish students. *Psychological Reports*, 107(2), 480-490.
- Deniz, M. E., Erus, S. M., & Büyükcebeci, A. (2017). Bilinçli farkındalık ile psikolojik iyi oluş ilişkisinde duygusal zekanın aracılık rolü [The mediating role of emotional intelligence in the relationship between mindfulness and psychological well-being]. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi [Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal]*, 7(47), 10-22.
- Diener, E., Emmons, R.A., Larsen, R.J. & Griffin, S. (1985). The Satisfaction with Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49, 71-75.
- Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E., & Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125(2), 276–302. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.125.2.276>
- Fried, Y. & Slowik, L. H. (2004). Enriching goal-setting theory with time: An integrated approach. *Academy of Management Review*, 29(3), 404-422.
- Gardner, D. G., Dunham, R. B., Cummings, L. L., & Pierce, J. L. (1987). Employee focus of attention and reactions to organizational change. *Journal of Applied Behavioral Science*, 23(3), 351–370.
- Gençöz, T. (2000). Pozitif ve negatif duygu ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması [Positive and negative emotion scale: Validity and reliability study]. *Türk Psikoloji Dergisi [Turkish Journal of Psychology]*, 15(46), 19-26.
- George, D., & Mallery, P. (2003). *SPSS for windows step by step: A simple guide and reference. 11.0 update (4th ed.)*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Germer, C. (2004). What is mindfulness. *Insight Journal*, 22(3), 24-29.
- Gu, J., Strauss, C., Bond, R., & Cavanagh, K. (2015). How do mindfulness-based cognitive therapy and mindfulness-based stress reduction improve mental health and wellbeing? A systematic review and meta-analysis of mediation studies. *Clinical psychology review*, 37, 1-12.
- Holman, E. A. ve Silver, R. C. (1998). Getting stuck in the past: temporal orientation and coping with trauma. *Journal of personality and social psychology*, 74(5), 1146.
- Hooper, D., Coughlan, J., & Mullen, M. R. (2008). Structural equation modelling: Guidelines for determining model fit. *Electronic journal of business research methods*, 6(1), 53-60.
- 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.
- Ivtzan, I., Young, T., Martman, J., Jeffrey, A., Lomas, T., Hart, R., & Eiroa-Orosa, F. J. (2016). Integrating mindfulness into positive psychology: A randomised controlled trial of an online positive mindfulness program. *Mindfulness*, 7(6), 1396-1407.
- Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness based interventions in context: past, present, and future. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10(2), 144-156.
- Koole, S. L. (2009). The psychology of emotion regulation: An integrative review. *Cognition and Emotion*, 23(1), 4-41.
- McGrath, J. E., & Rotchford, N. L. (1983). Time and behavior in organizations. *Research in Organizational Behavior*.
- McKay, M. T., Percy, A., Goudie, A. J., Sumnall, H. R., & Cole, J. C. (2012). The temporal focus Scale: Factor structure and association with alcohol use in a sample of Northern Irish school

- children. *Journal of Adolescence*, 35(5), 1361–1368. <http://dx.doi.org/10.1016/j.adolescence.2012.05.006>.
- Munro, B. H. (2005). *Statistical methods for health care research* (Vol. 1). Lippincott Williams & Wilkins.
- Neff, K. D. (2003). The development and validation of a scale to measure self-compassion. *Self and Identity*, 2(3), 223-250.
- Nuttin, J., & Lens, W. (1985). *Future time perspective and motivation*. Leuven & Hillsdale.
- Özyeşil, Z., Arslan, C., Kesici, Ş., & Deniz, M. E. (2011). Bilinçli farkındalık ölçeği'ni Türkçeye uyarlama çalışması [Adaptation of mindfulness scale to Turkish]. *Eğitim ve Bilim [Education and Science]*, 36(160).
- Rochlen, A. B., McKelley, R. A., Suizzo, M. A., & Scaringi, V. (2008). Predictors of relationship satisfaction, psychological well-being, and life satisfaction among stay-at-home fathers. *Psychology of Men & Masculinity*, 9(1), 17.
- Rush, J., & Grouzet, F. M. (2012). It is about time: Daily relationships between temporal perspective and well-being. *The Journal of Positive Psychology*, 7(5), 427-442.
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069–1081. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.6.1069>
- Sanna, L. J., Stocker, S. L., & Clarke, J. A. (2003). Rumination, imagination, and personality: Specters of the past and future in the present. In E. C. Chang & L. J. Sanna (Eds.), *Virtue, vice, and personality: The Complexity of behavior* (p. 105–124). American Psychological Association.
- Schonert-Reichl, K. A. & Lawlor, M. S. (2010). The effects of a mindfulness-based education program on pre-and early adolescents' well-being and social and emotional competence. *Mindfulness*, 1(3), 137-151.
- Sears, S., & Kraus, S. (2009). I think therefore I am: Cognitive distortions and coping style as mediators for the effects of mindfulness meditation on anxiety, positive and negative affect, and hope. *Journal of clinical psychology*, 65(6), 561-573.
- Seligman, M. E. P. (2007). *Gerçek mutluluk [Real Happiness]* (S. Kunt Akbaş and E. Köroğlu, Trans.). Ankara: HYB Basım Yayın.
- Shipp, A. J., Edwards, J. R., & Lambert, L. S. (2009). Conceptualization and measurement of temporal focus: The subjective experience of the past, present, and future. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 110(1), 1-22.
- Strobel, M., Tumasjan, A., Spörrle, M., & Welp, I. M. (2013). The future starts today, not tomorrow: How future focus promotes organizational citizenship behaviors. *Human Relations*, 66(6), 829-856.
- Tabachnick, B. G., Fidell, L. S., & Ullman, J. B. (2007). *Using multivariate statistics* (Vol. 5). Boston, MA: Pearson.
- Tarhan, S., & Bacanlı, H. (2015). Sürekli umut ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması [Adaptation of the continuous hope scale to Turkish: Validity and reliability study]. *The Journal of Happiness & Well-Being*, 3(1), 1-14.
- Veenhoven, R., 1996. The study of life satisfaction. In: Saris, W.E., Veenhoven, R., Scherpenzeel, A.C., Bunting, B. (Eds.), *A comparative study of satisfaction with life in Europe* (pp. 11–48). Eötvös University Press, Budapest.

- Waltz, C. F., Strickland, O. L., & Lenz, E. R. (Eds.). (2010). *Measurement in nursing and health research*. Springer publishing company.
- Wang, J., & Wang, X. (2012). *Structural equation modeling: Methods and applications*. Wiley.
- Watson, D., & Pennebaker, J. W. (1989). Health complaints, stress, and distress: exploring the central role of negative affectivity. *Psychological review*, 96(2), 234.
- Watson, D., & Tellegen, A. (1985). Toward a consensual structure of mood. *Psychological Bulletin*, 98(2), 219-235.
- Watson, D., Clark, L. A., & Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: the PANAS Scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(6), 1063-1070.
- Williams, M. & Penman, D. (2014). *Farkındalık: Çılgın bir dünyada huzur bulmak için pratik bir rehber [Awareness: A practical guide to find peace in a crazy world]*(E. Duru, Trans.). İstanbul: Pegasus Yayıncılık [Publisher]
- Worrell, F. C., McKay, M. T., & Andretta, J. R. (2015). Concurrent validity of Zimbardo Time Perspective Inventory profiles: A secondary analysis of data from the United Kingdom. *Journal of adolescence*, 42, 128-139.
- Yetim, Ü. (1993). Life satisfaction: A study based on the organization of personal projects. *Social Indicators Research*, 29, 277-289.
- Yetim, Ü. (2003). The impacts of individualism/collectivism, self-esteem and feeling of mastery on life satisfaction among the Turkish university students and academicians. *Social Indicators Research*, 61, 297-317.
- Zacher, H. (2014). Individual difference predictors of change in career adaptability over time. *Journal of Vocational Behavior*, 84(2), 188–198. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jvb.2014.01.001>.
- Zacher, H. (2016). Within-person relationships between daily individual and job characteristics and daily manifestations of career adaptability. *Journal of Vocational Behavior*, 92, 105-115.
- Zimbardo, P. G., Keough, K. A., & Boyd, J. N. (1997). Present time perspective as a predictor of risky driving. *Personality and Individual Differences*, 23(6), 1007-1023.
- Zournazi, M. (2004). *Umut değişim için yeni felsefeler [New philosophies for hope change]* (U. Abacı, Trans.). İstanbul: Literatür.

APPENDIX

Temporal Focus Scale Turkish Form (Zaman Odağı Ölçeği Türkçe Formu)

No	Original Items	Turkish Translation	Back Translation
1	I think about things from my past.	Geçmişimdeki şeyler hakkında düşünürüm.	I think about things from my past.
2	I live my life in the present.	Hayatımı şimdiki zamanda yaşarım.	I live my life in the present.
3	I think about what my future has in store.	Geleceğimde neyin saklı olduğu hakkında düşünürüm.	I think about (what is hidden/what waits for me) in my future.

4	I focus on what is currently happening in my life.	Şu anda hayatımda neler olduğuna odaklanırım.	I focus on what is happening in my life right now.
5	I focus on my future.	Geleceğime odaklanırım.	I focus on my future.
6	I replay memories of the past in my mind.	Geçmişimdeki hatıraları aklımda yeniden canlandırırım.	I replay past memories in my mind.
7	I imagine what tomorrow will bring for me.	Yarının benim için ne getireceğini hayal ederim.	I imagine what tomorrow will bring for me.
8	My mind is on the here and now.	Aklım şimdide ve buradada.	My mind is here and now.
9	I reflect on what has happened in my life.	Hayatımda başıma gelenleri düşünürüm.	I reflect on what has happened to me in my life.
10*	<i>I think about where I am today.</i>	<i>Bugün nerede olduğum hakkında düşünürüm.</i>	<i>I think about where I am today.</i>
11	I think back to my earlier days.	Geçmişte yaşadığım günler hakkında düşünürüm.	I think about days that I have lived earlier
12	I think about times to come.	Gelecek günler hakkında düşünürüm.	I think about days to come.

Note: *Item 10 was removed in Turkish Form.

GENİŞLETİLMİŞ ÖZET

Giriş

Zamana odaklanma, bireylerin geçmişte yaşadıkları deneyimler, mevcut durumlar ve geleceğe yönelik beklentileri hakkındaki görüşlerini tutumlarına, düşüncelerine, davranışlarına ve duygularına nasıl dâhil ettiklerini belirleyen bir kavramdır (Bluedorn & Denhardt, 1988; Shipp vd., 2009). Geçmişe odaklanmak, bazen önceki öğrenmeye bağlılık nedeniyle yeni bilgilerin öğrenilmesine yardımcı olur (Holman & Silver, 1998). Öte yandan geçmişte yapılan hatalara, olumsuzluklara veya pişmanlıklara odaklanmak refahı olumsuz etkileyebilir (Sanna vd., 2003). Mevcut bir ana odaklanmak, insanları fırsatları değerlendirmeye teşvik etmenin yanı sıra dürtüsel ve riskli olmalarına da neden olabilir (Zimbardo vd., 1997). Ayrıca geleceğe odaklanmak, bazen hedef belirlemek ve gerekli motivasyon ve başarıya ulaşmak için gerekli olsa da ereğinden fazla olduğunda bireylerde kaygı ve baskıya neden olabilir (Fried & Slowik, 2004). Araştırmalar, iyilik halinin geçmiş odaklı olmakla negatif yönde ilişkili olduğunu ve mevcut odaklı ve geleceğe odaklı olmakla pozitif yönde ilişkili olduğunu göstermektedir (Rush & Grouzet, 2012; Shipp vd., 2009).

ABD'deki orijinal çalışmaya ek olarak, Zaman Odağı Ölçeği (TFS) Avustralya, Kanada, Almanya, Kuzey İrlanda, Japonya ve Birleşik Krallık gibi çeşitli ülkelerde uyarlandı (Chishima vd., 2016; Chishima vd., 2017; McKay vd., 2012; Shipp vd., 2009; Rush & Grouzet, 2012; Strobel vd., 2013; Worrell vd., 2015; Zacher, 2014; 2016). Araştırmalar, TFS'nin iyimserlik, yaşam doyumu, pozitif etki, zaman perspektifi, zaman tutumu, benlik saygısı, risk alma davranışı, alkol kullanımı, hedonistik iyi oluş ve kariyer uyumu ile ilişkili olduğunu ortaya koymuştur (Chishima vd., 2016; Rush & Grouzet, 2012, McKay vd., 2012; Shipp vd., 2009; Worrell vd., 2015; Zacher, 2014). Bu çalışma, TFS'nin geçerlik ve güvenilirliğini incelemeyi ve Türk kültürüne adapte etmeyi amaçlamaktadır. Belirli bir zamana odaklanma önemli bir faktör ve insanların yaşamları üzerinde önemli bir etki oluşturmasına rağmen (Shipp vd., 2009), bu konuda Türkiye'de ile ilgili bir

çalışma bulunmamaktadır. Bu nedenle TFS ölçeğinin Türkçeye uyarlanması psikolojik danışmanlık ve eğitim alanında araştırmalara katkı sağlayacaktır.

Yöntem

TFS'nin Türkçe uyarlamasını çalışmak için Bilinçli Farkındalık Ölçeği (MAAS), Pozitif ve Negatif Duygu Ölçeği (PANAS) ve Yaşam Memnuniyeti Ölçeği'ni (SWLS) kullanıldı. TFS, 12 maddeden oluşan üç faktörlü bir ölçektir, MAAS tek faktörde 12 madde içerir, PANAS'ın 20 maddesi olumlu (10 madde) ve olumsuz (10 madde) olmak üzere iki faktöre ayrılmıştır ve SWLS bir faktörde beş maddeyi içerir. Bu anketlere ek olarak, demografik değişkenlerin bir parçası olarak cinsiyet, yaş ve bölüm sorulmuştur. Araştırmaya başlamak için araştırmacıların bağlı bulunduğu kurumdan etik kurul onayı alınmıştır. Etik kurul onayından sonra anketler çevrim içi bir anket programına yüklenmiştir. Araştırmacıların isimleri ve iletişim bilgileri, araştırmanın amacı, bilgilendirilmiş onam (gönüllülük, gizlilik vb.) anketin girişinde yer almıştır. Bir devlet üniversitesinde rastgele dört bölüm (eğitim, ekonomi, mimarlık ve hukuk) seçilerek, katılım için öğrencilerine anket bağlantısı gönderilmiştir.

Bulgular

TFS için 12 maddelik doğrulayıcı faktör analizi (DFA) inceleme sonuçları iyi model uyumu göstermemiştir ($\chi^2 [51] = 172.315$, $\chi^2 / sd = 3.379$, RMSEA = .09, AGFI = .88, GFI = .92, CFI = .93, SRMR = .10). İlk incelemeden sonra, modifikasyon seçenekleri ve literatür tekrar gözden geçirilmiştir. İlk olarak, DFA sonuçları hem Madde 9'un (.26) hem de Madde 10'un (.58) diğer maddelere göre daha düşük puanlara sahip olduğunu göstermiştir (Şekil 1). İkinci literatürde TFS farklı dillere çevrildiği ve birçok ülkede yaygın olarak kullanıldığı belirlenmiştir. Farklı kültürler TFS'yi bazı değişikliklerle uyarladığı literatürde saptanmıştır. Örneğin, Kuzey İrlanda nüfusu için McKay, Percy, Goudie, Sumnall ve Cole (2012) ve Japon nüfusu için Chishima, McKay ve Murakami (2017), Madde 10 olmadan 11 maddeyle TFS'yi uyarlamıştır. 12 maddelik TFS Modelinin indeksi kabul edilebilir bir uyum göstermemiştir. Literatür incelemesi ve madde faktör yükleri incelenerek Madde 10'un çıkartılmasına karar vermiştir ve bu analizin sonucunda 11 maddeli TFS indeksi kabul edilebilir bir model uyumu sonucunu vermiştir.

Türkiye'de TFS'ye uygun iyi bir model bulmak için her iki şekilde de (Madde 9 ve Madde 10'u kaldırarak) inceleme yapılmıştır (Tablo 1). Sonuçlar, Madde 9'u kaldırdığında, DFA sonuçları iyi model uyumu göstermemektedir ($\chi^2 [41] = 156.617$, $\chi^2 / sd = 3.820$, RMSEA = .93, AGFI = .87, GFI = .92, CFI = .93, SRMR = .09). Öte yandan, Madde 10'u kaldırıldığında, Chishima vd. (2017) ve McKay ve vd. (2012) ile benzer olarak sonuçlar iyi model uyumu önermektedir ($\chi^2 [41] = 127.073$, $\chi^2 / sd = 3.099$, RMSEA = .80, AGFI = .90, GFI = .94, CFI = .95, SRMR = .08). Madde 10 olmadan, TFS'nin Türk kültürü için DFA bulguları kabul edilebilir sonuçlar göstermektedir. TFS'nin 11 Maddeli Modeliyle uyumlu geçerlilik, güvenilirlik ve eşzamanlı ve ayırıcı geçerlilik testleri incelenmiştir ve bu sonuçlar bu yeni modeli desteklemiştir (Tablo 1).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Sonuç olarak, 11 maddelik TFS, Türk popülasyonu için uygundur ve üç alt boyuttan oluşmaktadır. Farklı zaman dönemlerini düşünmek bireylerin yaşamını etkiler ve zaman dönemini incelemek, araştırmacılara bireylerin kişisel, sosyal ve akademik gelişiminde önemli faktörler olan muhakeme davranışları, tutumları ve diğer değişkenler konusunda yardımcı olur. TFS, zamana odaklanma ve diğer konular arasında araştırma yapmak isteyen araştırmacılar için önemli bir ölçüm aracı olabilir. Spesifik olarak, TFS-Güncel alt boyutu, bilinçli farkındalık ile ilgili konuları ölçmek için kullanılabilir. TFS-Gelecek, kariyer danışmanlığı ve ilişki beklentileri gibi gelecek planları da dahil olmak üzere birçok alanda yürütülebilir ve TFS-Geçmiş, bireylerin erken yaşam deneyimlerini, stres, kaygı ve olumsuz duygusal kaynaklarını araştırmak için kullanılabilir.

Ergenlerin Ebeveyn Duygusal Erişilebilirliği, Benlik Kurgusu ve Bilişsel Esneklik Düzeyleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi

Investigation of the Relationships Among Parental Emotional Availability, Self Construal and Cognitive Flexibility Levels of Adolescents

Meliha KAHRAMAN¹, Fatma Ebru İKİZ²

¹ Sorumlu Yazar, Psikolojik Danışman, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ABD, Buca Eğitim Fakültesi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye, melihakahramann@gmail.com, (<https://orcid.org/0000-0002-7152-0228>)

² Prof. Dr., Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ABD, Buca Eğitim Fakültesi, Dokuz Eylül Üniversitesi, ikizef@gmail.com, (<https://orcid.org/0000-0003-4381-1658>)

Geliş Tarihi: 23.10.2020

Kabul Tarihi: 02.09.2021

ÖZ

Ergenlerin sosyal ve duygusal gelişimlerinde ailenin önemli bir etkiye sahip olduğu bilinmektedir. Bireyin çocukluğunda anne babasıyla kurduğu samimi ve gerçek hislerin karşılıklı olarak ifadesi ebeveyn duygusal erişilebilirliğini temsil etmektedir. Bireyin bilişsel ve fiziksel tüm özelliklerinin tamamıyla ilgili kendi tanımlamaları ve kişiliğine ilişkin değerlendirmeleri onların benlik kurgusunu oluşturur. Yaşam şartlarının sürekli olarak değişiklik göstermesi bireylerin de daha sağlıklı ve mutlu bir hayat için bu değişikliklere uyum sağlamasını gerektirmektedir. İnsan zihni iki farklı kavram arasında düşünce geçişleri yaparak bu kavramları aynı anda değerlendirme ve yeniden yapılandırma becerisine sahiptir ve bu beceri, bilişsel esneklik olarak adlandırılmaktadır. Bu araştırmanın amacı, ergenlerin ebeveyn duygusal erişilebilirliği, benlik kurgusu ve bilişsel esneklik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Araştırmanın örneklemini, 156 kız (%52.9) ve 139 erkek (%47.1) olmak üzere toplam 295 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma, ilişkisel tarama modeline uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada katılımcıların anne babaya duygusal erişilebilirlik düzeylerini belirlemek amacıyla 'Ebeveyn Duygusal Erişilebilirliği Ölçeği', benlik kurgularını belirleyebilmek amacıyla 'Ailede Özerk-İlişkisel Benlik Ölçeği' ve bilişsel esneklik düzeylerini belirlemek amacıyla 'Bilişsel Esneklik Ölçeği (BEÖ)' kullanılmıştır. Araştırma bulguları ebeveyn duygusal erişilebilirliğin benlik kurgusu ve bilişsel esneklik üzerindeki yordayıcı rolünü ortaya koymuştur. Ebeveyn duygusal erişilebilirliğin ergenlerin bilişsel esnekliğine ilişkin toplam varyansın %12'sini açıkladığı saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Ebeveyn duygusal erişilebilirliği, benlik kurgusu, bilişsel esneklik.

ABSTRACT

Family has an important effect on the social and emotional development of adolescents. The mutual expression of sincere, genuine feelings between parents and children represents parental emotional availability. The individual's own definitions of all of his/her cognitive features and his/her evaluations of his/her personality form their self-construct. The human mind has the ability to evaluate and reconstruct these concepts simultaneously by making thought transitions between two different concepts, and this skill is called cognitive flexibility. The aim of this study is to examine the relationships between adolescents' parental emotional availability, self-construal and cognitive flexibility levels. The sample of the study consists of a total of 295 students. The research was carried out in accordance with the relational model. In this study, the 'Parental Emotional Availability Scale' was used to determine the emotional

availability levels of the participants to the parents, the 'Autonomous-Relational Self Scale in the Family' was used to determine their self-constructions, and the 'Cognitive Flexibility Scale' was used to determine their cognitive flexibility. Research findings indicated the predictive role of parental emotional availability on self construal and cognitive flexibility. It has been determined that emotional availability to parents explains 12% of the total variance regarding the cognitive flexibility of adolescents.

Keywords: parental emotional availability, self construal, cognitive flexibility.

GİRİŞ

Aile, toplumu oluşturan en küçük sosyal yapıdır (Tunç ve Totan, 2021). Bireyin kalıtsal özelliklerinin yanısıra ruh sağlığının temelleri de aile üyeleriyle kurulan ilişkilere bağlı oluşur (İmamoğlu, 2021). Dolayısıyla ruh ve beden sağlığını koruma ve devam ettirme bakımından ihtiyaç duyulan sevgi, şefkat ve bakım için temel odak ailedir (Clark ve Ladd, 2000). Kişilerin ve ailenin değerlerini, ilkelerini, uygulamalarını, kurallarını anlamak için ailenin yaşam tarzının bilinmesi önemlidir (Hallaç ve Öz, 2014). Ergenlerin sosyal ve duygusal gelişimlerinde ailenin önemli bir etkiye sahip olduğu bilinmektedir (Skripkauskaitė, Hawk, Branje, Koot, Van Lier ve Meeus, 2015). Çünkü ailenin görevlerinden biri de ergenlik döneminde ortaya çıkan sosyal ve psikolojik gereksinimlerine cevap verebilmektir (Walczak ve Burns, 2004; Kulaksızoğlu, 2009). Ailede duygusal olarak birbirine uzak üyelerin bulunması, çocukların katı bir disiplinle ve ilgisiz bir şekilde yetiştirilmesi onların ileride düşmanca ve önyargılı tutum sergilemelerine neden olabilmektedir. Ayrıca aile içinde duyguların varlığı ve ifadesi üyeler arasındaki bağların gelişmesinde de etkilidir (Marici, 2015). Dolayısıyla duygusal uzaklık ile yetişmiş bir bireyin benlik ve biliş yapısının da bundan etkileneceği düşünülmektedir.

1970'li yıllarda psikanalitik kuramlardaki kullanışlılığı sebebiyle duygusal erişilebilirlik kavramı önemli kuramsal gerekçelere dayalı olarak gelişim göstermiştir (Emde, 2000). Duygusal erişilebilirlik daha çok, bireyin özerk olabilmeye ve çevreyi keşfetme sürecinde annenin desteğine odak sağlamak için kullanılmıştır (Steinberg ve Davila, 2008). Bireyin ebeveynleriyle arasındaki ilişkinin kalitesini vurgulayan bu kavram, kullanıldığı ilk yıllarda bakım verenle kurulan ilişkinin bireyin kişilik gelişimini etkilediğini varsayan Bowlby'nin bağlanma kuramını temel alır ve tüm tarafların ilişkiye verdiği öneme odaklanır (Biringen, 2000). Bireyin ebeveynleriyle arasındaki ilişki ve etkileşime vurgu yapan ebeveyn duygusal erişilebilirliği; anne babanın tepkilerini içeren, duyarlı olma ve duygusal katılıma odaklanan bir kavramdır (Biringen, 2000). Kubicek, Riley, Coleman ve Linder (2013) bu kavramın sahte olmayan, samimi duyguların karşılıklı ifadesi ve yansımaları olduğunu belirtmişlerdir. Duygusal olarak erişilebilir anne babaya sahip olmak çocuğun hayatındaki olumsuzluklara karşı adeta bir tampon vazifesi üstlenmektedir (Gökçe, 2013). Anneye duygusal olarak erişemeyen bireylerin sosyal anksiyete (Steinberg ve Davila, 2008) ve depresif belirtiler gösterdiği ayrıca bu bireylerin duygusal ve davranışsal problemlerinde artmalar olduğu tespit edilmiştir (Lum ve Phares, 2005). Anneye duygusal olarak erişebilen bireylerin ise güvenli bağlandığı ortaya konulmuştur (Easterbrooks, Biesecker ve Lyons-Ruth, 2000). Babayla yakınlığın kurulamadığı ve baba kabulünün yetersiz olduğu aile ilişkileri de ergenlerin davranış problemleri üzerinde etkilidir (Forehand ve Nousiainen, 1993). Anne babanın olumsuz davranışlarının ebeveyn duygusal olarak erişemeyen bebeklerin (Aviezer, Sagi, Joels ve Ziv, 1999) ve çocukların (Robinson ve Little, 1994; Lieberman, Doyle ve Markiewicz, 1999) ortaya çıkmasında etkili olduğu görülmektedir.

Lum ve Phares (2005) bireyin ebeveynleriyle olan duygusal ilişkilerinin önemli olduğunu ve özellikle annenin duygusal erişilebilir olmadığı durumlarda bireylerin daha fazla psikolojik sıkıntı gösterdiğini ifade etmiştir. Duygusal ilişkilerin zayıf olduğu ailelerde yetişen bireylerle yapılan bir çalışmada, saldırganlık ve öfkenin baskın olduğu ve bu bireylerin okulda da dışallaştırılmış davranış sorunlarıyla karşılaştığı gözlemlenmiştir (McHale, Johnson ve

Sinclair, 1999). Bu bulgudan hareketle ailesinden destekleyici davranış görmeyen ve duygusal anlamda eksik yetişen bireylerin problem çözmede olumsuz tutum sergiledikleri, farklı ortamlarda da diğerlerini göz ardı eden davranışlarda buldukları söylenebilir. Anne babasıyla daha samimi ve yakın duygusal ilişkiler kuran bireylerin prososyal davranış özelliklerinin daha yüksek olduğu, çok sayıda yakın arkadaşına sahip olduğu ve ilişkilerinde daha uyumlu olduğu görülmüştür (Clark ve Ladd, 2000). Cassidy, Kirsh, Scolton ve Parke (1996) tarafından yapılan çalışmanın bulguları da bu duruma paralel sonuçlar ortaya koymuş, annesiyle olumlu ilişkiler geliştirebilen bireylerin arkadaşlık ilişkilerine dair de olumlu düşüncelere sahip olduğu görülmüştür. Ergenlerle gerçekleştirilen bir çalışmada ise anne babaya duygusal erişilebilirlik düzeyi arttıkça saldırganlığın azaldığı görülmüştür (Özdoğan ve Önder, 2018).

Ergenlik, tüm gelişim dönemleri içerisinde kendi içinde çalkantılı ve zor bir süreç olduğundan ergenlik dönemi ruh sağlığı araştırmaları önemli ölçüde karşımıza çıkmaktadır. Bu dönemde birey kendini ve kim olduğunu keşfetmeye başlar (Eriş ve İkiz, 2013). Bu dönemde bireylerden kendi benliklerine dair inanç, tutum ve görüş geliştirmeleri beklenir. Benliğin öznel, karışık, organize ve dinamik bir sistem olduğu bilinmektedir (Avşaroğlu ve Üre, 2007). Benlik kavramının psikolojide genel ve evrensel bir yapıda olmasına karşın başka kültürel bağlamlarda farklı formlarda karşılıklarının da olduğu görülmektedir (Kağıtçıbaşı, 2012). Benlik kavramının içerisinde barındırdığı sosyal ve kültürel değerler benlik kurgusu kavramıyla ifade edilmektedir (Cross ve Madson, 1997; Markus ve Kitayama, 1991). Bu kavram, bireylerin diğerleriyle olan ilişki ve etkileşimleri ile diğerlerinden farklı olan özgün düşünce, duygu ve eylemlerinin toplamı şeklinde tanımlanmaktadır (Singelis, 1994). Farklı kültürlerle mensup bireyler, benlik ve karşılıklı birbirine bağlılık konularında dikkate değer farklar gösterebilmekte bu da farklı benlik kurgularının ortaya çıkmasına sebep olarak bireylerin biliş, duygu ve motivasyon düzeylerinde farklı etkiler ortaya koymaktadır (Ercan, 2011).

Benlik kurgusu, bireyci ve toplumcu yani ilişki ve özerk özellikleri içinde barındırabilen, birlikte var olabilen, aynı kültürdeki bireyler tarafından farklı düzeylerde ortaya koyulabilen bir yapıyı içinde barındırmaktadır (Kağıtçıbaşı, 2005; Cross, Bacon ve Morris, 2000). Örneğin bireyci toplumlarda öznelliğin ağır basması sebebiyle özerk benlik kurgusunun oluşması beklenir. Toplumcu kültürlerle bakıldığında ise sosyal ilişkiler önemli yer kapladığından ilişkiselliğin baskın olması beklenir. Fakat benlik kurgusu bu iki yapıyı da içinde barındırabilen çoklu bir kavramdır (Güler, 2021). Belli düzeyde hem ilişki hem özerk bir benlik kurgusu da karşımıza çıkabilmektedir. Benlik kurgusu modelinde bireyleşme ve kişilerarası mesafe boyutları ayrı ayrı fakat birbirleriyle ilişkili olarak ele alınmaktadır. Kişilerarası mesafe boyutu incelendiğinde ayrışma ve ilişkisellik, bireyleşme boyutu incelendiğinde ise özerklik ve bağlılık karşımıza çıkmaktadır (Kağıtçıbaşı, 2012). Kağıtçıbaşı'nın modeline benzer olarak, farklı organizmalar arasındaki ilişkinin birleşik ya da ayrılmış olabileceğini ifade eden 'bütünleşme' kavramı ve organizmanın yaşamı boyunca biricik potansiyelini ne kadar geliştirebildiğini ifade eden 'ayrışma' kavramı iki ayrı temel olarak ele alınır (İmamoğlu, 2003). Bütünleşme ve ayrışma kavramları birbirinin tam karşıtı kavramlar olmasına rağmen bu modelde ikisinin birlikte olma hali 'kendileşmiş benlik tipi' olarak tanımlanmıştır. Bu tanıma göre de birey hem bütünleşme hem de ayrışma yaşayarak benliğiyle ilgili dengeli ve sağlıklı bir işlevsellik gösterebilir (İmamoğlu, Günaydın ve Selçuk, 2011).

Bireyin bilişsel ve fiziksel tüm özelliklerinin tamamıyla ilgili kendi tanımlamaları ve kişiliğine ilişkin değerlendirmeleri onun benlik kurgusunu oluşturur (Lawrence, 2006). Kişinin kendini algılama ve değerlendirme şekli, hem kendi içine bakışı hem de diğerlerinin ona bakışının birlikte algılanmasıdır (Ersanlı, 2012). Çocukların kendilerine ilişkin benlik kurguları erken yaşlarda daha somut özellikleri içerirken ergenliğe doğru bu algılar daha soyut bir hale dönüşmeye başlar ve karmaşıklaşır (Zimmerman ve Schunk, 2011). Bu bağlamda düşünüldüğünde benliğin yaşam boyu gelişen, değişen bir yapı olduğunu söylemek mümkündür. Çocukluğun yavaş yavaş son bulduğu fırtınalı geçiş evresinde ergen birey,

çevresiyle bütünleşmeye çalışırken kendi öz benliğini kurgular ve kimlik duygusu oluşturmaya çalışır (Çakar, 2018). Benliğin yapısı, kişinin kendine, çevreye ve dünyaya bakışını etkilediğinden varoluşun temelini oluşturmaktadır. Duygu, düşünce ve davranışlar üstünde etkili olduğu düşünüldüğünde ise ergenlerin benlik kurgularıyla ilgili algılarının ortaya konmasının önem arz ettiği belirtilmektedir (Kağıtçıbaşı, 2013).

Benlik kurgusuyla ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde, Türklerde benlik kurgusunun cinsiyet ve eğitim düzeyine göre farklılaştığı; bireylerin içinde yaşadığı toplumsal ortamın benlik kurgusunu destekleyip şekillendirdiği (Ercan, 2013) öne sürülmektedir. Psikolojik dayanıklılık ile benlik kurgusu arasındaki ilişkide özerk benliğin psikolojik dayanıklılıkla negatif yönlü ilişkisinin olduğu görülürken özerk-ilişkisel benliğin psikolojik dayanıklılıkla pozitif yönde bir ilişki içinde olduğu (Yıldırım, Yıldırım, Otrar ve Şirin, 2015); bağımlı ilişkisel benlik kurgusunun sağlıklı aile işlevselliği ile ilişki içinde olduğu, kız öğrencilerin bağımlı-ilişkisel benlik kurgusu puanlarının erkeklere göre yüksek olduğu ve erkek öğrencilerin de özerk-ayrık benlik kurgusu puanlarının kızlara göre yüksek olduğu (Mesutoğlu, 2012) ileri sürülmektedir. Benlik kurgusunun temas engelleri, başa çıkma tutumları ile arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu (Biçer, 2019); tükenmişliğin yaşam doyumu ve yakın ilişkisellik benlik kurgusuyla anlamlı bir ilişki içinde olduğu (Özcan, 2014) saptanmıştır.

Araştırmanın son değişkeni olan bilişsel esneklik kavramı yaklaşık 1960'larda ortaya çıkmıştır. Bireylerin yaşadığı psikolojik sıkıntılara sebep olan kaygılı ve stresli yaşantılarla baş edebilmenin en iyi yollarından biri, uygun bir seçenek belirleyerek o doğrultuda adım atma yani, uyum sağlamadır (Asıcı ve İkiz, 2015). Çeşitli olay ve durumlarla ilgili düzenleme yapabilme ve yeniliğe uyum sağlayabilme insan zihninin esnekliği sayesinde gerçekleşir (Kreuter ve Moltner, 2014). İnsan zihni iki farklı kavram arasında düşünce geçişleri yaparak bu kavramları aynı anda değerlendirme ve yeniden yapılandırma becerisine sahiptir ve bu beceri, bilişsel esneklik olarak adlandırılmaktadır (Jacobson ve Spiro, 1995). Bu kavram, daha önce karşılaşılmamış yeni bir durumla baş edebilmek için kullanılan işlevsel, bilişsel bir uyum kurma becerisi olarak ifade edilir (Canas, Quesada, Antoli ve Fajardo, 2003). Bu farkındalığa sahip bireyler bir duruma uyum sağlamak için diğer alternatif ve seçeneklere karşı isteklilik ve esneklik gösterirler yani, bilişsel esneklik değişen çevresel uyaranlara uyum sağlamak için bilişsel setleri değiştirme yeteneğidir (Ram, Chandran, Sadar ve Gowdappa, 2019).

Karşılaştıkları sorunlar karşısında birden çok çözüm yoluna giden, tek bir çözüm yolu üstünde ısrar etmeyip alternatifler üretebilen ve başkalarının bakış açısından olayları değerlendirebilen kişiler bilişsel esneklik özelliği gösterirler (Eskin, 2014). Bu özellikler düşünüldüğünde bilişsel esnekliğin başa çıkma ve uyum sağlama süreçlerinde kilit rolünün olduğunu söylemek mümkündür. Örneğin Beck, depresyon hastaları ile yaptığı bazı çalışmalarda hastaların genellikle gerçekçi olmayan bakış açılarına sahip olduklarını belirtmiş ve bireylerin düşünce, inanç sistemlerinin önemini vurgulamıştır. Bireylerde bilişsel esnekliğin sağlanabilmesi psikolojik uyumun da temellerini oluşturmaktadır (Digiuseppe ve David, 2015).

Alanyazına bakıldığında bilişsel esneklik düzeyinin, bireyin ebeveynleriyle ilişkisinde etkili bir unsur olduğu ve bilişsel esneklik düzeyinin yüksek olmasının bireye çeşitli kazanımlar sağladığı anlaşılmaktadır. Örneğin, otoriter ebeveyn tutumu, sosyal yetkinlik beklentisi ve problem çözme becerisinin öğrencilerin bilişsel esneklik düzeyiyle ilişkisini inceleyen yaşları 17 ve 18 arasında değişen bir grup öğrenciyle yapılan bir çalışmada, anne-babası otoriter tutuma sahip öğrencilerin bilişsel esneklik düzeylerinin daha düşük olduğu (Bilgin, 2009); düşük düzeyde sosyal destek, sorun çözme becerisi ve bilişsel esnekliğin depresyon riskini artırdığı görülmüştür (Öztürk, 2017). Bilişsel esneklik düzeyi yüksek olan öğrencilerin ise; akademik, sosyal ve duygusal yetkinlik inançlarının da yüksek olduğu (Çelikkaleli, 2014), öğrencilerin bilişsel esneklik düzeylerine paralel olarak akademik, sosyal, duygusal ve genel öz yeterliliklerinin de arttığı (Özcan ve Esen, 2016), bilişsel esneklik düzeyi arttıkça eylemleri üst düzeyde kimlikleme eğilimi ve sosyal sorun çözme becerisinin de arttığı bulgularına ulaşılmıştır (Güler, 2017).

Hızlı bir gelişim ve değişim sürecini kapsayan ergenlik, bireyin yaşamının en önemli evrelerinden biridir (Dinçer, 2008). Her bireyin gelişim özellikleri farklılaştığından ergenlik yaşı da bireye göre farklılık göstermektedir (Koç, 2005). Genel olarak bakıldığında erken, orta ve geç safhalarını kapsayan bu gelişim döneminin ‘ergenlik dönemi’ şeklinde ifade edildiği ve 10-22 yaş aralığını kapsadığı görülmektedir (Oerter ve Dreher, 2008; Steinberg, 2005). Ortaokul öğrencilerinin içinde bulunduğu ergenlik döneminde, ebeveynlerine yönelik algıladıkları duygusal erişilebilirlik düzeyleri onların ruh sağlığı için önemli görülmektedir. Ebeveynlerinden duygusal ve sosyal destek gören ergenlerin ailesiyle karşılıklı bağlar kuracağı ve bunun da benlik kurgusu üzerinde geliştirici rol oynayacağı düşünülmektedir. Ayrıca ebeveynlerden alınan duygusal destekle, ergenin stres ve kaygı içeren durumlarla baş edebileceği ve yeni yaşantılara kolayca uyum sağlayabileceği dolayısıyla da bilişsel esneklik düzeyinin artacağı düşünülmektedir. Ergenlerin ebeveynlerine duygusal olarak erişebilme düzeylerinin onların hem benlik kurgularıyla hem de uyum ve karar verme süreçlerini etkileyen bilişsel esneklikle ilişkili olduğu düşünülmektedir. Dolayısıyla ergenlerin ebeveynlerine yönelik algılarının onların kendilerini algılamalarıyla ve uyum süreçleriyle ilişkisi tespit edilmeye çalışılmıştır. Bireyin hayatında önemli bir yaşam dönemi olan ergenlikte bilişsel gelişim ve benlik gelişimi önemli yer tuttuğundan bu kavramların duygusal erişilebilirlik ile arasındaki ilişkinin incelenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. İlgili değişkenin araştırılması düşünülen kavramlarla daha önce çalışılmış bir örneğine rastlanamamıştır. Bu sebeple mevcut çalışmada ergenlerin ebeveyn duygusal erişilebilirliği, benlik kurgusu ve bilişsel esneklik düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlanmaktadır. Çalışmanın problem cümleleri aşağıda sıralanmıştır:

1. Ergenlerin ebeveyn duygusal erişilebilirlik, benlik kurgusu ve bilişsel esneklik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
2. Ergenlerin ebeveyn duygusal erişilebilirlik, benlik kurgusu ve bilişsel esneklik düzeyleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Ergenlerin ebeveyn duygusal erişilebilirlik, benlik kurgusu ve bilişsel esneklik düzeyleri sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
4. Ergenlerin ebeveyn duygusal erişilebilirlik düzeyleri, benlik kurgusu ve bilişsel esneklik düzeylerini anlamlı biçimde yordamakta mıdır?

YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Nicel araştırma yaklaşımına dayalı olarak düzenlenen bu çalışmada, ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. Bu modelde birden çok değişken arasındaki değişimin varlığı ve derecesinin saptanması amaçlanır (Karasar, 2005).

2.2. Örneklem

Araştırmanın evreni, Uşak’taki devlet ortaokullarında öğrenim gören 18.710 (MEB, 2021) öğrencidir. Araştırmanın örnekleme, tesadüfi olmayan örnekleme yöntemlerinden kolay örnekleme tekniği ile belirlenmiştir. Kolay ulaşılır ve elverişli örneklem türünde amaç daha kolay ulaşılabileni seçmek, bilgi ve güvenilirlik için zamandan, paradan ve çabadan tasarruf etmektir (Baltacı, 2018). Bu doğrultuda araştırmanın örnekleme olarak 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Uşak merkezinde bulunan ortaokullar içinden, okul psikolojik danışmanı aracılığı ile örnekleme kolay erişebilmenin mümkün olduğu iki ortaokulda öğrenimini sürdüren öğrenciler belirlenmiştir. Uygulamalar araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden 156 kız (%52.9) ve 139 erkek (%47.1) olmak üzere toplam 295 öğrenci ile yürütülmüştür. Öğrencilerin 55’i (%11.2) 5. sınıf, 142’si (%48.1) 6. sınıf, 43’ü (%14.6) 7. sınıf ve 77’si (26.1) 8. sınıftır. Öğrencilerden 269’u (%91.2) anne medeni durumuna evli cevabını verirken, 26’si (%8.8) bekar olarak belirtmiştir. Baba medeni durumuna evli cevabını veren 277(%93.9) öğrenci ve bekar

cevabını veren 18(%6.1) öğrenci bulunmaktadır. Öğrencilerin anne eğitim düzeyi; 71(%24.1) ilköğretim, 134(%45.8) ortaöğretim ve 89(%30.2) yükseköğretim şeklinde ifade edilmiştir. Baba eğitim düzeyi; 48(%16.3) ilköğretim, 134(%45.4) ortaöğretim, 113(%38.3) yükseköğretim olarak belirtilmiştir. Öğrencilerden 74'ü (%25.1) gelir durumunu düşük, 120'si(%40.7) orta ve 101'i(%34.2) yüksek olarak algılamaktadır.

2.3. Veri Toplama Süreci

Araştırmayı gerçekleştirebilmek için ilk olarak araştırmada kullanılacak ölçekleri geliştiren-uyarlayan araştırmacılardan izin alınmıştır. Uşak İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden 22.11.2019 tarihli 23158777 numaralı uygulama izni de alındıktan sonra araştırma gerçekleştirilmiştir. Ölçekler araştırmacılar tarafından çoğaltılıp yaklaşık iki haftalık süre içerisinde öğrencilerin uygun ders saatleri kullanılarak tek oturumda uygulanmıştır. Uygulama araştırmacı ya da araştırmacı tarafından bilgilendirilen kişilerce gerçekleştirilmiştir. Uygulama öncesi katılımcılara araştırmanın amacı, gönüllülük ilkesi, veri toplama araçlarının doldurulmasında dikkat edilecek unsurlar açıklanmıştır. Veri toplama süreci sonucunda toplam 295 öğrencinin verileri değerlendirmeye alınarak analizler gerçekleştirilmiştir.

2.4. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama araçları olarak; Kişisel Bilgi Formu, Ebeveyn Duygusal Erişilebilirliği Ölçeği, Ailede Özerk-İlişkisel Benlik Ölçeği ve Bilişsel Esneklik Ölçeği (BEÖ) kullanılmıştır. Ölçme araçlarına ait psikometrik bilgilere aşağıda yer verilmiştir.

2.4.1 Kişisel Bilgi Formu

Bu form katılımcıların çeşitli demografik özelliklerinin belirlenmesi amacıyla araştırmacılar tarafından oluşturulmuştur. Kişisel bilgi formunda; cinsiyet, sınıf, anne ve babanın evli ya da bekar olma durumu , anne ve babanın eğitim durumu ve ailenin sosyoekonomik düzeyini belirlemeye dönük sorular yer almaktadır.

2.4.2. Ebeveyn Duygusal Erişilebilirliği Ölçeği

Ebeveyn Duygusal Erişilebilirliği Ölçeği Lum ve Phares (2005) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek, çocuk ve ergenlerin hem anne hem de baba duygusal erişilebilirliğini ayrı ayrı ölçmek için hazırlanmış 15 maddeden oluşan 6'lı likert tipi bir yapı göstermektedir. Ölçeğin anne ve baba formundan alınan yüksek puanlar, ilgili formun ilişkili olduğu ebeveynin duygusal erişilebilirliğinin yüksekliğine işaret etmektedir. Ölçeğin Türkçe'ye uyarlama çalışması Gökçe (2013) tarafından yapılmıştır. Türkçe formun Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı anne formu için .95, baba formu için .97 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin toplam test korelasyonu değerlendirildiğinde, anne formunun değerlerinin .65 ile .83 arasında; baba formunun değerlerinin .76 ile .86 arasında değiştiği bulunmuştur. Mevcut çalışmada Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı anne formu için .90, baba formu için .94 olarak hesaplanmıştır.

2.4.3. Ailede Özerk-İlişkisel Benlik Ölçeği

Öğrencilerin benlik kurgularını belirleyebilmek için Kağıtçıbaşı (2007) tarafından geliştirilen "Ailede Özerk-İlişkisel Benlik Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek 20 madde ve 3 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin ergenler için uyarlama çalışmasında Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı özerk-benlik kurgusu boyutu için .69, ilişkisel-benlik kurgusu boyutu için .77 ve özerk-ilişkisel benlik kurgusu boyutu için ise .73 olarak bulunmuştur. Mevcut çalışma için ölçeğin tamamına ait Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı özerk benlik kurgusu alt boyutu için .72, ilişkisel benlik kurgusu alt boyutu için .74 ve özerk-ilişkisel benlik kurgusu alt boyutu için .70 olarak hesaplanmıştır.

2.4.4. Bilişsel Esneklik Ölçeği (BEÖ)

Ergenlerin bilişsel esneklik düzeylerini belirleyebilmek amacıyla kullanılan Bilişsel Esneklik Ölçeği, Bilgin (2009) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 19 madde içermektedir. Ölçek

maddeleri sıfat çiftlerinden oluşmaktadır. Katılımcılardan hangi sığata kendisini daha yakın hissediyorsa, o sığata yakın seçeneklerden birini işaretlemesi beklenmektedir. Ölçekten elde edilen puanlar 21-105 arasında değişmektedir. Ölçekten alınan puanların artması, bireyin bilişsel esnekliğe daha çok yaklaştığını göstermektedir. 637 ergenin oluşturduğu örneklem grubuyla yapılan güvenirlik çalışmalarında, ölçeğin bütünü için bulunan Cronbach katsayısının .92, ölçeğin maddelerinin madde-toplam korelasyonlarının ise .49 ile .63 arasında olduğu bulunmuştur. Testin tekrarı yöntemi kullanılarak bulunan korelasyon katsayısının .77, testi yarılama yöntemiyle hesaplanan güvenirlik katsayısının ise .87 olduğu saptanmıştır. Mevcut çalışmada ölçeğin tamamı için Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı .93 olarak hesaplanmıştır.

2.5. Verilerin Analizi

Araştırmada değişkenlere ait verilerin .05 anlamlılık düzeyinde normal dağılım varsayımını sağlayıp sağlamadığı incelenmiştir. Çarpıklık (skewness) katsayısı kontrol edilmiş ve verilerin normal dağılım sağladığı görülmüştür. Değişkenler arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla Pearson korelasyon analizi yapılmıştır. Ebeveyn duygusal erişilebilirliği, benlik kurgusu ve bilişsel esneklik toplam puanlarında cinsiyete göre bir farklılaşma olup olmadığını saptamak için bağımsız örneklem t-testi kullanılmıştır. Ergenlerin ebeveyn duygusal erişilebilirliği, benlik kurgusu alt boyutları ve bilişsel esneklik toplam puanlarında sınıf düzeyine göre bir farklılaşma olup olmadığını saptamak için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testinden yararlanılmıştır. Ebeveyn duygusal erişilebilirliğinin benlik kurgusu ve bilişsel esneklik üzerindeki yordayıcı etkisini ortaya koymak amacıyla regresyon analizi yapılmıştır.

BULGULAR

Ergenlerin ebeveyn duygusal erişilebilirliği (anneye duygusal erişilebilirlik-babaya duygusal erişilebilirlik), benlik kurgusu (zerk benlik, ilişkisel benlik, özerk-ilişkisel benlik) ve bilişsel esneklik puan ortalamalarını belirleyebilmek amacıyla betimsel istatistik analizi yapılmış ve elde edilen veriler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Betimsel İstatistik Analizi

Değişkenler	Toplam	Ortalama	Std. Hata	SS
Anneye Duygusal Erişilebilirlik	295	80.50	.634	10.90
Babaya Duygusal Erişilebilirlik	295	75.63	.923	15.86
zerk Benlik	295	14.83	.297	5.11
İlişkisel Benlik	295	42.92	.383	6.58
zerk- İlişkisel Benlik	295	14.51	.167	2.86
Bilişsel Esneklik	295	82.28	.817	14.03

Tablo 1’de görüldüğü gibi ergenlerin değişkenlere ilişkin ortalama puanları incelendiğinde en yüksek ortalamanın bilişsel esnekliğe (\bar{x} =82.28), en düşük ortalamanın ise özerk-ilişkisel benlik kurgusu alt boyutuna (\bar{x} =14.51) ait olduğu görülmektedir. Bununla birlikte anneye olan duygusal erişilebilirliğin (\bar{x} =80.50) babaya olan duygusal erişilebilirlikten (\bar{x} =75.63) daha yüksek olduğu saptanmıştır. Benlik kurgusu alt boyutları arasındaki puan ortalamaları incelendiğinde ise ergenlere ait en yüksek ortalamanın ilişkisel benlik boyutunda (\bar{x} =42.92) toplandığı görülmüştür. zerk benlik (\bar{x} =14.83) ve özerk-ilişkisel benlik (\bar{x} =14.51) boyutlarına ait ortalamaların ise birbirine yakın olduğu görülmektedir.

Ergenlerin ebeveyn duygusal erişilebilirliği, benlik kurgusu (zerk benlik, ilişkisel benlik, özerk-ilişkisel benlik) ve bilişsel esneklik toplam puanları arasındaki ilişkileri görmek amacıyla Pearson korelasyon analizi yapılmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Değişkenler Arasındaki İlişkileri Gösteren Korelasyon Değerleri (n=295)

Değişkenler	Duygusal Erişilebilirlik	Özerk Benlik	İlişkisel Benlik	Özerk – İlişkisel Benlik	Bilişsel Esneklik
Duygusal Erişilebilirlik	1	-.272*	.361*	-.001	.352*
Özerk Benlik		1	-.265*	-.075	-.252*
İlişkisel Benlik			1	-.034	.215*
Özerk – İlişkisel Benlik				1	-.029
Bilişsel Esneklik					1

* $p < .05$

Tablo 2’de görüldüğü gibi yapılan Pearson korelasyon testi sonucunda duygusal erişilebilirlik ile benlik kurgusu alt boyutlarından özerk benlik [$r = -.272$, $p < .05$] arasında zayıf düzeyde negatif yönlü anlamlı bir ilişki saptanırken ilişkisel benlik alt boyutuyla [$r = .361$, $p < .05$] orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Bu bulgu ergenlerin duygusal erişilebilirlik düzeyleri arttıkça özerk benlik kurgusu düzeylerinin azaldığını buna karşın ilişkisel benlik düzeylerinin arttığını göstermektedir denilebilir. Ayrıca bilişsel esneklik ile benlik kurgusu alt boyutlarından özerk benlik [$r = -.252$, $p < .05$] arasında zayıf düzeyde negatif yönlü anlamlı bir ilişki saptanırken ilişkisel benlik alt boyutuyla [$r = .215$, $p < .05$] zayıf düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Benzer şekilde bilişsel esneklik ile duygusal erişilebilirlik [$r = .352$, $p < .05$] arasında orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Bu bulgulardan hareketle ergenlerin bilişsel esneklik düzeyleri arttıkça özerk benlik kurgusu düzeylerinin azaldığı buna karşın ilişkisel benlik ve duygusal erişilebilirlik düzeylerinin arttığı söylenebilir.

Cinsiyete göre ergenlerin, ebeveyn duygusal erişilebilirliği (anneye duygusal erişilebilirlik ve babaya duygusal erişilebilirlik), benlik kurgusu (özerk benlik, ilişkisel benlik, özerk-ilişkisel benlik) ve bilişsel esneklik toplam puanlarında bir farklılaşma olup olmadığını saptamak için bağımsız örneklem t testi yapılmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Değişkenlere İlişkin Bağımsız Örneklem T- Testi Sonuçları

Değişkenler	Cinsiyet	n	\bar{x}	ss	sd	t	p
Anneye Duygusal Erişilebilirlik	Kız	156	81.69	10.17	293	1.982	.048*
	Erkek	139	79.16	11.56			
İlişkisel Benlik	Kız	156	44.48	5.59	293	4.393	.000*
	Erkek	139	41.17	7.15			

* $p < .05$

Yapılan t-testi sonucunda kız ($\bar{x} = 81.69$) ve erkek ($\bar{x} = 79.16$) öğrencilerin anne duygusal erişilebilirlik puanları arasında görülen bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur [$t(293) = 1.982$, $p < .05$]. Benzer şekilde kız ($\bar{x} = 44.48$) ve erkek ($\bar{x} = 41.17$) öğrencilerin ilişkisel benlik kurgusu puanları arasında görülen bu farkın da istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur [$t(293) = 4.393$, $p < .05$]. Bu bulgulardan hareketle anne duygusal erişilebilirlik ve ilişkisel benlik kurgusu puanlarının kız öğrencilerin lehine farklılaştığı söylenebilir.

Sınıf düzeyine göre ergenlerin, ebeveyn duygusal erişilebilirliği, benlik kurgusu (özerk benlik, ilişkisel benlik, özerk-ilişkisel benlik) ve bilişsel esneklik toplam puanlarında bir farklılaşma olup olmadığını saptamak için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi yapılmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. Değişkenlere İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi Sonuçları

	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	<i>p</i>
Özerk Benlik Kurgusu	1784.444	3	594.815	29.489	.000*
	5869.671	291	20.171		
	7654.115	294			
Duyusal Erişilebilirlik	2858.089	3	952.696	1.699	.167
	163167.755	291	560.714		
	166025.844	294			
Bilişsel Esneklik	6782.212	3	2260.737	12.867	.000*
	51129.435	291	175.703		
	57911.647	294			

**p*<.05

Tablo 4'te görüldüğü gibi ANOVA sonuçları benlik kurgusu alt boyutlarından özerk benlik kurgusu puanlarının [$F(3-294)= 29.489, p<.05$] ve bilişsel esneklik toplam puanlarının [$F(3-294)=12.867, p<.05$] sınıf düzeyi bakımından anlamlı fark gösterdiğini ortaya koymaktadır. Gruplar arasında oluşan bu farkın kaynağını belirlemek amacıyla Tukey HSD testi yapılmış, elde edilen sonuçları Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Tukey HSD Sonuçları

	(I) Sınıf	(J) Sınıf	Ort. Fark (I-J)	Std. Hata	<i>p</i>
Özerk Benlik Kurgusu	8. Sınıf	5. Sınıf	-5.839*	.934	.000
		6. Sınıf	-5.088*	.635	.000
		7. Sınıf	-6.521*	.855	.000
Bilişsel Esneklik	7. Sınıf	5. Sınıf	1.291	3.067	.975
		6. Sınıf	1.266	2.307	.947
		8. Sınıf	11.89*	2.523	.000

**p*<.05

Tablo 5'te görüldüğü gibi, Tukey HSD sonuçları benlik kurgusu alt boyutlarından özerk benlik kurgusu puanlarının 8. sınıf öğrencilerin ($\bar{x}=17.12$), 5. sınıf ($\bar{x}=22.96$), 6. sınıf ($\bar{x}=22.21$) ve 7. sınıf ($\bar{x}=23.65$) sınıf öğrencilere göre daha az olduğunu ve bu farkın da anlamlı olduğunu göstermektedir (*p*<.05). Buna göre 8. sınıfların dışındaki öğrencilerin lehine anlamsal fark vardır. 8. sınıf öğrencilerin diğerlerine göre özerk benlik kurgusu düzeylerinin daha düşük olduğu söylenebilir. Ayrıca bulgular, bilişsel esneklik toplam puanlarının 7. sınıf öğrencilerin ($\bar{x}=86.13$), 8. sınıf ($\bar{x}=74.24$) öğrencilere göre daha fazla olduğunu ve bu farkın da anlamlı olduğunu göstermektedir (*p*<.05). Buna göre 7. sınıf öğrencilerin lehine anlamsal fark vardır. Bu sınıf düzeyindekilerin diğerlerine göre bilişsel esneklik düzeylerinin daha yüksek olduğu söylenebilir.

Duyusal erişilebilirlik toplam puanlarının katılımcıların bilişsel esneklik ve benlik kurgusu (özerk benlik, ilişkisel benlik, özerk-ilişkisel benlik) düzeylerini yordama gücünü belirlemek amacıyla yapılan regresyon analizinin sonuçları Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Değişkenlere İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

	<i>B</i>	<i>S.H</i>	<i>Beta</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>R</i>	<i>R</i> ²
Bilişsel Esneklik	.208	.032	.352	6.445	.000*	.352	.124
Özerk Benlik	.057	.012	.266	4.723	.000*	.266	.071
İlişkisel Benlik	.037	.011	.197	3.445	.001*	.197	.039

**p*<.05

Tablo 6’da görüldüğü üzere, duygusal erişilebilirlik toplam puanlarının bilişsel esnekliği yordamasına ilişkin gerçekleştirilen regresyon analizi göz önüne bulundurulduğunda, duygusal erişilebilirliğin bilişsel esnekliği istatistiksel olarak anlamlı şekilde yordadığı görülmüştür ($F=41.533$, $R=.352$, $R^2=.124$, $p<.05$). Duygusal erişilebilirlik ölçeğinin tüm boyutlarının birlikte bilişsel esnekliğe ilişkin toplam varyansın %12’sini açıkladığı görülmüştür. Bu bulgu, ergenlerin duygusal erişilebilirlik düzeyleri arttıkça bilişsel esneklik düzeylerinin de arttığını göstermektedir. Bu bulgu ergenlerin bilişsel esneklik düzeyleri üstünde duygusal erişilebilirliğin önemini ortaya koymuştur. Duygusal erişilebilirlik toplam puanlarının ergenlerin benlik kurgusu alt boyutlarını yordama gücünü belirlemek amacıyla yapılan regresyon analizi incelendiğinde, duygusal erişilebilirliğin benlik kurgusu alt boyutlarından özerk benliği istatistiksel olarak anlamlı şekilde yordadığı görülmüştür ($F=22.307$, $R=.266$, $R^2=.071$, $p<.05$). Duygusal erişilebilirlik ölçeğinin tüm boyutlarının birlikte özerk benliğe ilişkin toplam varyansın %7’sini açıkladığı görülmüştür. Bununla birlikte, duygusal erişilebilirlik ölçeğinin tüm boyutlarının birlikte ilişkisel benliğe ilişkin toplam varyansın %4’ünü açıkladığı görülmüştür ($F=11.865$, $R=.197$, $R^2=.039$, $p<.05$).

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada, ergenlerin ebeveyn duygusal erişilebilirliği, benlik kurgusu ve bilişsel esneklik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Değişkenlerin ortalamalarına ilişkin bulgular incelendiğinde ergenlere ait bilişsel esneklik ortalamalarının yüksek olduğu görülmüştür. Bilişsel ve sosyal gelişimde önemli bir yer tutan bilişsel esneklik becerisi öğrencilerin karşılaştıkları yeni ve zorlayıcı durumlarla baş edebilmeleri bakımından önemlidir (Asıcı ve İkiz, 2015). Bilişsel esneklik puan ortalamalarının yüksek olması öğrencilerin alternatif düşünce üretebilmede başarılı olduklarının bir göstergesidir (Bilgin, 2009). Diğer bir değişken olan ebeveyn duygusal erişilebilirliği de yüksek ortalamaya sahiptir. Ergenler genel olarak ebeveynlerine duygusal anlamda yakın hissettiklerini ifade etmişlerdir. Fakat anneye olan duygusal erişim babaya olan erişim düzeyine göre daha yüksektir. İçinde yaşadığımız toplum göz önüne alındığında çocuklar anneye daha sık vakit geçirmekte ve daha çok duygusal bağ geliştirmektedir (Sümer, 2006). Kültüre ait bu özellik, anneye olan duygusal erişilebilirliğin yüksek düzeyde çıkmasında etki göstermiş olabilir. Benlik kurgusuna ait puan ortalamalarında ise ilişkisel benlik kurgusunun diğerlerine göre daha yüksek düzeyde olduğu dikkat çekmektedir. Bu sonuç, toplumcu kültürlerde ortaya çıkması beklenen bir durumdur. Öğrencilerin benlik kurgularını oluşturmalarında daha çok diğerleriyle olan ilişki ve etkileşimleri önemli yer tutmaktadır (Öztan, 2014).

Değişkenler arasındaki ilişkiye ait sonuçlar incelendiğinde ergenlerin ebeveyn duygusal erişilebilirlikleriyle özerk-benlik kurguları arasında negatif yönlü bir ilişki olduğu, ilişkisel-benlik kurguları arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu saptanmıştır. Duygusal erişilebilirliğin benlik kurgusu üzerindeki yordayıcı etkisi incelendiğinde, duygusal erişilebilirliğin özerk-benliğe ilişkin toplam varyansın %7’sini; ilişkisel-benliğe ilişkin toplam varyansın %4’ünü açıkladığı saptanmıştır. Anne babaya duygusal olarak erişebilmenin ergenlerin benlik kurguları üzerinde etkisinin olduğu saptanmıştır. İlişkisel-benlik kurgusu karşılıklı bağlılık gösterme ve diğerleriyle ilişki içinde olmayı içerir. Kendini ailesinin gözünde başarılı gören, ailesine yakınlık duyan, onlarla vakit geçirmekten zevk alan, ailesinin duygusal yakınlığını ve sosyal desteğini hisseden ergenlerin ebeveyn duygusal erişilebilirlik düzeyleri yüksektir. Bu karşılıklı bağlılık da öğrencilerin ilişkisel benlik-kurgularının gelişimi üzerinde önemli rol oynamaktadır. Ergenin benlik kurgusunun oluşumunda ilişkisellik önemli bir etkidir fakat benlik kurgusunun özerklik boyutunun da atlanmaması gerekir. Ergenin anne babaya duygusal erişimi onu tamamen aileye bağlı hale getirmemelidir. Aile bu konuda bireye, benlik gelişiminde kendi

biricik potansiyelini geliştirmesine yardımcı olacak fırsatlar sunmakla görevlidir. Örneğın birey, ailesine gönülden bağılı hissetmeli, karar alırken onlara danışmalı fakat kendi kararlarını yine kendisi alarak sorumluluklarının da farkında olmalıdır. Kendisini aileden tamamen soyutlayan ya da aile üyelerinin gölgesinde yaşayan bireyler sağılıksız benlik kurgusu oluşturabilir. Aile içinde huzur ve güvenli bir ortamın yaratılması, birbirini dinleyen ve birbirlerinin fikirlerine saygı duyan rol model ebeveynin varlığı benlik kurgusunun sağılıklı gelişiminde rol oynar. Ergenin temel ihtiyaçlarını karşılama, duygusal yakınlık gösterme, onunla vakit geçirme, destekleyici iletişim kanalları kullanmaya özen gösterme, onu dinleyerek kararlarına saygı duyma, verdiğı yanlış kararları sorgulamak yerine sonuçlarını konuşarak farkındalığını artırma da benlik gelişiminde etkili olacaktır. Anne ve babayla karşılıklı kurulan bu duygusal bağı ergenin kendi benliğini tanımlaması üzerinde de etkilidir. Aile bağılamında kurulan ilişkilerin benlik kurgusu düzeyini etkilediğini ortaya koyan çalışmalar da bu bulguyu destekler niteliktedir (Özdemir ve Çok, 2011).

Sonuçlar, ebeveyn duygusal erişilebilirliğinin bilişsel esneklikle pozitif ilişki içinde olduğunu ortaya koymaktadır. Dolayısıyla ergenlerin duygusal erişilebilirlik düzeyleri arttıka bilişsel esneklik düzeylerinin de arttığı anlaşılmaktadır. Bilişsel esneklik kavramı bireylerin olay ve durumlara zihinsel uyum sağılama ve farklı bakış açıları geliştirebilmesiyle ilişkilidir. Daha önce karşılaşılmamış yeni bir durumla baş edebilmek için kullanılan işlevsel, bilişsel bir uyum kurma becerisi olan (Canas vd., 2003) bilişsel esnekliğe sahip bireyler, yaşamın zorluklarıyla başa çıkmada alternatif yollar üretebilir ve alışıl gelmiş kalıplardan daha hızlı sıyrılabilir (Kreuter ve Moltner, 2014). Böylece birey, yaşamını daha sağılıklı ve mutlu bir şekilde devam ettirebilir (Asıcı ve İkiz, 2015). Araştırmada duygusal erişilebilirlik ölçeğinin tüm boyutlarının birlikte bilişsel esnekliğe ilişkin toplam varyansın %12'sini açıkladığı saptanmıştır. Buna göre, anne ve babaya duygusal olarak erişebilen ergenlerin bilişsel esneklik düzeylerinde de artışlar görölmektedir. Ebeveynlerle kurulan duygusal ilişkiler ergenlerin daha esnek ve uyumlu bilişler kurmasına dolayısıyla da yaşam sorunlarına yönelik sağılıklı baş etme becerileri geliştirmesine yardımcı olmaktadır. Anne babasıyla iyi ilişkiler kuran bireylerin yeni yaşam koşullarına daha hızlı adapte olacağı ve bunun da sağılıklı-mutlu bir yaşamı beraberinde getireceğı söylenebilir. Bireyin fiziksel, sosyal ve duygusal gelişiminde çok önemli bir role sahip olan ailenin ergenlere gösterdiğı duygusal yakınlık yaşamın ilerleyen dönemlerinde de belirleyici rol üstlenmektedir. Ebeveynlerinden sevgi, yakınlık ve destek gören bireyler yeni durumlara daha kolay uyum sağılayabilir, daha geniş ve alternatif çözümler üretebilir. Böylece mutlu ve üretken bireyler yetişerek toplumun da mutlu ve üretken olmasının önu açılabilir (Asıcı ve İkiz, 2015).

Cinsiyete ilişkin bulgular incelendiğinde, kız öğrencilerin anneye duygusal erişebilirlik düzeyleri ve ilişkisel-benlik kurgusu düzeyleri erkeklere göre daha yüksek bulunmuştur. Dolayısıyla anneye duygusal erişilebilirlik ve ilişkisel-benlik kurgusu düzeyinin kız öğrencilerde daha yüksek olduğı saptanmıştır. Cinsiyete göre benlik kurgusuyla ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde, ilişkisel-benlik kurgusunun kızlarda daha yüksek olduğı görölmüştür (Ercan, 2013; Yıldırım, Yıldırım vd., 2015). Benzer şekilde Mesutoğlu (2012) ve Biçer (2019) ilişkisel-benlik kurgusu puanlarının kızlarda daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Bu bulgular mevcut araştırma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Anneye duygusal olarak erişemeyen bireylerin sosyal anksiyete ve depresyon belirtileri gösterdiğı (Steinberg ve Davila, 2008), duygusal erişilebilir olan annelerin çocuklarının güvenli bağılandığı (Easterbrooks vd., 2000) alanyazında göze çarpmaktadır. Ebeveyn davranışlarının bireyin duygusal ve davranışsal işlevleri üzerindeki etkisi birçok çalışmayla ortaya koyulmuştur. Örneğın, ebeveynin duygusal yaklaşımından uzak ve ilgisiz kalan bireylerin daha saldırgan olduğı (Marici, 2015), aile içinde kabul gören bireylerin dış dünyaya karşı kendini güvende hissettiğı (Hallaç ve Öz, 2014), anneyle çocuk arasındaki duygusal bağı eksikliğinin çocuğun annesiyle olan ilişkisinin dışındaki diğer etkileşimlerini de etkilediğı (Cicchetti ve Toth, 2009) ileri sürölmektedir.

Sınıf düzeyine göre elde edilen sonuçlar incelendiğinde, 8. sınıfların özerk-benlik kurgusu düzeylerinin 5. 6. ve 7. sınıflara göre düşük olduğı ve anlamlı düzeyde farklılık

gösterdiği saptanmıştır. Ergenlik dönemi gelişim özellikleri doğrultusunda sınıf düzeyine göre öğrencilerin kişisel prensipler, değerler, tercihler ve yetkin olunan alanlar açısından belirleme arayışı içinde olması ve dolayısıyla benlik kurgularının değişiklik göstermesi olasıdır. Gençler kendi içlerine yönelebilmekte ve benliklerine ilişkin arayışlar içine girebilmektedir. Ortaokul kademesinin son sınıfında liseye hazırlık sınavı etkisiyle stres unsurları çeşitlenebilmektedir. Bu stres zaman zaman onlarda baskı oluşturabilmektedir. Bu çalışmada da öğrencilerin kendine yönelme, benliğini kurgulama, farklı alternatiflere yönelme ve zihinsel adaptasyon kurabilme düzeylerinin diğerlerine göre farklılaşmış olabileceği düşünülmektedir. Sonuçlarda benzer şekilde 7. sınıfların bilişsel esneklik düzeylerinin 8. sınıf öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu saptanmıştır. Bu durumda 8. sınıf öğrencilerinin özerk-benlik kurgusu ve bilişsel esneklik düzeyinin düşük olduğu söylenebilir. Öğrencilerin bilişsel esneklik düzeyleri de kişilik özelliklerine bağlı olarak gelişim göstermekte, dışadönük, özdenetimlerini sağlayabilen ve gelişime açık öğrencilerde daha net görülebilmektedir (Bilgin, 2017). Bilişsel esneklik düzeyi artan öğrenciler amaca en uygun davranışı gerçekleştirmek yerine birçok farklı seçeneği görüp değerlendirme kapasitesine sahiptir (Martin, Staggers ve Anderson, 2011) bu da onların üst düzey kimliklemeyle olumlu ilişki içinde olduğunun göstergesidir (Güler ve Ögülmüş, 2017). Bilişsel esnekliği gelişmemiş bireyler ise tekrarlayıcı düşünme gibi olumsuz bilişsel özellikler sergilemekte ve bu da bireylerin depresyon, obsesif kompulsif bozukluk ve sosyal kaygı düzeylerini artırmaktadır (Gülüm ve Dağ, 2014). Bilgiyi edinme ve bilgiyi üretme sürecine dahil olmada bilişsel esnekliğin önemi incelendiğinde (Esen-Aygun, 2018) ergenlerin bilişsel esneklik düzeylerinin geliştirilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Çeşitli olay ve durumlarla ilgili düzenleme yapabilme ve yeniliğe uyum sağlayabilme insan zihninin esnekliği sayesinde gerçekleşir (Kreuter ve Moltner, 2014). Bilişsel esnekliğin, ergenlikte ruh sağlığı açısından önemli olup bireye çeşitli kazanımlar sağladığı anlaşılmaktadır (Çelikkaleli, 2014; Özcan ve Esen, 2016; Güler, 2017). Duygusal erişebilirlik, ebeveynle ilişkiye vurgu yapmakta olup (Biringen, 2000) bireyin özerk olabilme ve çevreyi keşfetme sürecinde annenin desteğinin önemini belirtmekte (Steinberg ve Davila, 2008) ve annenin bireyin gelişiminde bir güvenlik temeli rolü üstlendiğini (Mahler, Pine ve Bergman, 1975; akt., Gökçe, 2013) ifade etmektedir. Benlik kurgusu ergenin içinde bulunduğu toplumsal çevrede ve ebeveynleriyle yaşantıları dolayısıyla oluştuğu için (Ercan, 2013; Kağıtçıbaşı, 2013) ergenin ebeveynlere duygusal erişebilirliği, onların benlik kurgusu ve bilişsel esneklik düzeyleri ile incelenmeye değer bulunmuştur. Ergenlerle yapılan araştırmalarda farklı değişkenlerle ilişkili olduğu görülen ebeveyn duygusal erişebilirliğinin (Özdoğan ve Önder, 2018) benlik kurgusu ve bilişsel esneklik üstünde de etkili olduğu mevcut çalışmada yapılan regresyon analizi ile ortaya koyulmuştur.

Bilişsel esneklik, sadece zihinsel bir yetenek değildir. Bireyin yaşamında karşı karşıya kaldığı beklenmeyen durumlarla başa çıkmak için bilişsel, duyuşsal ve davranışsal değişiklikler yapabilme yetisidir (Bozkur, Kıran ve Alıcı, 2020). Bu yeteneğe sahip kişiler ise öfkesini daha çok kontrol edebilen, kendine inancı tam olan ve diğerlerine göre daha duyarlı, merhametli, özşefkatli bireylerdir (Martin vd., 2011). Bu özelliklere sahip bireylerin çoğunlukta olduğu toplumlar daha sağlıklı baş etme becerileri geliştirebilir. Çalışma sonuçlarına göre genel olarak ergenlerin, özellikle sekizinci sınıf öğrencilerinin bilişsel açıdan esnek olabilmesi için güçlerini arttıracak psikososyal eğitimler planlanması önerilmektedir.

Anne babasıyla iyi ilişkiler kuran ve çocukluğunda duygusal kabul görmüş bireylerin kendilerini kabul düzeyleri de daha yüksektir. Çocuklukta pozitif temeller üzerine kurulan duygu dünyası bireyin ilerde de kendisine pozitif bakmasını sağlamaktadır. Duygusal ve sosyal gelişim açısından destekleyici ilişkiler gören bireyler gelecekte; hayata dair farklı alternatifleri olan, değişimler karşısında yılmadan uyum sağlayan, olumlu kendilik değerine sahip yetişkinler olmaktadır (Bilgin, 2009). Mevcut çalışmada erkek ergenlerin ilişkisel-benlik kurgularının ve ebeveyn erişebilirliğinin düşük olması sonuçlarına göre erkeklerin ebeveynlerine duygusal erişebilirliğinin artmasının sağlanmasına yönelik aile eğitimleri planlanması önerilmekte ve

erkek ergenlerin ilişkisel-benlik kurgusu gelişimine katkı sağlayabilecek, kızların da özerk-benlik kurgusu gelişimini destekleyecek bireysel ve kişilerarası ilişki becerilerinin geliştirileceği psikososyal çalışmalar planlanması önerilmektedir. Gençlerin hem kendi kişiliklerini hem de kişilerarası ilişkilerini sağlıklı yapılandırmayı en temelde aile içinde, aile bireyleriyle kurdukları bağlar ve bu bağlar içerisindeki özerk gelişimlerinden etkilenecek şekilde yapılandırdığı akılda tutulduğunda, kız ergenler kadar erkek ergenlerin de ebeveynlerini erişilebilir bulması ve ilişkisel-benlik kurgulaması önemli görülmektedir. Anne ve babaya duygusal olarak erişebilen ergenlerin bilişsel esneklik düzeylerinde artış olması ve bilişsel esnekliğin %12'sini açıklıyor olması sonucu dikkate alındığında, kızlar ve erkeklerin karşılıklı kişilerarası sosyal ve romantik ilişkilerinin temellerinin sağlıklı yapılanması için, öfkelerini daha çok kontrol edebilen, kendine inancı tam olan ve diğerine de daha duyarlı, merhametli, özşefkatli bireyler olmaları açısından da önemli görülmektedir.

Mevcut çalışmada bilişsel esneklik düzeyinin her sınıf düzeyinde yüksek olmamasına bağlı olarak ergenlerin çok yönlü ve alternatifli düşünebilme becerilerinin geliştirilmesine yönelik psikoeğitim çalışmaları planlanması önerilmektedir. Mevcut çalışma, katılımcıların katkıları ve sayısı ile sınırlıdır. Uygulayıcılar ve araştırmacılar açısından, araştırmanın kültürel açıdan farklı ve daha fazla sayıda ergen popülasyonlarında incelenmesi alanyazına katkı sağlayacaktır. Ayrıca ebeveyn duygusal erişilebilirliğin farklı değişkenlerle ele alınmasının da ülkemizde ergen gelişiminde etkili olan faktörlerin belirlenmesi açısından literatüre katkı sağlayacağı düşünülmekte ve önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Asıcı, E., ve İkiz, F. E. (2015). Mutluluğa giden bir yol: Bilişsel esneklik. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(35), 191-211.
- Aviezer, O., Sagi, A., Joels, T., & Ziv, Y. (1999). Emotional availability and attachment representations in kibbutz infants and their mothers. *Developmental Psychology*, 35(3), 811-821.
- Avşaroğlu, S. Üre, Ö. (2007). Üniversite Öğrencilerinin Karar Vermede Özsaygı Karar Verme ve Stresle Başa Çıkma Stillerinin Benlik Saygısı ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (18), 85-100.
- Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 231-274.
- Bıçer, Y. (2019). *Üniversite öğrencilerinde temas engelleri, benlik kurgusu ve başa çıkma tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK-TEZ. 600452.
- Bilgin, M. (2009). Bilişsel Esnekliği Yordayan Bazı Değişkenler. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(36), 142-157.
- Bilgin, M. (2017). Ergenlerin beş faktör kişilik özelliği ile bilişsel esneklik ilişkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(62), 945-954.
- Biringen, Z. (2000). Emotional availability: Conceptualization and research findings. *American Journal of Orthopsychiatry*, 70(1), 104-114.
- Biringen, Z., & Robinson, J. (1991). Emotional availability in mother-child interactions: a reconceptualisation for research. *American Journal of Orthopsychiatry*, 61(2), 258-271.
- Bozkur, B., Kıran, B., ve Alıcı, D. (2020). Öğretmen Adaylarının Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutumlarının Yordayıcıları Olarak Suriyelilere Yönelik Toplumsal Uzaklık ve Bilişsel Esneklik. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2), 382-393.

- Canas, J., Quesada, J., Antolí, A., & Fajardo, I. (2003). Cognitive flexibility and adaptability to environmental changes in dynamic complex problem-solving tasks. *Ergonomics*, 46(5), 482- 501.
- Cassidy, J., Kirsh, S. J., Scolton, K. L., & Parke, R. D. (1996). Attachment and representations of peer relationships. *Developmental Psychology*, 32(5), 892.
- Cicchetti, D., ve Toth, S. L. (2009). The past achievements and future promises of developmental psychopathology: The coming of age of a discipline. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 50(1-2), 16-25.
- Clark, K. E., & Ladd, G. W. (2000). Connectedness and autonomy support in parent–child relationships: Links to children's socioemotional orientation and peer relationships. *Developmental psychology*, 36(4), 485-498.
- Cross, S. E., & Madson, L. (1997). Models of the self: self-construals and gender. *Psychological bulletin*, 122(1), 5.
- Cross, S. E., Bacon, P. L., & Morris, M. L. (2000). The relational-interdependent self-construal and relationships. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78, 791–808
- Çakar, F. S. (2018). Yaşam dönemleri ve uyum sorunları. *Pegem Atf İndeksi*, 001-478.
- Çelikkaleli, Ö. (2014). Ergenlerde bilişsel esneklik ile akademik, sosyal ve duygusal yetkinlik inançları arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 347-354.
- Digiuseppe, R. A., & David, O. A. (2015), Rational emotive behavior therapy (5th Edt.) (Ed: H. T. Prout ve D. T. Brown). *Counseling and Psychotherapy with Children and Adolescents* (pp. 155-215). New York: John Wiley ve Sons.
- Dinçer, B. (2017). *Alt Ve Üst Sosyo-Ekonomik Düzeyde Lise İkinci Sınıfa Devam Eden Ergenlerin Anne Baba Tutumlarını Algılamaları İle Arkadaşlık İlişkilerinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Easterbrooks, M., Biesecker, G., ve Lyons-Ruth, K. (2000). Infancy predictors of emotional availability in middle childhood: The roles of attachment security and maternal depressive symptomatology. *Attachment & Human Development*, 2(2), 170-187.
- Ellis, A. (1975). *Humanistic psychotherapy: Therational-emotive approach*, New York: McGraw-Hill Book Company.
- Emde, R. N. (2000). Next steps in emotional availability research. *Attachment & Human Development*, 2(2), 242-248.
- Ercan, H. (2011). İlişkisel-bireyci-toplulukçu benlik ölçeği'nin psikometrik özellikleri ve uyarlama çalışması. *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 13(21), 37-45.
- Ercan, H. (2013). Genç yetişkinlerde benlik kurgusu üzerine bir çalışma. *Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks*, 5(2), 157-178.
- Eriş, Y., ve İkiz, F. E. (2013). Ergenlerin Benlik Saygısı Ve Sosyal Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişki Ve Kişisel Değişkenlerin Etkileri. *Electronic Turkish Studies*, 8(6), 179-193.
- Ersanlı, K. (2012). *Davranışlarımız*. Ankara: Birleşik Dağıtım Kitabevi, (ss. 407).
- Esen-Aygun, H. (2018). The relationship between pre–service teachers' cognitive flexibility and interpersonal problem solving skills. *Eurasian Journal of Educational Research*, 18(77), 105-128.
- Eskin, M. (2014). *Sorun çözme terapisi* (3. Baskı). Ankara: HYB
- Forehand, R., & Nousiainen, S. (1993). Maternal and paternal parenting: Critical dimensions in adolescent functioning. *Journal of family Psychology*, 7(2), 213-221.

- Gerber, S. B. Finn, K. V. (2005). *Using SPSS for Windows* (2. Baskı), Springer.
- Gök, F. (2017). *Lise öğrencilerinde akran zorbalığına maruz kalma: Temel psikolojik ihtiyaçlar ve anne-babaya duygusal erişilebilirlik*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖKTEZ. (485616)
- Gökçe, G. (2013). *Ebeveynin duygusal erişilebilirliği ve genel psikolojik sağlık: Duygu düzenleme, kişilerarası ilişki tarzı ve sosyal desteğin rolü*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖKTEZ. (339187)
- Gözde Ceylan, N.M. (2017). *Romantik ilişkide; ilişkiye odaklanma, çatışma çözme tepkileri ve ilişkide affediciliğin algılanan ebeveynlik biçimi ve ebeveyne duygusal erişilebilirlik açısından incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖKTEZ. (485486)
- Güler, B. İ. (2017). *Eylem kimlikleme düzeyinin yordanmasında akademik erteleme, sosyal sorun çözme, bilişsel esneklik ve dürtüsellik rolü*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Güler, B. İ. Y. ve Öğülmüş, S. T. D. (2017). *Eylem kimlikleme düzeyinin yordanmasında akademik erteleme, sosyal sorun çözme, bilişsel esneklik ve dürtüsellik rolü*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitimde Psikolojik Hizmetler Anabilim Dalı, Ankara.
- Güler, O. (2021). *Ergenlerde psikolojik dayanıklılık ile duygusal özerklik arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Gülüm, İ. V. ve Dağ, İ. (2014). Yetişkin bağlanma örüntüleri ile psikopatoloji belirtileri arasındaki ilişkide bilişsel özelliklerin aracı rolü: kontrol odağı ve tekrarlayıcı düşünme [The mediator role of the cognitive features in the relationship between adult attachment patterns and psychopathology symptoms: The locus of control and repetitive thinking]. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 25(4), 244-252.
- Hallaç, S., ve Öz, F. (2014). Aile kavramına kuramsal bir bakış. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 6(2), 142-153.
- İmamoğlu, E. O. (1998). Individualism and collectivism in a model and scale of balanced differentiation and integration. *The Journal of Psychology*, 132(1), 95-105.
- İmamoğlu, E. O. (2003). Individuation and Relatedness: Not: Opposing but Distinct and Complementary. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, 129(4), 367-402.
- İmamoğlu, E. O., Günaydın, G. ve Selçuk, E. (2011). Özgün benliğin yordayıcıları olarak kendileşme ve ilişkililik: Cinsiyetin ve kültürel yönelimlerin ötesinde. *Türk Psikoloji Dergisi*, 26(67), 27-43.
- İmamoğlu, S. E. (2021). *Kişilerarası ilişkiler* (Vol. 6). Yeni İnsan Yayınevi.
- Jacobson, M. J., & Spiro, R. J. (1995). Hypertext learning environments, cognitive flexibility, and the transfer of complex knowledge: An empirical investigation. *Journal of educational computing research*, 12(4), 301-333.
- Kagitçibasi, C. (2007). *Family, self, and human development across cultures: Theory and applications*. Routledge.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2005) Autonomy and relatedness in cultural context. Implication for self and family. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 36, 403-422.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2012). *Benlik, aile ve insan gelişimi: Kültürel psikoloji*. (3. Baskı). İstanbul: Koç Üniversitesi Yayınları.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2013). *Günümüzde insan ve insanlar* (14. baskı). İstanbul: EvrimYayınevi.

- Karaoğlan, T. (2018). *Baba ve yetişkin kızları arasındaki ilişkide babaya duygusal erişilebilirlik ve algılanan ebeveyn biçiminin yetişkin kadınlarda duygusal tepkisellik ve dürtüsel davranışlar arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖKTEZ. (533529)
- Karasar N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, İlkeler ve Teknikler*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Koç, M. (2005). Ergenlik Döneminde Dua ve İbadete Yönelik Davranışlar Üzerine Bir Saha Araştırması. *Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 3(6), 147-178.
- Kreuter, E. A., & Moltner, K. M. (2014). Schema-focused cognitive therapy. *Treatment and Management of Maladaptive Schemas* (pp. 71-84). Springer, Cham.
- Kubicek, L. F., Riley, K., Coleman, J., Miller, G., & Linder, T. (2013). Assessing the emotional quality of parent-child relationships involving young children with special needs: Applying the constructs of emotional availability and expressed emotion. *Infant Mental Health Journal*, 34(3), 242-256.
- Kulaksızoğlu, A. (2009). *Ergenlik psikolojisi* (11. baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Lawrence, D. (2006). *Enhancing self-esteem in the classroom*. Pine Forge Press.
- Lieberman, M., Doyle, A. B., & Markiewicz, D. (1999). Developmental patterns in security of attachment to mother and father in late childhood and early adolescence: Associations with peer relations. *Child development*, 70(1), 202-213.
- Lum, J. J., & Phares, V. (2005). Assessing the emotional availability of parents. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 27(3), 211-226.
- Mahler, M. S., Pine, F., & Bergman, A. (1975). *The Psychological Birth of the Human Infant. Symbiosis and Individuation*. New York (Basic Books).
- Marici, M. (2015). Psycho-behavioral consequences of parenting variables in adolescents. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 187, 295-300.
- Markus, H., & Kitayama, S. (1991). Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological Review*, 98, 224-253.
- Martin, M. M., Staggers, S. M., & Anderson, C. M. (2011). The relationships between cognitive flexibility with dogmatism, intellectual flexibility, preference for consistency, and self-compassion. *Communication Research Reports*, 28(3), 275-280.
- McHale, J. P., Johnson, D., & Sinclair, R. (1999). Family dynamics, preschoolers' family representations, and preschool peer relationships. *Early Education and Development*, 10(3), 373-401.
- MEB, (2021). *Okullar ve diğer kurumlar*. 30.04.2021 tarihinde <https://usak.meb.gov.tr/> adresinden erişildi.
- Mesutoğlu, C. (2012). *The relationship among self construal, family functioning and sibling number in terms of gender in high school*. (Master Thesis). YÖKTEZ. (321041).
- Morris, A. S., Silk, J. S., Steinberg, L., Myers, S. S., & Robinson, L. R. (2007). The role of the family context in the development of emotion regulation. *Social Development*, 16(2), 361-388.
- Oerter, R. & Dreher, E. (2008): *Adolescence*. In: Oerter, R. & Montada, L. (Ed.): *Developmental Psychology*, 6th Edition, Weinheim: Beltz, s. 271-288.
- Özcan, D. A., ve Esen, B. K. (2016). Ergenlerin bilişsel esneklik düzeyleri ile özyeterliklerinin incelenmesi. *International Journal Of Eurasia Social Sciences*, 7(24), 1-10.

- Özdemir, Y. ve Çok, F. (2011). Ailede Özerk-İlişkisel Benlik Ölçeklerinin" Lise Öğrencileri için Uyarlanması ve Psikometrik Özellikleri. *Ilkogretim Online*, 10(1), 121-132.
- Özdoğan, A. Ç. ve Önder, F. C. (2018). Ergenlerde Reaktif-Proaktif Saldırganlık İle Ebeveyn Duygusal Erişilebilirliği: Duygu Düzenleme Güçlüğü'nün Aracı Rolü. *Eğitim ve Bilim*, 43(194), 207-223.
- Özkaya, K. (2019). *Genç yetişkinlerde ebeveyne duygusal erişilebilirlik ve algılanan ebeveynlik biçiminin benlik saygısı ile ilişkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖKTEZ. (600011).
- Öztan, S. (2014). *Ortaokul 6.7.8. sınıf öğrencilerinin okul tükenmişliklerinin yaşam doyumları ve benlik kurgusu algıları açısından incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖKTEZ. (364721).
- Öztürk, D. S. (2017). *Klinik olmayan ergen örnekleminde depresif belirtilerin bilişsel yatkınlık faktörleri ve sosyal-çevresel yatkınlık faktörleri açısından incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖKTEZ. (458179).
- Ram, D., Chandran, S., Sadar, A., & Gowdappa, B. (2019). Correlation of cognitive resilience, cognitive flexibility and impulsivity in attempted suicide. *Indian Journal of Psychological Medicine*, 41(4), 362-367.
- Robinson, J., & Little, C. (1994). Emotional availability in mother-twin dyads: Effects on the organization of relationships. *Psychiatry*, 57(1), 22-31.
- Sabatelli, R. M., & Bartle, S. E. (1995). Survey approaches to the assessment of family functioning: Conceptual, operational, and analytical issues. *Journal of Marriage and the Family*, 1025-1039.
- Shaw, D. S., & Bell, R. Q. (1993). Developmental theories of parental contributors to antisocial behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 21(5), 493-518.
- Singelis, T. M. (1994). The measurement of independent and interdependent self-construals. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 20(5), 580-591.
- Scripkauskaitė, S., Hawk, S. T., Branje, S. J., Koot, H. M., van Lier, P. A., & Meeus, W. (2015). Reactive and proactive aggression: Differential links with emotion regulation difficulties, maternal criticism in adolescence. *Aggressive Behavior*, 41(3), 214-226.
- Steinberg, L. (2005). Cognitive and affective development in adolescence. *Trends in Cognitive Sciences*, 9(2), 69-74.
- Steinberg, S. J., ve Davila, J. (2008). Romantic functioning and depressive symptoms among early adolescent girls: The moderating role of parental emotional availability. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 37(2), 350-362.
- Sümer, M. (2006). *Yetişkinlerin bağlanma stillerinin duygusal zekâ, ilişkiye bağlılık, ilişkide algılanan tatmin ve bazı değişkenlere göre incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖKTEZ. (217681).
- Tunç, B. ve Totan, T. (2021). Aile Yaşamında Maneviyat: Aile Psikolojik Danışmasında Maneviyatın Değerlendirilmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 5(1), 1-20.
- Walczak, Y., & Burns, S. (2004). *Boşanma ve çocuk üzerine etkileri* (2. Baskı). (Çev.İ. Ersevimi), İstanbul: Özgür Yayınları.
- Yaman, H., & Akdeniz, M. (2011). Sistemik aile hekimliği. *Türkiye Aile Hekimliği Dergisi*, 15(2), 77- 80.

- Yavuz, H. Ç. (2015). *Ekonomik bakımdan dezavantajlı öğrencilerin akademik yılmazlık düzeylerinin bazı koruyucu faktörler açısından incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖKTEZ. (381798).
- Yıldırım, P. K., Yıldırım, E., Otrar, M., ve Şirin, A. (2015). Ergenlerde psikolojik dayanıklılık ile benlik kurgusu arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 42(42), 277-297.
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2011). Self-regulated learning and performance: An introduction and an overview. *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance* (pp. 15-26). Routledge.

EXTENDED ABSTRACT

The mutual expression of sincere, genuine feelings between parents and children represents parental emotional accessibility. The individual's own definitions of all of his/her cognitive features and his/her evaluations of his/her personality form their self-construct. Constantly changing living conditions require individuals to adapt to these changes for a healthier and happier life (Asıcı & İkiz, 2015). The ability to make arrangements for various events and situations and to adapt to innovations takes place thanks to the flexibility of the human mind (Kreuter & Moltner, 2014). The human mind has the ability to evaluate and reconstruct these concepts simultaneously by making thought transitions between two different concepts, and this skill is called cognitive flexibility (Jacobson & Spiro, 1995). The aim of this study is to investigate the relationships between adolescents' parental emotional availability, self-construal and cognitive flexibility levels. The sample of the study consists of a total of 295 students, 156 males and 139 females, who study at two different secondary schools in the city center of Uşak in the 2019-2020 academic year and agree to participate in the study voluntarily. The research was carried out in accordance with the relational model. In this study, the 'Parental Emotional Availability Scale' was used to determine the emotional availability levels of the participants to the parents, the 'Autonomous-Relational Self Scale in the Family' was used to determine their self-constructions and the 'Cognitive Flexibility Scale' was used to determine their cognitive flexibility. Data were analyzed using Pearson correlation, independent samples t-test, one way ANOVA and regression techniques.

When the analyzes were examined, it was seen that the mean scores of cognitive flexibility of adolescents were high. The high cognitive flexibility mean scores indicate that students are successful in producing alternative thoughts. Parental emotional availability, another variable, also has a high average. Adolescents generally stated that they felt emotionally close to their parents. But emotional access to the mother is higher than that of the father. It is noteworthy that the relational self-construal is at a higher level in the mean scores of self-construal. This result is expected to emerge in communal cultures. Students' relationships and interactions with others have an important place in creating their self-constructions. When we examine the relationships between variables, a negative relationship was found between adolescents' parental emotional accessibility and autonomous self-constructs, while a positive relationship was found between relational self-constructs. It has been determined that emotional access to parents has an effect on students' self-constructs. According to this result, it can be said that students whose parents are emotionally accessible have higher level of relational self-construal. Relational self-construal involves showing mutual commitment and being in a relationship with others. This interdependence also plays an important role in the development of students' relational self-constructs.

In addition, in this study, it was found that parental emotional availability is also in a positive relationship with cognitive flexibility. The concept of cognitive flexibility is related to individuals' ability to adapt mentally to events and situations and develop different perspectives.

Researches conducted with adolescents showed that parental emotional availability (Özdoğan & Önder, 2018) was also effective on self-construct and cognitive flexibility. Individuals who have good relationships and are accepted emotionally in childhood have higher levels of self-acceptance. Another finding of the study is that female students have higher levels of emotional accessibility to mother and relational self-construal. When the results obtained according to the grade level were examined, it was found that the autonomous self construal levels of the 8th differed from the 5th, 6th and 7th graders. It is an expected result that as the grade level of the students increases, their self-construal also changes depending on their age. With the influence of the adolescence period, middle school students tend towards inside themselves rather than the family and search for their selves. Similarly, it was found that the cognitive flexibility levels of the 7th, differ significantly from the 8th grade students. The last grades students of secondary school can often experience stress due to high school preparation and adolescence. This stress can put pressure on them from time to time. In this case, the students' level of orientation to different alternatives and mental adaptation may be lower than the others. Last grade students who are older are expected to stand out more than others with their self and identity concepts due to the developmental period they are in. It is thought that the quality of the relationship between parents and children (Biringen & Robinson, 1991) and emotional accessibility, which is thought to represent a bond and a bridge between parent and child (Lum & Phrase, 2005), is important to investigate this group with different samples and variables.

Nanoteknoloji Öğretimi Üzerine Yapılan Çalışmaların Uluslararası Literatür Kapsamında Tematik İncelenmesi

A Thematic Investigation of Studies on Teaching Nanotechnology in the Scope of International Literature

Tamer YILDIRIM¹

¹ Sorumlu Yazar, Dr. Öğretim Üyesi, Kimya Eğitimi Anabilim Dalı, Eğitim Fakültesi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Türkiye, kimyaci08@hotmail.com, (<https://orcid.org/0000-0001-8605-5384>)

Geliş Tarihi: 09.12.2020

Kabul Tarihi: 28.10.2021

ÖZ

Maddenin nanometre seviyesinde incelenmesi ve işlenmesi ile ilgilenen nanoteknoloji, popüler bir alan olması ve disiplinler arası doğası gereği eğitim çalışmalarının öncelik vermesi gereken bir alandır. Eğitimcilerle yol gösterici olması amacıyla bu çalışmada; uluslararası literatür incelenerek nanoteknoloji öğretim çalışmalarında kullanılan kavramlar/konular tematik olarak analiz edilmiş ve yapılan etkinlikler derlenerek sentezlenmeye çalışılmıştır. İnceleme sonucunda nanoteknoloji öğretim çalışmalarında en çok kullanılan kavramlar; boyut/ölçek, boyuta bağlı özellikler, nano duyalı aletlerin yapısı, nanoteknoloji uygulamaları, nano malzemeler ve nano teknolojinin etik unsurları olmuştur. Bu kavramların öğrenilmesine yönelik olarak farklı deneysel etkinlikler, modelleme çalışmaları, video ve görsel araçlar, bilim merkezi gezisi ve tartışma etkinlikleri yapıldığı görülmüştür. Yapılan çalışmanın öğretmenlere, araştırmacılara, öğrencilere ve nano eğitim etkinliklerine katkı sunacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Nanobilim, nanoteknoloji, nano etkinlik, nano öğretim, okullarda nano.

ABSTRACT

Nanotechnology, which deals with the examination and processing of matter at the nanometer level, is a field that should be prioritized by educational studies due to its popular and interdisciplinary nature. In this study, the researches carried out on nanotechnology education in the journals reviewed within the international index are examined, while also carrying out a thematic analysis on the activities implemented within the content of nanotechnology education. It can be seen that there are six themes standing out within the examined studies, which are size/scale, size dependent properties, instrumentation used in nanotechnology, applications in nanotechnology, nano-materials, benefits and risks of nanotechnology. It was seen that different experimental activities, modeling studies, video and visual tools, science center visit and discussion activities were done to learn these concepts. It is considered that the study will contribute to teachers, researchers, students and nano education activities.

Keywords: Nanoscience, nanotechnology, nano activity, nano education, nano in schools.

GİRİŞ

Nanoteknoloji, ışık mikroskoplarıyla dahi görülemeyen ultra küçük parçacıklarla ilgilenen disiplinler arası bir bilim dalıdır. Cüce anlamına gelen nano sözcüğüne ithafen

nanobilim ve nanoteknoloji ismi kullanılmaktadır. 21. yüzyılın yeni sanayi devrimi olarak görülen nanoteknoloji, milimetrenin milyonda birine eşit olan nanometre boyutunda (1nm-100 nm) maddelerin incelenmesi ve manipüle edilmesi işidir. Maddelerin atom ve molekül düzeyinde incelenip işlenmesini içeren fizik, kimya, biyoloji, mühendislik ve malzeme bilimlerinin disiplinler arası çalışmasıdır (Gardner, Jones ve Falvo, 2009; Hingant ve Albe, 2010; Jones ve diğerleri, 2013). 1980'li yıllarda önce Taramalı Tünelleme Mikroskopunun (STM) ardından da Atomik Kuvvet Mikroskopunun (AFM) geliştirilmesi ile nanoteknoloji devriminin başladığını söylenebilir. STM'nin 1981 yılında icadı ile bilim insanları maddeleri artık mikrometreden daha küçük ölçü birimi olan nanometre seviyesinde görüntülemeyi başardı. 1986 yılında AFM'nin icadıyla da maddeleri atom ve molekül düzeyinde resmetme ve taneciklerin yerlerini değiştirip kontrol edebilme başarılmış oldu (Erkoç, 2007; Planinšič ve Kovač, 2008). Böylece makro düzeyden çok farklı davranış sergileyebilen elektronikten, tıbbı, gıdadan tekstile farklı alanlarda malzemeler geliştirilmeye başlanmış ve hızla büyüyen nanobilim alanı ortaya çıkmış oldu. Günümüzde hayatımıza giren nanoteknolojik ürünlere; elektronikte akıllı telefonlar ve nano bilgisayar çipleri, sağlıkta nano aygıtlar ve akıllı ilaçlar, savunma sanayinde hafif silahlar, tekstilde ıslanmayan ve kendi kendini temizleyebilen giysileri sayılabilir (Erkoç, 2007). Hayat kalitesini arttıracak sağlam ve dayanıklı ürünlerin yapılmasına yol açan bu teknolojinin gerekliliği de ortadadır. Nanoteknolojinin dünya ekonomisinde önemli bir yer tutacağına dair büyük bir kabul vardır (Jackman ve diğerleri, 2016). Hızla büyüyen nanoteknoloji alanı kamu ve özel sektörden önemli yatırımlara yol açmıştır. Bilim insanları 2020 yılına kadar dünya çapında 6 milyon kalifiye işçiye ihtiyaç duyulacağını öne sürdüler. Bu daha önce yapılan 2015 tahmini iş gücünün üç katıydı (Roco, Mirkin ve Hersam, 2011). 2020 yılı hedefine ulaşıldığını doğrulayan bir çalışmaya henüz rastlanmasa da 2015 yılı tahmininin aşıldığı rapor edilmiştir. Nanoteknoloji iş gücü ve piyasası her üç yılda bir, ikiye katlanarak büyümektedir. 2030 yılına kadar gelişmiş ekonomilerin gayrisafi yurtiçi hasılanın (GSYİH) yaklaşık %10'undan fazlası nanoteknoloji gelirlerine ait olacağı tahmin edilmektedir (Roco, 2018).

Hızla artan nitelikli iş gücü ihtiyacını karşılamada en önemli sorununun nanoteknoloji eğitimi olacağı vurgulanmıştır (Roca, 2003). Disiplinler arası bir alan olmasından dolayı nanoeğitimin hangi bilim dalı tarafından yapılacağı ve hangi seviyelerde müfredata girmesi gerektiği tartışılmıştır (Stevens, Sutherland, Schank ve Krajcik, 2009). Bu konuda öncülüğü ABD çekmiş ve Ulusal Bilim Vakfı (NSF) destekleri ile çeşitli atölye çalışmaları, bilim kampları ve bilim sergileri ile katılımcıların nanobilim anlayışlarını artırıcı etkinlikler düzenlenmiştir. "Nanosense", "nanodays", "NanoLeap", "nisenet" bu projelerden bazılarıdır. Avrupa Birliği de bilim atölyeleri şeklinde okullarda ve üniversitelerde nanoeğitimin yapılmasını sağlayan projeleri desteklemiştir (Mallman, 2008). NTSE (Nano Technology Science Education), "Nonoyou", "irresistible", "NanoTouch" projeleri örnek verilebilir. ABD Ulusal Bilim Vakfı ve Nano Ölçekli Bilim ve Mühendislikte Ulusal Öğrenme ve Öğretme Merkezi tarafından finanse edilen "The Big Ideas of Nanoscience" projesi bunların en geniş kapsamlı ve sistematik olanıdır. Bu proje, okul müfredatına dâhil edilmesi gereken kavramları ve NST'nin (Nano Science Technology) ana unsurlarını belirlemeyi amaçlayan atölye çalışmalarını içerir (Stevens ve diğerleri, 2009). Benzer şekilde ortak akıl oluşturmak amacıyla delphi çalışmalarında yine NSF tarafından organize edilmiştir (Wansom ve diğerleri, 2009). Literatürde nanoeğitimin hangi düzeyde yapılmasına ilişkin iki ana görüş vardır. Birincisi nano ile ilgili konuların anlaşılmasının zorluğu ve bilimsel birikim gerekliliğine dayanarak nanobilim ve nanoteknoloji kavramlarının yükseköğretimde öğretilmesidir (Kulik ve Fidelus, 2007). İkinci görüşe göre ise bilim okuryazarı nesiller yetiştirmek ve onları geleceğe en iyi şekilde hazırlamak için ortaokul ve liselerde nanobilim ve nanoteknoloji eğitimine başlanması gerektiğidir (Schank, Krajcik ve Yunker, 2007).

ABD'de nanobilim alanında müfredat ve eğitim modüllerinin geliştirilmesine yönelik acil eylem çağrıları yapılmıştır (Murday, 2009). Nanobilim ve nanoteknolojinin (NBT) okul müfredatına dâhil edilmesi için NSF, bir dizi atölye çalışmasını desteklemiştir. Kapsamlı

çalışmaların sonucunda okullarda NBT hakkında öğretilmesi gerektiği düşünülen konular "Dokuz Büyük Fikirler" adıyla ortaya çıkarılmıştır (Stevens ve diğerleri, 2009). Bu başlıktaki "büyük fikirler" ifadesi, öğrencilerin nano fenomenleri anlamalarını sağlayacak temel kavramları belirtir (Hingant ve Albe, 2010). Bundan sonraki çoğu nano eğitim çalışmalarına kaynaklık edecek olan bir "fikir birliği belgesi" bu şekilde oluşturulmuştur. Orta dereceli okullar (7-12. sınıf) için önerilen bu dokuz maddelik "büyük fikirler" şunlardır:

1. Boyut ve Ölçek
2. Maddenin Yapısı
3. Kuvvetler ve Etkileşimler
4. Kuantum Etkileri
5. Boyuta Bağlı Özellikler
6. Kendi Kendine Montaj
7. Araçlar ve Enstrümanlar
8. Modeller ve Simülasyonlar
9. Bilim, Teknoloji ve Toplum.

İlk dört fikir, nanobilimin anlaşılmasını sağlayan temel kavramları, sonraki ikisi (5 ve 6), nano fenomeni açıklamak için ilk dört kavramın kullanılmasını sağlayan etkinlikleri, 7 ve 8 ise nano ölçekli fenomenleri ölçerek, incelemesini ve geliştirmesini sağlayan nano duyarlı aletler ile ilgilidir. 9. fikir, NBT uygulamaları, bunun toplumdaki sonuçları ve etik yansımaları ile ilgilenir (Gilbert ve Lin, 2013).

Nano eğitim için ortaya konulan bu "büyük fikirler"den sonra son 10 yılda uluslararası alanda birçok çalışma yapılmıştır. Bunlardan önemli bir kısmı okul dışı bilimsel kamplarda lise öğrencilerine çeşitli etkinliklerle nanobilim ve nano teknoloji alanında eğitim verme üzerine gerçekleşmiştir (Adadan, Akaygun ve Sanyal, 2017; Blonder ve Dinur, 2011; Blonder ve Sakhnini, 2012; Lati, Triampo ve Yodyingyong, 2019; Schwarzer ve diğerleri, 2015). Yine önemli bir miktarda çalışma sınıflarında nano eğitim yapması beklenen fizik, kimya, biyoloji ve fen öğretmenlerine yönelik yapılan çalışmalardır (Blonder, 2010; Blonder, 2011; Blonder ve Mamlok Naaman, 2016; Blonder ve Sakhnini, 2012; Sakhnini ve Blonder, 2016; Sakhnini, ve Blonder, 2018; Sgouros, ve Stavrou, 2019; Stavrou, Michailidi ve Sgouros, 2018). Bunların dışında ilköğretim ve yükseköğretim öğrencilerine yönelik araştırmalar da mevcuttur (Mandrikas, Michailidi ve Stavrou, 2020; Lin ve diğerleri, 2015; Zor ve Aslan, 2018). Ülkemizde ise nano eğitime yönelik yapılan çalışmalar oldukça sınırlı sayıdadır (Alpat ve diğerleri, 2017; Demircioğlu ve Özdemir, 2019; Sagun Gököz ve Akaygün, 2013). Türkiye'de nanoteknoloji stratejik teknoloji alanlarından biri olarak kabul edilmiş ve ilgili bilimsel kuruluş olan TÜBİTAK tarafından öncelikle desteklenen alanlardan biridir (Denkbaş, 2015). Buna rağmen nano eğitim alanında yeterli araştırmanın yapılmadığı görülmektedir. Boğaziçi üniversitesi öncülüğünde birkaç AB projesi ("irresistible") ortaklığı ve TÜBİTAK 4005 projesi (nanoteknoloji kulüpleri) ve bireysel tez çalışmaları (Şenel Zor, 2017; Sagun Gököz, 2012) haricinde nano eğitime yönelik kapsamlı çalışma bulunmamaktadır. Bunun nedenlerinden biri nanoteknolojinin disiplinler arası olması nedeni ile eğitim bilimcilerin yeterli bilgi birikime sahip olmamaları olabilir. Diğer bir neden ise bu yeni alanı, birçok eğitimci hangi kavramlarla ve nasıl öğretileceğini bilmiyor olmasıdır (Healy 2009; Jones ve diğerleri, 2013).

Ülkemizdeki nano eğitim çalışmalarının yetersizliği ve eğitimcilerin aşına olmadıkları bu konuda kendilerini eksik hissetmeleri çalışmamızın ana gerekçeleri olmuştur. Bu gerekçelerle araştırmanın amacı, eğitim ortamlarında NBT öğretiminin hangi kavramlarla ve ne şekilde yapılacağına yönelik uluslararası literatür ışığında derleme yapmaktır. Uluslararası literatür incelenerek nano eğitimcilere yol gösterecek kavramsal içerikler sentezlenmeye çalışılmıştır. Nanoteknoloji alanının popülerliği ve disiplinler arası doğası yani Fen, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik Eğitimi (STEM) alanı olması çalışmayı önemli kılmaktadır. Çalışmamızın ana problemi eğitimciler NBT öğretiminin hangi konu/kavramlarla ve ne şekilde yapabilir? Alt sorular ise şunlardır:

- Uluslararası literatürde NBT öğretimi en çok hangi konular/kavramlarla işlenmiştir?
- Uluslararası literatürde NBT öğretimi nasıl yapılmaktadır?

YÖNTEM

Bu çalışma nitel araştırma desenlerinden içerik analizi yöntemi ile yürütülmüştür. Uluslararası indekste taranan dergilerdeki NBT öğretimi üzerine yapılmış araştırmalar gözden geçirilmiş ve öğretiminde kullanılan etkinliklerin tematik içerik analizi yapılmıştır. Araştırmalarda işlenen NBT öğretim kavramlarının sentezlenmesine çalışılmıştır. Tematik içerik analizi, belli bir konu üzerinde yapılmış olan çalışmaların temalar ya da belli şablonlar altında incelenip eleştirel yaklaşımla yorumlama işidir. Konu bütüncül bir yaklaşımla ve derinlemesine incelenir. Tematik içerik analizinin bir faydası da belli bir konunun literatürdeki ortak ve benzer yönlerinin nitel olarak sentezlenmesini ve örneklendirilmesini sağlamasıdır (Çalık ve Sözbilir, 2014).

Nanobilim ve nanoteknoloji literatürünü kullanarak gelecekteki araştırmalar ve okul/fakülte/atölye çalışmaları için bazı öneriler sağlamak üzere bu araştırma tasarlanmıştır. İnceleme için Web of Science, EBSCOhost, ERIC, Education Full Text indekslerinde nanoteknoloji, okullarda nanoteknoloji, nanoteknoloji etkinlikleri, nanoteknoloji eğitimi ve nanoöğretim anahtar terimleri kullanılarak arama yapılmıştır. Uluslararası alanda kabul gören alan indekslerde yayımlanan makalelerin seçilmesinin sebebi bu veri tabanlarında makaleler uluslararası standartlara uygun ölçütlerle değerlendirme sürecinden geçtiği ve adı geçen indekslerdeki yayınların daha güvenilir sonuçlar sağlayacağı düşünülmüştür (Gül ve Sözbilir, 2015). 2010 yılından sonra yayımlanan makaleler araştırma kapsamına alınmıştır. Nanoteknolojinin yeni bir alan olması ve eğitim çalışmalarındaki güncel durumu tespit etmek için bu zaman aralığı tercih edilmiştir. Arama sonucunda 43 makaleye ulaşılmıştır. Bunlar içinde nanoteknolojiye yönelik belli konu ve kavramları öğretmeyi amaçlamış ve deneysel uygulama ile etkinlik temelli çalışmalar bu araştırmaya dahil edilmiştir. Diğer çalışmalar elenerek 19 makale (Ek-1) tematik içeriğe göre kategorize edilmiş ve sonuçlar sentezlenerek yorumlanmıştır. İncelenen makalelerin nicel yönleri hariç tutularak, çalışmalarda işlenen NBT'ye yönelik kavram ve etkinlikler nitel olarak karşılaştırılıp sentezlenmeye çalışılmıştır. Bu açıdan çalışma bir anlamda meta sentez çalışmasıdır.

Öncelikle çalışmaya dâhil edilen her bir makalenin öğretim çalışması (instruction) yani uygulama bölümü dikkatli bir biçimde okunmuş ve elde edilen veriler makale üzerinde not edilmiştir. Daha sonra veriler tekrar kontrol edilerek farklı çalışmalardaki benzer veriler bir araya getirilmeye çalışılmıştır. Makalelerin ne amaçla yapıldığı, hangi öğretim yöntemi ile yürütüldüğü, çalışma grupları, yapılan etkinlikler ve etkinliklerde seçilen kavramlar kodlanarak bilgisayar ortamına kaydedilmiştir. Makaleler, araştırmada kullanılan uygulama etkinliklere göre tekrar tekrar incelenmiş, temalar ve bunlara yönelik kodlar oluşturulmuştur. Kodlama yapılırken NBT öğretim etkinliklerinin hangi konu/kavram üzerine yapıldığına, ne tür öğrenme yaklaşımı kullanıldığına ve hangi etkinlikler ile derslerin yürütüldüğüne dikkat edilmiştir. Örneğin incelenen bir çalışmada; nano ölçeğin ne kadar küçük olduğunu öğrencilere göstermek için yapılan kağıt kesme etkinliği kodlanırken konu/kavram olarak “büyük fikirler” deki boyut/ölçek kavramı, etkinlik olarak ise kağıt parçasını nano boyutta kesmeye çalışma kodları tercih edilmiştir. Yapılan etkinliğin deney, oyun, modelleme vb şekilde yürütülme durumları ayrı olarak kodlanmıştır. Bu şekilde oluşturulan kodlar birleştirilerek kategorize edilmiş ve tablolar halinde sunulmuştur. Aynı çalışmada birden fazla konu ve etkinlik olduğundan etkinlik toplamı incelenen çalışma toplamından fazla olabilir. Daha sonra oluşturulan kategoriler nitel ve bütüncül bir yaklaşımla sentezlenmeye çalışılmıştır. Kodlamalar yazar tarafından güvenilirliğin sağlanması için bir ay arayla iki kez incelenip kodlanmıştır. Makaleler, tekrar incelenip yeniden kodlanarak hata payı düşürülmüştür. Ayrıca yazar yaptığı örnek bir kodlama sürecini alanında uzman bir akademisyene inceleyerek geçerliliği sağlamaya çalışmıştır.

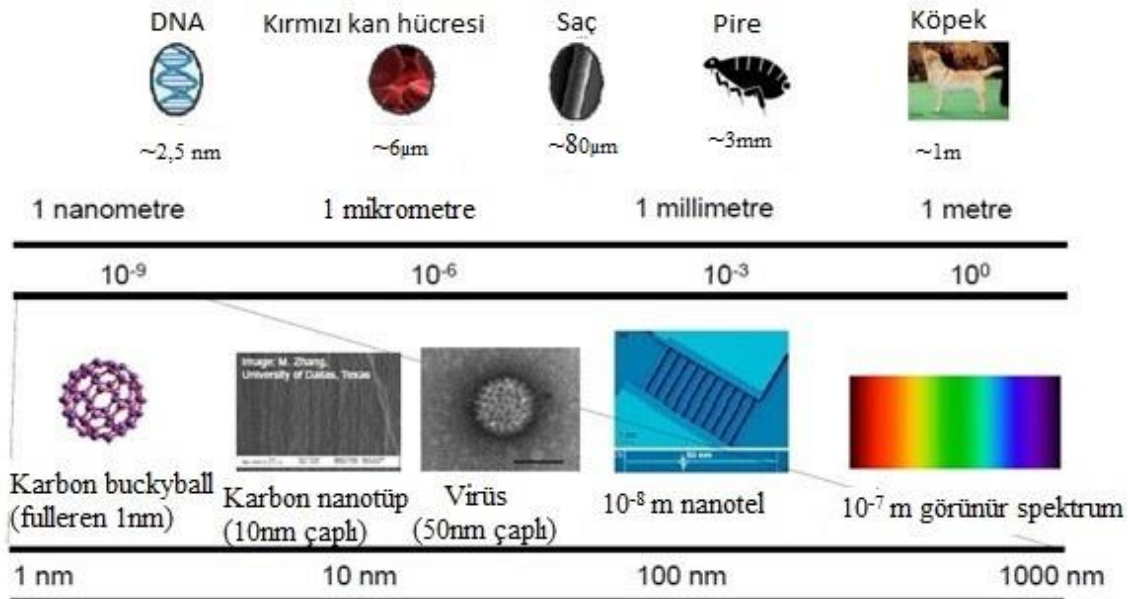
BULGULAR

Tematik analizi yapılan makalelerde NBT konularının öğretiminde en sık karşılaşılan kavramlar/konulardan biri “Boyut/Ölçek” kavramı olmuştur. Tablo 1’de “Boyut/Ölçek” kavramı üzerine yapılan çalışmaların hangi düzeylerde ve hangi etkinlikler ile yürütüldüğü sunulmuştur.

Tablo 1. Boyut/Ölçek Konusu Üzerine Yapılan Etkinlikler

Etkinlik	Türü	Örneklem Düzeyi	Makale Kodları
Kağıt parçasını nano ölçekte kesmeye çalışma	Düşündürücü aktivite	Ortaokul	M12, M18
		Lise	M6, M15
		Öğretmen	M5, M17
Farklı boyutlardaki cisimleri sıralama etkinliği	Oyun	Ortaokul	M12, M18
		Lise	M15
		Üniversite	M19
		Öğretmen	M17
Video izleme (medya görseli ile tanıtım)	Görsel tanıtım	İlkokul	M11
		Ortaokul	M12, M17
		Lise	M6

Tablo 1 incelendiğinde nano ölçekte boyut kavramının öğretiminde kağıt parçasını nano boyuta indirgeyecek kadar küçük parçalara kesmeye çalışma etkinliğinin, ortaokul, lise ve öğretmen gruplarında uygulandığı görülmektedir. İncelenen çalışmalarda nanometreden metreye kadar farklı büyüklükteki nesnelere nanoskalada sıralamaya çalışma oyun aktivitesi, tüm düzeylerde öğretim aktivitesi olarak uygulanmıştır. Bunlara ek olarak video, animasyon ve Şekil 1’dekine benzer nanoskala görsellerini kullanarak boyut ve ölçek kavramlarını öğretme çalışmaları da bulunmaktadır.



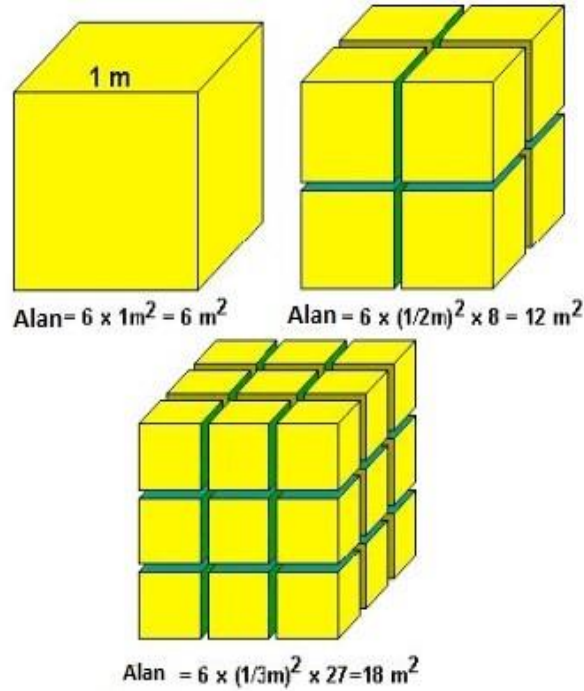
Şekil 1. Farklı Cisimlerin Nanoskalada Örnek Gösterimi (Nonoyou Project, 2016)

İncelenen çalışmalarda sıklıkla işlenen bir başka konu ise “Boyuta Bağlı Özellikler (Yüzey/Hacim Oranı)” olmuştur. Bu konunun işlendiği çalışmalarda yapılan etkinlikler ve özellikleri Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Boyuta Bağlı Özellikler Konusu Üzerine Yapılan Etkinlikler

Etkinlik	Türü	Örneklem Düzeyi	Makale Kodları
Küpleri farklı boyutlarda küçülterek yüzey/ hacim oranını hesaplama	Modelleme	Ortaokul	M12
		Lise	M6
		Öğretmen	M5, M16, M17
Yüzey/Hacim oranı ile reaksiyon hızını kıyaslama deneyi (efervesan tablet, agar küpü, çelik tel vb.)	Deney	Ortaokul	M18, M12
		Lise	M1
		Öğretmen	M16
Silika aerojel hazırlama	Deney	Lise	M10

Tablo 2 incelendiğinde NBT öğretim çalışmalarında boyuta bağlı özellikler başlığı altında maddelerin boyutları küçüldükçe yüzey alanlarının hacimlerine oranının değiştiğini kavratmaya yönelik deneysel ve modelleme etkinliklerinin yapıldığı görülmektedir. Modelleme çalışmasında Şekil 2’de gibi cisimlerin küçük parçalara bölünmesi ve her bölünmüş parçanın yüzey alanının hacimine oranı hesaplanarak sonuçtaki değişimin fark edilmesi sağlanmaya çalışılmıştır. Deney etkinliği yapılan çalışmalarda ise “efervesan” tabletin suda çözünmesi, hidrojen peroksit ile patates parçalarının etkileşimi ve farklı kalınlıkta çelik tellerin yakılması gibi maddenin küçük parçalara ayrıldıkça reaksiyon hızındaki değişimin gösterilmesi amaçlanmıştır.



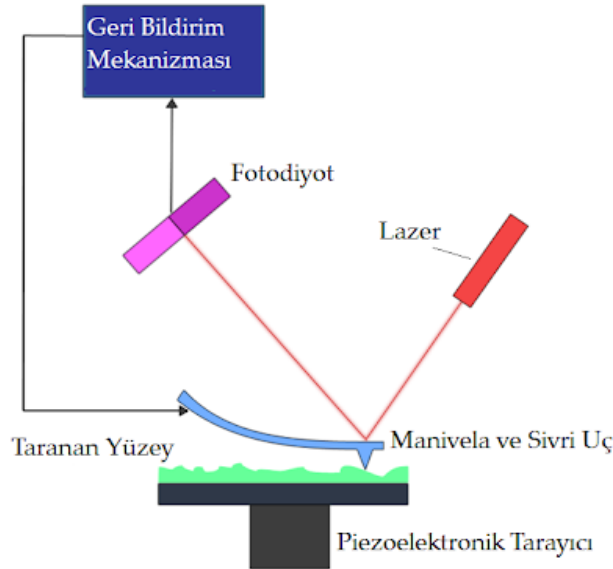
Şekil 2. Yüzey Alanı/Hacim Modeli (Nanosense Project, 2007)

İncelenen çalışmalarda öne çıkan bir başka konu ise nano boyutta görüntüleme ve müdahale etme araçlarının katılımcılara öğretilme etkinlikleri olmuştur. Yapılan etkinliklerin özellikleri Tablo 3’de sunulmuştur.

Tablo 3. Nano Duyarlı Aletlerin Tanıtımı Üzerine Yapılan Etkinlikler

Etkinlik	Türü	Örneklem Düzeyi	Makale Kodları
AFM ve STM'i Tanıma	Modelleme	Ortaokul	M18
		Lise	M15
		Üniversite	M19
		Öğretmen	M2; M5 M16
Nanoteknoloji alanında kullanılan araçları tanıma	Araştırma merkezi ziyareti	Ortaokul	M17, M12
		Lise	M15
		Öğretmen	M3, M5
Kara kutu (Kapalı kutu içindeki nesneyi tanımlama)	Oyun	Lise	M6, M15
		Öğretmen	M16
Gerçek AFM ile ölçüm yapma	Deney	Lise	M15
		Öğretmen	M3

Tablo 3 incelendiğinde farklı düzeydeki katılımcılara nanoteknolojide kullanılan görüntüleme ve karakterize etme araçlarının çalışma prensiplerini öğretmek için modelleme tanıtma ve kapalı kutu içindeki maddeyi tarif etme oyunu etkinliklerinin yapıldığı görülmektedir. Örnek bir AFM modeli Şekil 3'te görülmektedir. Şekil 3'te görüldüğü gibi AFM, dirseğe bağlı bir ince uç ile bir yüzeyi tarayarak çalışır. Uç ile yüzey atomları arasındaki tanecikler arası etkileşimler sebebiyle uç yüzey tarafından itilip, çekildikçe dirsekten ışın saptırılır. Sapma açısı bir lazer tarafından belirlenerek cisim haritalandırılır (Blonder ve Sakhini, 2012). Ayrıca nanoteknoloji araştırma merkezi ziyaret edilerek uzmanlarından nano duyarlı aletlerin tanıtımı ve AFM gibi cihazları öğrencilere kullanılmaya yönelik deneysel etkinlik yapıldığı anlaşılmaktadır.



Şekil 3. AFM Diyagramı (The NISE Network, 2016)

Araştırma kapsamında incelenen NBT öğretimi çalışmalarında tercih edilen bir konuda “lotus etkisi” ve “kendi kendine nontaj” kavramlarının işlendiği doğadan yararlanılarak hayata

geçirilen nanoteknoloji uygulamaları olmuştur. Bu konuda yapılan etkinliklerin özellikleri Tablo 4’de sunulmuştur.

Tablo 4. Nanoteknoloji Uygulamaları Üzerine Yapılan Etkinlikler

Etkinlik	Türü	Örneklem Düzeyi	Makale Kodları
Lotus etkisi (Yaprak ve farklı yüzeylere su damlatma)	Deney	İlkokul	M11
		Ortaokul	M12,
		Üniversite	M19
Su geçirmeyen ve kendini temizleyen nano malzemeler	Deney	Ortaokul	M16
		Araştırma Merkezi ziyaret	M12
		Öğretmen	M5
Nanoteknoloji uygulamalarının (nanotıp, nanoelektronik, fotovoltaik hücreler, nanobotlar ve kendi kendini temizleme) öğretilmesi	Sunum Hazırlama	Öğretmen	M3
			M13
Silika aerojel ile montaj ve temizlik	Deney	Lise	M10

Tablo 4 incelendiğinde doğadaki maddelerin nano yüzeylerinden esinlenilerek geliştirilen nanoteknolojik malzemeleri tanıtmaya ve bunların altında yatan bilimsel sebepleri anlamaya yönelik öğretim çalışmalarının olduğu görülmektedir. Şekil 4’te görülmekte olan lotus bitkisi gibi farklı yaprak yüzeylerine ve nano özellikte olan su geçirmez kumaş parçalarına su damlatarak hidrofob özelliğin anlaşılmasına yönelik farklı düzeylerde etkinliklerin yapıldığı tespit edilmiştir. Yine aynı konu ile ilgili kendi kendine montaj kavramının açıklamaya yönelik etkinlikler de görülmektedir. Ayrıca uzmanlar topluluğunun fikir birliği (delphi yöntemi) ile geliştirilen nanoteknolojinin 5 temel uygulamasını okullarda öğretmek için bağlam oluşturma çalışmasının yapıldığı anlaşılmaktadır.



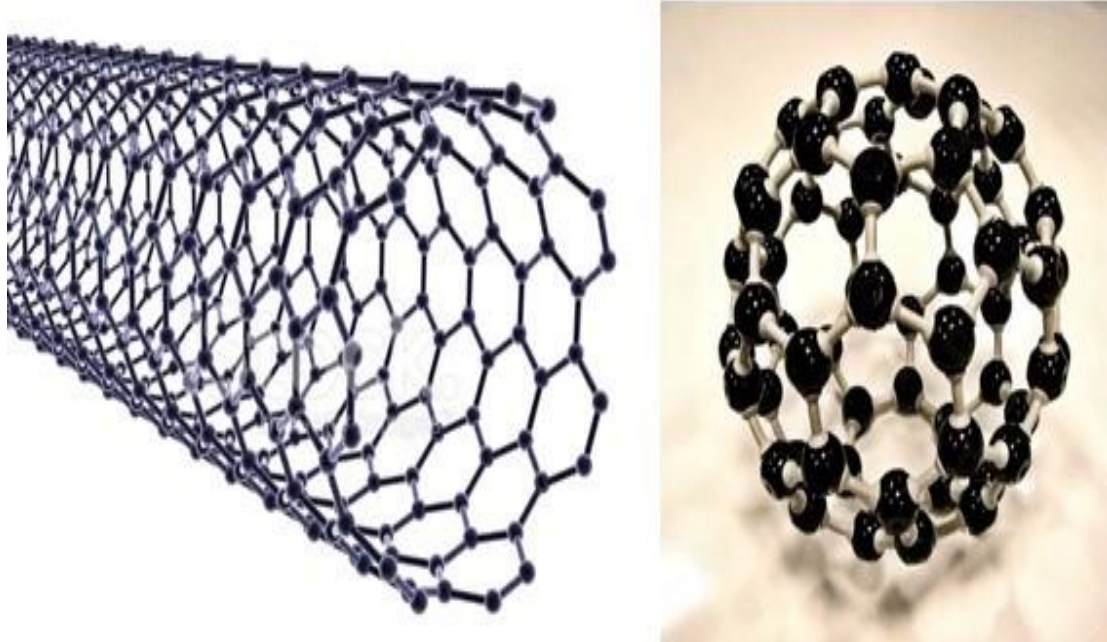
Şekil 4. Lotus Yapağı (The NISE Network, 2016)

Çalışma kapsamında incelenen araştırmalarda göze çarpan bir diğer konu ise nanoteknoloji ile üretilen malzemelerin tanıtımı üzerine olmuştur. Bu konu üzerine yapılan etkinliklerin özellikleri Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Nano Malzemeler Üzerine Yapılan Etkinlikler

Etkinlik	Türü	Örneklem Düzeyi	Makale Kodları
LED lambalar	Deney	Lise	M4
		Öğretmen	M5
Ferro sıvılar	Deney	Ortaokul	M12
		Üniversite	M19
		Öğretmen	M17
Gümüş ve Altın nano parçacıklar	Deney	Ortaokul	M18
	Deney	Lise	M9
Fulleren ve karbon nanotüp	Modelleme	Lise	M6

Tablo 5 incelendiğinde farklı örneklem gruplarına yönelik nano malzemeler ile yapılan deneysel etkinliklerin bulunduğu görülmektedir. LED lambalardaki nano özellikleri anlamaya yönelik deneysel etkinlikler, nanoparçacık içeren ferro sıvıların mıknatıs ile etkileşiminin gösterildiği deneyler, gümüş nano parçacıkların antibakteriyel etkisini gözleme ve nano boyuta inildiğinde altın parçacıklarının renk değişimini gözleme incelenen araştırmalarda tespit edilen etkinlikler olmuştur. Ayrıca karbon nanotüpleri modelleyerek öğretmeye yönelik çalışma da bulunmaktadır. şekil 5'te karbon nanotüp örnekleri görülmektedir.



şekil 5. Karbon Nanotüp (solda) ve Fulleren Modeli (sağda) (The NISE Network, 2016)

Bazı NBT öğretimi çalışmalarında nanoteknolojinin topluma fayda ve zararlarının konu edildiği nanoetik temasının işlendiği tespit edilmiştir. Nanoetik konusunun işlendiği çalışmaların özellikleri Tablo 6'da görülmektedir.

Tablo 6. Nanoetik Üzerine Yapılan Etkinlikler

Etkinlik	Türü	Örneklem Düzeyi	Makale Kodları
Nanoteknolojinin fayda ve zararları	Tartışma	Ortaokul	M12, M18
		Lise	M9
		Üniversite	M19
		Öğretmen	M16, M5
Uzmanlar ile görüşme	Mülakat	Ortaokul	M12, M18
		Öğretmen	M16

Tablo 6 incelendiğinde nanoteknolojinin fayda ve zararlarının öğrenciler arasında tartışma yöntemi ile sorgulandığı ve nanoteknoloji uzmanlarıyla mülakat yapılarak nanoetik boyutunun incelendiği çalışmalar görülmektedir.

Son olarak incelenen araştırmaların bazılarında NBT öğretimi çalışmalarının sonunda katılımcı gruplardan nano ürün tasarımları istenmiş ve geliştirilen nanoteknolojiye yönelik tanıtıcı resimler, nanorobot tasarımları, AFM/STM modelleri gibi metaryeller kapanış programında sergilenmiştir. Ayrıca bu kapsamdaki çoğu çalışmanın başlangıcında katılımcılara nanoteknolojiyi genel hatları ile tanıtan video ve görsel sunumlarla giriş yapıldığı ve M14 kodlu çalışmada ise NBT de gerekli olan temel kavramların bir grup fen bilimleri öğretmenlerine çevrimiçi olarak tanıtıldığı tespit edilmiştir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Tematik analizi yapılan çalışmalarının en temel konusu nano ölçeğin öğrencilere öğretilmesi olmuştur. “Büyük fikirler”de boyut/ölçek kavramı olarak yer alan (Stevens ve diğerleri, 2009) nano parçacıkların büyüklüğünü kavramsallaştırmaya yarayacak bu konu için öncelikle nano ölçeğin iyi anlaşılması gereklidir. Araştırma kapsamında incelenen deneysel çalışmalarda ilk olarak öğretilmeye çalışılan kavram nanometre ölçüsünün anlaşılmasına yönelik olan nanoölçek (nanoskala) olmuştur. Bunun için bazı çalışmalar görsel resim ve videolar kullanmıştır. “Power of tens” gibi videolar ve nanoskalayı görselleştiren resimlerden yararlanılmıştır. İnsanların çıplak gözle göremedikleri çok küçük şeyleri anlamlandırmak için görselleştirmeyi kullanmak, öğrencilerin kavramları daha derinlemesine anlamalarına yardımcı olur. Video ve görsel resimlerle giriş yapılan konunun pekişmesi için en etkili yollardan biri kavramı pekiştiren etkinliklerdir. İncelenen çalışmalarda ölçek kavramını anlamlandıracak “kağıt kesme” aktivitesi görülmektedir. Öğrencilere verilen bir kağıt parçasını nano metre seviyesine gelene kadar makasla ortadan ikiye ayırmaları ve bu işlem için düşünmeye sevk eden hesaplamalar yapmaları istenmiştir. Böylece öğrenciler, nano ölçeğin ne kadar küçük olduğunu ve nano ölçekte çalışmak için farklı özel araçlara ihtiyaç duyulacağını anlayabilirler. Yine nano ölçeği pekiştirecek ve öğrencilerin nano ölçekteki maddeleri tanımlarını pratikleştirecek nesnelere boyutuna göre sıralama etkinliği yaptırılmıştır. Virüsten, futbol sahasına, DNA’dan bakteriye farklı boyutlardaki nesnelere bulunduğu kartları boyuta göre büyükten küçüğe doğru sıralama ya da nanoskaladaki yerine yerleştirme oyunları ile öğrencilerin nano ölçeğe aşinalığı artabilir. Bu şekilde öğrenciler mikro ölçekten nano ölçeğe kadar çeşitli nesnelere keşfederek nano ölçeği görselleştirmiş olurlar. Ek olarak 'The scale of the Universe' yazılım uygulamasını (<http://htwins.net/scale2>), kullanan çalışmalarda mevcuttur (Mandrikas ve diğerleri, 2020). Aktiviteler öğrencilerin nano ölçekteki nesnelere boyutunu belirleyerek diğer ölçeklerdeki nesnelere karşılaştırma fırsatı sunar. Bu şekilde öğrenciler nanometrenin ne kadar küçük olduğunu kavrayabilirler.

Maddelerin özellikleri, boyuta bağlı olarak değişebilir ve nanoboyuta inildikçe, beklenmedik farklı özellikler gösterebilir (Stevens ve diğerleri, 2009). Cisimler yığın halden nanoboyuta yaklaştıkça yüzeydeki atom sayısı önemli ölçüde artar. Yüzey atomları çevre ile etkileşime girdiğinden, yüzeydeki atom sayısı oranı kimyasal reaktiviteyi önemli ölçüde etkiler. Maddeler nanopartiküllere dönüştükçe yüzey alanı/hacim oranı büyük oranda artacak ve malzemenin reaktivitesi o oranda yükselecektir (Stevens ve diğerleri, 2009). İncelenen araştırmalarda öğrencilere öğretilmeye çalışılan önemli kavramlardan biri maddelerin küçüldükçe yüzey alanı/hacim oranındaki artışı göstermeye çalışmak olmuştur. Bunun için iki önemli etkinlik kullanılmıştır. Birincisi belli bir boyutta küpü (macar küpü veya agar küpü gibi), her seferinde daha küçük eşit küplere bölerek yüzey alanı/hacim oranlarını hesaplama ve sonuçları karşılaştırma etkinliğidir. Şekil 2’de görüldüğü gibi hesaplama yapan öğrenciler küp küçüldükçe yüzey alanı/hacim oranının arttığını matematiksel olarak göreceklerdir. Böylece öğrenciler, nesnelerin küçüldükçe çevresi ile daha fazla maruz kalacağı bunda fiziksel ve kimyasal aktivitesini değiştireceğini fark etmiş olur. Yine nano parçacıkların makro düzeydeki hallerinden farklı davranmasının boyuta bağlı özelliklerden kaynaklandığını göstermeye yarayan bir aktivite olarak reaksiyon hızı deneyleri, incelenen çalışmalarda sıklıkla kullanılmıştır. Öğrencilere aynı miktar maddenin tek parça halinde ve yüzey alanı artırılmış küçük taneler halinde reaksiyonunu gözleme fırsatı sunulmuştur. Bunun için bazı çalışmalar efervesan tabletin tek parça halinde suda çözünmesi ile ince toz haline getirilmiş halinin suda çözünme sürecini öğrencilere etkinlik olarak kullanmışlardır. Bazı çalışmalarda etkinlik olarak, büyük parça halinde patates ile aynı miktarda küçük parçalar halindeki patateslerin hidrojen peoksit ile reaksiyonu deneyini kullanılmıştır. Adadan ve diğerlerinin (2017) yaptıkları çalışmada ise eşit büyüklükte üç agar küp kullanılarak biri tam halde, ikincisi 4 eşit parçaya, üçüncüsü 8 eşit parçaya bölünür. Agar küpleri önce seyreltik NaOH ve fenolftalein ile muamele edilerek bazik ve pembe renkli olmaları sağlanır. Daha sonra seyreltik HCl çözeltisi bulunan üç farklı kaba konur. Ardından nötrleştirme reaksiyonu neticesinde küplerin yüzeylerinden başlayarak renk solması gözlenir. Öğrenciler renk kaybolma sürelerini not ederek yüzey alanı/hacim oranının reaksiyon hızına etkisini gözlemlerler. Deneysel etkinlikler öğrencilerin sorgulama yapmalarına ve kalıcı öğrenme gerçekleştirmelerine yol açar. NBT öğretiminde deneysel etkinliklere sık sık yer verilmiştir. Lati, Triampo ve Yodyingyong (2019) ise silika aerjel hazırlama aktivitesi ile nano boyutun etkisini anlatmaya çalışmıştır. % 95 havadan oluşan silika aerjel yüksek özgül yüzey alanı gibi olağanüstü özelliklere sahiptir. Benzer şekilde tek kullanımlık çocuk bezleri süper emici polimer jellerden oluşur ve ağırlığından onlarca kat daha fazla sıvı emmelerini sağlar. Bu emme yeteneği, malzemenin yüzey alanı/hacim oranını artıran gözenekli bir yapıdan kaynaklanır (Stevens ve diğerleri, 2009).

Nanobilimin ortaya çıkışı ve gelişmesi, nano boyutta görüntüleme ve işlem yapmaya yarayan nano duyarlı aletlerin geliştirilmesi ile başlamıştır. Nano nesnelere günlük hayatta gözle göremediğimiz boyutta olduğundan karakterizasyon için özel araçlara ihtiyaç duyulur. AFM, bilim insanlarının maddeleri atomik seviyeye kadar gözlemlenmelerini ve manipüle etmelerini sağlayan teknik bir araştırma cihazıdır. STM, ölçüm probu ile numune tanecikleri arasındaki etkileşimlerden yararlanarak, yüzey atomlarını bir ısı haritası olarak resmedebilir (Hingant ve Albe, 2010). AFM veya STM gibi cihazların tanıtılması, lise ve üniversite öğrencilerinin NBT öğretim çalışmalarında önemli bir yeri vardır. Tematik analizi yapılan çalışmalarda üçüncü sırada öne çıkan konu AFM ve STM gibi nano duyarlı aletlerin tanıtılması olmuştur. Buna yönelik yapılan etkinliklerin başında AFM’nin modellenmesi gelmektedir. Şekil 3 de görüldüğü gibi AFM’yi; dirseği, bu dirseğe bağlı ince ucu, ışın sapmasını yakalayan lazeri ve taradığı yüzeyi görselleştirerek modelleyen çalışmalar bulunmaktadır (Blonder ve Sakhnini, 2012). Johnstone’nun, (2000) kimya eğitimi için birbirine bağlanmasını önerdiği; makro seviye, mikro seviye ve temsil seviyesini, çok küçük şeyleri inceleyen NBT öğretimi içinde kullanmak faydalı olacaktır. AFM gibi son teknoloji teknikler, makro ve alt mikro düzeyler arasında bir bağlantı kurar (Blonder, 2010). Bu bağlantı öğretimde simülasyonlar ve modellemeler kullanılarak sağlanabilir. Bazı çalışmalarda ise STM cihazının nasıl çalıştığını göstermek için “kara kutu”

modellemesi tercih edilmiştir. Bu etkinlikte öğrencilere tabanına farklı boyutlarda nesnelere yapıştırılmış kapalı bir karton kutu verilir. Kutunun üstüne küçük birkaç delik açılır. Öğrencilere plastik çubuk, tahta kalem, metal şiş gibi çeşitli araçlar verilir ve bu araçları kullanarak kapalı kutunun içindeki nesnelere boyutlarını grafik olarak resmetmeleri istenir. Bu etkinlik ile öğrenciler STM mikroskopunun çalışma prensibini daha iyi kavrayacaktır. Birkaç araştırmada öğrenciler nanobilim araştırma merkezlerine götürülerek orada gerçek AFM ve STM cihazları uzmanları tarafından tanıtılmış (Blonder, 2011; Blonder ve Mamlok Naaman, 2016; Sgouros ve Stavrou, 2019), bir kaçında ise öğrenciler AFM ve STM cihazlarını kullanma fırsatı bulmuştur. Öğrencilerin, nanoteknoloji araştırma merkezlerini ziyaret ederek bu cihazların asıllarını görmeleri, kullanmaları ve uzmanlar tarafından bilgilendirilmeleri motivasyonlarını artıracak ve nanoteknolojiye karşı olumlu tutumlar geliştirmelerini sağlayacaktır.

Doğadaki bulunan yapılarda atom ve moleküller kimyasal ve fiziksel bağlarla kendi kendini tamamlayan bir bütün halinde bulunur. Kendi kendine montaj diye isimlendirilen bu doğal yapılar taklit edilerek laboratuvar ortamında istenilen özelliklere uygun nano boyutlu yapılar elde edilebilir (Stevens ve diğerleri, 2009). Tematik analizi yapılan çalışmalarda kendi kendine montaj (self-assembly) kavramına yönelik nanoteknoloji uygulamalarını tanıtıcı etkinlikler tespit edilmiştir. Bu amaçla en çok doğadaki lotus bitkisinin yaprağını örnek alan ve “lotus etkisi” olarak ifade edilen etkinlik görülmektedir. Şekil 4’de görülen lotus bitkisi yaprağı doğal olarak nano boyutta hidrofob bir yapı ile kaplıdır. Yapılan deneysel etkinliklerle de görülebilecek şekilde lotus bitkisine damlatılan su damlacıkları yaprağın yüzeyinde tutunamayarak 180 dereceye yakın bir açı ile yüzeyden kayar. Bu şekilde yüzeyden kayan su damlacıkları aynı zamanda yaprak yüzeyindeki toz ve kirleri de temizleyerek yüzeyden ayrılır. NBT öğretim çalışmalarında öğrencilere lotus bitkisine su damlatma etkinliği ve nano yüzeyle kaplanmış ıslanmayan tekstil gibi ürünlerinin gösterildiği benzer çalışmalar yapılabilir. Bunlar öğrencilerin nano ürünlerin ardındaki bilimsel altyapıyı ve teknolojiye dönüşümünü fark etmeleri ve bu alana ilgi duymalarını sağlayacaktır. Lotus etkisi gibi kendi kendini temizleyen yüzeylerin video görselleri ile konu desteklenebilir. Örnek olarak Titanyum dioksit (TiO_2) ile kaplı yüzeylerin kendini temizleyebilmesi kullanılabilir. TiO_2 ile kaplı yüzeylerin güneş ışınları vurduğunda foto katalizlenme ile yüzeyle temas eden havadaki su molekülleri oksijen radikallerine ayrıştırılabilmekte ve sonrasında radikallere temas eden organik kirlilik içeren moleküller su, karbon dioksit, mineral tuzlara dönüştürebilmektedir. Kendi kendini temizleyen elbiseler, camlar gibi nano ürünler öğretim çalışmalarında kullanılabilir. Blonder (2011), yaptığı çalışmaya katılan yüksek lisans öğrencilerinden nanobilimin elektronik, optik, mekanik, enerji ve manyetizmadaki farklı uygulamalarından bir konuyu seçerek sunum hazırlamaları istenmiştir. Bu şekilde öğrencilerin nano uygulamaları tanımları sağlanmıştır. Benzer konuda beş nanoteknoloji uygulamasını (nanotıp, nanoelektronik, fotovoltajik hücreler, nanobotlar ve kendi kendini temizleme) okullarda öğretmek için bağlam oluşturmaya yönelik uzmanlar topluluğunun fikir birliğine varma (delphi yöntemi) çalışması ise Sakhni ve Blonder (2016) tarafından yapılmıştır. Bu çalışmada NBT öğretiminin “Büyük Fikirler” deki yedi temel kavrama dayandığı tespit edilmiştir. Nano uygulamaları öğrencilere daha iyi tanıtmak için nano araştırma merkezlerine ziyaret, video izleme gibi etkinliklerde bulunmaktadır. Blonder ve Mamlok Naaman (2016) öğrencileri nano araştırma laboratuvarına götürerek kendinden montajlı tek tabakalar hakkında sorgulamaya dayalı öğrenmelerine yönelik etkinlik yapmışlardır. Stavrou ve diğerleri (2018) araştırma laboratuvarında yeni geliştirilmiş kendi kendini temizleyen malzemelerle ilgili video izlettirmiştir. Lati ve diğerleri (2019) silika aerojel ile bir aktivite tasarlayarak öğrencilerin süper hidrofobikliği ve kendi kendini temizleyen yüzey kavramlarını anlamalarına yardımcı olmaya çalışmıştır. Okullarda kolay ulaşılabilir ve ekonomik olan etkinlikler seçilerek öğrencilere yaptırılabilir. Bu öğrencilerin nanoya ve bilime yönelik olumlu tutum geliştirmelerine yardımcı olacaktır.

Doğal yollardan oluşan nano malzemeler olduğu gibi endüstriyel olarak üretilen çeşitli nano malzemeler de vardır. Kompozitlerden üretilen hafif bisikletler, nanoyapılı katalizörler, transistörler, bilgisayar yongaları, pil ve güneş panelleri, tv ve bilgisayar ekranları, güneş

kremleri, nano yüzeyle kaplı tekstil ürünleri gibi günlük hayatımıza giren birçok nano malzeme bulunmaktadır. Tematik olarak incelenen NBT öğretim çalışmalarında öğrencilere nanomalzemeleri tanıtıcı etkinlikler yapıldığı görülmektedir. Işık yayan diyotlar'ın (LED) tanıtıldığı çalışmalarda nano ürün olan LED lambalar kullanılmıştır. Ferro sıvılara miknatıs yaklaştırarak sıvı içerisindeki nano parçacıkların görsel olarak gösterildiği etkinlik çalışması da her seviyede öğrencilere yönelik yapılabilir. Sakhini ve Blonder (2016) yaptıkları çalışmada nanotıp, nanoelektronik, fotovoltaik hücreler ve nanobotlar gibi nanoteknolojik malzemeleri bir bağlam temelinde öğretmeye çalışmıştır. İlk nano malzemelerden olan fulleren ve karbon nano tüpü tanıtmaya yönelik araştırmalarda tespit edilmiştir. 60 adet karbon atomundan (C60) oluşan bir nano kütlemin futbol topuna benzer şekilde bir araya geldiği nano malzemeye fulleren adı verilmiştir. Şekil 5'te görüldüğü gibi tek sıra halinde içi boş tüp şeklinde halka oluşturarak karbon atomlarının bir araya gelmesi karbon nanotüpleri oluşturur. Karbon nanotüpler hafif, esnek ve çok dayanıklı olmasının yanında iletkenliği de diğer nano olmayan malzemelere göre çok daha iyi olması nedeni ile üzerinde çalışılması ve tanıtılmasını gerektiren bir nano malzemedir. Kampschulte, Akaygün, Adadan, Eilert ve Heyduck (2017) ise yaptıkları çalışma etkinliğinde öğrencilere gümüş nano parçacık sentezleterek anti bakteriyel etkisini gözleme fırsatı verilmişlerdir.

Çoğu teknolojik yeniliklerde olduğu gibi nanoteknolojide günlük hayatımızı olumlu ve olumsuz etkileyebilecek potansiyel barındırmaktadır. Toplumun bu konuda bilinçlendirilmesi gerekir. Nanoteknolojinin topluma sağlayacağı yararları ve neden olacağı zararlara yönelik bilinçli insanlar yetiştirmek nano eğitimcilerin görevidir (Wansom ve diğerleri, 2009). Tematik analizi yapılan çalışmalarda en sık işlenen konulardan biri de nano teknolojinin topluma fayda ve zararlarının tartışıldığı nano etik konusu olmuştur. Nanoteknoloji üzerine gazete haberlerinin ve makalelerin okunup öğrenciler arasında bireysel ve grup tartışmalarının yapıldığı etkinliklerin bulunduğu görülmektedir. Bazı çalışmalarda ise nanoteknolojinin etik unsurlarına yönelik bilim inanları ve nanobilim uzmanları ile mülakat yapılmıştır. Nanoteknolojinin yeni gelişmekte olan bir alan olması nedeniyle nano partiküllerin hayatımızı nasıl etkileyeceğine yönelik sahip olduğumuz bilgiler sınırlıdır. Bu anlamda nanoteknolojinin zararları henüz tam olarak tespit edilememiş olabilir. Ancak atıklara karışan nano parçacıkların canlılar için bir risk oluşturacağı öngörülebilir. Bunun için nano teknolojinin avantajları ve beklenen riskler farklı eğitim düzeylerine entegre edilerek öğrencileri bilinçlendirmek gerekmektedir.

Bazı öğretim çalışmalarının sonunda katılımcılardan nanoteknolojiye yönelik fikir geliştirmeleri istenmiş ve buna yönelik düşüncelerini yansıtan model, resim, yansıtıcı günlük gibi tasarım çalışması yaptırılmıştır. Daha sonra etkinliklerin son günü bu tasarımlardan sergi hazırlamaları sağlanmıştır. Öğrencilerin hayal güçlerinin gelişmesini teşvik edecek bu tür çalışmalar katılımcıların ürün oluşturma becerilerini de geliştirecektir.

Uluslararası literatür ışığında NBT öğretiminin nasıl yapıldığına yönelik yapılan inceleme sonucunda; ABD Ulusal Bilim Vakfı'nın desteği ile Stevens ve diğerlerinin (2009) "büyük fikirler" adıyla ortaya koyduğu temel konuların öğrencilere öğretilmeye çalışıldığı görülmektedir. İncelenen çalışmalarda altı temanın öne çıktığı gözlenmektedir. Bunlar: boyut/ölçek, boyuta bağlı değişen özellikler, nanoteknolojide kullanılan araçlar, nanoteknolojide uygulamalar, nano malzemeler, nanoteknolojinin fayda ve riskleri. Bu çalışmanın sonuçlarına benzer şekilde Ghattas ve Carver (2012) yaptıkları literatür derleme çalışmasında bazı temaların öne çıktığı rapor edilmiştir. Bunlar, nanoteknolojinin kökenleri, okul etkinlikleri, tüketici ürünleri, mühendislik uygulamaları, etik konular ve nanoteknolojinin etkileridir. Nanometreyi öğrencilerin kavraması için boyut ve ölçek kavramı altında multimedya görselleri, cisimlerin nanoskala yerini bulma etkinliği ve kağıt parçasını nano boyuta indirgeyene kadar kesmeye çalışma etkinlikleri yapılmıştır. Maddelerin nano boyuttaki davranış değişikliğini açıklamaya yönelik olarak; yüzey alanı/hacim hesapları yapma etkinlikleri ve maddelerin tek parça boyutları ile aynı miktarda küçük parçalar halindeki reaksiyon aktivitelerine yönelik deney yapıldığı görülmektedir. Öğretim çalışmalarında nanoteknoloji çalışmalarında kullanılan görüntüleme ve

karakterizasyon araçları öğrencilere tanıtılmaya çalışılmıştır. Bu kapsamda nano araştırma merkezlerine öğrenciler götürülerek orada bu araçlar uzmanlarınca tanıtılmıştır. Ayrıca nano duyarlı aletlerden AFM ve STM'nin modelleme etkinlikleri ile çalışma prensipleri açıklanmaya çalışılmıştır. Öğrencilerin nanoteknolojik ürünlerin oluşturulmasında yatan bilimsel altyapıyı anlamaları için doğadaki nano yapılar gösterilmiştir. Lotus bitkisinin hidrofob yüzeyi etkinlikler ile gösterilerek bu yapının taklit edilmesiyle üretilen nano ürünler ve uygulamalar öğretim çalışmalarında kullanılmıştır. Benzer aktiviteler ile kendi kendini temizleyen nano ürünler, LED lambalar, ferro sıvılar ile nano malzemeler öğrencilere öğretilmeye çalışılmıştır. İncelenen NBT öğretim çalışmalarında etkinliklerin son oturumu genellikle nanoteknolojinin fayda ve risklerinin tartışılmasına ve nano ürün tasarlanmaya çalışmasına ayrıldığı tespit edilmiştir.

Nanobilim ve nanoteknolojiyi eğitime entegre etme hususunda zorluklardan biri öğrencilerin seviyelerine uygun konuların seçilmesidir. Burada disiplinler arası bir yaklaşıma ihtiyaç duyulmaktadır (Jones ve diğerleri, 2013). Nanoteknolojiyi öğrenmek için en uygun seviyenin lise düzeyi olduğu görülmektedir. İncelenen araştırmalarda yapılan etkinliklerin büyük bir kısmı lise düzeyi öğretmen ve öğrencilerine yönelik olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanında lisans düzeyi öğrencilere yönelik çalışmalar ve öğretmen eğitimi için yürütülen çalışmaların da bulunduğu görülmektedir. Az sayıda da olsa ilköğretim öğrencilerine yönelik yapılmış çalışmalar da bulunmaktadır. Günümüzde nanobilim ve nanoteknoloji, hızla gelişen popüler bir bilim alanı olmuştur. Kullandığımız nano ürünler hakkında bilgi sahibi olmak ve nanoteknoloji rekabetinde yer alacak bilim insanlarını yetiştirmek için nanoeğitimin yaygınlaşmasına ihtiyaç vardır. Bu ihtiyaç nedeniyle, farklı eğitim seviyelerindeki öğrencilerin nanoteknoloji ile ilgili temel bilgilerle tanışmaları gerekmektedir. Dünyada ilk önce lisansüstü düzeyde başlayan nanoeğitim daha sonra lisans düzeyine yayılmıştır. Ülkemizde birkaç üniversitede (Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi, Yeditepe Üniversitesi, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi) lisans düzeyinde nanoeğitim yapılmaktadır. Ancak lise düzeyinde henüz nanoeğitim verildiği söylenemez. NBT öğretiminde “büyük fikirler” ışığında okul müfredatlarına nano kavramların girmesi gerektiği söylenebilir. Burada karşımıza çıkan başka bir zorluk ise öğretmenlerin genellikle tek bir alanda uzmanlaşmış olmasıdır (Drane ve diğerleri, 2009). Eğitimlerini nanobilimin gelişmesinden önce tamamlamış olan öğretmenler yabancıları bu konuları anlatmakta isteksiz davranacakları ve zorlanacakları düşünülebilir. Bu nedenle öğretmenler yaz kampları gibi hizmetiçi eğitim etkinlikleri ile nanobilim ve teknoloji konularında eğitimden geçirilmelidir. Lisans düzeyinde öğretmenlik eğitimi veren eğitim fakülteleri fen ve matematik alanları programlarına nanoteknolojide temel kavramları eklemeli ve yeni mezun olacak öğretmen adayları nanoteknoloji alanında donanımlı bir şekilde mezun olmaları, mesleğe başladıktan sonra nanoeğitim konusunda fayda sağlayacaktır. Okullarda fizik, kimya, biyoloji ve matematik derslerinde uygun bağlamlara nanoteknoloji konuları eklenebileceği gibi seçmeli tek bir bilim teknoloji gibi ders içinde de bu eğitim verilmesi sağlanabilir. Etkinlikler aracılığıyla kazanılan deneyimler NBT öğrenimini daha etkili kılar (Furlan, 2009). Bu sebeple NBT konularına yönelik öğretimin, uygulamalı bir şekilde, etkinliklerle gerçekleştirilmesi, aktif öğrenme anlayışlarına uygun şekilde kalıcı öğrenmenin gerçekleşmesini sağlayacaktır. Yapılan çalışmanın nanoeğitim ile ilgilenen araştırmacılara, FeTeMM (STEM) çalışmalarına, fen ve matematik müfredatı çalışmalarına, fen ve teknoloji, fizik, kimya, biyoloji ve matematik öğretmenlerine ve eğitim yöneticilerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Adadan, E., Akaygun, S., & Sanyal, A. (2017). Size-dependent properties of matter: Is the size of a pill important?. *Science Activities*, 54(3-4), 86-95.
- Alpat, S. K., Uyulgan, M. A., Şeker, S., Altaş, H. Ş. ve Gezer, E. (2017). Nanoteknoloji konusunda işbirlikli öğrenme yönteminin ortaöğretim 10. sınıf öğrencilerinin akademik başarı ve görüşlerine etkisi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 27-57.

- Blonder, R. (2010) The influence of a teaching model in nanotechnology on chemistry teachers' knowledge and their teaching attitudes. *Journal of Nano Education* 2, 67–75. <https://doi.org/10.1166/jne.2010.1004>
- Blonder, R. (2011). The story of nanomaterials in modern technology: An advanced course for chemistry teachers. *Journal of Chemical Education*, 88(1), 49-52.
- Blonder, R., & Dinur, M. (2011). Teaching nanotechnology using student-centered pedagogy for increasing students' continuing motivation. *Journal of Nano Education*, 3(1-2), 51-61.
- Blonder, R., & Mamlok Naaman, R. (2016). Learning about teaching the extracurricular topic of nanotechnology as a vehicle for achieving a sustainable change in science education. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 14(3), 345-372.
- Blonder, R., & Sakhnini, S. (2012). Teaching two basic nanotechnology concepts in secondary school by using a variety of teaching methods. *Chemistry Education Research and Practice*, 13(4), 500-516. <https://doi.org/10.1166/jne.2011.1016>
- Blonder, R., & Sakhnini, S. (2017). Finding the connections between a high-school chemistry curriculum and nano-scale science and technology. *Chemistry Education Research and Practice*, 18(4), 903-922.
- Çalık, M. ve Sözbilir, M. (2014). İçerik analizinin parametreleri. *Eğitim ve Bilim*, 39(174), 33-38.
- Demircioğlu, H. ve Özdemir, R. (2019). Bağlam temelli öğrenme yaklaşımının öğretmen adaylarının nanoteknoloji konusunu anlamaları üzerindeki etkisi. *Journal of Computer and Education Research*, 7(14), 314-336.
- Denkbaş, E. B. (2015). Nanoteknolojiye yapılacak yatırımlar, ülkelerin ekonomik gücünü yansıtabilecek bir parametre olacak. *Bilişim Dergisi*, (41), 154, 78-87.
- Drane, D., Swarat, S., Light, G., Hersam, M., & Mason, T. (2009). An evaluation of the efficacy and transferability of a nanoscience module. *Journal of Nano Education*, 1(1), 8-14.
- Erkoç, Ş. (2007). *Nanobilim ve nanoteknoloji* (2. Bakı). Ankara: Odtü Yayıncılık.
- Furlan, P. Y. (2009). Engaging students in early exploration of nanoscience topics using hands-on activities and scanning tunneling microscopy. *Journal of Chemical Education*, 86(6), 705–711.
- Gardner, G., Jones, M. G., & Falvo, M. (2009). " New science" and societal issues. *The Science Teacher*, 76(7), 49.
- Ghattas, N. I., & Carver, J. S. (2012). Integrating nanotechnology into school education: A review of the literature. *Research in Science & Technological Education*, 30(3), 271-284.
- Gilbert, J. K., & Lin, H. S. (2013). How might adults learn about new science and technology? The case of nanoscience and nanotechnology. *International Journal of Science Education, Part B*, 3(3), 267-292.
- Gül, Ş. ve Sözbilir, M. (2015). Fen ve matematik eğitimi alanında gerçekleştirilen ölçek geliştirme araştırmalarına yönelik tematik içerik analizi. *Eğitim ve Bilim*, 40(178), 85-102.
- Healy, N. (2009). Why nano education?. *Journal of Nano Education*, 1(1), 6-7.
- Hingant, B., & Albe, V. (2010). Nanosciences and nanotechnologies learning and teaching in secondary education: A review of literature. *Studies in Science Education*, 46(2), 121-152.
- Jackman, J. A., Cho, D. J., Lee, J., Chen, J. M., Besenbacher, F., Bonnell, D. A., et al. (2016). Nanotechnology education for the global world: Training the leaders of tomorrow. *ACS Nano*, 10, 5595–5599.

- Jones, M. G., Blonder, R., Gardner, G. E., Albe, V., Falvo, M., & Chevrier, J. (2013). Nanotechnology and nanoscale science: Educational challenges. *International Journal of Science Education*, 35(9), 1490-1512.
- Johnstone, A. H. (2000). Teaching of chemistry-logical or psychological?. *Chemistry Education Research and Practice*, 1(1), 9-15.
- Kampschulte, L., Akaygün, S., Adadan, E., Eilert, K., & Heyduck, B. (2018). Interdisciplinary research brought to school-connecting chemistry and biology through nanotechnology. *Journal of Microbiology Biology Education*, 19(1), 1-3.
- Kulik, T., & Fidelus, J. D. (2007). *Education in the field of nanoscience*. European Nanotechnology Gateway Warsaw.
- Lati, W., Triampo, D., & Yodyingyong, S. (2019). Exposure to nanoscience and nanotechnology using guided-inquiry-based activities with silica aerogel to promote high school students' motivation. *Journal of Chemical Education*, 96(6), 1109-1116.
- Lin, S. Y., Wu, M. T., Cho, Y. I., & Chen, H. H. (2015). The effectiveness of a popular science promotion program on nanotechnology for elementary school students in I-Lan City. *Research in Science & Technological Education*, 33(1), 22-37.
- Mallmann, M. (2008). Nanotechnology in School. *Science in School* 10, 70-75.
- Mandrikas, A., Michailidi, E., & Stavrou, D. (2020). Teaching nanotechnology in primary education. *Research in Science & Technological Education*, 38(4), 377-395.
- Murday, J. S. (2009). *NSF workshop report: Partnership for nanotechnology education*. University of South California, Los Angeles.
- Nanosense Project. (2007). *Size matters: Introduction to nanoscience*. Retrived from <https://nanosense.sri.com/>
- Nanoyou Project. (2016). *Nano for youth is a project funded by the european commission's seventh framework programme*. Retrived from <https://nanoyou.eu/>
- Nikalje, A. P. (2015). Nanotechnology and its applications in medicine. *Med Chem*, 5(2), 81-89.
- Planinšič, G., & Kovač, J. (2008). Nano goes to school: A teaching model of the atomic force microscope. *Physics Education*, 43(1), 37.
- Roco, M. C. (2003). Broader social issues of nanotechnology. *Journal of Nanoparticle Research*, 5, 181-189.
- Roco, M. C., Mirkin, C. A., & Hersam, M. C. (2011). *Nanotechnology research directions for societal needs in 2020: Retrospective and outlook* (Vol. 1). Springer Science & Business Media.
- Roco, M. C. (2018). Overview: Affirmation of nanotechnology between 2000 and 2030. Chapter 1. In T. Mensah, B. Wang, G. Bothun, J. Winter & V. Davis (Ed.), *Frontiers of nanotechnology: Nanotechnology commercialization* (pp. 1-23). Wiley Publ.
- Sagun Gököz, B. (2012) *Design and implementation of a nanoscience & nanotechnology workshop: Investigating 11th grade students' awareness and conceptual understanding of nanoscience & nanotechnology*. (Unpublished Master Thesis). Boğaziçi University. İstanbul, Turkey.
- Sagun Gököz, B. ve Akaygün, S. (2013). Üniversiteden liseye uzanan köprü: Bir nanobilim atölye çalışması. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 31(2), 49-72.
- Sakhnini, S., & Blonder, R. (2016). Nanotechnology applications as a context for teaching the essential concepts of NST. *International Journal of Science Education*, 38(3), 521-538.

- Sakhnini, S., & Blonder, R. (2018). Insertion points of the essential nanoscale science and technology (NST) concepts in the Israeli middle school science and technology curriculum. *Nanotechnology Reviews*, 7(5), 373-391.
- Schank, P., Krajcik, J., & Yunker, M. (2007). Can nanoscience be a catalyst for educational reform. *Nanoethics: The ethical and social implications of nanotechnology*, 277-290.
- Schwarzer, S., Akaygun, S., Sagun Gokoz, B., Anderson, S., & Blonder, R. (2015). Using atomic force microscopy in out-of-school settings—two case studies investigating the knowledge and understanding of high school students. *Journal of Nano Education*, 7(1), 10-27.
- Sgouros, G., & Stavrou, D. (2019). Teachers' professional development in nanoscience and nanotechnology in the context of a community of learners. *International Journal of Science Education*, 41(15), 2070-2093.
- Stavrou, D., Michailidi, E., & Sgouros, G. (2018). Development and dissemination of a teaching learning sequence on nanoscience and nanotechnology in a context of communities of learners. *Chemistry Education Research and Practice*, 19(4), 1065-1080.
- Stavrou, D., Michailidi, E., Sgouros, G., & Dimitriadi, K. (2015). Teaching high-school students nanoscience and nanotechnology. *LUMAT: International Journal on Math, Science and Technology Education*, 3(4), 501-511.
- Stevens, S., Sutherland, L., Schank, P., & Krajcik, J. (2009) *The big ideas of nanoscience: A guidebook for secondary teachers*. NSTA Press, Arlington.
- Şenel Zor, T. (2017). *Etkinlik temelli nanobilim ve nanoteknoloji eğitiminin fen bilimleri öğretmen adaylarının nanobilim ve nanoteknoloji farkındalıklarına ve kavramsal anlayışlarına etkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Konya.
- The NISE Network (2016). *Nanodays collection*. Ithaca, New York.
- Wansom, S., Mason, T. O., Hersam, M. C., Drane, D., Light, G., Cormia, R., et al. (2009). A rubric for postsecondary degree programs in nanoscience and nanotechnology. *International Journal of Engineering Education*, 25, 615–627.
- Zor, T. Ş. ve Aslan, O. (2018). The effect of activity-based nanoscience and nanotechnology education on pre-service science teachers' conceptual understanding. *Journal of Nanoparticle Research*, 20(3), 75.

EKLER

Ek 1. Araştırma Kapsamında İncelenen Makaleler

Kod	Makale Künyesi
M1	Adadan, E., Akaygun, S., & Sanyal, A. (2017). Size-dependent properties of matter: Is the size of a pill important?. <i>Science Activities</i> , 54(3-4), 86-95.
M2	Blonder, R. (2010) The influence of a teaching model in nanotechnology on chemistry teachers' knowledge and their teaching attitudes. <i>Journal of Nano Education</i> 2, 67–75. https://doi.org/10.1166/jne.2010.1004
M3	Blonder, R. (2011). The story of nanomaterials in modern technology: An advanced course for chemistry teachers. <i>Journal of Chemical Education</i> , 88(1), 49-52.
M4	Blonder, R., & Dinur, M. (2011). Teaching nanotechnology using student-centered pedagogy for increasing students' continuing motivation. <i>Journal of Nano Education</i> , 3(1-2), 51-61.

-
- M5 Blonder, R., & Mamlok Naaman, R. (2016). Learning about teaching the extracurricular topic of nanotechnology as a vehicle for achieving a sustainable change in science education. *International Journal of Science and Mathematics Education, 14*(3), 345-372.
- M6 Blonder, R., & Sakhnini, S. (2012). Teaching two basic nanotechnology concepts in secondary school by using a variety of teaching methods. *Chemistry Education Research and Practice, 13*(4), 500-516. <https://doi.org/10.1166/jne.2011.1016>
- M7 Hingant, B., & Albe, V. (2010). Nanosciences and nanotechnologies learning and teaching in secondary education: A review of literature. *Studies in Science Education, 46*(2), 121-152.
- M8 Jackman, J. A., Cho, D. J., Lee, J., Chen, J. M., Besenbacher, F., Bonnell, D. A., et al. (2016). Nanotechnology education for the global world: Training the leaders of tomorrow. *ACS Nano, 10*, 5595–5599.
- M9 Kampschulte, L., Akaygün, S., Adadan, E., Eilert, K., & Heyduck, B. (2018). Interdisciplinary research brought to school-connecting chemistry and biology through nanotechnology. *Journal of Microbiology Biology Education, 19*(1), 1-3.
- M10 Lati, W., Triampo, D., & Yodyingyong, S. (2019). Exposure to nanoscience and nanotechnology using guided-inquiry-based activities with silica aerogel to promote high school students' motivation. *Journal of Chemical Education, 96*(6), 1109-1116.
- M11 Lin, S. Y., Wu, M. T., Cho, Y. I., & Chen, H. H. (2015). The effectiveness of a popular science promotion program on nanotechnology for elementary school students in I-Lan City. *Research in Science & Technological Education, 33*(1), 22-37.
- M12 Mandrikas, A., Michailidi, E., & Stavrou, D. (2020). Teaching nanotechnology in primary education. *Research in Science & Technological Education, 38*(4), 377-395.
- M13 Sakhnini, S., & Blonder, R. (2016). Nanotechnology applications as a context for teaching the essential concepts of NST. *International Journal of Science Education, 38*(3), 521-538.
- M14 Sakhnini, S., & Blonder, R. (2018). Insertion points of the essential nanoscale science and technology (NST) concepts in the Israeli middle school science and technology curriculum. *Nanotechnology Reviews, 7*(5), 373-391.
- M15 Schwarzer, S., Akaygun, S., Sagun Gokoz, B., Anderson, S., & Blonder, R. (2015). Using atomic force microscopy in out-of-school settings—two case studies investigating the knowledge and understanding of high school students. *Journal of Nano Education, 7*(1), 10-27.
- M16 Sgouros, G., & Stavrou, D. (2019). Teachers' professional development in nanoscience and nanotechnology in the context of a community of learners. *International Journal of Science Education, 41*(15), 2070-2093.
- M17 Stavrou, D., Michailidi, E., & Sgouros, G. (2018). Development and dissemination of a teaching learning sequence on nanoscience and nanotechnology in a context of communities of learners. *Chemistry Education Research and Practice, 19*(4), 1065-1080.
- M18 Stavrou, D., Michailidi, E., Sgouros, G., & Dimitriadi, K. (2015). Teaching high-school students nanoscience and nanotechnology. *LUMAT: International Journal on Math, Science and Technology Education, 3*(4), 501-511.
- M19 Zor, T. Ş., & Aslan, O. (2018). The effect of activity-based nanoscience and nanotechnology education on pre-service science teachers' conceptual understanding. *Journal of Nanoparticle Research, 20*(3), 75.
-

EXTENDED ABSTRACT

The fast growing industry of Nanotechnology has paved the way for major investments from both public and private sectors. It has been highlighted that the NST (Nanoscience and Technology) education will be the most significant problem in terms of meeting the needs of qualified labor force (Roca, 2003). Owing to being an interdisciplinary area, the science discipline to provide nano-education, along with the curriculum levels details are the topics of discussion (Stevens et al., 2009). National Science Foundation of USA (NSF) provided support for a series of workshop for integrating the nanoscience and nanotechnology into the school curricula. Following a series of comprehensive studies, the subjects that are deemed suitable to be taught within the scope of nanoscience have emerged under the name of “big ideas” (Stevens et al., 2009). These subjects are as follows: Size and Scale, The Structure of Matter, Forces and Interactions, Quantum effects, Size-dependent properties, Self-Assembly, Tools and Instrumentation, Models and Simulations, Science, Technology and Society.

The motivation of this study can be described as the inadequacy of nano-education studies in our country, along with the instructors feeling incompetent due to not being familiar with this specific area. Accordingly, the objective of this research constitutes a structure under the light of the international literature oriented at the manner and the concepts to be used within the content of nano-education in learning environments. What is also aimed is to synthesize the conceptual contents that will guide the nano-instructors by means of examining the international literature. What makes this study important is the popularity of nano-technology, along with its interdisciplinary nature – in other words being a field of Science, Technology, Engineering and Mathematics Education (STEM). The main problem in our study is as follows: What are the subjects/concepts that the instructors can use for nanotechnology and nanoscience teaching, and in what way can they manage to do so? The sub-questions, on the other hand, are as follows:

- What are the most used subjects/concepts in nano-education according to the international literature?
- How is nanotechnology teaching done according to the international literature?

In this study, the researches carried out on nanotechnology education in the journals reviewed within the international index are examined, while also carrying out a thematic analysis on the activities implemented within the content of nanotechnology education. Thematic content analysis can be described as the interpretation of studies on a specific subject under certain drafts within a critical approach. The subject is analyzed holistically and deeply. One of the benefits of thematic content analysis is the ensuring of synthesizing and sampling of common and similar aspects of a specific subject within the literature under a qualitative manner (Çalık & Sözbilir, 2014).

As oriented at the examination process, the following key words were searched on the indices of Web of Science, ERIC, EBSCOhost, Education Full Text: nanotechnology, nanotechnology at schools, nanotechnology activities, nanotechnology education, etc. The articles published after 2010 have been included within the scope of the research. Owing to the fact that nanotechnology is a brand new field of study, along with the objective to identify the current status of the same in the up-to-date educational studies, this time period has been deemed to be suitable for the purposes of the study. While analyzing the data, the coding process has been carried out considering the activities implemented for the lessons, the type of learning approach used, along with the subjects/concepts on which the nanotechnology activities are projected to be carried out. Then the results have been synthesized under a holistic manner.

Following the examination carried out oriented at the manner how the nano-education is provided under the light of international literature, it can be seen that the main subjects, which were brought in by Stevens et al. (2009) under the name of “big-ideas”, are endeavoured to be taught to the students. It can be seen that there are six themes standing out within the examined

studies, which are size/scale, size-dependent properties, instrumentation used in nanotechnology, applications in nanotechnology, nano-materials, benefits and risks of nanotechnology. In order to ensure that the students comprehend the subject “nanometer”, the following activities have been carried out: multimedia images under the concept of “Size and Scale”; effectiveness of objects in terms of finding their places within the nanoscale; cutting a piece of paper until reducing it to the nano-size. Oriented at describing the behavioral change of matters on nano-size, it can be seen that the activities of surface area/volume calculations, along with the tests on monolithic sizes of matters, reaction activities of the same size in smaller pieces. The imaging and characterization instrumentation has been introduced to the students, which were used in the nanotechnology studies within the content of teaching procedures. In this context, the students were taken to the nano-research centers, thus introduced with such instrumentation by the experts. Moreover, the related principles have been described through AFM and STM modelling activities, which are the two of nano-scopic tools. For the students to comprehend the underlying scientific infrastructure in the scope of creating nano-technological products, the nano-structures in the nature have been shown to them. Displaying the hydrophobic surface of the lotus plant through the activities, the nano-products and applications produced through the imitation of this structure have been integrated into the teaching studies. With the use of similar activities, the students have also been introduced with self-cleaning nano-products, LEDs, ferrofluids and nano-materials. The final session of the activities within the nano-education studies subjected to examination has been conferred to be reserved for the discussion of benefits & risks of nanotechnology, along with designing a nano-product, in general.

One of the challenges in integrating nanoscience and nanotechnology into education is the selection of subjects that are suitable for the levels of students. An interdisciplinary approach is deemed required in this matter (Jones et al., 2013). The most suitable level for teaching nanotechnology is conferred to be “high-school” (Chen 2012). It has been detected in the examined researches that the majority of the activities are oriented at the high school levels. It can also be seen that there are various studies carried out on the education of undergraduate students and teachers. Today, nanoscience and nanotechnology has become a fast-growing science discipline. In order to have knowledge on the nano-products we use and educate science people to be integrated into the competition of nanotechnology, it is deemed as a must to ensure the proliferation of nano-education. Owing to this need, students on various levels of education need to be introduced with basic concepts related to nanotechnology. The teachers should be subjected to nanoscience and nanotechnology education through such inservice training activities as summer camps. It is also deemed as a pertinent step to include the basic terms and concepts of nanotechnology in the science and mathematics departments of the faculties of educational sciences, providing teacher training at the level of bachelor degree. Not only could the content-related nanotechnology subjects be integrated into the teaching of physics, chemistry, biology and mathematics, it can also be taught through a single course such as “Science and Technology”. Experiences gained through such activities will ensure the teaching of nanoscience and nanotechnology to be more effective (Furlan, 2009). For this reason, teaching of nanoscience and nanotechnology should be carried out under an applied manner through the utilization of certain activities, thus ensuring the permanent learning accordingly.

Genel İyi Oluş Ölçeği Kısa Formu'nun Türkçeye Uyarlama Çalışması*

The Adaptation of General Well-Being Scale Short Form into Turkish

Hatice ODACI¹, Feridun KAYA², Özge KINIK³

¹ Prof. Dr., Psikoloji Bölümü, Edebiyat Fakültesi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Türkiye, hatodaci@hotmail.com, (<https://orcid.org/0000-0002-2080-6269>)

²Sorumlu Yazar, Dr. Öğr. Üyesi, Psikoloji Bölümü, Edebiyat Fakültesi, Atatürk Üniversitesi, Türkiye, feridunkaya25@gmail.com, (<https://orcid.org/0000-0001-9549-6691>)

³Dr. Psikolojik Danışman, Söğütli İlkokulu, Türkiye, another-oz@hotmail.com, (<https://orcid.org/0000-0001-9293-2363>)

Geliş Tarihi: 15.12.2020

Kabul Tarihi: 26.11.2021

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, Genel İyi Oluş Ölçeği Kısa Formu'nun (GİÖÖKF) Türkçeye uyarlanmasıdır. Araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 öğretim yılında Trabzon Üniversitesi'nde öğrenim gören 306'sı (%65.4) kadın, 162'si ise (%34.6) erkek toplam 468 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada Kişisel Bilgi Formu, Yaşam Doyumu Ölçeği, GİÖÖKF, Pozitif ve Negatif Duygu Ölçeği ve İhtiyaç Doyum Ölçeği veri toplama araçları olarak kullanılmıştır. Elde edilen veriler üzerinde doğrulayıcı faktör analizi, korelasyon analizi ve bağımsız örneklem için t testi analizleri yapılmıştır. Faktör analizi sonucunda ölçeğin tek faktörlü yapısı doğrulanmıştır. GİÖÖKF'nin ölçüt bağımlı geçerliğinin tespiti kapsamında, üniversite öğrencilerinin genel iyi oluş düzeyleri ile pozitif duygu durumları, yaşam doyumları ve ihtiyaç doyumları arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulgulanırken negatif duygu durumları ile negatif yönde anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin güvenilirlik çalışmaları sonucunda, ölçeğin iç tutarlık katsayısı ve yapı güvenirliliği .84, iki yarı test korelasyonu ise .77 olarak bulgulanmıştır. Sonuç olarak GİÖÖKF'nin üniversite öğrencilerinin genel iyi oluşlarını ölçmede kullanılabilir ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Genel iyi oluş, geçerlik, güvenilirlik.

ABSTRACT

The aim of present study is to adapt the GWSSF into Turkish. The study group of the research consisted of 468 students, 306 (65.4%) females and 162 (34.6%) males, studying at Trabzon University in 2017-2018 academic year. In the study, Personal Information Form, GWSSF, Life Satisfaction Scale, Positive and Negative Affect Scale and Needs Satisfaction Scale were used as data collection tools. The obtained data were evaluated with confirmatory factor analysis, correlation analysis and t test for independent samples. Factor analysis results confirmed that the scale has a single factor structure. Within the scope of determining the criterion-related validity of the GWSSF, a positive significant correlation was found between the general well-being levels of university students, life satisfaction, positive emotions and need satisfaction, while a negative correlation was found with negative emotions. Within the scope of the reliability studies of the scale, Cronbach's alpha reliability coefficient for the whole scale was found to be .84. The composite reliability of the scale was calculated as .84. Two half test correlation was found to be

* Bu çalışma 24-27 Ekim 2019 tarihleri arasında Antalya/Türkiye'de gerçekleştirilen 21. Uluslararası Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

.77. In the light of the findings, it can be said that the GWSSF is a valid and reliable measurement tool that can be used to measure the general well-being of Turkish university students.

Keywords: General well-being, validity, reliability.

GİRİŞ

Düşünürler çok eski zamanlardan beri, birey için neyin iyi bir hayat sağladığını sorgulamışlardır. Bunlardan Konfüçyüs idealinde, bir insanın başkalarına ve topluma karşı sorumluluklarının iyi yaşamı tanımlamada kullanılan özelliklerin başında olduğu görülmüştür. Diğer taraftan Aristoteles idealinde ise mutluluğun, insan potansiyelinin tüm yelpazesini karşılayan erdemli eylemlerden oluştuğu bildirilmiştir (Diener & Tov, 2012). Hedonist düşünce tarzında ise bedensel hazlarla birlikte zihinsel ve ruhsal hazların da iyi oluşu arttırdığı vurgulanmaktadır. Daha sonra faydacı filozoflar bu geleneği takip etmiş ve iyi toplumu insanların çoğunluğu için en fazla mutluluğu sağlayan toplum olarak tanımlamışlardır (Compton & Hoffman, 2013; Diener & Tov, 2012). Alanyazında uzun yıllar çalışmalara konu olan mutluluğun farklı şekillerde ifade edildiği gözlenmektedir. Bunlar; iyi oluş, hedonik iyi oluş, psikolojik iyi oluş, yaşam kalitesi, öznel iyi oluş, duygusal iyi oluş, deneyimlenen iyi oluş, anımsanan iyi oluş, değerlendirici iyi oluş, eudaimonik iyi oluş, mutluluk şeklinde sıralanan ifadelerdir (Diener, Lucas & Oishi, 2018). Bu kavramlardan iyi oluş, kişinin değerli eylemlerde bulunma ve değerli olma haline ulaşma yeteneği olarak tanımlanmaktadır (Sen, 1993). Bir diğer tanımda ise iyi oluş, iyi olmanın öznel boyutlarına sosyal, sağlık ve maddi durumları da dâhil edilerek bireylerin yaşamda ne kadar iyi olduklarını belirten genel bir terim olduğu ifade edilmiştir (Diener vd., 2018).

İyi oluşun önemi son yirmi yılda giderek artmış ve bu zaman zarfında, iyi oluşu değerlendirmek için birtakım yeni psikometrik araçlar geliştirilmiştir (Longo, Coyne ve Joseph, 2018). Bu amaçla Linton, Dieppe ve Medina Lara (2016) bin dokuz yüz doksan üç sonrasında genel kullanım için tasarlanmış iyi oluş değerlendirmelerini içeren doksan dokuz ölçme aracını inceleyerek sistematik bir derleme sunmuşlardır. Çalışmada ölçme araçlarının farklı teorik arka planları nasıl yansıttığını, araçlar arasındaki benzerlik ve farklılıkları çevreleyen eksikliklere dikkat çekilmiştir. Alanyazında ise sıklıkla genel iyi oluş faktörü olarak öznel iyi oluş ve psikolojik iyi oluş kavramlarının kullanıldığı görülmektedir. Daha genel olarak, bu iki kavramın sırasıyla pozitif duygu (hedoina) ve pozitif işlevsellik (eudaimonia) veya zevk ve kişisel tatmin olarak ele alındığı görülmüştür.

Alanyazında iyi oluşun pozitif duygu ve pozitif işlevsellik faktörlerinin genellikle farklı kavramlar olarak modellendiği ancak son zamanlarda yapılan bazı çalışmalar olumlu duygu ve olumlu işleyiş unsurlarının tek bir genel faktörle yeterince açıklandığını göstermiştir. Bu amaçla yola çıkan araştırmacılar tek bir genel iyi oluş faktörünün yeterliliğini, yüksek dereceli ve çift faktörlü modeller kullanarak test etmeye başlamış ve olumlu sonuçlar ortaya elde etmişlerdir (Longo, Coyne & Joseph, 2017). Örneğin, Huppert ve So (2013) iki faktöre yüklenen on maddeli iyi oluş modelini önermiştir. Benzer olarak diğer çalışmalarda da öznel iyi oluş faktörü ile psikolojik iyi oluş faktörünün yüksek düzeyde ilişkili oldukları tespit edilmiştir (Keyes, Shmotkin & Ryff, 2002; Linley, Maltby, Wood, Osborne & Hurling, 2009). Bununla birlikte yakın tarihli bir çalışmada, olumlu duyguların ve olumlu işlevsellik faktörlerinin yüksek düzeyde korelasyon gösterdiği ve genel bir faktör dahil edildikten sonra, iki spesifik faktörün daha düşük değerler gösterdiği diğer bir ifade ile tek faktörlü bir yapının desteklendiği vurgulanmıştır (Longo, Coyne, Joseph & Gustavsson, 2016). Ayrıca bir diğer çalışmada da olumlu duygular ve olumlu işleyiş unsurlarının genel iyi oluş faktörünün alt boyutları olduğu vurgulanmıştır (Coffey, Wray Lake, Mashek & Branand, 2016).

Araştırmacıların (Diener vd., 2010; Huppert & So, 2013; Keyes, 2002; Ryan, Huta & Deci, 2008; Seligman, 2011; Waterman vd., 2010) geliştirdiği ölçekler Longo ve diğerleri (2017) tarafından incelenmiştir. Araştırmacılar iyi oluş anlayışındaki farklılıkları ve benzerliklerin incelenmesi sonucunda bu ölçüm araçlarının her birinin çok boyutlu bir iyi oluş yapısını vurguladıklarını dile getirmişlerdir. Sonuç olarak alanyazında on dört farklı ve yinelenen yapı belirlemişlerdir (mutluluk, sakinlik, canlılık, iyimserlik, bağlanma, öz-farkındalık, öz-kabul, öz-saygı, yeterlik, gelişmişlik, amaçlılık, önemlilik, uyumluluk ve ilişkili olma). Mevcut hiçbir araç on dördü yapının tümünü değerlendirmedeğinden ve her biri yalnızca iyi oluşun kısmi bir değerlendirmesini sunduğunu göz önünde bulundurarak Longo ve diğerleri (2017) çok boyutlu bir ölçme aracı olan yeni Genel İyi Oluş Ölçeği'ni geliştirmişlerdir.

Genel İyi Oluş Ölçeği (GİÖÖ), altmış beş madde ile on dört farklı yapıyı değerlendiren tek bir genel faktör olarak ortaya çıkmıştır. Genel İyi Oluş Ölçeği, araştırmacılara on dört ölçekten herbirini ayrı ayrı ve genel iyi oluş için genel bir değerlendirme puanı sunduğu için ve kapsamlı olduğundan iyi oluş alanyazınına katkılar sağlamıştır. Ancak ölçekte bulunan altmış beş madde ölçeğin uzun olmasına neden olmuştur. Bu bağlamda sadece genel iyi oluşu incelemek isteyen araştırmacıların daha az maddeli bir ölçek arayışı içinde olacakları göz önüne alınarak bireylerin genel iyi oluşunu ölçen iyi oluş ölçeğinin on dört maddelik kısa bir versiyonu geliştirilmiştir (Longo vd., 2018). Ulusal alanyazın incelendiğinde iyi oluş (Demirci, Ekşi, Dinçer ve Kardeş, 2017), psikolojik iyi oluş (Telef, 2013), öznel iyi oluş (Tuzgöl Dost, 2005), öznel mutluluk (Akın ve Satıcı, 2011; Doğan & Totan, 2013) ve mutluluk (Demirci & Ekşi, 2018; Doğan ve Akıncı Çötök, 2011; Doğan ve Sapmaz, 2012) başlıkları altında ölçme araçlarının olduğu fakat bu ölçme araçlarının genel olarak iyi oluşu çok boyutlu olarak değerlendirmediği görülmektedir. Diğer taraftan GİÖÖKF'nin ise mutluluk, sakinlik, canlılık, iyimserlik, bağlanma, öz-farkındalık, öz-kabul, öz-saygı, yeterlik, gelişmişlik, amaçlılık, önemlilik, uyumluluk ve ilişkili olma gibi boyutları kapsadığı görülmektedir. Ulusal alanyazın incelendiğinde GİÖÖKF'nin yetişkin bireyler üzerinde geçerlik ve güvenilirlik analizlerinin yapıldığı (Kalafatoğlu ve Balcı Çelik, 2020) fakat üniversite öğrencileri üzerinde böyle bir çalışmanın yürütülmediği belirlenmiştir. Bu bağlamda çalışmada, gerek iyi oluşun belirlenmesine yönelik alanyazında bulunan diğer ölçme araçlarını içine alarak kapsamlı bir değerlendirmede bulunuyor oluşu gerekse kısa bir ölçme aracı olması nedeniyle iyi oluş ile ilgilenen araştırmacılara katkı sağlayacağı düşünülen GİÖÖKF'nin Türkçeye uyarlanması gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda bu araştırmanın amacı Longo ve diğerleri (2018) tarafından geliştirilen GİÖÖKF'nin Türk kültürüne uyarlanma çalışmasının yapılmasıdır.

YÖNTEM

2.1. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Trabzon Üniversitesi'nde (Hukuk Fakültesi, Eğitim Fakültesi, İletişim Fakültesi ve İktisadi, İdari ve Sosyal Bilimler Fakültesi) öğrenim gören toplam 468 öğrenci oluşturmuştur. Çalışma grubunun, 306'sı (%65.4) kadın, 162'si ise (%34.6) erkek öğrenciden oluşmuştur. Öğrencilerin yaşları 17 ile 33 (Ort=20.31, Ss= 1.84) arasında değişmektedir. Katılımcılardan %38.2'si (179 öğrenci) birinci sınıfa, %11.1'i (52 öğrenci) ikinci sınıfa, %15.8'i (74 öğrenci) üçüncü sınıfa ve %33.3'ü (156 öğrenci) dördüncü sınıfa devam ettiklerini bildirmişlerdir.

2.2. Veri Toplama Araçları

2.2.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacılar tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu ile çalışmaya katılan bireylerle ilişkin betimleyici bilgilerin elde edilmesi planlanmıştır. Bu amaçla cinsiyet, yaş ve sınıf düzeyinin sorgulandığı ifadeler forma dâhil edilmiştir.

2.2.2. Genel İyi Oluş Ölçeği Kısa Formu

Ölçek, Longo ve diğerleri (2017) tarafından bireylerin iyi oluşlarını tespit edebilmek amacıyla geliştirilen Genel İyi Oluş Ölçeği'nin kısaltma çalışması sonucunda oluşturulmuştur. GİÖÖKF, 65 maddelik Genel İyi Oluş Ölçeği üzerinde yürütülen faktör analizi çalışması sonucunda elde edilen 14 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte "yaptığım her şey değerlidir" gibi beşli Likert tipi on dört madde bulunmaktadır. "1" hiç doğru değil, "5" her zaman doğru şeklinde puanlanmaktadır. GİÖÖKF, genel iyi oluş ölçeğinin 65 maddelik formunda bulunan en iyi psikometrik özelliklere sahip on dört ölçeğin her birinden birer öğeyi seçerek, tekli faktör puanlama yapısını test ederek, iç tutarlılığını ve uzun formula korelasyonlarını test ederek oluşturulmuştur (Longo vd., 2018). 14 maddelik ölçme aracının geçerlik çalışması kapsamında 431 kişilik örneklem gurubu üzerinde birinci düzey doğrulayıcı faktör analizi yapılmış, bu analiz sonucunda tek faktörlü yapının doğrulandığı ifade edilmiştir (χ^2 : 261,76; Sd: 77; CFI: .934; TLI: .922; RMSEA: .090; SRMR: .039). Ayrıca çalışmada faktör yük değerleri (.61 ile .87) arasında değiştiği ifade edilmiştir. GİÖÖKF'den alınan puanlar ile uzun formdan alınan puanlar arasındaki ilişki de incelenmiş ve korelasyon değerinin ($r=.96$) ile yüksek düzeyde olduğu bildirilmiştir. Ölçeğin güvenilirliğine yönelik yapılan iç tutarlık güvenilirliği ise McDonald's omega hiyerarşik (ω_h) katsayısı kullanılarak test edilmiş ve .86 olarak bulunmuştur (Longo vd., 2018).

2.2.3. Yaşam Doyumu Ölçeği

Ölçek, bireylerin yaşamlarından aldıkları doyumları değerlendirmek amacıyla oluşturulmuştur. Ölçek çalışması Diener, Emmons, Larsen ve Griffin (1985) tarafından yürütülmüştür. Yedili Likert tipi olan ölçek beş maddeden oluşmaktadır. Ölçme aracının iç tutarlık katsayısı (α) .87 olarak hesaplanmıştır. Durak, Durak ve Gençöz (2010) tarafından ölçeğin uyarlama çalışması tamamlanmıştır. Uyarlama çalışması sonucunda iç tutarlık katsayısı (α) .81 olduğu tespit edilmiştir. Bu araştırmadan elde edilen verilere ilişkin iç tutarlık katsayısı ise (α) .82 olarak tespit edilmiştir.

2.2.4. Pozitif –Negatif Duygu Ölçeği

Ölçek, bireylerin olumlu ve olumsuz duygulanımlarını tespit edebilmek amacıyla oluşturulmuştur. Ölçeğin geliştirilme çalışması Watson, Clark ve Tellegen (1988) tarafından yapılmıştır. İki boyuttan meydana gelen ölçek beşli Likert tipi bir ölçme aracıdır. Yürütülen güvenilirlik analizleri sonucunda ölçeğin iç tutarlık katsayısı (α) .85 ve .89 olarak belirlenmiştir. Gençöz (2000) tarafından ölçeğin uyarlama çalışması yapılmıştır. Türk kültürüne yönelik yapılan uyarlama çalışması sonucunda ölçeğin iç tutarlık katsayısı (α) .83 ve .86 olarak bulunmuştur. Bu araştırmadan elde edilen verilere ilişkin iç tutarlık katsayıları hem pozitif duygu için hem de negatif duygu için (α) .77 şeklinde hesaplanmıştır.

2.2.5. İhtiyaç Doyumu Ölçeği

Ölçek, bireylerin ihtiyaç doyumlarını tespit edebilmek için meydana getirilmiştir. Ölçek Deci ve Ryan (1991) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin Türkçeye uyarlanma çalışması Bacanlı ve Cihangir Çankaya (2003) tarafından yürütülmüştür. Ölçek yedili Likert tipi 21 maddeden oluşan bir ölçme aracıdır. Ölçek ilişkili olma, yeterlik ve özerklik olmak üzere üç alt boyuta sahiptir. Ölçeğin güvenilirliğine ilişkin iç tutarlık katsayıları incelendiğinde ilişki olma alt boyutu için (α) .74, yeterlik için (α) .60, özerklik için (α) .71, ve bütün ölçek için ise (α) .83 olarak hesaplandığı görülmüştür (Bacanlı ve Cihangir Çankaya, 2003). Bu araştırmadan toplanılan

verilere ilişkin ihtiyaç doyum ölçeğinin alt boyutlarından özerklik boyutunun iç tutarlık katsayısı (α) .70, yeterlik boyutunun (α) .63 ve ilişkili olma boyutunun ise (α) .79 olarak bulunmuştur.

2.3. İşlem

GİÖÖKF'nin Türkçeye uyarlanma aşamasında ilk olarak ölçeğin geliştirilme çalışmasını yapan araştırmacılardan izin alınmıştır. Daha sonrasında ölçeğin İngilizce formundan Türkçe formuna çeviri işlemleri, geçerlik ve güvenirlik analizleri gerçekleştirilmiştir. Öncelikle ölçeğin dil geçerliğini tespit edebilmek amacıyla İngilizceye hâkim psikolojik danışma ve rehberlik alanından üç akademisyen tarafından ölçeğin maddeleri Türkçeye çevrilmiştir. Daha sonra bu çeviri maddeleri değerlendirilerek gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Ölçeğin maddelerinin çevirisi sonrasında iyi oluş ile ilgili çalışma yapan psikolojik danışma alanında iki akademisyen tarafından değerlendirilmesi yapılmıştır. Daha sonra maddeler ölçme ve değerlendirme uzmanı olan iki akademisyen tarafından gözden geçirildikten sonra çeviri işlemleri sonlandırılmıştır. Daha sonra ölçeğin geçerlik ve güvenirliklerini belirlemek için araştırmacılar tarafından sınıflara gidilerek ders saati içerisinde gönüllük ilkesine dayalı olarak veri toplama işlemleri gerçekleştirilmiştir. Ölçeklerin dersliklerde uygulanması yaklaşık 25 dakika sürmüştür.

2.4. Verilerin Analizi

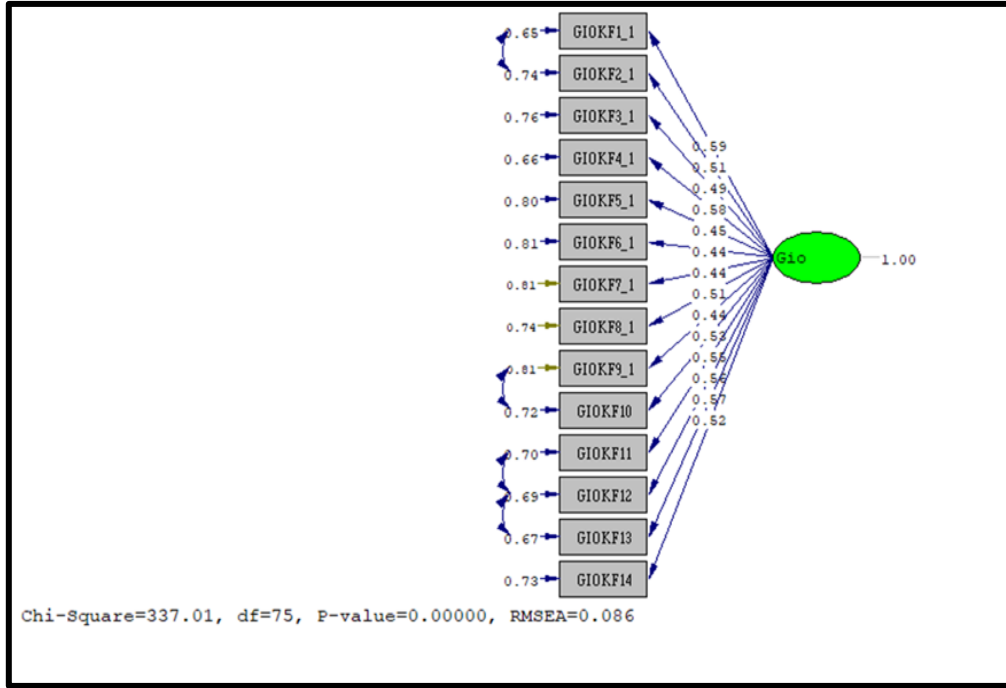
Türkçeye uyarlanan GİÖÖKF'nin yapı geçerliğini değerlendirebilmek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. GİÖÖKF'nin ölçüt bağımlı geçerlik çalışması kapsamında ise alanyazında güvenirlikleri daha öncesinde belirlenen Pozitif ve Negatif Duygu Ölçeği, Yaşam Doyumu Ölçeği ve İhtiyaç Doyum Ölçeği kullanılmıştır. Güvenirlik çalışması kapsamında ise yapı güvenirliği, iki yarı güvenirliği ve iç tutarlık katsayısı incelenmiştir. Ayrıca maddelerin ayırt etme gücünü ortaya çıkarmada her bir madde için alt %27 ve üst %27 grup ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı da bağımsız örneklem t-testi kullanılarak test edilmiştir.

BULGULAR

Türkçeye çevirisi tamamlanan ölçek 468 üniversite öğrencisine uygulanmıştır. DFA öncesi, veri girişleri kontrol edilmiştir. Daha sonrasında veri seti içerisinde uç değerlerin olup olmadığı incelenmiştir. Veri seti içerisinde uç değerlerin bulunmadığı belirlendikten sonra normallik varsayımı çarpıklık ve basıklık değerleri ile incelenmiştir. Ölçekte bulunan maddelerin çarpıklık değerlerinin -1.01 ile .05 arasında, basıklık değerlerinin ise -.26 ile .74 arasında bulunduğu tespit edilmiştir. Sonuç olarak hem çarpıklık hem de basıklık değerlerinin 2 ile -2 arasında olmasının verilerin normallik varsayımını karşıladığını göstermektedir (George ve Mallery, 2019).

3.1. Yapı Geçerliği Çalışması

Yapı geçerliğini değerlendirmek amacıyla DFA kullanılmıştır. Faktör analizi kestirim tekniği olarak maksimum olasılık tekniği kullanılmıştır. Elde edilen modeli değerlendirmek amacıyla genel model uyum indeksleri incelenmiştir. Uyum indeks değerleri için alanyazında kabul edilen NFI ve CFI için $>.90$, RMSEA ve SRMR için $<.08$ olduğu tespit edilmiştir (Bayram, 2016; Hu ve Bentler, 1999; Kline, 2016; Şimşek, 2007). Bu bilgilere ek olarak RMSEA değeri için 0.08 ile 0.10 arasında bulunan değerlerin vasat uyum verdiği bilgisi de dikkate alınmıştır (Brown, 2015). GİÖÖKF'nin yapı geçerliği için doğrulayıcı faktör analizi Lisrel 8.70 paket programı kullanılarak yapılmıştır. GİÖÖKF'nin DFA sonuçları ve hata varyansları Şekil 1'de belirtilmiştir.



Şekil 1. GIOÖKF DFA Sonuçları ve Hata Varyansları

GIOÖKF'nin doğrulayıcı faktör analizi sonrasında öncelikle faktör yüklerinin anlamlılığı değerlendirilmiştir. Şekil 1'de görüleceği üzere faktörlerin yük değerleri .44 ile .59 arasında bulunmuştur ($p < .01$). Test edilen DFA modelinin uyum iyiliği indeksleri ise kabul edilebilir değerlere sahip olduğu belirlenmiştir. DFA Modeline ait standardize edilmiş faktör yükleri ve açıklayıcılık varyans değerleri Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1. GIOÖKF'na Ait Standardize Edilmiş Faktör Yük ve Açıklayıcılık Varyans Değerleri

Maddeler	λ	R^2
1. Kendimi mutlu hissedirim.	.59	.35
2. Kendimi enerjik hissedirim.	.51	.26
3. Kendimi rahat hissedirim.	.49	.24
4. Kendimi iyimser hissedirim.	.58	.34
5. Aktivitelerimde yaptığım şeylere tüm dikkatimi veririm.	.45	.20
6. Hislerimi önemserim.	.44	.19
7. Kendimle ilgili birçok özelliğimi kabullenirim.	.44	.19
8. Kendimi mükemmel hissedirim.	.51	.16
9. Yaptığım işlerde oldukça yeterliyim.	.44	.19
10. Kendimi sürekli geliştirdiğimi hissedirim.	.53	.28
11. Yaşamımda her zaman bir amacım vardır.	.55	.30
12. Yaptığım her şey değerlidir.	.56	.31
13. Yaptığım şeyler yapmam gerektiğine inandığım şeylerle tutarlıdır.	.57	.33
14. Etrafımdaki insanlara yakınlık hissedirim.	.52	.27

Tablo 1'de yer aldığı üzere, ölçeğin faktör yük değerleri ve DFA modelinde bulunan gözlenen değişkenlerin gizil değişkeni açıklama varyanslarının da ($R^2 = .19$ ile $.35$ arasında)

yüksek oldukları tespit edilmiştir. GİÖÖKF'nin geçerliğini belirlemek için yürütülen DFA sonucunda modele ait uyum indeks değerleri Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. GİÖÖKF'nin DFA Sonucu Model Uyum İndeksleri ve Değerleri

Uyum İndeksleri	Değerler
Ki-kare/Sd	4.49
NFI	.92
CFI	.93
SRMR	.066
RMSEA	.086

GİÖÖKF'nin yapı geçerliği için yürütülen DFA sonucunda model uyum indeksleri (χ^2 : 337, 01, Sd: 75, χ^2 /Sd: 4,49, NFI: .92, CFI: .93, RMSEA: .086, SRMR: .066) olarak bulunmuştur. Analizler sonrasında modelin uyum indekslerinin kabul edilebilir uyum gösterdiği anlaşılmaktadır (Bayram, 2016; Kline, 2016; Tabachnick & Fidell, 2014).

Yapılan DFA sonucunda maddelere ait standardize çözümlene değerlerinin anlamlılığını belirlemede kullanılan t değerlerinin 8.99 ile 13.75 arasında oldukları ve t değerlerinin bütün maddeler için $p < .01$ düzeyinde anlamlı oldukları tespit edilmiştir. Bu bilgilere ek olarak DFA bulgularında maddelere ait hata varyanslarının .64 ile .81 arasında buldukları belirlenmiştir. Elde edilen bu bulgular sonucunda GİÖÖKF'nin tek boyutlu yapısına yönelik hipotez modelin çalışma grubu üzerinde doğrulandığını göstermektedir. Diğer bir ifade ile 14 maddeden oluşan GİÖÖKF'nin ölçme aracı olarak kabul edilebilir uyum gösterdiği ve üniversite öğrencilerinin iyi oluşunu tespit etmek için uygulanabilir olduğu ifade edilebilir.

3.2. Ölçüt Bağımlı Geçerlik Çalışması

GİÖÖKF'nin ölçüt-bağımlı geçerlik çalışması bireylerin yaşam doyumları, olumlu duygulanımları, olumsuz duygulanımları ve ihtiyaç doyumları puanları arasındaki ilişkiler incelenerek değerlendirilmiştir. Yapılan uygulama sonrasında elde edilen veri setinin normal dağılım sergilediği belirlenmiştir. Değişkenlere ait çarpıklık ve basıklık değerleri ile değişkenler arasında bulunan korelasyon değerleri Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3. Genel İyi Oluş, İhtiyaç Doyumu, Negatif Duygu, Pozitif Duygu ve Yaşam Doyumu Arasındaki İlişkiler

	X	SS	Çarpıklık	Basıklık	1	2	3	4	5
GİÖÖKF	48.93	7.61	-.39	.96	1				
İDOYUM	104.11	16.41	-.25	.10	.61*	1			
NDUYGU	23.27	6.40	.60	.28	-.34*	-.49*	1		
PDUYGU	35.33	6.14	-.44	.56	.59*	.51*	-.16*	1	
YD	20.42	5.82	.05	-.19	.54*	.57*	-.28*	.35*	1

* $p < .01$; GİÖÖKF: Genel İyi Oluş Ölçeği Kısa Formu; İDOYUM: İhtiyaç Doyumu; YD: Yaşam Doyumu; NDUYGU: Negatif Duygu Alt Ölçeği; PDUYGU: Pozitif Duygu Alt Ölçeği

Yapılan korelasyon analizi sonucunda; genel iyi oluş ile yaşam doyumuna ($r = .54, p < .01$), olumlu duygulanım ($r = .59, p < .01$) ve ihtiyaç doyumuna ($r = .61, p < .01$) arasında pozitif yönde istatistiksel açıdan orta düzeyde anlamlı ilişkiler; olumsuz duygulanım ile ($r = -.34, p < .01$) ise negatif yönde istatistiksel açıdan orta düzeyde anlamlı ilişkisi olduğu tespit edilmiştir.

3.3. GİOÖKF'nin Güvenirlik Çalışması

GİOÖKF'de bulunan tüm maddeler için maddelere ait ortalamalar, standart sapmalar, madde-toplam korelasyon değerleri, alt %27 ve üst %27'lik grupların madde puanları arasında bulunan farkın anlamlılığı için t-testi sonuçları Tablo 4'de verilmiştir.

Tablo 4. GİOÖKF'nin Madde Ortalamaları, Standart Sapmaları, Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonları ve %27'lik Alt-Üst Grup Farkına İlişkin Bağımsız Gruplar için t testi Sonuçları

Madde No	X	Ss	Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonu	Madde Çıkarıldığında Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı	t (Alt %27 Üst %27) (n1=n2=127)
	3.40	.84	.55	.82	13.24*
2	3.23	.93	.47	.83	12.42*
3	3.34	.90	.44	.83	10.49*
4	3.58	.96	.51	.83	12.88*
5	3.49	.98	.40	.83	10.03*
6	4.18	.84	.40	.83	9.19*
7	3.95	.95	.41	.83	10.31*
8	2.79	1.12	.40	.83	11.81*
9	3.26	.87	.50	.83	11.86*
10	3.20	.93	.52	.82	12.93*
11	3.65	1.08	.52	.82	13.33*
12	3.64	1.02	.54	.82	13.31*
13	3.63	.97	.54	.82	13.38*
14	3.57	.97	.45	.83	11.86*

* $p < .01$

Yapı geçerliği çalışması sonucunda tek boyut ve 14 maddeden meydana gelen GİOÖKF'nin madde analizleri yapılarak ölçülmek istenen özelliğe düşük düzeyde sahip olan bireyler ile ölçülmek istenen özelliğe yüksek düzeyde sahip olan bireyleri ayırt edip etmediği tespit edilmeye çalışılmıştır. Elde edilen bulgular incelendiğinde ölçeğin madde-toplam test korelasyon değerleri ($r=.40$) ile ($r=.55$) arasında bulunmuştur. Alanyazın incelendiğinde madde-toplam korelasyon değerlerinin .30'dan yüksek olmasının ölçek maddelerinin geçerli olduğuna yönelik bilgiler verdiği tespit edilmiştir (Field, 2013). Elde edilen değerler incelendiğinde ölçekte bulunan maddelerin geçerliklerinin yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca ölçekte bulunan maddelerin tümünün ölçeğin güvenirlilik düzeyine yönelik pozitif yönde katkı yaptığı ifade edilebilir (Field, 2013). Tablo incelenmeye devam edildiğinde ölçeğin %27 alt ve üst gruplarının madde puanları ortalamaları arasındaki farklılıklarla ilişkin t değerlerinin 9.19-13.38 arasında buldukları ve hepsinin de anlamlı oldukları ($p < .01$) görülmüştür. Sonuç olarak ölçek maddelerinin ölçülmek istenen özellik bakımından bireyleri ayırt edebildiği ve ölçme amacına hizmet ettiği söylenebilir.

GİOÖKF'nin güvenirlilik düzeylerini değerlendirmek için iç tutarlık katsayısı, iki yarı test korelasyonu ve yapı güvenirliliği hesaplanmıştır. GİOÖKF'nin iç tutarlık, yapı güvenirliliği ve iki yarı güvenirlilik katsayıları Tablo 5'de gösterilmiştir.

Tablo 5. GİOÖKF'nin İç Tutarlık, Yapı Güvenirliliği ve İki Yarı Güvenirlilik Katsayıları

Ölçek	İç Tutarlık	İki Yarı Güvenirlilik	Yapı Güvenirliliği
Genel İyi Oluş Ölçeği Kısa Formu	.84	.77	.84

Tablo 5 incelendiğinde ölçeğin iç tutarlık katsayısı ve yapı güvenirliği katsayısı (α) .84 olarak belirlenmiştir. Daha sonra ölçeğin iki yarı güvenirliğine bakılmıştır ve iki yarı güvenirliği ($r = .77$) olarak tespit edilmiştir. Alanyazın incelendiğinde, güvenirlik katsayılarının .70 ve üstü olması yeterli olarak değerlendirilmekte (Field, 2013) ve ayrıca .60 ve üstü değerlerin de oldukça güvenilir sonuçlar ortaya çıkardığı da bildirilmektedir (Kalaycı, 2009; Şencan, 2005). Sonuç olarak elde edilen bulgular ölçeğin iyi düzeyde güvenirliğe sahip olduğunu ortaya çıkarmıştır.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmanın amacı Longo ve diğerleri (2018) tarafından geliştirilen GİÖÖKF'nin Türkçeye uyarlanma çalışmasının yapılmasıydı. Bu bağlamda ölçeğin yapı geçerliği DFA ile test edilmiş ve GİÖÖKF'nin 14 maddeli orijinal faktör yapısının belirlenen örnekleme doğrulandığı sonucuna ulaşılmıştır. On dört maddeden oluşan GİÖÖKF'nin uyum indekslerinin kabul edilebilir olduğu tespit edilmiştir (Bayram, 2016; Tabachnick & Fidell, 2014). Bu araştırmadan elde edilen sonuçlara bakıldığında GİÖÖKF'nin madde faktör yük değerlerinin .44 ile .59 arasında olduğu, orijinal ölçekte ise bu değerlerin .61 ile .87 arasında olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca bu çalışma kapsamında elde edilen sonuçlara göre ölçeğin iç tutarlık katsayısı .84 olarak hesaplanmıştır. Orijinal ölçeğin ise iç tutarlık katsayısı ise .86 olarak hesaplanmıştır. Sonuç olarak bu çalışma kapsamında elde edilen araştırma bulgularının orijinal ölçek çalışması bulgularıyla benzerlik gösterdiği söylenebilir.

GİÖÖKF'nin ölçüt bağımlı geçerlik çalışması sonucunda, genel iyi oluşun yaşam doyumu, pozitif duygulanım ve ihtiyaç doyumu ile pozitif yönde anlamlı ilişkileri; negatif duygulanım ile ise negatif yönde anlamlı ilişkisi olduğu tespit edilmiştir. İlgili alanyazın incelendiğinde araştırmanın sonuçlarıyla benzer özellikler sergileyen başka araştırma sonuçları da bulunmaktadır (Allemand, Hill, Ghaemmaghami & Martin, 2012; Bajaj, Gupta & Pande, 2016; Chan, 2013; Cihangir Çankaya, 2009; Greenglass & Fiksenbaum, 2009; İlhan ve Özbay, 2010; Kalafatoğlu ve Balcı Çelik, 2020; Kiken & Fredrickson, 2017; Siviş Çetinkaya, 2013; Toplu Demirtaş, Kemer, Pope & Moe, 2018). Bireylerin temel psikolojik ihtiyaçlarının yerine getirilmesi onların iyi oluşlarının yükselmesinde etkili faktörlerden birisinin olduğunu ortaya çıkarmıştır. Konu ile ilgili bir çalışmada bireylerin temel psikolojik ihtiyaç doyumlarının yaşam doyumu ve olumlu duygulanım ile pozitif yönde, negatif duygulanım ile negatif yönde ilişkisinin olduğu tespit edilmiştir (Chang, Chang, & Chen, 2018). Aynı zamanda bireylerin olumlu duygulanımlarının ve yaşam doyumlarının artması, ayrıca olumsuz duygulanımlarının da azalmasıyla iyi oluşlarının yükselebileceği düşünülmektedir. Konu ile ilgili yapılan bir çalışmada, bireylerde meydana gelen pozitif durumların, negatif psikolojik durumların oluşmasını engelleyen en büyük faktörlerin başında geldiği bildirilmektedir (Stephoe, O'Donnell, Marmot ve Wardle, 2008). Ayrıca olumlu duygulanımın iyi oluşun ayırt edici bir özelliği olarak görüldüğü ve mutlulukla ilişkili arzu edilen özelliklerin, kaynakların ve başarıların çoğunun nedeni olabileceği de belirtilmiştir (Lyubomirsky, King & Diener, 2005). Bu bağlamda araştırma sonuçları Fredrickson'ın (1998) genişletme ve geliştirme modeli ile de benzerlik göstermektedir. Genişletme ve geliştirme modelinde, olumlu duyguların dikkati genişlettiği, şimdi ve gelecekte ulaşılacak sosyal, fiziksel ve entelektüel kaynakların genişlemesine ve birikmesine kaynaklık ettiği ifade edilmektedir (Fredrickson, Cohn, Coffey, Pek & Finkel, 2008; Johnson, Waugh & Fredrickson, 2010). Ayrıca bu teoriye göre olumlu duyguların bilişten kolayca ayrılmadığı, en azından bazı olumlu duyguların genişletilmiş esnek bilişleri desteklediği ve genişleyen bilişlerle birlikte zamanla bireylerin gelecekteki iyi oluşları için daha kalıcı kişisel ve sosyal kaynaklar elde etmelerine izin verdiği vurgulanmaktadır (Kiken & Fredrickson, 2017).

GİÖÖKF'nin güvenirlik çalışmaları kapsamında yapılan istatistikî analizler sonucunda, ölçeğin madde-test korelasyonu değerlerinin .30 ve daha yüksek oldukları tespit edilmiştir. Alanyazın incelendiğinde ölçek maddelerinin bu değerlerinin geçerliğine kanıt olarak ifade

ediliği görülmüştür (Field, 2013). Ayrıca yapılan madde analizleri sonucunda %27 alt ve üst gruplarının madde puanları arasındaki farklara ilişkin t değerlerinin de anlamlı olduğu görülmüştür. Bu değerler ölçek maddelerinin iyi oluş bakımından bireyler arası farklılıkları ortaya koyabildiğini göstermektedir. Ölçeğin tümüne yönelik iç tutarlık katsayısı ve yapı güvenirliliği .84, iki yarı test korelasyonu ise .77 olarak bulgulanmıştır. Elde edilen bulgular ışığında GİÖÖKF'nin iyi düzeyde güvenirliliğe sahip olduğu (Field, 2013; Şencan, 2005) ifade edilebilir.

Elde edilen sonuçlara bağlı olarak, GİÖÖKF'nin iyi oluş ile ilgili araştırma yapmayı planlayan araştırmacılar tarafından kullanılacak yeterli düzeyde geçerliğe ve güvenirliliğe sahip psikometrik bir ölçüm aracı olduğu söylenebilir. Ancak çalışmayı sınırlandıran birkaç durum söz konusudur. Bu çalışmanın örneklem grubu Trabzon Üniversitesi'nde öğrenim gören 468 üniversite öğrencisi ile sınırlandırılmıştır. Bu sınırlılığın yanı sıra çalışmanın veri toplama araçları Pozitif Negatif Duygu Ölçeği, GİÖÖKF, İhtiyaç Doyumu Ölçeği ve Yaşam Doyum Ölçeği ile sınırlıdır. Bu amaçla ölçeğin gelecekte yapılması planlanan psikometrik çalışmalarının, farklı eğitim düzeyinde bulunan öğrenciler ve eğitim hayatı dışındaki genç yetişkinleri içine alan daha geniş bir örnekleme yinelenmesi önerilebilir. Ayrıca, ölçeğin ölçüt bağıntılı geçerliğini hesaplamada farklı veri toplama araçlarından yararlanılabilir. Bu bilgilerin yanı sıra gelecek dönemlerde iyi oluş ile ilgili yapılması planlanan çalışmalarda iyi oluş ile ilişkisi olabileceği düşünülen başa çıkma öz-yeterliliği, psikolojik sağlamlık, psikolojik esneklik, bilinçli farkındalık ve kendini susturma düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi; bu değişkenler arasındaki ilişkilerde aracı ve düzenleyici değişkenlerin belirlenerek deneysel çalışmaların planlanması önerilebilir. Bu çalışmada GİÖÖKF'nin test tekrar test güvenirlilik analizi yapılmamıştır. Yapılması planlanan çalışmalarda ölçeğin test tekrar-test güvenirliliğine bakılması önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Akın, A. ve Saticı, S. A. (2011). Öznel Mutluluk Ölçeği: Geçerlik ve güvenirlilik çalışması. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 65–77.
- Allemand, M., Hill, P. L., Ghaemmahami, P. & Martin, M. (2012). Forgiveness and subjective well-being in adulthood: The moderating role of future time perspective. *Journal of Research in Personality*, 46(1), 32–39. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2011.11.004>
- Bacanlı, H. ve Cihangir Çankaya, Z. (2003). *İhtiyaç Doyumu Ölçeği uyarlama çalışması*, VII. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresinde sunulan bildiri, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Bajaj, B., Gupta, R. & Pande, N. (2016). Self-esteem mediates the relationship between mindfulness and well-being. *Personality and Individual Differences*, 94, 96–100. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.01.020>
- Bayram, N. (2016). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş amos uygulamaları*. Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Brown, T. A. (2015). *Confirmatory factor analysis for applied research*. New York: The Guilford Press.
- Chan, D. W. (2013). Subjective well-being of Hong Kong Chinese teachers: The contribution of gratitude, forgiveness and the orientations to happiness. *Teaching and Teacher Education*, 32, 22–30. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.12.005>

- Chang, W. H., Chang, J. H. & Chen, L. H. (2018). Mindfulness enhances change in athletes' well-being: The mediating role of basic psychological needs fulfillment. *Mindfulness*, 9(3), 815–823. <https://doi.org/10.1007/s12671-017-0821-z>
- Cihangir Çankaya, Z. (2009). Öğretmen adaylarında temel psikolojik ihtiyaçların doyumu ve iyi olma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(3), 691–711.
- Coffey, J. K., Wray-Lake, L., Mashek, D. & Branand, B. (2016). A multi-study examination of well-being theory in college and community samples. *Journal of Happiness Studies*, 17(1), 187–211. <https://doi.org/10.1007/s10902-014-9590-8>
- Compton, W. C. & Hoffman, E. (2013). *Positive psychology: The science of happiness and flourishing*. Belmont: Wadsworth.
- Deci, E. L. & Ryan, R. (2002). Self determination theory. Web: [http:// psych. Rochester. edu/SDT/ theory. html](http://psych.Rochester.edu/SDT/theory.html) adresinden 5 Aralık 2019 tarihinde ulaşılmıştır.
- Demirci, İ. ve Ekşi, H. (2018). Keep calm and be happy: A mixed method study from character strengths to well-being. *Educational Sciences: Theory & Practice* 18(29) 303–354. <http://doi.org/10.12738/estp.2018.2.0799>
- Demirci, İ., Ekşi, H., Dinçer, D., ve Kardaş, S. (2017). Beş boyutlu iyi oluş modeli: PERMA Ölçeği'nin Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirliği. *The Journal of Happiness & Well-Being*, 5(1), 60–77.
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J. & Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*, 49(1), 71–75. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa4901_13
- Diener, E., Lucas, R. E. & Oishi, S. (2018). Advances and open questions in the science of subjective well-being. *Collabra Psychology*, 4(1), 15. <doi.org/10.1525/collabra.115>
- Diener, E. & Tov, W. (2012). National accounts of well-being. In K. C. Land, A. C. Michalos and M. J. Sirgy (Eds.), *Handbook of social indicators and quality of life research* (pp. 137–156). New York, NY: Springer.
- Diener, E., Wirtz, D., Tov, W., Kim-Prieto, C., Choi, D. W., Oishi, S. & Biswas-Diener, R. (2010). New well-being measures: Short scales to assess flourishing and positive and negative feelings. *Social Indicators Research*, 97, 143–156. <https://doi.org/10.1007/s11205-009-9493-y>
- Doğan, T. ve Akıncı Çötök, N. (2011). Oxford Mutluluk Ölçeği Kısa Formunun Türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(36), 165–172.
- Doğan, T. ve Sapmaz, F. (2012). Oxford mutluluk ölçeği Türkçe formunun psikometrik özelliklerinin üniversite öğrencilerinde incelenmesi. *Düşünen Adam Psikiyatri ve Nörolojik Bilimler Dergisi*, 25(4), 297–304.
- Durak, M., Durak, E. S. & 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. <https://doi.org/10.1007/s11205-010-9589-4>.
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. (4th). London: Sage Publications Ltd.
- Fredrickson, B. L. (1998). What good are positive emotions? *Review of General Psychology*, 2(3), 300–319. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.3.300>

- Fredrickson, B. L., Cohn, M. A., Coffey, K. A., Pek, J. & Finkel, S. M. (2008). Open hearts build lives: Positive emotions, induced through loving-kindness meditation, build consequential personal resources. *Journal of Personality and Social Psychology*, 95, 1045–1062. <https://doi.org/10.1037/a0013262>
- Gençöz, T. (2000). Pozitif ve Negatif Duygu Ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türk Psikoloji Dergisi*, 15(46), 19–26.
- George, D. & Mallery, P. (2019). *IBM SPSS statistics 25 step by step: A simple guide and reference* (15th ed.). New York, NY: Routledge.
- Greenglass, E. R. & Fiksenbaum, L. (2009). Proactive coping, positive affect, and well-being: Testing for mediation using path analysis. *European Psychologist*, 14(1), 29–39. <https://doi.org/10.1027/1016-9040.14.1.29>
- 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. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Huppert, F. A. & So, T. T. (2013). Flourishing across Europe: Application of a new conceptual framework for defining well-being. *Social Indicators Research*, 110(3), 837–861. <https://doi.org/10.1007/s11205-011-9966-7>
- İlhan, T. ve Özbay, Y. (2010). Yaşam amaçlarının ve psikolojik ihtiyaç doyumunun öznel iyi oluş üzerindeki yordayıcı rolü. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(34), 109–116.
- Johnson, K. J., Waugh, C. E. & Fredrickson, B. L. (2010). Smile to see the forest: Facially expressed positive emotions broaden cognition. *Cognition and Emotion*, 24, 299–321. <https://doi.org/10.1080/02699930903384667>
- Kalafatoğlu, M. R. ve Balcı Çelik, S. (2020). Genel iyi oluş ölçeği kısa formu'nun Türkçe'ye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 15(25), 3633–3653. <https://doi.org/10.26466/opus.644835>
- Kalaycı, Ş. (2009). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik uygulamaları* (4. Baskı). Ankara: Asil Yayınevi.
- Keyes, C. L. (2002). The mental health continuum: From languishing to flourishing in life. *Journal of Health and Social Behavior*, 43(2), 207–222. <https://doi.org/10.2307/3090197>
- Keyes, C. L., Shmotkin, D. & Ryff, C. D. (2002). Optimizing well-being: The empirical encounter of two traditions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82(6), 1007–1022.
- Kiken, L. G. & Fredrickson, B. L. (2017). Cognitive aspects of positive emotions: A broader view for well-being. In M.D. Robinson, M. Eid (eds.), *The happy mind: Cognitive contributions to well-being* (pp.157–175). Cham: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-58763-9_9
- Kline, R. B. (2016). *Principles and practice of structural equation modeling* (4rd ed.). New York, NY: Guilford Press.
- Linley, P. A., Maltby, J., Wood, A. M., Osborne, G. & Hurling, R. (2009). Measuring happiness: The higher order factor structure of subjective and psychological wellbeing measures. *Personality and Individual Differences*, 47(8), 878–884. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2009.07.010>

- Linton, M. J., Dieppe, P. & Medina-Lara, A. (2016). Review of 99 self-report measures for assessing well-being in adults: Exploring dimensions of well-being and developments over time. *BMJ Open*, 6(7), e010641. <http://doi.org/10.1136/bmjopen-2015-010641>
- Longo, Y., Coyne, I. & Joseph, S. (2017). The scales of general well-being. *Personality and Individual Differences*, 109, 148–159. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.01.005>
- Longo, Y., Coyne, I. & Joseph, S. (2018). Development of the short version of the scales of general well-being: The 14-item SGWB. *Personality and Individual Differences*, 124, 31–34. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.11.042>
- Longo, Y., Coyne, I., Joseph, S. & Gustavsson, P. (2016). Support for a general factor of well-being. *Personality and Individual Differences*, 100, 68–72. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.03.082>
- Lyubomirsky, S., King, L. & Diener, E. (2005). The benefits of frequent positive affect: Does happiness lead to success? *Psychological Bulletin*, 131(6), 803–855. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.131.6.803>
- Ryan, R. M., Huta, V. & Deci, E. L. (2008). Living well: A self-determination theory perspective on eudaimonia. *Journal of Happiness Studies*, 9(1), 139–170. <https://doi.org/10.1007/s10902-006-9023-4>
- Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A new understanding of happiness and well-being – And how to achieve them*. London: Nicholas Brealey.
- Sivi Cetinkaya, R. (2013). Turkish college students' subjective wellbeing in regard to psychological strengths and demographic variables: Implications for college counseling. *International Journal for The Advancement of Counselling*, 35(4), 317–330. <https://doi.org/10.1007/s10447-013-9185-9>
- Steptoe, A., O'Donnell, K., Marmot, M. & Wardle, J. (2008). Positive affect, psychological well-being, and good sleep. *Journal of Psychosomatic Research*, 64(4), 409–415. <https://doi.org/10.1016/j.jpsychores.2007.11.008>
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş: Temel ilkeler ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Ekinoks.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2014). *Using multivariate statistics*. (6th). London: Pearson Education Limited.
- Dogan, T., & Totan, T. (2013). Psychometric properties of Turkish version of the Subjective Happiness Scale. *The Journal of Happiness & Well-Being*, 1(1), 21–28.
- Telef, B. B. (2013). Psikolojik İyi Oluş Ölçeği: Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3), 374–384.
- Toplu Demirtaş, E., Kemer, G., Pope, A. L. & Moe, J. L. (2018). Self-compassion matters: The relationships between perceived social support, self-compassion and subjective well-being among LGB individuals in Turkey. *Journal of Counseling Psychology*, 65(3), 372–382. <https://doi.org/10.1037/cou0000261>
- Tuzgöl Dost, M. (2005). Öznel İyi Oluş Ölçeği'nin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(23), 103–111.
- Waterman, A. S., Schwartz, S. J., Zamboanga, B. L., Ravert, R. D., Williams, M. K. & ... Donnellan, M. B. (2010). The questionnaire for eudaimonic well-being: Psychometric

properties, demographic comparisons, and evidence of validity. *The Journal of Positive Psychology*, 5(1), 41–61. <https://doi.org/10.1080/17439760903435208>

Watson, D., Clark, L. A. & Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scale. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(6), 1063–1070. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.54.6.1063>

EXTENDED ABSTRACT

Purpose and Significance

Since ancient times, philosophers have questioned what provides a good life for individuals. In the Confucian ideal, the responsibilities of a person towards others and society lead the features used in defining a good life. In the ideals of Aristotle, happiness is formed by virtuous actions that meet the full spectrum of human potential. In hedonist philosophy, bodily pleasure, along with mental and spiritual pleasure, increase well-being. It appears happiness is expressed in different forms. These expressions may be listed as well-being, psychological well-being, quality of life, subjective well-being, hedonic well-being, emotional well-being, experienced well-being, remembered well-being, evaluative well-being, and eudaimonic well-being. From these concepts, well-being is defined as a person's ability to complete valuable actions and reach a state of being valued.

Though there are different definitions, the importance of well-being has increased in recent years and a range of new psychometric tools have been developed. When the literature is investigated, a study investigated 99 measurement tools involving assessments of well-being designed for general use and revealed how the scale tools reflected different theoretical backgrounds, and the deficiencies surrounding the similarities and differences between the tools. Later, fourteen different and repeating constructs were determined in well-being (happiness, involvement, optimism, calmness, self-acceptance, vitality, self-awareness, purpose, development, self-worth, significance, competence, connection and congruence). As no available tool measured all constructs and only evaluated part of well-being, the multidimensional measurement device of the General Well-Being Scale was developed. This device contained 65 items, so a short form was created. For examination from a comprehensive perspective including other scale tools and to contribute to research with a short measurement device, the GWSSF was adapted to Turkish and investigated for psychometric properties. In this context, the aim of the research is to adapt the GWSSF to Turkish culture and perform validity and reliability analyses.

Method

This research was completed with the screening method from quantitative research. The study group comprised 468 students attending faculties in Trabzon University. Data collection tools included the GWSSF, Life Satisfaction Scale, Positive and Negative Affect Scale and Needs Satisfaction Scale. During adaptation studies, firstly translation was completed. In the second stage, confirmatory factor analysis was performed to test the construct validity. In the third stage, the association with criteria related to well-being was investigated, item analyses were performed and internal consistency coefficient, two half-test correlations and composite reliability levels were investigated to determine reliability. Data were analyzed using SPSS 21.00 and Lisrel 8.71 programs.

Findings

Confirmatory factor analysis for the GWSSF found the tested model had acceptable fit coefficients. The significance of standardized regression coefficients was investigated with factor analysis and the factor load values varied from .44 to .59. Additionally, the explanation of

variance in latent variables represented by the variables observed in the measurement model was understood to be very high ($R^2 = .19$ to $.35$). Criterion-related validity investigated the association with a variety of variables. For general well-being there were positive moderate correlations with life satisfaction ($r = .55, p < .01$), positive affect ($r = .59, p < .01$) and needs satisfaction ($r = .6, p < .01$), while there was a negative moderate significant correlation with negative affect ($r = -.34, p < .01$).

To determine the degree to which items differentiate people in terms of the feature measured and to which the desired feature was measured, item-total correlation values were investigated. The scale had item-total test correlation values from $r = .40$ to $r = .55$. Later, people were grouped as lower 27% and upper 27% according to points and the independent groups t test was performed to determine whether the differences between these groups were significant. The scale items had t values from 9.19 to 13.38 and all were significant. As a result, the scale items differentiate students in terms of well-being; they reveal differences between individuals. Finally, the reliability of the General Well-Being Scale was investigated by calculating the internal consistency coefficient, two half-test reliability and composite reliability coefficients. In reliability analyses, the internal consistency coefficient was $.84$, two half-test reliability was $.77$ and composite reliability was identified as $.84$. When these values are investigated, the scale is very reliable. In conclusion, the 14-item GWSSF is a valid and reliable scale tool to assess well-being of university students.

Discussion and Conclusion

When results are assessed, there were positive associations between general well-being with life satisfaction, positive affect and needs satisfaction and a negative association between general well-being and negative affect. In this context, high positive affect, life satisfaction and need satisfaction of university students means that their well-being is also high. Additionally, in situations with low negative affect in individuals, their well-being may increase. When the literature is investigated, there were positive associations between well-being of university students with life satisfaction and need satisfaction. Stated differently, when the basic psychological requirements of individuals are fulfilled, it is effective on increasing their well-being. In studies, there are positive associations between the basic psychological need satisfaction of individuals with life satisfaction and positive affect, and a negative association with negative affect.

Additionally, in the literature, positive situations occurring for individuals lead the factors preventing formation of negative psychological situations. Positive affect is also a distinguishing feature of well-being and it may be the cause of most features, resources and successes desired in relation to happiness. In this context, the research results are similar to the expansion and development model. In the expansion and development model, positive feelings are stated to expand attention, and act as a source of expansion and accumulation of social, physical and intellectual resources that can be accessed now and in the future. According to this theory, positive feelings cannot be easily separated from cognition, at least some positive feelings support expanded flexible cognition and over time expanded cognitions are stated to permit individuals to obtain more permanent personal and social resources for the future. In conclusion, the GWSSF is a psychometric measurement tool with validity and reliability for use by researchers who wish to study well-being.

The Analysis of the Relationship Between the Temperament and the Social Status of Preschool Students Age 5

Okul Öncesi Dönem 5 Yaş Çocuklarının Sosyal Konumları ile Mizaç Özellikleri Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi

Ceren ARI ARAT¹, Burcu ÖZDEMİR BECEREN²

¹Sorumlu Yazar, Öğr. Gör., Çocuk Bakımı ve Gençlik Hizmetleri Bölümü, Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu, Bayburt Üniversitesi, Türkiye, cerenariat@bayburt.edu.tr, (<https://orcid.org/0000-0002-5795-8901>)

²Doç. Dr., Temel Eğitim Bölümü, Eğitim Fakültesi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Türkiye, burcubeceren@comu.edu.tr, (<https://orcid.org/0000-0003-3680-7511>)

Geliş Tarihi: 27.12.2020

Kabul Tarihi: 16.12.2021

ABSTRACT

This study aims at revealing the relationship between social statuses and temperament characteristics of 5-year-old preschool children. The sample of the study comprises 114 children (70 girls, 44 boys) who continue their preschool education in the study year of 2017-2018 in İzmir Province, Buca District and their parents. The research is a screening model study. A correlation analyze was made to determine the Relationship between social statuses and Temperament Characteristics of 5-year-old Preschool Children. The Mann-Whitney U test was used to test whether the social statuses and temperaments of 5-year-old preschoolers differ according to their sex, working statuses of their parents, the home they live at and family type. In addition, Kruskal-Wallis Test was used to test whether the social statuses and temperaments of 5-year-old preschoolers differ according to the level of education of their parents, the professions of their parents, the number of siblings and birth order. Analyzes were performed using the SPSS 20.0 package program. As a result of the analysis, negative and significant correlations between the social status scores of the 5-year-old preschoolers and their persistence and rhythmical subscale scores were found. Girls' social statuses and persistence were determined to be higher than boys. Depending on the level of parental education, social statuses and persistence showed a positive reactivity and a negative and significant differentiation. There was a significant differentiation between birth order and reactivity. Children living in nuclear families were found to be more persistent than children in extended families.

Keywords: Social status, temperament, peer relations, preschool.

ÖZ

Bu çalışmadaki amaç okul öncesi dönem 5 yaşındaki çocukların sosyal konumları ile mizaç özellikleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Bu araştırmanın örneklemini 2017-2018 eğitim öğretim yılında İzmir ilinin Buca ilçesinde okul öncesi eğitime devam eden 114 çocuk (70 kız, 44 erkek) ve anneleri ile babaları meydana getirmektedir. Çalışma tarama modellen bir araştırma çalışmasıdır. Okul Öncesi Dönem 5 yaş çocuklarının sosyal konumları ile mizaç özellikleri arasındaki ilişkiyi tespit etmek için korelasyon analizi gerçekleştirilmiştir. Okul Öncesi Dönem 5 yaş çocuklarının sosyal konumlarının ve mizaçlarının cinsiyetlerine, anne ve babanın çalışma durumlarına, yaşadıkları eve ve aile tipine göre farklılaşmasının olup olmadığı Mann-Whitney U testiyle analiz edilmiştir. Okul öncesi dönem 5 yaş çocuklarının sosyal

konumları ve mizaçlarının anne ve babalarının eğitim seviyesine, babaların mesleklerine ve kaç kardeş olduğuna ve doğum sırasına göre farklılaşıp farklılaşmadığı Kruskal-Wallis Testiyle analiz edilmiştir. Yapılan bu analizler SPSS 20.0 paket programı ile gerçekleştirilmiştir. Analizlerin sonucunda okul öncesi dönem 5 yaş çocuklarının sosyal konum puanları ile sebatkârlık ve ritmiklik alt ölçek puanları arasında olumsuz ve anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Erkeklerin sosyal konumları ve sebatkârlıkları kızlarından daha düşük olarak belirlenmiştir. Anne ve babanın eğitim seviyesine bağlı olarak sosyal konum ve sebatkârlık olumlu yönde tepkisellik olumsuz yönde anlamlı farklılaşma göstermiştir. Doğum sırasıyla tepkisellik arasında anlamlı farklılaşma olduğu görülmüştür. Geniş ailelerde yaşayan çocuklar çekirdek ailedeki çocuklardan daha sebatkâr bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Sosyal konum, mizaç, akran ilişkileri, okul öncesi.

INTRODUCTION

Nowadays, the apartment life, which is resulted from the fact that women are more involved in business life, extended families are replaced by nuclear families and due to the increase in urbanization, along with the gradual decrease in the age of children starting school have increased the importance of interaction at school and peer relationships. For the purpose of directing her/his future life, it is of great importance to know the individual well and to prepare programs specific to the individual in order to provide him/her with student-centered education at an effective level, which is one of the fundamentals of the necessities of the time and the education system. The behaviors of the individual as a result of his/her traits of temperament affect not only his/her social relations, but also his/her skills in this area. One of the most important features of the preschool period is that the foundations of all development areas are laid in this period. The acquisition of most of the skills under social-emotional development, which is one of the development areas, starts in this period. The child's experiences in this period is a factor that will significantly affect both his emotional health and social development in the future. The academic achievements and cognitive developments of individuals are also considered to be closely related to social and emotional development, which enable them to live in harmony with society (Özdemir Beceren, 2012).

The early-period peer relationships and the future-period peer relationships bear similar aspects with each other. A child who develops positive relationships with his/her peers through play and other means in early childhood establishes more successful peer relationships in the future. Children having difficulties in finding friends, during this period, experience problems in establishing relationships with their peers in older ages, especially in adolescence. The skill deficiencies and problems observed in the behaviors of a child result in difficulties in the peer acceptance of the child. The reasons for peer rejection date back to early childhood. The child's inadequate education may cause peer rejection in the future. Strong relationships established with peers in early childhood are substantial in order to prevent psychological problems that may arise in later years (Demir, 2006).

The studies carried out revealed the significance and effects of peer relationships in the preschool period. It is necessary to set forth the structure and form of peer relationships in the preschool period in order to reveal the problems in relationships with peers in the preschool period structurally and to develop solutions to such problems (Gülây, 2008). It is thought that temperament affects social development by determining the way the individual reacts to and perceives the environment (Rothbart, Ahadi & Hershey, 1994).

Life experiences gained at an early age have also an effect on school success due to the enormous roles they play in the attitudes of children towards learning, school, and their own skills. On the contrary, negative life experiences at an early age may cause the child to develop negative attitudes and have problems that can affect the entire educational life. It is observed that those children having negative experiences at an early age have lower self-esteem perceptions, are less

successful in life both inside or outside school compared to others, and have more problematic behaviors (MEB, 2013).

When examining the general structure of peer interactions developing in the preschool period, it is of great importance in terms of determining the factors that are important for interactions, making relations with peers easier to understand and ensuring that these peer relationships are clearly expressed. Social status is also an important and determinant factor for clearly expressing peer relationships. It seems that the general method for determining social adaptation will be the social status of preschool children in the upcoming years (Gülay, 2008).

Social adaptation and social skills are the main factors of the formation of social status. Researchers emphasize the importance of positive peer relationships in childhood because early childhood is the period when children learn how to communicate with each other. Thanks to peer interactions, children develop social, cognitive, and linguistic skills. There is substantial evidence to support the conclusion that children with lower social status, particularly those rejected by their peers, are generally at risk of experiencing school-related problems such as failure and dropout (Hatzichristou & Hopf, 1996; Ollendick et al., 1992). The study examining subtypes of peer-rejected children suggests that children with disruptive or aggressive behaviors may be particularly at risk of negative outcomes (Wentzel & Asher, 1995). While some researchers argue that negative peer experiences may perpetuate or increase academic problems by deteriorating the motivation to attend school (Buhs & Ladd, 2001), some others suggest that peer rejection can be seen as a sign of an underlying deficiency (or excess) that puts both academic and social competence at risk (Coie & Krehbiel, 1984).

Another possibility is that peer rejection leads to lower school adaptation by increasing exposure to other marginalized peers that degrade academic achievement. Finally, Wentzel and Asher (1995) argue that the character traits of rejected children which cause them to be in a negative status compared to their peers may have a similar effect on teachers' perceptions or feelings, and that rejection of teachers may be an important factor on school failure. Studies related to temperament are carried out in many areas. Although there is not much research on improving social behaviors in a positive way, considering the available researches examined, the findings show that some temperament traits are related to improving social behaviors in a positive way (Yagmurlu, Sanson, and Koymen, 2005). Temperament is another factor that can be associated with the social status of the student. Temperament traits are behavioral tendencies that are relatively unchanging and of biological origin (Goldsmith et al., 1987).

The determination of infant and child temperament was greatly facilitated by Thomas and Chess's (1977) first study in the famous New York Longitudinal Study (Hubert, Wachs, Peters Martin & Gandour, 1982). Within the scope of this study, 133 participants were followed from infancy to adulthood. Various features were emphasized during the study, including 'regulatory habits, reactions to change, reactions to caregivers and strangers, and general mood. As a result of this research, nine temperament dimensions and three temperament styles were developed. Activity level, rhythmicity, closeness/shyness, agreeableness, the intensity of reactions, arousal threshold, mood, distraction, perseverance define nine temperament dimensions, and children who warm up easily, hard, and slowly define their temperament style (Craig & Dunn, 2007). This research sheds light on future studies. Rothbart (1981) further developed the concept of temperament (Psychobiological Approach) in children and formed 3 temperament styles and 15 temperament dimensions. These temperament styles and dimensions are as follows: Negative affect: discomfort, fear, anger/frustration, unhappiness, and plausibility. Extroversion: Impulsivity, activity, approach, satisfaction with high-intensity stimulus, shyness. Vigorous control: Gratification with low-intensity stimulus, smile/laughter, inhibition control, perceptual sensitivity, attention.

With the Criterion Approach Model developed by Buss and Plomin with further studies, 5 criteria were determined to determine children's temperament characteristics, and 4 temperament

dimensions were revealed out of these 5 criteria. These criteria are; The temperament is participatory, stable in childhood, evolutionarily adaptive, existing in relatives, and showing continuity in terms of development. The four dimensions of temperament are; emotionality, activity, sociability, and impulsivity (Buss & Plomin, 1984). Emotionality refers to sensory and behavioral arousal, activity refers to mobility, and socialization refers to preferring to be with others rather than being alone. Impulsivity includes behaviors that are not well suited to the environment that involve risks, often lead to undesirable consequences, and are not adequately planned (Özdemir, Selvi & Aydın, 2012). Kagan worked with extremes in his biotopological approach. He also defined it as inhibited and unhindered temperament (Klein & Linhares, 2010).

1.1. Research Objective

This research seeks an answer to the following question: Is there a relationship between the temperament traits and social statuses of 5-year-old preschool children? For this purpose, determined in general terms, the questions specified hereinbelow are tried to be answered.

- 1) Is there a significant relationship between the social status of 5-year-old preschool children and the total temperament score, the temperament responsiveness sub-dimension, the persistence temperament sub-dimension, the friendliness-shyness temperament sub-dimension and the rhythmic temperament sub-dimension?
- 2) Is there a significant difference between the social status and temperaments of preschool children aged 5 years, according to their gender?
- 3) Is there a significant difference between the social status and temperaments of preschool children aged 5, according to the education levels of their mothers?
- 4) Is there a significant difference between the social status and temperaments of preschool children aged 5, according to their fathers' education level?
- 5) Is there a significant difference in the social status and temperaments of preschool children aged 5, according to the order of birth?
- 6) Is there a significant difference between preschool aged 5 years old children's social status and temperaments, according to family type?

1.2. Importance of Research

When the studies on the subject are examined, it is seen that social status starts with peer relationships in the preschool period and has both short and long-term effects (Gülay Ogelman & Erten Sarıkaya, 2014; Şen & Özbey, 2017). The variables shaping social status also vary. Temperament has an important position among these variables. It is important to reveal the effects of temperament on social status, for shedding light on future research, and evaluating the peer relationships of children correctly. The social status plays a role as an effective variable for children to develop socially and emotionally as well as to improve their social skills and acquire new skills (Gülay, 2009).

A child's temperament is actually one of the important factors affecting his/her social status. It is seen that social status and temperament have significant and permanent effects on the development of the children. There are only few researches carried out in Turkey related to the social status which covers the preschool period (Ummunel, 2007).

This research is of great importance since it reveals the relationships between children's social status and their temperaments. Conducting this research on this specific topic gains more importance considering the fact that it will shed light on future studies and bring a new research to the studies and researches carried out limitedly so far. There are researches carried out on the relation of temperament with social development & skills in the preschool period (Kılıç & Güngör Aytar, 2017); however, they do not address its relation with social status only. The fact that the skills acquired and the areas of development supported in the preschool period constitute a basis for the future lives of the children reveals the need to increase the number of studies carried out related to this period. One can say that this study is important as it reveals outputs related to

preschool children's social development and temperament traits. This study aims at drawing attention to the importance of the topic by guiding the teachers and families of the children.

METHOD

Information about the method is explained in this part of the research. In this framework, the research model, population and sample, data collection tool, data collecting, data analysis and statistical techniques used in the research are explained.

2.1. Research Model

This research adopts a survey model for evaluating the relationship between the social status and temperaments of 5-year-old preschool children.

2.2. Research Population and Sample

The population of the study consists of 5-year-old children who live in Buca District of Izmir Province and currently attend preschool education institutions. The research sample, on the other hand, consists of 114 children attending preschool education institutions in Buca District of Izmir Province and their families. Easily accessible sampling method is preferred to determine the sample group. With this method, the probability of selecting each unit constituting the population as a sample becomes equal (Altunışık, Coşkun, Bayraktaroğlu & Yıldırım, 2005).

Table 1. Research Population and Sample

Personal Information		n	%
School	Çamlıkule Primary School	73	64,0
	23 Nisan Primary School	41	36,0
	Total	114	100,0
Gender	Girl	70	61,4
	Boy	44	38,6
	Total	114	100,0
Number of Siblings	0 siblings	31	27,2
	1 sibling	51	44,7
	2 and above siblings	23	20,2
	Total	114	92,1
Birth Order	Firstborn	61	55,0
	Secondborn	37	33,3
	Thirdborn (or+)	13	11,7
	Total	111	100,0
Environment	Rural area	2	1,8
	City	112	98,2
	Total	114	100,0
Living House Type	Detached house	33	28,9
	Apartment building	81	71,1
	Total	114	100,0
Family Type	Nuclear family	90	78,9
	Extended family	24	21,1
	Total	114	100,0
Mother Education Level	Primary school	39	34,2
	Secondary School	24	21,1
	High school	38	33,3
	University	13	11,4
	Total	114	100,0

Mother Employment Status	Working	35	30,7
	Not working	79	69,3
	Total	114	100,0
Mother's Profession	Civil servants	5	4,4
	Worker	20	17,5
	Self-employment	10	8,8
	Not working	79	69,3
	Total	114	100,0
Father Education Level	Primary school	24	21,1
	Secondary School	21	18,4
	High school	50	43,9
	University	19	16,7
	Total	114	100,0
Father Employment Status	Working	107	93,9
	Not working	7	6,1
	Total	114	100,0
Father's Profession	Civil servants	12	10,5
	Worker	53	46,5
	Self-employment	42	36,8
	Not working	7	6,1
	Total	114	100,0

The research sample has been determined by lot among the schools of middle-class socio-economic level in Buca District. Preschool classes in the specified schools consist of mixed classes including children at the ages of 4, 5 and 6. The study included students who are 5 years old having no disabilities and attending school regularly. Of the children participating in the study, 73 (64%) attend Çamlıkule Primary School while 41 (36%) attend 23 Nisan Primary School. 61.4% of the children are girls while 38.6% are boys. When the distribution of children according to the number of siblings is examined, it is determined that 27.2% of the children have no sibling, while 44.7% have one sibling, and 20.2% have 2 or more siblings. 55.0% of the children is the firstborn while 33.3% is the secondborn and 11.7% is the thirdborn (or +). 98.2% of the children live in the city, while 1.8% live in rural areas. 28.9% of the children live in a detached house and 71.1% live in an apartment building. 78.9% of the children live in the nuclear family and 21.1% in the extended family. 34.2% of the mothers are graduated from a primary school while 21.1% from a secondary school, 33.3% from a high school and 11.4% from a university. 30.7% of the mothers are working while 69.3% are not working. 4.4% of working mothers are civil servants, 17.5% are workers, and 8.8% are self-employed. 21.1% of the fathers are graduated from a primary school, 18.4% from a secondary school, 43.9% from a high school and 16.7% from a university. 93.9% of fathers are working. 10.5% of working fathers are civil servants, 46.5% are workers, and 36.8% are self-employed.

2.3. Data Collection Tools

2.3.1. Personal Data Sheet

The Personal Data Sheet has been prepared by the researcher for the purpose of determining the demographic characteristics. It contains information about the children in the sample group and their families. The data sheet includes information about the sample children including gender, number of siblings, date of birth, order of birth, parental education level, and parents' profession.

2.3.2. Short Temperament Scale for Children

The Short Temperament Scale for Children was developed to determine the temperament characteristics of children aged 4-8. Yagmurlu & Sanson (2009) adapted the S.T.S.C. to Turkish with the translation-back translation method. The research was carried out with the mothers of

Turkish children living in Australia. 58 mothers participated in the study. The internal consistency coefficients calculated for validity were determined as follows: Reactivity: .77, Rhythmicity: .48, Friendliness: .80, Persistency: .76. Among the sub dimensions; Describes certain characteristics of reactivity (readiness to react to a particular stimulus or event), persistence (ability to focus attention on an activity), friendliness (tendency to approach new people and environments) and rhythmicity (regularity of a child's daily behavior over time, such as eating and sleeping patterns) (Prior, Sanson, Smart & Oberklaid, 2000; Yağmurlu, Sanson & Köymen, 2005). As the sample group, Yagmurlu and Altan (2010) chose daycare centers in Istanbul that provide services for the children of families with middle and high socioeconomic levels. The mothers of 145 Turkish children at the age of 46-70 months participated in the study. Reliability of the scale is determined to be acceptable as .75 for the friendliness sub-dimension, .75 for the persistency sub-dimension, .63 for the rhythmicity sub-dimension, and .69 for the reactivity sub-dimension. The score is calculated by taking the average of all items in each subscale.

2.3.3. Picture Sociometric Scale

The Picture Sociometric Scale indicates the preference of preschool children in the classroom. In the implementation phase of the scale developed by Asher, Singleton, Tinsley and Hymel in 1979, each child is shown photographs of their classmates. In response to the question about how much he/she loves the friend he/she sees in the photograph, they put the photograph either in the box with a smiling face on it, which indicates that he/she loves that friend very much, or in the box with an expressionless face on it, which indicates that he/she does not like that friend much, or in the box with a sad face on it, which indicates that he/she does not like that friend at all. In the study, the reliability of which was performed with 19 children (9 girls, 10 boys) aged 4 years, it was aimed that children determine three friends based on liking or disliking. The period between 2 measurements of the study for which test-retest reliability was applied is 4 weeks. As a result of the evaluation, three different sociometric measurements were presented. The test-retest result shows positive selection as .56 and negative selection as .81 (Asher, Singleton, Tinsley & Hymel, 1979 cited by Gülay, 2008). Gülay (2008) added three more question items to the scale and formed the final version of the four-item scale. As a result of the validity and reliability study conducted with 100 children (50 girls, 50 boys) in Istanbul, the internal consistency reliability was determined with the Cronbach Alpha coefficient .91.

2.4. Collection of Data

The data were collected in the spring semester of the 2017-2018 academic year. Since the research is about peer relations, the researcher carried out its application in the spring term. The implementation process, which took place from February to May, lasted 4 months. The researcher first interviewed the school principals in the schools where she would practice within the scope of her study, in which she examined the relationship between the temperament traits and social status of 5-year-old preschool children. After checking the permission letters, the school principals directed the researcher to the deputy principals responsible for the preschool department. During the interviews, the deputy principals were informed about the subject of the study, age limitation and implementation. Since the research will be carried out only with 5-year-old children, lists of students indicating information regarding date of birth and age were entrusted to the researcher by the deputy principals. In order to apply the Picture Sociometric Scale, the photographs recorded on the E-School platform were made available to the researcher by the deputy principals, as the process of requesting photos from teachers or parents would prolong the process. Photographs of children whose photographs are not included in the E-School platform were requested from families and included in the study. On the same day, teachers and children in the classes subject to the research along with their families were met and informed about the research. Teachers were asked about the days and course hours appropriate for the research. After the completion of necessary procedures at the school, the researcher selected 5-year-old children from the list and placed them on the Sociometric Chart. Then, the researcher wrote the names of the children on the Personal Data Sheet and the Short Temperament Scale for Children to be sent

to their families. When the researcher went to schools for the implementation, she reminded the children herself and started with the volunteers first. The children were invited to a quiet place where nobody was present, and one-to-one implementation was carried out. The implementation with each child took an average of 10-12 minutes. At the end of the day, Personal Data Sheets and Short Temperament Scales for Children were entrusted to the teacher to be delivered to the families of the children. In the event of students who failed to attend the school on that day, the researcher went to the school again on the days those students attended the school and carried out the implementation. The researcher went to schools at regular intervals and collected measurement tools and forms back.

2.5. Data Analysis

The scores obtained from the picture sociometric scale applied for determining the social status of the children were calculated by the researcher with the help of the sociometric chart. In order to calculate the Short Temperament Scale for Children, the related items were reversed, and then, divided into their subscales. After divided into subscales, subscale scores and total temperament scores were calculated. Correlation analysis was conducted to find out whether there is a relationship between the Social Status and the Total Temperament Score, the Reactivity temperament sub-dimension, the Persistency temperament sub-dimension, the Friendliness-Shyness temperament sub-dimension and the Rhythmicity temperament sub-dimension of 5-year-old Preschool children.

The Kolmogorov-Smirnov test was performed because the group size was larger than 50 for examining the normality assumption of the tests used (Büyüköztürk, Çokluk & Köklü,2015). According to the Kolmogorov-Smirnov test of normality, it was determined that the score distribution did not show normal distribution ($p < 0.05$). In addition, skewness and kurtosis calculations were also examined together. The fact that the skewness and kurtosis coefficients are not between +1.5 and -1.5 indicates a deviation from the normal distribution (Tabachnick, Fidell & Ullman, 2007)

For the purpose of to testing whether the social status and temperaments of 5-year-old preschool children differ according to their gender, parents' working status, home and family type, the Mann-Whitney U test was used. The Kruskal-Wallis Test was used to analyze whether the social status and temperaments of 5-year-old preschool children differ according to the education level of the parents, the professions of the parents, the number of siblings and the order of birth. The analyzes were performed by using the SPSS 20.0 package program.

2.6. Information about Ethical Consent for the Research

This study complies with all the rules prescribed by the "Scientific Research and Publication Ethics Directive of Higher Education Institutions". None of the actions stated under the title of Actions Violating Scientific Research and Publication Ethics, under section two of the directive, have been performed.

FINDINGS

Table 2. Correlations between Social Status Scores and Total Temperament Scale Scores and Subscale Scores

	Social Statu	Total Temperament	Friendliness-Shyness	Persistency	Rhythmicity
Total Temperament	.06				
Friendliness-Shyness	-.06	.45(**)			
Persistency	.32(**)	.52(**)	-.04		

Rhythmicity	.22(*)	.42(**)	-.08	.27(**)	
Reactivity	-.30(**)	.31(**)	-.12	-.30(**)	-.24(*)

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

According to the results, no significant relationship between social status scores and total temperament scale and friendliness-shyness subscale scores has been found, while a positive and significant relationship has been found between social status scores and persistency and rhythmicity subscale scores, and a negative and significant relationship has been found between the social status scores and the reactivity subscale score. Accordingly, as the social status score increases, their persistency and rhythmicity scores increase, while their reactivity increases as the social status score decreases.

Table 3. Mann Whitney-U Test Results of Social Status and Temperament Scores of 5-year-old Preschool Children by Gender Variable

	Gender	<i>N</i>	<i>S.O.</i>	<i>S.T.</i>	<i>Z</i>	<i>U</i>	<i>P</i>
Social Statu	Female	70	63.79	4465.50			
	Male	44	47.49	2089.50	-2,56	1099,50	.01*
	Total	114					
Total Temperament	Female	70	60.47	4233,00			
	Male	44	52.77	2322.00	-1,21	1332,00	.23
	Total	114					
Friendliness- Shyness	Female	70	54.11	3788.00			
	Male	44	62.89	2767.00	-1,38	1303,00	.17
	Total	114					
Persistency	Female	70	65.13	4559.00			
	Male	44	45.36	1996.00	-3,11	1006,00	.00**
	Total	114					
Rhythmicity	Female	70	60.77	4254.00			
	Male	44	52.30	2301.00	-1,34	1311,00	.18
	Total	114					
Reactivity	Female	70	56.74	3971.50			
	Male	44	58.72	2583.50	-.31	1486,50	.76
	Total	114					

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

According to these results, there is a significant difference between the social status and persistency scores of girls and boys ($U=1099,50$, $p < .05$). Social status and persistency scores of girls are higher than boys.

Table 4. Kruskal Wallis-H Test Results of Social Status and Temperament Scores of 5-year-old Preschool Children by the Variable of Education Levels of Mothers

	Mother's Education Level	<i>N</i>	<i>S.O.</i>	<i>sd</i>	<i>X</i> ²	<i>p</i>
Social Statu	Primary School	39	46,33			
	Secondary School	24	53,38			
	High School	38	62,62	3	13,88	.00**
	Higher Education	13	83,65			
	Total	114				
Total Temperament	Primary School	39	50,42			
	Secondary School	24	60,42			

Persistence	High School	38	63,47	3	3,25	.36
	Higher Education	13	55,88			
	Total	114				
	Primary School	39	48,28			
	Secondary School	24	62,69			
Friendliness-Shyness	High School	38	65,47	3	6,17	.10
	Higher Education	13	52,27			
	Total	114				
	Primary School	39	44,32			
	Secondary School	24	60,25			
Rhythmicity	High School	38	66,03	3	9,99	.02*
	Higher Education	13	67,04			
	Total	114				
	Primary School	39	54,49			
	Secondary School	24	49,33			
Reactivity	High School	38	60,37	3	5,04	.17
	Higher Education	13	73,23			
	Total	114				
	Primary School	39	69,29			
	Secondary School	24	59,94			
	High School	38	51,49	3	5,04	.01**
	Higher Education	13	35,19			
	Total	114				
	Primary School	39	69,29			
	Secondary School	24	59,94			

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

In the Kruskal-Wallis Test, a significant difference was found between the children's social status X^2 ($sd=3$, $n=114$) = 13.88, $p < .05$, friendliness-shyness X^2 ($sd=3$, $n=114$) = 5.04, $p < .05$, reactivity X^2 ($sd=3$, $n=114$) = 9.99, $p < .05$, scores according to the education levels of the mothers. When the mean ranks are examined, it has been determined that as the education level of the mother increases, the social status and persistency of the children increase, while the reactivity level of the children increases as the education level of the mother decreases.

Table 5. Kruskal Wallis-H Test Results of Social Status and Temperament Scores of 5-year-old Preschool Children by the Variable of Education Levels of Fathers

	Father's Education Level	<i>N</i>	<i>S.O.</i>	<i>sd</i>	X^2	<i>p</i>
Social Statu	Primary School	24	51,08	3	6,78	.08
	Secondary School	21	44,52			
	High School	50	62,51			
	Higher Education	19	66,76			
	Total	114				
Total Temperament	Primary School	24	57,40			
	Secondary School	21	53,24			

Persistency	High School	50	58,48	3	.48	.92
	Higher Education	19	59,76			
	Total	114				
	Primary School	24	56,52			
Friendliness-Shyness	Secondary School	21	48,24			
	High School	50	59,88	3	2,41	.49
	Higher Education	19	62,71			
	Total	114				
Rhythmicity	Primary School	24	51,10			
	Secondary School	21	52,26			
	High School	50	61,86	3	2,40	.49
	Higher Education	19	59,89			
Reactivity	Total	114				
	Primary School	24	49,73			
	Secondary School	21	58,64			
	High School	50	56,45	3	3,65	.30
	Higher Education	19	68,82			
	Total	114				
	Primary School	24	71,92			
	Secondary School	21	66,31			
	High School	50	51,96	3	10,59	.01*
	Higher Education	19	44,13			
	Total	114				

* $p < .05$.

As a result of the Kruskal-Wallis Test, no significant difference has been found between social status, total temperament, friendliness-shyness, persistency and rhythmicity scores and the fathers' education levels, while a significant difference has been found between children's reactivity and the fathers' education levels X^2 (sd=3, n=114)= 10.59, $p < .05$. When Table 5 is examined, as the father's educational level increases, the child's reactivity score decreases, while the reactivity score increases as the father's education level decreases.

Table 6. Kruskal Wallis-H Test Results of Social Status and Temperament Scores of 5-year-old Preschool Children by the Variable of Birth Order

	Birth Order	<i>N</i>	<i>S.O.</i>	<i>sd</i>	X^2	<i>p</i>
Social Statu	Firstborn	61	61,44			
	Secondborn	37	50,01	2	3,93	.14
	Thirdborn (or +)	13	47,50			
	Total	111				
Total Temperament	Firstborn	61	53,51			
	Secondborn	37	61,41	2	1,58	.45
	Thirdborn (or +)	13	52,31			
	Total	111				

	Total	111				
Friendliness-Shyness	Firstborn	61	59,40			
	Secondborn	37	54,78	2	2,70	.26
	Thirdborn (or +)	13	43,50			
	Total	111				
Persistency	Firstborn	61	56,75			
	Secondborn	37	58,42	2	1,60	.45
	Thirdborn (or +)	13	45,62			
	Total	111				
Rhythmicity	Firstborn	61	53,37			
	Secondborn	37	60,38	2	1,10	.58
	Thirdborn (or +)	13	55,88			
	Total	111				
Reactivity	Firstborn	61	49,13			
	Secondborn	37	61,20	2	7,57	.02*
	Thirdborn (or +)	13	73,42			
	Total	111				

* $p < .05$.

As a result of the Kruskal-Wallis Test, no significant difference has been found between social status, total temperament, friendliness-shyness, persistency and rhythmicity scores and the birth order of the children, while a significant difference has been found between children's reactivity and birth order $X^2 (sd=2, n=114) = 7.57, p < .05$. When Table 6 is examined, it has been found that the firstborns have the lowest reactivity scores, while the third-(or later) born children had the highest reactivity scores. As the birth order increases, so does the reactivity.

Table 7. Mann Whitney-U Test Results of Social Status and Temperament Scores of 5-year-old Preschool Children by Family Type Variable

	Family Type	<i>N</i>	<i>R.A.</i>	<i>S.T.</i>	<i>Z</i>	<i>U</i>	<i>p</i>
Social Statu	Nuclear Family	90	58,83	5295,00			
	Extended Family	24	52,50	1260,00	-.83	960,00	.40
	Total	114					
Total Temperament	Nuclear Family	90	58,96	5306,50			
	Extended Family	24	52,02	1248,50	-.91	948,50	.36
	Total	114					
Friendliness-Shyness	Nuclear Family	90	57,82	5204,00			
	Extended Family	24	56,29	1351,00	-.20	1051,00	.84
	Total	114					
Persistency	Nuclear Family	90	60,85	5476,50			

	Extended Family	24	44,94	1078,50	-2,10	778,50	.04*
	Total	114					
Rhythmicity	Nuclear Family	90	57,48	5173,00			
	Extended Family	24	57,58	1382,00	-.01	1078,00	.99
	Total	114					
Reactivity	Nuclear Family	90	55,67	5010,50			
	Extended Family	24	64,35	1544,50	-1,14	915,50	.25
	Total	114					

* $p < .05$

As a result of the Mann-Whitney U Test, no significant difference has been found between social status, total temperament, friendliness-shyness, rhythmicity and reactivity scores and the family type ($U=960,00, p>.05$);, ($U=948,50, p>.05$);, ($U=1051,00, p>.05$);, ($U=1078,00, p>.05$);, ($U=915,50, p>.05$), while a significant difference has been found between children's persistency and the family type ($U=778,50, p<.05$). When Table 7 is examined, children living in nuclear families are found to be more persistent than children living in extended families.

DISCUSSION, CONCLUSION AND SUGGESTIONS

The research has sought answer to whether there is a significant relationship between the social status and the total temperament score, the reactivity temperament sub-dimension, the persistency temperament sub-dimension, the friendliness-shyness temperament sub-dimension and the rhythmicity temperament sub-dimension of 5-year-old preschool children.

According to the results, no significant relationship between social status scores and total temperament scale and friendliness-shyness subscale scores has been found, while positive and significant relationship has been found between social status scores and persistency and rhythmicity subscale scores, and negative and significant relationship has been found between the social status scores and the reactivity subscale score. The reason for this may be the reactions of children having more reactivity traits in peer relationships during problem solving, playing games and activities.

Children with more reactivity are also expected to have more aggressive characteristics. Children with this characteristic may become less desired by other friends or groups of friends. One of the features that society expects is the quality of being more persistent. Persistent people are generally seen as more understanding and harmonious. As they are more open to sharing and tend to be more cooperative, they are more expected to be accepted by their friends (Karoğlu & Ünüvar, 2017; Kaya, 2020). According to the results of the research question of "Do the social status and temperaments of 5-year-old preschool children differ according to their gender?", there is a significant difference between the social status and persistency scores of male and female students.

Social status and persistency scores of girls are higher than boys. Walker (2004) also concluded that gender differences are effective in determining social status. Selimoglu's study also indicated that the social status of girls are higher than boys. A similar study (Kayhan Akturk) supporting these findings determined that peer relationships differ according to gender. A study supporting this research was carried out by Wood et al. (2002). In their research, where they determined that the social status of boys is at a lower level than girls, a significant difference in social status according to gender was revealed. Atış Akyol (2015) determined that boys' aggression and hyperactivity behavior scores were higher than girls' while boys' social behavior scores were

lower than girls' in children's peer relationships. The result of Ummunel's (2007) research, which examined peer acceptance in terms of various variables, shows that peer acceptance varies according to gender. It has been found out that social status of girls are higher than boys. Apart from these findings, there are also studies revealing that gender is not related to social status. In the study conducted by Gülay (2008), no significant difference has been found between the social status of children and their gender. Moreover, the results also revealed that gender does not have a determining effect on asocial behaviors, exclusion level, fear and behaviors requiring anxiety. According to Uçar Çabuk's (2013) study, social status was not differentiated by gender. In their researches, where they analyzed the relationships between various variables and social status, Öneren Şendil (2010) and Çorbacı Oruç (2008) did not find a significant difference between the gender variable and social status types. In the study conducted by Hintsanen et al. (2010) in Finland, it was found that girls' shyness scores were higher than boys, and boys' reactivity and activity levels were higher. Aytar, Aksoy & Kaytez (2014) determined that there is no difference between the total temperament traits of children and their gender, and the average scores of girls except reactivity are higher than boys. Akbaş (2016) determined that gender has a significant difference with reactivity and persistency. In his study on temperament, Yagmurlu (2005) determined that the persistency of girls is higher than boys. Öngören & Koçer (2017) also determined in their studies that temperament traits do not differ according to gender. Özdemir (2017) found in his study that there is no differentiation between gender and temperament. The reason why girls' social status is higher than boys is that the family has different expectations from boys while they assign different roles to girls and raise them differently based on their child-rearing attitudes.

Families who raise girls in a calmer, docile, and obedient way tend to raise active and less obedient boys. While some studies determine a difference depending on gender, some studies argue the opposite. The reason for it may be cultural differences and families' child-rearing attitudes. In the study seeking an answer to the question of whether social status and temperament characteristics of 5-year-old preschool children differ according to the education level of their mothers, significant differences have been found between the social status, persistency and reactivity scores of the children according to the education level of the mothers. According to mean ranks, as the education level of the mother increases, the social status and persistency of the children increase, while the reactivity level of the children increases as the education level of the mother decreases. Gülay (2008) determined that the mother's education level and the acceptance of the child are correlated. It has been determined that as the mother's education level increases, the social status of the child also increases. It has been determined that the mean scores of the children whose mothers have a higher level of education are significantly higher than the mean scores of the children whose mothers have a lower level of education. It is seen that the education level of mothers has an effect on the social status of their children. Kunt-Erol determined that the education levels of mothers of the children excluded or rejected are low. Gülay-Ogelman (2012) determined a relationship between the mother's education level and social status in her study. It was determined, in Özdemir's (2017) research, that the temperament reactivity is related to the mother's education level. Akbaş (2016) determined that the mother's education level is related to rhythmicity and reactivity. Atış Akyol (2015) found a significant difference between the variable of the mother's education level and the exclusion behavior of the sub-dimension of peer relationships. It was determined that this difference between children whose mothers are primary school graduates and those whose mothers are higher education graduates is in favor of children whose mothers are higher education graduates. In their study examining temperament traits in terms of various variables, Öngören & Koçer (2017) revealed that temperament traits do not differ according to the mother's education level. When the relationship between the mother's education level and social status, persistency and reactivity is examined, differences in this area may arise since child-rearing attitude, cultural transfer and social life preparation may vary based on the mother's education level.

In the study seeking an answer to the question of whether the social status and temperament traits of 5-year-old preschool children differ according to the education level of their fathers, while there have been no significant differences between social status, total temperament, friendliness-shyness, persistency and rhythmicity scores and the father's education level, a significant difference has been determined between the fathers' education levels and children's reactivity. As the father's educational level increases, the child's reactivity score decreases, while the reactivity score decreases as the father's education level increases. Gülay (2008) determined that the father's education level and the acceptance of the child are correlated. It has been determined that as the mother's education level increases, the social status of the child also increases. It has been determined that the mean scores of the children whose fathers have a higher level of education are significantly higher than the mean scores of the children whose fathers have a lower level of education. It is seen that the education level of fathers has an effect on the social status of the children. Kunt-Erol determined that the education levels of fathers of the children who are excluded or rejected are low. Gülay Ogelman (2012) determined a relationship between the father's education level and social status in her study. Shin (1996), in his study with 131 American kindergarten students of Korean origin and their families, determined that the father's education level was one of the variables affecting the social competence of children. Atış Akyol (2015) found a significant difference between the variable of the father's education level and social behaviors and exclusion behavior of the sub-dimensions of peer relationships. It was determined, in Özdemir's (2017) research, that the temperament reactivity is related to the father's education level. Akbaş (2016) determined that the father's education level is related to rhythmicity and reactivity. In their study examining temperament traits in terms of various variables, Öngören & Koçer (2017) revealed that temperament traits do not differ according to the father's education level. Since the attitude of the father towards the child, his expectations from the child, the way he is a role model and his rearing attitudes will differ based on his education level, a difference occurs in the reactivity dimension.

In the study seeking an answer to the question of whether the social status and temperament traits of 5-year-old preschool children differ according to birth order; while there have been no significant differences between social status, total temperament, friendliness-shyness, persistency and rhythmicity scores and the birth order, a significant difference has been determined between the children's birth order and reactivity. Uluçurt (2012) determined that the reactivity of the fourth-born children is higher than other children. Öngören & Koçer (2017) concluded in their study that temperament traits do not differ according to birth order. The reason why firstborn children have less reactivity than other children is that the firstborn does not have a sibling to fight with when he/she is born, and he/she is the only child coming into the world in his/her family. Children born later come into conflict with their siblings who already existed before them once they are born. In the study seeking an answer to the question of whether the social status and temperament traits of 5-year-old preschool children differ according to family type; while there have been no significant differences between social status, total temperament, friendliness-shyness, rhythmicity and reactivity scores and the family type, a significant difference has been determined between the family type and children's persistency. Özdemir (2017) found differentiation between temperament reactivity dimension and the variable of family type. The fact that children raised in extended families are provided everything they want by their family elders and family elders have a say about the children by getting ahead of the parents can be listed as the reasons why children growing up in nuclear families become more persistent.

No significant relationship between social status scores and total temperament scale and friendliness-shyness subscale scores has been found, while a positive and significant relationship has been found between social status scores and persistency and rhythmicity subscale scores, and a negative and significant relationship has been found between the social status scores and the reactivity subscale score. There is a significant difference between the social status and persistency scores of male and female students. There is a significant difference between the children's social status, persistency and reactivity scores according to the education levels of the mothers. There is

no significant difference between social statu, total temperament, friendliness-shyness, persistency and rhythmicity scores and the fathers' education levels, while there is a significant difference between children's reactivity and the education levels of the fathers. There is no significant difference between the mother's working status and children's social statu, total temperament, friendliness-shyness, persistency, rhythmicity and reactivity. There is no significant difference between the father's working status and children's social statu, total temperament, friendliness-shyness, persistency, rhythmicity and reactivity. There is no significant difference between the mother's profession and children's social statu, total temperament, friendliness-shyness, persistency, rhythmicity and reactivity.

There is no significant difference between social statu, total temperament, friendliness-shyness, persistency and rhythmicity scores and the birth order of the children, while there is a significant difference between children's reactivity and birth order. There is no significant difference between the family type and children's social statu, total temperament, friendliness-shyness, rhythmicity and reactivity scores, while there is a significant difference between children's persistency and the family type.

Suggestions for preschool teachers: social statu is determined as a result of children's interaction with each other in the classroom. Observing peer relationships and peer groups well in the classroom, socially developing children less accepted by their peers and planning activities to eliminate their exclusion will facilitate students' future education life and increase the interaction and harmony in the classroom. Every child is an individual and every child's temperament is different from each other like a fingerprint. Children should be known for these characteristics, their good characteristics should be revealed, and the classroom environment and activities should be arranged according to these characteristics of children.

Suggestions for families: The attitudes, expectations and cultural transfers of families during the period when they raise children have an impact on the whole lives of children. The only purpose of the education of children in schools is not to develop them academically, but to bring them to real life in every aspect. For our children to develop socially in the best possible way, the necessary environments should be prepared and participation in related activities should be ensured. The family should accept the child as a whole with his/her temperament, see his/her behavior inside and outside the home as a part of his personality and make arrangements accordingly. Even his/her room, cabinet and bag should be arranged and organized according to his/her temperament.

Suggestions for Researchers: When the body of literature is examined, it is seen that there are very few studies on temperament in our country both experimentally or longitudinally. Programs or activities for the purpose of improving social statu can be prepared and their effects can be examined. In order to measure social statu, a measurement tool can be developed or studies for adaptation into Turkish can be conducted.

REFERENCES

- Altunışık, R., Çoşkun, R., Bayraktaroğlu S., & Yıldırım, E. (2005), *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri SPSS Uygulamalı*, Sakarya Bookstore, Sakarya.
- Akbaş, B. (2016). *Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60 ay ve üzeri çocukların sosyal uyum becerileri ile mizaç özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Unpublished Master's Thesis). Aksaray University, Social Sciences Institute, Aksaray.
- Asher, S. R., Singleton, L. C., Tinsley, B. R., & Hymel, S. (1979). A reliable sociometric measure for preschool children. *Developmental Psychology*, 15(4), 443–444.

- Atıf-Akyol, N. (2017). *Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5 yaş çocuklarının akran ilişkileri ile ilkökula hazırbulunuşluk düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Unpublished Master's Thesis). Marmara University, Institute of Education Sciences, İstanbul.
- Aytar, A. G., Aksoy, A. B., & Kaytez, N. (2014). Anne kişiliği ve çocuğun mizaç özelliği. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(3), 237-251.
- Buhs, E.S. & Ladd, G.W. (2001). Peer rejection in kindergarten as an antecedent of young children's school adjustment: An examination of mediating processes. *Developmental Psychology*, 37(4), 550-560.
- Buss, A. H. & Plomin, R. (1984). *Temperament: Early developing personality traits*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö. & Köklü, N. (2015). *Sosyal bilimler için istatistik*. Pegem Akademi.
- Coie, J. D., & Krehbiel, G. (1984). Effects of academic tutoring on the social status of low achieving, socially rejected children. *Child Development*, 55(4), 1465-1478.
- Craig, G. & Dunn, W. (2007). *Understanding human development*. New Jersey: Pearson, Prentice Hall.
- Çorbacı Oruç, A. (2008). *6 Yaş Çocuklarında Sosyal Yeterliliğin, Akran İlişkilerinin ve Sosyal Bilgi İşleme Sürecinin Değerlendirilmesi* (Unpublished Doctoral Dissertation). Ankara University, Institute of Education Sciences, Ankara.
- Demir, S. (2006). *Arkadaşlık Becerilerini Geliştirmeye Dönük Grup Rehberliği Programının ilköğretim ikinci Kademe Öğrencilerinin Sosyometrik Statülerine Etkisi*. (Unpublished Master's Thesis). İnönü University, Social Sciences Institute, Malatya.
- Goldsmith, H. H., Buss, A. H., Plomin, R., Rothbart, M. K., Thomas, A., Chess, S., et al. (1987). Roundtable: What is temperament? Four approaches. *Child Development*, 58(2), 505-529.
- Gülay, H. (2008). *5-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Akran İlişkileri Ölçeklerinin Geçerlik Güvenirlik Çalışmaları ve Akran İlişkilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. (Unpublished Doctoral Dissertation). Marmara University, Institute of Education Sciences, İstanbul.
- Gülay, H. (2009a). 5-6 Yaş Çocuklarının Sosyal Konumlarını Etkileyen Çeşitli Değişkenler. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 104-121.
- Gülay, H. (2009b). Okul Öncesi Dönemde Akran İlişkileri. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(22), 82-93.
- Gülay-Ogelman, H. (2012). Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Sosyal Konumlarının Aile Değişkenlerine Bağlı Olarak İncelenmesi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(2), 213-230.
- Gülay-Ogelman, H., & Erten-Sarıkaya, H. (2014). Okul öncesi dönem çocuklarının oyun davranışlarının akran ilişkileri üzerindeki yordayıcı etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(3), 301-321.
- Hatzichristou, C., & Hopf, D. (1996). A multi-perspective comparison of peer sociometric status groups in childhood and adolescence. *Child Development*, 67(3), 1085-1102.
- Hintsanen, M., Alatupa, S., Pullmann, H., Hirstiö-Snellman, P., Keltikangas-Järvinen, L. (2010). Associations of self-esteem and temperament traits to self- and teacher-reported social status among classmates. *Scandinavian Journal of Psychology*, 51(6), 488-494.
- Hubert, N., Wachs, T., Peters-Martin, P., & Gandour, M. (1982). The study of early temperament: Measurement and conceptual issues. *Child Development*, 53(3), 571-601.

- Karoğlu, H., & Ünüvar, P. (2017). Okul öncesi dönem çocuklarının gelişim özellikleri ve sosyal beceri düzeyleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, 231-254.
- Kaya, İ. (2020). Okul öncesi dönemdeki çocukların fiziksel ve ilişkisel saldırganlıklarının mizaç özellikleriyle ilişkisinin incelenmesi. *Itobiad: Journal of the Human & Social Science Researches*, 9(5), 3361-3378.
- Kılıç, K. M., & Güngör-Aytar, F. A. (2017). Erken çocuklukta sosyal becerilere sosyal beceri eğitiminin etkisi, sosyal becerilerle mizaç arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 42(191), 185-204.
- Klein, V. C. & Linhares, M. B. M. (2010). Temperamento e desenvolvimento: revisão sistemática da literatura. *Psicologia em Estudo*, 15(4), 821-829.
- MEB. (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. Ankara: Yazar.
- Öneren-Şendil, Ç. (2010). *An investigation of social competence and behavioral problems of 5-6 year - old children through peer preference, temperament and gender*. (Unpublished Master's Thesis). Middle East Technical University, Social Sciences Institute, Ankara.
- Öngören, S., Köçer, G., (2017). Annelerin duygu sosyalleştirme davranışları ile çocukların mizaç özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *5. International Early Childhood Education Congress sunuluan bildiri*. Gazi University, Ankara, Turkey, 18-21 October.
- Özdemir, A.N. (2017). *Okul öncesi dönem çocuklarının akran şiddetine maruz kalma düzeyi, mizaç tarzı ve empatik becerilerinin incelenmesi*. (Unpublished Master's Thesis). Gazi University, Institute of Education Sciences, Ankara.
- Özdemir, L. K., Acarkan, İ. (2010). *Çocuklarda mizaç farklılıkları ve kişilik gelişimi*. İstanbul: Lika Publications.
- Özdemir Beceren, B. (2012). *Güçlü başlangıç sosyal duygusal öğrenme programının 5 yaş çocuklarının sosyal duygusal gelişimine etkisi*. (Unpublished Doctoral Dissertation). Marmara University, Institute of Education Sciences, İstanbul.
- Özdemir, P. G., Selvi, Y., & Aydın, A. (2012). Dürtüsellik ve tedavisi. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 4(3), 293-314.
- Prior, M., Sanson, A., Smart, D., & Oberklaid, F. (2000). *Pathways from infancy to adolescence: Australian Temperament Project 1983–2000*. Australian Institute of Family Studies. Melbourne, Australia.
- Rothbart, M. K. (1981). Measurement of temperament in infancy. *Child Development*, 52(2), 569-578.
- Rothbart, M. K., Ahadi, S. A. (1994). Temperament and the development of personality. *Journal of Abnormal Psychology*. 103(1), 55-66.
- Rothbart, M. K., Ahadi, S. A., Hershey, K. L. (1994). Temperament and social behavior in childhood. *Merrill-Palmer Quarterly*, 40(1), 21-39.
- Şen, B., & Özbey, Ş. (2017). Okul öncesi dönem çocuklarının duygusal zekâ düzeyleri ile akran ilişkileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Education Sciences*, 12(1), 40-57.
- Tabachnick, B. G., Fidell, L. S., & Ullman, J. B. (2007). *Using multivariate statistics* (Vol. 5, pp. 481-498). MA: Pearson.
- Uçar-Çabuk, F. (2013). *5 Yaş çocuklarının sosyal konumlarının anne babalarının kabul red düzeyleri ile ilişkisinin incelenmesi*. (Unpublished Master's Thesis). Pamukkale University, Institute of Education Sciences, Denizli.

- Uluyurt, F. (2012). *Bazı değişkenlere göre okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş grubu çocuklarının akran ilişkileri*. (Unpublished Master's Thesis). Selçuk University, Social Sciences Institute, Konya.
- Ummunel, A (2007). *Okul Öncesi Çocuklarda Akran Kabulünün Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. (Unpublished Master's Thesis). Ankara University, Institute of Education Sciences, Ankara.
- Walker, S. (2004). Teacher reports of social behavior and peer acceptance in early childhood: Sex and social status differences. *Child Study Journal*, 34(1), 13-28.
- Wentzel, K. R., Asher, S. R. (1995). Academic lives of neglected, rejected, popular, and controversial children. *Child Development*, 62, 1066-1078.
- Wood, W., Jacinto, A., Grose, R., Woolner, S., Gale, J., Wilson, C., & Martin, P. (2002). Wound healing recapitulates morphogenesis in Drosophila embryos. *Nat. Cell Biol.* 4(11), 907-912.
- Yağmurlu, B. & Altan, O. (2010). Maternal socialization and child temperament as predictors of emotion regulation in Turkish preschoolers. *Infant and Child Development*, 19(3), 275-296.
- Yağmurlu, B., Sanson, A., Köymen, S. B. (2005). Ebeveynlerin ve çocuk mizacının olumlu sosyal davranış gelişimine etkileri: Zihin kuramının belirleyici rolü, *Türk Psikoloji Dergisi*, 20(55), 1-20.
- Yagmurlu, B., & Sanson, A. (2009). Parenting and temperament as predictors of prosocial behaviour in Australian and Turkish Australian children. *Australian Journal of Psychology*, 61(2), 77-88.

GENİŞLETİLMİŞ ÖZ

Doğumdan itibaren altı yaşa kadarki süreci kapsayan okul öncesi dönem zaman dilimi olarak kısa bir süreç olarak ele alınsa da gelişim süreçleri açısından büyük önem taşımaktadır. 2-5 yaş arasına denk gelen erken çocukluk döneminde elde edilen tüm kazanımlar çocukları yaşamları boyunca etkiler (Akman vd., 2012). Yaşamın erken yıllarında çocukların geçirdikleri deneyimler onların gelecekteki eğitim ve öğretim süreçlerine karşı geliştirecekleri tutumlarda kendi becerilerine, okula ve öğrenmeye yönelik düşüncelerine önemli katkılar sağlar. Bahsedilen senaryonun tam dersi bir durumla karşılaşılması halinde erkenden kazanılan olumsuz yaşam deneyimleri ilerleyen yıllardaki tüm eğitim hayatına etki edecektir. Durum o noktaya geldiğinde müdahale etmek daha zor bir hal alacaktır. İleride olumsuz düşünce, algı ve tutumlar eğitim hayatını çıkmaza sokacaktır. Bunun sonucu olarak da erken yaşlarda önlerine çıkan bu olumsuz deneyimler çocukların öz değer algılarını düşürmekte, ilerleyen yıllarda okul ve okul dışı yaşantılarında diğer çocuklara oranla daha az başarılı olmakta ve problem davranış sergileme oranları artmaktadır (MEB, 2013). Akran ilişkilerinin genel yapısını incelemek için bu ilişkilere etki eden önemli faktörlerin tespit edilmesi, bunlara müdahale ve düzenleme yapılabilmesi için, ilişkileri daha kolay anlamak ve bu anlaşılabilir ilişkileri daha iyi betimleyebilmek için çok büyük önem taşımaktadır (Gülay, 2008). Sosyal konum da akran ilişkilerinin net ifade edilmesinde önemi ve belirleyiciliği olan bir faktördür. İleriki yıllarda sosyal uyumun belirlenmesinde genel yöntem, okul öncesi dönem çocuklarının sosyal konumlarını belirlemek olacak gibi görünmektedir (Gülay, 2009a). Mizaç, öğrencinin sosyal statüsüyle ilişkilendirilebilecek bir diğer faktördür. Mizaç özellikleri, nispeten değişmeyen ve biyolojik kökenli davranışsal eğilimlerdir (Goldsmith et al., 1987).

Yöntem

Gerçekleştirilen araştırma okul öncesi dönem 5 yaş çocukların sosyal konumlarının mizaçlarıyla ilişkilerini değerlendirmek için meydana getirilen tarama modelinde bir araştırmadır. Gerçekleştirilen araştırmanın evrenini İzmir'in Buca ilçesinde yaşayan ve okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5 yaş çocukları oluşturmaktadır. Gerçekleştirilen araştırmanın örneklemini İzmir'in Buca ilçesinde okul öncesi eğitimine devam eden 114 çocuk ve devam eden çocukların aileleri meydana getirmektedir. Örneklem grubunu belirlerken basit rastgele örnekleme yönteminden faydalanılmıştır. Bu yöntemle, evreni oluşturmakta olan her birimin örneklem dahilinde seçilebilme olasılığı eşittir (Altunışık, Coşkun, Bayraktaroğlu & Yıldırım, 2005). Araştırma örneklemini Buca' daki orta düzey sosyoekonomik okullardan kura yöntemiyle belirlenmiştir. Belirlenmiş olan okullardaki okul öncesi sınıflar 4, 5 ve 6 yaşlarındaki karma sınıflardan meydana gelmektedir. Araştırmaya sınıf içindeki 5 yaşında olan ve herhangi bir engeli olmayan ve okula devamlılığında süreklilik sağlayan öğrenciler dâhil edilmiştir. Verilerin toplanmasında kullanılan ölçekler: Kişisel Bilgi Formu, Resimli Sosyometri Ölçeği ve Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği. Yağmurlu ve Sanson (2009) Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği' nin Türkçeye uyarlanmasını Çeviri- geri çeviri metoduyla oluşturmuşlardır. Asher, Tinsley, Singleton ve Hymel' in 1979 senesinde geliştirdikleri ölçeğin uygulamasını gerçekleştiren (Gülay, 2008), tek suallik bu ölçeğe toplamda üç madde daha eklenmiştir. Çocukların sosyal konumlarının belirlenmesi için uygulanan resimli Sosyometri ölçeğinden alınan puanlar, Sosyometri çizelgesinden yararlanılarak araştırmacı tarafından hesap edilmiştir. Çocuklar için Kısa Mizaç Ölçeğinin hesap edilmesi için tersine çevrilecek maddeler çevrilip ardından alt ölçeklerine göre ayırım yapılmıştır. Alt ölçeklerine de ayrılması sağlandıktan sonra alt ölçek puanları ve toplam mizaç puanları hesap edilmiştir. Okul Öncesi Dönem 5 yaş çocuklarının sosyal konumlarının ve mizaçlarının annelerin ve babaların eğitim düzeyine, annelerin ve babaların mesleklerine, kardeş sayısı ve doğum sırasına göre farklılaşp farklılaşmadığı Kruskal-Wallis Testiyle analiz edilmiştir. Analizler SPSS 20.0 paket programıyla gerçekleştirilmesi sağlanmıştır

Bulgular

Sosyal Konum puanları ile sebatkârlık ve ritmiklik alt ölçek puanları arasında olumlu ve anlamlı, tepkisellik alt ölçek puanıyla ise olumsuz ve anlamlı ilişkilerin olduğu görülmüştür. Buna göre, sosyal Konum puanı arttıkça sebatkârlık ve ritmiklik puanları artarken, sosyal konum puanı azaldıkça tepkiselliklerin arttığı tespit edilmiştir. Kızların sosyal konum ve sebatkârlık puanları erkeklerinkinden daha fazladır. Annenin eğitim seviyesi yükseldikçe çocukların sosyal konumları ve sebatkârlıkları yükselirken, annenin eğitim seviyesi azaldıkça çocukların tepkisellik düzeylerinde artış olduğu belirlenmiştir. Babaların öğrenim seviyeleri ile çocukların tepkisellikleri arasında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. İlk doğan çocukların tepkisellik puanlarının en düşük, üçüncü sırada ve daha sonra doğan çocukların tepkisellik puanları en fazla olduğu görülmüştür. Doğum sırası ilerledikçe tepkisellikte de bir artış meydana gelmektedir. Ailenin tipi ile çocukların sebatkârlıkları arasında anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür. Sadece anne baba ve çocukların olduğu ailede yaşayan çocuklar çekirdek olmayan büyük ailede yaşayan çocuklara göre daha sebatkâr bulunmuştur

Sonuç ve Tartışma

Walker vd., (2001) gerçekleştirdikleri çalışmalarında cinsiyet farklılıklarının sosyal konumun belirlenmesinde etkili olduğu görülmüştür. Selimoğlu'nun çalışması da erkeklerin sosyal konumlarının kızların sosyal konumlarına oranla daha düşük bulmuştur. Bu bulguları doğrulayan benzer bir çalışma Kayban-Aktürk tarafından akran ilişkilerinin cinsiyet açısından farklılaştığını belirlemiştir. Bu araştırmayı doğrulayan bir araştırma da Wood vd. (2002) tarafından oluşturulmuştur. Özdemir'in (2017) araştırmasının mizaç tepkisellik boyutunun babanın öğrenim seviyesiyle bağlantılı olduğu saptanmıştır. Akbaş (2016) anne öğrenim seviyesinin ritmiklik ve tepkisellik ile bağlantılı olduğunu tespit etmiştir. Öngören ve Köçer' in (2017) mizaç özelliklerini farklı değişkenler yönünden inceledikleri çalışmalarında mizaç

özelliklerinin baba eğitim seviyesine göre farklılaşmadığını göstermiştir. Özdemir (2017) mizaç tepkisellik boyutuyla aile tipi değişkeni arasında farklılaşma olduğunu tespit etmiştir. Çekirdek olmayan geniş ailelerde yetiştirilen çocukların aile büyüklerinden tüm isteklerinin karşılanması ve anne babanın da önüne geçerek çocuk üstünde söz sahibi olmaları geniş olmayan sadece anne baba ve çocukların olduğu ailede yetişen çocukların sebatkârlık oranlarının daha fazla olabilmelerine neden olarak gösterilebilmektedir.

İki Kere Farklı: Özel Yetenekli ve Otizimli Bireyler Hakkında Ne Biliyoruz? Bir Sistematik Alanyazın Taraması

Twice Exceptional: What Do We Know About Gifted Individuals with Autism? A Systematic Literature Review

Furkan ATMACA¹, Sema TAN²

¹Sorumlu Yazar, Arş. Gör., Özel Eğitim Bölümü, Eğitim Fakültesi, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye, furkan.atmaca@hacettepe.edu.tr, (<https://orcid.org/0000-0003-0937-1839>)

²Dr. Öğr. Üyesi, Özel Eğitim Bölümü, Eğitim Fakültesi, Sinop Üniversitesi, Türkiye, sematan@sinop.edu.tr, (<https://orcid.org/0000-0002-9816-8930>)

Geliş Tarihi: 02.02.2021

Kabul Tarihi: 27.12.2021

ÖZ

Bu araştırmada hem özel yetenekli hem de otizm spektrum bozukluğu olan iki kere farklı bireylere yönelik ulusal ve uluslararası alanyazında yer alan çalışmaların sistematik olarak incelenmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda veri tabanları ve anahtar kelimeler belirlenerek taramalar yapılmıştır. Taramalarda ulaşılan çalışmalardan 17 makale dâhil etme ve dışlama kriterleri neticesinde bu araştırmada incelenmek üzere belirlenmiştir. Belirlenen çalışmalar otizimli iki kere farklı bireylerin özellikleri, tanılama süreci, müdahaleler ve aileleri temaları altında incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular otizimli iki kere farklı bireylerin birçok akademik ve bilişsel beceri alanında ortalama üzeri performans sergilemelerine karşın sosyal becerilerde ve iletişim becerilerinde güçlükler yaşadıklarını göstermektedir. Bu bireylerin tanılama süreçlerinde sadece otizm ya da sadece özel yetenek değerlendirmelerinin etkili sonuçlar vermeyebildiği görülmektedir. Bu nedenle çoklu değerlendirme yaklaşımları gerekli görülmektedir. Etkili müdahale yaklaşımları için bu bireylerin güçlü yönlerine odaklanan ve zayıf yönlerini de göz önünde bulunduran yaklaşımlar gereklidir. Elde edilen bulgular alanyazın ışığında tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: İki kere farklı, otizm, özel yetenek, üstün zeka, sistematik alanyazın taraması.

ABSTRACT

The research aims to systematically review the studies conducted with twice exceptional individuals who are gifted and have autism spectrum disorder. In this context, several databases were searched using specific keywords. 17 articles were determined to be examined after the application of the inclusion and exclusion criteria. The identified studies were examined under the themes of characteristics, diagnosis process, interventions, and families of twice exceptional individuals with autism. The findings showed that twice exceptional individuals with autism experienced difficulties in social and communication skills, although they performed above average in many academic and cognitive skill areas. The findings further indicated that only autism or only gifted evaluations may not be effective in the identification process of these individuals. Therefore, multiple assessment approaches and/or measures are required. For effective interventions, approaches that focus on the strengths of these individuals and consider their weaknesses are necessary. The findings were discussed in light of the literature.

Keywords: Twice exceptional, autism, gifted, talented, systematic literature review.

GİRİŞ

Otizm spektrum bozukluğu (OSB), sosyal etkileşim ve iletişimdeki yetersizliklerle, sınırlı ve tekrarlayıcı davranış örüntüleri ile karakterize olan nörogelişimsel bir bozukluk olarak tanımlanmaktadır (American Psychiatric Association [APA], 2013). Öte yandan özel yetenekli (ÖY) birey, akranlarına oranla zekâ, yaratıcılık, sanat, liderlik kapasitesi ya da özel akademik alanlarda anlamlı derecede yüksek performans sergileyen bireyler olarak tanımlanabilir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2013). OSB gibi nörogelişimsel bozukluklardan etkilenmiş bireyler özel gereksinimli olduğu gibi ÖY bireyler de özel gereksinimli olarak kabul edilmektedir (Baykoç Dönmez, 2017). Özel gereksinimli bireylerin eğitim-öğretim süreçlerinde ve sosyal hayatta başarılı olabilmelerinde erken dönemde tanılama ve etkili özel eğitim hizmetleri önemli bir yer tutmaktadır. Bunun için öğrencinin ve özel gereksinimin özelliklerinin iyi bilinmesi gerekmektedir. Ancak bu kolay bir süreç değildir. Bazı bireyler tek bir özel gereksinim grubunda yer almamakta, birden fazla tanı alabilmektedir. Örneğin bazı bireyler hem ÖY hem de farklı bir özel gereksinim tanısını birlikte alabilmektedir. OSB, öğrenme güçlüğü ya da dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu gibi bir tanı ile birlikte ÖY tanısı alan bireyler iki kere farklı birey olarak tanımlanmaktadır (Baldwin, Baum, Pereles ve Hughes, 2015). Reis, Baum ve Burke (2014) ise iki kere farklı bireyi şu şekilde tanımlamaktadır:

... matematik, bilim, teknoloji, sosyal sanatlar, görsel, mekânsal veya sahne sanatları ya da insan üretkenliğinin diğer alanları gibi bir veya daha fazla alanda yüksek başarı ya da yaratıcı üretkenlik potansiyeli ile birlikte resmi makamlarca belirlenen kriterlere göre tanılanmış bir ya da daha fazla engel/yetersizlik gösteren bireyler... (s. 222).

İki kere farklılığın üzerinde uzlaşılmış bir tanı profili bulunmamaktadır (Amend, 2018). Bu nedenle, iki kere farklılık, hem tanılama süreçlerini hem de etkili özel eğitim hizmetlerinin sunulmasını zorlaştıran bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Ayrıca iki kere farklı bireyler, ne sahip oldukları yetersizlik ne de ÖY tanımlarını tam olarak karşılamadıkları için zorluklarla dolu bir eğitim süreci geçirmektedir (Reis ve diğerleri, 2014). Öte yandan iki kere farklı bireylerin farklılaşan ihtiyaçları bazı alan uzmanlarının yetersizliği olan bireylerin gerçekten üstün zekalı ya da özel yetenekli olabileceğini kabul etmemesiyle sonuçlanabilmektedir (Foley-Nicpon, Allmon, Sieck ve Stinson, 2011; Vaughn, 1989). Bununla birlikte son yıllarda artan kanıta dayalı bilgiler neticesinde öğrenme, dikkat, sosyal beceriler gibi alanlarda güçlükler yaşayan bireylerin aynı zamanda ÖY olabileceği düşüncesi eğitimciler, okullar ve aileler tarafından kabul edilmeye başlanmıştır (Baum ve Owen, 2004; Foley-Nicpon ve diğerleri, 2011). Ancak bazı alan uzmanları hala ÖY ve yetersizlik kavramlarının birlikte olmasının bir uyumsuzluk olduğunu düşünmektedir (Baum, Rizza ve Renzulli, 2006). Örneğin bazı eğitimcilerin iki kere farklı bireylerin üst düzey programlara alınmasına karşı olduklarını, programlara alınsalar bile bu bireylerin ihtiyaçları doğrultusunda programın şekillendirilmediğini gösteren araştırmalar bulunmaktadır (Schultz, 2011). Bu durum, iki kere farklı bireylerin ihtiyaç duydukları sosyal-duygusal desteği de alamamalarına sebep olmaktadır. Galbraith (2018), iki kere farklı bireylerin sosyal-duygusal açıdan desteklenmesi gerektiğini ve bu destekle başarıya ulaşabileceklerini ifade etmektedir. Benzer şekilde, iki kere farklı öğrencilerin yakın arkadaşlık ilişkilerini inceleyen Conejeros-Solar ve diğerlerinin (2021) araştırması, sosyal desteğin bu bireyler için ne kadar önemli olduğunu göstermektedir. Ancak uygun desteğin sağlanması bir yana, genellikle yeteneklerin yetersizlikleri ya da yetersizliklerin yetenekleri maskeleyesi sonucunda iki kere farklı bireylerin tespit edilemediği ifade edilmektedir (Reis ve diğerleri, 2014).

OSB olan iki kere farklı bir bireyin uygun özel eğitim hizmetlerinden faydalanabilmesi için hem OSB hem de ÖY durumlarının detaylı bir şekilde incelenmesi gerekmektedir. Zekâ, davranış ve sosyal becerileri içeren uygun bir değerlendirme ile iki kere farklı bireyler ve OSB olan bireyler arasındaki farklılıklar açık bir şekilde görülebilmektedir (Assouline, Foley-Nicpon ve Doobay, 2009). Ancak özellikle tanılama süreçlerinde çalışan alan uzmanlarının bu iki durumu da detaylı bir şekilde tanılayacak alt yapıya sahip olmadıkları görülmektedir (Foley-

Nicpon ve diğerleri, 2011). Bu nedenle bu öğrencilerle çalışacak öğretmen, psikolog, psikiyatrist gibi alan uzmanlarının OSB'li iki kere farklı bireyler hakkında da eğitimler alması gerekmektedir (Henderson, 2001). Öte yandan iki kere farklı bireylerin nasıl tanımlanması ve nasıl tanınması gerektiğine ilişkin bir fikir birliği olmadığı görülmektedir (McCoach, Kehle, Bray ve Siegle, 2001; Ruban ve Reis, 2005).

Tanılamada yaşanan güçlüklerin bir sonucu da uygun özel eğitim hizmetlerinin sağlanması noktasında karşımıza çıkmaktadır. İki kere farklı bireyler sahip oldukları farklılıklar nedeniyle doğru tanı alamamakta ve bu durum uygun eğitsel hizmetlerin sağlanmasına engel teşkil etmektedir. İki kere farklı bireylere uygun özel eğitim hizmetlerinin sağlanabilmesi ve doğru tanılama yapılabilmesi için yeterli düzeyde kanıta dayalı ve kuramsal bilginin bir arada olması gereklidir (Rubenstein, Pierson, Wilczynski ve Connolly, 2013). Ancak alanyazında OSB'li iki kere farklı bireyler ile yürütülen deneysel çalışmaların kısıtlı sayıda olduğu görülmektedir (Assouline ve diğerleri, 2009). Bu nedenle iki kere farklı bireylerin gözden kaçması ya da etkisiz programlara tabi tutulması söz konusu olabilir (Huber, 2007). Bazı araştırmacılar, iki kere farklı bireyler için en az kısıtlayıcı ortamın hem güçlük yaşadıkları alanlarda hem de ÖY oldukları alanlarda destek eğitim hizmetleri almalarıyla sağlanacağını ifade etmektedir (Weinfeld, Barnes-Robinson, Jeweler ve Shevitz, 2002). Ancak genellikle akranları düzeyinde başarı sergiledikleri sürece bu bireylerin okullarda başarılı olduklarına ve harici bir destek eğitim hizmetine ihtiyaç duymadıklarına yönelik bir inanış hüküm sürmektedir (Foley-Nicpon ve diğerleri, 2011).

OSB olan ÖY öğrencilerin doğru bir şekilde tanılanması ve uygun müdahalelerin planlanması için var olan bilgilerin bir bütün olarak ele alınması gerekmektedir. Fakat alanyazında OSB ile ilgili çok sayıda araştırma olmasına karşın hem OSB hem de ÖY olan bireylerle ilgili çok sınırlı sayıda bilgiye ulaşılabilmektedir. Ayrıca iki kere farklı bireylerle yapılan çalışmaların derlendiği farklı araştırmalar olduğu görülmektedir (Beckmann ve Minnaert, 2018; Yılmaz-Yenioğlu ve Melekoğlu, 2020). Ancak OSB özelinde iki kere farklı bireylerle ilgili çalışmaların derlendiği araştırmaların da kısıtlı sayıda olduğu görülmektedir (Foley-Nicpon ve diğerleri, 2011). Pfeiffer ve Foley-Nicpon (2018), iki kere farklılığa ilişkin var olan bilgilerin çoğunlukla klinik vaka raporlarına dayandığını ve bu alanda yürütülmüş geniş kapsamlı araştırmaların kısıtlı olduğunu ifade etmektedir. Tüm bu bilgiler bir arada değerlendirildiğinde OSB'li iki kere farklı bireyler ile yapılmış çalışmaların bir araya getirilerek var olan bilgilerin derlenmesinin bir ihtiyaç olduğu düşünülmektedir. Bu yolla alanyazında var olan durum hakkında bir yargıya varılabilecek, gelecekte yapılacak olan araştırmalar için önerilerde bulunulabilecektir. Bu doğrultuda bu araştırmanın amacı, ulusal ve uluslararası alanyazında OSB'li iki kere farklı bireylere yönelik yapılan çalışmaları sistematik bir şekilde incelemektir.

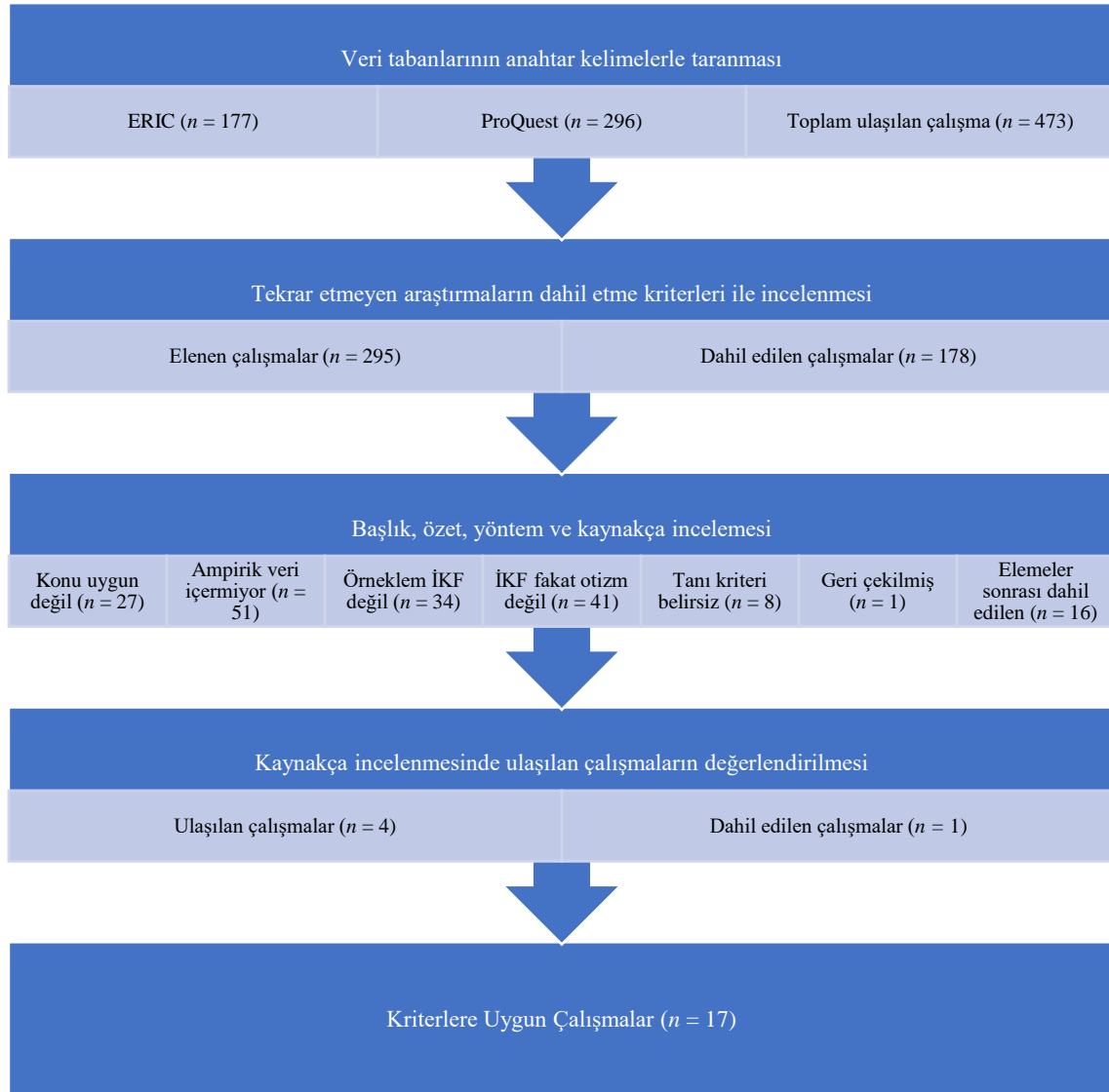
YÖNTEM

Bu çalışma, elektronik ortamda elde edilen veriler ile yürütülen bir sistematik alanyazın taramasıdır. Bu kapsamda, Aralık 2020 içerisinde ERIC ve ProQuest veri tabanları taranmıştır. Taramalarda “autism”, “twice exceptional”, “gifted” ve “talented” anahtar sözcükleri farklı kombinasyonlarla kullanılmıştır. Türkçe araştırmaların taranmasında ULAKBİM ve DergiPark sistemleri kullanılmıştır. Taramalarda “otizm”, “iki kere farklı”, “özel yetenek”, “üstün yetenek”, “üstün zeka” anahtar sözcükleri kullanılmıştır.

Araştırmanın dahil etme kriterleri, a) hakemli dergilerde yayınlanmış makale olması, b) tam metninin Türkçe veya İngilizce yazılmış olması, c) tam metnine erişilebilir olması, d) eğitim, özel eğitim, özel yetenekliler eğitimi ya da psikoloji alanlarında yayımlanmış olması şeklinde belirlenmiştir. Dışlama kriterleri, a) ampirik veri içermiyor olması, b) özel yetenekli ve OSB olan bireyler ya da bu bireylerin aileleri dışında bir örnekleme çalışılmış olması, b) tanı kriterlerinin

belirsiz olması, c) ÖY tanısı için en az 90. Persentil (120 IQ veya üzeri) kriterinin belirlenmemiş olması, d) örneklemin OSB ve özel yetenek dışında farklı eş tanılara sahip olması şeklinde belirlenmiştir.

Taramalarda ERIC veri tabanında 177 ve ProQuest veri tabanında 296 sonuca ulaşılmıştır. ULAKBİM ve DergiPark sistemlerinden herhangi bir çalışmaya ulaşılamamıştır. Taramalarda ulaşılan çalışmalar ilk aşamada dahil etme kriterleri ile sınırlandırılıp tekrar eden çalışmalar elendikten sonra çalışma sayısı 178'e inmiştir. Ardından bu çalışmaların başlık, özet, yöntem ve kaynakça bölümleri dahil etme, dışlama kriterleri doğrultusunda tekrar gözden geçirilmiştir. Bu doğrultuda kriterleri sağlayan 16 çalışma belirlenmiştir. Ulaşılabilen araştırmalar kısıtlı sayıda olduğu için örnekleme sadece OSB'li iki kere farklı bireyler ya da bu bireylerin ailelerinden oluşmayan ancak bu bireyleri de içeren çalışmalar da bu araştırmaya dahil edilmiştir. Farklı araştırmaların kaynakçaları incelenerek dört çalışmaya daha ulaşılmış, kriterler doğrultusunda bu çalışmalardan biri araştırmaya dahil edilmiştir. Sonuç olarak, toplam 17 çalışma bu araştırmada incelenmek üzere belirlenmiştir. Makaleleri belirlenen veri tabanları ve anahtar kelimelerle tarama süreci birinci yazar tarafından yürütülmüştür. Tarama sürecinde ulaşılan makaleler birinci ve ikinci yazar tarafından eş zamanlı olarak dahil etme ve hariç tuma kriterleri ışığında değerlendirilmiştir.



Şekil 1. Araştırmaları Belirleme Süreci

Temalar araştırmacıların tarama sonucunda elde edilen makaleleri incelemesi ve bu makalelerin bulgularındaki örüntüleri tespit etmesi ile belirlenmiştir. Buna göre araştırmacılar OSB/ÖY olan bireylerin özellikleri, OSB/ÖY olan bireylerin tanılama süreci, OSB/ÖY bireylere yönelik müdahaleler ve OSB/ÖY bireylerin ailelerinin yaşadıkları güçlükler temaları üzerinde görüş birliğine varmışlardır. Görüş ayrılığı olduğu durumlarda araştırmacılar ortak bir görüşe varıncaya kadar konu üzerinde çalışmışlardır. Bu düzlemde temalar, incelen araştırmaların amaçları ve temel bulguları ışığında, araştırmacıların görüş birliğiyle belirlenmiştir.

Belirlenen 17 çalışma amaç, örneklem, yöntem, veri toplama araçları ve temel bulgular açısından derlenmiştir. Aşağıdaki tabloda elde edilen bulgular yer almaktadır.

Tablo 1. İncelenen Araştırmalar

Kaynak	Amaç	Örneklem	Yöntem	Veri Toplama Araçları	Temel Bulgular
Assouline ve diğerleri (2009)	Sosyal güçlükler ve ÖY arasındaki ilişkinin belirlenmesi	1 OSB/ÖY öğrenci 1 ÖY öğrenci	Vaka Analizi	Autism Diagnostic Observation Schedule (ADOS) Wechsler Intelligence Scale for Children (WISC) - IV Woodcock-Johnson Achievement Battery (WJ) - III Social Skills Rating System (SSRS) Behavioral Assessment System for Children (BASC) - II Autism Diagnostic Interview (ADI-R) Viveland Adaptive Behavior Scales (Viveland) - II NEPSY-II: A Developmental Neuropsychological Assessment, Second Ed.	Bilişsel performans değerlendirmesine ek olarak OSB tanısı için ek ölçütler ve değerlendirmeler gerekmektedir. Öğrenciler bilişsel becerilerde benzer performans sergilemelerine karşın sosyal uyum ve yürütücü işlevlerde farklılaşmıştır.
Assouline, Foley-Nicpon ve Dockery (2012)	OSB/ÖY öğrencilerin başarı düzeylerinin öngörülebilirliğinin belirlenmesi	59 OSB/ÖY öğrenci	Nicel	WISC-IV WJ-III Beery-Buktanica Test of Visual Motor Integration (WMI)	WISC-IV çalışma belleği ve işleme hızı indeksleri ile matematik, okuma ve yazma becerileri arasında anlamlı ilişkiler belirlenmiştir. Fakat hızlandırma ve OSB tanısı ile akademik beceriler arasında ilişki belirlenmemiştir.

Baum, Schader ve Hébert (2014)	İKİF öğrencilerin güçlü yönlerine dayalı eğitim sistemi olan bir ortaokuldan mezun olan öğrencilerin deneyimlerinin belirlenmesi	3 Asperger/ÖY olan toplam 16 İKİF öğrenci	Vaka Analizi	Öğrenci ve öğretmen görüşmeleri Aile odak grup Eğitim kayıtları Psikolojik raporlar	Öğrencilerin bilişsel, duygusal/davranışsal ve sosyal alanlarda gelişim gösterdiği belirlenmiştir. Bu gelişim altında yatan beş faktör psikolojik güvenlik, eş zamansızlığa tolerans, zaman, olumlu ilişkiler ve güçlü yönler dayalı bir yaklaşım kullanımı şeklinde ifade edilmiştir.
Besnoy ve diğerleri (2015)	İKİF çocuğu olan ebeveynlerin çocuklarını desteklemedeki deneyimlerinin belirlenmesi	1'i OSB/ÖY ve 3'ü Asperger/ÖY olan toplam 6 İKİF öğrencinin ebeveynleri (n = 8)	Nitel	Görüşme Formu	Ebeveynler çocuklarının potansiyellerini maksimum düzeyde kullanmalarını, gereksinimleriyle sınırlı kalmamalarını istemektedir. Ancak İKİF üzerine yeterli kaynak bulamadıkları için başarılı bir savunucu olamadıklarını ifade etmişlerdir.
Cain, Kaboski ve Gilger (2019)	İKİF öğrencilerin boylamsal verileri üzerinden ikincil analizler yapılarak akademik performanslarındaki değişim ve sunulan hizmetlerin etkilerinin araştırılması	147 OSB/ÖY öğrenci 549 OSB öğrenci	Nicel	WJ-III	İKİF öğrenciler yüksek akademik performans göstermektedir. Bu performans zaman bağı olarak gelişim göstermekle birlikte hem sadece OSB olan akranlarından hem de birçok beceride tipik gelişim gösteren akranlarından daha fazla gelişim gösterdikleri belirlenmiştir.
Cederberg, Gann, Foley-Nicpon ve Sussman (2018)	OSB tanılmasında kullanılan iki aracın OSB/ÖY öğrencilerin belirlenmesinde kullanılabilirliğinin belirlenmesi	Çocukları OSB/ÖY tanısı almış 23 ebeveyn	Nicel	Social Responsiveness Scale (SRS) Autism Spectrum Screening Questionnaire (ASSQ)	Kullanılan iki aracın OSB/ÖY öğrenciler üzerinde tutarsız olduğu belirlenmiştir. Ancak bazı alt testlerde belirgin farklılıklar belirlenmiştir. Bu farklılıkların tanılama ve müdahalede dikkate alınabileceği ifade edilmiştir.

Doobay, Foley-Nicpon, Ali ve Assouline (2014)	ÖY olan ve olmayan OSB'li bireylerin bilişsel, sosyal uyum ve psikososyal işlevlerinin incelenmesi	40 OSB/ÖY öğrenci 46 ÖY öğrenci	Nicel	WISC-IV ya da Wechsler Adult Intelligence Scale (WAIS) -III BASC-2 Viveland-II	OSB/ÖY öğrencilerin işleme hızı, sosyal uyum ve psikososyal işlevlerde kontrol grubuna kıyasla daha düşük performans gösterdiği belirlenmiştir.
Foley-Nicpon, Doobay ve Assouline (2010)	Davranış değerlendirme ölçeği kullanılarak OSB/ÖY bireylerin ebeveyn, öğretmen ve öz değerlendirme sonuçlarının belirlenmesi	54 OSB/ÖY birey 52 ebeveyn 42 öğretmen	Nicel	BASC-2	Öz değerlendirme sonuçlarının normal aralıkta olmasına karşın ebeveyn ve öğretmen değerlendirmelerinde psikososyal işlevlerde yetersizlikler olduğu belirlenmiştir. OSB/ÖY bireylerde psikososyal işlevlerin etkilendiği sonucuna ulaşılmıştır.
Foley-Nicpon, Assouline ve Stinson (2012)	OSB/ÖY olan ve Asperger/ÖY olan öğrencilerin bilişsel ve akademik profillerinin incelenmesi	18 OSB/ÖY 21 Asperger/ÖY öğrenci	Nicel	ADI-R ADOS WISC-IV WJ-III	Asperger tanı öğrenciler sözel anlama indeksinde daha yüksek puanlar alırken OSB tanı öğrenciler matematiksel akıcılık ve yazılı ifade testlerinde daha yüksek puanlar almışlardır.
Foley-Nicpon, Assouline ve Fosenburg (2015)	Bilişsel beceriler ve eğitsel hizmetler çerçevesinde İKF öğrencilerin benlik kavramı profillerinin incelenmesi	53 OSB/ÖY öğrenci 11 ÖÖG/ÖY öğrenci	Nicel	WISC-IV Piers Harris-2 (PH-2)	İKF öğrencilerin benlik kavramı profilleri normal aralıkta belirlenmiştir. Bu durum yüksek bilişsel yeteneklerin koruyucu bir mekanizma sağladığı ya da öğrencilerin pozitif bir yanılığa sahip olduğu şeklinde yorumlanmıştır.
Foley-Nicpon, Fosenburg, Wurster ve Assouline (2017)	İki farklı ölçme aracının OSB/ÖY öğrencileri DSM-V kriterlerine göre tanılabileme düzeylerinin incelenmesi	16 OSB/ÖY 17 Asperger/ÖY	Nicel	ADI-R ADOS	İki ölçme aracından birisi tek başına kullanıldığında öğrencilerin %62'si DSM-V ölçütlerine göre tanılanırken iki araç birlikte kullanıldığında

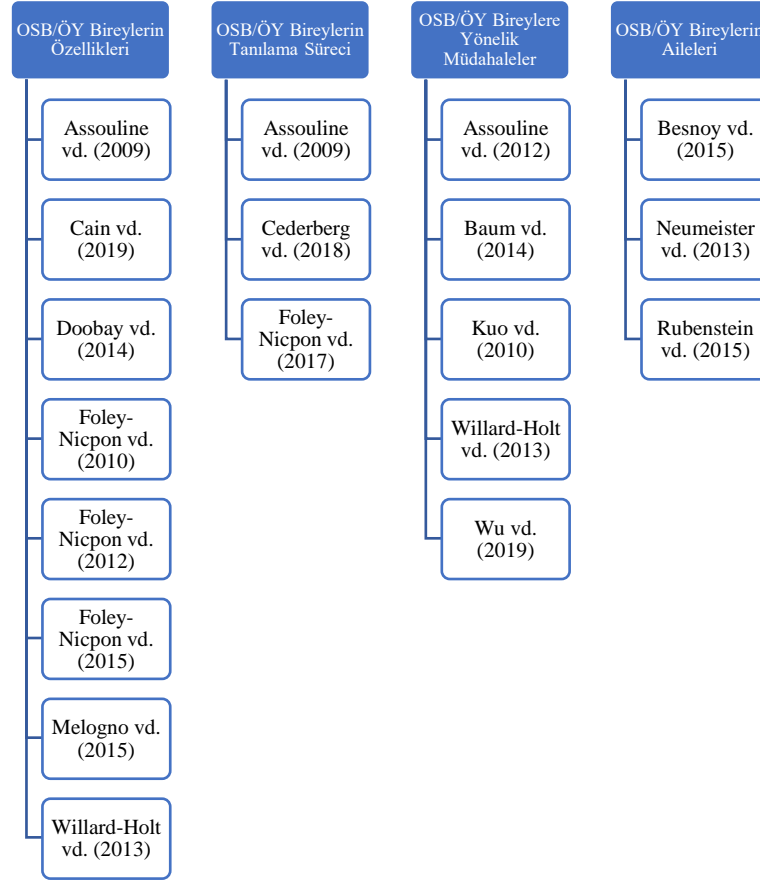
		12 BAYGB/ÖY öğrenci			öğrencilerin %100'ünün tanılanabildiği belirlenmiştir.
Kuo, Maker, Su ve Hu (2010)	Özel yetenekli öğrenciler için geliştirilen zenginleştirme programının tanılama modelinin tanıtılması ve öğrencilerin performanslarının analiz edilmesi	50 ÖY öğrenci 3'ü OSB'li toplam 11 İKF öğrenci	Karma	The Gifted Traits Checklist for Preschool Children (GTCPC) Ebeveyn Görüşme Formu Çocuk Gözlem Formu Test of Nonverbal Intelligence (TONI) - 2 Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence (WPPSI) – R	OSB/ÖY olan öğrenciler gruba uyum sağlama ve sosyal beceri alanlarında dikkate değer gelişmeler göstermiştir.
Melogno, Pinto ve Levi (2015)	OSB/ÖY olan bir öğrencinin dil ve üst dil becerileri profilinin belirlenmesi	1 OSB/ÖY öğrenci	Vaka Analizi	ADOS Krug Asperger Disorder Index (KADI) WISC-III NEPSY-II	Öğrencinin üst dil farkındalığının bazı alanlarında güçlükler yaşadığı belirlenmiştir.
Neumeister, Yssel ve Burney (2013)	Ebeveynlerin İKF öğrencilerin akademik başarısı üzerinde oynadıkları role ilişkin algılarının belirlenmesi	2'si OSB/ÖY olan toplam 10 İKF öğrencinin anneleri	Nitel	Görüşme Formu	Anneler, İKF öğrencilerin akademik başarısında önemli bir rol oynadıklarını belirtmişlerdir. Çocuklarının hem ÖY hem de özel gereksinimlerinin farkında olarak potansiyellerinin gelişiminde önemli bir sorumluluk üstlendiklerini ifade etmişlerdir.

Rubenstein, Schelling, Wilczynski ve Hooks (2015)	OSB/ÖY öğrencilerin ebeveynlerinin yaşadığı deneyimlerin belirlenmesi	OSB/ÖY çocuğu olan 12 ebeveyn	Nitel	Görüşme Formu	Ebeveynler çocuklarının ihtiyaçlarına uygun eğitsel hizmetleri bulmada güçlükler yaşadıklarını, çocuklarının okul ortamında yaşadıkları güçlükler nedeniyle uygun eğitim ortamları tasarlama ve bulmada aktif rol aldıklarını ifade etmişlerdir.
Willard-Holt, Weber, Morrison ve Horgan (2013)	İKf öğrencilere yönelik öğrenme stratejilerine ilişkin İKf öğrencilerin bakış açılarının belirlenmesi	5'i OSB/ÖY olan toplam 16 İKf öğrenci	Karma	Possibilities for Learning survey (PFL) Görüşme Formu	İKf öğrenciler zayıf yönlerinin üstesinden gelebilmek için güçlü yönlerini kullanabilmelerine rağmen genel okul deneyimlerinin potansiyellerini öğrenme noktasında yardımcı olmadığını ifade etmişlerdir.
Wu, Lo ve Tsai (2019)	OSB/ÖY öğrenciler için olumlu eğitim stratejilerinin belirlenmesi	2 OSB/ÖY öğrenci	Vaka Analizi	PFL	Öğretmenler, okul yönetici ve ebeveynler için etkili olabilecek çeşitli stratejiler belirlenmiştir.

Not. BAYGB= Başka Türü Adlandırılmayan Yaygın Gelişimsel Bozukluk; İKf= İki Kere Farklı; OSB= Otizm Spektrum Bozukluğu; ÖY= Özel Yetenek

BULGULAR

İncelenen çalışmaların amaçları ve temel bulguları bu araştırmanın temalarını oluşturmuştur. Araştırmanın temalarını oluşturan çalışmalar aşağıdaki şekilde verilmiştir.



Şekil 2. Temaları Oluşturan Çalışmalar

3.1. OSB/ÖY Bireylerin Özellikleri

OSB'li iki kere farklı bireyler ile yürütülen ve akademik başarı açısından veri sağlayan çalışmalar incelendiğinde, bu bireylerin hem birçok beceride tipik gelişim gösteren akranlarından hem de sadece OSB olan akranlarından daha yüksek akademik başarı sergiledikleri görülmektedir. Cain ve diğerleri (2019) yürüttükleri çalışmada, iki kere farklı öğrencilerin akademik performanslarındaki değişimi boylamsal olarak incelemişlerdir. Araştırmada OSB/ÖY olan öğrencilerin yüksek akademik performans sergilediği, zamana bağlı olarak bu performansta artış gözlemlendiği ve hem sadece OSB olan hem de tipik gelişim gösteren akranlarından daha fazla gelişim gösterdikleri belirlenmiştir.

Bilişsel beceriler açısından bir değerlendirme yapıldığında OSB/ÖY bireylerin birçok beceride ÖY olan bireylere yakın bir performans sergiledikleri görülmektedir. Örneğin Assouline ve diğerleri (2009) zekâ puanı 145 IQ üzerinde belirlenmiş, birisi OSB olan iki öğrencinin profillerini karşılaştırdıkları çalışmada WISC-IV ölçeğinin işleme hızı indeksi dışında anlamlı bir farklılık olmadığını belirlemişlerdir. OSB/ÖY olan bireylerin işleme hızında ÖY olan akranlarına nazaran daha zayıf olduklarını belirleyen farklı araştırmalar da bulunmaktadır (Doobay ve diğerleri, 2014; Foley-Nicpon ve diğerleri, 2012). Bunun yanında OSB/ÖY olan bireylerin sadece ÖY olan bireylere oranla dil becerileri ve yürütücü işlevler açısından daha düşük

performans sergiledikleri belirtilmektedir (Assouline ve diğerleri, 2009; Melogno ve diğerleri, 2015).

OSB/ÖY olan bireylerin, OSB'nin doğasıyla uyumlu bir şekilde, sadece ÖY olan akranlarından sosyal beceriler, sosyal uyum ve psikososyal işlevlerde farklılıkları belirtilmektedir (Assouline ve diğerleri, 2009; Doobay ve diğerleri, 2014). Foley-Nicpon ve diğerleri (2010) yürüttükleri çalışmada psikososyal işlevlerin aile ve öğretmen değerlendirmelerinde dikkat problemleri, atipiklik, depresyon, hiperaktivite, günlük yaşam becerileri ve sosyal beceriler alt testlerinde anlamlı farklılıklar belirlendiği ifade edilmiştir. Ancak çalışmada psikososyal işlevler, öz değerlendirme yoluyla değerlendirildiğinde anlamlı bir farklılaşma tespit edilmediği belirtilmiştir. Benzer bir durum Foley-Nicpon ve diğerlerinin (2015) iki kere farklı öğrencilerin benlik kavramı profillerini belirlemek amacıyla yürüttükleri çalışmada da görülmüştür. İki kere farklı bireylerin benlik kavramlarının normal sınırlar içerisinde belirlendiği rapor edilen çalışmada, bu durumun sebebi olarak iki kere farklı bireylerin güçlü bilişsel becerilerinden kaynaklanan pozitif bir yanılığa sahip olabilecekleri şeklinde yorum yapılmıştır. Nitekim bir başka çalışmada, iki kere farklı öğrencilerin zayıf yönlerinin üstesinden gelebilmek için güçlü yönlerini kullandıkları belirlenmiştir (Willard-Holt ve diğerleri, 2013).

Özetle, OSB olan iki kere farklı bireylerin birçok bilişsel ve akademik beceri alanında ortalama üzerinde performans sergileyebildikleri görülmektedir. Bunun yanında işleme hızı, yürütücü işlevler, dil becerileri, sosyal beceriler, sosyal uyum ve psikososyal işlevler açısından sadece ÖY olan akranları düzeyinde performans sergileyemedikleri bildirilmektedir.

3.2. OSB/ÖY Bireylerin Tanılama Süreci

OSB/ÖY bireylerin gerek akademik becerilerde gerekse bilişsel becerilerde tipik gelişim gösteren akranlarından daha yüksek performans sergilemesi tanılama süreçlerini güçleştiren bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır. Özellikle ÖY değerlendirmelerinde sadece bilişsel beceri değerlendirmesi yapılması OSB olan bireylerin fark edilememesine sebep olabilecektir. Assouline ve diğerleri (2009) bu bireylerin tanılama süreçlerinde, bilişsel performans yanında OSB tanısı için ek ölçüt ve araçların kullanılması gerektiğini ifade etmektedir. Fakat OSB tanılama sürecinde kullanılan araçların OSB/ÖY öğrenciler üzerinde tutarsız sonuçlar verdiğini belirleyen araştırmalar bulunmaktadır (Cederberg ve diğerleri, 2018). Örneğin OSB tanılama sürecinde kullanılan iki ölçme aracının OSB/ÖY olan öğrencileri DSM-V kriterlerine göre tanımlayabilme düzeylerini incelemek amacıyla yürütülen bir çalışmada araçlardan birisi tek başına kullanıldığında %62 olan tanılama oranının iki araç birlikte kullanıldığında %100'e ulaştığı belirtilmiştir (Foley-Nicpon ve diğerleri, 2017).

Özetle, tanılama süreçlerinde kullanılan araçların iki kere farklı bireyleri ayırt etmede güçlü sonuçlar veremediği bildirilmektedir. Dolayısıyla ÖY değerlendirmelerine OSB değerlendirmesinin eklenmesi yanında OSB'nin de çoklu yaklaşımlarla incelenmesi gerektiği görülmektedir.

3.3. OSB/ÖY Bireylere Yönelik Müdahaleler

İki kere farklı öğrenciler tipik gelişim gösteren akranlarından farklılaşan ihtiyaçları doğrultusunda eğitim hizmetlerine ihtiyaç duymaktadır. Formal eğitim süreçlerinin bu öğrencilerin potansiyellerini geliştirme noktasında yeterli olmadığı görülmektedir (Willard-Holt ve diğerleri, 2013). Benzer şekilde sadece ÖY programlarının da bu öğrencilerin gelişiminde yeterli olmayabildiği ifade edilmiştir (Assouline ve diğerleri, 2012). Bu doğrultuda OSB/ÖY olan öğrencilerin farklı yaklaşımlara ihtiyaç duydukları görülmektedir.

Baum ve diğerleri (2014) yürüttükleri çalışmada iki kere farklı öğrencilerin güçlü yönlerine dayalı bir eğitim sistemi olan okuldan mezun olan öğrencilerin bilişsel, sosyal ve duygusal/davranışsal alanlarda gelişim gösterdiklerini belirlemiştir. Bu gelişimin altında yatan beş temel faktörün psikolojik güvenlik, eş zamansızlığa tolerans, olumlu ilişkiler ve güçlü yönler dayalı bir eğitim yaklaşımı olduğu ifade edilmiştir. ÖY öğrenciler için geliştirilen bir

zenginleştirme programının tanıtıldığı bir başka çalışmada (Kuo ve diğerleri, 2010) iki kere farklı öğrencilerin gruba uyum sağlama ve sosyal beceri alanlarında önemli gelişmeler gösterdikleri belirlenmiştir. Wu ve diğerleri (2019), iki kere farklı öğrencilerin olumlu öğrenme deneyimlerine sahip olabilmeleri için destekleyici okul ortamının gerekliliğinden bahsetmektedir. Destekleyici okul ortamı üç ana unsurdan oluşmaktadır. Bunlar müfredat esnekliği, güçlü yanlara odaklı bir yaklaşım ve güvenli çevredir.

Özetle, iki kere farklı bireylere sunulacak özel eğitim hizmetlerinin güçlü yanlara odaklanan bir yaklaşım izlenmesi gerektiği görülmektedir. Bununla birlikte, süreçte öğrencilerin gereksinimleri doğrultusunda uyarlamalar yapılması gerektiği de görülmektedir.

3.4. OSB/ÖY Bireylerin Aileleri

Ulaşılan araştırmalarda iki kere farklı bireylerin ebeveynlerinin eğitim-öğretim süreçlerinde aktif rol aldıkları, çocuklarının yetersizlikleriyle sınırlı kalmayıp potansiyellerinin geliştirilebilmesi için sürekli bir arayış içerisinde oldukları belirtilmektedir (Besnoy ve diğerleri, 2015; Neumeister ve diğerleri, 2013; Rubenstein ve diğerleri, 2015). Besnoy ve diğerleri (2015) yürüttükleri çalışmada, iki kere farklı çocuğu olan ebeveynlerin hem çocuklarının yetersizliklerinin üstesinden gelmek istediklerini hem de potansiyellerini geliştirmek istediklerini belirlemiştir. Ancak ebeveynler bu iki durumla baş edebilmek için yeterli bilgi ve kaynağa ulaşamadıklarını ifade etmişlerdir.

Neumeister ve diğerleri (2013) iki kere farklı çocuğu olan annelerin çocuklarının akademik başarısında önemli rol oynadıklarına yönelik bir algıya sahip olduklarını belirlemişlerdir. Bu algıda annelerin, çocuklarının yetenekleri ve yetersizliklerini kabul etmelerinin rol oynadığı ifade edilmiştir. Bunun yanında, çocuklarının potansiyellerinin geliştirilmesinin sorumluluğunu üstlenmeleri de önemli bir unsur olarak kabul edilmiştir. Araştırmada annelerin çocukları için profesyonel değerlendirmeleri aradıkları, uygun eğitsel desteklerin sağlanmasını güvence altına aldıkları ve bu süreçte nasıl bir savunucu olmaları gerektiğini öğrendikleri belirlenmiştir. Rubenstein ve diğerleri (2015) iki kere farklı çocuğu olan ebeveynler ile yürüttükleri çalışmada, ebeveynlerin çocuklarının özel gereksinimleri doğrultusunda uygun eğitim ortamlarını bulmakta güçlükler yaşadıkları belirlenmiştir. Araştırmada ebeveynler, çocuklarının özellikleri ve ihtiyaçları ile tipik gelişim gösteren akranlarının devam ettikleri eğitim programlarının uyumsuz olduklarını fark ettiklerini ifade etmişlerdir. Bu durumun, ebeveynlerin çocuklarına uygun eğitim ortamlarını bulma ya da oluşturma konusunda aktif rol almalarına sebep olduğu belirtilmiştir.

Özetle iki kere farklı bireylerin ebeveynleri, çocuklarının yeteneklerini geliştirmek ve yetersizlikleri ile baş ederek bağımsız bireyler olmalarını sağlamak istemektedirler. Ancak uygun eğitim hizmetlerine ve doğru kaynaklara ulaşmakta güçlükler yaşadıkları görülmektedir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada OSB/ÖY olan öğrencilere yönelik ulusal ve uluslararası alanyazında yer alan çalışmalar sistematik olarak analiz edilmiştir. Bu doğrultuda ERIC, ProQuest, ULAKBİM ve DergiPark veri tabanlarında taramalar yapılmış, dahil etme ve dışlama kriterleri çerçevesinde 17 araştırma belirlenmiştir. Ulaşılan çalışmalar OSB/ÖY olan bireylerin özellikleri, OSB/ÖY olan bireylerin tanılama süreci, OSB/ÖY bireylere yönelik müdahaleler ve OSB/ÖY bireylerin ailelerinin yaşadıkları güçlükler temaları altında incelenmiştir.

Ulaşılan çalışmalarda OSB/ÖY olan bireylerin akademik başarı anlamında tipik gelişim gösteren ve OSB olan akranlarından daha yüksek performans sergiledikleri (Cain ve diğerleri, 2019), bilişsel becerilerin birçoğunda ÖY olan akranlarıyla benzer bir performans sergiledikleri belirlenmiştir (Assouline ve diğerleri, 2009). Bu bireylerin güçlük yaşadıkları alanlar işleme hızı, yürütücü işlevler, dil becerileri, sosyal beceriler, sosyal uyum ve psikososyal işlevler olarak gösterilmektedir (Assouline ve diğerleri, 2009; Doobay ve diğerleri, 2014; Foley-Nicpon ve

diğerleri, 2010; Foley-Nicpon ve diğerleri, 2012; Melogno ve diğerleri, 2015). Dolayısıyla OSB olan iki kere farklı öğrencilerin güçlü akademik ve bilişsel becerilere karşın zayıf sosyal-iletişimsel beceriler sergileyebileceğinin bilinmesi gerekmektedir. Bu bireylerin güçlü ve zayıf yönlerinin bilinmesi, fark edilebilmeleri için bir gerekliliktir. Gerçekte iki kere farklı olan ancak bu şekilde tanılanmamış bir öğrencinin eğitim süreci içerisinde üç olası senaryonun görülmesi mümkündür. Bunların birincisi, öğrencinin yeteneklerinin ön plana çıkması nedeniyle yetersizliklerinin fark edilmemesi ve bu konuda bir destek alamamasıdır. İkincisi, yetersizlikleriyle ön plana çıkması ve bu konuda destek eğitim almasına karşın yetenekli olduğu alanlara yönelik herhangi bir destek alamamasıdır. Üçüncüsü ise, yetenek ve yetersizliklerinin birbirini maskeleyerek herhangi bir tanı olmayıp tipik gelişim gösteren akranlarıyla eğitim sürecine devam etmesidir. Alanyazında maskeleyen olarak adlandırılan (Reis ve diğerleri, 2014) bu durum iki kere farklı bir öğrencinin potansiyelini kullanabilmesi ve yetersizlikleriyle baş ederek bağımsız bir birey olması önünde engel teşkil edebilmektedir. Dolayısıyla ÖY olan bir bireyin aynı zamanda OSB olabileceğinin bilinmesi gerekmektedir. Ayrıca bu iki durumun bir arada görülmesiyle bireylerin nasıl özellikler sergileyebileceği konusunda tanılama-değerlendirme süreçlerinde çalışan uzmanların, öğretmenlerin ve ailelerin bilgilendirilmesi gerektiği düşünülmektedir.

İki kere farklı bir bireyin nasıl özellikler sergileyebileceğini bilmek doğru bir tanılama süreci için gerekli olmakla birlikte yeterli değildir. Çünkü tanılama süreçlerinde güçlü ölçme araçlarına ihtiyaç duyulmaktadır. Ulaşılan çalışmalarda ÖY tanılama süreçlerine OSB değerlendirmesi eklenmesinin gerekliliği ifade edilmektedir (Assouline ve diğerleri, 2009). Ancak OSB değerlendirmesinde kullanılan araçların OSB/ÖY olan bireyleri ayırt etmede tutarsız sonuçlar verebildiği görülmektedir (Cederberg ve diğerleri, 2018; Foley-Nicpon ve diğerleri, 2017). Dolayısıyla etkili bir tanılama süreci için birden çok aracı içeren, çoklu değerlendirme yaklaşımlarının gerekli olduğu düşünülmektedir. Bu durum tanılama ve değerlendirme süreçlerinde yer alan uzmanların hem OSB hem de ÖY değerlendirmeleri konusunda eğitimler alması gerekliliğini (Foley-Nicpon ve diğerleri 2011; Henderson, 2001) bir kez daha göstermektedir. Nitekim ülkemizde de iki kere farklı öğrencileri ayırt edebilecek, tanılama süreçlerinde çalışan uzmanların sayısı oldukça kısıtlıdır (Leana-Taşçılar, 2017). Öte yandan kullanılan tanılama araçlarının bir kısmının standardizasyon-norm çalışmalarının bulunmadığı görülmekte (Güngörmüş Özkardeş, 2013), ya da Wechsler Intelligence Scale for Children – Revised (WISC-R) gibi bazı ölçme araçları, standardizasyon çalışmaları üzerinden uzun yıllar geçmiş olmasına rağmen (Savaşır ve Şahin, 1995) hala kullanılmakta ve sertifikasyon eğitimleri devam etmektedir. Dolayısıyla hem tanılama süreçlerinde kullanılan araçların niteliklerinin ve niceliklerinin artırılmasına hem de iki kere farklı bireylerin özelliklerini temel alarak bu bireyleri belirlemeye yönelik geliştirilmiş geçerli ve güvenilir ölçme araçlarına gereksinim duyulmaktadır.

OSB/ÖY olan öğrencilere yönelik yürütülecek müdahale çalışmalarının etkili olabilmesi için öğrencilerin güçlü yönlerine odaklanan, aynı zamanda yetersizlikleriyle orantılı uyarlamalar içeren yaklaşımların benimsenmesi gerekmektedir (Baum ve diğerleri, 2014; Kuo ve diğerleri, 2010; Wu ve diğerleri, 2019). Alanyazında bu girişimlere örnek olabilecek araştırmaların kısıtlı sayıda oluşu dikkat çekicidir. Rubenstein ve diğerleri (2013) iki kere farklı bireylere uygun eğitsel hizmetlerin sağlanmasında yeterli kuramsal ve kanıta dayalı bilginin gerekliliğini ifade etmektedir. Bu doğrultuda hem yetersizliğe sahip hem de ÖY olan iki kere farklı öğrencilere yönelik uygun eğitim modellerinin geliştirilmesi ve bu konuda daha fazla araştırma yapılmasının önemli bir ihtiyaç olduğu görülmektedir. Nitekim bu bireylerin ebeveynleri de çocuklarına uygun eğitim ortamlarını bulma konusunda güçlükler yaşamaktadır (Besnoy ve diğerleri, 2015; Rubenstein ve diğerleri, 2015).

Türkiye’de konuyla ilgili yürütülen herhangi bir makaleye ulaşılammış olması dikkat çekicidir. Konuya ilişkin ülkemizde yalnızca bir yüksek lisans tezi tespit edilebilmiştir (Ömür, 2019). Bu duruma, iki kere farklı bireylere yönelik tanılama araçlarının bulunmamasının neden olabileceği düşünülmektedir. Öte yandan tanılama süreçlerinde çalışan uzmanların kısıtlılığı ve

iki kere farklılığa ilişkin bilgi düzeyinin yetersiz olması da bu duruma bir sebep olarak gösterilebilir. Bunun yanında gerek alandaki teorik ve pratik bilgi eksiklikleri gerekse farkındalık çalışmalarının yetersizliği de OSB olan iki kere farklı bireylerin fark edilebilmesi önünde engel oluşturmaktadır. Ayrıca ülkemizde iki kere farklı bireylere yönelik bir politika eksikliği de olduğu göze çarpmaktadır. Örneğin Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde (2018) iki kere farklı bireylere ilişkin herhangi bir bilgi yer almamaktadır. Benzer şekilde ne Özel Yetenekliler Eğitimi Strateji ve Uygulama Kılavuzu'nda (MEB, 2013) ne de diğer özel gereksinimli öğrencilere yönelik hazırlanan programlar içerisinde iki kere farklı bireylere yönelik bir uyarılma ya da tanımlama yer almamaktadır (MEB, 2008a, 2008b). Dolayısıyla hem politika belirleyicilerin hem de araştırmacılar ve alan uzmanlarının konuyla ilgili çalışmalar yapmasının önemli bir gereklilik olduğu düşünülmektedir.

Sonuç olarak, bu çalışmada ulaşılan çalışmalardan OSB olan iki kere farklı öğrencilerin birçok bilişsel ve akademik beceride ortalama üzerinde performans sergiledikleri ancak sosyal-iletişimsel becerilerde güçlükler yaşadıkları belirlenmiştir. Bu tutarsız performans örüntüleri tanılama süreçlerini güçleştiren bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Nitekim tanılama süreçlerinde kullanılan araçların da OSB/ÖY olan bireyleri ayırt etmede etkili sonuçlar veremediği görülmektedir. Sonuçlar müdahale yaklaşımları açısından değerlendirildiğinde, etkili müdahale yaklaşımlarının temelinde bu bireylerin güçlü yanlarına odaklandıkları görülmektedir. Bunun yanında öğrencilerin gereksinimleri doğrultusunda uyarlamaların yapılması gerekmektedir. Araştırmanın sonuçlarının ortaklaştığı temel nokta, OSB olan iki kere farklı öğrencilere yönelik ulaşılabilen bilgilerin oldukça kısıtlı oluşudur. Bu durum hem tanılama hem de müdahale süreçlerinin gelişimine ket vurmaktadır. Bu doğrultuda, ileride yapılacak araştırmalar için öneriler aşağıda sıralanmıştır:

- 1- İki kere farklı bireylerin akademik, bilişsel ve sosyal profillerinin belirlenmesi için ileri araştırmaların yapılması gerekmektedir.
- 2- İki kere farklı bireyleri tanılamak amacıyla, bu bireylerin özelliklerini temel alan kuramsal yaklaşımlar çerçevesinde ölçme araçları geliştirilmelidir.
- 3- Güçlü teorik ve kanıt temelli araştırmalarla aileler, eğitimciler ve diğer alan uzmanlarının ihtiyaç duydukları bilgiler sağlanmalıdır.

Ek olarak elde edilen sonuçlar çerçevesinde uygulamaya yönelik bazı öneriler sunulabilir. Uygulamaya yönelik öneriler aşağıda sıralanmıştır:

- 1- Tanılama süreçlerinde çoklu değerlendirme yaklaşımları benimsenmeli, tek bir araç kullanılarak yapılan tanılama işlemlerinden kaçınılmalıdır.
- 2- Tanılamada kullanılan araçların geçerli ve güvenilir olmasına dikkat edilmelidir. Tanılama süreçlerinde çalışan uzmanların, eğitimcilerin ve ailelerin iki kere farklılığa ilişkin bilgi sahibi olması sağlanmalı ve bu doğrultuda farkındalık çalışmaları yürütülmelidir.
- 3- Uygulanan müdahale çalışmalarında merkeze öğrencinin güçlü olduğu alan ya da alanlar alınmalıdır. Bunun yanında müdahale sürecinde öğrencinin gereksinimleri doğrultusunda uyarlamalar yapılmalıdır.
- 4- İki kere farklılık kavramı MEB tarafından ele alınmalı, programlar içerisinde bu bireylere özgü uyarlamalar için fırsat sağlanmalıdır.

KAYNAKÇA

Amend, E. R. (2018). Finding hidden potential: Toward best practices in identifyin gifted students with disabilities. In S. B. Kaufman (Ed.), *Twice exceptional: supporting and educating bright and creative students with learning difficulties* (pp. 66-82). New York, NY: Oxford University Press.

- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>
- Assouline, S. G., Foley-Nicpon, M., & Doobay, A. (2009). Profoundly gifted girls and autism spectrum disorder: A psychometric case study comparison. *Gifted child quarterly*, *53*(2), 89-105. <https://doi.org/10.1177/0016986208330565>
- Assouline, S. G., Foley-Nicpon, M., & Dockery, L. (2012). Predicting the academic achievement of gifted students with autism spectrum disorder. *Journal of autism and developmental disorders*, *42*(9), 1781-1789. <https://doi.org/10.1007/s10803-011-1403-x>
- Baldwin, L., Baum, S., Pereles, D., & Hughes, C. (2015). Twice-exceptional learners: The journey toward a shared vision. *Gifted Child Today*, *38*(4), 206-214. <https://doi.org/10.1177/1076217515597277>
- Baum, S. M., & Owen, S. V. (2004). *To be gifted and learning disabled: Meeting the needs of gifted students with LD, ADHD, and more*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Baum, S. M., Rizza, M., & Renzulli, S. (2006). Twice exceptional adolescents: Who are they? What do they need? In F. A. Dixon, & S. M. Moon (Eds.), *The handbook of secondary gifted education* (pp. 137-164). Waco, TX: Prufrock Press.
- Baum, S. M., Schader, R. M., & Hébert, T. P. (2014). Through a different lens: Reflecting on a strengths-based, talent-focused approach for twice-exceptional learners. *Gifted Child Quarterly*, *58*(4), 311-327. <https://doi.org/10.1177/0016986214547632>
- Baykoç Dönmez, N. (2017). Üstün ve özel yetenekli çocuklar ve eğitimleri. In N. Baykoç Dönmez (Ed.), *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitim* (pp. 359-385). Ankara: Eğiten Kitap.
- Beckmann, E., & Minnaert, A. (2018). Non-cognitive characteristics of gifted students with learning disabilities: An in-depth systematic review. *Frontiers in Psychology*, *9*, 504. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00504>
- Besnoy, K. D., Swoszowski, N. C., Newman, J. L., Floyd, A., Jones, P., & Byrne, C. (2015). The advocacy experiences of parents of elementary age, twice-exceptional children. *Gifted Child Quarterly*, *59*(2), 108–123. <https://doi.org/10.1177/0016986215569275>
- Cain, M. K., Kaboski, J. R., & Gilger, J. W. (2019). Profiles and academic trajectories of cognitively gifted children with autism spectrum disorder. *Autism*, *23*(7), 1663–1674. <https://doi.org/10.1177/1362361318804019>
- Cederberg, C. D., Gann, L. C., Foley-Nicpon, M., & Sussman, Z. (2018). ASD Screening measures for high-ability youth with ASD: Examining the ASSQ and SRS. *Gifted Child Quarterly*, *62*(2), 220–229. <https://doi.org/10.1177/0016986217752098>
- Conejeros-Solar, M. L., Gómez-Arizaga, M. P., Schader, R. M., Baum, S. M., Sandoval-Rodríguez, K., & Henríquez, S. C. (2021). The other side of the coin: Perceptions of twice-exceptional students by their close friends. *SAGE Open*, *11*(2), 1-11. <https://doi.org/10.1177/21582440211022234>
- Doobay, A. F., Foley-Nicpon, M., Ali, S. R., & Assouline, S. G. (2014). Cognitive, adaptive, and psychosocial differences between high ability youth with and without autism spectrum disorder. *Journal of autism and developmental disorders*, *44*(8), 2026–2040. <https://doi.org/10.1007/s10803-014-2082-1>

- Foley-Nicpon, M., Doobay, A. F., & Assouline, S. G. (2010). Parent, teacher, and self perceptions of psychosocial functioning in intellectually gifted children and adolescents with autism spectrum disorder. *Journal of autism and developmental disorders*, 40(8), 1028–1038. <https://doi.org/10.1007/s10803-010-0952-8>
- Foley-Nicpon, M., Allmon, A., Sieck, B., & Stinson, R. D. (2011). Empirical investigation of twice-exceptionality: Where have we been and where are we going?. *Gifted Child Quarterly*, 55(1), 3-17. <https://doi.org/10.1177/0016986210382575>
- Foley-Nicpon, M., Assouline, S. G., & Stinson, R. D. (2012). Cognitive and academic distinctions between gifted students with autism and asperger syndrome. *Gifted Child Quarterly*, 56(2), 77–89. <https://doi.org/10.1177/0016986211433199>
- Foley-Nicpon, M., Assouline, S. G., & Fosenburg, S. (2015). The relationship between self-concept, ability, and academic programming among twice-exceptional youth. *Journal of Advanced Academics*, 26(4), 256–273. <https://doi.org/10.1177/1932202X15603364>
- Foley-Nicpon, M., Fosenburg, S. L., Wurster, K. G., & Assouline, S. G. (2017). Identifying high ability children with DSM-5 autism spectrum or social communication disorder: performance on autism diagnostic instruments. *Journal of autism and developmental disorders*, 47(2), 460–471. <https://doi.org/10.1007/s10803-016-2973-4>
- Galbraith, J. (2018). Twice-exceptionality and social-emotional development. In S. B. Kaufman (Ed.), *Twice exceptional: supporting and educating bright and creative students with learning difficulties* (pp. 138-147). New York, NY: Oxford University Press.
- Güngörmüş Özkardeş, O. (2013). Türkiye’de özel öğrenme güçlüğüne ilişkin yapılan araştırmaların betimsel analizi. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 30(2), 123-153. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/buje/issue/14782/327987>
- Henderson, L. M. (2001). Asperger's syndrome in gifted individuals. *Gifted Child Today*, 24(3), 28-35. <https://doi.org/10.4219/gct-2001-541>
- Huber, D. H. (2007). *Clinical presentation of autistic spectrum disorder in intellectual gifted students* (Unpublished doctoral dissertation). University of Iowa, Iowa City.
- Kuo, C. C., Maker, J., Su, F. L., & Hu, C. (2010). Identifying young gifted children and cultivating problem solving abilities and multiple intelligences. *Learning and Individual Differences*, 20(4), 365-379. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2010.05.005>
- Leana-Taşçılar, M. Z. (2017). İki kez özel öğrencilerin eğitim programları nasıl olmalıdır. S. Demir (Ed.), *Özel yeteneklilerin eğitiminde program tasarımı içinde* (ss. 301-326). Ankara: Pegem Akademi.
- McCoach, D. B., Kehle, T. J., Bray, M. A., & Siegle, D. (2001). Best practices in the identification of gifted students with learning disabilities. *Psychology in the Schools*, 38(5), 403-411. <https://doi.org/10.1002/pits.1029>
- Melogno, S., Pinto, M. A., & Levi, G. (2015). Profile of the linguistic and metalinguistic abilities of a gifted child with autism spectrum disorder: A case study. *Child Language Teaching and Therapy*, 31(1), 113–126. <https://doi.org/10.1177/0265659014530414>
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2008a). *Yaygın gelişimsel bozukluklar destek eğitim programı*. Retrieved from http://ookgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2014_02/14114042_ygbdep.pdf

- Milli Eğitim Bakanlığı. (2008b). *Özel öğrenme güçlüğü destek eğitim programı*. Retrieved from http://ookgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2014_02/14114042_oogdep.pdf
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2013). *Özel yetenekli bireylerin eğitimi strateji ve uygulama kılavuzu*. Retrieved from https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2013_11/25034903_zelyeteneklibireylerineitimidstratejiveuygulamaklavuzu.pdf
- Neumeister, K. S., Yssel, N., & Burney, V. H. (2013). The influence of primary caregivers in fostering success in twice-exceptional children. *Gifted Child Quarterly*, 57(4), 263–274. <https://doi.org/10.1177/0016986213500068>
- Ömür, N. (2019). *Üstün zekâlı otizm spektrum bozukluğu (OSB) olan çocukların özellikleri, davranışları ve eğitim gereksinimlerinin temellendirilmiş teoriyle belirlenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. (2018, 7 Temmuz). *Resmi Gazete* (Sayı: 30471). Erişim Adresi: https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_07/09101900_ozel_egitim_hizmetleri_yonetmeligi_07072018.pdf
- Pfeiffer, S. I., & Foley-Nicpon, M. (2018). Knowns and unknowns about students with disabilities who also happen to be intellectually gifted. In S. B. Kaufman (Ed.), *Twice exceptional: supporting and educating bright and creative students with learning difficulties* (pp. 105–119). New York, NY: Oxford University Press.
- Reis, S. M., Baum, S. M., & Burke, E. (2014). An operational definition of twice-exceptional learners: Implications and applications. *Gifted Child Quarterly*, 58(3), 217–230. <https://doi.org/10.1177/0016986214534976>
- Ruban, L. M., & Reis, S. M. (2005). Identification and assessment of gifted students with learning disabilities. *Theory into Practice*, 44(2), 115–124. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4402_6
- Rubenstein, L. D., Pierson, E. E., Wilczynski, S. M., & Connolly, S. C. (2013). Fitting the high ability program to the needs of individuals with autism spectrum disorders. *Psychology in the Schools*, 50(9), 910–922. <https://doi.org/10.1002/pits.21719>
- Rubenstein, L. D., Schelling, N., Wilczynski, S. M., & Hooks, E. N. (2015). Lived experiences of parents of gifted students with autism spectrum disorder: The struggle to find appropriate educational experiences. *Gifted Child Quarterly*, 59(4), 283–298. <https://doi.org/10.1177/0016986215592193>
- Savaşır, I., & Şahin, N. (1995). *Wechsler çocuklar için zeka ölçeği (WISC-R)*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Schultz, J. J. (2011). *Nowhere to hide: Why kids with ADHD and LD hate school and what we can do about it*. New York, NY: John Wiley & Sons.
- Vaughn, S. (1989). Gifted learning disabilities: Is it such a bright idea? *Learning Disabilities Focus*, 4(2), 123–128. Retrieved from <https://psycnet.apa.org/record/1989-41349-001>

- Weinfeld, R., Barnes-Robinson, L., Jeweler, S., & Shevitz, B. (2002). Academic programs for gifted and talented/learning disabled students. *Roeper Review*, 24(4), 226-233. <https://doi.org/10.1080/02783190209554185>
- Willard-Holt, C., Weber, J., Morrison, K. L., & Horgan, J. (2013). Twice-Exceptional Learners' Perspectives on Effective Learning Strategies. *Gifted Child Quarterly*, 57(4), 247-262. <https://doi.org/10.1177/0016986213501076>
- Wu, I.-C., Lo, C. O., & Tsai, K.-F. (2019). Learning experiences of highly able learners with ASD: Using a success case method. *Journal for the Education of the Gifted*, 42(3), 216-242. <https://doi.org/10.1177/0162353219855681>
- Yılmaz-Yenioğlu, B., ve Melekoğlu, M. A. (2020). Öğrenme güçlüğü ve özel yeteneği olan iki kere farklı bireylere yönelik yapılan çalışmaların gözden geçirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*. Advance online publication. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.696065>

EXTENDED ABSTRACT

Problem: The differences of twice exceptional individuals prevent them from being diagnosed correctly. This situation also prevents the provision of appropriate educational services. Sufficient evidence-based and theoretical knowledge must be together in order to provide appropriate special education services to these individuals (Rubenstein et al., 2013). However, it is seen that the number of experimental studies conducted with twice exceptional individuals with Autism Spectrum Disorder (ASD) is limited. For this reason, twice exceptional individuals may be overlooked or subject to ineffective programs (Huber, 2007).

Existing information should be considered as a whole in order to accurately identify and plan appropriate interventions. However, although there are many studies about ASD in the literature, very limited information can be reached about individuals with both gifted and ASD. In addition, it is seen that there are studies that review studies about twice exceptional individuals (Beckmann & Minnaert, 2018; Yılmaz-Yenioğlu & Melekoğlu, 2020). However, it is seen that there is a limited number of studies reviewing studies on twice exceptional individuals with ASD (Foley-Nicpon et al., 2011). It is thought that there is a need to review existing information by combining studies conducted with twice exceptional individuals with ASD. In this way, it will be possible to make a judgment about the current situation in the literature and make suggestions for future research.

In this direction, the purpose of this research is to systematically review the studies conducted with twice exceptional individuals with ASD.

Method: This study is a systematic literature review. In this context, ERIC, ProQuest, ULABİM, and DergiPark were scanned in September 2020. The keywords “autism”, “twice exceptional”, “gifted”, “talented”, “otizm”, “iki kere farklı”, “özel yetenek”, “üstün yetenek”, and “üstün zeka” were used. 473 studies reached in the first phase. In this context, title, abstract, method, and references sections were examined. As a result of the examination, 17 studies that meet the criteria were selected for this research.

The identified studies were examined under the themes of characteristics, diagnosis process, interventions, and families of twice exceptional individuals with autism.

Findings: It has been determined that twice exceptional individuals exhibit higher performance than their peers with typical development and ASD in terms of academic achievement (Chain et al., 2019), and they display a similar performance with their gifted peers (Assouline et al., 2009). The areas in which these individuals experience difficulties are shown as processing speed, executive functions, language, social skills, social adaptation, and psychosocial functions (Assouline et al., 2009; Doobay et al., 2014; Foley-Nicpon et al., 2010; Foley-Nicpon et al., 2012; Melogno et al., 2015).

The necessity of adding ASD evaluation to the identification processes of giftedness is expressed (Assouline et al., 2009). However, the tools used in the assessment of ASD may give inconsistent results in distinguishing these individuals (Cederberg et al., 2018).

Approaches that focus on students' strengths and in keeping with their disabilities give effective results (Baum et al., 2014; Kuo et al., 2010; Wu et al., 2019). However, studies conducted with this purpose are limited.

The families of these individuals have difficulties in accessing appropriate educational services and effective methods for their child (Besnoy et al., 2015; Rubenstein et al., 2015).

Suggestions: The concept of masking should be considered in the context of weak social-communicative skills despite strong academic and cognitive skills, especially for twice exceptional individuals with ASD.

Multiple assessment approaches should be adopted in the diagnostic processes of twice exceptional individuals. Specialists working in the diagnostic processes should be received training about twice exceptionality.

There is a need to increase theoretical and evidence-based knowledge about twice exceptional students. In this way, the information needed by both families, educators, and other experts can be provided.

Otizimli Çocuğu Olan Anne Babaların Yaşam Doyumu, Sosyal Destek ve Umut Düzeyleri

Life Satisfaction, Social Support and Hope Parents with Children with Autism

¹Hüseyin MUTLU, ²Gülser VARDARCI KACAR, ³Alev GİRLİ

¹Sorumlu Yazar, Doktora öğrencisi, Özel Eğitim Bölümü, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye, hmutlu145@gmail.com, (<https://orcid.org/0000-0002-1036-9528>)

²Doktora öğrencisi, Özel Eğitim Bölümü, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye, gulservardarci@gmail.com, (<https://orcid.org/0000-0002-8370-4279>)

³Doç. Dr., Emekli Öğretim Üyesi, alev.girli@gmail.com, (<https://orcid.org/0000-0002-4146-3103>)

Geliş Tarihi: 03.02.2021

Kabul Tarihi: 27.12.2021

ÖZ

Bu araştırmanın amacı otizimli çocuğu olan anne babaların yaşam doyumları, algıladıkları sosyal destek ve umut düzeyleri arasındaki ilişkinin bazı değişkenler açısından incelenmesidir. Çalışmada betimsel araştırma yöntemlerinden genel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmaya otizimli çocuğu olan 151 anne baba katılmıştır. Araştırma verileri, Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği (Zimet, Dahlem, Zimet ve Farley, 1988), Sürekli Umut Ölçeği (Snyder, LaPointe, Crowson ve Early, 1991) ve Yaşam Doyumu Ölçeğinin (Diener, Emmons, Larsen ve Griffin, 1985) çevrimiçi platformlar üzerinden yanıtlanması ile toplanmıştır. Verilerin alınmasında sonra gerekli istatistiksel işlemler yapılarak araştırma sonuçları elde edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre otizimli çocuğu olan anne babaların yaşam doyumları, algıladıkları sosyal destek ve umut düzeylerinin orta derecede olumlu olduğu görülmüştür. Otizimli çocuğu olan anne babaların algıladıkları yaşam doyumları, sosyal destek ve umut düzeyleri arasında orta düzeyde anlamlı bir korelasyon saptanmıştır. Algılanan sosyal destek ve umut düzeyinin ebeveynlerin yaşam doyumlarının %56'sını yordadığı, sosyal desteğin ise tek başına yaşam doyumunun %48,4'ünü açıkladığı saptanmıştır. Ayrıca anne babaların çalışma ve ekonomik durumlarının yaşam doyumları, algılanan sosyal destek ve umut düzeyleri ile ilişkili olduğu bulunmuştur. Ebeveynlerin yaşı ve yaşam doyumları arasındaki ilişkinin de istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Otizm, yaşam doyumları, sosyal destek, umut.

ABSTRACT

The aim of this study is to examine the relationship between life satisfaction, perceived social support and hope levels of parents with children with autism in terms of some variables. General survey model, one of the descriptive research methods, was used in the study. 151 parents with children with autism participated in the study. The research data were collected by answering the Multidimensional Perceived Social Support Scale (Zimet, Dahlem, Zimet ve Farley, 1988), the Dispositional Hope Scale (Snyder, LaPointe, Crowson ve Early, 1991) and the Life Satisfaction Scale (Diener, Emmons, Larsen ve Griffin, 1985) via online platforms. After the data was collected, the research results were obtained by performing the necessary statistical processes. According to the results of the study, it was observed that the life satisfaction, perceived social support and hope levels of the parents of children with autism were moderately positive. A moderately significant correlation was found between the perceived life satisfaction, social support and hope levels of the parents of children with autism. It was determined that perceived social support and hope level predicted 56% of parents' life satisfaction, while social support alone explained 48.4% of life satisfaction. In addition, it was found that the work and economic status of the parents were related to their

life satisfaction, perceived social support and hope levels. It was determined that the relationship between the parents' age and life satisfaction was also statistically significant.

Keywords: Autism, life satisfaction, social support, hope.

GİRİŞ

Otizm, sosyal becerilerde sınırlılıklar, iletişimde bozukluklar ve tekrarlayıcı davranışlarla karakterize olan gelişimsel bir bozukluktur (American Psychiatric Association, 2013). Geçmişten günümüze görülme sıklığı giderek artan otizmin, günümüzde her 68 çocuktan birinde görüldüğü ve bireylerin yaşamları için birtakım zorlukları da beraberinde getirdiği belirtilmektedir (Bearss, Burrell, Stewart ve Schaihl, 2015). Otizmlili bireylerin yemek yeme ve tuvalet eğitimi gibi öz bakım ihtiyaçları ile birlikte sosyalleşme, finansal bağımsızlık, akademik başarı (Robertson, 2010), mesleki başarı ve kişilerarası ilişkiler (Mazurek, 2014) gibi günlük yaşamın diğer alanlarında da sorunlar yaşadıkları bildirilmiştir. Araştırmalar, otizmlili bireylerin bu yaşadıklarının, sadece kendi yaşamlarını değil, aynı zamanda ailelerinin yaşamlarını da olumsuz yönde etkilediğini göstermiştir (Hayes ve Watson, 2013).

Otizmlili çocuğu olan ailelerin, normal gelişim gösteren çocuklu ailelere kıyasla, yüksek düzeyde stres, kaygı, depresyon yaşadığı (Estes, Munson, Dawson, Koehler, Zhou ve Abbott 2009; Hayes ve Watson, 2013; Rivard, Terroux, Parent-Boursier, ve Mercier, 2014; Sabih ve Sajid, 2008; Sencar, 2007), bununla birlikte umut düzeylerinin de düşük olduğu (Çengelci, 2009; Naci ve Koletsi, 2021) bulunmuştur. Alanyazın incelendiğinde umut duygusu ile depresyon, stres ve kaygı arasında yüksek düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir (Cunningham, Gunn, Alladin ve Cawthorpe, 2008; Landis, Gaylord-Harden, Malinowski, Grant, Carleton ve Ford, 2007). Umut, bireylerin geleceğe yönelik iyimser ya da kötümser olma durumlarına göre değişen bir duygu durumudur. Umut düzeyinin düşük olduğu durumda kişiler, hiçbir şeyin iyiye gitmeyeceğine inanmaktadırlar (Tanaka, Sakamoto, Ono, Fujihara ve Kitamura, 1996). Landis ve diğerleri (2007), kontrol edilemez olarak algılanan stresörlerin umut düzeyini anlamlı şekilde düşürdüğünü bildirmişlerdir. Otizmlili bir çocuğa sahip olma durumunun da kontrol edilemez stresörlerden biri olduğu belirtilmektedir (Vetrayan, Daud ve Paulraj, 2013). Bununla birlikte araştırmalar otizmlili çocuğun duygusal ve davranışsal problemlerinin arttıkça, aile işlevselliğinin bozulduğunu (McStay, Dissanayake, Scheeren, Koot ve Begeer, 2014; Pozo, Sarria, ve Brioso, 2014), ebeveynlerin fiziksel ve psikolojik sağlığının (Estes ve diğ., 2009; Farrugia, 2009; Vasilopoulou ve Nisbet, 2016; Yorke, White, Weston, Rafla, Charman, Simonoff, 2018) ise olumsuz etkilendiğini göstermektedir. Bu nedenle otizmlili bireyin sergilediği problem davranışların fazlalığı ve yoğunluğunun, anne babaların umut düzeyleri üzerinde en fazla olumsuz etkiye sahip etmen olduğu belirtilmektedir (Çengelci, 2009).

Otizmlili çocuğun problem davranışlarının, ebeveynlerin umut düzeyleri üzerindeki olumsuz etkisinin yanı sıra yaşam doyumlarını da olumsuz etkilediği belirtilmektedir (Lu, Yang, Skora, Wang, Cai, Sun, ve Li, 2015). Yaşam doyumu, bireylerin yaşamlarına ilişkin yaptıkları öznel bir değerlendirmedir. Bu değerlendirmede bireyler mevcut durumları ile olmak istedikleri durum arasında bir karşılaştırma yaparak yaşamdan aldıkları doyuma karar vermektedirler (Diener, 1984). Yapılan çalışmalarda otizmlili çocuğu olan anne babaların normal gelişim gösteren çocuğa sahip ebeveynlere göre daha düşük düzeyde yaşam doyumu algıladıkları bildirilmiştir (Cho ve Kahng, 2015; Lu ve diğerleri, 2015). Özellikle, otizmlili çocuğun problem davranışlarının yoğunluğu arttıkça ebeveynlerin algıladığı bakıma ilişkin sorumluluğun da önemli ölçüde arttığı (Marsack ve Perry, 2018), bu nedenle de ailelerin fiziksel olarak daha fazla yorulduğu (Oti-Boadi, Asanti ve Malm, 2020; Swaab, McCormack ve Campbell, 2017), ekonomik sorunlar yaşadığı (Cidav, Marcus ve Mandell, 2012; Hoefman ve diğ., 2014) ve kendi yaşam ihtiyaçlarına zaman ayıramadıkları saptanmıştır (Hines, Balandin ve Togher, 2014; Nicholas, MacCulloch, Roberts, Zwaigenbaum ve McKeever, 2020).

Otizimli çocuğu olan anne babaların genel olarak umut düzeylerinin ve yaşam doyumlarının düşük olduğu bildirilse de (Barker, Hartley, Seltzer, Floyd, Greenberg ve Orsmond, 2011; Cho ve Khang, 2015) bazı ailelerin bu durumla baş edebildikleri (Kuhn, Ford ve Dawalt, 2018) ve otizimli bir çocuk ile yaşamaya uyum sağladıkları görülmektedir (Patterson, 2002). Bu uyum üzerinde etkili olan en önemli değişkenlerden birinin de algılanan sosyal destek olduğu belirtilmektedir (Ekas, Lickenbrock ve Whitman, 2010). Otizimli çocuğu olan ailelerde algılanan sosyal destek sistemleri ile ilgili birçok çalışma yapılmıştır. (Karpas ve Girli, 2012; Özkubat, Özdemir, Selimoğlu ve Töret, 2014; Tunç ve Özkardaş, 2020). Yapılan çalışmalar ebeveynlerin, otizimli çocuklarına uyum sağlamasında algılanan sosyal desteğin önemli bir belirleyici olduğunu göstermektedir (Derguy, Bailara, Michel, Roux ve Bouvard, 2016). Bununla birlikte algılanan sosyal destek düzeyinin arttıkça anne babaların umut düzeylerinin arttığı (Karadağ, 2009), depresyonun azaldığđ (Ekas ve diğ., 2010), algılanan yaşam kalitesi ve yaşam doyumunun da arttığđ bildirilmiştir (Khanna, Madhavan, Smith, Patrick, Tworek ve Becker Cottrill, 2011; Lu ve diğ., 2015; Zablotsky, Bradshaw ve Stuart, 2013).

Yukarıda da belirtildiği gibi, otizimli çocuğu olan anne babaların umut düzeyleri ve yaşam doyumunu algıları üzerinde en olumlu etkiye sahip değişkenlerden birinin algılanan sosyal destek olduğu görülmektedir (Lu ve diğ., 2015; Marsack ve Perry, 2018). Bu nedenle yaşam doyumunu, algılanan sosyal destek ve umut düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesinin, otizimli çocuğu olan ailelerinin yaşam kalitelerini arttırabilmek ve yaşadıkları güçlüklerle daha kolay baş etmelerini sağlayacak etkili müdahaleler hazırlayabilmek açısından önemli olduğu düşünölmektedir. Bu araştırmada otizimli çocuğu olan anne babaların yaşam doyumları, algıladıkları sosyal destek düzeyleri ve umut düzeylerinin birbirleri ile ve çalışma durumu, yaş, ekonomik durum gibi demografik değişkenlerle ilişkisinin araştırılması amaçlanmaktadır. Bu doğrultuda araştırma soruları şu şekildedir:

1. Otizimli çocuğu olan anne babaların algıladıkları sosyal destek, yaşam doyumunu ve umut düzeyleri arasında ilişki var mıdır?
2. Otizimli çocuğu olan anne babaların algıladıkları sosyal destek ile çalışma durumu arasında ilişki var mıdır?
3. Otizimli çocuğu olan anne babaların umut düzeyleri ile çalışma durumu arasında ilişki var mıdır?
4. Otizimli çocuğu olan anne babaların yaşam doyumları ile çalışma durumu arasında ilişki var mıdır?
5. Otizimli çocuğu olan anne babaların algıladıkları sosyal destek ile yaş değişkeni arasında ilişki var mıdır?
6. Otizimli çocuğu olan anne babaların umut düzeyleri ile yaş değişkeni arasında ilişki var mıdır?
7. Otizimli çocuğu olan anne babaların yaşam doyumları ile yaş değişkeni arasında ilişki var mıdır?
8. Otizimli çocuğu olan anne babaların algıladıkları sosyal destek ile ekonomik durum arasında ilişki var mıdır?
9. Otizimli çocuğu olan anne babaların umut düzeyleri ile ekonomik durum arasında ilişki var mıdır?
10. Otizimli çocuğu olan anne babaların yaşam doyumları ile ekonomik durum arasında ilişki var mıdır?

YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, betimsel araştırma modellerinden tarama yöntemi kullanılmıştır. Genel tarama modeli ile gerçekleştirilen bu araştırmada, iki ve daha çok sayıdaki değişkenin birlikte

değişim derecesinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Ayrıca veri toplama araçlarına dayalı olarak elde edilecek verilerin çözümlenmesinde karşılaştırma türü ilişkisel betimlemelere de yer verilmiştir (Karasar, 2016).

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu otizmli çocuğu olan gönüllü 151 anne babadan oluşmuştur. Araştırmaya katılan anne babalara ilişkin sosyo-demografik bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcılara İlişkin Demografik Değişkenler Tablosu

Cinsiyet	n	Yüzde %
Kadın	131	86,7
Erkek	20	13,3
Yaş		
18-27	6	3,9
28-35	45	29,8
36-42	63	41,7
43-50	26	17,3
51 ve üstü	11	7,3
Çalışma Durumu		
Çalışmıyor	99	65,6
Tam Zamanlı Çalışıyor	40	26,5
Yarı Zamanlı Çalışıyor	12	7,9
Ekonomik Durum		
Kötü	62	41,1
Orta	61	40,4
İyi	28	18,5
Toplam	151	100

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada kullanılan ölçme araçları bu bölümde yer almaktadır. Çalışma öncesinde ölçeklerin kullanımı için bu araçların adaptasyon, geçerlik ve güvenirlik çalışmalarını yapan araştırmacılardan izinler alınmıştır.

2.3.1. Sürekli Umut Ölçeği (SUÖ)

On beş yaş ve üstündeki bireylerin sürekli umut düzeylerini belirlemek amacı ile Snyder ve diğerleri (1991) tarafından geliştirilen SUÖ 12 madde ve iki alt boyuttan oluşmaktadır. Alternatif Yollar Düşüncesi ve Eyleyici Düşünce olarak isimlendirilen alt boyutların her biri dörder madde ile ölçülmektedir. Bu dörder maddenin bir tanesi geçmişe, iki tanesi içinde bulunulan zamana, bir tanesi de geleceğe yönelik ifadeleri içermektedir. Diğer dört madde umutla ilgisi olmayan dolgu maddelerden oluşmaktadır.

Bireylerden maddelerdeki ifadelerin kendi durumlarını yansıtmaya derecelerini, kesinlikle yanlış (1), çoğunlukla yanlış (2), oldukça yanlış (3), biraz yanlış (4), biraz doğru (5), oldukça doğru (6), çoğunlukla doğru (7) ve kesinlikle doğru (8) şeklinde oluşturulan Likert tipi sekizli bir derecelendirme ölçeği üzerinde işaretlemeleri istenmektedir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 8, en yüksek puan 64’tür.

Ölçeğin Türk diline uyarlaması, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları Tarhan ve Bacanlı (2015) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin Türkçe formunun orijinal ölçeğe benzer şekilde iki faktörlü bir yapı sergileyip sergilemeyeceğini belirlemek amacı ile açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır.

Açımlayıcı faktör analizi ile ölçeğin boyutları incelenmiştir. Yapılan analiz sonucunda ölçeğin iki faktörlü yapısını koruduğu, Cronbach Alpha katsayısı .83 ve KMO değeri .86 olarak bulunmuştur. Test tekrarı yöntemi ile yapılan güvenirlik çalışmasında ölçeğin güvenirlik katsayıları 3 hafta ara ile .85, 8 hafta ara ile .73 ve 10 hafta ara ile .76 olarak bulunmuştur.

2.3.2. Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği (ÇBASDÖ)

Zimet ve diğerleri (1988) tarafından geliştirilen Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği, üç farklı kaynaktan (aile, arkadaş ve özel bir insan) alınan sosyal desteğin yeterliliğini öznel olarak değerlendiren, 12 maddeden oluşan bir ölçektir. Katılımcılar ölçekte yer alan maddeleri, bir ucunda kesinlikle hayır (1) diğer ucunda kesinlikle evet (7) ifadelerinin olduğu, 1-2-3-4-5-6 ve 7 rakamlarından oluşan bir dereceleme sisteminden işaretleyerek yanıtlamaktadırlar. ÇBASDÖ, her biri dört maddeden oluşan üç alt boyuta sahiptir. Ölçeğin alt boyutları Aileden Alınan Sosyal Destek, Arkadaşlardan Alınan Sosyal Destek ve Özel Bir İnsandan Alınan Sosyal Destek'tir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 12, en yüksek puan ise 84'tür (Meral ve Cavkaytar, 2012).

Meral ve Cavkaytar (2012) ölçeğin uyarlama, geçerlik ve güvenirliğini otizmlı çocuğu olan aileler üzerinde incelemişlerdir. Yapılan faktör analizi sonucunda faktör yüklerinin .71 ile .87 aralığında olduğu saptanmıştır. Çalışmada ölçeğin bütünü için Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .91, alt boyutlar açısından; aileden alınan destek için .90, arkadaşlardan alınan destek için .91, özel birinden alınan destek için .89 olarak hesaplanmıştır.

2.3.3. Yaşam Doyum Ölçeği

Yaşam Doyum Ölçeği Diener ve diğerleri (1985) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek tek boyutlu ve 5 maddeden oluşmaktadır. Ölçek yanıtları hiç katılmıyorum (1), çok az katılıyorum (2), orta düzeyde katılıyorum (3), büyük oranda katılıyorum (4) ve tamamen katılıyorum (5) şeklinde oluşturulan 5'li likert tipi derecelendirme ile alınmaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 5, en yüksek puan ise 25'tir (Dağlı ve Baysal, 2016).

Ölçeğin dilimize uyarlaması Dağlı ve Baysal (2016) tarafından yapılmıştır. Ölçek önce dilimize çevrilmiş ve dilsel olarak geçerliğine bakılmıştır. Ölçeğin dil geçerliğinin .92 olduğu bulunmuştur. Yaşam Doyumu Ölçeğinin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı, 0,88 olarak hesaplanmıştır (Dağlı ve Baysal, 2016).

2.3.4. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmada katılımcıların sosyo-demografik özelliklerini belirlemek amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu kullanılmıştır.

2.4. Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma 2018-2019 öğretim yılının güz döneminde gerçekleştirilmiştir. Ölçeklerin uygulanabilmesi için öncelikle ölçeklerin adaptasyon, geçerlik ve güvenirlik çalışmalarını yapan araştırmacılardan ölçeklerin kullanımına ilişkin izinler alınmıştır. Daha sonra Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsüne etik kurul başvurusu yapılmıştır. Etik kurul başvurusu 20/12/2018 tarihinde yapılan 12 sayılı toplantıda 9. karar olarak kabul edilmiştir. Ardından araştırmacılar tarafından ölçekler, Survey Monkey ve Google Forms uygulamalarına yüklenmiş ve online olarak otizmlı çocuğu olan ebeveynlerden veriler toplanmıştır.

Verilerin analizinde SPSS 21 istatistik programı kullanılmıştır. Öncelikle verilerin normal dağılım gösterip göstermediği test edilmiştir. Elde verilerin çarpıklık ve basıklık indekslerinin istatistikleri incelendiğinde tüm değişkenlerin değerlerinin -3 ve +3 aralığında olduğu görülmüştür. Daha sonra yapılan analizlerde katılımcıların yaşam doyumu, algıladıkları sosyal destek ve umut düzeyleri arasındaki korelasyon incelenmiş, bu değişkenler arasında regresyon analizi yapılmıştır. Ayrıca yaşam doyumu, algılanan sosyal destek ve umut düzeyi ile yaş,

ekonomik durum ve çalışma durumu gibi demografik değişkenler arasındaki ilişki t testi ve One Way ANOVA testi ile değerlendirilmiştir.

BULGULAR

Yaşam doyumu, algılanan sosyal destek ve umut değişkenlerinin birbirleri ile ve çeşitli demografik değişkenlerle ilişkilerini gösteren sonuçlar bölümde yer almaktadır.

Yaşam doyumu, algılanan çok boyutlu sosyal destek ve sürekli umut düzeylerine ilişkin ortalama ve standart sapmalar Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Yaşam Doyumu, Algılanan Sosyal Destek ve Sürekli Umut Düzeyi Tanımlayıcı İstatistikleri

	n	\bar{X}	ss
Yaşam Doyumu	151	12,80	4,46
Algılanan Çok Boyutlu Sosyal Destek	151	41,47	18,26
Sürekli Umut	151	40,07	10,87

Tablo 2 incelendiğinde katılımcıların yaşam doyumu puan ortalamalarının 25 puan üzerinden 12,8; algılanan sosyal destek puan ortalamalarının 84 puan üzerinden 41,47; umut düzeyi puan ortalamalarının ise 96 puan üzerinden 40,07 olduğu görülmektedir. Puan ortalamalarına bakıldığında katılımcıların her bir ölçeklerden aldıkları puanların orta seviyede olduğu söylenebilir.

Yaşam doyumu, algılanan çok boyutlu sosyal destek ve sürekli umut puanlarına ilişkin Pearson Momentler Çarpımı korelasyon katsayıları Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Yaşam Doyumu, Algılanan Çok Boyutlu Sosyal Destek ve Umut Düzeyi Arasındaki İlişki

	Yaşam Doyumu	Algılanan Çok Boyutlu Sosyal Destek	Umut Düzeyi
Yaşam Doyumu	1,00	0,69	0,67
Algılanan Çok Boyutlu Sosyal Destek	0,69	1,00	0,66
Umut Düzeyi	0,67	0,66	1,00

Korelasyon katsayıları yorumlanırken korelasyonun 0 ve 0.30 arasında olması ilişkinin bulunmadığı, 0.31 ve 0.49 arasında olması zayıf ilişki, 0.50 ve 0.69 arasında olması orta derecedeki bir ilişki, 0.70 ve 1.00 arasında olması ise yüksek bir ilişkinin olduğu şeklinde yorumlanmaktadır. Tablo 3 incelendiğinde katılımcıların yaşam doyumları ile algıladıkları sosyal destek arasında pozitif yönde ve umut düzeyleri ile negatif yönde orta derecede bir ilişki olduğu görülmektedir. Tabloda ayrıca algılanan sosyal destek ile umut düzeyi arasında da negatif yönde orta düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir.

Yaşam doyumunun yordayıcılarını belirlemek amacıyla çoklu regresyon analizi yapılmış ve analiz sonuçları Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4. Yaşam Doyumunun Çoklu Regresyon Analizi

	β	t	R	R ²	F	p
Algılanan Çok Boyutlu Sosyal Destek	.446	6,20	,69	,48	141,85	,00
Umut Düzeyi	.382	5,32	,57	,56	98,09	,00

Tablo 4'te görüldüğü gibi algılanan çok boyutlu sosyal destek ($t=6,20$, $p < .05$) ve umut düzeyi ($t=5,32$, $p < .05$) otizmli çocuğu olan anne babaların yaşam doyumunu anlamlı düzeyde yordamaktadır. Yine tablo 4'e bakıldığında algılanan çok boyutlu sosyal desteğin yaşam doyumunun %48,4'ünü açıklamakta olduğu; sürekli umut ile birlikte algılanan sosyal desteğin toplam varsayın %56,4'ünü yordadığı görülmektedir.

Katılımcıların çalışma durumlarına göre algılanan çok boyutlu sosyal destek, umut düzeyi ve yaşam doyumunu düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığına ilişkin t testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 5'te gösterilmektedir.

Tablo 5. Çalışma Durumu ile Algılanan Çok Boyutlu Sosyal Destek, Umut Düzeyi ve Yaşam Doyumu t Testi Tablosu

	Çalışma Durumu	n	\bar{X}	ss	t	p
Algılanan Çok Boyutlu Sosyal Destek	Çalışmıyor	99	36,33	15,66	-4,86	,00
	Çalışıyor	52	51,25	18,98		
Umut Düzeyi	Çalışmıyor	99	37,13	10,50	-4,91	,00
	Çalışıyor	52	45,65	9,34		
Yaşam Doyumu	Çalışmıyor	99	12,05	4,12	-2,94	,004
	Çalışıyor	52	14,25	4,77		

Tablo 5'e bakıldığında ebeveynlerin çalışma durumu ile algılanan çok boyutlu sosyal destek, sürekli umut ve yaşam doyumunu düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir ($p < 0.05$). Herhangi bir işi olan katılımcıların algılanan çok boyutlu sosyal desteklerinin, umut düzeylerinin ve yaşam doyumlarının herhangi bir işte çalışmayan katılımcılara göre daha yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır.

Katılımcıların yaşları ile algılanan çok boyutlu sosyal destek, sürekli umut ve yaşam doyumunu düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığına ilişkin tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6. Yaş ile Algılanan Çok Boyutlu Sosyal Destek, Umut Düzeyi ve Yaşam Doyumu Tek Yönlü Varyans Analizi

	Yaş Grubu	n	\bar{X}	ss	F	p
Algılanan Çok Boyutlu Sosyal Destek	18-27	6	34,83	10,99	1,61	,17
	28-35	45	43,64	18,39		
	36-42	63	37,92	17,70		
	43-50	26	44,85	16,05		
	51 ve üstü	11	48,55	25,54		
Umut Düzeyi	18-27	6	38,33	9,04	0,93	,44
	28-35	45	40,98	12,18		
	36-42	63	38,56	10,23		
	43-50	26	43,04	7,55		
	51 ve üstü	11	38,91	15,60		
Yaşam Doyumu	18-27	6	10,50	3,01	2,80	,02
	28-35	45	14,44	4,49		
	36-42	63	11,83	4,24		
	43-50	26	12,81	4,32		
	51 ve üstü	11	13,00	5,13		

Tablo 6 incelendiğinde yaş değişkeni ile yaşam doyumunu arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu görülürken, algılanan çok boyutlu sosyal destek ve sürekli umut düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Yaş ile yaşam doyumu arasındaki anlamlı ilişkinin hangi gruplardan kaynaklandığını anlamak için post hoc testlerinden Tukey testi yapılmıştır. Tukey testi sonuçlarına göre 28-35 yaş grubu katılımcıların yaşam doyumlarının 36-42 yaş grubu katılımcıların yaşam doyumlarından daha yüksek olduğu görülmüştür.

Katılımcıların ekonomik durumları ile algılanan çok boyutlu sosyal destek, sürekli umut ve yaşam doyumu düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığına ilişkin tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7. Ekonomik Durum ile Algılanan Çok Boyutlu Sosyal Destek, Sürekli Umut ve Yaşam Doyumu Tek Yönlü Varyans Analizi

	Ekonomik Durum	n	\bar{X}	ss	F	p
Algılanan Çok Boyutlu Sosyal Destek	Kötü	62	32,89	13,84	23,04	,000
	Orta	61	41,11	16,37		
	İyi	28	61,25	15,76		
Sürekli Umut	Kötü	62	34,06	9,60	33,31	,000
	Orta	61	41,48	9,27		
	İyi	28	50,29	7,86		
Yaşam Doyumu	Kötü	62	10,61	3,73	31,34	,000
	Orta	61	13,31	3,98		
	İyi	28	16,57	4,22		

Tablo 7 incelendiğinde ekonomik durum ile ebeveynlerin algılanan çok boyutlu sosyal destek, sürekli umut ve yaşam doyumu düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($p < 0.05$). Değişkenler arasındaki anlamlı ilişkinin hangi gruplardan kaynaklandığını anlamak için post hoc testlerinden Tukey testi yapılmıştır. Algılanan sosyal destek ile ekonomik durum arasındaki ilişkiye ilişkin yapılan Tukey testine göre, ekonomik durumu düşük seviyede olan katılımcılar ile ekonomik durumu orta ve iyi seviyede olan katılımcılar arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Aynı şekilde ekonomik durumu orta olan katılımcılar ile ekonomik durumu iyi olan katılımcılar arasında da fark olduğu bulunmuştur. Buna göre algılanan çok boyutlu sosyal destek düzeyinin ekonomik durum iyileştikçe arttığı söylenebilir.

Sürekli umut düzeyi ile ekonomik durum arasındaki ilişkiye ilişkin yapılan Tukey testine göre, ekonomik durumu düşük seviyede olan katılımcılar ile ekonomik durumu orta ve iyi seviyede olan katılımcılar arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Aynı şekilde ekonomik durumu orta düzeyde olan katılımcılar ile ekonomik durumu iyi olan katılımcılar arasında da fark olduğu bulunmuştur. Buna göre sürekli umut düzeyinin ekonomik durum iyileştikçe arttığı söylenebilir.

Yaşam doyumu ile ekonomik durum arasındaki ilişkiye ilişkin yapılan Tukey testine göre, ekonomik durumu düşük düzeyde olan katılımcılar ile ekonomik durumu orta ve iyi düzeyde olan katılımcılar arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Aynı şekilde ekonomik durumu orta düzeyde olan katılımcılar ile ekonomik durumu iyi seviyede olan katılımcılar arasında da fark olduğu bulunmuştur. Buna göre yaşam doyum düzeyinin ekonomik durum iyileştikçe arttığı söylenebilir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırma, otizmlili çocuğa sahip ebeveynlerin algılanan sosyal destek düzeyleri, umut düzeyleri ve yaşam doyumlarının birbirleri ile ve bazı demografik değişkenlerle ilişkilerinin incelenmesi amacıyla yürütülmüştür.

Çalışmada algılanan sosyal destek düzeyleri, umut düzeyleri ve yaşam doyumları arasında orta düzeyde anlamlı olumlu bir ilişki bulunduğu ve umut düzeyi ile algılanan sosyal desteğin birlikte yaşam doyumunu önemli ölçüde yordadığı saptanmıştır. Umut düzeyi pozitif psikolojinin sağlıklı ruh halini yordayan ve depresyon ile büyük ölçüde ilişkili olan bir kavramdır (Faso, Neal-Beevers, ve Carlson, 2013). Alanyazında otizmlili çocuğu olan ebeveynlerin umut düzeyleri ile depresyon düzeylerinin ilişkili olduğu, depresyon ve umutsuzluk azaldıkça yaşam doyumunun da arttığı bulunmuştur (Faso ve diğ., 2013; Ogston, Mackintosh ve Myers, 2011). Bu çalışmada katılımcıların yaşam doyumunu yordayan en önemli faktörün algılanan sosyal destek olduğu görülmüştür. Bu sonuç literatürde yer alan bazı çalışmaların sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Araştırmalarda otizmlili çocuğu olan anne babaların algıladıkları sosyal desteğin, depresyon ve umutsuzluk gibi psikolojik sıkıntılar ile yaşam doyumunu ve kalitesinin de önemli bir belirleyicisi olduğu görülmektedir (Derguy ve diğ., 2016; Lu ve diğ., 2015; Marsack ve Samuel, 2017; Zablotzky ve diğ., 2013). Algılanan sosyal desteğin bu etkisinin, ebeveynlerin sorunlarını paylaşacak kişilere sahip olması ve bu sayede otizmlili çocuğun sorumluluğunun daha az yorucu ve daha kolay başa çıkılabilir olarak algılanmasından kaynaklandığı söylenebilir (Akkök, 2003).

Bu araştırmada otizmlili çocuğu olan ebeveynlerin bir işe sahip olması, yaşı ve ekonomik durumu değişkenlerinin, algılanan sosyal destek, umut ve yaşam doyumları ile ilişkili oldukları bulunmuştur. Araştırmada ekonomik gelir getiren bir işte çalışma durumu ile yaşam doyumunu, algılanan sosyal destek ve umut düzeyleri arasında anlamlı ilişki saptanmıştır. Bu sonuç da alanyazındaki bazı çalışmaların bulguları ile benzerlik göstermektedir. Kuru ve Piyal (2018) yaptıkları çalışmada otizmlili çocuğu olan çalışan anne babaların algılanan sosyal destek ve yaşam kalitesi algılarının daha olumlu olduğunu saptamışlardır. Bunun yanında otizmlili çocuğun ihtiyaçları ve bakımı ile aralıksız şekilde meşgul olmanın ebeveynlerin yaşam doyumunu ve kalitesi algılarına olumsuz yansımaktadır (Lee, Harrington ve Louie, 2008; Meral, Cavkaytar, Turnbull ve Wang, 2013).

Araştırmada ailenin ekonomik durumunun algılanan sosyal destek, umut düzeyi ve yaşam doyumunu ile ilişkili olduğu görülmüştür. Benzer şekilde, Meral ve diğ., (2013) yaptıkları çalışmada ailenin ekonomik düzeyi ile algıladıkları yaşam kalitesi arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirtmişlerdir. Ayrıca otizmlili çocuğu olan anne babalarla yapılan farklı araştırmalarda ekonomik durumun depresyon ve umutsuzluk gibi psikolojik sıkıntılarla ilişkili olduğu saptanmıştır (Burrell, Ives, Unwin, 2017; Hock, Timm ve Ramish, 2012).

Çalışmanın bir diğeri bulgusu da 28-35 yaş arasındaki katılımcıların yaşam doyumlarının 36-42 yaş arası katılımcılardan anlamlı düzeyde daha olumlu olmasıdır. Alanyazında bu bulgu ile benzer sonuçları olan çalışmalar yer almaktadır. Tehee, Honan ve Hevey (2009), yaptıkları çalışmada otizmlili çocuğu olan anne babaların yaşları arttıkça yaşadıkları olumsuz psikolojik durumlarının da arttığını bildirmiştir. Bu yaş grubundaki ebeveynlerin çocuklarının görece yaş olarak daha küçük olmasının ve ergenlik ve geçiş süreçlerini henüz yaşamamış olmalarının etkili olduğu düşünülmektedir.

ÖNERİLER

Bu araştırmada algılanan sosyal desteğin otizmlili çocuğu olan ebeveynlerin yaşam doyumlarını büyük ölçüde yordadığı saptanmıştır. Bu durum dikkate alındığında, ebeveynleri formal ve informal olarak destekleyen sistemlerin geliştirilmesinin yararlı olacağı söylenebilir. Özellikle ebeveynler otizmin getirdiği mental ve duygusal zorluklara ilave olarak, finansal olarak ağır bir yük altına girmektedirler. Bu anlamda otizmlili çocuğu olan ebeveynlere sosyal destek, eğitim ve finansal destek sağlayabilecek müdahaleler planlanmalı ve bu aileler aile eğitimleri ile desteklenmelidir. Araştırmada ayrıca otizmlili çocuğu olan anne babaların algıladıkları sosyal destek, yaşam doyumunu ve umut düzeylerinin birbirleri ile ilişkili olduğu görülmüştür. Bu nedenle

otizm bireyler ve aileleri ile çalışan alan uzmanlarının ebeveynlerin umut düzeylerini ve yaşam doyumlarını arttırmaya yönelik deneysel çalışmalar yapmaları önerilebilir.

Çalışmada ekonomik durum ve çalışma durumunun ebeveynlerin sosyal destek algısı, yaşam doyumunu ve umut düzeyleri ile ilişkili olduğu görülmüştür. Bu anlamda otizmlili çocuğu olan ebeveynlerin istihdam yönünden desteklenmesinin yararlı olacağı söylenebilir. Bu nedenle istihdam programlarının hayata geçirilmesi önerilebilir.

Bu araştırma otizmlili çocuğu olan ve çalışmaya gönüllü olarak katılan 151 anne baba ile sınırlıdır. Bunun yanında araştırma verileri online platformlar üzerinden elde edilmiştir ve bu açıdan sınırlıdır. Ayrıca araştırma algılanan çok boyutlu sosyal destek, yaşam doyumunu ve umut düzeyi değişkenleri ile sınırlıdır. İleriki araştırmalara yönelik bu çalışmanın farklı özel gereksinim türünde çocuğu olan anne babalarla, farklı değişkenlerle, farklı veri toplama yöntemleri ve farklı araştırma desenleri ile gerçekleştirilmesi önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Akkök, F. (2003). *Farklı özelliğe sahip olan çocuk aileleri ve ailelerle yapılan çalışmalar*. (ed. A.Ataman) Özel Eğitime Giriş içinde Ankara: Gündüz Eğitim Yayıncılık.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Washington, DC: American Psychiatric Association.
- Barker, E. T., Hartley, S. L., Seltzer, M. M., Floyd, F. J., Greenberg, J. S. & Orsmond, G. I. (2011). Trajectories of emotional well-being in mothers of adolescents and adults with autism. *Developmental Psychology*, 47(2), 551–561.
- Bearss, K., Burrell, T. L., Stewart, L. M. & Scahill, L. (2015). Parent training in autism spectrum disorder: what's in a name? *Clinical Child and Family Psychology Review*, 18(2), 170–182.
- Burrell, A., Ives, J. & Unwin, G. (2017). The experiences of fathers who have offspring with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 47(4), 1135-1147.
- Cho, S. & Kahng, S. K. (2015). Predictors of life satisfaction among caregivers of children with developmental disabilities in South Korea. *Asian Social Science*, 11(2), 154-166
- Cidav, Z., Marcus, S. C. & Mandell, D. S. (2012). Implications of childhood autism for parental employment and earnings. *Pediatrics*, 129(4), 617–623.
- Cunningham, S., Gunn, T., Alladin, A. & Cawthorpe, D. (2008). Anxiety, depression and hopelessness in adolescents: A structural equation model. *Journal of the Canadian Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 17(3), 137-144.
- Çengelci, B. (2009). Otizm ve down sendromlu çocuğa sahip annelerin kaygı, umutsuzluk ve tükenmişlik duygularının karşılaştırılması. *Ege Eğitim Dergisi*, 10(2), 1-22.
- Dağlı, A. ve Baysal, N. (2016). Yaşam doyumunu ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(59), 1250-1262.
- Derguy, C., Bailara, K., Michel, G., Roux, S. & Bouvard, M. (2016). The need for an ecological approach to parental stress in autism spectrum disorders: The combined role of individual and environmental factors. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 46(6), 1895–1905.
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95, 542–575.

- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J. & Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*, 49(1), 71-75.
- Ekas, N.V., Lickenbrock, D. M. & Whitman, T. L. (2010). Optimism, social support, and well-being in mothers of children with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorder*, 40(10), 1274–1284.
- Estes, A., Munson, J., Dawson, G., Koehler, E., Zhou, X., & Abbott, R. (2009). Parenting stress and psychological functioning among mothers of preschool children with autism and developmental delay. *Autism*, 13(4), 375–387.
- Farrugia, D. (2009). Exploring stigma: Medical knowledge and the stigmatisation of parents of children diagnosed with autism spectrum disorder. *Sociology of Health & Illness*, 31(7), 1011-1027.
- Faso, D. J., Neal-Beevers, A. R. & Carlson, C. L. (2013). Vicarious futurity, hope, and well-being in parents of children with autism spectrum disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 7(2), 288-297.
- Hayes, S. A. & Watson, S. L. (2013). The impact of parenting stress: a meta-analysis of studies comparing the experience of parenting stress in parents of children with and without autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43(3), 629– 642.
- Hines, M., Balandin, S. & Togher, L. (2014). The stories of older parents of adult sons and daughters with autism: Abalancing act. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 27(2), 163–173.
- Hock, R. M., Timm, T. M., & Ramisch, J. L. (2012). Parenting children with autism spectrum disorders: A crucible for couple relationships. *Child and Family Social Work*, 17(4), 406–415.
- Hoefman, R., Payakachat, N., van Exel, J., Kuhlthau, K., Kovacs, E., Pyne, J. & Tilford, J. M. (2014). Caring for a child with autism spectrum disorder and parents' quality of life: Application of the CarerQol. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 44(8), 1933–1945.
- Karadağ, G. (2009). Engelli çocuğa sahip annelerin yaşadıkları güçlükler ile aileden algıladıkları sosyal destek ve umutsuzluk düzeyleri. *TAF Preventive Medicine Bulletin*, 8(4), 315-322.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Karpat, D. ve Girli, A. (2012). Yaygın gelişimsel bozukluk tanılı çocukların anne babalarının yaş tepkilerinin, evlilik uyumlarının ve sosyal destek algılarının incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 13(2), 69-85.
- Khanna, R., Madhavan, S. S., Smith, M. J., Patrick, J. H., Tworek, C., & Becker Cottrill, B. (2011). Assessment of health-related quality of life among primary caregivers of children with autism spectrum disorders. *Journal of autism and developmental disorders*, 41(9), 1214- 1227.
- Khun, J., Ford, K. & Dawalt, L. S. (2017). Brief report: Mapping systems of support and psychological well-being of mothers of adolescents with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 48(3), 1-7.
- Kuru, N. & Piyal, B. (2018). Perceived social support quality of life of parents of children with autism. *Nigerian Journal of Clinical Practice*, 21(9), 1182-1189.

- Landis, D., Gaylord-Harden, N.K., Malinowski, S.L., Grant, K.E., Carleton, R.A. & Ford, R.E. (2007). Urban adolescent stress and hopelessness. *Journal of Adolescence* 30(6), 1051-1070.
- Lee, L., Harrington, R. & Louie, B. (2008). Children with autism: Quality of life and parental concerns. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38(6), 1147-1160.
- Lu, M., Yang, G., Skora, E., Wang, G., Cai, Y., Sun, Q. & Li, W. (2015). Self-esteem, social support, and life satisfaction in Chinese parents of children with autism spectrum disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 17, 70-77.
- Marsack, C. N. & Perry, T. E. (2018). Aging in place in every community: Social exclusion experiences of parents of adult children with autism spectrum disorder. *Research on Aging*, 40(6), 535–557.
- Marsack, C. N. & Samuel, P. S. (2017). Mediating effects of social support on quality of life for parents of adults with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 47(8), 2378–2389.
- Mazurek, M. O. (2014). Loneliness, friendship, and well-being in adults with autism spectrum disorders. *Autism*, 18(3), 223–232.
- McStay, L.R., Dissanayake, C., Scheeren, A., Koot, M.H. & Begeer, S. (2014). Parenting stress and autism: The role of age, autism severity, quality of life and problem behaviour of children and adolescents with autism. *Autism*, 18(5) 502–510.
- Meral, B.F. ve Cavkaytar, A. (2012). Çok boyutlu algılanan sosyal destek ölçeğinin psikometrik özelliklerinin otizmlı çocuk aileleri üzerinden incelenmesi. *E-International Journal of Educational Research*, 3(4), 20-32.
- Meral, B.F., Cavkaytar, A., Turnbull, A.P. & Wang, M. (2013). Family quality of life of Turkish families who have children with intellectual disabilities and autism. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities*, 38(4), 233–246.
- Naci, E. & Koletsi, M. (2021). The relationship between cognitive distortions, hopelessness, and depression in parents of children diagnosed with autism spectrum disorder in Albania. *Dialogues in Clinical Neuroscience & Mental Health*, 4(2) 81-90.
- Nicholas, D. B., MacCulloch, R., Roberts, W., Zwaigenbaum, L. & McKeever, P. (2020). Tensions in maternal care for children, youth, and adults with autism spectrum disorder. *Global Qualitative Nursing Research*, 7, 1–10.
- Ogston, P. L., Mackintosh, V. H. & Myers, B. J. (2011). Hope and worry in mothers of children with an autism spectrum disorder or down syndrome. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5(4), 1378–1384.
- Özkubat, U., Özdemir, S., Selimoğlu, G.Ö. & Töret, G. (2014). Otizme yolculuk: Otizmlı çocuğa sahip ebeveynlerin sosyal destek algılarına ilişkin görüşleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1) 323-348.
- Oti-Boadi, M., Asante, K. O. & Malm, E. K. (2020). The experiences of ageing parents of young adults with autism spectrum disorders (ASD). *Journal of Adult Development*, 27(1), 58–69.
- Patterson, J. (2002). Integrating family resilience and family stress theory. *Journal Of Marriage and Family*, 64(2), 349-360.
- Pozo, P., Sarria, E., & Brioso, A. (2014). Family quality of life and psychological well-being in parents of children with autism spectrum disorders: A double ABCX model. *Journal of Intellectual Disability Research*, 58(5), 442–458.

- Rivard, M., Terroux, A., Parent-Boursier, C. & Mercier, C. (2014). Determinants of stress in parents of children with autism spectrum disorders. *Journal of autism and developmental disorders*, 44(7), 1609-1620.
- Robertson, S. M. (2010). Neurodiversity, quality of life, and autistic adults: shifting research and professional focuses onto real-life challenges. *Disability Studies Quarterly*, 30(1), 1–21.
- Sabih, F. & Sajid, W.B. (2008) There is significant stress among parents having children with autism. *The Journal of the Pakistan Medical Association*, 33(2), 214-216.
- Sencar, B. (2007) *Otistik çocuğa sahip ailelerin algıladıkları sosyal destek ve stres düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Snyder, C. R., LaPointe, A. B., Crowson, J. J. & Early, S. (1998). Preferences of high and low-hope people for self-referential input. *Cognition & Emotion*, 12(6), 807–823.
- Swaab, L., McCormack, L. & Campbell, L. E. (2017). Distress and psychological growth in parenting an adult child with autism spectrum disorder and aggression. *Advances in Neurodevelopmental Disorders*, 1(4), 260–270.
- Tanaka, E., Sakamoto, S., Ono, Y., Fujihara, S. & Kitamura, T. (1996). Hopelessness in a community population in Japan. *Journal of Clinical Psychology*, 52(6), 609-615.
- Tarhan, S.ve Bacanlı, H. (2015). Sürekli umut ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *The Journal of Happiness & Well-Being*, 3(1), 1-14.
- Tehee E, Honan, R. & Hevey, D. (2009). Factors contributing to stress in parents of individuals with autistic spectrum disorders. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 22(1), 34-42.
- Tunç, S. ve Özkardaş, O. (2020). Otizmlı çocuğu olan annelerde algılanan sosyal desteğin anksiyete ve ebeveyn tükenmişliği üzerindeki etkisi. *Social Sciences Research Journal*, 9(4), 247-253.
- Vasilopoulou, E., & Nisbet, J. (2016). The quality of life of parents of children with autism spectrum disorder: A systematic review. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 23, 36–49.
- Vetrayan, J., Daud, A. & Paulraj, S.J. (2013). Level of hopelessness among parents with autistic children. *Indian Journal Of Health and Wellbeing*, 4(4), 875-878.
- Yorke, I., White, P., Wetson, A., Rafla, M., Charman, T. & Simonoff, E. (2018). The association between emotional and behavioral problems in children with autism spectrum disorder and psychological distress in their parents: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 48(10), 3393-3415.
- Zablotsky, B., Bradshaw, C. P. & Stuart, E. A. (2013). The association between mental health, stress, and coping supports in mothers of children with autism spectrum disorders. *Journal of Autism Developmental Disorders*, 43(6), 1380-1393.
- Zimet, G. D., Dahlem, N. W., Zimet, S. G. & Farley, G. K. (1988). The Multidimensional Scale of Perceived Social Support. *Journal of Personality Assessment*, 52(1), 30-41.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Autism is a developmental disorder characterized by social skills, communication disorders, and repetitive behaviors. Autism brings with it a number of problems in issues such as

self-care, socialization, communication, daily life skills and independent living for both individuals with the disorder and their families. According to the studies conducted, it has been reported that parents of children with autism experience more psychological difficulties and their life satisfaction is more negative than parents of children with normal development.

The factor that has the most negative impact on the problems experienced by parents is the intensity and severity of the problem behaviors of the child with autism. It is stated that the parents of children with autism who have high level of problem behaviors experience emotional states such as depression and hopelessness more intensely, and their perceived life satisfaction and quality are more negative.

However, despite all these, it is observed that parents of children with autism can cope with these problems and adapt to living with a child with autism. It is stated that one of the most important factors that facilitates the adaptation to a child with autism is perceived social support. Studies have found that parents with more positive perceived social support have less psychological distress and their perceptions of life satisfaction and quality of life are more positive.

In this study, it is aimed to investigate the relationship between life satisfaction, perceived social support and hope levels of parents with children with autism and with each other and with some variables.

Method

In this study, scanning method, one of the descriptive research models, was used. The study group of the study consisted of 151 volunteer parents who have a child with autism. Data collection tools used in the study are Dispositional Hope Scale, Perceived Multidimensional Social Support Scale, Life Satisfaction Scale and Personal Information Form created by the researchers.

The research was conducted in the fall semester of the 2018-2019 academic year. In order to apply the scales, permissions were obtained from the researchers who conducted the adaptation, validity and reliability studies of the scales. Later, an ethics committee application was made to Dokuz Eylül University Institute of Educational Sciences. The application for the ethics committee was accepted as the 9th decision at the meeting number 12 held on 20/12/2018. Then, the scales were uploaded to Survey Monkey and Google Forms applications by the researchers, and data were collected online from parents of children with autism.

Results

The data obtained from the research were analyzed for the purposes of the research. According to statistical analysis, life satisfaction, perceived social support and hope levels of parents with children with autism are moderate.

According to the correlational analysis, there is a moderate correlation between life satisfaction, social support and hope levels of parents with children with autism.

The multidimensional social support perceived as a result of the regression analysis explains 48.4% of life satisfaction; It is seen that perceived social support together with permanent hope predicts 56.4% of the total assumption.

The t-test and one-way ANOVA test regarding the relationship between the demographic information of the parents with children with autism and the dependent variables were performed. As a result of the analysis made;

It was determined that working parents' life satisfaction, perceived social support and hope levels were more positive than non-working parents.

It was found that as the economic situation improved, the life satisfaction, perceived social support and hope levels of the parents also increased.

As a result of the research, it was seen that 48% of parents' life satisfaction can be explained by perceived social support perception. This result is similar to the results of some studies in the literature. Studies show that the social support perceived by parents of children with autism is an important determinant of psychological distress such as depression and hopelessness, and life satisfaction and quality.

Discussion and Conclusion

At the end of the study, it was determined that there is a significant relationship between economic status and employment status and life satisfaction, perceived social support and hope level. Similar results were found in different studies in the literature. It is thought that working in a job has a social support effect on its own as a reason for this situation.

In conclusion, considering that the perceived social support in this study predicts the life satisfaction of parents with children with autism to a great extent, it can be said that developing systems that support parents formally and informally would be beneficial. In addition to the mental and emotional burdens of autism, parents in particular face a heavy financial burden. In this sense, interventions that can provide social support, education and financial support to parents with children with autism should be planned and the families of these families should be supported.

Hayat Bilgisi Dersi Temel Yaşam Becerileri ve Kazanımlarının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi*

Evaluation of Life Study Course Basic Life Skills and Objectives According to Teacher's Opinions

Gülsüm YILDIRIM¹

¹Sorumlu Yazar, Dr. Öğretim Üyesi, Temel Eğitim Bölümü, Eğitim Fakültesi, Hakkari Üniversitesi, Türkiye, yildirimgulsum27@hakkari.edu.tr, (<https://orcid.org/0000-0003-2987-4775>)

Geliş Tarihi: 04.02.2021

Kabul Tarihi: 08.10.2021

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, 2018 hayat bilgisi öğretim programındaki temel yaşam becerilerinin kazanımlara göre dağılımını ve 2018-2019 öğretim yılında uygulanan hayat bilgisi öğretim programı kazanımlarının amacına ulaşma düzeyini sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre belirlemektir. Araştırmada 2018 hayat bilgisi öğretim programındaki temel yaşam becerilerinin kazanımlara göre dağılımını belirlemek için doküman taraması yapılmış; kazanımların öğretmen görüşlerine göre değerlendirilebilmesi için de tarama yöntemi kullanılmıştır. Veriler, internet üzerinden gönderilen anketler yoluyla 294 öğretmenin katılımıyla toplanmıştır. Temel yaşam becerileri ve kazanım dağılımları nitel analiz yöntemlerinden betimsel analiz, anketlerle toplanan veriler de betimsel istatistiklerle analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda 2018 hayat bilgisi öğretim programındaki 148 kazanımdan 126'sının temel beceriler ile uyumlu olduğu; ancak 22 kazanımın programda belirtilen temel yaşam becerileri ile uyumlu olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte 126 kazanımın ise temel yaşam becerilerine eşit dağılmadığı belirlenmiştir. Ayrıca bazı beceriler sadece bir sınıf düzeyinde yer alırken bazı beceriler yalnızca iki ayrı sınıf düzeyinde yer almaktadır. Bununla birlikte sınıf öğretmenlerine göre kazanımlar bir, iki ve üçüncü sınıf düzeylerinde genel olarak orta düzeyde kazandırılmaktadır. Bu kapsamda ilkökul çocuğunun gelişimini destekleyecek temel yaşam becerileri için hazırlanan kazanımlar her sınıf düzeyinde eşit olarak yer almalı ve bunları yüksek düzeyde kazandıracak koşullar oluşturulmalıdır.

Anahtar Kelimeler: İlkokul, sınıf öğretmeni, hayat bilgisi öğretim programı, temel yaşam becerileri.

ABSTRACT

The aim of this research is to determine the distribution of basic life skills in the 2018 life studies curriculum (LSC) according to the objectives and the level of reaching the goals of the LSC curriculum implemented in the 2018-2019 academic year, according to the opinions of the classroom teachers. In the research, document analysis method was used to determine the distribution of basic life skills in the 2018 LSC according to the objectives. Survey method was also used to evaluate the objectives according to the teachers' opinions. The data were collected through online questionnaires with the participation of 294 teachers. In the analysis of the research data, while basic life skills and objectives distributions were examined with descriptive analysis, descriptive statistics were used for the questionnaires. As a result of the research, it was concluded that 126 of the 148 objectives in the 2018 LSC were compatible with basic skills, but 22 of them were not compatible with the basic life skills specified in the program. However, it

* Bu araştırma Prof. Dr. Naciye AKSOY danışmanlığında hazırlanan "İlkokul Düzeyinde Öğrencilere Kazandırılması Gerekli Temel Yaşam Becerilerinin Hayat Bilgisi Dersi Bağlamında Analizi" doktora tezinden üretilmiştir.

was determined that 126 objectives are not equally distributed to basic life skills. In addition, some skills are located at only one grade level, while some skills are only at two separate grade levels. However, according to classroom teachers, the objectives are generally at a medium level at the first, second and third grade levels. In order to support the completion of this education training, the achievements for basic education should be high at every grade level and the conditions for training them should be created.

Keywords: Primary school, classroom teachers, life study curriculum, basic life skills.

GİRİŞ

Yirmi birinci yüzyılda bir yandan insan hayatını kolaylaştıran hızlı teknolojik ilerlemelere ve buna bağlı toplumsal dönüşümlere; diğer yandan da küresel ısınma, işsizlik, savaşlar, çatışmalar, su krizleri, açlık gibi yerel ve küresel sorunlara tanıklık edilmektedir. Hem bu dönüşümlere hızlı bir şekilde uyum sağlayacak hem de yerelde ve küresel düzeyde karşılaştığı sorunlarla etkili bir şekilde mücadele edecek ve çözüm üretecek bireylere duyulan ihtiyaç her geçen gün artmaktadır. Bu ihtiyaç kapsamında eğitim programlarında da değişimler gerçekleştirilmektedir. Değişim yapılan programlardan birisi de zorunlu eğitimin ilk basamağı olan ilkokulun ilk üç yılında okutulan hayat bilgisi öğretim programıdır.

Sosyal bilimler ve doğa bilimlerinden temelini alan hayat bilgisi, öğrencilerin daha etkin bireyler ve vatandaşlar olarak yaşam sürmelerine zemin hazırlayan ve ikinci devre derslerine temel oluşturan çocuk gelişimine uygun bir öğretim programı olarak tanımlanmaktadır (Baysal, 2006, s. 3). Hayat bilgisi; küçük yaşlardan itibaren çocuğun toplumsal ve kültürel çevreyi incelemesini sağlayan, doğa ve çevre sorunlarıyla ilgili doğru ve sağlam bilgiler edinerek çevreye uyum için gerekli iyi alışkanlık ve beceriler öğretmeyi amaçlayan bir ders olarak da açıklanmaktadır (Binbaşoğlu, 2003, s. 11). Milli Eğitim Bakanlığı (MEB, 2005) çocuğun gelişim özellikleri göz önüne alınarak toplu öğretim ilkesine göre oluşturulan hayat bilgisi dersini, çocuğun kendisini, içinde yaşadığı toplumu ve dünyayı tanımayı sağlayan bir ders olarak kabul etmektedir. Süreç içinde yaşanan siyasi, ekonomik, sosyal ve teknolojik değişimlere uyum sağlama amacıyla hayat bilgisi öğretim programında değişiklikler yapılmıştır. Son değişikliğin yapıldığı 2018 hayat bilgisi öğretim programının amacı bu kapsamda “temel yaşam becerilerine sahip, kendini tanıyan, sağlıklı ve güvenli bir yaşam süren, yaşadığı toplumun değerlerini özümseyen, doğaya ve çevreye duyarlı, araştıran, üreten ve ülkesini seven bireyler yetiştirmek” olarak açıklanmıştır (MEB, 2018). Böylelikle öğrencilere temel yaşam becerilerinin kazandırılması amaçlanmıştır. Nitekim temel yaşam becerileri 2004-2005 hayat bilgisi öğretim programı ile başlamış ve 2009, 2015 ve son olarak 2018 yılında yapılan değişikliklerde programların amacı olarak ele alınmıştır.

Yaşam becerileri kavramı 1965 yılında Winthrop, Adkins ve Rosenberg tarafından gençlere yönelik hazırlanan bir eğitim programında kullanılmıştır (Conger ve Mullen, 1981). Daha sonra 1980’lerde Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ), sağlık alanında ilerleme için hazırladığı programda yaşam becerilerini; günlük yaşamdaki ihtiyaçlar ve karşılaşılan zorluklarla etkili bir şekilde başa çıkmayı sağlayan olumlu ve uyarlanabilir davranışlar içeren beceriler olarak tanımlamıştır (DSÖ, 1997). Tanımdaki “uyarlanabilir” olma durumu esneklik ve farklı durumlara uyum sağlama olarak açıklanırken “olumlu davranış” ise kişinin zor durumlarda veya gelecekte karşılaştığı sorunlara çözüm bulmak için umudunun olması ve fırsat bulma çabasına karşılık gelmektedir (Dange, 2016). İnsanın gelişim alanlarına vurgu yapan Powell (1995) ise yaşam becerilerini psikolojik, fiziksel, cinsel, ahlaki, bilişsel, ego, duygusal ve mesleki süreçlerinin gelişimsel görevleri ile uyumlu olarak hayatta karşılaştığı zorluklarla başa çıkılmalarını sağlayan beceriler olarak açıklamaktadır. Zorluklarla etkili bir şekilde baş edebilmede yaşam becerileri eğitimi büyük öneme sahiptir. Bu bağlamda yaşam becerileri eğitimi ile bireylerin yaşamında karşılaştığı/karşılaşacağı risk faktörlerini en aza indirmek ve koruyucu faktörleri en üst seviyeye çıkarmak amaçlanmaktadır (UNICEF, 2015, s.5). Yaşam

becerileri eğitimi ile bireyi sosyal ve sağlık problemlerine karşı korumak ele alınmaktadır. Bireyin psikolojik, biyolojik ve sosyal değişimlerle karşılaştığında bunlarla yüzleşmesi veya değişime ayak uydurması yaşam becerileri eğitimi ile sağlanabilir (Snow, 1985, s. 88). Bunun yanı sıra DSÖ'nün (1999) Cenevre'de yapılan toplantısında bireyin sağlıklı gelişimi, çocuk ve ergenlerin ölüm, hastalık ve sakatlığına neden olan durumlarını önlemek, sosyalleşme ile bireyi değişen koşullara hazırlamak için temel yaşam becerilerinin gerekli olduğuna vurgu yapmaktadır. Özmete (2011, s. 6) ise yaşam becerileri eğitimi bireylerin sağlıklı seçimler yapmasını, kendi kapasitelerini analiz etmelerini, diğer insanlarla anlaşabilmelerini, çevrelerine uyum sağlayabilmeleri, sorumlulukla karar verebilmelerini, kendilerine değer vermelerini ve zorlu koşullarda güçlenmelerini sağlamak olarak açıklamaktadır. Bu açıklamaya göre bireyin içinde yaşadığı topluma uyum sağlaması, sorunlarıyla başa çıkması ve kaliteli bir yaşam sürmesi için temel yaşam becerilerini edinmiş olmasının oldukça önemli olduğu söylenebilir.

Ekonomik İş birliği ve Kalkınma Örgütü (Organisation for Economic Co-operation and Development-OECD) Yetişkin Becerileri Araştırması 2016 raporunun sonuçlarına göre Türkiye'de yetişkinler sözel beceriler, sayısal beceriler ve teknoloji yoğun ortamlarda problem çözme becerileri olmak üzere üç beceri alanında da OECD ülkeleri ortalamasının oldukça altında bir performans sergilemiştir. Raporda ayrıca yetişkinlerin zorunlu eğitimden sonra beceri kazanmadığı, işyerinde ve günlük hayatta becerilerini kullanamadıkları da belirtilmektedir (OECD, 2016). Yetişkinlerin temel yaşam becerilerinde istenilen performansı neden sergileyemediklerini anlamak için önceki yıllarda aldıkları eğitimin niteliğini ve programların içeriğini sorgulamak gerekir. Temel eğitim pek çok yurttaş için zorunlu ve evrensel bir hak olduğu için eğitimin niteliğinin sorgulanmasına temel eğitim basamağından başlamak önemlidir. Bu basamak bireyin yaşamı boyunca kullanacağı bilgi ve becerilerin kazanılması açısından da temel olma özelliğine sahiptir. Temel yaşam becerilerinin kazandırılmasında en etkin derslerden biri hayat bilgisidir. Ancak 2004-2005 ve 2009 hayat bilgisi öğretim programlarında kazanımların temel yaşam becerilerine göre dağılımı yapılmış olmasına rağmen; 2015 ve 2018 programlarında kazanımların temel yaşam becerilere göre dağılımı yapılmamıştır. Bu dağılımın yapılması, programın uygulayıcısı olan sınıf öğretmenlerine hayat bilgisi öğretim programının kazanımlar ile ulaşılmak istenen yaşam becerileri arasındaki ilişkiyi ortaya koyması açısından yol gösterici olacağı umulmaktadır. Ayrıca kazanımların becerilere göre dağılımı ve sınıf öğretmenlerinin kazanımlara ulaşma düzeyine dönük görüşlerinin alınması programın etkililiğini değerlendirmek açısından da önemli veriler sunabilecektir. Bununla birlikte alanyazında hayat bilgisi dersine yönelik öğretmen görüşlerini ele alan araştırmalar (Altun ve Güler, 2020; Ekmen ve Demir, 2019; Erbil ve Doğan, 2019; Karabörk, 2020; Öztürk ve Kalafatçı, 2016; Sağlam, Babayiğit, Gökçe ve Yılmaz, 2019; Ünsal, 2018; Tuncer, 2009) bulunmaktadır. Bu araştırmanın da mevcut araştırmalara yeni bir boyut kazandırma ve güncel veriler sunma açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

YÖNTEM

2018 hayat bilgisi öğretim programındaki temel yaşam becerilerinin kazanımlara göre dağılımını ve 2018-2019 öğretim yılında uygulanan hayat bilgisi öğretim programının kazanımlarının sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre amacına ulaşma düzeyini belirlemek amacıyla yapılan bu çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Tarama araştırma modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımı olup araştırma konusu kendi koşulları içinde ve var olan şekliyle müdahale edilmeden ortaya konur (Karasar, 2011, s. 77; Sönmez ve Alacapınar, 2013, s. 48). Tarama modeli bireylerin tutum, eylem, fikir veya inançlarını belirlemede tercih edilen bir yöntem olduğundan değişkenler arasındaki ilişkileri incelemeye, tahminler yapmaya ve alt grupların nasıl değiştiğini belirlemeye de yardımcı olmaktadır (Christen, Johnson ve Turner, 2015, s. 371). Bununla birlikte incelenen olgu veya durumu kontrol etme, müdahale etme veya akışını değiştirme söz

konusu değildir (Sönmez ve Alacapınar, 2013, s. 48). Tanımlardan hareketle çalışmada 2018-2019 öğretim yılında uygulanan hayat bilgisi öğretim programındaki kazanımların amacına ulaşma düzeyini belirlemek için sınıf öğretmenlerinin görüşleri herhangi bir müdahale ve kontrol olmaksızın var olduğu haliyle incelenmiştir.

1. Çalışma Grubu

2018 hayat bilgisi öğretim programı temel yaşam becerilerinin kazanımlara göre dağılımını ve 2018-2019 öğretim yılında uygulanan hayat bilgisi öğretim program kazanımlarının sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre amacına ulaşma düzeyini belirlemek amacıyla yapılan bu çalışmada hem hız ve pratiklik sağladığı hem de erişilmesi kolay olduğundan (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 141) kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi benimsenmiştir. Buna göre araştırmanın katılımcılarına ait kişisel bilgiler Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Sınıf Öğretmenlerine Ait Kişisel Bilgiler

		Sınıf Düzeyleri		
		1. Sınıf n	2. Sınıf n	3. Sınıf n
Cinsiyet	Kadın	67	34	73
	Erkek	46	34	40
Öğrenim Durumu	Önlisans- Lisans	99	54	87
	Yüksek lisans	14	14	24
	Doktora	-	-	2
Mezun olduğu bölüm	Sınıf öğretmenliği	102	64	103
	Sınıf öğretmenliği dışındaki bölümler	11	4	10
Görev yaptığı okul	Devlet okulu	107	63	107
	Özel Okul	6	5	6
Görev yaptığı sınıf	Bağımsız	96	51	108
	Birleştirilmiş (1. ve 2. sınıf)	12	12	-
	Birleştirilmiş (1. 2. ve 3. sınıf)	5	5	5
Hizmet yılı	1-5 yıl	40	13	26
	6-10 yıl	18	9	22
	11-15 yıl	20	18	21
	16-20 yıl	12	9	12
	20 yıl üzeri	23	23	32
Görev süresince ödül alma durumu	Ödül aldı	48	34	46
	Almadı	65	34	67
Toplam		113	68	113

Tablo 1’de görüldüğü üzere çalışmaya katılan 294 sınıf öğretmenin 174’ü kadın, 120’si erkek olup birinci sınıf için hazırlanan ankete 113, ikinci sınıf için hazırlanan ankete 68 ve üçüncü sınıf için hazırlanan ankete 113 sınıf öğretmeni cevap vermiştir. Önlisans-lisans düzeyinde 240 yüksek lisans ve doktora mezunu olan 54 sınıf öğretmeni bulunmaktadır. Sınıf öğretmenlerinden 277’si devlet okulunda görev yaparken 17’si özel okulda görev yapmaktadır. Bununla birlikte bağımsız sınıflarda öğretim yapan 255, 1. ve 2. sınıfların birleştirildiği sınıflarda öğretim yapan 24 ve ilk üç sınıfın birleştiği sınıflarda 15 sınıf öğretmeni görev yapmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin hizmet yılı esas alındığında 79 sınıf öğretmeni 1-5 yıllık, 49 sınıf öğretmeni 6-10 yıllık, 59 sınıf öğretmeni 11-15 yıllık, 33 sınıf öğretmeni 16-20 yıllık, 20 ve üzeri hizmet yılına sahip 78 sınıf öğretmeni çalışmaya katılım sağlamıştır. Ayrıca öğretmenlerden 128’i görev süresinde maaş, teşekkür, takdir gibi farklı ödüller alırken 166 öğretmen ödül almamıştır.

2. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verilerini toplamak amacıyla “2018 Hayat Bilgisi Öğretim Programındaki Yaşam Becerilerinin Kazanımlara Göre Dağılım Formu” ve “Hayat Bilgisi Öğretim Programı Kazanımlarına Yönelik Öğretmen Görüşleri” anketleri kullanılmıştır.

2.1. 2018 Hayat Bilgisi Öğretim Programındaki Yaşam Becerilerinin Kazanımlara Göre Dağılım Formu: 2018 hayat bilgisi öğretim programındaki temel yaşam becerilerinin kazanımlara göre dağılımı araştırmacı ve iki sınıf öğretmeni tarafından incelenmiştir. Sınıf öğretmenleri 148 kazanımda 126 kazanımın doğru dağılım gösterdiğini belirtmiştir. Bununla birlikte sınıf öğretmenlerinin değerlendirmeleri arasında görüş birliği oluşturmak amacıyla Miles ve Huberman'ın (1994, s. 64) güvenilirlik formülü kullanılmıştır. Sınıf öğretmenleri 147 kazanımda görüş birliği sağlarken görüş ayrılığının olduğu toplam kazanım sayısı 148'dir. Uygulanan formül sonucunda kazanımların dağılımında güvenilirlik oranı %99 olarak belirlenmiştir.

2.2. Hayat Bilgisi Öğretim Programı Kazanımlarına Yönelik Öğretmen Görüşleri: 2018-2019 öğretim yılında ilkokullarda uygulanan hayat bilgisi öğretim programında yer alan kazanımların öğrencilere kazandırılabilme durumunu incelemek amacıyla birinci araştırmacı tarafından internet üzerinden ulaşılabilecek anketler oluşturulmuştur. 2018-2019 yılında ikinci ve üçüncü sınıflarda 2015 hayat bilgisi öğretim programı uygulanmasından dolayı 2015 ve 2018 öğretim programının ikinci ve üçüncü sınıf kazanımları karşılaştırılmıştır. Yapılan karşılaştırmada kazanımlar arasında büyük fark olmadığından ikinci ve üçüncü sınıf kazanımları 2015 programına göre oluşturulmuştur. Bu kapsamda birinci sınıf için hazırlanan anket 53 kazanım, ikinci sınıf için hazırlanan anket 50 kazanım, üçüncü sınıf için hazırlanan ankette ise 42 kazanım yer almaktadır. Hazırlanan anketler 7'li likert ölçeğine uygun olarak düzenlenmiş olup "1= Kesinlikle Katılmıyorum" ile "7= Kesinlikle Katılıyorum" olarak düzenlenmiştir. Anketler bir eğitimde ölçme değerlendirme uzmanı, bir hayat bilgisi öğretim uzmanı ve bir sınıf öğretmenine gönderilmiş ve gelen dönütler esas alınarak anketler düzenlenmiştir. Okullarda kazanımların tamamının öğretilmesi yani programın bitiş tarihi öğretim yılının sonu olduğundan anket 17 Haziran 2019- 23 Ağustos 2019 tarihleri arasında elektronik posta ve sosyal medya yoluyla öğretmenlerle paylaşılmıştır. Uygulanan anketlerin güvenilirliği ölçmek için veri toplama araçlarının iç tutarlılığı önemli yer tutmaktadır. İç tutarlılık; ölçme aracındaki maddelerin belirli kavramsal yapıyı tutarlı bir şekilde ölçüp ölçmediğinin belirlenmesidir (Şencan, 2005, s. 107). Uygulanan anketlerin iç tutarlılık katsayı hesaplanmak için Cronbach Alfa (α) değerleri incelenmiş uygulanan anketlerin tamamında Cronbach Alfa (α) .98 olarak belirlenmiştir.

3. Verilerin Analizi

2018 hayat bilgisi öğretim programı için belirlenen birinci, ikinci ve üçüncü sınıf kazanımlarının (148) dağılımı programda belirtilen 23 temel yaşam becerisine göre incelenmesinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Betimsel analiz, verilerin daha önce belirlenen temalara göre özetlenip yorumlanmasına dayanmaktadır. Betimsel analizde veriler, araştırma sorularına dayalı olarak ortaya konulan temalara göre düzenlenebileceği gibi veri toplama aracında kullanılan sorular ya da boyutlar dikkate alınarak da oluşturulabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 256). Bu araştırma kapsamında da programda yer alan 23 temel yaşam becerisinin alanyazındaki açıklamaları ve 2009 hayat bilgisi öğretim programında becerilerin göstergeleri dikkate alınmıştır. Hayat bilgisi öğretim programında yer alan 126 kazanımın program çerçevesinde belirtilen temel yaşam becerileri ile uyumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Becerilerin kazanımlarına göre dağılımı incelenirken alanyazında yer alan açıklamalar ve 2009 hayat bilgisi öğretim programında yer alan beceri aşamalara göre ele alınmıştır. Örneğin; "1.3.2. Sağlığını korumak için alması gereken önlemleri fark eder." kazanımı "Temiz ve güvenli bir çalışma çevresi oluşturma, Sağlığı ve güvenliği için kişisel sorumluluğunu açıklama" (MEB, 2009) açıklamalardan hareketle "Sağlığını Koruma" becerisi altında ele alınmıştır. Bununla birlikte verilerin tablo gösteriminde MEB (2015) açıklamalarına göre "Sınıf Düzeyi, Ünite Numarası, Kazanım numarası" şeklinde kodlanmıştır. Örnekle açıklamak gerekirse "1.2.3." kodlamasında "1=sınıf düzeyi", "2= ünite numarası", "3= kazanım numarası" olarak ele alınmıştır. Açıklanan kazanım bu durumda birinci sınıf hayat bilgisi öğretim programının ikinci ünitesinde yer alan üçüncü kazanımı göstermektedir.

Programın kazanımlarının amacına ulaşma düzeyine yönelik öğretmen görüşlerine dayalı veriler ise betimsel istatistik yolu ile analiz edilmiştir. Betimsel istatistik, belirli bir veri kümesini tanımlamak, özetlemek ya da anlamlandırmaktır (Johnson ve Christen, 2014, s. 451). Bu bağlamda anketlerde yer alan kazanımların aritmetik ortalama, standart sapma ve yüzde hesaplamaları ele alınmıştır. Ankette yer alan maddelerden en yüksek aritmetik ortalama 6,58 olup en düşük aritmetik ortalama değeri 4,30 olduğundan 6,58- 5,82 arasındaki değerler için “Yüksek”, 5,81-5,05 arasındaki değerler “Orta”, 5,04 ve altında yer alan değerler “Düşük” kazandırılabilme durumuna sahip olarak değerlendirilmiştir

4. Araştırmanın etik izinleri

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı = Hakkâri Üniversitesi

Etik değerlendirme kararının tarihi=18/06/2020

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası=BE6L2V3L

BULGULAR

Temel yaşam becerileri kazandırmayı amaçlayan hayat bilgisi öğretim programının kazanımları ve temel yaşam becerilerinin dağılımı Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2. 2018 Hayat Bilgisi Öğretim Programının Becerileri ve Kazanımlarının Dağılımı

2018 Temel Yaşam Becerileri	Kazanımlar			Toplam
	1. sınıf	2. sınıf	3. sınıf	
Araştırma	1.6.7.	2.2.6. 2.5.3. 2.6.9. 2.5.6.	3.5.6. 3.5.8. 3.5.9. 3.6.2.	9
Bilgi ve İletişim Teknolojilerini Kullanma	1.4.6	2.4.5.	3.2.5.	3
Değişim ve Sürekliliği Algılama			3.2.1.	1
Dengeli Beslenme	1.3.4.	2.3.2.	3.3.4.	3
Doğayı Koruma	1.6.3. 1.6.4. 1.6.5. 1.6.8.	2.6.1. 2.6.2. 2.6.3. 2.6.4. 2.6.5. 2.6.6. 2.6.7.	3.6.1. 3.6.4 3.6.5. 3.6.6.	15
Girişimcilik			3.2.6. 3.1.9.	2
Gözlem	1.4.2. 1.6.1. 1.6.2. 1.6.6.	2.5.8. 2.6.8.		6
İletişim	1.1.1. 1.1.13. 1.2.4.	2.1.8. 2.1.9.	3.1.8.	6
İşbirliği		2.1.7.		1
Karar Verme	1.1.17.	2.1.4. 2.2.5.		3
Kariyer Bilinci Geliştirme		2.3.5.	3.1.10.	2
Kaynakların Kullanımı	1.2.5.	2.1.6. 2.1.11.	3.2.8. 3.3.1. 3.5.5.	6
Zaman Yönetimi	1.2.6.	2.2.8.	3.2.7.	3

Sosyal Katılım	1.1.11.	2.2.7. 2.4.3.	3.1.7. 3.5.7.	5
Sorun Çözme			3.5.7.	1
Sağlığını Koruma	1.3.2.	2.3.1.	3.3.3.	11
	1.3.3.	2.3.4.	3.3.4.	
	1.3.5.	2.3.6.	3.3.5.	
	1.3.7.	2.3.7.		
Öz Yönetim	1.1.15.		3.1.2. 3.1.3. 3.1.4.	4
	1.1.6.	2.2.2.		
	1.2.2.	2.5.2.		
Millî ve Kültürel Değerleri Tanıma	1.5.3.	2.5.4.	3.2.2.	13
	1.5.5.	2.5.5.	3.5.6.	
	1.5.6.	2.5.6.		
	1.5.7.			
Mekânı Algılama	1.1.4.			12
	1.1.5.	2.1.5.	3.1.5.	
	1.1.7.	2.2.3.	3.2.3.	
	1.2.3.	2.5.1.	3.5.3.	
	1.5.1.			
	1.5.2.			
Kurallara Uyma	1.1.3.			12
	1.1.12.	2.1.7.		
	1.1.13.	2.1.10.	3.3.5.	
	1.3.6.	2.3.3.	3.4.2.	
	1.4.1.	2.4.2.		
	1.4.3.			
Kendini Tanıma	1.1.2.	2.1.1.	3.1.1.	3
Kişisel Bakım	1.1.8.			2
	1.3.1.			
Kendini Koruma	1.4.4.		3.4.3. 3.4.4.	10
	1.4.5.	2.4.4.	3.4.5.	
	1.4.7.	2.4.6.	3.4.6.	
			3.4.7.	
Toplam	47	45	41	133

2018 hayat bilgisi öğretim programının kazanım ve becerilerinin karşılaştırıldığı Tablo 2'ye göre bir, iki ve üçüncü sınıflar için hazırlanan 2018 hayat bilgisi öğretim programında toplam 148 kazanım bulunmaktadır. Bu kazanımların 126'sı programda yer alan temel yaşam becerileri ile uyumludur. Ayrıca birinci sınıf için hazırlanmış olan "1.1.13. Okulda iletişim kurarken nezaket kurallarına uyar" iletişim ve kurallara uyma becerisi ile ikinci sınıf için hazırlanan "2.1.7. Sınıfta ve okulda yapılan etkinliklerde grupla çalışma kurallarına uyar" kazanımı kurallara uyma ve iş birliği becerileri ile "2.5.6. Yakın çevresindeki kültürel miras öğelerini araştırır" kazanımı da araştırma ve milli ve kültürel değerleri tanıma becerisi ilişkilendirilebilir. Bununla birlikte üçüncü sınıf için hazırlanan "3.3.4 Sağlığını korumak için yeterli ve dengeli beslenir" kazanımı sağlığını koruma ve dengeli beslenme becerileri ile "3.3.5. Kendisinin ve toplumun sağlığını korumak için ortak kullanım alanlarında temizlik ve hijyen kurallarına uyar" kazanımı sağlığını koruma ve kurallara uyma becerileri ile, "3.5.6. Millî birlik ve beraberliğin toplum hayatına katkılarını araştırır" kazanımı araştırma ile millî ve kültürel değerleri tanıma becerileri ile "3.5.7. Ülkemizde yaşayan farklı kültürdeki insanların sorunlarına yönelik sosyal sorumluluk projelerine katılır" kazanımı sorun çözme ve sosyal katılım becerileriyle açıklanmaktadır.

Tablo 2'de görüldüğü üzere kazanımların temel yaşam becerilerine eşit dağılmadığı söylenebilir. Ayrıca "Doğayı Koruma" becerisi için 15, "Mekânı Algılama" becerisi için 12, "Sağlığını Koruma" becerisi için ise toplam 11 kazanım yer almaktadır. Buna karşın "İş birliği", "Değişim ve Sürekliliği Algılama" ve "Sorun Çözme" becerilerine yeterince yer verilmediği söylenebilir.

2018-2019 öğretim yılında birinci sınıf hayat bilgisi öğretim programının kazanımlarının sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre kazandırılma durumları Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3. Birinci Sınıf Hayat Bilgisi Öğretim Programı Kazanımlarının Gerçekleşme Durumuna İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerinin Betimsel İstatistik Sonuçları

Kazanımlar	\bar{x}	SS	%		
			1-2-3	4	5-6-7
Sınıf içi tanışma etkinliğine katılır	6,03	1,31	5,3	9,7	85,0
Kendisiyle akranları arasındaki benzer ve farklı yönleri ayırt eder	5,65	1,29	8,0	9,7	82,3
Okula geli ve okuldan gidişlerde güvenlik kurallarına uyar	5,26	1,57	13,3	15,9	70,8
Sınıfın okul içindeki yerini bulur	6,58	0,92	1,8	2,7	95,5
Sınıf içerisinde bulunan ders araç ve gereçleri ile şeref köşesini tanır	6,32	1,01	1,8	3,5	94,7
Bayrak töreninde nasıl davranması gerektiğini kavrar	5,99	1,27	5,3	5,3	89,4
Okulun bölümlerini tanır	6,19	1,13	3,5	2,7	93,8
Tuvalet kullanma ve temizlik alışkanlığı geliştirir	5,50	1,42	8,0	11,5	80,5
Okul çalışanlarını tanır	6,04	1,25	5,3	2,7	92,0
İhtiyaç duyduğu durumlarda okul çalışanlarından yardım alır	5,91	1,29	4,4	7,1	88,5
Sınıf içi kuralları belirleme sürecine katılır	5,70	1,38	9,7	5,3	85,0
Okul kurallarına uyar	5,45	1,25	5,3	15,0	79,7
Okulda iletişim kurarken nezaket kurallarına uyar	5,39	1,39	8,8	12,4	78,8
Okul içi etkinliklerde görev almaya istekli olur	5,88	1,27	4,4	3,5	92,1
Oyunlara katılmaya ve oyun oynamaya istekli olur	6,43	0,93	1,8	2,7	95,5
Okulla ilgili olumlu duygu ve düşünceler geliştirir	6,05	1,08	1,8	6,2	92,0
Kullanacağı ders araç ve gereçlerini seçer	5,69	1,37	8,0	10,6	81,4
Aile bireylerini tanıtır	6,26	1,13	2,7	7,1	90,2
Aile hayatının önemini kavrar	5,96	1,15	3,5	6,2	90,3
Evinin yerini tarif eder	5,37	1,45	11,5	11,5	77,0
Evde aile bireyleri ile iletişim kurarken nezaket kurallarına uyar	5,27	1,49	12,4	11,5	76,1
Evdeki kaynakları verimli bir şekilde kullanır	5,26	1,46	11,5	13,3	75,2
Gün içerisinde neler yapabileceğini planlar	4,67	1,66	21,2	22,1	56,7
İstek ve ihtiyaçları arasındaki farkı ayırt eder	5,26	1,50	15,9	8,8	75,3
Kişisel bakımını düzenli olarak yapar	5,23	1,55	13,3	15,0	71,7
Sağlığını korumak için alması gereken önlemleri fark eder	5,29	1,49	9,7	15,9	74,4
Sağlığı için yararlı yiyecek ve içecekleri seçer	4,96	1,74	18,6	18,6	62,8
Gün içerisinde öğünlere uygun ve dengeli beslenir	4,84	1,76	20,4	15,9	63,7
Temizlik kurallarına dikkat ederek kendisi için yiyecek hazırlar	4,74	1,83	28,3	11,5	60,2
Yemek yerken görgü kurallarına uyar	5,22	1,61	17,7	7,1	75,2
Kitle iletişim araçlarını kullanırken beden sağlığını korumaya özen gösterir	4,67	1,91	25,7	13,3	61,0
Okulda ve evde güvenlik kurallarına uyar	5,19	1,52	15,0	11,5	73,5
Okula geli ve okuldan gidişlerde insanların trafikteki davranışlarını gözlemler	5,05	1,73	18,6	15,9	65,5
Okula geli ve gidişlerinde trafik kurallarına uyar	5,18	1,72	17,7	12,4	69,9
Çevresindeki kişilerle iletişim kurarken güvenlik kurallarını uygular	5,23	1,64	15,9	12,4	71,7
Acil durumlarda yardım almak için arayacağı kurumların telefon numaralarını bilir	5,76	1,55	11,5	4,4	84,1
Teknolojik araç ve gereçleri güvenli bir şekilde kullanır	5,02	1,65	17,7	15,9	66,4
Kendisi için güvenli ve güvensiz alanları ayırt eder	5,49	1,61	10,4	12,6	77,0
Yaşadığı yeri bilir	5,83	1,48	8,8	7,1	84,1
Yakın çevresindeki tarihi, doğal ve turistik yerleri fark eder	4,71	1,81	27,4	8,8	63,8
Ülkemizin genel özelliklerini tanır	4,62	1,76	24,8	20,4	54,8
Ülkemizde, farklı kültürlerden insanlarla bir arada yaşadığını fark eder	5,12	1,77	22,1	5,3	72,6
Atatürk'ün hayatını bilir	6,05	1,20	3,5	5,3	91,2
Millî gün, bayram, tören ve kutlamalara katılmaya istekli olur	6,25	1,14	2,7	6,2	91,1
Dini gün ve bayram kutlamalarına istekle katılır	6,27	1,17	4,4	3,5	92,1
Yakın çevresinde bulunan hayvanları gözlemler	6,15	1,26	5,3	7,1	87,6
Yakın çevresinde bulunan bitkileri gözlemler	6,05	1,23	4,4	7,1	88,5
Yakın çevresinde bulunan hayvanları ve bitkileri korumaya özen gösterir	5,96	1,23	5,3	6,2	88,5
Doğayı ve çevresini temiz tutma konusunda duyarlı olur	5,85	1,32	5,3	8,8	85,9
Geri dönüşümü yapılabilecek maddeleri ayırt eder	5,70	1,57	11,5	6,2	82,3
Güneş, Ay, Dünya ve yıldızları gözlemler	5,49	1,65	12,4	6,2	81,4
Mevsimleri ve özelliklerini araştırır	5,69	1,34	8,8	6,2	85,0
Mevsimlere göre doğada meydana gelen değişiklikleri kavrar	5,85	1,28	7,1	5,3	87,6

Tablo 3'te görüldüğü gibi birinci sınıf hayat bilgisi öğretim programında yer alan 53 kazanımdan 21 kazanımın aritmetik ortalama değerleri 6,58 ile 5,82 arasında ve oldukça "yüksek" tir. Ayrıca 25 kazanımın aritmetik ortalama değeri 5,81 ile 5,05 arasında olup standart sapma değerleri 1,25 ile 1,77 arasındadır. Öğretmenlerin görüşleri çerçevesinde 25 kazanımın

orta düzeyde” olduğu görülmüştür. Aritmetik ortalama değeri 5,04 altında yer alan 7 kazanımın kazandırılma düzeyi “çok düşük” düzeydedir. Öğretmenler birinci sınıf için hazırlanan 53 hayat bilgisi öğretim programı kazanımından %40’ının “yüksek” (21 kazanım); %47’sinin “orta” (25 kazanım), %13’ünün (7 kazanım) ise “düşük” düzeyde kazandırıldığını düşünmektedir.

Hayat bilgisi öğretim programı ikinci sınıf kazanımlarının gerçekleşme düzeyine yönelik öğretmen görüşleri Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4. İkinci Sınıf Hayat Bilgisi Öğretim Programı Kazanımlarının Gerçekleşme Durumuna İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerinin Betimsel İstatistik Sonuçları (n=68)

Kazanımlar	\bar{x}	SS	%		
			1-2-3	4	5-6-7
Kendini farklı özellikleriyle tanıtır	5,12	1,37	11,8	22,1	66,1
Bireysel farklılıklara saygı duyar	5,26	1,38	10,3	13,2	76,5
Okulunun yakın çevresini tanıtır	5,50	1,38	8,8	16,2	75,0
Sınıfla ilgili konularda karar alma süreçlerine katılır	5,69	1,12	5,9	8,8	85,3
Kaynakları ve eşyaları özenli kullanır	4,79	1,50	17,6	26,5	55,9
Sınıf ve okul içi çalışmalarda arkadaşlarıyla yardımlaşır	5,31	1,24	5,9	14,7	79,4
İhtiyaçlarını, isteklerini, duygularını, düşüncelerini ve itirazlarını nezaket kuralları içerisinde açık bir şekilde ifade eder	5,15	1,33	8,8	13,2	78,0
Rutin bir günde neleri, hangi zaman diliminde yaptığını açıklar	5,03	1,48	14,7	13,2	72,1
Sınıfta ve okulda grupla yapılan etkinliklere katılır ve grupla çalışma kurallarına uyar	5,38	1,39	7,4	10,3	82,3
Sınıfta ve okulda arkadaşlarıyla oyun oynarken kurallara uyar	5,22	1,37	11,8	10,3	77,9
Parasını ihtiyaçları doğrultusunda bilinçli bir şekilde harcar	4,69	1,60	23,5	13,2	63,3
Yaşadığı evin adresini bilir	5,15	1,54	16,2	8,8	75,0
Evinde sorumluluk almaktan ve yapmaktan hoşlandığı işleri açıklar	5,59	1,35	8,8	8,8	82,4
Evdeki kişisel eşyalarını temiz ve düzenli kullanır	5,03	1,46	11,8	22,1	66,1
Evdeki kaynakları tasarruflu kullanmanın aile bütçesine katkıları konusunda görüşlerini belirtir	5,31	1,47	11,8	10,3	77,9
Yakın akrabalarını tanıtır	5,60	1,50	10,3	11,8	77,9
Aile bireyleri ve akrabalar arasındaki dayanışma ve yardımlaşmaya örnekler verir	5,47	1,38	8,8	8,8	82,4
Dengeli beslenme için vücudun ihtiyaç duyduğu besin maddelerini tanıtır	5,26	1,54	14,7	7,4	77,9
Dengeli beslenmeyi dikkate alarak kendisi için yiyecek hazırlar	4,69	1,57	19,1	19,1	61,8
Yemek yerken görgü kurallarına uyar	5,16	1,51	14,7	10,3	75,0
Sağlıklı büyüme ve gelişme ile kişisel bakım, spor, uyku ve beslenme arasındaki ilişkiyi fark eder	5,15	1,56	13,2	10,3	76,5
Sağlığını korumak için yaşadığı evi ve çevreyi temiz tutar	5,25	1,29	8,8	11,8	79,4
Sağlıkla ilgili hizmet veren kurumları ve meslekleri tanıtır	5,74	1,23	5,9	8,8	85,3
Kendisinin ve toplumun sağlığını korumak için ortak kullanım alanlarında temizlik ve hijyen kurallarına dikkat eder	5,35	1,41	8,8	10,3	80,9
Yaya olarak trafik kurallarına uyar	5,35	1,38	10,3	10,3	79,4
Ulaşım araçları ile yolculuk ederken kurallara uyar	5,41	1,36	5,9	16,2	77,9
Tandığı veya tanımadığı kişilerle iletişim kurarken nelere dikkat etmesi gerektiğini bilir	5,66	1,23	4,4	8,8	86,8
Oyun oynamak için güvenli alanları seçer ve oyun araçlarını güvenli kullanır	5,46	1,40	10,3	8,8	80,9
Teknolojik araç ve gereçleri güvenli bir şekilde kullanır	4,85	1,59	14,7	20,6	64,7
Acil durumlarda yardım alabileceği kurumların yanı sıra, yakın çevresindeki kişilerin hangilerinden yardım alacağını bilir	5,79	1,22	5,9	4,4	89,7
İlaç kullanımı ile ilgili nelere dikkat edeceğini bilir	5,22	1,44	14,7	11,8	73,5
Herhangi bir sağlık problemi, alerjik durumu, sürekli kullandığı ilaç vb. varsa bunları yazılı olarak yanında bulundurması gerektiğini bilir	4,68	1,76	29,4	17,6	53,0
Yakın çevresindeki kültürel miras öğelerine örnekler verir	4,74	1,57	25,0	10,3	64,7
Yakın çevresinde yapılan üretim faaliyetlerini gözlemler	4,75	1,63	20,6	14,7	64,7
Harita ve küre üzerinde Türkiye’nin yerini gösterir	5,40	1,63	10,3	11,8	77,9
Türk bayrağının ve İstiklal Marşı’nın vatanını ve milletini temsil ettiğini fark eder	6,26	1,17	4,4	1,5	94,1
Millî bayramlar ile ilgili etkinliklere katılır	6,31	1,19	4,4	1,5	94,1
Millî bayramlar ile Atatürk ilişkisini kavrar	6,21	1,13	1,5	4,4	94,1
Dinî bayramların paylaşım ve dayanışma için özel günler olduğunu fark eder	6,18	1,17	2,9	4,4	92,7
Bitkilerin büyümesinde ve sağlıklı kalmasında uygun ısı, hava ve suyun etkisini gözlemleyerek tanımlar	5,74	1,29	2,9	16,2	80,9

Bitkilerin büyümesinde ve sağlıklı kalmasında uygun ısı, hava ve suyun etkisini gözlemleyerek tanımlar	5,76	1,27	4,4	10,3	85,3
Bitki yetiştirme ve ağaç dikmenin doğaya olan katkılarını kavrar	6,19	1,12	1,5	7,4	91,1
Hayvanların hayatlarını sürdürülebilmesi için su, hava ve besinlere ihtiyacı olduğunu açıklar	6,18	1,12	1,5	5,9	92,6
Çevresinde bulunan bitki ve hayvanları korur	5,91	1,34	4,4	8,8	86,8
Güneşin hareketlerini gözlemleyerek yönleri gösterir	5,24	1,55	13,2	13,2	73,6
Mevsimleri ve mevsimlere göre doğadaki değişiklikleri kavrar	5,79	1,43	7,4	8,8	83,8
Doğa olayları sonucu oluşan doğal afetlere örnekler verir	5,82	1,29	5,9	7,4	86,7
İnsanların çevre üzerinde olumsuz etkilerine örnekler verir	5,65	1,29	5,9	10,3	83,8
İnsanların hangi davranışlarının çevre kirliliğine neden olduğunu gözlemler	5,71	1,36	8,8	7,4	83,8
Tüketilen maddelerin geri dönüşümüne katkıda bulunur	5,84	1,35	5,9	8,8	85,3

Tablo 4’te görüldüğü gibi öğretmenler, ikinci sınıf için hazırlanan 50 hayat bilgisi öğretim programı kazanımından %18’sinin (9 kazanım) “yüksek” düzeyde; %64’ünün (32 kazanım) “orta” düzeyde %18’inin (9 kazanım) ise düşük düzeyde kazandırıldığı görülmüştür.

Hayat bilgisi öğretim programı üçüncü sınıf kazanımlarının gerçekleşme düzeyine yönelik öğretmen görüşleri Tablo 5’te gösterilmiştir.

Tablo 5. Üçüncü Sınıf Hayat Bilgisi Öğretim Programı Kazanımlarının Gerçekleşme Durumuna İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerinin Betimsel İstatistik Sonuçları (n=113)

Kazanımlar	\bar{x}	SS	%		
			1-2-3	4	5-6-7
Sınıfının ve okulunun krokisini çizer	5,08	1,58	15,0	13,3	71,7
Okulunun özelliklerine ilişkin bilgileri arkadaşları ile paylaşır	5,62	1,51	7,1	11,5	81,4
Okuldaki sosyal yardımlaşma ve dayanışmayla ilgili çalışmalarına katılır	5,81	1,52	7,1	9,7	83,2
Arkadaşlık ilişkilerinde temel değerleri kavrar	5,48	1,44	11,5	11,5	77,0
Bireysel farklılıklara saygı duyar	5,35	1,52	14,2	13,3	72,5
Okula ilişkin istek ve ihtiyaçlarını okul ortamında demokratik yollarla ifade eder	5,10	1,61	17,7	11,5	70,8
Ev adresinin krokisini çizerek gösterir	4,73	1,71	23,9	17,7	58,4
Evde kullanılan alet ve teknolojik ürünlerin hayatımıza olan katkılarını örneklendirir	6,02	1,32	6,2	6,2	87,6
Evdeki basit işleri yapar	5,93	1,41	6,2	8,0	85,8
Komşuluk ilişkilerinin ailesine ve kendisine olan katkılarına örnekler verir	5,56	1,49	9,7	9,7	80,6
Aile büyüklerinin çocukluk dönemlerinin özellikleri ile kendi çocukluk döneminin özelliklerini karşılaştırır	5,38	1,49	11,5	9,7	78,8
Evde nelerden ve nasıl tasarruf edilebileceğine örnekler verir	5,82	1,43	8,8	8,0	83,2
Bilinçli tüketici özellikleri göstererek sağlıklı yiyecek ve içecekleri satın alır	5,01	1,77	18,6	15,0	66,4
Sağlığını korumak için mevsimlere özgü yiyeceklerle beslenir	4,91	1,67	21,2	8,0	70,8
Vücutun gereksinimi olan besinleri yeterli miktarlarda ve uygun zamanlarda tüketir	4,84	1,65	18,6	15,9	65,5
Yemek yerken görgü kurallarına uyar	5,14	1,55	15,0	14,2	70,8
Kendisinin ve toplumun sağlığını korumak için ortak kullanım alanlarında temizlik ve hijyen kurallarına dikkat eder	5,16	1,58	15,9	5,1	79,0
Trafikte güvenliği için farklı hava koşullarında nelere dikkat edeceğini bilir	5,28	1,51	12,4	8,8	78,8
Trafik işaretlerinin anlamlarını kavrar	5,55	1,57	14,2	3,5	82,3
Evde kullanılan elektrikli aletler ve diğer araç-gereçlerin güvenli kullanımını sağlayacak temel kuralları bilir	5,66	1,39	8,8	5,3	85,9
Okulda, evde ve çevrede yaralanma, boğulma, zehirlenme, yanma gibi kazaların önlenmesi için nelere dikkat edeceğini bilir	5,35	1,53	10,6	15,9	73,5
İlaç kullanımı ile ilgili nelere dikkat edeceğini bilir	5,44	1,42	10,6	12,4	77,0
Herhangi bir sağlık problemi, alerjik durumu, sürekli kullandığı ilaç vb varsa bunları yazılı olarak yanında bulundurması gerektiğini bilir	5,25	1,72	15,9	12,4	71,7
Okulda ve evde meydana gelebilecek kazaları önlemek için alınması gereken tedbirleri listeler	5,52	1,43	8,8	8,0	83,2
Afetlerin etkilerinden korunmak için alınması gereken güvenlik tedbirlerine örnekler verir	5,52	1,43	11,5	7,1	81,4
Çevresinde güvenliğini tehdit eden bir kişi ya da durum olduğunu hissetmesi halinde ne yapacağını ve kimlerden yardım isteyebileceğini bilir	5,78	1,35	6,2	8,0	85,8
Yaşadığı yeri Türkiye haritası üzerinde gösterir	5,95	1,27	6,2	5,3	88,5
Yakın çevresinde bulunan yönetim birimlerini fark eder	5,22	1,67	15,9	11,5	72,6
Çevresinde yer alan tarihi eserleri ve özelliklerini tanıır	4,94	1,57	18,6	13,3	68,1
Yakın çevresinde yapılan üretim faaliyetlerinin aşamalarını inceler	4,85	1,66	23,0	13,3	63,7

Ülkesinin gelişmesi ile kendi görev ve sorumluluklarını yerine getirmesi arasında bağlantı kurar	4,92	1,71	19,5	12,4	68,1
Milletin ortak mallarını özenli kullanır ve korur	5,13	1,70	15,0	14,2	70,8
Millî bayramlar ile ilgili etkinliklere katılır	6,18	1,28	6,2	2,7	91,1
Millî Mücadele’de Atatürk’ün liderliğini açıklar	6,05	1,22	4,4	7,1	88,5
Dinî bayramların paylaşım ve dayanışma için özel günler olduğunu fark eder	6,13	1,08	4,4	3,5	92,1
Doğadan yararlanarak yönleri bulur	5,39	1,45	12,4	11,5	76,1
Meyve ve sebzelerin nasıl ve nerede yetiştirildiğinin farkına varır	5,58	1,43	9,7	8,0	82,3
Yaşadığı yerde doğal çevrenin insan üzerindeki etkilerine örnekler verir	5,46	1,55	11,5	10,6	77,9
Yaşadığı yerde insanların doğal çevrede yaptıkları değişikliklere örnekler verir	5,69	1,46	8,8	9,7	81,5
Çevresinde bulunan bitki ve hayvanları korur	5,82	1,50	10,6	5,3	84,1
Doğa ve çevreyi koruma konusunda sorumluluk alır	5,77	1,49	10,6	3,5	85,9
Gerî dönüşüme bireysel olarak nasıl katkı sağlayacağını bilir	5,91	1,31	8,0	2,7	89,3

Tablo 5’e göre üçüncü sınıf için belirlenen 43 hayat bilgisi öğretim programı kazanımından %21’i (9 kazanım) “yüksek”, %63’ü (27 kazanım) “orta”, %16’sı (7 kazanım) ise “düşük” düzeyde kazandırılabilir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

2018 hayat bilgisi öğretim programının kazanımlarının becerilere göre dağılımı incelendiğinde 2018 hayat bilgisi öğretim programının kazanım ve temel yaşam becerileri karşılaştırıldığında 148 kazanımdan 126 kazanımın program çerçevesinde belirtilen 23 temel yaşam becerisi ile uyumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bir, iki ve üçüncü sınıfta yer alan toplam 22 kazanımın ise program çerçevesinde belirtilen temel yaşam becerileri ile açıklanmadığı söylenebilir. Bununla birlikte 126 kazanım program çerçevesinde belirtilen 23 temel yaşam becerisine eşit oranda dağılmamaktadır. Öztürk (2019) birinci sınıf hayat bilgisi konuları ile temel yaşam becerilerini karşılaştırdığı araştırmasında kitabın eksik olduğunu, “araştırma yapmaya” yönelik konu içeriklerinin sınırlı olmasına rağmen “kurallara uymaya” yönelik birçok konunun yer alması bulgusu kazanımların eşit dağılmadığı bulgusunu desteklemektedir. Ayrıca bazı temel yaşam becerilerine her sınıf seviyesinde yer verilmemiştir. Diğer bir ifade ile “Girişimcilik” becerisi sadece üçüncü sınıf kazanımlarında yer alırken “Karar verme” becerisine bir ve ikinci sınıfta toplam üç kazanımla yer verilmiştir. “Kariyer bilinci geliştirme” becerisi için iki ve üçüncü sınıfta iki kazanım yer almaktadır. “Özyönetim” becerisi ise bir ve üçüncü sınıf kazanımları ile ele alınmış olup ikinci sınıf kazanımlarında bu beceriye dönük kazanım bulunmamaktadır. Ayrıca “Kişisel bakım” becerisine yalnızca birinci sınıfta yer verilmiştir. 2005 ve 2009 hayat bilgisi öğretim programlarının sarmal öğretim ile hazırlandığı 2015 ve 2018 programlarında da bu durumun devam ettiği düşünüldüğünde hazırlanan bu ilkeye dikkat etmediği görülmektedir. Bununla birlikte ilkökul öğrencilerinin Erik Erikson’un psikososyal gelişim kuramına göre “girişkenliğe karşı suçluluk” evresi ile “başarıya karşı aşağılık duygusu” evrelerindedir. Bu evrelerde çocukların sosyalleşmesinin hem girişim ve başarı duygusunu güçlendireceği (Bee ve Boyd, 2009, s. 524) hem de benlik gelişimini olumlu yönde geliştireceği (Kılıççı, 1992, s. 50) düşünülmektedir. Sullivan’ın kişilik kuramında ilkökul çocuğunun arkadaş gereksiniminin arttığı (Gümüş, 2017, s. 44) düşünüldüğünde iş birliği ve girişimcilik becerisi önem kazandığından bir kazanımın yetersiz olduğu söylenebilir. Ayrıca bireyin içinde yaşadığı toplumu, kültürü ve kendisini tanıması için geçmiş ve gelecek arasındaki ilişkiyi anlamalarını sağlayan değişim ve sürekliliği algılama becerisinin (Özen ve Sağlam, 2010) kazandırılması için bir kazanımın yeterli olmadığı düşünülmektedir. Bununla birlikte üst düzey bilişsel beceriler arasında yer alan ve her aşamasında farklı yetenek ve beceriler gerektirmesinin yanı sıra sosyalleşmeyi de gerektiren (Aydın, 2009) “sorun çözme becerisi” için yalnızca üçüncü sınıfta bir kazanıma yer verilmesinin öğrencinin sosyal ve bilişsel gelişimi açısından yetersiz olduğu söylenebilir.

Problem çözme, ilişkilendirme, sınıflama çıkarım yapma ve değerlendirme becerilerinin de gelişimini destekleyen “Karar Verme” (Doğanay, 2006, s. 186) becerisine ve temelinde

araştırma- incelemenin yer aldığı “Gözlem” becerisine ise bir ve ikinci sınıfta yer verilmiştir. Bunun yanı sıra Ginzberg ve arkadaşlarına göre ilkökul çocuğunun meslek seçiminde fantezi dönemde, Super’e göre ise büyüme döneminde olduğu (aktaran Karagözoğlu ve Kemertaş, 2004, s. 106-108) dikkate alındığında “Kariyer bilinci geliştirme” becerisine iki ve üçüncü sınıfta iki kazanımla yer verilmesi yeterli görülmektedir. Bireyin kendini tanıması, farkında olması ve yönetmesi olarak tanımlanan “Özyönetim” becerisine (Karabağ ve İnal, 2009, s. 398) ikinci sınıf kazanımları arasında yer verilmemesi bir eksikliklerdir. Ayrıca 31 Aralık 2019’da başlayan COVID-19 salgınında hastalıktan korunma yollarından biri olarak görülen “Kişisel Bakım” (Türkiye Sağlık Bakanlığı, 2020) becerisine yalnızca birinci sınıf kazanımlarında yer verilmiştir ki öğrencinin sonraki süreçlerde kazanımı pekiştirmesi açısından bu durumun yetersiz olduğu söylenebilir. Çocuğun psikolojik özelliklerinin hayat bilgisi dersinin önem ve değerini arttırdığını belirten Binbaşıoğlu (2003, s. 66) hayat bilgisi dersinin çocukların nesnel düşünmesini sağlayıcı ve becerilerini geliştirici olması gerektiğini vurgulamaktadır. Ancak 2018 hayat bilgisi öğretim programının bu bağlamda yeterli olmadığı, öğrencilerin sosyal, kişilik, dil ve bilişsel gelişimi için önemli olan araştırma, sorun çözme, karar verme, girişimcilik, kişisel bakım becerilerine yeterince yer verilmediği görülmektedir. Karaman’ın (2019) bazı hayat bilgisi kazanımlarının öğrenci seviyesine uygun olmadığı bulgusu ve Öztürk’ün (2015) öğretmen görüşlerine göre hayat bilgisindeki temel yaşam becerilerini kazandırma bakımından yeterli; ancak eksikleri olduğu belirtildiği sonucuna ulaşması araştırma bulgularına kısmen paraleldir.

Temel yaşam becerilerini kazandırabilmek amacıyla hazırlanan 2018 hayat bilgisi öğretim programının 148 kazanımından 126’sının program çerçevesinde belirtilen yaşam becerileri ile uyumlu bulunduğu söylenebilir. Nitekim Ekmen ve Demir’in (2019) öğretmen görüşlerini inceledikleri araştırmalarında kazanımların sayısı yeterli olsa da günlük yaşama aktarmanın zor olduğu ve işlevsel olması gerekliliğine vurgu yapılmıştır. Ayrıca Altun ve Güler’in (2020) araştırmasında da programdaki kazanımların bazılarının soyut olduğu ve bu kazanımların gerçek yaşama aktarımının zor olduğu belirtilmektedir.

Hayat bilgisi öğretim programının kazanımlarını yüksek düzeyde edinmeyen öğrencilerin becerileri kullanmalarında da sorunlar yaşayabilme olasılığı söz konusudur. Ancak kazanımların bir, iki ve üçüncü sınıf öğrencilerine genel olarak orta düzeyde verilebileceği görülmektedir. Okulların fiziksel yetersizlikleri, ders kitaplarından kaynaklanan sorunlar, sınıfların kalabalık olması gibi sorunlar bu durumun nedenleri olarak görülebilir. Tuncer’in (2009) üçüncü sınıf hayat bilgisi öğretim programı kazanım ve becerilerinin ne derece gerçekleştiğini incelediği araştırmasının sonuçları da bu çalışmanın bulgularını destekler niteliktedir. Ayrıca Şeref’in (2008) araştırmasında da hayat bilgisi dersi kazanımlarının gerçekleşme düzeyinin düşük olduğu ve bu durumu bağımsız-birleştirilmiş sınıflarda eğitim ile öğretmenin mesleki kıdeminin etkilediği belirtilmektedir.

Hayat bilgisi öğretim program bazı kazanımlarının her sınıf düzeyinde çok düşük oranda kazandırıldığı görülmektedir. Bu durumun, hayat bilgisi programının ve ders kitaplarının hazırlanmasında çevresel koşulların göz ardı edilmesine bağlı olabileceği düşünülmektedir. Hayat bilgisi öğretiminde çocuğu, okulu ve çevreyi önemseyen Baymur (1954, s.15) ders kitaplarına karşı çıkmaktadır. Nitekim hayat bilgisi öğretiminin yerelleşmesi ile ilgili araştırma yapan Hızlı Alkan’ın (2016) görüşme yaptığı on sınıf öğretmeninden dokuzu programın yerelleşmesi gerektiğini vurgulayarak öğrencilerin farklı ihtiyaçları, içeriğin anlaşılır olması ve bireysel farklılıkların dikkate alınması gibi konularda yerel öğretim programlarının etkili olacağı düşüncesi hâkim olduğu sonucuna ulaşmıştır. Karaman’ın (2019) da hayat bilgisi konularının ülkenin bölgesel farklılıkları dikkate alınmadan hazırlandığından öğretmenler tarafından eleştirildiği bulgusu da bu yöndedir. Ayrıca öğrencilerin kazanımlara ulaşmasında en önemli etmenin kendi özellikleri olduğu (Öztürk, 2015) dikkate alındığında program hazırlanırken öğrenci farklılığı ve hazırbulunuşluğunun da göz önünde bulundurulmadığı (Öztürk ve Kalafatçı, 2016; Türkyılmaz, 2011; Yıldız, 2009) söylenebilir.

Altun ve Güler'in (2020) hayat bilgisi dersine yönelik yaptığı araştırmaya göre program çerçevesinde hazırlanan ders kitabındaki örneklerin günlük yaşamla benzeşmediği, programdaki kazanımların bazılarının soyut olduğu, bu kazanımların gerçek yaşama aktarımı zor olduğu ve yenilenen bu programın köy çocuklarına uygun olarak düzenlenmediği belirtilmektedir. Ayrıca Yıldız (2009) birleştirilmiş sınıflarda öğretim yapan öğretmenlerle yaptığı çalışmada hayat bilgisi dersinin çevre olanakları, zaman, araç-gereçlerin ve fiziki koşulları yetersizliği, gelişim özellikleri farklı öğrencilerin bir arada olması, köylerde sağlık, ulaşım ve iletişim sorunlarının yaşanması gibi pek çok sorundan dolayı öğrencilerin beceri ve kazanımlara ulaşamadığı sonucuna ulaşmıştır. Özetle; hayat bilgisi dersi öğretim programının kazanmalarının tüm öğrencilere kazandırılmadığı bunların alanyazındaki araştırmalar çerçevesinde programın merkezi olarak hazırlanması, okulların fiziki ve çevresel koşulları ile materyal eksikliği ve zaman yetersizliğinden kaynaklı olduğu söylenebilir. Bu sonuçlara göre:

- 2018 hayat bilgisi öğretim programında yalnızca birinci sınıfta iki kazanım ile yer verilen "kişisel bakım" becerisinin iki ve üçüncü sınıfta da kazandırılmaya devam edilmesi davranışların pekişmesi ve sürekliliği açısından uygun olabilir.
- 2018 hayat bilgisi öğretim programında bir, iki veya üçüncü sınıfta kazanımları bulunmayan; ancak program kapsamında belirtilen "Karar verme", "Kariyer bilinci geliştirme", "Özyönetim" becerilerine her sınıf seviyesinde yer verilmesi çocuğun benlik gelişimi destekleyecektir.
- Üç sınıf düzeyinde de öğrencilerin "düşük" düzeyde edindikleri düşünülen kazanımların kazandırılmama nedenlerini ayrıntılı olarak ortaya koyabilmek amacıyla farklı okul ortamlarında yerinde gözlem ve görüşmelerle yapılacak araştırmalar derinlikli veriler sunabilecektir.
- Hayat bilgisi öğretim programı kazanımlarının genel olarak orta düzeyde kazandırıldığı sonucu göz önüne alındığında tüm öğrencilerin kazanımları yüksek düzeyde gerçekleştirememelerinin nedenleri ve becerileri yüksek düzeyde kazandıracak koşulların araştırılması bu yönde geliştirilecek stratejiler, ayrılacak kaynaklar ve alınacak önlemler açısından önemli katkılar sağlayacaktır.

KAYNAKÇA

- Altun, T., ve Güler, T. (2020). Sınıf öğretmenlerinin yenilenen hayat bilgisi programı hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi (YYU Journal of Education Faculty)*, 17(1), 54-78.
- Aslan, R. (2007). *Öğretmen görüşlerine göre ilköğretim birinci basamaktaki öğrencilerin temel bilgi, beceri ve değerleri kazanma düzeyleri*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Aydın, M. Y. (2009). *Sorun çözme becerisi ile yaratıcılık arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi) Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Baymur, F. (1954). *Hayat bilgisi dersleri*. İstanbul: Maarif Yayınları.
- Baysal, Z. N. (2006). Hayat Bilgisi: toplumsal ve doğal yaşama bütüncül bir bakış. C. Öztürk (Ed.). *Hayat Bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi içinde* (s. 2-17). Ankara: Pegem Akademi Yayınları Yayıncılık.
- Bee, H.ve Boyd, D. (2009). *Çocuk gelişim psikolojisi*. (O. Gündüz, Çev.). İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Binbaşıoğlu, C. (2003). *Hayat bilgisi öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın ve Dağıtım.

- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40.
- Christensen, L. B., Johnson, R. B. ve Turner, L. A. (2015). *Araştırma yöntemleri desen ve analiz* (Çev. Ed. A. Aypay). Ankara: Anı Yayınları.
- Conger, D. S. ve Mullen, D. (1981). Life skills. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 4, 305-319.
- Dange, J. K. (2016) Life skills: A research based Model. *University news*, 54(48), 67-73.
- Doğanay, A. (2006). Etkin vatandaşlık için düşünme becerilerinin öğretimi. C. Öztürk (Ed.). *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi* içinden (s. 179-218) Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Ekmen, M. ve Demir, M. K. (2019). Hayat bilgisi öğretim programı kazanımlarının öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Jass Studies- The Journal of Academic Social Science Studies*, 77(Kış), 35-57.
- Erbil, B. A., ve Doğan, B. (2019). İlkokul hayat bilgisi dersi öğretim programı için öğretmenlerin görüşlerine göre ortaya çıkan ihtiyaçlar. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 14-26.
- Gümüş, F. (2017). Gelişim kuramları. Y. K. Haspolat, A. Büyükgebiz, İ. Yolbaş ve S. Erturğrul (Edt.). *Çocuklarda ve ergenlerde gelişim* içinden (ss. 31-65). Ankara: Orient Yayınları
- Hızlı-Alkan, S. (2016). *Uygulanan Hayat bilgisi öğretim programı'nın yerelleşmesine yönelik ihtiyaç analizi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Johnson, B. ve Christensen, L. (2014). *Eğitim araştırmaları: nicel, nitel ve karma yaklaşımlar*. S.B. Demir. (Çev. Ed.). Ankara: Eğiten Kitap.
- Karabağ, G. ve İnal, S. (2009). Hayat bilgisi dersinde beceri öğretimi. S. Öğülmüş (Ed.). *İlköğretim hayat bilgisi öğretimi ve öğretmen el kitabı* içinde (s. 267-478). Ankara: Pegem Akademi.
- Karabörk, T. (2020). *İlkokul 1. sınıf hayat bilgisi dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Karagözoğlu, C. ve Kemertaş, İ. (2004). *Psikoloji danışma ve rehberlik: eğitimde üçüncü boyut*. İstanbul: Birsen Yayınları.
- Karaman, P. (2019). Hayat Bilgisi Öğretim Programı'ndaki öğelerin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17, 347-367
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayın ve Dağıtım.
- Kılıççı, Y. (1992). *Okulda ruh sağlığı*. Ankara: Şafak Yayınları.
- Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 170-189.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2005). *Hayat bilgisi öğretim programları (ilkokul 1.2. ve 3. sınıflar)*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı
- MEB. (2009). *İlköğretim hayat bilgisi öğretim programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı
- MEB. (2015). *Hayat bilgisi öğretim programları (ilkokul 1.2. ve 3. sınıflar)*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.

- MEB. (2017). *Hayat bilgisi öğretim programları (ilkokul 1.2. ve 3. sınıflar)*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (2018). *Hayat bilgisi öğretim programları (ilkokul 1.2. ve 3. sınıflar)*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Miles, B., M. ve Huberman, A., M. (1994). *Qualitative data analysis*. London: Sage Publishing.
- OECD (2016). *Beceriler önemlidir: yetişkin becerileri araştırmasının kapsamlı sonuçları*. Ankara: Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı. <https://www.oecd.org/skills/piaac/Skills-Matter-Turkey-Turkish-version.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Özen, R., ve Sağlam, H. İ. (2010). İlköğretim öğrencilerinin değişim ve sürekliliği algılayışı. *Akademik Bakış Dergisi*, 22, 1-15.
- Özmete, E. (2011). Building life skills for empowerment of young people: A conceptual analysis. *Hacettepe Üniversitesi Sosyolojik Araştırmalar e-Dergisi*, 28,1-10.
- Öztürk, M. K. (2019). Birinci sınıf hayat bilgisi ders kitabının hayat bilgisi dersi öğretim programında yer alan temel beceriler açısından incelenmesi. *TURAN-SAM*, 11(41), 535-541.
- Öztürk, T. (2015). Öğrencilerin hayat bilgisi dersi öğretim programındaki temel becerileri kazanmalarına yönelik öğretmen görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 40(181), 271-292.
- Öztürk, T., ve Kalafatçı, Ö. (2016). İlkokul hayat bilgisi dersi öğretim programının uygulanabilirliğinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Ihlara Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 58-74.
- Powell, M.F (1995). A program for life skills training through interdisciplinary group processes. *Journal of Group Psychotherapy, Psychodrama, and Sociometry*, 38, 23–34.
- Sağlam, M., Babayiğit, O., Gökçe, A., ve Yılmaz, Ö. (2019). 2017 yılı hayat bilgisi dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12, 38-52.
- Snow, W. H. (1985). Skills training for coping with life changes. L. D. Gilchrist ve S.P. Schinke (Edt.). *Preventing social and health problems through life skills training* (ss.83- 89). Center for Social Welfare Research, School of Social Work, University of Washington.
- Sönmez, V., ve Alacapınar, F. G. (2013). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayınları.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde geçerlilik ve güvenilirlik*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Şeref, A. (2008). *III. sınıf yeni hayat bilgisi dersi programı kazanımlarının gerçekleşme düzeyi*. (Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tuncer, Ö. (2009). *İlköğretim 3. sınıf hayat bilgisi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Türkiye Sağlık Bakanlığı. (2020). *COVID-19 nedir?* <https://covid19.saglik.gov.tr/TR-66300/covid-19-nedir-.html> sayfasından erişilmiştir.
- Türkyılmaz, A. (2011). *İlköğretim hayat bilgisi dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi: Balıkesir ili örneği*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.

- UNESCO. (1990). *Herkes için eğitim dünya beyannamesi ve temel öğrenme ihtiyaçlarının karşılanması için hareket çerçeve*. Herkes için Eğitim Konferansı, 5-9 Mart 1990, Jomtien, Tayland.
- UNICEF. (2015). Review of the life skills education programme: Maldives. https://www.unicef.org/evaldatabase/files/LSE_Maldives_review_2015.001.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Ünsal, H. (2018). Yeni hayat bilgisi dersi 1. sınıf öğretim programının uygulanmasına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Social Mentality And Researcher Thinkers Journal*, 14, 1082-1092
- World Health Organization [WHO]. (1997). *Life skills education for children and adolescents in schools. Introduction and guidelines to facilitate the development and implementation of life skills programmes*. Geneva, Switzerland: World Health Organization.
- WHO. (1999). *Partners in life skills education- conclusions from a united nations inter-agency meeting*. Department Of Mental Health Social Change And Mental Health Cluster World Health Organization.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yıldız, S. Ş. (2009). *2005 hayat bilgisi dersi öğretim programının birleştirilmiş sınıflarda uygulanabilirliğinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi (nitel bir araştırma)*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

In the 21st century, on the one hand, rapid technological advances that facilitate human life and social transformations related to this; on the other hand, local and global problems such as global warming, unemployment, wars, conflicts, water crises and hunger are witnessed. The need for individuals who will adapt to these transformations quickly and effectively combat the problems they face locally and globally and produce solutions is increasing day by day. Within the scope of this need, there are changes in education programs. The Ministry of National Education (MoNE, 2005) accepts the life studies course, which is created according to the principle of collective education, considering the developmental characteristics of the child, as a lesson that enables the child to learn about himself, the society and the world he lives in. During the process, changes were made in the LSC in order to adapt to the political, economic and social changes. The purpose of the 2018 LSC, where the last change was made, has been explained as "to raise individuals who have basic life skills, who know themselves, who live a healthy and safe life, who absorb the values of the society they live in, who are sensitive to nature and the environment, who research, produce and love their country". In this way, it is aimed to give students basic life skills. As a matter of fact, basic life skills started with the 2004-2005 LSC and were considered as the aim of the programs in the changes made in 2009, 2015 and finally in 2018. Although the distribution of the objectives was made according to the basic life skills in the 2004-2005 and 2009 LSC, the distribution of the objectives was not made according to the basic life skills in the 2015 and 2018 programs. It is hoped that making this distribution will guide the classroom teachers who are the implementers of the program in terms of revealing the relationship between the objectives and the desired skill. In addition, the distribution of the objectives according to the skills and taking the opinions of the classroom teachers about the level of achieving the objectives will provide important data in terms of evaluating the effectiveness of the program.

Method

The survey model was used in this study to determine the level of achievement of the objectives of the LSC applied in the 2018-2019 academic year according to the opinions of classroom teachers. The distribution of basic life skills in the 2018 LSC according to the objectives was also examined through document analysis. 113 classroom teachers filled out the first-grade questionnaire, 68 second-grade, and the third-grade questionnaire by 113 classroom teachers. In order to collect the data of the research, "Distribution of Life Skills According to Objectives in the 2018 Life Studies Curriculum" and "Teachers' Views Regarding the Objectives of the Life Studies Curriculum" were used. Descriptive analysis method was used to examine the distribution of first, second and third grade objectives (148) determined for 2018 LSC according to 23 basic life skills specified in the program. The data based on teachers' opinions about the level of achieving the goals of the program's objectives were analysed by descriptive statistics. The questionnaires based on the teachers' opinions about the level of achieving the goals of the objectives were analyzed by descriptive statistics

Results

When the objectives and basic life skills of the 2018 LSC were compared, it was concluded that 126 gains out of 148 were compatible with the 23 basic life skills specified in the program. It can be said that a total of 22 objectives in the first, second and third grade are not explained by the basic life skills specified in the program. However, 126 objectives are not equally distributed among the 23 basic life skills specified in the program. Some basic life skills are not included at all grade levels.

Of the 53 objectives of the first-class LSC applied in the 2018-2019 academic year, 40% are gained at high (21 objectives), 47% at medium (25 objectives), 13% (7 objectives) at a "low" level. It was concluded that 18% of the 50 objectives of the second-grade LSC (9 objectives) were high, 64% (32 objectives) were gained at medium level and 18% (9 objectives) were gained at a low level. Of the 43 objectives of the third-grade LSC, 21% (9 objectives) can be gained at a high level, 63% (27 objectives) can be earned at medium level and 16% (7 objectives) can be earned at a low level.

In this context, the following suggestions can be made:

- In the 2018 LSC, it may be appropriate to continue to gain the "personal care" skill, which is only included in the first year with two acquisitions, in the second and third years, in terms of reinforcement and continuity of the behaviors.
- Those who do not have first, second and third grade of objectives in the 2018 LSC; However, including the skills of "Decision Making", "Career Awareness", "Self-Management" at every grade level will support the self-development of the child.
- Considering the result that LSC acquisitions are generally gained at a medium level, the reasons why all students cannot achieve the objectives at a high level should be investigated and conditions should be created to provide skills at a high level.

Din Öğretimi Alan Öğretmenlerinin Sınıf ve Sınıf Yönetimi Algılarının Metaforlar Üzerinden İncelenmesi

Examining the Classroom and Classroom Management Perceptions of Religious Education Teachers Through Metaphors

Fatih ÇAKMAK¹

¹ Dr. Öğretim Üyesi, Felsefe ve Din Bilimleri, İslami İlimler, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Türkiye, fcakmak@aku.edu.tr, (<https://orcid.org/0000-0002-0333-3834>)

Geliş Tarihi: 10.02.2021

Kabul Tarihi: 24.11.2021

ÖZ

Araştırmanın temel amacı, din öğretimi alan öğretmenlerinin sınıf ve sınıf yönetimiyle ilgili algılarını metaforlar üzerinden betimlemektir. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden fenomenolojik (olgubilimsel) araştırma deseni kullanılmıştır. Araştırmanın verileri katılımcıların, “sınıf... gibidir / benzer; çünkü...” ve “sınıf yönetimi ... gibidir / benzer; çünkü...” cümlelerini tamamladıkları yarı yapılandırılmış bir form aracılığıyla toplanmıştır. Verilerin analizinde frekans, yüzde hesaplamaları ve içerik analizi çözümleme teknikleri kullanılmıştır. Araştırma katılımcıları 105 din öğretimi alan dersi öğretmeninden oluşmaktadır. Öğretmenler “sınıfla” ilgili 44 metafor geliştirmiştir. En çok kullanılan metaforlar, bahçe, sahne, aile, arı kovana, ayna, topraktır. Öğretmenlerin sınıfı tanımlarken ürettikleri metaforlar 8 kavramsal kategoride toplanmıştır. Bu kategoriler, bireysel gelişim kaynağı, sevgi ve güven kaynağı, şekillendiren / geleceğe yön veren ortam, zengin bir yaşam alanı, dikkatli ve yoğun bir çalışma alanı, aydınlatan ortam, bilgi kaynağı, keşif kaynağı olarak sınıftır. Öğretmenler “sınıf yönetimi” ile ilgili 57 metafor geliştirmiştir. En çok kullanılan metaforlar, orkestra yönetmek, aile yönetmek, devlet yönetmek, araba kullanmak, çiçek bakımıdır. Öğretmenlerin sınıf yönetimini tanımlarken ürettikleri metaforlar 6 kavramsal kategoride toplanmıştır. Bu kategoriler, ahenk / uyum içerisinde yürütülen bir sanat, yol gösteren / yetiştiren bir süreç, yönetim / otorite alanı, düzen / kontrol alanı, mücadele / sorun giderme alanı, hassas / risk alınan bir süreç olarak sınıf yönetimidir.

Anahtar Kelimeler: Din eğitimi, din öğretimi alan öğretmeni, metafor, sınıf, sınıf yönetimi.

ABSTRACT

The main purpose of this study is to determine the perceptions of religious education teachers about classroom and classroom management through metaphors. In the research, phenomenological research pattern, which is one of the qualitative research patterns, is used. The data of the study are collected from the participants by semi-structured form, by completing those sentences: “The classroom is ... like/ similar, because...” and “The classroom management is ... like/ similar, because...” Frequency, percentage calculations and content analysis techniques were used in the research. Research participants consist of 105 teachers of religious instruction. 105 teachers developed 44 metaphors about the classroom. The most used metaphors are: Garden, stage, family, beehive, mirror, earth. The metaphors that their teachers produced while describing the classroom were collected in 8 conceptual categories. These categories are the class as a source of personal development, a source of love and trust, an environment that shapes / shapes the future, a rich living space, a careful and intense work area, an enlightening environment, a source of information, and a source of discovery. 105 teachers developed 57 metaphors about classroom management. The most used metaphors are: Running an orchestra, running a family, running the state, driving a car, flower care. The metaphors that their teachers produced while

defining classroom management were collected in 6 conceptual categories. These categories are an art that is carried out in harmony / harmony, a process that guides / nurtures, management / authority area, order / control area, struggle / problem-solving area, class management as a sensitive / risk-taken process.

Keywords: Religious education, religious education teacher, metaphor, classroom, classroom management.

GİRİŞ

İnsanlık sürekli bir değişim ve gelişim içerisindedir. Bu değişim insanlığın yeryüzünde var oluş tarihinden itibaren bugünlere kadar ürettiği bilgi, tutum, beceri ve değerlerin kuşaklar arası aktarımıyla sağlanmıştır (Başar, 2013). Bu da eğitimle gerçekleşmiştir. Bu değişim ve gelişime uygun nitelikte insanlar yetiştirebilmenin en temel gereksinimi iyi bir eğitim sistemidir. Eğitim sistemi, yapısal açıdan yaklaşıldığında toplumsal ihtiyaçların karşılanması işleviyle ortaya çıkmış, temel ögesi ya da öznesi insan olan bir yapıdır (Şişman, 2016).

Eğitim sisteminin en işlevsel parçası okuldur. Okul, özel bir yerde, belli bir sürede, değişen öğrenci ve öğretmeni ile geniş bir çevreye hitap eden, faaliyetlerinin planlı ve programlı olarak yürütüldüğü, bireyin ve toplumun ihtiyaçları sonucu ortaya çıkmış sosyal bir kurumdur (Çalık, 2012). Okulların toplumsal hayatta temel bir rol oynamaları sonucunda, formal eğitim insan yaşamının önemli bir bölümünü kapsamaya başlamıştır (Çapri, Balcı ve Çelikkaleli, 2010).

Okullarda eğitim öğretim faaliyetlerinin gerçekleştiği bir yaşam alanı olarak sınıf (Aydın, 2005), eğitim sisteminin ilk ve temel basamağıdır. Sınıf, ortak bir geçmişe, değer yargılarına, ortak bir kültüre sahip, ilgileri, ihtiyaç ve yetenekleri birbirlerinden farklı olan öğrenenlerden meydana gelen toplumsal bir gruptur (Gökkyer ve Doğan, 2016). Sınıfın temel unsurlarından birisi öğrencidir. Gereksinimleri, beklentileri, öncelikleri, hazırbulunuşluk düzeyleri, öğrenme hızları, öğrenme biçimleri, çalışma alışkanlıkları, tutumları, duyguları farklılık gösteren öğrencilerin yer aldığı sınıf ortamında (Sarıtış, 2006), çok çeşitli davranış biçimleri ortaya çıkar. Farklılıklar, bazı durumlarda sınıfın havasına hoş bir renk, güzel bir anı katarak olumlu bir etki yaratırken, bazı durumlarda ise sınıfın psikolojik, toplumsal ve duygusal yapısına zarar verebilmekte (Gökkyer ve Doğan, 2016), yönetim ve kontrol edilme bağlamında bazı güçlüklerin ortaya çıkmasına sebep olabilmektedir. Sınıf içindeki yaşantıların, belirlenmiş kazanımlara uygun olarak gerçekleşmesi öğretim lideri olarak öğretmenin sorumluluğudur. Bu bağlamda temel sorumluluğu, belirlenen hedefler çerçevesinde öğrencilerde istenilen yönde davranış değişikliği meydana getirmek olan öğretmenin, bunu yerine getirebilmesi, iyi bir sınıf yönetimi bilgi ve becerisine sahip olmasına bağlıdır (Akın ve Koçak, 2007; Sönmez, 1994).

Sınıf yönetimi eğitim yönetiminin temel basamağıdır (Çalık, 2012). Bu anlamda iyi bir eğitim yönetimi iyi bir sınıf yönetimine bağlıdır (Başar, 2009). Sınıf yönetimi; öğretmen, öğrenci, program, içerik, zaman, mekân, teknoloji, yöntem arasında etkili bir uyum ve düzen oluşturmak suretiyle sınıfı, öğrenmeye elverişli bir ortama dönüştürmeye yönelik etkinliklerin tümüdür (Sarıtış, 2000). Ayrıca sınıf yönetimi, sınıf kurallarının belirlenmesi, uygun bir sınıf düzeninin sağlanması, öğretimin ve zamanın etkili bir şekilde yönetilmesi ve öğrenci davranışlarının denetlenerek olumlu bir öğrenme ikliminin geliştirilmesi sürecidir (Çelik, 2008). Başka bir tanıma göre sınıf yönetimi, sınıf yaşamının bir orkestra gibi yönetilmesi, içinde öğrenmenin gerçekleştiği bir çevrenin oluşturulabilmesi için gerekli olanak ve süreçlerin, öğrenme düzeninin, ortamının, kurallarının sağlanması ve sürdürülmesidir (Başar, 2009). Özetle sınıf yönetimi, öğretimin etkili ve verimli olabilmesi için gerekli koşulların oluşturulmasını sağlayan tüm düzenleme ve etkinliklerle ilgilenir. Temel amacı, olumlu ve verimli öğrenme çevresi oluşturmak suretiyle öğrencilerin öğrenme hedeflerine ulaşmalarını sağlamaktır (Erden, 2014). Eğer bir sınıf etkili bir şekilde yönetilmezse, hedeflenen öğrenmeler de tam manasıyla gerçekleşmeyecektir (Arends, 2003'den Akt: Kars, 2007).

Sınıf yönetiminin özellikleri düşünüldüğünde, sınıf yönetimi etkili bir sınıf liderliğini gerektirir ki o da sınıf yönetimi bilgi ve becerisine sahip kaliteli bir öğretmenle mümkündür. Sınıf yönetiminde başarı önemli oranda öğretimin yönetimine bağlıdır. Öğretmenin yönetim anlayışı sınıf yönetimini etkileyen en temel faktördür. Bu anlayış öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve beklentilerine, gelişim özelliklerine, yaşlarına ve sınıf seviyelerine göre farklılık göstermelidir. Öğrencilerin olumlu davranışlarının sürdürülmesi, olumsuz davranışlarının değiştirilmesi amaçlanır. Sınıf yönetimi, sınıfta düzenin sağlanması ve etkili öğretim olmak üzere iki boyut üzerinde odaklanır. Ayrıca toplumsal kültür, okul kültürü ve iklimi, ülkenin eğitim politikası da sınıf yönetimini etkiler (Çelik, 2008).

Öğretmenin kişilik özellikleri, çocuklara yönelik algısı, mesleki deneyimi, kullandığı öğretim yöntem ve teknikleri, öğretim stili ve öğrencilerden beklentileri çocukların davranışlarını olumlu veya olumsuz olarak etkileyebilir (Erdoğan, 2008). Eğitimin başarıya ulaşması ve istenilen verimin elde edilebilmesi için etkili sınıf yönetiminin kritik ögesi olan öğretmenin; sınıfta düzeni sağlanması, olumlu bir sınıf atmosferi oluşturması, etkili öğretim yöntem ve teknikleri kullanması gerekmektedir. Öğretim programlarının kalitesi, teknolojik imkânlar, sınıfların fiziki yapısı, okul binaları vs. eğitim-öğretimde başarının sağlanabilmesi için tek başına yeterli olmayacaktır. Eğitim-öğretim faaliyetlerinde başarılı olmak için sınıfın iyi bir şekilde yönetilmesi gerekmektedir (İlgar, 2000). Öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği nitelikleri taşımayan bir öğretmenin etkili sınıf yönetimi davranışları göstermesi beklenemez (Turan, 2018).

Öğretmenler etkili ve aktif öğrenmenin gerçekleşmesi ya da öğretme sorumluluklarını yerine getirmek amacıyla sınıfı yönetmeye çalışırlar. Bu yönetme sanatı çok kolay bir iş de değildir. Zira öğretmen bir taraftan sınıfın fiziki olanaklarını en iyi şekilde kullanacak, eğitim öğretim faaliyetlerini planlayacak, sınıfta kullanacağı öğretim yöntem ve tekniklerini belirleyecek, etkileşimli bir sınıf ortamı yaratabilmek amacıyla eğitsel etkinlikleri gerçekleştirecek, nitelikli bir ders işleyecek, diğer yandan öğrenci davranışlarını kontrol edecektir. Sınıfı etkili biçimde yönetmek, bir ölçüde satranç oynamaya benzemektedir. Bir satranç oyuncusunun yaptığı gibi etkili öğretmen de en uygun hareketleri arka arkaya getirecek veya sınıftaki etkinlikleri usulüne uygun biçimde yürütecek ve en iyi sonucu elde etmeye çalışacaktır (Balay, 2003). Bu amaçla etkili sınıf yönetimi için öğretmen; sınıf ortamına tesir eden sınıf içi ve dışı etkenleri bilmeli, sınıf içinde olumlu öğrenci-öğrenci ve öğretmen-öğrenci etkileşimi yaratabilmeli, sınıfta etkili bir öğrenme ortamı oluşturabilmeli, öğrenmeyi sağlayacak davranış değiştirme yöntem ve tekniklerini iyi bilmelidir (Erden, 2014). Yine etkili sınıf yönetimi için öğretmen; plan hazırlamalı, iyi bir örgütlenme ve sorunları tahmin etme becerisine sahip olmalı, ilkelerine bağlı kalmalı, öğrencilerin kapasitelerine uygun öğrenme ortamları yaratabilmelidir (Balay, 2003).

Öğretmen, sınıfı yönetirken bazı sorunlar ortaya çıkabilir. İstenmeyen öğrenci davranışları her sınıf ortamında yaşanabilmektedir. Hatta öğretmenler sınıf içi eğitsel etkinlikler için kullanmaları gereken zamanın büyük bir kısmını istenmeyen davranışlarla mücadele ederek geçirmektedirler (İra, 2016). İstenmeyen davranışlar, sınıf ortamında eğitsel çabaları engelleyen, sınıf içi etkinliklerin yapılmasında aksamalara yol açan ve düzeni bozan davranışlardır (Özer, Bozkurt ve Tuncay, 2014). İstenmeyen davranış, aynı zamanda öğretmenin öğretimini, öğrencinin kendisinin ve diğerlerinin öğrenmesini engelleyen, öğrenme ortamını doğrudan ya da dolaylı olarak rahatsız edici olan, karışıklık yaratan davranıştır (Ercan, 2012). Buna göre istenmeyen davranışlar, eğitsel amaçların gerçekleşmesine engel olmakta ve sınıf üyelerini olumsuz yönde etkilemektedir.

Öğrenci davranışlarını istenmeyen davranış olarak tanımlayabilmek için dört temel ölçüt; kendisinin ve arkadaşlarının öğrenmelerine engel olması, kendisinin ve arkadaşlarının güvenliğini tehlikeye atması, okul araç-gereçlerine ya da arkadaşlarının eşyalarına zarar vermesi ve öğrencinin diğer öğrencilerle sosyalleşmesine engel olan davranışlar olarak belirtilmiştir (Ercan, 2012; Gül, 2018). Önem sırasına göre öğretmenler tarafından istenmeyen davranışlar

davranış bilimciler göre; saldırganlık, ahlaksızlık, otoriteye karşı gelme, sınıf içi saygısızlık, zamanı boşa geçirme olarak sıralanmaktadır (Ercan, 2012). Bazı istenmeyen davranış örnekleri olarak, öğrencilerin sınıfta bir şeyler yemeleri, gürültü yapmaları, itaatsizlik etmeleri, söz almadan konuşmaları, derse geç gelmeleri, yavaş olmaları, arkadaşlarını engellemeleri, düzensiz olmaları, ayakta dolaşmaları, sınıf eşyalarına zarar vermeleri, sürekli mazeret ileri sürmeleri, arkadaşlarına fiziksel şiddet uygulamaları, dikkat çekmeye çalışmaları, kılık-kıyafetlerine özen göstermemeleri, okul ve sınıf kurallarına uymamaları gibi davranışlar belirtilmektedir (Ercan, 2012; Gül, 2018).

İstenmeyen davranışlar çeşitli ölçütlere göre farklı açılardan sınıflandırılmaktadır. Sarıtaş (2000), sebep oldukları sonuçlar üzerinden istenmeyen davranışları kontrolsüz, aşırı kontrollü, planlı, amaçlı ve kasıtlı davranışlar olarak sınıflandırır. Öztürk (2002), sonuçlarına göre akademik etkinliklere, sosyal ilişkilere ve fiziksel donanım ve ortama zarar verici davranışlar olarak sınıflandırır. Korkmaz (2002), başkalarının haklarına saygısızlık, kendinin ya da diğerlerinin öğrenmesini engelleyici, yasal olmayan, öğretmenin otoritesine karşı koyucu, kendisinin veya diğer öğrencilerin güvenliğini tehdit eden fiziksel olarak tehlikeli, okulun, sınıfın, arkadaşlarının, öğretmenin araç-gereçlerine, eşyasına zarar verici davranışlar olarak sınıflandırır. Özdemir (2004) ise dersi bölen, dersin akışını bozan, derse ilgiyi azaltıcı, toplumsal beklentilere uygun düşmeyen, saldırganlık ve ahlaksızlık içeren davranışlar olarak sınıflandırır. İstenmeyen davranışların çok farklı nedenleri olabilir. Bu davranışlar fizyolojik çevre, aile, toplum, arkadaş çevresi, medya gibi okul dışı nedenler olabileceği gibi öğrenci özellikleri, eğitim programı, öğretim yöntem ve teknikleri, sınıf kurallarının belirsizliği, sınıfın fiziksel özellikleri, sınıf içi düzenlemeler ve öğretmenlerin olumsuz tutumları gibi okul içi nedenlerden kaynaklanıyorsa da olabilir (Gül, 2018).

Öğretmenler istenmeyen davranışlarla baş edebilmek için; derse hazırlıklı girmeli, derslere mutlaka olumlu bir tutum ve yüksek beklenti ile başlamalı, dersin bölümleri ya da etkinlikleri arasında geçişleri iyi yapmalı, öğrencileri derse girerken ve ders esnasında iyi gözlemlemeli, derslerde tutarlı davranışlar sergilemeli, sağlıklı bir disiplin planı yapmalı, istenmeyen davranışlara uygun müdahale becerisine sahip olmalı, olaylar kontrolden çıkmadan önce doğru müdahale etmeli (mizah kullanmak gibi), öğrenciye karşı mümkün olduğu kadar sakinliğini korumalı, sınıf yaşantılarıyla ilgili anekdotlar tutmalı, sınıfta yaşanan sorunları sınıfta bırakmalıdırlar (Çalık, 2012). Aynı zamanda sınıf içinde etkili öğrenme ortamı oluşturmak için planlı olmak, hazırlık yapmak, yönetimi planlamak, sınıfı iyi yönetmek, istedik davranışı pekiştirmek, göz teması kurmak, açık ve net yönergeler vermek, öğrenciye yapabileceği kadar sorumluluk vermek, sınıf içinde etkileşim oluşturmak, öğrencilerin dikkatini çekmek, derse etkili bir şekilde hazırlanmak özellikle dikkat edilmesi gereken unsurlardır (Beytekin, 2016). Eğitsel etkinliklerin sağlıklı bir biçimde sürdürülebilmesi, istenmeyen davranışların değiştirilmesi ve düzeltilmesi bilinçli bir sınıf yönetimi anlayışı gerektirir (Aydın, 2005). Bu anlamda öğretmenler sınıf yönetimi konusunda hazırlıklı ve deneyimli olmalıdırlar. Sınıf yönetimi konusunda gerekli bilgi, beceri ve tecrübeye sahip olmak hem istenmeyen davranışlarla baş etmede hem de sınıf ortamında beklenen kazanımlara ulaşmada öğretmenlere büyük avantajlar sağlar (Özyürek, 1997). İşte tüm bu nedeler öğretmenlerin alan bilgisi, pedagojik formasyon bilgi ve becerisi, genel kültür bilgisine sahip olmalarıyla birlikte iyi bir sınıf yönetimi bilgi ve becerisine sahip olmalarını zorunlu kılmaktadır.

Sınıf yönetimi yaklaşımları geleneksel yaklaşım ve çağdaş yaklaşımlar olarak iki başlıkta incelenmiştir. Geleneksel yaklaşım, öğretmen, kural ve disiplin merkezli bir anlayışla, öğrencilerin kendileri için belirlenmiş kurallara kesinlikle uymak zorunda oldukları, sınıf ortamında disiplinin otoriter metotlarla sağlandığı yaklaşımdır (Uyanık Balat, 2013). Bu yaklaşımda öğretmen, kuralları belirlemede, belirli bir içeriği aktif olarak öğrenciye sunmakta, öğrenci ise sorgulama olmaksızın pasif olarak kurallara uymakta ve dersi dinlemektedir (Baltacı, 2019). Öğrenci gelişimine uygun olan çağdaş yaklaşımda, sınıf yönetiminin merkezinde öğrenci olur ve geleneksel modelde geçerli olan otorite, yerini etkileşime

bırakmıştır (Gündüz, 2001). Bu anlamda sınıf; gerçek yaşamın kendisi olarak, öğrenci, öğretmen, ders programları, eğitim ortamı gibi iç; okul, çevre ve aile gibi dış etmenlerin etkileştiği bir alan olarak kabul edilir (Aydın, 2009). Çağdaş yaklaşımlarda sınıf kuralları öğrenci ihtiyaçları çerçevesinde öğrencilerle birlikte belirlenir. Bu yaklaşımlar öğrenme odaklı, etkinlik temelli ve öğrenci katılımına olanak sağlayan yaklaşımlardır (Baltacı, 2019). Sınıfı çağdaş yaklaşımlara göre yönetmeye çalışan bir öğretmende bulunması gereken özellikler; insanlara karşı sevgi ve saygı dolu olmak, öğrencilerin bireysel farklılıklarının farkında olmak ve ona göre davranabilmek, öğrencilere nazik, ilgili ve samimi davranmak, hem iç hem de dış motivasyon kullanmak, herkese eşit davranmak, insan haklarına saygılı olmak, öğrencilerin eşit haklara sahip olduğunun farkında olmak, iletişim becerileri yüksek, değişime ve yeniliğe açık, davranışlarıyla iyi bir model olabilmek olarak ifade edilebilir (Moore, 2003).

Sınıf yönetimi modelleri tepkisel, önlemsel, gelişimsel ve bütünsel model olarak belirtilmiştir. (Balay, 2003; Başar, 1996; Beytekin, 2016; Çelik, 2008). Düzen sağlayıcı, ödül ceza türü etkinliklere odaklanan klasik bir sınıf yönetimi modeli olan tepkisel model, istenmeyen davranışa yönelik tepki gösterme eğilimiyle davranışın ve istenmeyen durumun düzeltilmesini amaçlar (Beytekin, 2016). Önlemsel model geleceği kestirme, sınıf ortamını ve uygulamalarını düzenleyerek istenmeyen davranış ya da durumun ortaya çıkmasını engellemeyi amaçlar. Önceden yapılan düzenlemeler istenen davranışlar için uygun ortamlar, kuralların oluşturulması ayrıntılı öğretim planı, sınıf içi düzenleme ve hazırlıklar ile istenmeyen davranışlar önlenmeye çalışılır (Beytekin, 2016). Gelişimsel model, öğrencilerin fiziksel, duygusal ve deneysel gelişimlerinin sınıf yönetiminde öğretmene rehberlik ettiği, sınıf yönetiminin öğretmen tarafından öğrencilerin gelişimsel özelliklerine göre düzenlendiği modeldir (Beytekin, 2016). Bütünsel model, sınıf yönetiminin diğer modellerinin davranış kalıplarının bir bütün olarak ele alındığı, istenen davranışların ortaya çıkabilmesi için uygun ortamların ve sınıf içi düzenlemelerin yapılabilmesi amacıyla genellikle önlemsel modelden, istenmeyen davranışları düzeltmek amacıyla gerektiğinde tepkisel modelden yararlanır. Aynı zamanda sınıf yönetimi etkinlikleri düzenlenirken öğrencilerin gelişim özellikleri dikkate alındığı için gelişimsel modelden de yararlanır (Beytekin, 2016).

Din eğitimi ve öğretimi özel bir alandır. Kendine has özellikleri olan, temelde iman, ibadet ve ahlâk alanlarını kapsayan bir bilgi aktarım sürecini ifade eder (Bilgin, 1983). Bu özel alanın temsilcisi olan din öğretimi alan öğretmenleri, hem öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği yeterliliklere sahip olmalı hem de nitelikli bir formasyon bilgisi ve becerisi kazanmış olmalıdırlar. Burada ifade edilen formasyon bilgisi ve becerisi içerisinde en gerekli alanlardan biri sınıf yönetimi bilgisi ve becerisidir. Hatta din eğitimcisi için bu gereksinim diğer alanlardan çok daha fazladır. Çünkü din eğitimcisinin kazandırmaya çalıştığı din duygusu, kişiyi tüm yönleriyle etkileyen ve hayatı boyunca nasıl bir insan olarak yaşayacağı ya da nasıl bir kişiliğe sahip olacağını belirlemede değer taşımaktadır (Acuner ve Erbaş, 2016). Din eğitimcisi olmak bu anlamda büyük bir sorumluluktur (Aydın, 2005). Bu önemli ve zor sorumluluğun yerine getirilebilmesi için din öğretimi alan öğretmenleri etkili ve verimli bir öğrenme ortamı oluşturmaya çalışmalıdır. Bu amaçla öncelikle öğretmenlerin, sınıf kurallarını belirlemesi, uygun bir sınıf düzenini sağlaması, öğretimi ve zamanı etkili bir şekilde yönetmesi ve öğrenci davranışlarını denetleyerek sınıfta olumlu bir öğrenme iklimi oluşturması gerekmektedir. Zira öğrencide istedik değişime ve gelişmenin elde edilebilmesi, öğrencinin hedeflenen kazanımlara ulaşabilmesi için öğretmen gerekli koşulları sağlamalıdır. Bu da ancak din öğretimi alan öğretmenlerinin çağdaş sınıf yönetimi yaklaşım ve modellerine sahip olmasıyla mümkün olacaktır. Bu nedenle bu araştırma din öğretimi alan öğretmenlerinin sınıf ve sınıf yönetimi algılarını metaforlar aracılığı ile belirlemek istemektedir.

Bir düşünce ve görme biçimi olarak ifade edilen metafor (Morgan, 1998), bir düşünce malzemesi, insan kavrayışının bir şeklidir. Metafor sadece bir söz figürü değil aynı zamanda bir düşünce figürü olarak tanımlanmaktadır. (Lakoff ve Johnson, 2005). Metaforlar söylenmek isteneni daha az ve öz söylemeye, bir kavramla ilgili algıyı başka bir kavram ve o kavrama ait

benzerlik üzerinden açıklamaya yaramaktadır. Ayrıca metaforlar aracılığıyla soyut olan tecrübeler somut olarak kavramsallaşır. Metafor kullanımı bireyi yaratıcı düşünmeye, üretkenliğe, hayal etmeye, anlamlandırmaya yönlendirir. Bir şeyin metafor olarak kabul edilebilmesi için üç sorunun cevaplanması gerekmektedir. 1. Metaforun konusu nedir? 2. Metaforun kaynağı nedir? 3. Metaforun kaynağından konusuna atfedilmesi düşünülen özellikler nelerdir? (Forceville 2002'den Akt: Aydın, 2010). Benzetme yapılan metaforda üç temel öge bulunur. Bunlar; benzeyen, benzetilen ve benzetilene ait özellik ya da benzetme yönüdür (Saban, 2004). “Allah katında İsa'nın misali Âdem'in misali gibidir ki onu topraktan yarattı...” (Âl-i İmrân, 3/59). Metafor öğeleri açısından ayet incelendiğinde Hz. İsa benzeyen, Hz. Âdem kendisine benzetilen, topraktan yaratılma da benzetme yönüdür (Çakmak, 2020). İnsanlar ifade gücünü arttırmak amacıyla sıklıkla metafor kullanırlar (Aykaç ve Çelik, 2014). Sosyal bilimler araştırmalarında metaforlar önemli bir veri elde etme aracı olarak kullanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Ayrıca son yıllarda eğitim alanında da veri elde etmek amacıyla, anlaşılmayan, anlaşılması zor olan konularda veya bazı kavram, algı ve tutumları daha anlaşılır olarak ifade etmede metaforlar kullanılmaktadır. Bu amaçla özellikle eğitim yönetiminde, müfredat geliştirme ve plânlamada; öğretim alanında da öğrenmeyi teşvik etme ve yaratıcı düşünceyi geliştirmede metaforlara başvurulmaktadır (Arslan ve Bayrakçı, 2006; Döş, 2010).

Alanyazında öğretmen, öğrenci, öğrenme, öğretme, okul, program vb. kavramlar üzerine gerçekleştirilmiş metaforik çalışmalar mevcuttur (Baker, 1991; Balcı, 1999; Cerit, 2008; Çakmak, 2021; Karateke, 2019; Martinez, Saulea ve Huber, 2001; Naıçacı ve Bektaş, 2012; Saban, 2004; Tortop, 2013; Turhan ve Yaraş, 2013; Uzun ve Paliç, 2013; Yılmaz, Göçen ve Yılmaz, 2013). Alanyazında din öğretimi alan öğretmenlerinin sınıf ve sınıf yönetimi kavramlarına ilişkin metaforik algılarının incelendiğı bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu yönüyle araştırma özgün bir çalışmadır. Ayrıca din öğretimi alanında sınıf yönetimi üzerine yapılan bazı çalışmalar bulunmaktadır. Bunlardan bazıları Uçar (2004), Kars (2007), Fakioglu Bağıcı (2012), Şimşek (2012), Zengin (2013), Altıntaş (2017), Baltacı (2019) tarafından gerçekleştirilmiştir. Uçar (2004), İlköğretim okulları II. kademedeki din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterliklerini Kayseri İli örneğinde araştırmıştır. Kars (2007), din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin kendi algılarına dayalı sınıf yönetimi yeterliklerini Konak İlçesi örneğinde araştırmıştır. Fakioglu Bağıcı (2012), ilköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterliklerini Beykoz ilçesi örneğinde araştırmıştır. Şimşek (2012), din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmen adaylarının sınıf yönetimi stratejilerine yönelik görüşlerini araştırmıştır. Zengin (2013), din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin eğitim öğretim yeterlik algılarını araştırmıştır. Altıntaş (2017), ilköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi dersi öğretmenlerinin değer öğretiminde benimsedikleri sınıf yönetimi yaklaşımlarını araştırmıştır. Balcı (2019), din dersi öğretmenlerinin sınıf yönetimi yaklaşımlarını etnometodolojik bir araştırma olarak çalışmıştır.

Bu araştırmanın amacı, din öğretimi alan öğretmenlerinin “sınıf” ve “sınıf yönetimi” kavramlarına ilişkin sahip oldukları algıları metaforlar aracılığıyla ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Din öğretimi alan öğretmenlerinin “sınıf” kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeler (metaforlar) nelerdir?
2. Din öğretimi alan öğretmenlerinin “sınıf” kavramına yönelik ürettikleri metaforlar arasında cinsiyet ve kıdeme göre anlamlı farklılık var mıdır?
3. Din öğretimi alan öğretmenlerinin “sınıf” kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeler (metaforlar) hangi kategoriler altında toplanabilir?
4. Din öğretimi alan öğretmenlerinin “sınıf yönetimi” kavramına ait sahip oldukları zihinsel imgeler (metaforlar) nelerdir?
5. Din öğretimi alan öğretmenlerinin “sınıf yönetimi” kavramına yönelik ürettikleri metaforlar arasında cinsiyet ve kıdeme göre anlamlı farklılık var mıdır?

6. Din öğretimi alan öğretmenlerinin “sınıf yönetimi” kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeler (metaforlar) hangi kategoriler altında toplanabilir?

YÖNTEM

2.1. Araştırma Deseni

Din öğretiminde öğretmenlerin sınıf ve sınıf yönetimiyle ilgili algılarını metaforlar üzerinden belirlemeye çalışan bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden fenomenolojik (olgubilimsel) araştırma deseni kullanılmıştır. Fenomenolojik araştırma (olgubilim), tam anlamını kavrayamadığımız, fakat bize tümüyle yabancı olmayan olguları araştırmayı amaçlayan çalışmalar için uygundur. (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Kaynağını, felsefe ve psikolojiden alan bu araştırmalarda katılımcılar tarafından tanımlanmış şekliyle bir fenomenle ya da kavramla ilgili bireylerin yaşadığı deneyimler betimlenir. Bu betimlemeler söz konusu fenomenle ilgili çeşitli deneyimlere sahip bireylerin deneyimlerinin özüne ulaşma ve bu deneyimleri değerlendirmeye sonuçlanır (Creswell, 2017)

“Gerçek nedir?” sorusuna cevap arayan bir yöntem olan fenomenoloji (olgubilim), tanımlayıcı bir araştırmadır. Bu yaklaşımda araştırmacı katılımcının kişisel (öznel) tecrübeleriyle ilgilenmekte, bireyin algılamalarını ve olaylara yükledikleri anlamları incelemektedir. Bu bağlamda genelleme yapmak değil, olguları tanımlamak önemlidir (Baş ve Akturan, 2008).

Bu çalışmada Din öğretimi alan dersleri öğretmenlerinin sınıf ve sınıf yönetimi kavramıyla ilgili algıları belirlenmeye çalışıldığı için olgubilim deseni tercih edilmiştir.

2.2. Çalışma Grubu

Olgubilim çalışmalarında olguyu deneyimleyen kişilerden olguya ilgili ayrıntılı bilgi elde edilmeye çalışılır. Bu nedenle çalışma grubunda yer alan kişiler araştırılan olguya ilgili deneyimleri bulunduğu için amaca yönelik seçilen kişilerdir. (Baker ve diğerleri 1992’den Akt: Onat Kocabıyık, 2015). Din öğretimi alan dersleri öğretmenlerinin sınıf ve sınıf yönetimi kavramıyla ilgili algılarını belirlemeye çalışan bu çalışmanın çalışma grubunu, gönüllülük esasına göre amaçlı örnekleme yöntemiyle belirlenmiş din öğretimi alan öğretmenleri oluşturmaktadır. Çalışma grubu ile ilgili tanımlayıcı bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Çalışma Grubundaki Öğretmen Adaylarıyla İlgili Kişisel Bilgiler

Değişken	Kategori	N	F (%)
Cinsiyet	Kadın	58	55,3
	Erkek	47	44,7
Kıdem (Yıl)	1-3 yıl	20	19
	4-8 yıl	27	25,7
	9-14 yıl	18	17,1
	15-20 yıl	15	14,2
	21-27 yıl	17	16,1
	28 ve üstü	8	7,6
TOPLAM		105	100

Tablo 1’e göre araştırma 105 din öğretimi alan öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Bunların 58’i (%55,8) bayan, 46’sı (%44,2) erkektir. Bu öğretmenlerin 20’si (%19,2) 1-3, 26’sı (%25) 4-8, 18’i (%17,3) 9-14, 15’i (%14,4) 15-20, 17’si (%16,3) 21-27 ve 8’i (%7,8) de 28 ve daha fazla yıldır öğretmen olarak görev yapmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerimizin kıdemlerine bakıldığında güzel bir dağılımın olduğu görülmektedir. Şöyle ki, çalışmada görüşlerini paylaşan öğretmenlerin yaklaşık % 20’si olan 20’si 1-3 yıllık kıdeme sahiptir. Buna göre çalışmanın ortaya koyduğu sonuçlar, öğretmenliğe yeni başlamış ya da öğretmenlik

mesleğinin ilk yıllarında olan öğretmenlerin, sınıf ve sınıf yönetimi algılarını ortaya koyduğu için önemlidir. Araştırmada görüşlerini paylaşan öğretmenlerin yaklaşık %24'ü olan 25'i ise öğretmenlikte 20 yılı aşkın hizmet vermekte olan gruptur. Araştırma yine tecrübeli öğretmen olarak ifade edilebilecek bu grubun sınıf ve sınıf yönetimi algılarını ortaya koyduğu için de önemlidir.

2.3. Verileri Toplama Aracı

Olgubilim yönteminde, yapılandırılmamış ya da yarı-yapılandırılmış görüşme teknikleri kullanılarak araştırılan olgu açıklanmaya çalışılır (Onat Kocabıyık, 2015). Araştırmaya katılan din öğretimi alan öğretmenlerine sınıf ve sınıf yönetimi kavramına ilişkin sahip oldukları algıları belirlemek amacıyla yarı yapılandırılmış bir form ulaştırılmıştır. Bu formda metafor hakkında kısa bir bilgi verildikten sonra öğretmenlik üzerine bir metafor örneği paylaşılmıştır. Sonra öğretmenlere “Sınıf gibidir. Çünkü” ve “Sınıf yönetimi gibidir. Çünkü” cümleleri verilerek, onlardan bu cümleleri tamamlamaları istenmiştir. Metaforlar aracılığıyla din öğretimi alan öğretmenlerinden çalışılan olgu/durum hakkında bir betimleme yapmaları istenmiş ve bu betimleme aracılığı ile öğretmenlerin olgu/durum ile ilgili algıları ortaya konmaya çalışılmıştır. Araştırmada sınıf ve sınıf yönetimi kavramları ile ilgili metaforları belirlerken “gibi” kavramı metaforun konusu ile metaforun kaynağı arasındaki bağı ifade etmesi için kullanılırken, “çünkü” kavramı kullanılan metaforlar için bir gerekçe sunulmasını sağlamaktadır (Çakmak, 2021; Küçüktepe ve Gürültü, 2014). Form, din öğretimi alan öğretmenlerine online olarak ulaştırılmış, cevaplar da yine online olarak alınmıştır.

2.4. Verilerin Analizi

Bu araştırmada elde edilen veriler frekans, yüzde hesaplamaları ve içerik analizi yöntemleri kullanılarak çözümlenmiştir. İçerik analizi, veriden onun içeriğine ilişkin tekrarlanabilir ve geçerli sonuçlar çıkarmak üzere kullanılan bir araştırma tekniğidir (Koçak ve Arun, 2006). Sosyal bilimler alanında çokça kullanılan bu yöntemde, birbirine benzeyen veriler, belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilir, okuyucunun anlayabileceği bir biçimde organize edilir ve yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). İçerik analizi yapılırken veriler şu aşamalardan geçirilir:

1. *Kodlama ve ayıklama aşaması*; formlarda belirtilen metaforlar ve sebep cümleleri alfabetik olarak sıralanır. Birden fazla metafor belirtilen ya da metafor verilip sebebi belirtilmeyen formlar bu aşamada elenir. Bu araştırmada 111 öğretmen formu doldurmuştur. Bu 111 öğretmene ait formun 3'ünde öğretmenler metafor belirtmemiş ya da metafor belirtmiş, sebebini belirtmemişlerdir. Bu sebeple bahsi geçen 3 form elenmiş ve değerlendirilmemiştir.

2. *Örnek metafor imgesi derleme aşaması*; üretilen metaforlar, metaforun konusu, metaforun kaynağı ile kaynak ve konu arasındaki ilişki yönünden incelenir. Metafor kaynağı ile konusu arasında mantıklı ilişki kurulamayan formlar elenir. 111 adet formun 3'ünde öğretmenler metafor kaynağı ile konusu arasında mantıklı ilişki kurmadıkları için bu 3 form da elenmiş ve değerlendirilmemiştir.

3. *Kategori geliştirme aşaması*; Belirtilen metaforlar kaynak ve konu arasındaki ilişki bakımından incelenerek kategoriler oluşturulur (Çakmak, 2021; Egüz ve Öntaş, 2018).

Bu araştırmaya katılan 111 formun 6'sı yukarıda ifade edilen sebeplerle elenmiş, 105 formda din öğretimi alan öğretmenlerinin sınıf ve sınıf yönetimine dair geliştirdikleri metaforlar, kaynak ve konu arasındaki ilişki bakımından incelenmiş ve kategorize edilmiştir. Yapılan analizlerin güvenilirliğinin sağlanması amacıyla iki alan uzmanı ile metafor ifadeleri üzerine değerlendirme görüşmesi yapılmıştır. Bu görüşme ile metaforların hangi kategorilere ait olduğunun belirlenmesinde görüş birliği ve görüş ayrılığı tespiti yapılmıştır. Güvenirlik katsayısı Şekil 1'deki güvenirlilik katsayısı hesaplama formülü kullanılarak .91 olarak

hesaplanmıştır. Bu değer genel olarak kabul gören güvenilirlik katsayısı oranı olan .80 değerinden büyük olduğundan kazanım analizinin güvenilir olduğu söylenebilir (Baltacı, 2017).

Şekil 1: Kodlayıcılar arası uyum katsayısı hesaplama formülü (Baltacı, 2017).

$$\text{Güvenirlik} = \frac{\text{Görüş Birliği}}{\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı}}$$

BULGULAR

3.1. Sınıf Kavramı ile İlgili Üretilen Metaforlar

Araştırmaya konu olan din öğretimi alan öğretmenlerinin “sınıf” kavramına yönelik geliştirdikleri metaforlar, metaforları temsil eden öğretmen sayıları ve yüzdeleri Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. Öğretmenlerin Sınıf Kavramına Yönelik Geliştirdikleri Metaforların Frekans ve Yüzde Dağılımları

Metafor Sırası	Metafor Adı	N	%
1	Ağaç	2	1,90
2	Aile	7	6,66
3	Aktar	1	0,95
4	Akvaryum	1	0,95
5	Arena	1	0,95
6	Arı kovanı	4	3,80
7	Atölye	2	1,90
8	Ay	1	0,95
9	Ayna	4	3,80
10	Bahçe	23	21,90
11	Bitki	1	0,95
12	Deniz	1	0,95
13	Devlet	1	0,95
14	Doğa	2	1,90
15	Dünya	2	1,90
16	Ev	7	6,66
17	Evlad	1	0,95
18	Fidan	2	1,90
19	Futbol	1	0,95
20	Gemi	1	0,95
21	Gezegen	1	0,95
22	Gökyüzü	1	0,95
23	Havuz	1	0,95
24	İnsan hafızası	1	0,95
25	Kafile	1	0,95
26	Kapalı kutu	1	0,95
27	Karınca sürüsü	1	0,95
28	Kütüphane	1	0,95
29	Maden	1	0,95
30	Ocak	2	1,90
31	Okyanus	1	0,95
32	Orkestra	2	1,90
33	Orman	2	1,90
34	Oyun hamuru	1	0,95
35	Paylaşmak	1	0,95
36	Pazar yeri	1	0,95

37	Sahne	9	8,57
38	Sera	1	0,95
39	Sofra	1	0,95
40	Tarla	3	2,85
41	Tohum	1	0,95
42	Tomurcuk	1	0,95
43	Toprak	4	3,80
44	Yemek pişirmek	1	0,95
Toplam		105	100

Tablo 2 incelendiğinde katılımcıların ürettikleri metaforlarla ilgili bulgular aşağıdaki gibidir:

1. 105 öğretmen sınıf kavramına ilişkin 44 metafor üretmiştir.

2. Öğretmenlerin geliştirdikleri 44 metaforun 28'i bir öğretmen tarafından üretilmiştir. Bu da toplam metaforların % 64'üne karşılık gelmektedir. Geriye kalan % 36'ya yakın metafor, 2 ila 23 öğretmen arasında farklılaşan sayılarla temsil edilmektedir. Metafor başına düşen öğretmen sayısı ise 2,38'dir. Buna göre araştırma öğretmenlerin düşünce zenginliklerini ortaya koymaktadır.

3. Öğretmenlerin sınıf kavramını tanımlarken en çok kullandıkları metaforlar şunlardır: (1) bahçe, 23 öğretmen, %21,90. (2) sahne, 9, %8,57. (3) aile, 7, %6,66. (4) ev, 7, %6,66. (5) arı kovani, 4, % 3,80. (6) ayna, 4, % 3,80. (7) toprak, 4, % 3,80.

4. 44 metaforun 15'i canlılarla, 29'u cansızlarla ilgilidir. Canlı varlıklarla ilgili metaforların 3'ü insan, 4'ü hayvanlar, 8'i bitkilerle ilgilidir. 3 insan ile ilgili metaforun 1'i meslekle ilgilidir. 29 cansız metaforun 27'si somut varlıklarla, 2'si soyut varlıklarla ilişkilidir.

Din öğretimi alan öğretmenlerinin sınıf kavramı ile ilgili ürettikleri metaforların cinsiyetlere göre dağılımı Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Metaforların Cinsiyet Dağılımı

Kadın öğretmenler tarafından üretilen metaforlar	Erkek öğretmenler tarafından üretilen metaforlar	Kadın ve erkek öğretmenler tarafından ortak üretilen metaforlar
Ağaç, aktar, bitki, fidan, gezegen, gökyüzü, insan hafızası, kapalı kutu, kütüphane, okyanus, orkestra, orman, paylaşmak, sera, yemek pişirmek.	Akvaryum, arena, ay, deniz, devlet, dünya, evlat, futbol, gemi, havuz, kafile, karınca sürüsü, maden, oyun hamuru, pazar yeri, sofrası, tohum, tomurcuk,	Aile, arı kovani, atölye, ayna, bahçe, doğa, ev, ocak, sahne, tarla, toprak.

Din öğretimi alan öğretmenlerinin sınıf kavramı ile ilgili ürettikleri metaforların kıdemlerine göre dağılımı Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Metaforların Kıdem Dağılımı

1-3 yıl	Aile, arı kovani, atölye, ayna, bahçe (5), bitki, doğa, futbol, gezegen, gökyüzü, karınca sürüsü, maden, orman, sahne, sera.
4-8 yıl	Ay, ayna, arı kovani, bahçe (7), doğa, ev (4), fidan, gemi, kapalı kutu, orkestra, paylaşmak, pazar yeri, sahne (2), tohum, toprak (3).
9-14 yıl	Aile (3), aktar, arı kovani, ayna, bahçe (2), deniz, ev (2), havuz, ocak, sahne (5).
15-20 yıl	Aile, akvaryum, arena, bahçe (3), devlet, dünya, insan hafızası, kafile, okyanus, sahne, sofrası, tomurcuk, toprak.
21-27 yıl	Ağaç (2), aile (2), atölye, ayna, bahçe (3), dünya, evlat, fidan, ocak, orkestra, orman, oyun hamuru, tarla.
28 ve üstü	Aile, arı kovani, bahçe (2), kütüphane, tarla (2), yemek pişirmek.

Öğretmenlerin geliştirdikleri metaforlar sınıf kavramına yönelik ortak özellikleri açısından incelenmiş, tespit edilen 44 metaforun sınıf olgusunu nasıl kavramsallaştırdığı belirlenmiştir. Bu belirlemede öğretmenlerin geliştirdiği her metafor; metaforun konusu, metaforun kaynağı ve metaforun konusu ile kaynağı arasındaki ilişki yönünden incelenmiş, her metaforun sınıf kavramına yönelik sahip olduğu bakış açısı / yaklaşım belli bir tema ile ilişkilendirilerek (örneğin, “Zengin bir yaşam alanı olarak sınıf” gibi) 8 farklı kavramsal kategori belirlenmiştir. Bu kategoriler Tablo 5’te gösterilmiştir.

Tablo 5. Metaforların Kategorilere Dağılımı

Kategoriler (n=8)	f (%)	Metaforlar (n=44)	f (%)
1. Bireysel gelişim kaynağı olarak sınıf.	38 Öğretmen % 36,19	Bahçe 23, fidan 2, ocak 2, sera 1, bitki 1, tarla 3, tohum 1, tomurcuk 1, toprak 4.	9 Metafor % 20,45
2. Sevgi ve güven kaynağı olarak sınıf.	17 % 16,19	Aile 7, devlet 1, ev 7, futbol takımı 1, paylaşmak 1.	5 % 11,36
3. Şekillendiren / Geleceğe yön veren ortam olarak sınıf.	15 % 14,28	Atölye 2, evlat 1, oyun hamuru 1, sahne 9, sofraya 1, yemek pişirmek 1.	6 % 13,63
4. Zengin bir yaşam alanı olarak sınıf.	14 % 13,33	Aktar 1, akvaryum 1, deniz 1, doğa 2, dünya 2, gezegen 1, okyanus 1, orkestra 2, orman 2, pazar yeri 1.	10 % 22,72
5. Dikkatli ve yoğun bir çalışma alanı olarak sınıf.	6 % 5,71	Arena 1, arı kovanı 4, karınca sürüsü 1.	3 % 6,81
6. Aydınlatan ortam olarak sınıf.	6 % 5,71	Ay 1, ayna 4, gökyüzü 1.	3 % 6,81
7. Bilgi kaynağı olarak sınıf.	5 % 4,76	Ağaç 2, havuz 1, insan hafızası 1, kütüphane 1.	4 % 9,09
8. Keşif kaynağı olarak sınıf.	3 % 2,85	Gemi 1, kapalı kutu 1, maden 1.	3 % 6,81

Kategori 1. Bireysel gelişim kaynağı olarak sınıf. Tablo 5 incelendiğinde bu kategori 38 öğretmen (% 36,19) ve 9 metafor (% 20,45) ile temsil edildiği görülmektedir. Bu kategorideki metaforlar; *bahçe, fidan, ocak sera, bitki, tarla, tohum, tomurcuk, toprak* olarak belirlenmiştir. Aşağıda bu kategoriye ait metafor örnekleri verilmiştir.

Bahçe:

Sınıf bir bahçeye benzer. Çünkü orada çeşit çeşit tohumlar işlenir (Ö1, erkek, 1-3 yıllık öğretmen).

Sınıf bahçe gibidir. Çünkü çocuklar o bahçeye ekilen tohum gibi emek ister ve sonucunda istenilen ürün ortaya çıkar (Ö8, kadın, 4-8).

Sınıf bahçe gibidir. Çünkü orada doğal yapıları ile geliştirilmesi gereken özler vardır (Ö28, kadın, 21-27).

Fidan:

Sınıf bir fidana benzer. Çünkü fidan büyüyüp ürün veren ağaca dönüşür (Ö4, kadın, 21-27).

Ocak:

Sınıf ocağa benzer. Çünkü sınıf ocağından yetişen çocuklar sıcaklığı, bilgiyi, tecrübeyi, yaşamı ve zorluklarla mücadeleyi o ocakta o yuvada o kaynaktan öğrenir. Kendisi de ileride bir ocak olur (Ö38, erkek, 21-27).

Sera:

Sınıf bir sera gibidir. Çünkü birer fide olan öğrencilerimizin gelişimi için optimum seviye oluşturulur (Ö44, kadın, 1-3).

Bitki:

Sınıf bir bitkiye benzer. Çünkü sulayıp beslerseniz yani çocuklara en önemli ders olan "Ahlak" dersi ile ilgili malzemeyi doğru verebilirseniz, işte bu, gelişim için en önemli can suyudur (Ö11, kadın, 1-3).

Kategori 2. Sevgi ve güven kaynağı olarak sınıf. Tablo 5 incelendiğinde bu kategori 17 öğretmen (% 16,19) ve 5 metafor (% 11,36) ile temsil edilmektedir. Bu kategorideki metaforlar; *aile, devlet, ev, futbol takımı, paylaşmak* olarak belirlenmiştir. Aşağıda bu kategoriye ait metafor örnekleri verilmiştir.

Aile:

Sınıf bir aile gibidir. Çünkü sınıftakiler arasında paylaşım ve birlikte zaman geçirmekten kaynaklı bir sevgi bağı vardır (Ö48, erkek, 9-14).

Ev:

Sınıf ev gibidir. Çünkü seni güvende hissettirir (Ö20, kadın, 4-8)

Paylaşmak:

Sınıf paylaşmak gibidir. Çünkü öğrenciler sadece dersi değil insanlarla bir arada yaşamayı, birbirlerine destek olmayı, hayatı orada öğrenirler (Ö35, kadın, 4-8).

Kategori 3. Şekillendiren / Geleceğe yön veren ortam olarak sınıf. Tablo 5 incelendiğinde bu kategori 15 öğretmen (% 14,28) ve 6 metafor (% 13,63) ile temsil edilmektedir. Bu kategorideki metaforlar; *atölye, evlat, oyun hamuru, sahne, sofraya, yemek pişirmek* olarak belirlenmiştir. Aşağıda bu kategoriye ait metafor örnekleri verilmiştir.

Atölye:

Sınıf bir atölyeye benzer. Çünkü öğretmen ham olan öğrencileri burada işler, şekil verir, istenen / beklenen / sipariş verilen forma sokar (Ö42, erkek, 21-27).

Oyun hamuru:

Sınıf oyun hamuruna benzer. Çünkü orada öğrenciye istediğiniz şekli verebilirsiniz (Ö42, erkek, 21-27).

Sahne:

Sınıf sahne gibidir. Çünkü sınıfta heyecan ve mutluluk içerisinde sahnelenen bir gösteri ile meraklı seyircilerin geleceğine yön vermeye çalışırsınız (Ö25, kadın, 4-8).

Kategori 4. Zengin bir yaşam alanı olarak sınıf. Tablo 5'e göre bu kategori 14 öğretmen (% 13,33) ve 10 metafor (% 22,72) ile temsil edilmektedir. Bu kategorideki metaforlar; *aktar, akvaryum, deniz, doğa, dünya, gezegen, okyanus, orkestra, orman, pazar yeri* olarak belirlenmiştir. Aşağıda bu kategoride yer alan metaforlara ilişkin örnekler verilmiştir.

Aktar:

Sınıf bir aktara benzer. Çünkü nasıl ki baharatların kokuları, tatları, renkleri farklı farklıysa, sınıftaki her bir öğrencinin de ilgi, yetenek, hayalleri, öğrenme biçimleri farklıdır, kendine özgüdür (Ö45, kadın, 9-14).

Deniz:

Sınıf deniz gibidir. Çünkü sınıf bazen durgun, bazen dalgalı, bazen bereketli bazen sığ bir yaşam alanıdır (Ö58, erkek, 9-14).

Doğa:

Sınıf doğa gibidir. Çünkü orada farklı yaşantıları olan öğrenciler bir arada bulunur (Ö95, erkek, 1-3).

Dünya:

Sınıf bir dünya gibidir. Çünkü çok çeşitli kıtaları, okyanusları ovaları vardır (Ö103, erkek, 21-27).

Orman:

Sınıf orman gibidir. Çünkü içerisinde birbirinden farklı türler vardır (Ö103, erkek, 21-27).

Pazar yeri:

Sınıf bir pazar yeri gibidir. Çünkü orada farklı algılara, duygulara, isteklere vb. sahip bireyler vardır. Bu düşünce ile sınıflara girilmelidir (Ö105, erkek, 4-8).

Kategori 5. Dikkatli ve yoğun bir çalışma alanı olarak sınıf. Tablo 5 incelendiğinde bu kategori 6 öğretmen (% 5,71) ve 3 metafor (% 6,81) ile temsil edilmektedir. Bu kategorideki metaforlar; *arena, arı kovanı, karınca sürüsü* olarak belirlenmiştir. Aşağıda bu kategoriye ait metafor örnekleri verilmiştir.

Arena:

Sınıf bir arenaya benzer. Çünkü her an dikkatli olmalı, her şeyi iyi gözlemlemeli. En ufak bir boşluk kabul etmez (Ö73, erkek, 15-20).

Arı kovanı:

Sınıf bir arı kovanı gibidir. Çünkü sınıfta öğretmenler hedefleri doğrultusunda ince çalışırlar ve sonucu elde ederler (Ö96, erkek, 1-3).

Kategori 6. Aydınlatan ortam olarak sınıf. Tablo 3'e göre bu kategori 6 öğretmen (% 5,71) ve 3 metafor (% 6,81) ile temsil edilmektedir. Bu kategorideki metaforlar; *ay, ayna ve gökyüzü* olarak belirlenmiştir. Aşağıda bu kategoriye ait metafor örnekleri verilmiştir.

Ay:

Sınıf ay gibidir. Çünkü bir aydınlık yüzü bir de karanlık yüzü vardır. Öğretmene düşen karanlıkta kalan öğrencileri aydınlığa çıkarmaktır (Ö5, erkek, 4-8).

Gökyüzü:

Sınıf bir gökyüzü gibidir. Çünkü öğrenciler yıldız öğretmenler ay olarak düşünüldüğünde öğrenciler öğretmenden aldığı ışığı farklı farklı yansıtır (Ö43, kadın, 1-3).

Kategori 7. Bilgi kaynağı olarak sınıf. Tablo 3'e göre bu kategori 5 öğretmen (% 4,76) ve 4 metafor (% 9,09) ile temsil edilmektedir. Bu kategorideki metaforlar;

ağaç, havuz, insan hafızası, kütüphane olarak belirlenmiştir. Aşağıda bu kategoriye ait metafor örnekleri verilmiştir.

Ağaç:

Sınıf ağaç gibidir. Çünkü orada ağacın kök salması gibi çeşit çeşit bilgiler kök salar (Ö29, kadın, 21-27).

Kütüphane:

Sınıf bir kütüphaneye benzer. Çünkü orada bilinmeyenler öğrenilir (Ö21, kadın, 28 ve üstü).

Kategori 8. Keşif kaynağı olarak sınıf. Tablo 3'e göre bu kategori 3 öğretmen (% 2,85) ve 3 metafor (% 6,81) ile temsil edilmektedir. Bu kategorideki metaforlar; *gemi, kapalı kutu, maden* olarak belirlenmiştir. Aşağıda bu kategoriye ait metafor örnekleri verilmiştir.

Gemi:

Sınıf bir gemi gibidir. Çünkü gemiyle çıktığımız yolda yeni diyarlar keşfederiz (Ö98, erkek, 4-8).

Maden:

Sınıf bir maden gibidir. Çünkü öğretmenin işçiliğiyle yeni değerler keşfedilir (Ö54, erkek, 1-3).

3.2. Sınıf Yönetimi Kavramı ile İlgili Üretilen Metaforlar

Araştırmaya konu olan din öğretimi alan öğretmenlerinin “sınıf yönetimi” kavramına yönelik geliştirdikleri metaforlar, metaforları temsil eden öğretmen sayıları ve yüzdeleri Tablo 6’da gösterilmiştir:

Tablo 6. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Kavramına Yönelik Geliştirdikleri Metaforların Frekans ve Yüzde Dağılımları

Metafor Sırası	Metafor Adı	N	%
1	Ahtapot	1	0,95
2	Aile yönetmek	8	7,61
3	Antrenman sahası	1	0,95
4	Araba kullanmak	4	3,80
5	Araç motoru	1	0,95
6	Arena	1	0,95
7	Arı kovana	1	0,95
8	Arının bal yapması	1	0,95
9	Ayar düğmesi	1	0,95
10	Bahçıvanlık	3	2,85
11	Baraj	1	0,95
12	Bekçilik	1	0,95
13	Beste	1	0,95
14	Çiçek bakımı	4	3,80
15	Çiftçilik	2	1,90
16	Çobanlık	2	1,90
17	Dantel örmek	1	0,95
18	Deney yapmak	1	0,95
19	Devlet yönetmek	6	5,71
20	Doğa kanunları	1	0,95
21	Dülgerlik	1	0,95

22	Ekin ekmek	1	0,95
23	Ev geçindirmek	1	0,95
24	Fabrika yönetmek	2	1,90
25	Futbol takımı yönetmek	1	0,95
26	Galaksi	1	0,95
27	Geleceğe yatırım yapmak	1	0,95
28	Gemi kaptanlığı	3	2,85
29	Girişimcilik	1	0,95
30	Güneş	2	1,90
31	Hayat	1	0,95
32	Kelebek	1	0,95
33	Kuş	1	0,95
34	Labut çevirmek	1	0,95
35	Makine	1	0,95
36	Marangozluk	1	0,95
37	Masa ayağı	1	0,95
38	Meddahlık	1	0,95
39	Müzik aleti çalmak	1	0,95
40	Orkestra yönetmek	18	17,14
41	Ocak yönetmek	1	0,95
42	Renk spektrumu	1	0,95
43	Saat	1	0,95
44	Sahne yönetmek	3	2,85
45	Sanat	1	0,95
46	Seçim pusulası	1	0,95
47	Seyislik	1	0,95
48	Sinir sistemi	1	0,95
49	Suya vurulan darbe	1	0,95
50	Suya urgan bağlamak	1	0,95
51	Terazi	2	1,90
52	Toprak işlemek	2	1,90
53	Ülke	1	0,95
54	Ülke emniyeti	1	0,95
55	Yolculuk	1	0,95
56	Yönetmenlik	2	1,90
57	Yumurta	1	0,95
Toplam		105	100

Tablo 6 incelendiğinde öğretmenlerin geliştirdikleri metaforlar ile ilgili bulgular şunlardır:

1. 105 öğretmen sınıf yönetimi kavramına yönelik 57 metafor üretmiştir.

2. Öğretmenlerin geliştirdikleri 57 metaforun 42'si bir öğretmen tarafından üretilmiştir. Bu da toplam metaforların % 73'üne karşılık gelmektedir. Geriye kalan % 27'ye yakın metafor, 2 ila 18 öğretmen arasında farklılaşan sayılarla temsil edilmektedir. Metafor başına düşen öğretmen sayısı ise 1,84'tür. Buna göre araştırma öğretmenlerin düşünce zenginliklerini ortaya koymaktadır.

3. Öğretmenlerin sınıf yönetimi kavramını tanımlarken en çok kullandıkları metaforlar şöyle belirlenmiştir: (1) orkestra yönetmek 18 öğretmen, %17,14. (2) aile yönetmek 8, % 7,61. (3) devlet yönetmek 6, %5,71. (4) araba kullanmak, 4, % 3,80. (5) çiçek bakımı, 4, % 3,80.

4. 57 metaforun 14'ü canlılarla, 43'ü cansızlarla ilgilidir. 14 canlı varlığa ait metaforun 10'u insanlar 4'ü hayvanlarla ilişkilidir. İnsana ait 10 metaforun 10'u da mesleklerle ilgilidir. 43 cansız metaforun 30'u somut varlıklarla, 13'ü soyut varlıklarla ilgilidir.

Din öğretimi alan öğretmenlerinin sınıf kavramıyla ilgili ürettikleri metaforların cinsiyetlere göre dağılımı Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7. Metaforların Cinsiyet Dağılımı

Kadın öğretmenler tarafından üretilen metaforlar	Erkek öğretmenler tarafından üretilen metaforlar	Kadın ve erkek öğretmenler tarafından ortak üretilen metaforlar
Ahtapot, arının bal yapması, ayar düğmesi, bekçilik, dantel örmek, deney yapmak, ekin ekmek, ev geçindirmek, fabrika yönetmek, galaksi, geleceğe yatırım yapmak, girişimcilik, hayat, kuş, makine, marangozluk, masa ayağı, meddahlık, müzik aleti çalmak, renk spektrumu, terazi, toprak işlemek, ülke, yumurta.	Antrenman sahası, araç motoru, arena, arı kovanı, baraj, beste, çiftçilik, doğa kanunları, dülgerlik, futbol takımı yönetmek, kelebek, labut çevirmek, ocak yönetmek, saat, sanat, seçim pusulası, seyislik, sinir sistemi, suya vurulan darbe, suya urgan bağlamak, ülke emniyeti, yolculuk.	Aile yönetmek, araba kullanmak, bahçıvanlık, çiçek bakımı, çobanlık, devlet yönetmek, gemi kaptanlığı, güneş, orkestra yönetmek, sahne yönetmek, yönetmenlik.

Din öğretimi alan öğretmenlerinin sınıf kavramıyla ilgili ürettikleri metaforların kıdemlerine göre dağılımı Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8. Metaforların Kıdem Dağılımı

1-3 yıl	Ahtapot, aile yönetmek (2), araba kullanmak (2), çiçek bakımı, çobanlık, dantel örmek, galaksi, geleceğe yatırım yapmak, gemi kaptanlığı, marangozluk, müzik aleti çalmak, orkestra yönetmek (2), seçim pusulası, sinir sistemi, terazi, yolculuk.
4-8 yıl	Aile yönetmek (5), antrenman sahası, araç motoru, arı kovanı, bahçıvanlık, baraj, çiftçilik, deney, fabrika yönetmek, futbol takımı yönetmek, hayat, kelebek, kuş, makine, meddahlık, orkestra yönetmek (4), sahne yönetmek, toprak işlemek, ülke, yönetmenlik.
9-14 yıl	Aile yönetmek, araba kullanmak (2), ayar düğmesi, çiçek bakımı, devlet yönetmek, ekin ekmek, gemi kaptanlığı, güneş, orkestra yönetmek (4), sahne yönetimi, sanat, suya urgan bağlamak, terazi, yönetmenlik.
15-20 yıl	Arena, bahçıvanlık, çiçek bakımı, çobanlık, devlet yönetmek (4), ev geçindirmek, gemi kaptanlığı, orkestra yönetmek (2), saat, suya vurulan darbe, toprak işlemek.
21-27 yıl	Bekçilik, beste, çiçek bakımı, doğa kanunları, dülgerlik, fabrika yönetmek, labut çevirmek, orkestra yönetmek (7), renk spektrumu, seyislik, ülke emniyeti.
28 ve üstü	Arının bal yapması, bahçıvanlık, çiftçilik, devlet yönetmek, girişimcilik, güneş, masa ayağı, orkestra yönetmek.

Öğretmenlerin geliştirdikleri metaforlar sınıf yönetimi kavramına yönelik ortak özellikleri açısından incelenmiş, tespit edilen 57 metafor sınıf yönetimi olgusunu nasıl kavramsallaştırdığı belirlenmiştir. Bu amaçla öğretmenlerin geliştirdiği her metafor; metaforun konusu, metaforun kaynağı ve metaforun konusu ile kaynağı arasındaki ilişki yönünden incelenmiş, her metaforun sınıf yönetimi kavramına yönelik sahip olduğu bakış açısı / yaklaşım belli bir tema ile ilişkilendirilerek (örneğin, “Ahenk / Uyum içerisinde yürütülen sanat olarak sınıf yönetimi” gibi) 6 farklı kavramsal kategori oluşturulmuştur. Bu kategoriler Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9. Metaforların Kategorilere Dağılımı

Kategoriler (n=8)	f (%)	Metaforlar (n=44)	f (%)
1. Ahenk / Uyum içerisinde yürütülen bir sanat olarak sınıf yönetimi.	34 Öğretmen % 32,38	Araba kullanmak 4, beste 1, dantel örmek 1, galaksi 1, labut çevirmek 1, müzik aleti çalmak 1, orkestra yönetmek 18, renk spektrumu 1, sahne yönetmek 3, seyislik 1, yönetmenlik 2.	11 Metafor % 19,29
2. Yol gösteren / Yetiştiren bir süreç olarak sınıf yönetimi.	23 % 21,90	Arının bal yapması 1, antrenman sahası 1, bahçıvanlık 3, çiçek bakımı 4, çiftçilik 2, çobanlık 2, dülgerlik 1, ekin ekmek 1, geleceğe yatırım yapmak 1, gemi kaptanlığı 3, güneş 2, marangozluk 1, saat 1.	13 % 22,80
3. Yönetim / Otorite alanı olarak sınıf yönetimi.	20 % 19,04	Aile yönetmek 8, devlet yönetmek 6, ev geçindirmek 1, fabrika yönetmek 2, ocak yönetmek 1, ülke 1, ülke emniyeti 1.	7 % 12,28
4. Düzen / Kontrol alanı olarak sınıf yönetimi.	17 % 16,19	Ahtapot 1, arı kovanı 1, ayar düğmesi 1, baraj 1, bekçi 1, deney yapmak 1, doğa kanunları 1, futbol takımı yönetmek 1, makine 1, masa ayağı 1, meddahlık 1, seçim pusulası 1, sinir sistemi 1, terazi 2, toprak işlemek 2.	15 % 26,31
5. Mücadele / Sorun giderme alanı olarak sınıf yönetimi.	6 % 5,71	Arena 1, hayat 1, sanat 1, suya vurulan darbe 1, suya organ bağlamak 1, yolculuk 1.	6 % 10,52
6. Hassas / Risk alınan bir süreç olarak sınıf yönetimi.	5 % 4,76	Araç motoru 1, girişimcilik 1, kelebek 1, kuş 1, yumurta 1.	5 % 8,77

Kategori 1. Ahenk / Uyum içerisinde yürütülen bir sanat olarak sınıf yönetimi. Tablo 9 incelendiğinde bu kategori 34 öğretmen (% 32,38) ve 11 metafor (%19,29) ile temsil edilmektedir. Bu kategorideki metaforlar; *araba kullanmak, beste, dantel örmek, galaksi, labut çevirmek, müzik aleti çalmak, orkestra yönetmek, renk spektrumu, sahne yönetmek, seyislik, yönetmenlik* olarak belirlenmiştir. Aşağıda bu kategoriye ait metafor örnekleri verilmiştir.

Araba kullanmak:

Sınıf yönetimi araba kullanmak gibidir. Çünkü aynı anda pek çok unsuru kontrol etmeniz gerekir (Ö94, kadın, 1-3).

Beste:

Sınıf yönetimi bir beste gibidir. Çünkü tıpkı bestelerde olduğu gibi onun da notaları ve belli bir ahengi vardır. Notaları doğru sırada ve dikkatle kullanırsanız sonucunda öğrenciler için faydalı bir eğitimci olabilirsiniz (Ö13, erkek, 21-27).

Dantel örmek:

Sınıf yönetimi dantel örmek gibidir. Çünkü her bir ilmeği uyum ile işlemek ve sabır gerektirir. Fakat sabrın sonunda ortaya harika bir sanat örneği çıkar (Ö23, kadın, 1-3).

Labut çevirmek:

Sınıf yönetimi labut çevirmek gibidir. Çünkü tüm sınıfı bir arada tutabilmeli, birisine odaklanınca diğerlerini gözden kaçırmamalısınız (Ö53, erkek, 21-27).

Orkestra yönetmek:

Sınıf yönetimi orkestra yönetmek gibidir. Çünkü farklı müzik aletlerinden uyumlu ahenkli eserler ortaya çıkar (Ö55, kadın, 21-27).

Sınıf yönetimi orkestra yönetimi gibidir. Çünkü ayrı sesleri, bir ahenk içerisinde ve dengede tutar (Ö42, erkek, 21-27).

Sınıf yönetimi orkestra yönetmeye benzer. Çünkü öğretmenler tıpkı farklı enstrümanlarla çalışan orkestra şefi gibi farklı özelliklere sahip öğrencilerle çalışır. Bütün bu farklılıklar orkestra şefinin yönetimiyle güzel bir eser meydana getirir. Öğretmenler de farklı bireysel özelliklere sahip öğrencilerle sınıf yönetimini iyi kullanarak verimli bir öğrenme ortamı oluştururlar (Ö45, kadın, 9-14).

Yönetmenlik:

Sınıf yönetimi yönetmenlik gibidir. Çünkü oyunu iyi yönetmek ve oyuncularla uyumlu çalışmak başarıyı getirecektir. (Ö92, kadın, 9-14).

Kategori 2. Yol gösteren / Şekil veren bir süreç olarak sınıf yönetimi. Tablo 9'a göre bu kategori 23 öğretmen (% 21,90) ve 13 metafor (% 22,80) ile temsil edilmektedir. Bu kategorideki metaforlar; *arının bal toplaması, antrenman sahası, bahçivanlık, çiçek bakımı, çiftçilik, çobanlık, dülgerlik, ekin ekmek, geleceğe yatırım yapmak, gemi kaptanlığı, güneş, marangozluk, saat* olarak belirlenmiştir. Aşağıda bu kategoriye ait metafor örnekleri verilmiştir.

Arının bal yapması:

Sınıf yönetimi arıların bal yapması gibidir. Çünkü verimli çiçeklerden toplanan balın kalitesi çok daha fazla olacaktır (Ö15, kadın, 28 ve üstü).

Bahçivanlık:

Sınıf yönetimi bahçivanlık gibidir. Çünkü tohumları, açmaya hazır tomurcukları yetiştirirsin. Tüm sevgini, enerjini onlara verirsin. (Ö50, kadın, 15-20).

Çiçek bakımı:

Sınıf yönetimi çiçek bakımı gibidir, çünkü her öğrencinin ihtiyacı farklıdır. Onu yetiştirirken farklı yöntemler kullanırız (Ö51, kadın, 15-20).

Çiftçilik:

Sınıf yönetimi çiftçilik gibidir. Çünkü çiftçi toprağını ve mahsulünü iyi yetiştirmek için ne kadar ilgilenirse o kadar çok verim elde eder (Ö68, erkek, 4-8).

Çobanlık:

Sınıf yönetimi çobanlığa benzer. Çünkü sınıfın çobanı öğretmenlerdir. Sürü yani yönetilenler ise çocuklar, çoban onları besleyecek otlar ne tarafta bilir. Eğer onları besleyecek tarafa ilerlerse büyür ve gelişirler. Fakat bu rastgele olursa sürü dağılır ve birbirinden kopar (Ö11, kadın, 1-3).

Gemi kaptanlığı:

Sınıf yönetimi gemi kaptanlığına benzer. Çünkü geminin her türlü şartta sağ salim karaya ulaştırılması gibi öğretmenler de öğrencilere doğru yolu gösterirler (Ö104, kadın, 15-20).

Güneş:

Sınıf yönetimi güneş gibidir. Çünkü her eğitimci öğrencilerini sevgisiyle ısıtır, bilgisiyle aydınlatır (Ö82, erkek, 9-14).

Marangozluk:

Sınıf yönetimi ağaç işlenen bir marangoz gibidir. Çünkü öğrenciler şekil verilmeyi ve yoğrulmayı bekleyen hammadde gibidir. Ona ne işlersen, karşılığını göreceğin bir kaynaktır (Ö16, kadın, 1-3).

Kategori 3. Yönetim / Otorite alanı olarak sınıf yönetimi. Tablo 9'a göre bu kategori 20 öğretmen (% 19,04) ve 7 metafor (% 12,28) ile temsil edilmektedir. Bu kategorideki metaforlar; *aile yönetmek, devlet yönetmek, ev geçindirmek, fabrika yönetmek, ocak yönetmek, ülke, ülke emniyeti* olarak belirlenmiştir. Aşağıda bu kategoride yer alan metaforlara ilişkin örneklere yer verilmiştir.

Aile yönetmek:

Sınıf yönetimi aile yönetmek gibidir. Çünkü bir aileyi sağ-salim yönetmek ve herkesi mutlu etmek gerekir (Ö19, kadın, 4-8).

Devlet yönetmek:

Sınıf yönetimi toplumu yöneten devlete benzer. Çünkü kuralları ve yöneticisi vardır (Ö46, erkek, 9-14).

Sınıf yönetimi devlet yönetimi gibidir. Çünkü irfanla muktedir olunmazsa devrilir (Ö69, erkek, 15,20).

Fabrika yönetmek:

Bir fabrika yönetmek gibidir. Çünkü sınıfta çalışan ürün ve yönetici var. Çalışan çocuklar, ürün bilgi, yönetici de öğretmendir. Doğru bir yönetim olursa, bilgiyi dilediğimiz gibi işleyip kullanabilirler (Ö8, kadın, 4-8).

Ocak yönetimi:

Sınıf yönetimi ocak yönetimine benzer. Çünkü ocağın tütmesini sağlayamayan kimse nasıl ocağını söndürürse, ocağını her türlü tehdiye rağmen canlı tutan kimse gibi sınıfını aktif ve canlı tutan orayı kuralları ile bir öğretim mekânı yapan öğretmen de ocağını tütüren öğrencisi olduğu müddetçe bedeni ölse de yaşamaya devam edecektir (Ö38, erkek, 21-27).

Ülke:

Sınıf yönetimi ülkeye benzer. Çünkü içinde her renkten ve ırktan insanların olduğu bu ülkeyi herkesin taleplerini göz önünde bulundurarak ve adaleti sağlayarak yönetmek gerekir (Ö12, kadın, 4-8).

Kategori 4. Düzen / Kontrol alanı olarak sınıf yönetimi. Tablo 9 incelendiğinde bu kategori 17 öğretmen (% 16,19) ve 15 metafor (% 26,31) ile temsil edilmektedir. Bu kategorideki metaforlar; *ahapot, arı kovanı, ayar düğmesi, baraj, bekçi, deney yapmak, doğa kanunları, futbol takımı yönetmek, makine, masa ayağı, meddahlık, seçim pusulası, sinir sistemi, terazi, toprak işlemek* olarak belirlenmiştir. Aşağıda bu kategoriye ait metafor örnekleri verilmiştir.

Ahtapot:

Sınıf yönetimi ahtapot gibidir. Çünkü öğretmenin sınıfta yaşanan olaylara eş zamanlı olarak yetişmesi gerekir. Çocuk öğretmenin gözetimi altında olduğunun her yerde farkında olmalı ama öğretmen bunu fark ettirmeden yapmalı, yeri geldiğinde bunu ona hissettirmelidir (Ö6, kadın, 1-3).

Arı kovanı:

Sınıf yönetimi arı kovanı gibidir. Çünkü her şeyin düzenli olması lazım (Ö93, erkek, 4-8).

Ayar düğmesi:

Sınıf yönetimi ayar düğmesi gibidir. Çünkü sınıfın düzeni duruma göre ayarlanır (Ö62, kadın, 9-14).

Bekçi:

Sınıf yönetimi bekçilik gibidir. Kimsenin sıkıntı yaşamaması ve sınıfın düzeni için mücadele etmektir (Ö102, kadın, 21-27).

Doğa kanunu:

Sınıf yönetimi doğa kanunları gibidir. Çünkü dünyadaki düzeni sağlayan kanunlar gibi sınıf yönetimi de sınıfta düzeni sağlar (Ö103, erkek, 21-27).

Makine:

Sınıf yönetimi makineye benzer. Çünkü işlerin yolunda gitmesi için bir düzene ve kontrole ihtiyaç vardır (Ö57, erkek, 4-8).

Terazi:

Sınıf yönetimi dengede tutmamız gereken terazi gibidir. Çünkü sınıfta düzeni sağlamak için hem sevgiyi hem de saygıyı dengede tutmak gerekir (Ö44, kadın 1-3).

Kategori 5. Mücadele / Sorun giderme alanı olarak sınıf yönetimi. Tablo 9'a göre bu kategori 6 öğretmen (% 5,71) ve 6 metafor (% 10,52) ile temsil edilmektedir. Bu kategorideki metaforlar; *arena, hayat, sanat, suya vurulan darbe, suya urgan bağlamak, yolculuk* olarak belirlenmiştir. Aşağıda bu kategoriye ait metafor örnekleri verilmiştir.

Arena:

Sınıf yönetimi arena gibidir. Çünkü iyi bir yönetim olmazsa istenmeyen sorunlar ortaya çıkar (Ö90, erkek, 15-20).

Sanat:

Sınıf yönetimi sanat gibidir. Çünkü sınıfı hakkıyla yönetmek tıpkı bir sanatı icra eden sanatçı gibi bilgi, beceri ve yetenekle birlikte ciddi bir mücadele gerektirir (Ö48, erkek, 9-14).

Suya urgan bağlamak:

Sınıf yönetimi suya urgan bağlamaya benzer. Çünkü neredeyse hiçbir öğrenci sizin kurallarınızı gerçek hayatla ilişkilendiremez (Ö101, erkek, 9-14).

Kategori 6. Hassas / Risk alınan bir süreç olarak sınıf yönetimi. Tablo 9'a göre bu kategori 5 öğretmen (% 4,76) ve 5 metafor (% 8,77) ile temsil edilmektedir. Bu kategorideki metaforlar; *araç motoru, girişimcilik, kelebek, kuş, yumurta* olarak belirlenmiştir. Aşağıda bu kategoriye ait metafor örnekleri verilmiştir.

Araç motoru:

Sınıf yönetimi araç motoru gibidir. Çünkü bir yerinde problem olursa diğer aksamalara da zarar verir (Ö81, erkek, 4-8).

Kelebek:

Kelebek gibidir. Fazla sıkarsan boğarsın, serbest bırakırsan elinden uçup gider (Ö5, erkek, 4-8).

Yumurta:

Sınıf yönetimi yumurta gibidir. Çünkü çok sert davranırsan kırılır, çok gevşek davranırsan da elinde tutamazsın yine kırılır. (Ö9, kadın, 1-3).

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Din öğretimi alan dersleri öğretmenlerinin sınıf ve sınıf yönetimi algılarını tespit etmeyi ve değerlendirmeyi amaçlayan bu araştırma bulgularına göre; öğretmenler sınıfı 44 farklı metafor, sınıf yönetimini 57 farklı metafor üzerinden açıklamıştır. Bu durum öğretmenler tarafından sınıf ve sınıf yönetimi kavramlarını geniş bir metaforik algıya sahip olduklarını göstermektedir.

Öğretmenler hem sınıfı hem de sınıf yönetimini tanımlarken ortak metaforlar kullanmışlardır. Öğretmenler sınıf kavramını tanımlamak için aile, arı kovanı, devlet, doğa, futbol, ocak, orkestra, sahne, toprak gibi metaforlar kullanılırken sınıf yönetimini tanımlamak için benzer olarak aile yönetmek, arı kovanı, devlet yönetmek, doğa kanunları, ocak yönetmek, orkestra yönetmek, sahne yönetmek, toprak işlemek gibi metaforlar kullanmışlardır.

Sınıf kavramını tanımlarken en çok kullanılan metaforlar (1) bahçe, 23 öğretmen, %21,90; (2) sahne, 9, %8,57; (3) aile, 7, %6,66; (4) ev, 7, %6,66 (5) arı kovanı 4, % 3,80; (6) ayna 4, % 3,80; (7) toprak 4, % 3,80 olarak belirlenmiştir. Uzun ve Paliç'in (2013) sınıf öğretmenlerinin sınıf kavramına yönelik sahip oldukları algıları metaforlar aracılığıyla incelediği çalışmada 28 farklı metafor üretilmiştir. En çok kullanılan metaforlar aile ortamı (12), bahçe (11), ev/yuva (11), dünya (5) ve öğrenme ortamı (4) olarak belirlenmiştir. İki araştırma karşılaştırıldığında ilk beş metafor arasındaki bahçe ve aile metaforları ortaktır. Benzer olarak ifade edilebilecek Nalçacı ve Bektaş'ın (2012) öğretmen adaylarının okul kavramına ilişkin algılarını metaforlar yardımıyla inceleyen çalışmada 83 metafor belirlenmiştir. Bu çalışmada ilk beş sırada; aile/ev/yuva (187), hayat (95), hapisane (319), fabrika (29), toplum (18) metaforları yer almaktadır. İki araştırma karşılaştırıldığında ilk beş metafor arasındaki aile metaforu ortaktır. Tekrar benzer olarak ifade edilebilecek alanyazında öğretmen üzerine yapılan metaforik çalışmalardan söz edilebilir. Yılmaz ve diğerlerinin (2013) öğretmen adaylarının öğretmen kavramına yönelik algılarını metaforlar üzerinden belirlediği çalışmada 141 metafor belirlenmiştir. İlk beş sırada "anne-baba (34), bahçıvan (23), anne (21), rehber (21), aile (14)" metaforları sıralanmaktadır. İki araştırma karşılaştırıldığında ilk beş metafor arasındaki anne-baba, anne, aile metaforları arasında benzerlik vardır. Buna göre bu araştırma ile Uzun ve Paliç (2013), Nalçacı ve Bektaş (2012) ve Yılmaz ve diğerlerinin (2013) bulguları örtüşmektedir.

Din öğretimi alan öğretmenlerinin sınıfı tanımlarken ürettikleri metaforlar 8 kavramsal kategoride toplanmıştır. Bu kategoriler, bireysel gelişim kaynağı, sevgi ve güven kaynağı, şekillendiren / geleceğe yön veren ortam, zengin bir yaşam alanı, dikkatli ve yoğun bir çalışma alanı, aydınlatan ortam, bilgi kaynağı, keşif kaynağı olarak sınıftır. Uzun ve Paliç'in (2013) çalışmasında sınıf öğretmenlerinin sınıf tanımlamaları 8 kavramsal kategoride toplanmıştır. Bu kategoriler, sıcak/samimi ortam, farklılıkları barındıran ortam, bilgi ve beceri kazanılan

ortam, zevkli ve eğlenceli ortam, şekillendirici/tedavi edici ortam, takım çalışması (işbirliği) gerektiren ortam, boş zihinleri barındıran ortam, hedefe ulaştırıcı ortam olarak sınıftır. Buna göre iki araştırmada elde edilen bulgular örtüşmektedir. Şöyle ki; bu araştırmada sevgi ve güven kaynağı, şekillendiren / geleceğe yön veren ortam, zengin bir yaşam alanı, dikkatli ve yoğun bir çalışma alanı olarak sınıf kategorileri ile Uzun ve Paliç'in (2013) araştırmasındaki sıcak/samimi ortam, farklılıkları barındıran ortam, bilgi ve beceri kazanılan ortam, şekillendirici/tedavi edici ortam olarak sınıf kategorileri arasında benzerlik vardır. Nalçacı ve Bektaş'ın (2012) araştırmasında okul kavramına yönelik metaforlar 11 kavramsal kategoride toplanmıştır. Bunlar, vazgeçilmez, olumsuz, yönlendirici, sosyal ortam, yarış, eğlendirici, biçimlendirici, gelişme, otorite, güven verici, bilgi sağlayıcı olarak okuldur. İki araştırma bulguları arasında benzerlik vardır. Şöyle ki, bu araştırmada sevgi ve güven kaynağı, şekillendiren / geleceğe yön veren ortam, dikkatli ve yoğun bir çalışma alanı olarak sınıf kategorileri ile Nalçacı ve Bektaş'ın (2012) yönlendirici, biçimlendirici, güven verici, bilgi sağlayıcı kategorileri arasında benzerlik vardır. Yılmaz ve diğerlerinin (2013) araştırmasında öğretmen kavramına yönelik metaforlar 7 kavramsal kategoride toplanmıştır. Bunlar, şekillendirici, yol gösterici, bilgi kaynağı olan, statüsü olmayan, esnek, model olan, kutsal bir iş yapan öğretmen kategorileridir. İki araştırma arasında da benzerlik vardır. Buna göre bu araştırmanın bulguları ile Yılmaz ve diğerlerinin (2013) şekillendirici, yol gösterici, bilgi kaynağı olan öğretmen kategorileri arasında benzerlik vardır. Buna göre bu araştırma ile Uzun ve Paliç (2013), Nalçacı ve Bektaş (2012) ile Yılmaz ve diğerlerinin (2013) bulguları örtüşmektedir.

Öğretmenlerin sınıf yönetimini tanımlarken en çok kullandıkları metaforlar, (1) orkestra yönetmek 18 öğretmen, %17,14. (2) aile yönetmek 8, % 7,61. (3) devlet yönetmek 6, %5,71. (4) araba kullanmak, 4, % 3,80. (5) çiçek bakımı, 4, % 3,80 olarak belirlenmiştir. Turhan ve Yaraş'ın (2013) öğretmen ve öğrencilerin öğretmen, disiplin, müdür, sınıf kuralları, ödül ve ceza kavramlarına ilişkin metaforik algılarını belirleyen araştırmasında disiplin kavramına yönelik 19 metafor üretilmiştir. İki araştırma karşılaştırıldığında sınıf yönetimi tanımlanırken kullanılan oyun hamuru ve pusula metaforlarının ortak olduğu görülmektedir. Aynı araştırmada sınıf kuralları tanımlanırken 19 metafor belirlenmiştir. Bunlar arasında yer alan ayak, saç ayağı, terazi, saat gibi metaforlar bu araştırmada sınıf yönetimi tanımlanırken kullanılan metaforlarla ortaktır. Aynı şekilde Ekici ve Akdeniz'in (2018) öğretmen adaylarının sınıfta disiplin sağlamak kavramına ilişkin algılarının metaforlar aracılığıyla belirlendiği araştırmada 38 metafor tespit edilmiştir. İlk beş sıradaki metaforlar deveye hendek atlatmak, sürüyü gütmek, çobanlık, devlet yönetmek, askerlik olarak belirlenmiştir. İki araştırma bulguları arasında benzerlik vardır. Şöyle ki, bu araştırmada belirlenen ilk beş metafordan birisi olan devlet yönetmek ile Ekici ve Akdeniz'in (2018) araştırmasındaki devlet yönetmek metaforu ortaktır. Ayrıca Ekici ve Akdeniz'in (2018) araştırmasında sınıfta disiplini sağlamak kavramı tanımlanırken kullanılan çobanlık, gösteri yapmak, sürüyü gütmek gibi metaforlar bu araştırmada kullanılan metaforlar ile ortaktır. Buna göre bu araştırma ile Turhan ve Yaraş (2013) ile Ekici ve Akdeniz'in (2018) bulguları örtüşmektedir.

Din öğretimi alan öğretmenlerinin sınıf yönetimini tanımlarken ürettikleri metaforlar 6 kavramsal kategoride toplanmıştır. Bu kategoriler, ahenk / uyum içerisinde yürütülen bir sanat, yol gösteren / yetiştiren bir süreç, yönetim / otorite alanı, düzen / kontrol alanı, mücadele / sorun giderme alanı, hassas / risk alınan bir süreç olarak sınıf yönetimidir. Turhan ve Yaraş'ın (2013) araştırmasında disiplin tanımlanırken kullanılan metaforlar 3 kavramsal kategoride toplanmıştır. Bunlar olumsuz bir unsur, düzeltici ve yol gösterici, zorunlu bir unsur olarak disiplindir. Aynı araştırmada sınıf kuralları tanımlanırken kullanılan metaforlar 3 kavramsal kategoride toplanmıştır. Bunlar, dengeyi sağlayıcı, düzenleyici – düzeltici, koruyucu ve gerekli olarak sınıf kurallarıdır. İki araştırma bulguları arasında benzerlik vardır. Şöyle ki, bu araştırmada yol gösteren / yetiştiren bir süreç olarak sınıf yönetimi kategorisi ile Turhan ve Yaraş'ın (2013) düzeltici ve yol gösterici olarak disiplin ile düzenleyici – düzeltici olarak sınıf kuralları kategorileri arasında benzerlik vardır. Ekici ve Akdeniz'in (2018) araştırmasında sınıfta disiplin

sağlamak tanımlanırken kullanılan metaforlar 4 kavramsal kategoride toplanmıştır. Bunlar, kontrol altında tutmak, özel çaba harcamak, zoraki bir şeyler yaptırmak ve güç gösterisi yapmaktır. İki araştırma bulguları arasında benzerlik vardır. Şöyle ki, bu çalışmada belirlenen düzen / kontrol alanı, mücadele / sorun giderme alanı, hassas / risk alınan bir süreç olarak sınıf yönetimi kategorileri ile Ekici ve Akdeniz'in (2018) kontrol altında tutmak ve özel çaba harcamak kategorileri arasında benzerlik vardır. Buna göre bu araştırma ile Turhan ve Yaraş (2013) ile Ekici ve Akdeniz'in (2018) bulguları örtüşmektedir.

Metaforlar insanların iletişim kurarken kullandıkları önemli araçlardan biridir. İnsanlar metaforu iki şey arasındaki benzerlikten hareketle soyut kavramları somutlaştırmak, karmaşık olan kavramları sadeleştirmek, bilinmeyen kavramları açıklamak amacıyla kullanırlar. Ayrıca metaforlar bireysel algıların belirlenmesinde ve zihinsel imgelerin kategorize edilmesinde de kullanılır. Çok farklı alanlarda kullanılan metaforların kullanım alanlarından bir tanesi de eğitim-öğretimdir. Hem din öğretimi alan öğretmenlerinin eğitiminde hem de öğretmenlerin din öğretimi faaliyetlerinde metaforlar önemle kullanılmalıdır. Zira din eğitimi ve öğretimi alanında özellikle soyut kavramların somutlaştırılmasında metaforlar anlamayı kolaylaştırmada önemli bir araç olacaktır.

Eğitim sisteminin ilk ve temel basamağı olarak sınıf, okullarda eğitim öğretim faaliyetlerinin gerçekleştiği bir yaşama alanıdır. Sınıf içindeki yaşantıların, belirlenmiş kazanımlara uygun olarak gerçekleşmesi öğretim lideri olarak öğretmenin sorumluluğudur ve iyi bir sınıf yönetimi bilgisi ve becerisi gerektirir. Tüm öğretmen yetiştiren kurumlarda nitelikli formasyon bilgi ve becerisi, özellikle sınıf yönetimi becerisi bir gereksinimdir. Din eğitimi ve öğretimi temelde iman, ibadet ve ahlak alanlarını kapsayan bir bilgi aktarımı ile birlikte yetişen bireylerin din ve dindarlık algılarına da yön veren önemi tartışılmaz bir alandır. Bu alanın temsilcisi olan din öğretimi alan öğretmenleri de yeterli ve kaliteli olmak zorundadırlar. Bu sorumluluğu yerine getirilebilmek için din öğretimi alan öğretmenleri hem etkili ve verimli bir öğrenme ortamı oluşturmaya çalışacak hem de sınıfı iyi bir öğretim lideri olarak yönetecektir. Bu amaçla öğretmenlerin, sınıf kurallarını belirlemesi, uygun bir sınıf düzenini sağlaması, öğretimi ve zamanı etkili bir şekilde yönetmesi, öğrenci davranışlarını denetleyerek sınıfta olumlu bir öğrenme iklimi oluşturması gerekmektedir. Bu da öğretmenlerin çağdaş sınıf yönetimi yaklaşım ve modellerine sahip olması ile mümkün olacaktır.

Bu çalışmanın amacı din öğretimi alan öğretmenlerinin sınıf ve sınıf yönetimi algılarını metaforlar aracılığı ile belirlemek ve bu metafor imgelerini bazı kavramsal kategoriler altında toplamaktır. Bu amaçla 105 öğretmen yarı yapılandırılmış form aracılığıyla sınıf ve sınıf yönetimi ile ilgili metaforlar geliştirmişlerdir.

105 öğretmen sınıf kavramı ile ilgili olarak 44 metafor geliştirmiştir. Buna göre öğretmenler sınıfı çok geniş bir metaforik algı ile algılamaktadırlar. Sınıfı algılayan öğretmenler bahçe, sahne, ev, aile vb. olumlu metaforlar kullanmışlardır. Buna göre öğretmenlerin sınıf ile ilgili pozitif algılarının negatif algılarından çok daha baskın olduğu belirlenmiştir. Sınıf tanımlanırken en çok kullanılan bahçe metaforu, sınıfın öğrencilerin bireysel gelişimlerine yön veren bir ortam olarak algılandığını göstermektedir. Buna göre öğretmenler öğrencilerin bireysel gelişimlerine yön verme ve bu amaçla onlara liderlik yapma sorumluluklarının farkındadırlar. Aynı şekilde sınıf tanımlanırken kullanılan aile ve ev gibi metaforlar öğretmenlerin sınıfı sıcak / samimi bir ortam olarak algıladıklarını göstermektedir. Buna göre öğretmenler öğrencileri kendi ailelerinden bireyler olarak görmekte, onları çocukları gibi algılamaktadırlar. Sahne metaforu da çok kullanılan metaforlar arasındadır. Öğretmenler bu metafor ile sınıfı öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştiren bir ortam olarak algılamaktadırlar. Arı kovanı metaforu ile öğretmenler sınıfı dikkat ve özenle çalışılması gereken bir ortam olarak algılamaktadırlar. Ayna metaforu ile öğretmenlerin sınıfı öğrencileri aydınlatan bir ortam olarak düşünmektedirler. Ayrıca bu metafor ile öğrencilerin kazandıkları tutum ve davranışlarla öğretmenlerini yansıtacaklarını ve öğretmenlerin öğrencileri buna göre yetiştirmek gerektiği

bilincinde oldukları da düşünülebilir. Toprak metaforu ile öğretmenler sınıfı öğrencilerin bireysel gelişim ortamı olarak algılamaktadırlar. Öğretmenlerin sınıfı tanımlarken ürettikleri metaforlar 8 kavramsal kategoride toplanmıştır. Bu kategoriler, bireysel gelişim kaynağı, sevgi ve güven kaynağı, şekillendiren / geleceğe yön veren ortam, zengin bir yaşam alanı, dikkatli ve yoğun bir çalışma alanı, aydınlatan ortam, bilgi kaynağı, keşif kaynağı olarak sınıftır. Öğretmenlerin sınıf içi tutum ve davranışlarında karakter özellikleri, öğretmenlik bilgi ve becerileri, sınıf algıları önemli olduğuna göre din öğretimi alan öğretmenlerinin yukarıda ifade edilen sınıfı bireysel gelişim kaynağı, sevgi ve güven kaynağı, şekillendiren / geleceğe yön veren ortam vb. gibi gören pozitif sınıf algıları onların ve öğrencilerinin başarısına katkı sağlayacaktır.

105 öğretmen sınıf yönetimi kavramı ile ilgili olarak 57 metafor geliştirmiştir. Buna göre öğretmenler sınıf yönetimini çok geniş bir metaforik algı ile algılamaktadırlar. Öğretmenler sınıf yönetimini orkestra yönetmek, aile yönetmek, devlet yönetmek, araba kullanmak, çiçek bakımı vb. olumlu metaforlar kullanmışlardır. Buna göre öğretmenlerin sınıf yönetimiyle ilgili pozitif algılarının negatif algılarından çok daha baskın olduğu belirlenmiştir. Sınıf yönetimi tanımlanırken en çok kullanılan orkestra yönetmek metaforu öğretmenlerin sınıf yönetimini farklı enstrümanların ahenkli bir şekilde yönetilmesi olarak algıladıklarını göstermektedir. Buna göre öğretmenler sınıf yönetimini ilgileri, yetenekleri ve zekâ düzeyleri birbirlerinden farklı olan öğrencileri ahenk / uyum içerisinde yönetme olarak algılamaktadırlar. Ayrıca bu tanımlama öğretmenlerin zengin sınıf ortamında öğrencilerin bireysel farklılıklarına uygun çağdaş sınıf yönetimi yaklaşımlarının kullanılması gerekliliğinin farkındalığı olarak düşünülmelidir. Aile yönetmek metaforu ile sınıf yönetimi bir ebeveyn gibi sınıf ortamında öğrencilere şefkat ve merhametle davranılması gerekliliği olarak algılanmaktadır. Bu da yukarıda bahsi geçen sınıfı tanımlarken kullanılan aile metaforu ile uyumludur. Devlet yönetmek metaforu öğretmenlerin sınıf yönetimini bir otorite unsuru olarak da gördüklerini göstermektedir. Buna göre öğretmenler sınıf ortamında gerekli kuralların koyulması, düzenin sağlanması ve öğrencinin kural koyma sürecine aktif olarak katılımını da önemsemektedirler. Özellikle öğretmenlerin kuralların öğrenciler ile birlikte belirlenmesi gerekliliğine dair yaklaşımlarının çağdaş sınıf yönetimi anlayışı açısından önemi büyüktür. Araba kullanmak metaforu da çok kullanılan metaforlar arasındadır. Bu metafor ile öğretmenler sınıf yönetimini ahenk / uyum içerisinde yürütülmesi gereken bir iş olarak algılamaktadırlar. Çiçek bakımı metaforu ile öğretmenler sınıf yönetimini yol gösteren / yetiştiren bir süreç olarak algılamaktadırlar. Buna göre öğretmenler öğrencilerine yol gösterme, onları yetiştirme sürecine aracılık edebilecek çağdaş bir sınıf yönetimi anlayışını önemsediklerini belirtmektedirler. Öğretmenlerinin sınıf yönetimini tanımlarken ürettikleri metaforlar 6 kavramsal kategoride toplanmıştır. Bu kategoriler, ahenk / uyum içerisinde yürütülen bir sanat, yol gösteren / yetiştiren bir süreç, yönetim / otorite alanı, düzen / kontrol alanı, mücadele / sorun giderme alanı, hassas / risk alınan bir süreç olarak sınıf yönetimidir. Buna göre öğretmenlerin sınıf yönetimine dair pozitif algıları, sınıf ortamının özellikleri içerisinde yer alan çok boyutluluk, eş zamanlılık gibi sınıfta aynı anda pek çok unsuru yönetme üzerine sahip oldukları pozitif anlayışlar öğretmenlerin sınıf yönetimindeki başarılarına olumlu katkı sağlayacaktır.

Araştırma sonuçlarına göre şu öneriler geliştirilmiştir:

- Din öğretimi alan öğretmenlerine metafor, metafor oluşturma, metaforun önemi gibi konularda bilgiler verilmelidir.
- Din öğretimi alan öğretmenleri din öğretimi alan derslerinin soyut konu / kavramlarının öğretiminde metaforlar kullanmalıdırlar.
- Din öğretimi alan öğretmenlerinin sınıf ve sınıf yönetimi algılarını ortaya koyan farklı yöntemler kullanan araştırmalar yapılabilir. Elde edilen bulgular bu araştırma bulguları ile karşılaştırılabilir.

- Din öğretimi alan öğretmenleri ve diğer alanlardan öğretmenler ile sınıf ve sınıf yönetimi ile ilgili algılarını tespit edebilmek amacıyla benzer araştırmalar yapılabilir. Bu araştırmalarda elde edilen bulgular ile yeni araştırma bulguları arasında karşılaştırmalar yapılabilir.
- Benzer bir araştırma din öğretimi aday öğretmenleri ile yapılabilir. Aday öğretmenler ile öğretmenlerin sınıf ve sınıf yönetimi algıları arasında karşılaştırmalar yapılabilir.
- Din öğretimi aday öğretmenleri ile eğitim fakültelerinde öğrenim gören aday öğretmenler arasında benzer araştırmalar yapılabilir. Onların sınıf ve sınıf yönetimi algıları karşılaştırılabilir.

KAYNAKÇA

- Acuner, H.Y. ve Erbaş, A. A. (2016). Din kültürü ve ahlak bilgisi ve diğer branş öğretmenlerine göre din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin yeterlikleri. *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 16(1), 147-170.
- Akın, U. ve Koçak, R. (2007). Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile iş doyumları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 51, 353-370.
- Altıntaş, M. E. (2017). İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretmenlerinin değer öğretiminde benimsedikleri sınıf yönetimi yaklaşımı-nitel bir araştırma. *Bilimname*, 34(2), 465-498.
- Arslan, M. M. ve Bayrakçı, M. (2006). Metaforik düşünme ve öğrenme yaklaşımının etkili öğretim açısından incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 171, 100-108.
- Aydın, M. Ş. (2005). *Cumhuriyet döneminde din eğitimi öğretmeni yetiştirme ve istihdamı*. İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları.
- Aydın, A. (2005). *Sınıf yönetimi* (6. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aydın, A. (2009). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Aydın, F. (2010). Ortaöğretim öğrencilerinin coğrafya kavramına ilişkin sahip oldukları metaforlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10(3), 1293-1322.
- Baker P.J. (1991). Metaphors of mindful engagement and a vision of beter schools. *Educational Leadership*, 48(6), 32-35.
- Balay, R. (2003). *2000' li yıllarda sınıf yönetimi* (2. Baskı). Ankara: Sandal Yayınları.
- Balcı, A. (1999). *Metaphorical images of school: School perceptions of students, teachers and parents from four selected schools (in Ankara)*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara. Erişim adresi: file:///C:/Users/HP/Downloads/082164%20(1).pdf
- Baltacı, A. (2017). Nitel veri analizinde Miles-Huberman modeli. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (AEÜSBED)*, 3(11), 1-15.
- Baltacı, A. (2019). Din dersi öğretmenlerinin sınıf yönetimi yaklaşımları: etnometodolojik bir araştırma. *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 19(2), 293-321. DOI: 10.33415/daad.567729.
- Baş, T. ve Akturan, U. (2008). *Nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Başar, H. (2009). *Sınıf yönetimi* (15. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

- Başar, E. (2013). Türkiye'deki eğitimin tarihsel gelişimi. İçinde: Özcan Demirel, Zeki Kaya (Ed.) *Eğitim bilimine giriş* (8. Baskı) (ss.23-66). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Beytekin, O. F. (2016). Sınıf yönetiminin temelleri. İçinde: İkrâm Çınar (Ed.) *Sınıf yönetimi*. (ss.1-20). Ankara: Eğiten Kitap Yayınları.
- Bilgin, B. (1983). Din dersi öğretmenliği ve güçlükleri. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 26(1), 259-263.
- Cerit, Y. (2008). Öğretmen kavramı ile ilgili metaforlara ilişkin öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(4), 693-712.
- Çakmak, F. (2021). Öğretmen adayları ve öğretmenlerin öğretmenlik ile ilgili metaforik algılarının incelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(31), 219-251. <https://doi.org/10.35675/befdergi.726660>.
- Çalık, T. (2012). Sınıf yönetimi ile ilgili temel kavramlar. İçinde: Leyla Küçükahmet (Ed.) *Sınıf yönetimi* (13. Baskı). (ss.1-16). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çapri, B., Balcı, A. ve Çelikkaleli, Ö. (2010). İlköğretim öğretmenlerinin sınıf içi istenmeyen davranışlara ilişkin görüşlerinin karşılaştırılması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 89-102.
- Çelik, V. (2008). *Sınıf yönetimi*. (4. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Döş, İ. (2010). Aday öğretmenlerin müfettişlik kavramına ilişkin metafor algıları. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(3), 607-629.
- Egüz, Ş. ve Öntaş, T. (2018). Ortaokul öğrencilerinin “öğretmen” kavramına ilişkin kullandıkları metaforlar. *MSKU Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 79-91. DOI: 10.21666/muefd.336181.
- Ekici, G. ve Akdeniz, H. (2018). Öğretmen adaylarının “sınıfta disiplin sağlamak” kavramına ilişkin algılarının belirlenmesi: Bir metafor analizi çalışması. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 26-37. DOI: 10.14582/DUZGEF.1854.
- Ercan, L. (2012). Sınıfta istenmeyen davranışların yönetimi. İçinde: Leyla Küçükahmet (Ed.) *Sınıf yönetimi* (13. Baskı). (ss.183-210). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Erden, M. (2014). *Sınıf yönetimi* (Yeni programla uyumlu genişletilmiş baskı, 2. Baskı). Ankara: Arkadaş Yayınları.
- Fakioğlu Bağcı, H. (2012). *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yeterlilikleri (Beykoz Örneği)*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul. Erişim adresi: file:///C:/Users/HP/Downloads/317302%20(3).pdf
- Gökkyer, N. ve Doğan, B. (2006). İstenmeyen öğrenci davranışları ve nedenlerine ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 26(1), 93-105.
- Gül, S. O. (2018). Sınıfta istenmeyen davranışların yönetimi. İçinde: Fatoş Silman ve Hasan Avcıoğlu (Ed.) *Çağdaş yaklaşımlarla sınıf yönetimi*. (ss.97-129). Ankara: Eğiten Kitap Yayınları.
- Gündüz, Y. (2001). *Öğretmenlerin sınıf yönetimindeki yeterlilikleri*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul. Erişim adresi: file:///C:/Users/HP/Downloads/112806.pdf
- İlgar, L. (2000). *Eğitim yönetimi okul yönetimi sınıf yönetimi*. İstanbul: Beta Yayınları.
- İra, N. (2016). İstenmeyen davranışlar ve önleme teknikleri. İçinde: İkrâm Çınar (Ed.) *Sınıf yönetimi*. (ss.165-177). Ankara: Eğiten Kitap Yayınları.

- Karateke, T. (2019). İmam Hatip Lisesi öğrencilerinin İmam Hatip Lisesi, meslek dersi öğretmeni ve idarecilerine ilişkin metaforik algıları. *Cumhuriyet İlahiyat Dergisi*, 23(3), 1235-1256.
- Kars, Y. E. (2007). *Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin kendi algılarına dayalı sınıf yönetimi yeterlikleri (Konak ilçesi örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir. Erişim adresi: file:///C:/Users/HP/Downloads/209115%20(3).pdf
- Kocabıyık, O. (2015). Olgubilim ve gömülü kuram: bazı özellikler açısından karşılaştırma. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 55-66.
- Koçak, A. ve Arun, Ö. (2006). İçerik analizi çalışmalarında örneklem sorunu. *Selçuk İletişim*, 4(3), 21-28.
- Korkmaz, İ. (2002). İstenmeyen davranışların önlenmesi. İçinde: Zeki Kaya (Ed.) *Sınıf yönetimi* Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Küçüktepe, S. E. ve Gürültü, E. (2014). Öğretmenlerin yapılandırmacı öğretmen kavramına ilişkin algılarına yönelik metafor çalışması örneği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 282-305. DOI: 10.17240/aibuefd.2014.14.2-5000091540.
- Lakoff, G. ve Johnson, M. (2005). *Metaforlar: Hayat, anlam ve dil*. Çev. G.Y. Demir. İstanbul: Paradigma Yayınları.
- Martinez, M. A., Saulea, N. ve Huber, G. L. (2001). Metaphors as blueprints of thinking about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 17, 965-977.
- Morgan, G. (1998). *Yönetim ve örgüt teorilerinde metafor*. İstanbul: Mess Yayınları.
- Moore, K. D. (2003). *Öğretim becerileri*. Çev. Nizamettin Kaya. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Nalçacı, A. ve Bektaş, F. (2012). Öğretmen adaylarının okul kavramına ilişkin algıları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 13(1), 239-258.
- Özdemir, İ. E. (2004). Sınıf ortamında istenmeyen davranışlar. İçinde: Ş. Şule Erçetin, M. Çağatay Özdemir (Ed.) *Sınıf yönetimi*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Özer, B., Bozkurt, N. ve Tuncay, A. (2014). İstenmeyen öğrenci davranışları ve öğretmenlerin kullandıkları başa çıkma stratejileri. *Turkish Journal of Educational Studies*, 1(2), 152-189.
- Öztürk, B. (2002). Sınıfta istenmeyen davranışların önlenmesi ve giderilmesi. İçinde: Emin Karip (Ed.) *Sınıf yönetimi*. (ss.137-183). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Özyürek, M. (1997). *Sınıfta davranış yönetimi*. Ankara: Karatepe Yayınları.
- Saban, A. (2004). Giriş düzeyindeki sınıf öğretmeni adaylarının “öğretmen” kavramına ilişkin ileri sürdükleri metaforlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 131-155.
- Sarıtaş, M. (2000). Sınıf yönetimi ve disiplinle ilgili kurallar geliştirme. İçinde: Leyla Küçükahmet (Ed.) *Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Sarıtaş, M. (2006). Öğretmen adaylarının değerlendirmelerine göre sınıfta istenmeyen öğrenci davranışlarını değiştirmek ve düzeltmek amacıyla yararlanılan stratejiler. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 167-187.
- Sönmez, V. (1994). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

- Şimşek, E. (2012). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmen adaylarının sınıf yönetimi stratejilerine yönelik görüşleri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(3), 211-230.
- Şişman, M. (2016). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi* (10. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Tortop, H. S. (2013). Öğretmen adaylarının üniversite hocası hakkındaki metaforları ve bir değerlendirme aracı olarak metafor. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science*, 3(2), 153-160. DOI: 10.5961/jhes.2013.070.
- Turan, S. (2018). Sınıf yönetiminin temelleri. İçinde: Mehmet Şişman ve Selahattin Turan (Ed.). *Sınıf yönetimi*. (14. Baskı). (ss.1-19). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Turhan, M. ve Yaraş, Z. (2013). Öğretmen ve öğrencilerin öğretmen, disiplin, müdür, sınıf kuralları, ödül ve ceza kavramlarına ilişkin metafor algıları. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23(1), 129-145.
- Uçar, R. (2004). *İlköğretim Okulları II. Kademedeki Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yeterlikleri (Kayseri İl Merkezi Örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri. Erişim adresi: file:///C:/Users/HP/Downloads/146519%20(3).pdf
- Uyanık Balat, G. (2013). Sınıf yönetimi kavramı ve sınıf yönetimi modelleri. İçinde: G. Uyanık Balat ve H. Bilgin. (Ed.). *Okul Öncesi Eğitimde Sınıf Yönetimi*. (ss.1-11). Ankara: Eğiten Kitap Yayınları.
- Uzun, S. ve Paliç, G. (2013). Sınıf öğretmenlerinin sınıf kavramına ilişkin sahip oldukları algıların metaforlar yardımıyla incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(4), 245-260. DOI: 10.12780/UUSB211.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yılmaz, F., Göçen, S. ve Yılmaz, F. (2013). Öğretmen adaylarının öğretmen kavramına ilişkin algıları: bir metaforik çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 151-164. DOI: 10.17860/efd.49273.
- Zengin, M. (2013). Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin eğitim öğretim yeterlik algıları. *Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 15(27), 1-28.

EXTENDED ABSTRACT

Class; It is a social group consisting of learners who have a common past, value judgments, and a common culture, and whose interests, abilities and intelligence levels are different from each other (Gökcyer ve Doğan, 2016). According to Başar (2009), classroom management is the management of classroom life like an orchestra, the provision and maintenance of the necessary opportunities and processes, learning order, environment and rules to create an environment in which learning takes place. Classroom management approaches have been examined under two headings as traditional and contemporary approaches. Classroom management models, on the other hand, are stated as a reactive, preventive, and developmental holistic model. (Balay, 2003; Başar, 1996; Beytekin 2016; Çelik, 2008).

Religious education and training is a special field. Teachers of religious education should also have contemporary classroom management approaches and models. For this reason, this research wants to determine the perceptions of teachers who take religious education about classroom and classroom management through metaphors. Metaphor expressed as a way of

thinking and seeing (Morgan, 1998) is defined as a thought material, a form of human understanding, not only a word figure but also a thought figure. (Lakoff ve Johnson, 2005).

In this study, which tries to determine teachers' perceptions about classroom and classroom management through metaphors in religious education, was used a phenomenological research design, one of the qualitative research designs. Phenomenological research (phenomenology) is a suitable research ground for studies that aim to investigate phenomena that are not entirely unfamiliar to us, and which we do not fully grasp. (Yıldırım ve Şimşek, 2013). The study group of this study, which tries to determine the perceptions of teachers of religious education on the concept of classroom and classroom management, consists of 105 teachers of religious education who are determined by purposeful sampling method on a voluntary basis. The data of the study were obtained using a semi-structured form. In this form "Class.... like this. Because..." and Classroom management.... like this. Because..." answers were sought.

105 teachers developed 44 metaphors related to the classroom concept. The most frequently used metaphors by teachers when defining the concept of classroom are as follows: (1) garden, 23 teachers, 21.90%. (2) scene, 9, 8.57%. (3) family, 7, 6.66%. (4) house, 7, 6.66%. (5) beehive 4, 3.80%. (6) mirror 4, 3.80%. (7) soil 4, 3.80%. The categories of metaphors produced on the concept of class are as follows: Class as a source of personal development, class as a source of love and trust, class as a shaping / future-oriented environment, class as a rich living space, class as a careful and intense study space, class as an enlightening environment, class as a source of information, source of discovery class as.

105 teachers developed 57 metaphors related to the concept of classroom management. The most used metaphors by teachers when defining the concept of classroom management are determined as follows: (1) conducting an orchestra 18, 17.14%. (2) family management 8, 7.61%. (3) state administration 6, 5.71%. (4) driving, 4, 3.80%. (5) flower care, 4, 3.80%. The categories of metaphors produced on classroom management are as follows: Classroom management as an art executed in harmony, classroom management as a guiding / training process, classroom management as a management / authority area, classroom management as a space of layout / control, classroom management as an area of struggle / troubleshooting, classroom management as a sensitive / risk-taking process.

When perceiving the classroom, teachers can use the garden, stage, home, family, etc. they used positive metaphors. Accordingly, it has been determined that teachers' positive perceptions about the classroom are much more dominant than their negative perceptions. The garden metaphor, which is the most used when defining the classroom, shows that the classroom is perceived as an environment that guides students' individual development. Accordingly, teachers are aware of their responsibility to direct students' individual development and lead them for this purpose. Likewise, metaphors such as family and home used to define the classroom show that teachers perceive the classroom as a warm / friendly environment. Accordingly, teachers see students as individuals from their own families and perceive them as their children. Stage metaphor is also among the frequently used metaphors. With this metaphor, teachers perceive the classroom as an environment that enhances students' creativity. With the beehive metaphor, teachers perceive the classroom as an environment that requires attention and care. Positive classroom perceptions of teachers will contribute positively to their success.

Teachers can manage classroom management, run an orchestra, run a family, run the state, drive a car, care for flowers, etc. they used positive metaphors. Accordingly, it was determined that teachers' positive perceptions about classroom management are much more dominant than their negative perceptions. The metaphor of conducting an orchestra, which is most used when defining classroom management, shows that teachers perceive classroom management as the harmonious management of different instruments. Accordingly, teachers

perceive classroom management as the harmonious management of students whose interests, abilities and intelligence levels are different from each other. In addition, this definition should be considered as teachers' awareness of the necessity of using contemporary classroom management approaches in accordance with the individual differences of students in a rich classroom environment. With the metaphor of family management, classroom management is perceived as the necessity of treating students with compassion and compassion in a classroom environment like a parent. The metaphor of state administration shows that teachers also see classroom management as an element of authority. Accordingly, teachers also attach importance to the establishment of the necessary rules in the classroom environment, the establishment of order and the active participation of the student in the rule-making process. With the flower care metaphor, teachers perceive classroom management as a guiding / nurturing process. According to this, teachers state that they care about a contemporary understanding of classroom management that can guide their students and mediate their training process. Accordingly, teachers' positive perceptions of classroom management will contribute positively to teachers' success in classroom management.

According to the research results, the following recommendations have been developed:

- Teachers of religious education should be given information about metaphor, forming metaphors, and the importance of metaphor.
- Teachers of religious education should use metaphors in teaching abstract subjects / concepts of religious education courses.
- Studies using different methods can be conducted to reveal the classroom and classroom management perceptions of religious education teachers. The findings obtained can be compared with the findings of this research.
- Similar studies can be conducted to determine the perceptions of religious education teachers and teachers from other disciplines about classroom and classroom management. Comparisons can be made between the findings of these studies and new research findings.
- A similar research can be done with candidate teachers of religious education. Comparisons can be made between prospective teachers and teachers' perceptions of classroom and classroom management.
- Similar studies can be conducted between candidate religious education teachers and prospective teachers studying at education faculties. Their perceptions of class and classroom management can be compared.

Küreselleşme: Yoksul Toplumlara Çare Oldu mu? Eğitim Olgusu Üzerinden Bir İnceleme

Globalization: Has it Solved the Problems of Poor Societies? An Investigation on the Phenomenon of Education

Abbas ERTÜRK¹

¹ Doç. Dr. Eğitim Bilimleri Bölümü, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye, abbaserturk@mu.edu.tr
(<https://orcid.org/0000-0002-3324-6731>)

Geliş Tarihi: 12.02.2021

Kabul Tarihi: 14.12.2021

ÖZ

Bu çalışmanın amacı, yoksul toplumların küreselleşme olgusundan nasıl etkilendiğini incelemektir. Bu incelemede küreselleşme yaklaşımlarından Aşırı Küreselleşme yaklaşımının iddialarını yoksul toplumlar üzerinde ne kadar gerçekleştirdiği incelenmiştir. İncelemede yoksul toplumlarda bulunan okullaşma oranı sorunu incelenmiş ve bu sorunun çözümü için küresel güçlerin ortaya koyduğu planlamaların ne kadar başarılı olduğu araştırılmıştır. Araştırma, nitel araştırma olarak desenlenmiş belge tarama yöntemi ile yürütülmüştür. Araştırma için gereken bilgiler makale, tez, kitap, kanun, yönetmelik, rapor vb. kaynaklardan taranmıştır. Kaynakların taranmasında eğitim, okullaşma, yoksul toplumlar, Sahra Altı Afrika ülkeleri, Bin Yıllık Kalkınma Hedefleri gibi kavramlar kullanılmıştır. Araştırma bulgularında, yoksul toplumlarda var olan okullaşma sorununun çok büyük olduğu, bu sorunun çözümü için küresel güçler tarafından devreye sokulan planların yetersiz olduğu ve sonun çözümünde başarılı olamadığı görülmüştür. Bu bağlamda Aşırı Küreselleşmeci yaklaşımının yoksul toplumların küreselleşmeden yarar sağlayacağı iddialarının doğru olmadığı ifade edilmiştir. Ayrıca okullaşma sorununun sadece bir planlama sorunu olmadığı bunun yanı sıra ekonomik ve sosyolojik temellerinin olduğu tartışılmıştır. Bu nedenle sorunun çözümü için farklı yaklaşımlar sergilenmesi gerekmektedir.

Anahtar kelimeler: Aşırı küreselleşme yaklaşımı, okullaşma oranı, yoksul toplumlar.

ABSTRACT

The aim of this study is to examine how poor societies are affected by the phenomenon of globalization. One of the globalization approaches is the hyperglobalist approach. In this study, the realization of the claims of the hyperglobalist approach on poor societies is examined. In the study, the problem of schooling rate in poor societies was examined and the success of the plans put forward by global powers for the solution of this problem was investigated. The research was conducted with the document scanning method patterned as qualitative research. The information required for research have been scanned from resources like article, thesis, book, law, regulation, report. Concepts such as education, schooling, poor societies, Sub-Saharan African countries, Millennium Development Goals were used in the scanning of these resources. Research findings has been observed that the schooling problem in poor societies is very common and very huge problem, the plans put into action by the global powers to solve this problem are insufficient and fail to solve this problem. In this context, it has been stated that the claims made by the hyperglobalist approach that "poor societies will benefit from globalization" are not true. In addition, it was argued that the schooling problem is not only a planning problem, but also has its own economic and sociological foundations. For this reason, approaches from different perspectives should be demonstrated to solve the problem of schooling.

Keywords: Hyperglobalist approach, schooling rate, poor societies.

GİRİŞ

Toplumlar, kendi ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla diğer toplumlarla girdikleri yakınlaşma ve etkileşme süreci içinde dünya üzerinde birçok dengeyi değiştirmiş ve dünya düzeninde birçok yeniliğe neden olmuştur. Tekerleğin icadı, matbaanın geliştirilmesi, uluslararası anlaşmalardan göç olgusuna kadar birçok olgu ve buluş bu etkileşimin ve değişimin hızını arttırmıştır. Ancak 20. yüzyılın son çeyreğine gelindiğinde, bilişim teknolojilerinde meydana gelen gelişmeler, bu değişimin hızını aşırı düzeyde arttırmıştır. Bu nedenle insanlık bu hızlı değişimin adlandırılması, tanımlanması, açıklanması ve kavramsallaştırılması gerektiğini düşünmüştür. Böylece toplumlar arasındaki erişilebilirlik, yakınlaşma, değişim ve etkileşim süreçleri “globalleşme” ya da “küreselleşme” kavramı ile kavramsallaştırılmıştır.

Küreselleşme, insan yaşamını birçok yönde etkilediği için birçok tanıma sahiptir. Kıvılcım’a (2013, 219) göre, küreselleşme olgusunun en yalın şekli ile tanıımı; uzak ile yakın mekânlar arasındaki mesafe göz ardı edilerek, ülkelerin ve insanların birbirine yakınlaşması ve birbirleri ile ekonomik ve sosyal etkileşim hâlinde bulunmalarıdır. Robertson (1992, 8), insanların tek bir toplumda bütünleşmesi olarak tanımladığı küreselleşmeden, dünyadaki tüm insanların, tek bir mekân olan dünyada, beraber yaşama bilincinin gelişmesini beklemiştir. Küreselleşmenin en çok etkilediği ve etkilendiği alanlardan biri ekonomik alandır bu nedenle küreselleşme tanımlanırken, ekonomik sistemlerin entegrasyonundan söz edilir. Zengingönül’e (2004) göre küreselleşme, farklı toplulukların ekonomik bütünleşmesini sağlar, böylece küçük ekonomik sistemlerin toplamından dünya ekonomik sistemini oluşturur. Bu etkisi ile toplumları birbirlerine bağımlı hale getirir. Ancak ekonomi alanı, küreselleşme için her ne kadar en önemli alanlardan birini teşkil etmiş olsa da küreselleşme demek sadece ekonomi alanındaki etkileşim demek değildir. Birleşmiş Milletlerin İnsani Gelişim Raporuna göre ise küreselleşme; sadece mal ve sermayenin dünya çapında dolaşması değil, bunun da ötesinde dünyadaki tüm insanların birbirlerine bağımlı hâle gelmesini ifade eder. Buna göre küreselleşme, salt ekonomik değil, bunun da ötesinde toplumlar için kültürel, teknolojik ve yönetsel bakımdan da bütünleşme sürecidir (UNDP, 1999, 1). Bu bağlamda bakıldığında küreselleşme, bazı toplumlara gelişmişlik ve refah imkânlarını getirirken, toplumları birbirine bağımlı hale de getirmiştir. Bu yönüyle küreselleşme kendi kendini güçlendiren ve pekiştiren bir süreç olduğu da ifade edilebilir bir durumdur.

Küreselleşmenin getirmiş olduğu hızlı değişim hem ekonomide hem de teknolojiye kendini göstermiştir. Bu değişim sosyal hayata da çok kısa sürede yansımış, bu sayede küreselleşme, en azından başlangıç olarak, çoğu topluma yeni fikir, emtia ve uygulama getirerek insanların gözünü boyamıştır. Bu nedenle de bu yeniliklerin, insanoğlunun yeryüzünde yaşadığı sorunların çözümü için de yeni potansiyel faktörlere sahip olduğu, kitleler tarafından düşünülmüş. Örneğin küreselleşme sayesinde toplumların edindiği yeni fikirler ve uygulamalar sayesinde, toplumlar arasında gelir farkının ortadan kaldırılması, az gelişmiş toplumların eğitim, sağlık, politika vs. gibi toplumsal sistemlerinin gelişmesi gibi pozitif bir etki beklemiştir. Ancak zaman ilerledikçe küreselleşmenin gerçek yüzü görülmüştür. Küreselleşme, her ne kadar farklı kültürlerin bir araya gelmesini ve fikirlerin paylaşılmasını sağlayarak insan yaşamına olumlu etkiler getirmiş olsa da, olumsuz etkileri de sonradan görülmeye başlanmıştır. Toplumların birbirlerine yakınlaşması ve aradaki sınırların kalkmış olması, güçlü toplumların daha çok gelir elde etme dürtüsünü de harekete geçirmiştir. Daha çok gelir elde edebilme dürtüsü ile hareket eden insanlık kimi zaman insanlığın temel ilkeleri olarak görülen eşitlik, adalet ve merhamet gibi erdemleri görmezden gelmiştir. Bu durum eşitsizliği ve adaletsizliği körüklemiştir. Sipahi (2006) göre, bunun nedeni ise, küreselleşmede kar insandan önce gelmiştir.

Küreselleşmenin bu özelliği, toplumlar arasındaki gelir farkını ortadan kaldırmak yerine, tersi yönde etki göstermesi toplumlarda ekonomik, sosyal, siyasal vb. alanlarında yansımaları olmuştur. Bu farklı yansımalar, farklı akımlar tarafında küreselleşmenin lehine ya da aleyhine yorumlanmıştır. Bu yorumlar ise küreselleşme yaklaşımlarının ortaya çıkmasına neden olmuştur.

Küreselleşme ile ilgili bu yaklaşımların bazıları küreselleşmenin insan hayatını olumlu yönde etkilediğini iddia ederken, diğerleri bunun tersini iddia etmektedir. Ancak günümüzde bu yaklaşımların küreselleşme olayına neden farklı yaklaştıklarını anlayabilmek için öncelikle bu yaklaşımları yakından incelemek gerekir. Ayrıca günümüzde küreselleşmenin az gelişmiş toplumların yaşamında nasıl bir yansımaya sahip olduğuna bakılması gerekir.

Küreselleşme, en çok politikayla birlikte anılır. Çünkü küreselleşme ile birlikte sınırların önündeki engellerin kaldırılması ülkelerin gerek sosyo-ekonomik ve gerekse de politik yönden dış güçlere karşı savunmasız hale gelmesine neden olmuştur (Kurt ve Kılıç, 2019, 238). Küreselleşme karşısındaki eleştirel yaklaşımların kullandığı birçok söylem ve dayanak küreselleşmenin bu gibi dezavantajlarından söz ederken siyasi bazı duruşlara da alet olmuştur. Ancak bu görüşlerin bilimden uzak sırf politik kaygılarla ifade edilmiş olma ihtimallerini de düşündürdüğü açıktır. Bu söylemlerin doğru olup olmadığını, doğru ise doğruluk düzeyinin saptanması bilimin konusudur. Bu çalışmanın temel kaygısı, küreselleşmenin az gelişmiş toplumlar üzerindeki etkisini inceleyerek, küreselleşme yaklaşımlarının hangisinin daha rasyonel açıklamalar yaptığını saptamaktır. Bu inceleme için yoksul toplumların eğitim alanında yaşadığı okullaşma sorununa odaklanılmıştır. Bunun için okullaşma sorununun çözümü için yapılan planlamalar ve bu planlamaların etkisi incelenmiştir. Bu bağlamda bu çalışmanın amacı, eğitim alanında var olan sorunların çözümüne bakarak küreselleşme yaklaşımlarının iddialarının doğruluğunu incelemektir.

Bu amaca yönelik aşağıdaki sorulara cevaplar aranmıştır:

- 1- Alanyazında hangi küreselleşme yaklaşımları neleri iddia etmektedir?
- 2- Küresel aktörlerin yoksul toplumlardaki okullaşma sorununa getirdiği çözümler ve bu çözümlerin sonuçları nelerdir?
- 3- Küreselleşme savunucularının, küreselleşmenin olumlu etkileriyle ilgili, iddiaları ne derecede doğrudur?
- 4- Yoksul toplumlarda bulunan eğitim sorunlarının çözümünü etkileyen ekonomik ve sosyolojik sorunlar nelerdir?

YÖNTEM

Bu çalışma nitel araştırma olarak desenlenmiştir. Araştırma belgesel tarama niteliğinde olup konu ile ilgili saptanan bilgiler araştırma amacı yönünde incelenmiştir. Karasar (2005) kayıtlardan ve belgelerden elde edilen bilgilerin incelenmesine ve bu belgelerde bulunan bilgilerden yola çıkarak yapılan araştırmalara belgesel tarama yöntemi olarak tanımlamıştır. Bailey (1982) bu yöntemin dört aşamasından söz etmektedir. Bu aşamalar; analize konu olan *kaynakların seçimi, kategorilerin geliştirilmesi, analiz biriminin belirlenmesi ve sayısallaştırma* aşamalarıdır.

Bu bağlamda bu çalışmada *kaynakların seçiminde* özellikle az gelişmiş ve gelişmiş toplumlar arasındaki farkları ortaya koyan uluslararası belgeler incelenmiştir. Bu belgeler genel olarak Birleşmiş Milletler UNDP, UNESCO ve UNICEF tarafından yayımlanan planlar ve durum tespit raporlarıdır. Bunun yanı sıra OECD tarafından yayımlanan raporlardan da yararlanılmıştır. Öte yandan birçok farklı uluslararası kuruluşların raporlarına dayandırılarak yayımlanan makale ve kitaplardan da yararlanılmıştır. Kaynakların seçiminde alanyazın taraması yapılırken bazı kavramlar kullanılmıştır. Alanyazın araştırılmasında öncelikle eğitim alanında bulunan çalışmalar incelenmiştir. Makale, kitap, rapor vb. kaynakların taramasında (küreselleşme teorileri, küreselleşme yaklaşımları, eğitim, okullaşma, yoksul toplumlar, Sahra Altı Afrika ülkeleri, Latin Amerika ülkeleri, Bin Yıllık Kalkınma Hedefleri, Herkes İçin Evrensel İlköğretim Sağlamak) gibi kavramlar taranmıştır.

Ketogorilerin geliştirilmesi ise araştırma amacının alt problemlerine paralel olarak yapılmıştır. Bu katogoriler *Küreselleşme, Eğitim, okullaşma* olarak belirlenmiştir. *Analiz birimi* ise *yoksul ülkeler* olarak belirlenmiştir. Böylece bu analiz birimi için ilgili verilerin toplanması ile araştırmanın amaçlarına ulaşılması planlanmıştır. Yıldırım ve Şimşek'e (2013, 197) göre araştırmacı bu aşamada, dokümanlardan destekleyici, yanlışlayıcı veya alternatif açıklamalara olanak tanıyacak bölümler üzerinde durur. Son aşama olan *sayısallaştırma* aşaması ise gerek duyulmadığından yapılmamıştır.

Elde edilen bilgiler Küreselleşme, Eğitim, Temel Sorunlar, şeklinde üç farklı başlık altında tartışılmıştır. Bu tartışmaların sonunda mevcut sorunlarla ilgili çözüm önerileri de getirilmiştir. Tartışılan konuların bütünlüğünü korumak amacıyla çalışmada öne sürülen öneriler tartışılan konularla birlikte sunulması uygun görülmüştür.

BULGULAR, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

3.1. Küreselleşme

Küreselleşme kavramı birçok farklı şekilde tanımlanmıştır. Bunun nedeni hem farklı yaklaşımlara göre tanımlanmış olması hem de farklı alanlarda tanımlanmış olmasıdır. Burada küreselleşme tanımının yanı sıra farklı yaklaşımların küreselleşmeye getirmiş oldukları farklı bakış açıları da açıklanmıştır.

Küreselleşme olgusunun insanlık getirdiği temel değişim uzaklık-yakınlık kavramı ile açıklanabilir. Giddens (2012, 60) küreselleşmeyi, uzak yerleşim birimlerine yerel oluşumların millerce ötedeki olaylarla biçimlendirildiği ya da bunun tam tersinin söz konusu olduğu yollarla bağlayan dünya çapındaki toplumsal ilişkilerin yoğunlaşması şeklinde tanımlamıştır. Zengingönül'e (2004, 12) göre küreselleşme mal, hizmet ve sermayenin artan hareketliliğinden doğan ekonomik bütünlüktür. Bu sayede farklı toplumlar arasındaki iletişim ve etkileşimin artışı sağlayarak bu toplumların birbirlerine bağımlı hale gelmesini sağlamıştır. Giddens (1990, 64) küreselleşmenin uzak bölgeleri birbirine bağlayan ve dünya çapında sosyal ilişkilerin etkileşmesini sağlayan bir süreç olduğunu açıklarken, bu süreç sayesinde, birbirinden kilometrelerce uzakta meydana gelen olayların birbirini şekillendirdiğini ifade etmektedir. Bu tanımlara bakıldığında küreselleşme bir tür karşılıklı bağımlılık olayı olduğu ifade edilebilir. Bu bağımlılık temelde ekonomik gerekçelere dayalı olarak gelişmiş olsa da toplumlar arasında önemli sosyal etkileşimlere de neden olmaktadır. Bu sosyal etkileşimler, toplumların birbirlerine olan uzaklıklarından bağımsız olarak gelişmektedir.

Küreselleşme, politik alandaki ilişkilere uluslararası düzeyde etki gösterdiği gibi bireysel düzeyde de etki gösterdiği açıktır. Giddens (1990) küreselleşmeyi sosyal ilişkilerin yoğunluğu ile bu yoğunluğun günlük hayatımızı büyük miktarda değişmesi olarak görmektedir. Öte yandan bu ilişkilerin uluslararası düzeyde ilişkilerimizi de etkilediğini ifade etmektedir. Albrow'a (1990, 9) göre küreselleşme; dünya insanların tek bir toplumda, yeni küresel toplumda, bütünlüğü demektir. Buna göre küreselleşme, farklı toplumları bir araya getirerek dünyada tek bir toplum haline getirmektedir. Bu bağlamda toplumları birbirine yaklaştırdığı gibi sahip oldukları kültürlerini de benzeşmeye itmektedir. Bu sayede küreselleşme olgusu toplumların birbirine olan fiziksel uzaklık algısının değişmesine ve bir toplum için diğer toplumların ulaşılabilir olduğu düşüncesini de geliştirmiştir.

Küreselleşme olgusuna bir tarih biçilmiş olsa da aslında insanlık tarihi kadar eski olup insanlığın gelişmesiyle birlikte gelişen bir olgudur. Ellwood'a (2002, 13) göre küreselleşme kelime olarak yeni bir kelime olabilir ancak olgu olarak çok önceden başlayan bir süreci anlatmaktadır. Başka bir ifadeyle, insanoğlu kendi topluluğu dışındakilerle etkileşime geçtiği günden itibaren bugün küreselleşme olarak adlandırdığımız olguya katkıda bulunmaya başladığı ifade edilebilir. Ancak küreselleşme genel olarak son iki yüzyıllık süreç içinde, özel olarak da son elli yıllık süreç içinde ele alınmaktadır. Williamson'a (1996) göre son iki yüzyılda sermaye ve iş

gücü hareketliliği ülkeler arasında, daha öncekine göre, aşırı şekilde artmıştır. Bu nedenle ticaret ve taşımacılığın maliyetinde büyük bir düşüş meydana gelmiştir. Özellikle 1850 ve 1914 arasında toplumlar arasındaki etkileşimin ve yakınlaşmanın büyük kısmı açık ekonomi ve kitle göçü faktörlerine bağlı olmuştur. 1914 ve 1950 yılları arasında ise bu yükseliş bağımsız ekonomik uygulamalar nedeniyle gerilemiştir. 1990’da ise SSCB’nin yıkılması sonucunda dünyadaki ekonomik ve siyasal düzende ABD’nin ve batının egemen olmasını sağlamıştır. Bu bağlamda küreselleşme olgusunun daha eski bir olgu olmasına rağmen, kavramsallaştırılması olayı yenidir. Bu olgunun etkisi insanoğlunun hayatını aşırı düzeyde etkilemeye başladığı dönemlerde araştırılması ve kavramsallaştırılması ihtiyacı ortaya çıkmıştır. Bu araştırmalar da özellikle 1960 yıllardan sonra artmaya başlamıştır. Dünya üzerindeki insanların yakınlaşması ve etkileşmesini ifade etmek için dünyanın küçük bir yer olarak tarif edilmesi ve “global köy” olarak tanımlanması da bu döneme denk gelmiştir. Bu ifade McLuhan (1962) tarafından yayınladığı “The Gutenberg Galaxy: The making of typographic man” adlı kitabında kullanılmıştır. Bu ifadenin kullanılmasındaki maksat toplumların birbirlerinin kültüründen gitgide aşırı şekilde etkilendiğini anlatmaktır. McLuhan (1962, 31) global köyü, “Elektromanyetik keşifler tüm insan ilişkilerinde yeni ilişkiler yarattı bu yeni ilişkiler eşzamanlı ilişkilerdir. Bu sayede insanlar küresel bir köy ortamında yaşamaktadırlar” şeklinde açıklamıştır. Bu ifadeler, o dönemin şaşırtıcı gelişmeleri karşısında kullanılmış ifadelerdir. Örneğin karasal TV, radyo, telefon ve telgraf gibi teknolojilerin insanoğlunun hayatına getirdiği haberleşme kolaylığı 1960’lı yıllarda önemli ve şaşırtıcı gelişmelerdir. McLuhan’ın yapmış olduğu bu tespit o kadar yerinde bir tespittir ki bugün bu “küresel köy” her geçen gün, bilişim teknolojileri sayesinde, daha da küçük bir hale gelmiştir. Bu nedenle bu olgu için, “küresel organizma” ifadesi bile yanlış olmaz. Çünkü bugünün gelişmelerinin insanoğluna getirdiği sorunlar, imkanlar ve karşılıklı bağımlılık düşünüldüğünde, daha önce global köy olarak adlandırdığımız dünyanın daha küçük bir hale geldiğini görmekteyiz. Toplumlar sadece aynı küreyi paylaşmakla kalmamış aynı zamanda aralarındaki etkileşim ve bağımlılık daha çok gelişmiştir. Tıpkı bir organizmanın bileşenleri arasındaki etkileşim gibi. Örneğin 2019 yılında Çin’de ortaya çıkan Covid-19 virüsünün üç ay gibi kısa bir süre içinde tüm dünyayı etkisi altına almış ve tüm dünyada ekonomik ve sosyal hayatı uzun bir süre boyunca felç etmiştir. Bu durum dünyadaki tüm toplumların tek bir organizma gibi yaşadığını göstermesi açısından çarpıcı bir örnek sunmuştur bize. Bu bağımlılık politika, enerji, eğitim, sağlık gibi birçok alanda her geçen gün yaygınlaşmaktadır.

3.1.1. Küreselleşme Yaklaşımları

Küreselleşme olgusunun kavramsallaştırılması ve analizi için yapılan çalışmalar sonucunda farklı yaklaşımlar ortaya çıkmıştır. Held, McGrew, Goldblatt ve Perraton’a (1999) göre, küreselleşme için ileri sürülen üç farklı görüşten söz etmek mümkündür. Bunlar: Aşırı küreselleşmeciler, Küreselleşme karşıtları (şüpheciler) ve Dönüşümcülerdir.

Aşırı Küreselleşmeciler, küreselleşmeyi savunan bir yaklaşımdır. Bu akımdakiler küreselleşmeyi olumlu ve tarihsel gelişme olarak görürler. Bu gelişmenin tüm insanlığın lehine olduğunu ifade ederler. Giddens (1990), küreselleşmenin dünyaya ilişkin düzenleyici ilkelerin yeniden yapılandırılması olarak görür. Aşırı küreselleşmecilere göre küreselleşme, insanlık tarihinde geleneksel ulus devletlerin özelliklerini yitirdiği ve hatta küresel ekonomide işlevsiz bir birim haline geldiği, yeni bir çağı ifade etmektedir (Dumanlı Kürkçü, 2013). Bu bağlamda bakıldığında düzenleyici olarak ulusal hükümetlerin gücü her geçen gün zayıflayarak yok olmaya mahkûmdur. Politikalar yerel ya da ulusal ölçekte hala etkili olsalar bile, küresel ekonominin hareketlerini etkileyebilecek güce sahip değillerdir ve piyasalar hükümete göre daha rasyonel çalışmaktadır (Giddens, 1999, 56). Held ve McGrew’e (2008) göre, küreselleşme yeni bazı sosyal örgütler meydana getirmektedir. Bu örgütler aracılığıyla da geleneksel milli hükümetlerin yerini ele geçirildiğini veya geçirecektir. Bu bağlamda bakıldığında günümüzde sosyal medya örgütlenmelerinin büyüklüğü, etki düzeyi ve ulusal hükümetler tarafından kontrol edilmeye çalışıyor olması bu görüşleri doğrular nitelikte olduğu ifade edilebilir.

Ancak bu yaklaşımı savunanlar kendi içinde homojen değillerdir (Hablemitoğlu, 2004, 20). Bu yaklaşımı savunanlar tüm noktalarda aynı fikri paylaşmamaktadırlar. Bugün giderek güçlenen bütünleşmiş küresel bir ekonominin var olduğuna ilişkin düşüncede hem fikir olmalarına rağmen ideolojik yaklaşımlarda farklılaşmaktadırlar. Örneğin neo-liberal kanatta olanlar, devlet gücü üzerinde piyasanın ve bireysel otonominin başarısını memnuniyetle karşılarken, olması gerekenin bu olduğuna inanırlar. Aynı zamanda küreselleşmenin tüm insanlara yara getireceğine ve insanlığın karşılaştığı sorunları doğru bir şekilde çözeceğine inanırlar. Ancak neomarksistler (ya da radikaller), küreselleşmeyi baskıcı küresel kapitalizmin temsilcisi olarak değerlendirmektedirler (Held, McGrew, Goldblatt ve Perraton 1999, 2). Bu çalışma neo-liberal kanatta yer alan kitlenin iddialarının doğru olup olmadığını tartışmaktadır.

Küreselleşme Karşıtları (şüpheciler), aşırı küreselleşmecilere göre karşı saftadırlar. Bunlar aşırı küreselleşmecilerin iddialarına şüpheyile yaklaşırlar. Bu akımdakiler, küreselleşmenin büyük bir gelişme olduğuna dair iddiayı reddederler ve ideolojik bir sosyal yapı olduğunu savunur. Held ve McGrew vd. (1999) göre, 1870–1914 arası dönemde zirve yapan savaşlarda Avrupa kolonyal genişlemesine ara vermiştir. Küreselleşme süreci Avrupa'nın genişleme sürecini yeniden yaşamak istediğini göstermektedir. Bu bakımdan bu akımdakiler küreselleşmenin, olduğundan daha fazla tartışılan ideolojik bir kurgu olduğunu düşünmektedirler.

Bu akımdakiler değişimin olduğunu görürler ancak bu değişimin, aşırı küreselleşmeciler tarafından çeşitli efsanelere dayandırılarak abarttırıldığını ifade ederler (Hirst ve Thompson, 1996). Hirst ve Thompson'a (2007, 27-28) göre, "günümüzün uluslararasılaşmış ekonomisi büyük ölçüde tarihsel gelişimin bir sonucudur ve bu diğer gelişmelerden bağımsız değildir. Günümüzdeki uluslararası ekonomi, bazı yönleriyle, 1870-1914 yılları arasında var olandan rejimlerdekenden daha az açık ve daha az bütünleşmiştir. Ayrıca Gerçek uluslararası kurumlara daha az rastlanmaktadır. Kurumların çoğu hâlâ ulusal düzeydedir".

Stiglitz'e (2002) göre, küreselleşmeyi olumlu ya da olumsuz olarak nitelendirmek doğru olmaz. Küreselleşme kimi yerde olumlu sonuçlar verirken kimi yerde olumsuzluklara yol açmaktadır. Örneğin küreselleşmeyi kendi koşullarında benimseyen Doğu Asya ülkeleri için 1997 yılının yol açtığı gerilemeye karşın olumlu sonuçlar getirmiştir. Ancak buna karşın dünyanın birçok yerinde olumsuz sonuçlar getirmiştir. Stiglitz'e göre, küreselleşme birçokları için tam anlamıyla bir felaket gibi görünmektedir (Stiglitz, 2002, 42). Williamson'a (1996) göre küreselleşme, gelir ve zenginlik üzerinde tahmin edilebilir bir etkiye sahipti: bazıları kazanırken bazıları kaybetmektedir. Stiglitz'e (2002, 43) göre, bu süreç baştan itibaren ve adil bir biçimde şekillendirilebilir. Bu yapıldığında ve gerektiği gibi adil bir biçimde, kendilerini etkileyen politikalarla ilgili bütün ülkelere söz hakkı verilerek yürütülebilir. Böylece hem sürekli ve daha kalıcı bir büyümenin elde edildiği, hem de söz konusu bu büyümenin meyvelerinin daha eşit ve adil bir biçimde bölüştüğü bir küresel ekonomi yaratılması sağlanabilir.

Dönüşümcüler ise aşırı küreselleşmeciler ile küreselleşme karşıtları arasında bir konuma sahiptirler. Dönüşümcüler, ulusal hükümetlerin otoritelerini ve güçlerini yeniden yapılandırıldığını kabul ettiği halde, hem aşırı küreselleşmecilerin "egemen ulus devletin sonunun geldiği" iddialarını, hem de küreselleşme karşıtı kuşkucuların "hiçbir şey değişmedi" tezini reddetmektedirler (Bozkurt 2000).

Held ve McGrew (2008, 8) göre, ulus-devletin yok olacağını kabul eden aşırı küreselleşmecilerle aslında bu konuda hiç bir şeyin değişmediğini kabul eden küreselleşme karşıtlarına karşın, dönüşümcüler yeni bir egemenlik rejimi ileri sürerek her iki grubun değerlendirmelerini reddederler. Egin (2005) göre, ulus-devletler gerçekte hala güçlüdürler ve siyasal liderlerin de dünyada oynayacak hala büyük rolleri vardır. Ama aynı zamanda, ulus-devletlerin de yeniden şekillendiği de açıktır. Eser, (2014, 214) göre, küreselleşme hem küresel olana hem de yerel olana hatta bunun da ötesinde her türlü farklılığın kendini ifade etmesine imkân sunabilen esnek bir yapı arz etmektedir. Bu bağlamda bu akım, yeni bir şekillenmeden söz ederken eskisinin de devam ettiğini kabul etmektedir.

Bu akıma göre, bu yeni şekillenme toplumlari ekonomik, sosyal vb. birçok alanda etkilemiştir. Ticaret, yeni fikirler, yeni ürün ve hizmetler ve düşünce akımlarının hızlı büyümesinden dolayı bir değişim olduğu inkâr edilemez olduğu kabul edilmektedir. Bu sayede tüm dünya toplumlari arasında karşılıklı bir bağımlılık yaratmıştır. Aynı zamanda dünyadaki tüm toplumlari aynı etkileşim ağı da dâhil olmasını zorunlu kılmıştır. Ancak bu durum tüm toplumlari aynı yönde ve aynı şekilde etkilememiştir. Held ve Mc Grew (2000) ve Bozkurt'a (2000) göre bu yaklaşım kuşkuçularından ziyade radikallere daha yakın bir noktada durmaktadırlar. Buna göre, bu yaklaşımı savunanlar, küreselleşme olgusunun meydana getirdiği değişimin inkâr edilemez bir gerçek olduğunu ve modern toplumlari ve dünyayı yeniden şekillendirecek kültürel, politik ve ekonomik değişimlerin merkezinde küreselleşmenin olduğunu ifade ederler. Ancak değişim yönündeki ilerlemenin doğrultusu tahmin edilemez, dolayısıyla belirsiz olduğunu savunurlar.

Buraya kadar olan tartışma bu çalışmanın birinci alt problemi ile ilgilidir. Bu çalışmanın ikinci ve üçüncü alt problemleri, okullaşma sorunu, bu soruna üretilen çözümlerin ne olduğu ve bu çözümlerin başarısı ile ilgilidir. Bu iki alt problemin bulguları ve tartışılmasındaki bütünlüğünün bozulmaması amaçlanmıştır. Bu nedenle bu iki alt problem aşağıda verilen "Eğitim" başlığı altında birlikte ele alınmıştır.

3.2. Eğitim

Toplumlari, küreselleşme olgusu ile birlikte, karşılıklı olarak birbirleri ile daha çok etkileşime girme imkânı elde ederken, birbirlerinden daha çok bilgi ve deneyim sağlamış bulunmaktadır. Eser'e (2014, 211) göre, küreselleşme ile birlikte dünyanın başka yerlerindeki tecrübeler ve bilgiye erişmek insanlar için daha kolay hale gelişmiştir. Başka bir ifadeyle kaynakların elde edilmesinden problemlere ilişkin çözüm, yöntem ve yaklaşımlara kadar birçok öğrenme meydana gelmesi beklenir olmuştur. Dolayısıyla eğitimde geri kalmış toplumlari da kendi problemlerine çözümler getirmede de bu öğrenmelerin sonuçlarını görmek haklı bir beklentidir. Oysa küreselleşme hızının tırmanış gösterdiği süreç içinde, küresel düzeyde eğitimde bulunan problemlere bakıldığında bunun gerçekleşmediğini görmek mümkündür. Aşağıda eğitimde en temel sorunlar arasında görülen okullaşma oranındaki sorunlar örnek olarak incelenmiştir.

Okullaşma oranı, filen okula giden öğrenci sayısının okula gitmesi gereken öğrenci sayısına olan oranıdır. Örneğin okula gitmesi gereken çocuk sayısı 100 ise ancak bunların sadece 70'i okula gidiyorsa, bu durumda okullaşma oranı yüzde yetmiştir. Bu sayı farklı yaş grupları ya da eğitim kademeleri için hesaplanarak ülkelerdeki eğitimin yaygınlığı ve eğitime erişim fırsatları hakkında ulusal ya da uluslararası düzeyde karşılaştırmalar yapılmaktadır. Bu sayede her ülkenin, eğitimden kaynaklanan, mevcut ve gelecekteki ekonomik ve sosyal gelişimi hakkında öngörude bulunulur (OECD, 2004, 141). Uluslararası düzeyde bu oran karşılaştırıldığında, gelişmiş toplumlara göre, geri kalmış toplumlari sahip oldukları okullaşma oranı her zaman düşük düzeyde olduğu görülmektedir. UNESCO (2014) raporuna göre eğitimde en çok geri kalmış olan bölge Sahra Altı Afrika ülkeleridir. Bu bölgede 2011 yılında bile çocukların % 22'si ilkokula kayıt dahi yapamamışlardır.

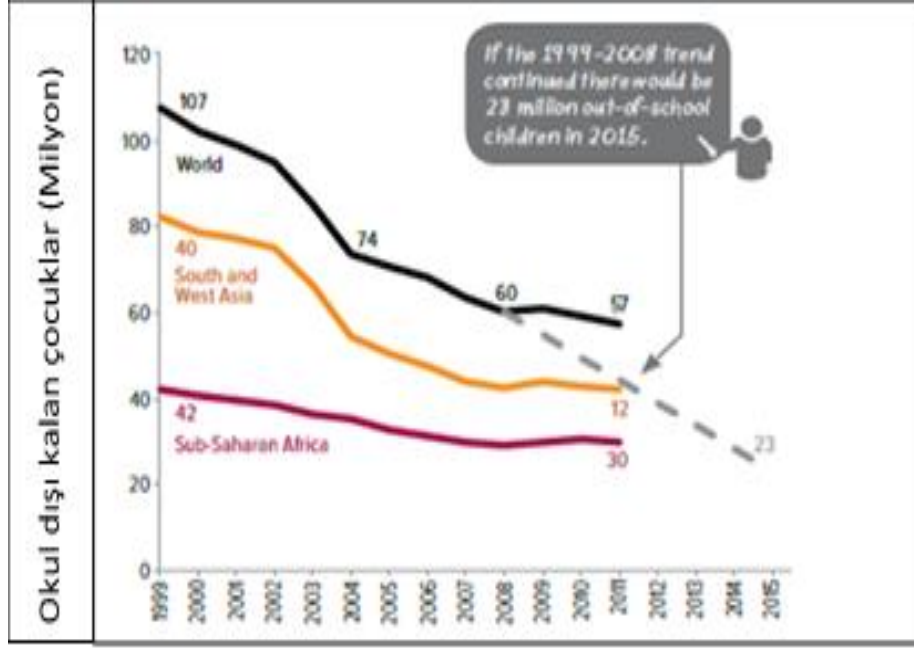
Uluslararası kuruluşlar okullaşma oranındaki bu sorunu fark etmesine rağmen ancak 20 yüzyılın sonlarında bu soruna el atmaya karar vermiştir. Eylül 2000'de toplanan BM Genel Kurulu'nda toplam 189 üye ülke "Küresel düzeyde insan onuru, eşitlik ve esenlik ilkelerinin güçlendirilmesi için topluca taşıdıkları sorumluluğu" kabul ederek Binyıl Kalkınma Hedeflerini (The Millennium Development Goals) ilan etmişlerdir. Bu kapsamda sekiz adet hedef belirlenerek, 2015 yılına kadar gerçekleştirilmesi planlanmıştır. Bu hedeflerden, doğrudan eğitim ile ilgili olan ve ikinci sırada yer alan hedef, Evrensel İlköğretimin Gerçekleştirilmesi (Herkes için evrensel ilköğretim sağlamak) hedefidir (United Nations, 2014).

3.2.1. 2000-2015 Arasındaki Yıllar

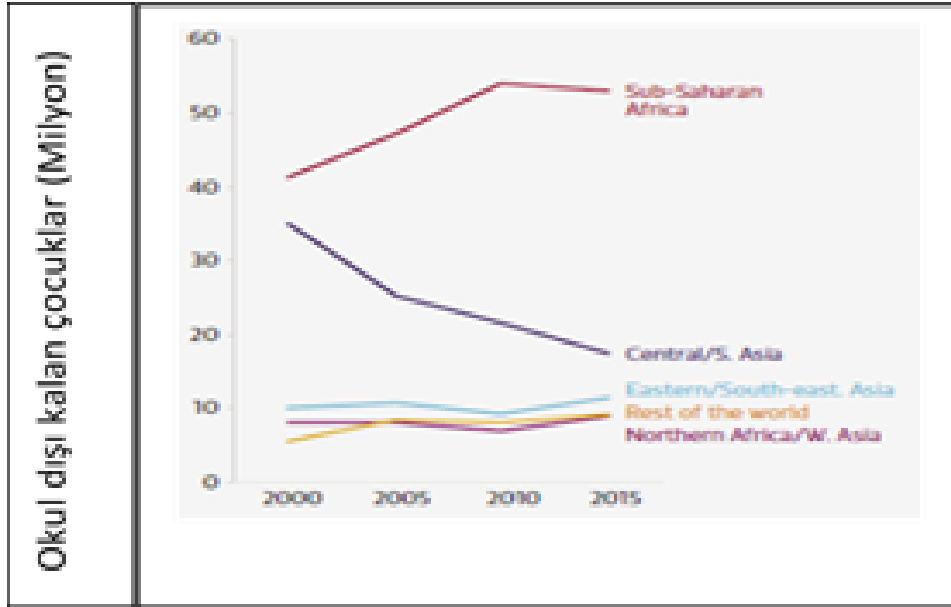
Birleşmiş Milletler 2000 yılında bir seferberlik başlatmış ve hükümetlerin önüne bu alanda yukarıda sözü edilen bu hedefi koymuştur. Bu hedef kapsamında temel eğitimin herkes tarafından görülmesi için hükümetlere sorumluluklar yüklenmiştir. Bu sorumluluklar arasında eğitimin izlenebilir olması, öğretmen sayısında artış sağlanması ve kaliteli bir eğitim için istihdam edilmesi gereken öğretmen özelliklerinde iyileştirmeler yapılması, müfredat iyileştirilmesi gibi birçok iyileştirme önerilmiştir. Tüm bunlar temelde dünyada hiçbir çocuğun temel eğitimden mahrum kalmamasını sağlamaktır. Başka bir ifadeyle okullaşma oranını %100'e çıkarmaktır. Tüm bunlar için eğitime ayrılan bütçenin artırılması da ülkeler için ihtiyaç olarak belirlenmiştir. Ayrıca, Dekar da 2000 yılında yapılan toplantıda ülkeler, ilköğretim eğitimi ücretsiz hale getirerek "Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi"nin gerekliliklerini yerine getireceğini taahhüt etmişlerdir (UNESCO, 2014, 3). Garcia ve Moore (2012) göre, prensip olarak ülkeler bu beyana uymuştur. UNESCO tarafından yapılan alan araştırmasında Afrika'da ve özellikle Büyük Sahra altındaki 15 ülkenin 2000 yılından itibaren ücretsiz eğitim ile ilgili yasal düzenleme yapmıştır. 7 ülke anayasada bu güvenceyi vermiş ve 8 ülke ise farklı yasalarla bu tür düzenlemelere yer vermiştir (Garcia ve Moore, 2012).

Belirlenen hedefler ve uygulanan politikaların küresel örgütler tarafından planlandığı ve desteklediği düşünüldüğünde "küreselleşmenin sağladığı imkânlarla" bu durumda geri kalmış ülkelerin lehine sonuçlar beklenir. Başka bir ifadeyle yoksul ülkelerdeki okullaşma oranlarının yükselmesi beklenir. Nitekim, alınan tedbirler sonrasında gelişme yaşanan bazı ülkeler olmuştur. Örneğin Burundi, Etiyopya, Fas, Mozambik, Nepal ve Tanzanya bu ülkeler cinsiyetler arası eşitlik ve ilköğretim eğitime erişimde (okula kayıt yaptıрма) oranlarında iyileşme görülmüştür. Okula kayıt verilerine göre okullaşma oranı Fas'ta %71 den % 99 a çıkmış. Bunun yanı sıra Nepal, Roanda ve Sierra Leone gibi ülkelerin yaşadıkları deneyimler bu tür ülkelerin yavaş da olsa sahip oldukları sistemlerini düzeltebileceklerini göstermiştir. Örneğin Sierra Leone'de, 11 yıl devam eden çatışmaları sona ermiş, 2005 yılından sonra eğitimde iyileşme görülmüştür. Burundi, okula kayıt yaptıran çocukların oranı 2000 yılındaki %41'den 2010 yılında %94'e yükselmiştir (Garcia ve Moore, 2012).

Ancak bu gelişmeler beklenen gelişme karşısında çok küçük kalmıştır. 2005 yılından itibaren verilerde gelişme olmasına rağmen beklenen hedef gerçekleştirilememiştir (UNESCO, 2015). Genel olarak görülen sonuç bunun tam tersi bir durum ortaya çıktığını göstermektedir. Eğitimi izleme raporları bunu açıkça göstermektedir. UNESCO (2014) raporuna göre, yıllara göre okul dışında kalan çocukların sayısı dünyanın geri kalan ülkelerinde azalırken Sahra Altı Afrika ve güney ve batı Asya ülkelerinde aynı oranda azalmamaktadır (Grafik 1). Başka bir ifadeyle Sahra Altı Afrika ve güney ve batı Asya ülkelerinde okullaşma oranı dünyanın geri kalan ülkelerindeki gibi yükselmemektedir. Oysa sorunun büyük olduğu bu bölgelerde sorunun çözümünde daha çok yol alınması beklenirdi. Garcia ve Moore'a (2012) göre bu ülkelerde var olan okullaşma oranının düşüklüğünün devam etmesi bütçe sorununa bağlıdır. Bu ülkelerde ücretsiz eğitim için ayırdıkları bütçelerin yetersiz olduğu ve bu bütçelerin düzenli ve verimli bir şekilde kullanılmadığı görülmüştür. Bundan daha önemlisi bu bütçelerin toplamı okulların ailelerden topladıklarından daha düşük bir miktara tekabül etmektedir.



Grafik 1. Okul dışında kalan ilköğretim çağındaki öğrencilerin dağılımı
Kaynak: UNESCO (2014)



Grafik 2. Farklı bölgeler ve dünyada okul dışında kalan ilköğretim çağındaki öğrencilerin dağılımı

Kaynak: GEM Report'a (2019, 133)

Farklı bölgelerin 2000-2015 yılları arasındaki okullaşma oranı sorunu dünya ortalaması ile karşılaştırdığımızda sorunun daha büyük olduğu ortaya çıkmaktadır (Grafik 2). Bu yıllar arasında Kuzey Afrika ve Batı Asya Doğu ve Güneydoğu Asya ülkelerinde okul dışında kalan çocukların sayısında artış görülmüştür. Bu artış o kadar baskındır ki dünya ortalamasında da artışına neden olmuştur (Grafik 2). Bu grafikte yer alan verilere göre okul dışında kalan ilköğretim çağındaki çocukların sayısı Sahra Altı Afrika ülkelerinde en yüksek sayıda ve 2010-2015 yılları arasında neredeyse hiç iyileşme olmadığı görülmektedir. Buna karşın Orta ve Güney Asya'da iyileşme göstermektedir. Ancak Asya'nın geri kalan bölgelerinde ve Kuzey Afrika ülkelerindeki

durum, olumlu sonuç vermek bir yana, dünya ortalamasının seyrinde olumsuz yöne doğru bir değişime neden olduğu görülmektedir.

Grafik 1 ve Grafik 2’de okul dışında kalan çocuklar görülmektedir. Bu durum problemin en büyük kısmını gösteriyor olsa da problemin tamamını göstermemektedir. Çünkü bu bölgelerde okula kayıt yaptıran çocukların çoğunluğu okula devam etmemektedir. Ayrıca okul eğitimine erişim için okula devam etmesi gereken yaş grupları üzerine yapılan araştırmalarda, kayıt yaptıran çocukların kayıt yaptırdığı zamanla ilişkili olduğunu göstermiştir. Dünya geneline bakıldığında okula başlaması gereken yaşta okula başlayan çocukların okulu bitirme şansı, gereken yaşta başlamayanlara göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Ancak yoksul ülkelerde genelde çocukların gereken yaşta okula başlamasında da sıkıntılar vardır. Bu bağlamda bakıldığında da yoksul ülkelerde okula geç yaşta başlayan çocukların başladıkları okulu bitirme şansları da düşük olduğu ifade edilebilir. Tüm dünyada, ilkokula başlayıp okulun son sınıfına kadar okula devam edenlerin oranı %75’tir. Bu oran Sahra Altı Afrika’da 1999 da %58 iken 2010 yılında %56 ya düşmüştür (UNESCO, 2014, 56). Bu bağlamda bakıldığında okula kayıt yaptıran çocukların tamamı ilkokul kademesinin sonuna kadar okula gitmemektedir. UNESCO (2014, 56) raporuna göre, verileri bulunan 90 ülkeden sadece 13’ünde eğitimini tamamlayan çocukların oranını 2015 yılında %97 olduğu ifade edilmiştir. Bu ülkelerin 10’u ya AB ya da OECD üyesidir. Diğer üçü Belarus, Kazakistan ve Tacikistan ülkeleridir. Bu nedenle, okullaşma oranı bağlamda bakıldığında, küreselleşme savunucularının iddia ettiği gibi, küreselleşme sorunların çözümünde geri kalmış toplumlara bir avantaj sağlamadığı görülmektedir. Küresel anlamda yapılan analizler, önerilen çözümler ve yapılan müdahaleler istenen sonuçları vermemiş ve Binyıl Kalkınma Hedefleri 2014 yılı raporuna göre eğitim alanında 2000’li yılların başlarında kayda değer ilerleme kaydedilse de, okullaşma oranında ve okulu bırakma oranında istenen sonuçlar alınamamıştır (UNESCO, 2014).

Unesco tarafından hazırlanmış olan raporlar problemin çözümünün mümkün olmayacağını da göstermektedir. UNESCO (2014, 3) raporuna göre, dünyada okul dışında kalan çocukların yaklaşık yarısı (2008 yılında %42 olan), çatışmadan etkilenen ülkelerde yaşamaktadırlar. UNESCO (2015) raporuna göre, 2012 yılında Sahra Altı Afrika’da okula gitmeyen çocuk sayısı 58 milyondur. Bunun çeşitli nedenleri vardır, demografik nedenler, çatışmalar, fakirlik ve sosyal nedenler gibi. Okul dışı kalan çocukların yaklaşık yarısı çatışmadan etkilenen ülkelerdedir. Okula gitmeyen 28,5 milyon ilkokul çağındaki çocukların % 95’i düşük ve düşük orta gelirli ülkelerde yaşamaktadır (UNESCO, 2014, 3). Bunun da ötesinde elde edilen bu sayılar, verilerin toplanabildiği bölgelerden gelen sayılardır. Çatışma ya da mahrumiyetin yaşandığı bölgelerden verilerin toplanması mümkün değildir. Yaşanan durumlardan dolayı bu bölgelerde okula gitmeyen çocukların sayısı çok daha büyüktür. Yapılan analizler sonucunda sadece 2011 yılında yaklaşık 14 ülkede bir milyondan fazla çocuk bu kapsamda olduğu tahmin edilmiştir. Bu ülkelere örnek olarak Afganistan, Tanzanya, Demokratik Kongo Cumhuriyeti, Sudan, Somali ve Çin verilebilir. Okulsuz kalan bu çocukların yarısı çatışmaların olduğu bölgelerdedir (UNESCO, 2014).

3.2.2. 2015-2030 Arasındaki Yıllar

Birleşmiş Milletler tarafından 2000 -2015 yılları için ortaya konulan ve başarısız olan, “Herkes İçin Evrensel İlköğretim Sağlamak” hedefi sonrasında, sonraki 15 yıl için yeni küresel hedefler belirlenmiştir. Mayıs 2015’te Kore’nin Incheon şehrinde UNESCO çatısı altında toplanan 160 ülke, Incheon Bildirisi Eğitim 2030 hedeflerini belirlemiştir. Ardından 25-27 Eylül 2015 tarihleri arasında New York’ta gerçekleştirilen Birleşmiş Milletler Sürdürülebilir Kalkınma Zirvesinde, 193 ülkenin imzasıyla “2030 Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri” kabul edilmiştir. 17 alt başlık içeren bu yeni listede Hedef 4’te yer alan “Herkesi kapsayan ve herkese eşit derecede kaliteli eğitim sağlamak ve herkese yaşam boyu eğitim imkânı tanımak” maddesi, tüm dünyada özellikle geri kalmış ülkelerin bulunduğu durumdan kurtulması için yeni bir umut olmuştur.

2030 yılı için ortaya konulmuş bu yeni hedefler yoksul ülkeler için bir heyecan ve yeni bir motivasyon yaratmış olsa da Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri (SKH) 2018 ön değerlendirme raporu, 2030 hedeflerinin ölü doğduğu izlenimini vermektedir. UNICEF (2018) göre, 64 ülkede ciddi veri yetersizliği olduğunu ve verisi bulunan 37 ülkede ise ilerlemenin yetersiz olduğu görülmektedir. Rapora göre 650 milyon çocuk, bu alanda hızlı ilerleme sağlanamaması durumunda SKH'lerin en az üçte ikisine ulaşmanın mümkün olmayacağı ülkelerde yaşamaktadırlar. Bu ülkelerde 2030 yılına gelindiğinde çocukların durumunun bugünkünden de kötü olması ihtimal dâhilindedir. Ayrıca yapılan tahminlere göre günümüz ile 2030 arasında:

- ▶ Mevcut sayıya ek olarak 10 milyon çocuk daha beş yaşına gelmeden ölenebilir nedenler yüzünden yaşamını yitirecektir;
- ▶ 31 milyon çocuk yetersiz beslenme yüzünden gelişimlerinde sorunlar yaşanacaktır;
- ▶ 22 milyon çocuk ilkökul öncesi eğitimden yararlanamayacaktır;
- ▶ 150 milyon kız çocuk 18 yaşına gelmeden evlenmiş olacaktır;
- ▶ Çoğu çocuk olmak üzere 670 milyon insan içme suyu temin hizmetlerinden yoksun kalmaya devam edecektir.

2000-2015 yılları için konulan hedeflere ulaşmada başarısızlık yaşandığı açıktır. 2015-2030 yılı için konulan hedeflere ulaşmada başarısız olunacağı daha şimdiden açık olarak görülmektedir. Küresel düzeyde alınan kararların iyi niyetinden şüphe duyulmaz, ancak küreselleşme savunucularının iddia ettikleri gibi bu kararlar geri kalmış ülkelerin sorunlarını çözememektedir. Çünkü bu kararlar ülkelere sadece akıl vermeyi vadediyor para vermeyi değil. Yardım niteliğinde belirli destekler veriliyor olsa da sorunun çözümü için gerekenin yanında cüzi bir miktar olarak kalmaktadır. Oysa bu ülkelerin temel sorunları arasında planlama olsa da, sadece planlarla ile sorunların çözümü mümkün olmamaktadır. Nitekim alınan kararlar başlangıçta olumlu bir hava estiriyor olsa da topluma güven ve umut aşlamış olsa da bir süre sonra maddi imkânsızlıklardan dolayı tıkanmalar meydana geldiğini göstermektedir. Garcia ve Moore (2012), yoksul ülkelerde eğitimin ücretsiz olacağı duyurusu daha çok ailenin çocuğunu okula göndermeye teşvik etmiştir. Bu nedenle okullar normalden daha çok öğrenciye daha az bir maliyetle hizmet vermek zorunda kalmıştır. Bunun yanı sıra ücretsiz eğitim için ayrılan bütçeler enflasyona endekli olmadıkları için bu bütçeler bu ülkelerde bulunan enflasyon karşısında ezilmiştir. Ayrılan bu bütçelerin zamanında gelmemesi. Tüm bu durumlar karşısında okullar farklı ödenekler adı altında eğitim maliyetini yeniden velilerden tahsil etmeye başlamıştır. Bu durumdan dolayı okullara kayıt yaptırmasına rağmen birçok öğrenci okulu bırakmak zorunda kalmıştır. Bu bağlamda bakıldığında 2030 hedefleri her ne kadar doğru hedefler olsa da, gerçekleşebilmesi daha yolun başından itibaren imkânsız görüldüğü açıktır. Çünkü küresel güçlerin sunmuş olduğu bu tür planlar eğitime erişim sorunu ortadan kaldırması mümkün görünmemektedir. Çünkü eğitime erişim sorununun temelinde plansızlığın yanı sıra ekonomik ve sosyal sorunlar da bulunmaktadır.

3.3. Temel Sorunlar

3.3.1. Ekonomik Sorunlar

Birleşmiş Milletler gibi güçlü küresel aktörlerin yakmış olduğu bu umut ışığının gelecekte iyi sonuçlar verebilmesi için yoksul ülkelerde eğitime ayrılan kaynakların artırılması ve yapılan yatırımların doğru yönde kullanılması bir zorunluluk olduğu açıktır. Ancak bu sayede, Birleşmiş Milletlerin çözüm için gerekli gördüğü, maddi ve beşeri kaynakların elde edilmesi mümkündür. Başka bir ifadeyle eğitim giderlerinin kamu kaynakları ile karşılanması gerekmektedir. 2018 yılında UNESCO (2018) tarafından yapılan durum tespitinde yüksek gelirli ülkelerde eğitimin yükü daha çok kamu kaynakları ile karşılanırken ülkelerin geliri düştükçe eğitim giderlerinin daha çok aileler tarafından karşılanması beklendiği ve karşılandığı görülmektedir. UNESCO, (2018) Eğitimi İzleme Raporu'na göre eğitime yapılan toplam harcamanın aile üzerine düşen kısmı da ülkelerin yoksulluk dilimine göre değişmektedir. Buna göre ailelerin üzerine düşen bu oran

yüksek gelirli ülkelerde %15, orta gelirli ülkelerde %25 ve düşük gelirli ülkelerde ise %33'tür. Bu bağlamda düşünüldüğünde Sahra Altı Afrika ülkelerinde zaten yoksul olan ailelerin üzerindeki eğitim yükü de, yüksek gelirli ülkelere göre, daha fazladır.

Yoksul ülkeler, buldukları yoksulluk çıkmazından kurtulmanın bir yolu olarak yine küresel güçlere sığınmakta bulmaktadırlar. Morley'e (1995) göre Latin Amerika ve Sahra Altı Afrika ülkeleri başta olmak üzere, birçok ülke bu nedenle, IMF ve Dünya Bankası programlarına katılmış, hızla neoliberal ekonomi politikaları yörüngesine girerek temel ekonomi politikaları üzerindeki yetkilerini bu iki kuruluşa devretmiştir. Taylor'a (1997, 145) göre, dünyadaki ülkelerin üçte ikisi bu nedenle kendi ekonomi politikalarına tam anlamıyla hâkim olamamaktadır. Bu durumda akla gelen ilk soru yoksul ülkelerde bulunan dezavantajlı grupların gelir düzeyinin ne olduğu ve küresel güçlerin yapmış olduğu planlamaların bu gelir düzeyini ne kadar etkilediğidir. Çünkü aşırı küreselleşme yaklaşımının iddia ettiğine göre bu yoksul ülkeler küreselleşme olgusu sayesinde bulunduğu ekonomik sıkıntıdan kurtulacak ve ülkeler arasındaki eşitsizlik ortadan kalkacaktır. Karaçor'a (2002, 381) küreselleşme ile birlikte mali liberalizasyon, faiz düşüklüğü ve yüksek küresel yatırımlara yol açmıştır. Bu yüzden para unsuru, sermaye ve bilginin çok olduğu zengin ülkelere yoksul ülkelere akacak, bu ülkeler arasındaki eşitsizlik ortadan kalkacak ve ekonomik küreselleşme gerçekleşecek iddiasında bulunmuştur.

Yine 2000 yılında Birleşmiş Milletler rehberliğinde belirlenen Binyıl Kalkınma Hedeflerini incelediğimizde, bu hedeflerden ilki açlık ve yoksullukla mücadele bağlamında belirlenmiştir. Bu hedef; Aşırı yoksulluk ve açlığın ortadan kaldırılması (a- Günde bir dolardan az bir parayla geçinmek zorunda bulunan nüfusun yarı yarıya azaltılması ve b- Açlık çeken nüfusun yarı yarıya azaltılması) hedefidir. Oysa bu hedefleri gerçekleştirmek için harcanan on beş yılın sonunda gelinen noktaya bakıldığında, bu konuda en çok mesafe alan en yoksul ülkeler değildir. Başka bir ifadeyle, aradaki farkın kapatılması için küreselleşmeden daha çok yararlanması gerekenlerin yine en az yararlandığı (yoksul ülkeler) görülmektedir. United Nations (2015) raporuna göre, 1990-2015 yılları arasında günlük 1,25 \$ dan daha azı ile geçinenlerin oranına bakıldığında, en büyük sorunun Sahra altı Afrika'da olmasına rağmen en az gelişme yine bu bölgede sağlanmıştır.

Tablo 1. Günlük 1,25\$ dan daha az ile geçinen insanların oranı

Bölgeler	1990 %	2011 %	2015 %	Değişim %
Sahra-altı Afrika	57	47	41	28
Güney Asya	52	23	17	66
Güney Asya (Hindistan hariç)	53	20	14	73
Güneydoğu Asya	46	12	7	84
Doğu Asya (yalnızca Çin)	61	6	4	94
Latin Amerika ve Karayipler	13	5	4	66
Kafkasya ve Orta Asya	8	4	2	77
Batı Asya	5	2	3	46
Kuzey Afrika	5	2	1	81
Dünya	36	15	12	68

Kaynak: United Nations (2015, 14)'deki verilerden yararlanılmıştır.

Tablo 1'de 1990, 2011, 2015, yıllarında günlük 1,25\$ dan daha az ile geçinen insanların oranı verilmiştir. Bu oranların beklendiği gibi azaldığı görülmektedir (United Nations 2015, 14). Dünya bankası verilerine göre Sahra Altı Afrika ülkelerinde 1\$ dan daha az ile geçinen nüfus oranı 1987'de %46,6 ve 1998'de %46,3'tür World Bank (2000, 23). Ancak en iyi iyileştirme potansiyeline sahip olan Sahra Altı Afrika ülkelerinde en düşük iyileşme ile dikkat çekmektedir. Eşitlik sağlanacağı yönünde vaatlerde bulunan aşırı küreselleşme savunucularının ileri sürdüğü beklentiler yine boşa çıktığı görülmektedir.

Yoksul ülkelerde bulunan yoksul ailelerin gelirleri bu durumda iken, eğitime erişim oranını yükseltmek için eğitim yardımı adı altında birçok ülkede yardımlar yapılmaktadır. Sahra Altı Afrika, Latin Amerika ve Asya'nın orta ve düşük gelirli ülkelerinde yürütülen nakdi bu tür yardımlar yoksul ailelere temel ihtiyaçların karşılanması için karşılıksız olarak yapılan ödemelerdir. Bu programlar, eğitimi desteklemek amacıyla, bazen sosyal nakit transferi ya da sosyal ödeme programı olarak da adlandırılmaktadır (Gracia ve Morre, 2012, 3). Bu ülkelerde bu yardım miktarlarının doğru adrese ulaştığı varsayımından hareket edersek, aileler üzerindeki eğitim yükünün hafifletildiğini ifade edebiliriz. Ancak bu ülkelerde bu tür yardımların doğru noktalara ve en çok ihtiyacı olan ailelere gittiğinden şüphe edilir bir durumdur. UNESCO'ya (2020b) göre, birçok ülke hala eğitimde geride kalanlar ve dezavantajlı durumda olanlar hakkında veri toplamamakta, rapor etmemekte ya da bu verileri kullanmamaktadır. 2015 yılından bu yana, ülkelerin %41'i, temel eğitim göstergeleri hakkında ayrıştırmış veriler sağlamak için, hala bir hane halkı araştırma anketine sahip değildir. Gracia ve Morre'a (2012, 158) göre, bu tür programların bir amacı da ücretsiz eğitimi desteklemektir. Bu programlar ile yapılan araştırmalar okullaşma oranını arttırdığını göstermektedir. UNESCO'ya (2015) göre, sosyal politikaların yetersizliği durumun düzelmesini engellemektedir. Bu durumda hem eğitimin direkt maliyetini hem de dolaylı maliyetinin düşünülmesini gerekmektedir. Örneğin okul ücreti dışında kitap kırtasiye giyim, beslenme vb. harcamaların da düşünülmesi gerekmektedir.

Eğitim sektöründe bir iyileştirmenin yapılabilmesi için bütçe gerektiği açıktır. Görülen sorunlar arsında belki de en büyük sorun eğitime ayrılan bütçe ile ilgilidir. Çünkü eğitimde yapılması gereken iyileştirme için, maddi ve beşeri kaynakları artırılması ve iyileştirilmesi gerekmektedir. Bu iyileştirme çalışmaları için büyük maddi kaynaklar gerekmektedir. 2000 yılında ortaya konulan Evrensel İlköğretimin Gerçekleştirilmesi hedeflerinde ülkelere eğitim bütçesinin iyileştirilmesi yönünde tavsiyelerde bulunulmuş ancak bir sınırlama getirilmemiştir. UNESCO'ya (2014, 16) göre böyle bir sınırlama getirilmesi gerekli görülmektedir. Çünkü verisi bulunan toplam 150 ülkeden 2011 yılında sadece 41 ülke GSMH'nin %6 ve üstünü eğitime ayırdığı görülmüştür. Buna karşın 25 ülkede eğitime ayrılan pay GSMH'nin %3'ünün altında kalmıştır.

Devlet tarafından eğitime ayrılan bütçenin hangi eğitim yatırımlarına harcadığı da önemlidir. Yapılan araştırmalar, eğitim bütçelerinin direkt eğitime harcanmadığını da göstermektedir. Örneğin, dünya beslenme programı verilerine göre, yoksul ülkelerde eğitim için ayrılan bütçeler toplamının %17'si okul beslenmesi ve öğrencilerin eve götürecekleri gıda yardımına ayrılmıştır. Bu tür gıda yardımlarından 169 ülkede 368 milyon çocuk yararlanmıştır (WFP, 2013). Oysa eğitim için ayrılan bütçenin direkt eğitime harcanması beklenir. Çünkü yoksul ülkelerde bulunan eğitim kurumlarının bu yatırımlara ve altyapı iyileştirmelerine çok ihtiyaç duyduğu bir gerçektir. UNESCO (2018) eğitimi izleme raporuna göre, Sahra Altı Afrika ülkelerinde bulunan ilkokulların sadece %22'sinde elektrik enerjisi bulunmaktadır. Bu bağlamda bakıldığında yapılan yardımlar eğitime ayrılan bütçenin de direkt olarak eğitime ayrılmasına ya da eğitim yatırımlarına harcanmasına engel olduğu görülmektedir.

3.3.2. Sosyolojik Sorunlar

Yoksulluk sorunu tüm dünyada ekonomik bir sorundan ziyade sosyolojik temelleri olan bir sorundur (Çiğdem, 2002). Bu bağlamda, yaşanan sorunlar bölgelerin yaşadığı düşük eğitim düzeyi ile direkt ilgili sorunlardır. Örneğin eğitime erişimdeki en büyük sorunlardan biri ayrımcılık kültürüdür. Bu ayrımcılık en çok farklı ekonomik düzeylerde bulunan insanlar arasında meydana gelmektedir. Yoksul ülkelerde, bir kişinin ne kadar okul eğitimine sahip olacağını belirleyen birçok değişken vardır. Bunlardan biri gelir düzeyidir. UNESCO (2020a), Eğitim İzleme Raporu'na göre okul sistemleri, içinde buldukları toplumların eşitsizliklerini gösterirler. Örneğin Latin Amerika ve Karayipler'de (21 ülkede), en zengin % 20 grup içinde bulunan bir öğrencinin, ortaokulu bitirme olasılığı, en yoksul %20 grup içinde bulunan bir öğrenciye göre, ortalama olarak 5 kat daha fazladır. Avrupa ve Kuzey Amerika'daki yüksek gelirli ülkeler hariç tüm ülkelerde, zengin aile çocuklarının %100 ortaokulu bitirirken yoksun aile çocuklarının sadece

%18'i bu düzeye kadar okuyabilmektedir UNESCO (2020b). Bu bağlamda devletin eğitim imkanları kısıtlı olduğunda ve ayrılan kamu kaynakları yetersiz olduğunda, ailenin ekonomik düzeyi çocuğun eğitimden ne kadar pay alacağını daha çok belirleyiciliğe sahiptir.

Eğitime erişimdeki eşitsizlik sorunu sadece zenginlikle alakalı değildir. Kimlik, sosyal çevre ve yetenek de eğitim fırsatlarını belirlemektedir. UNESCO (2020a) 2016 verilerine göre, Panama'da, 20-24 yaş arası yerli erkeklerin sadece %21'i ortaokulu bitirirken, yerli olmayan akranlarının % 61'i ortaokulu bitirmiştir. Paraguay ve Honduras'ta yerli halkın %32'si okuma yazma bilmemektedir. 2015 yılı verilerine göre Afro-Amerikalı bir öğrencinin Afro olmayan bir öğrenciye göre ortaokulu bitirme şansı daha azdır. Bu öğrencilerin ortaokulu bitirme olasılıkları Peru'da %14 ve Uganda'da %24 daha az olduğu saptanmıştır. Çoğunlukla Sahra Altı Afrika'da olmak üzere en az 20 ülkede, kırsal kesimde yaşayan genç kadınların neredeyse hiçbiri ortaokulu bitirmemektedir UNESCO (2020b). Bu bağlamda devletin eğitim imkânlarının yetersiz olduğu ülkelerde bireyin sahip olduğu kimlik ve sosyal çevre gibi diğer etkenlerde bireyin eğitimden ne kadar pay alacağını gösteren bir diğer unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Meydana gelen bu dışlama ve ayrımcılığın önlenmesine yönelik dünya ülkelerinin %68'i önleyici tedbirler almak adına Kapsayıcı Eğitim tanımına sahiptir. Ancak bu tedbirler dezavantajlı tüm grupları kapsamakta yeterli değildir. Yapılan araştırmalar bu ülkelerin sadece %57'si ülke içindeki sadece birkaç grubu gözetebilmektedir (UNESCO, 2020b).

Yoksul ülkelerin gelişememe sorunu, temelde küreselleşmenin getireceği etkileşim ve etkileşimin açığa çıkaracağı potansiyellerle çözülebilen sorunlar değildir. Küreselleşme bu ülkelere fırsatlar getirdiği gibi var olan sorunların büyümesine veya yeni sorunların ortaya çıkmasına da sebep olmaktadır. Örneğin dış ticaret fırsatları getirebildiği gibi dış ticaret adı altında yeni yolsuzluk kapıları da açabilmektedir. Karakaş ve Çak'a (2007, 79) göre, sermayenin küreselleşmesi ve dış ticaret kaynaklı döviz gelirlerinin ekonomik kalkınma için daha önemli hale gelmesi, küreselleşmenin etkisiyle yolsuzluklar da ülkelerin kendi sorunu olmaktan çıkmış ve ülkelerarası bir sorun hâline gelmiştir. Öte yandan Uluslararası Şeffaflık Örgütü'nün hazırladığı Yolsuzluk Algı İndeksi'ne göre yoksulluk ile mücadele eden bu ülkeler bu indekste sıralamalarda üst sıralarda yer aldığı görülmektedir. 2020 yılına ilişkin indekste 137. Sırada Gine ve Dominik Cumhuriyeti, 142. Sırada Uganda ve Angola, 149. sırada Nijerya ve Mozambik, 165. Sırada Burundi ve Kongo, 179. Sırada ise Güney Sudan ve Somali gibi ülkeler yer almaktadır. Türkiye bu indekste 86. sırada yer alırken indeksin ilk üç sırasında Yeni Zelanda, Danimarka ve Finlandiya yer almaktadır (Transparency Index, 2020). Başka bir ifadeyle sözü edilen bu yoksul ülkeler dünyanın en çok yolsuzluklarının yaşandığı ülkelerdir.

Okullaşma oranı düzeyinin yükseltilmesi amacıyla küresel düzeyde konulan hedefler için yapılan öngörülerin gerçekleşmesi uzak görünse de bu hedeflerin konulması ilgili ülkeler için bir rehber niteliği taşıdığı tartışılmazdır. Ancak bu planlamaların ve konulan hedeflerin tek başına yeterli olmadığı da bir gerçektir. 2000 yılında konulan ve 2015 yılında gerçekleşeceği beklenen, "Evrensel İlköğretimin Gerçekleştirilmesi" herkesin ücretsiz ilköğretim hakkına kavuşması, gerçekleşmekten çok uzak kalmıştır. Bazı ülkelerde ilerleme sağlanmış olsa da bazı ülkeler için bir gerileme dönemi olmuştur. 2000 yılındaki küresel düzeyde konulan planlara rağmen UNESCO (2014) raporlarına göre, Sahra Altı Afrika ülkelerinde ilkokulu yaygınlaştırmak zengin ailelerin erkek çocukları arasında 2021 yılında mümkün olacağı öngörüldürken yoksul ailelerin kız çocukları arasında 2086 yılı mümkün olacağı öngörülmektedir. Başka bir ifadeyle Sahra Altı Afrika ülkelerinde sadece ilkokulu yaygınlaştırmak için bugünden itibaren üç neslin kaybı göze alınmış bir gerçektir. Aslında bu gerçekçi bir tahmin olmasından öte iyimser bir tahmin olduğu ifade edilebilir. Çünkü Unesco bu tahmini her şey yolunda giderse kriterleriyle yapmaktadır.

Ortaokulun yaygınlaştırılması için yürütülen tahmin durumun çok daha kötü olduğunu göstermektedir. Buna göre verisi bulunan 44 ülkede ortaokulun yaygınlaşması, zengin erkek çocukları için 2047 yoksul kız çocukları için 2111 olarak öngörülmektedir (UNESCO, 2014, 14). Tüm bunlar sorunun sadece nicelik yönünü göstermektedir. Sorunun bir de nitelik yönü vardır. Yoksul ülkelerde okula devam eden çocukların sadece yarısı temel konuları öğrenebilmektedir.

Bu çocukların öğrenme düzeyleri çok düşüktür. Latin Amerika'da 15 ülkede rasgele seçilen öğrenciler üzerinde yapılan çoktan seçmeli bölgesel değerlendirmelerde öğrencilerin soruları anlamadan rasgele cevapladığı görülmüştür. Bu öğrenciler okuryazar olarak kabul edilmiştir UNESCO (2020b). Sadece ilkokul ve ortaokul (temel eğitim) düzeyi için yapılan tahminler ortada iken ortaöğretim, yükseköğretim ya da mesleki öğrenimin yaygınlaştırılması yönünde tahminlerin yapılması mümkün olmadığı açıktır. Küresel güçlerin ortaya koyduğu bu planlama ile okullaşma gibi bir sorunun üstesinden gelmek mümkün olmadığı açıktır.

3.4. Sonuç

Bu çalışma, yoksul ülkelerde yaşanan sorunlardan küreselleşme olgusunun sorumlu olup olmadığı amacıyla yapılmamıştır. Ancak bu ülkelerde yaşanan sorunların çözümü için küreselleşme olgusundan umulan çözümlerin yerindeliliğini incelemek için yapılmıştır. Bu araştırma, küreselleşme olgusunu savunan ve küreselleşmenin tüm insanlığa yarar getirdiğini iddia eden Aşırı Küreselleşme Yaklaşımı savunucularının iddialarının doğruluğunu incelemek için yapılmıştır. Küreselleşme ile birlikte yoksul toplumların sorunlarının çözüleceği iddiasını araştırmak için eğitim sistemlerinde en temel sorunlardan biri olan okullaşma sorunu ele alınmıştır. Bu amaçla okullaşma sorununun, küresel güçlerin girişiyle, yoksul ülkelerde nasıl ele alındığı ve hangi çözümlerin getirildiği ve bu çözümlerin işe yarayıp yaramadığı incelenmiştir.

Bu çalışma bu toplumların yirmi birinci yüzyılda geldiği durumu eğitim kurum bakımından incelemeye almıştır. Bu inceleme sonucunda, küresel kuruluşların yapmış olduğu planlamalara rağmen, yoksul toplumların bir çıkmazda olduğunu ve kimi zaman gelişme yerine gerileme kaydettiği açıkça görülmektedir. Bu bağlamda, küreselleşmenin tüm insanlığı iyi ve olumlu yönde etkilediğini iddia eden Aşırı Küreselleşme yaklaşımına inananlar, gelişmemiş toplumları göz ardı etmiş olduğu ortadadır. Oysa bu toplumların bugünkü durumu incelendiğinde küreselleşmenin kıskacında nasıl ezilmeye devam ettiğini görmek mümkündür.

Küresel bir dünyayı düşünmek temelde bütünleşmiş ve birbirlerinin sorunlarına duyarlı olan toplumların bir araya gelmesi ve insan varlığına hizmet eder bir oluşumun beklentisini uyandırmaktadır. Küreselleşme adı verilen olgunun kusurları olsa da, bu kusurların insanoğlunun temel gereksinimlerini etkileyecek bir noktada olmaması beklenir. Ancak çok temel bir gereksinim olan eğitim gibi konularda bile geri kalmış toplumların durumu her geçen gün daha iyiye gitmek yerine daha kötü bir noktaya sürüklenmektedir. Bunun nedeni çözümün yanlış bir noktadan bekleniyor olmasıdır. Nitekim en büyük küresel güçlerin dahi sunmuş olduğu çözüm reçeteleri hiçbir işe yaramadığı görülmüştür. Bu bağlamda bakıldığında küreselleşme savunucularının ortaya koyduğu küreselleşme beklentilerinin doğru olmadığı görülmektedir.

Küreselleşme her ne kadar toplumların birbirine yakınlaşması olarak görünse de aslında sadece gelişmiş ülkelerin çıkarına hizmet edecek bir yakınlaşma söz konusudur. Bu yakınlaşma, gelişmiş ülkeler için yeni pazarların ve yeni tüketicilerin ve yeni kaynakların bulunması ile gerçekleşmektedir. Gelişmemiş ülkeler için ise yeni tüketim alanları ve yeni bağımlılıklar ile gerçekleşmektedir. Bu şekilde devam eden küreselleşme olgusu sadece gelişmiş ülkelere katma değer sağlamaktadır. Gelişmemiş ülkelere katma değer sağlayacak herhangi bir durum yaratmadığı gibi bu toplumların yaşamına yeni bağımlılıklar ve yeni sorunların eklenmesine neden olmaktadır.

Küreselleşme olgusunu genel anlamda incelemek, küreselleşmenin parlak yüzünü görmemizi sağlayarak dünyadaki toplumlar için bir gelişme fırsatı olduğunu gösterebilir. Ancak bu olguyu özel alanlarda incelemek, yapının derinlemesine anlaşılmasını sağlar ve bu yapının içindeki sorunların daha iyi görülmesini sağlar. Günümüzde dünyadaki en büyük küresel kuruluş olan Birleşmiş Milletler kurumuna bile baktığımızda, aslında dünyadaki tüm toplumları temsil etme potansiyeline sahip olarak görülmektedir. Ancak yakından incelendiğinde, Birleşmiş Milletler ve alt kuruluşların bile küresel güçler tarafından kendi çıkarları doğrultusunda yönlendirildiği açık bir şekilde görülmektedir.

Küreselleşme; her gelişmede olduğu gibi güçlüye daha çok güç, güçsüze daha az güç kazandırmaktadır. Bu bağlamda bakıldığında küreselleşme, odanın ortasında yanan bir soba gibidir. Mevsim kış ve hava çok soğuk. Sobaya yakın olanlar ısınır ancak odanın uzak köşelerindekiler soğuktan donar. Eşitlik için sobanın ısı arttırılıyor ancak yine de sobaya yakın olanlar daha çok ısınıyor ve eşitlik sağlanamıyor. Belli ki sobanın ısını arttırmak problemi çözmiyor. Bu yüzden sorunun çözümü için farklı bir paradigma ile düşünülmesi gerekmektedir. Bu paradigmaya olan ihtiyaç her geçen gün daha bariz bir şekilde görünmektedir. Toplumlar arasındaki eşitsizlik, mülteci hareketliliği, ekonomik krizler, siyasi çalkantıların hepsi birer kriz olarak her geçen gün büyümektedir.

Toplumların kendi sorunlar için ithal çözümler araması toplumlara umut ışığı verebilir. Ancak gerçek çözümler veremez. İthal çözümler işe yaramaktan ziyade enerji ve zaman kaybı getirir ve toplumun içinden yanması gereken çözüm meşalesinin yanmasını geciktirir. Eğitim, tüm toplumlar için gelecekteki sorunları çözenin en kalıcı, en ucuz ve en adil yoludur. Ancak acil çözüm getirmez. Bu bağlamda bakıldığında, yoksul toplumların sorunlarının çözümü için, tüm çözümlerin küreselleşme olgusundan beklemek yerine kendi çözümlerini üretmek için kendi iç dinamiklerini harekete geçirecek uzun vadeli çözümler ortaya koyması kaçınılmaz bir durumdur.

KAYNAKÇA

- Albrow, M. (1990). *Introduction, globalization, knowledge and society*, London: Sage publication.
- Bailey, K.D. (1982). *Methods of social research* (2. Baskı). New York: The Free Press.
- Bozkurt, V. (2000). Küreselleşme: Kavram - gelişim ve yaklaşımlar. *İş-Güç: Endüstri ilişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, 2(1), 1-11.
- Çiğdem, A. (2002). Yoksulluk ve dinsellik. (Editör: Necmi Erdoğan) *Yoksulluk halleri: Türkiye'de kent yoksulluğunun toplumsal görünüşleri* içinde. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Dumanlı Kürkçü, D. (2013). Küreselleşme kavramı ve küreselleşmeye yönelik yaklaşımlar. *The Turkish Online Journal of Design, Art and Communication (TOJDAC)*, 3(2), 1-11 DOI: 10.7456/10302100/001.
- Ellwood, W. (2002). *Küreselleşmeyi anlama kılavuzu*. İstanbul: Metis Yayınları.
- Eser, E. (2014). Küreselleşme süreci ve eğitime etkisi. *Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(2), 211-224.
- ESGİN, A. (2005). Ulus-devlet ve küreselleşmeye ilişkin bazı tartışmalar. *C.Ü Sosyal Bilimler Dergisi*, 25(2), 185-192.
- Garcia, M. ve Moore, C.M.T. (2012). *The cash dividend: The rise of cash transfer programs in Sub-Saharan Africa*. Washington, DC, The World Bank. (Human Development: Directions in Development, 67208).
- GEM Report, (2019). Migration, displacement and education: Building Bridges, Not Walls. UNESCO Publishing. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366946> (Erişim Tarihi 23.02.2020).
- Giddens A. (1990). *The consequences of modernity*. Stanford University Press: Stanford, CT.
- Giddens, A. (2012). *Modernliğin sonuçları*, (5. Basım), (Çev. Kuşdil) İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

- Hablemitoğlu, Ő. (2004). *Küreselleşme düŐlerden gerçekleri*, Ankara: Toplumsal Dönüşüm Yayınları.
- Held, D. ve McGrew, A. (2002). *The global transformation reader: An intraductionto the globalization debate*, (3rd edition), Cambridge, UK: Polity Press.
- Held, D. ve McGrew, A. (2008). *Küresel dönüşümler büyük küreselleşme tartiŐması*. Ankara: Phoenix Yayınevi.
- Held, D., McGrew, A., Goldblatt D. ve Perraton, J. (1999) *Global transformations: Politics, economics and cultures*, Chamridge: Polity Press.
- Hirst, P. Q. ve Thompson, G. F. (2007). *Küreselleşme sorgulanıyor*, (4.Baskı). Ankara: Dost Kitabevi.
- Karaçor, Z. (2002). Küreselleşme süreci ve istikrar arayışındaki Türkiye ekonomisi, (Editör M. Akif Çukurçayır) *Küresel Sistemde Siyaset, Yönetim ve Ekonomi* içinde, Konya: Çizgi Kitabevi.
- Karakaş, M. ve Çak, M. (2007). Yolsuzlukla mücadelede uluslararası kuruluşların rolü. *Maliye Dergisi*, (153), 74-101.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma ve yöntemi* (15. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kıvılcım, F. (2013). Küreselleşme kavramı ve küreselleşme sürecinin gelişmekte olan ülke Türkiye açısından değerlendirilmesi. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 5(1), 219-230 <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/117355> (Erişim Tarihi 15.08.2020).
- Kurt, Ü. ve Kılıç, C. (2019). Küreselleşmenin savunma harcamaları üzerindeki etkisi: Türkiye için var analizi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(1), 237-247. DOI: 10.26468/trakyasobed.471781.
- McLuhan, M. (1962). *The Gutenberg galaxy: The making of typographic man*. London: Routledge.
- Morley, S. (1995). *Poverty and distribution of inequality in Latin America- The impact of adjustment and recovery in the 1980s*. London: Johns Hopkins University Press.
- OECD (2014). *OECD Handbook for internationally comparative education statistics concepts, standards, definitions and classifications*. <https://www.ukdataservice.ac.uk/media/218177/Educhandbook.pdf> (Erişim Tarihi 18.02.2020).
- Robertson, R. (1992). *Globalization, social theory and global culture*. London: Sage.
- Sipahi, B. E. (2006). Yoksulluğın küreselleşmesi ve kentsel yoksulluk: ekonomik ve sosyal boyutlarıyla Konya örneğinde yoksulluk. *SÜ-İİBF Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 6(11), 172-189 <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/289546> (Erişim Tarihi 23.03.2020).
- Stiglitz, J. E. (2002). *Küreselleşme büyük hayal kırıklığı*. (Çev: Arzu TaŐcıođlu ve Deniz Vural), (1. Baskı), İstanbul: Plan B Yayıncılık.
- Taylor, L. (1997). Editorial: The revival of the liberal creed-The IMF and the World Bank in a globalized economy. *World Development*, 25(2), 145-152
- Transparency Index (2020). *Corruption perceptions index*. <https://www.transparency.org/en/cpi/2020/index/nzl> (Erişim Tarihi 07.02.2021).
- UNDP. (1999). *Human development report 1999, United Nations Development Programme*. New York: Oxford University Press.
- UNESCO (2014). *Teaching and learning: Achieving quality for all. EFA Global Monitoring Report 2013/2014*. UNESCO Publishing: Paris. <https://en.unesco.org/gem->

- report/report/2014/teaching-and-learning-achieving-quality-all (Erişim Tarihi 20.05.2020).
- UNESCO (2020a). Global education monitoring report: Latin America and the Caribbean. Unesco, Santiago Office. <https://reliefweb.int/report/world/global-education-monitoring-report-2020-latin-america-and-caribbean-inclusion-and> (Erişim Tarihi: 12.01.2021).
- UNESCO (2020b). *Global education monitoring report: Inclusion and education. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.* Paris. <https://en.unesco.org/gem-report/report/2020/inclusion> (Erişim Tarihi 23.07.2020).
- UNESCO, (2015). *Education for all 2000-2015: Achievements and challenges.* Paris: UNESCO Publishing.
- UNESCO, (2018). *Global education monitoring report summary 2017/8: Accountability in education: Meeting our commitment.* Paris.
- UNICEF (2018). *UNICEF raporu: "Sayılmayan" yarım milyardan fazla çocuk SKH'lerde ilerlemeyi ölçebilecek durumda olmayan ülkelerde yaşıyor.* https://www.unicefturk.org/yazi/SHK2018?gclid=CjwKCAjw4MP5BRBtEiwASfwAL5229jONvfwSINwyY10KDgCLwtV2me4zNN8MHccYNfmvm0KCK9fLrRoCYy8QAvD_BwE (Erişim Tarihi 11.08.2020).
- United Nations (2014) *The millennium development goals report 2014.* New York, United Nations.
- United Nations (2015) *The millennium development goals report 2015.* New York, United Nations.
- WFP. (2013). *State of school feeding worldwide 2013.* Rome: World Food Programme.
- Williamson, J. (1996). Globalization, convergence, and history. *The Journal of Economic History*, 56(2), 277-306. DOI:10.1017/S0022050700016454.
- World Bank (2000). *World development report 2000/2001: Attacking poverty.* Oxford: Oxford University Press..
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* (Genişletilmiş 9. Baskı) Ankara: Seçkin Yayınları.
- Zengingönül, O. (2004). *Yoksulluk gelişmişlik ve işgücü piyasaları ekseninde küreselleşme,* Ankara: Adres Yayınları.

EXTENDED ABSTRACT

Globalization is defined as the convergence and integration of people in a single society. With the interaction of people and societies that got closer, it became possible to meet their different needs mutually. Although this interaction was initially in the economic domain, today it has led to the integration of different societies in cultural, technological and administrative domains.

Globalization has enabled more information exchange between societies and led to developments. At the same time, it has been expected that through this feature of globalization, societies are expected to learn from each other and poor societies are expected to solve their problems. However, with globalization, it has been observed that instead of solving the problems of poor societies, the gap between poor and rich societies has widened. This has had some reflections in economic, social and political domains of societies. These different reflections have been interpreted by different movements in favour or against globalization. These interpretations have led to the emergence of different approaches to globalization. The hyper-globalist approach is one of these approaches and it defends the phenomenon of globalization. According to the neo-liberals advocating this approach, globalization will help poor societies solve their problems and play a major role in their development. The purpose of the current study is to reveal different approaches to globalization and to examine whether the claims of the hyper-globalist approach have been accomplished in the field of education. To this end, the problem of schooling rate in Sub-Saharan African countries, which are among the poorest societies in the world, has been addressed. The potential contribution of the phenomenon of globalization to the solution of this problem has been examined.

The current study was designed as a qualitative research and employed the document screening approach. Accordingly, the existing information about the subject was compiled to serve the purpose of the study. In this context, this study focused on the final reports of the plans put forward by global powers especially for underdeveloped societies while selecting the documents to be analyzed. In the literature review, resources such as articles, books and reports in the field of education were used first. The information obtained is discussed under three different headings: Globalization, Education, Basic Problems. At the end of these discussions, solution suggestions for the current problems are also made.

One of the biggest problems in education is the high rate of children who are out of school although they are at the schooling age. This rate is generally high in poor countries. For example, according to the 1999 figures, in Sub-Saharan African countries, 42 million children in the population counted are out of school. Although international organizations such as Unesco recognized this problem, they decided to address it only in the late 20th century. Although the United Nations set targets for the years 2000-2015 to be implemented in all countries of the world to solve this problem, it failed to achieve these goals. Similarly, new targets were announced for the years 2015-2030. However, the Sustainable Development Goals 2018 preliminary assessment report stated that it is not possible to accomplish the 2030 targets according to today's evaluations.

Research has shown that these plans are unlikely to be successful because, just like the cause of many problems in poor countries, the reason for the schooling problem is not a problem that can be solved only by planning. It has been stated that economic and sociological problems are among the most important causes of these problems. For example, it was stated that the budgets allocated for education do not contribute to education due to reasons such as late arrival of budgets allocated for education, use of related budget for different purposes and high inflation rates. For such reasons, it seems that such plans offered by the global powers cannot eliminate the problem of access to education.

In addition, it is seen that sociological problems are at the root of the schooling problem in poor countries. These sociological problems are directly related to the low education level

experienced by poor societies. For example, one of the biggest problems in accessing education is the culture of discrimination. Studies show that since education cannot be provided free of charge by the state, the economic level of the family is more determinant in how much the child will receive from education. Moreover, the problem of inequality in access to education is not just about wealth. Identity, gender, social environment, and talent also determine educational opportunities.

According to the predictions made for the targets set at the global level in order to increase the schooling rate, wide access to primary school in Sub-Saharan African countries is predicted to be possible among boys of wealthy families in 2021, while it is expected to be possible among girls of poor families in 2086. In addition, the expansion of secondary schools to include rich boys in 44 countries publishing data is expected to occur in 2047 while 2111 is predicted for poor female children.

Those who advocate the hyper-globalist approach and claim that globalization affects all humanity in a good and positive way are thought to have ignored undeveloped societies. However, when the current situation of these societies is examined, it is possible to see how they continue to be crushed in the grip of globalization. This study examined the state of these societies in the twenty-first century in terms of education. As a result of this examination, it is clearly seen that despite the plans of global organizations, poor societies are in an impasse and sometimes regress rather than develop.

Matematik Öğretmenlerinin Bakış Açısıyla Covid-19 Salgını Sürecinde Uzaktan Canlı Dersler

Remote Live Courses During The Covid-19 Pandemic from the Perspective of Mathematics Teachers

Tuba AYDOĞDU İSKENDEROĞLU¹, Mehmed Emre KONYALIHATİPOĞLU²

¹ Sorumlu Yazar, Doç. Dr., Temel Eğitim Bölümü, Fatih Eğitim Fakültesi, Trabzon Üniversitesi, Türkiye, tubaiskenderoglu@gmail.com, (<https://orcid.org/0000-0002-6282-9100>)

² Öğretmen, Trabzon Hafız Murat Köseoğlu İHO, Türkiye, mehmedemreh@gmail.com, (<https://orcid.org/0000-0003-1193-5410>)

Geliş Tarihi: 12/03/2021

Kabul Tarihi: 08/10/2021

ÖZ

Bu çalışmanın amacı, matematik öğretmenlerinin Covid-19 salgını sürecinde uzaktan canlı derslerle matematik öğretimi uygulamasına ilişkin bakış açılarını ortaya koymaktır. Çalışma nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim deseniyle tasarlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu uzaktan eğitimle canlı ders veren ve gönüllülük esasına göre belirlenen 21 matematik öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma verileri yazılı görüşme formu kullanılarak toplanmış ve veriler içerik analiziyle incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenler örgün eğitimde matematik derslerinde öğretim teknolojilerini sık kullanmadıklarını ifade etmişlerdir. Uzaktan canlı derslerle matematik öğretiminde farklı yöntem ve tekniklere yer verdiklerini; fakat bu yöntem ve teknikleri uygulama konusunda istenilen düzeyde olmadıkları ve sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca uzaktan canlı derslerde farklı öğretim materyallerine yer vermelerine rağmen uzaktan eğitimi istedikleri şekilde dizayn edemedikleri için bu öğretim materyallerini yeterli görmediklerini ifade etmişlerdir. Bu süreç içerisinde karşılaştıkları sorunları ise kazanımlara ulaşmada güçlük, öğrencilerin derse katılımının düşük olması, teknolojik olarak yetersizlik, öğrenciyle iletişim kurmada zorluk ve kazanımları değerlendirmede güçlük olarak açıklamışlardır. Matematik öğretmenleri yeni eğitim araçları ve yeni eğitim kaynakları kullanımı konusunda uzaktan eğitimin olumlu etkilerinin olduğunu ifade etmiştir. Çalışmada matematik öğretmenlerinin eğitim alanında yeniliklere uzak kalmamaları ve yeterliklerini artırmak için öğretim teknolojileri konusunda eğitim fakülteleriyle iş birliği kurularak öğretmenlere yönelik seminerlere yer verilmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Salgın, Covid-19, uzaktan eğitim, matematik öğretimi, matematik öğretmenleri.

ABSTRACT

The purpose of this study is to reveal the perspectives of mathematics teachers on the practice of teaching mathematics with remote live lessons during the Covid-19 epidemic. The study was designed with phenomenological design, one of the qualitative research methods. The study group of the research consists of 21 mathematics teachers who give live lessons with distance education and were determined on a voluntary basis. The research data were collected using a written interview form and the data were analyzed by content analysis. According to the results of the research, teachers stated that they do not use instructional technologies frequently in mathematics lessons in formal education. They included different methods and techniques in mathematics teaching with remote live lessons; however, they stated that they were not at the desired level in applying these methods and techniques and they had problems. In addition, they stated that although they included different teaching materials in remote live lessons, they

did not consider these teaching materials sufficient because they could not design distance education as they wanted. They explained the problems they encountered during this process as difficulty in reaching the achievements, low participation of the students in the lesson, technological inadequacy, difficulty in communicating with the student, and difficulty in evaluating the achievements. Mathematics teachers stated that distance education has positive effects on the use of new educational tools and new educational resources. In the study, it is suggested that mathematics teachers should not stay away from innovations in the field of education and that they should give place to seminars for teachers by establishing cooperation with education faculties on instructional technologies.

Keywords:Pandemic, covid-19, distance education, mathematics teaching, mathematics teachers.

GİRİŞ

Dünya tarihi birbirinden ilginç keşifler ve icatlarla dolu iken bir o kadar da yıkıcı savaşlar ve hastalıklarla karşı karşıya kalmıştır. Günümüzde bu krizlerden biri olan küresel bir salgınla baş edilmeye çalışılmaktadır. Salgın, bir hastalığın veya başka bir durumun yaygınlaşması ve birçok kimseye birden bulaşması (Türk Dil Kurumu [TDK], 2021) şeklinde tanımlanmaktadır. Çin'in Hubei eyaletine bağlı Wuhan kentinde 2019 yılında ortaya çıkan hastalık dünya geneline yayılmaya başlamıştır. Dünya Sağlık Örgütü bu hastalığı Covid-19 olarak isimlendirmiş ve Mart 2020'de Covid-19 salgını ilan etmiştir (UNESCO, 2020). Salgın sadece sağlık ve ekonomi değil aynı zamanda eğitimi de içine alan pek çok sektörü etkilemiştir. Eğitim tarihinin son 50 yılına bakıldığında, eğitim sisteminin her kademesinde evrensel anlamda büyük ilerleme kaydedilmiştir. Bu gelişmiş eğitim sisteminin karşılaştığı en büyük sorunlardan biri hiç kuşkusuz Covid-19 salgınıdır (Daniel, 2020). Salgının yayılımını en aza indirmek adına, okul öncesinden yükseköğretime kadar öğrenciler okula gidememiş ve yüz yüze eğitime ara vermek zorunda kalmıştır. 2020 Nisan ayına gelindiğinde dünya genelinde okulların yüzde 90'dan fazlasının kapatıldığı tahmin edilmektedir. Salgının dünya genelinde 1,5 milyar öğrenciyi etkilemesiyle eğitim sistemi benzeri görülmemiş bir sekteye uğramıştır. Eylül 2020'ye gelindiğinde dünya genelindeki öğrencilerin yarısı ikinci kez okulların kapanışına maruz kalmıştır. Aslında burada dikkat çeken nokta okulların ne kadar süre kapalı kaldığı değil öğrenme için kaybedilen imkanlardır (UNESCO, 2020).

Küresel salgından etkilenen ülkelerden biri de Türkiye'dir. Birçok kurumun planlaması içinde öğretim teknolojilerine daha fazla yer verme düşüncesi vardı; fakat dönüşümün bu kadar hızlı olacağını kimse tahmin edemezdi. Çünkü salgın ile birlikte aylar veya yıllar içinde hayata geçirilmesi düşünülen dönüşüm birkaç gün içinde uygulamaya konulmak zorunda kalmıştır (Daniel, 2020). Salgın sürecinde tarihsel açıdan bakıldığında dünya genelinde belki de eğitimin tüm alanında teknoloji kullanımı en üst seviyeye ulaşmıştır (Kerres, 2020). Türkiye'de salgın sırasında öğrencilerin öğrenme faaliyetlerinin durmaması için alternatif iletişim kanalları kullanılarak öğrencilerle etkileşime geçilmiştir. Evde öğrenme etkinliklerinin doğru bir şekilde yapılması adına uzaktan eğitim süreci başlatılmıştır.

Uzaktan eğitim öğrenci, öğretmen ve öğrenme kaynakları arasında oluşan sınırlılıkları ortadan kaldırmak amacıyla çeşitli teknolojileri pragmatist bir anlayışla kullanan disiplinler arası bir düzenlemedir. Uzaktan eğitimin tarihsel süreci incelendiğinde günümüzden yaklaşık üç asır önceye dayandığı görülmektedir (Bozkurt, 2017). Türkiye'nin uzaktan eğitim tarihi yaklaşık 80 yıl öncesine kadar uzanmaktadır. Türkiye Cumhuriyeti'nin kurulduğu 1923 yılından itibaren kavramsal olarak gündemde olmuş ve bu süreç 1960'a kadar devam etmiştir. 1970'li yıllarda bu alanda farklı çalışmalar içine girilmiş olsa da ilk olarak 1980 sonrası uygulamalar yapılmaya başlanmıştır. Sonraki yıllarda bilgi ve iletişim teknolojileri alanındaki gelişmeler ışığında uzaktan eğitim ülkemizde büyük bir öğrenci kitlesine ulaşmıştır (Demir, 2014). Günümüzde eğitimin dijital ortama kaymasıyla çevrimiçi araçlar ve televizyon en çok kullanılan yöntemler olarak karşımıza çıkmaktadır. Eğitim materyallerinin evlere götürüldüğü ve radyo aracılığıyla uzaktan eğitim ise kullanılan diğer yöntemlerdir (UNESCO, 2020). Covid-19 salgın

sürecinde öğretmenlerin, öğrencileriyle iletişim kurmaya devam edebilmeleri dahası öğrencilere öğretim materyalleri sunabilmeleri, dijital araçları ve uzaktan eğitimi etkili bir yöntem olarak karşımıza çıkarmaktadır (Kerres, 2020). Salgının ülkemizde görülmeye başlamasıyla birlikte Millî Eğitim Bakanlığı ve TRT iş birliğiyle TRT EBA (Eğitim Bilişim Ağı) TV İlkokul, TRT EBA TV Ortaokul ve TRT EBA TV Lise yayın hayatına başlamıştır. Okullarda EBA destek noktaları kurularak uzaktan eğitime erişim imkânı olmayan öğrenciler bu alanlara yönlendirilmiştir. Uzaktan eğitimde karşılaşılan sorunlar için yardım merkezi “MEB Asistan” ve “EBA Asistan” uygulaması hazırlanmıştır.

Alan yazın incelendiğinde Covid-19 salgını ve uzaktan eğitime odaklanan çeşitli araştırmalar yapılmaktadır. Eğitimin yüz yüze yapıldığı bir ortamdan uzaktan eğitime geçişle birlikte, her alanda olduğu gibi matematik öğretiminde de yeniden tasarlanan bir öğretim evresiyle karşı karşıyayız. Khirwadkar, Khan, Mgombelo, Ratković ve Forbes (2020) çalışmalarında Kanada Ontario’daki öğretmenlerin, öğrencilerin ve ebeveynlerin Covid-19 salgın sürecinde uzaktan matematik eğitimini nasıl tasarladıklarını ortaya koymaktadır. Çalışmada eğitim paydaşlarının ortaya çıkan bu yeni matematik eğitimi gerçeğini anlaması adına uygun bir çerçeve çizilmektedir. Matematik eğitimiyle ilgilenenleri bu yeni paradigma karşısında eğitim araçlarını ve tekniklerini yeniden tasarlayarak matematik eğitimiyle ilgilenmeye davet etmektedir. Irfan, Kusumaningrum, Yulia ve Widodo (2020) çalışmasında üniversitede görev yapan öğretim elemanlarının uzaktan eğitim sürecinde matematik öğretiminde yaşadıkları sorunları ortaya koymayı amaçlamıştır. Öğretim görevlilerinin en yaygın kullandığı platform Google Class ve Edmodo olurken ikinci tercihleri ise Zoom ve Skype’dir. Ayrıca uzaktan eğitimde matematiksel sembollerin yazmanın zor olduğu ve öğretim görevlilerinin multimedya araçlarını kullanmada yeterli düzeyde olmadığı çalışmanın bulguları arasında yer almaktadır. Almanthari, Maulina ve Bruce (2020) araştırmalarında uzaktan eğitim sürecinde ortaokul matematik öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunları incelemiştir. Bu sorunları öğretmen, okul, müfredat ve öğrenci olmak üzere dört engel şeklinde ifade etmişlerdir. Çalışmada öğrenci seviyesindeki engelin uzaktan eğitim üzerinde en yüksek etkiye sahip olduğu bulgusu elde edilmiştir. Dahası öğrenci, okul ve müfredat seviyesi engeli ile güçlü pozitif korelasyon olduğu görülmüştür. Uzaktan eğitim konusunda engellerin ortadan kalkması için bu alanda daha fazla çalışma yapılması önerilmektedir. Mulenga ve Marbán (2020) çalışmasında Covid-19 salgın sürecinin matematik eğitiminde dijital öğrenmeye bir geçiş sağlayıp sağlamayacağını ortaya koymayı amaçlamıştır. Matematik öğretmen adaylarıyla yapılan çalışmada, öğretmen adaylarının gerekli donanıma (internet, bilgisayar, vb.) sahip olmaları durumunda evlerinde rahat bir şekilde ders dinlediğini, bu sanal matematik sınıfında ön sıralarda kendilerine yer bulduklarını ifade etmektedir. Öğretmen adayları geleneksel öğretim yerine uzaktan eğitimi daha eğlenceli bulmaktadır. Bu bağlamda salgın sürecindeki uzaktan eğitimin matematik öğretiminde anlamlı olarak olumlu yanıt verdiği ifade edilmektedir. Özdemir ve Çelik (2021) çalışmalarında salgın nedeniyle uzaktan eğitim sürecine geçen ortaokul matematik öğretmenlerinin bahar döneminde yaşadıkları problemlerin neler olduğunu ve bu problemleri ortadan kaldırmak için güz döneminde ne tür tedbirler aldıklarını, bu tedbirler kapsamında kullandıkları yöntem ve teknikleri dahası ders kapsamında hazırlanan öğretimsel içeriklerin neler olduğunu belirlemeyi amaçlamıştır. Öğretmenler uzaktan eğitim sürecinde öğrenciyle ilgili sorunlar, matematiğe özgü sorunlar, teknolojik sorunlar ve dış faktörlerden kaynaklı sorunlar yaşadıklarını ifade etmiştir. Bu sorunların üstesinden gelmek için ise teknoloji kullanımı, doküman/materyal eksikliğini giderme, öğrencinin derse katılımını sağlama, ders süresini verimli kullanma ve iletişimi güçlendirme şeklinde tedbirler aldıklarını ifade etmişlerdir. Wijaya (2021) Çin’deki öğrencilerin evde matematiği nasıl öğrendiklerini ve dinamik matematik yazılımı öğrenme videosuna yönelik görüşlerini ortaya koymaya çalışmıştır. Dinamik yazılımı öğrenme videosunun, öğrencilerin matematiğe karşı tutumu üzerinde olumlu bir etkisi olduğu ifade edilmiştir. Ayrıca bu yazılım sayesinde öğrencilerin temel kavramları kolayca anlayabildikleri görülmüştür.

Uzaktan eğitim süreciyle ilgili alan yazın dikkate alındığında matematik öğretimi alanında yapılan çalışmaların sınırlı sayıda olduğu görülmüştür. Yüz yüze eğitimden uzaktan eğitime geçişle birlikte bir paradigma değişikliği yaşandığı görülmektedir. Eğitim ortamında yapılacak bir paradigma değişimi, öğretmenlerin düşüncelerini dikkate almadan gerçekleştirilmeye çalışılırsa başarılı bir sonuç ortaya koymada sınırlı kalacağı düşünülmektedir (Perienen, 2020). Öğretmenleri dikkate almayan eğitim politikalarının etkisiz olacağı ifade edilmektedir (OECD, 1998). Uzaktan canlı derslerin ön plana çıktığı yeni tasarlanan bu öğretim evresinde, matematik öğretmenlerinin matematiğin doğasında yer alan soyut matematiksel kavramları nasıl öğrettiği, öğrencileri keşfetme süreçleri içine nasıl dahil ettiği, hangi yöntemlere yer verdiği veya hangi öğretim materyallerini kullandığı merakı bu araştırmayı yapmayı gerekli kılmıştır. Matematik öğretmenlerinin Covid-19 salgın sürecinde uzaktan canlı derslerle gerçekleştirdikleri öğretime yönelik bir çalışmanın, günümüz eğitimi açısından önemli bir araştırma konusu olduğu düşünülmektedir. Bu çalışma Covid-19 salgını sürecinde uzaktan canlı derslere ilişkin matematik öğretmenlerinin bakış açılarını ortaya koyarak, eğitim sisteminin paydaşlarına ışık tutacaktır. Ayrıca bu çalışma matematik öğretmenlerinin uzaktan canlı derslerle matematik öğretiminde öğrenme hedeflerine ulaşmada; yaşadıkları olumlu gelişmelerin neler olduğu ve dahası sorunların üstesinden nasıl geldiklerini ortaya koymasından önemlidir. Bu çalışma Covid-19 salgını sürecinde uzaktan canlı derslerle matematik öğretimi uygulamasına ilişkin matematik öğretmenlerinin bakış açılarını ortaya koymayı amaçlamıştır. Bu doğrultuda çalışmada aşağıdaki sorulara yer verilmiştir:

1. Matematik öğretmenleri Covid-19 salgın sürecinden önce matematik öğretiminde öğretim teknolojilerini (bilgisayar, etkileşimli tahta, cep telefonları, video konferans sistemleri, çevrimiçi eğitim kaynakları, sosyal medya hesapları vs.) ne ölçüde kullanmaktadır?
2. Matematik öğretmenleri çevrimiçi (uzaktan canlı dersle) matematik öğretiminde hangi yöntem ve tekniklere yer vermektedir?
3. Matematik öğretmenlerinin çevrimiçi (uzaktan canlı dersle) matematik öğretiminde sınıf düzeyine göre kullandığı yöntem ve teknikler nasıl bir farklılık göstermektedir?
4. Matematik öğretmenleri çevrimiçi (uzaktan canlı dersle) matematik öğretiminde hangi öğretim materyallerini kullanmaktadır?
5. Matematik öğretmenlerinin çevrimiçi (uzaktan canlı dersle) matematik öğretiminde sınıf düzeyine göre kullandığı öğretim materyalleri nasıl bir farklılık göstermektedir?
6. Matematik öğretmenleri çevrimiçi (uzaktan canlı dersle) matematik öğretiminde öğrencilerinin programdaki kazanımlara ulaşma durumlarını nasıl belirlemekte ve nasıl ölçmektedir?
7. Matematik öğretmenlerinin çevrimiçi (uzaktan canlı dersle) matematik öğretiminde sınıf düzeyine göre kullandığı ölçme yöntemi nasıl bir farklılık göstermektedir?
8. Matematik öğretmenleri Covid-19 salgın sürecinin zorunlu kıldığı çevrimiçi (uzaktan canlı dersle) öğretim faaliyetleri sırasında matematik öğretimi açısından ne tür olumlu-olumsuz gelişmeler yaşamıştır?
9. Matematik öğretmenlerinin çevrimiçi (uzaktan canlı dersle) matematik öğretimi sürecinde mesleklerine ilişkin görüşleri nelerdir?
10. Matematik öğretmenlerinin Covid-19 salgın sürecinde matematik eğitimi açısından uzaktan öğretimin ve öğrenimin kalitesini artırmak için tavsiyeleri nelerdir?

YÖNTEM

2.1. Araştırma Deseni

Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomenoloji) deseniyle tasarlanmıştır. Olgubilim deseni, olguyu yaşayan bireylerin olguya ilişkin deneyimlerini anlamak için kullanılır (Büyüköztürk, Çakmak Kılıç, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013). Creswell'e (2013) göre, nitel araştırmacılar çalışmalarında öncelikle insan deneyiminin nesnesi olan olguyu tanımlar, ardından olguya ilgili deneyime sahip olan bireylerden verileri elde eder ve son olarak da bütün bireylerin deneyimlerini tanımlayan bütüncül bir betimleme ortaya koyar. Bu bağlamda araştırma, matematik öğretmenlerinin bizzat deneyimledikleri Covid-19 salgını sürecinde uzaktan canlı derslerde matematik öğretim deneyimlerine ilişkin görüşlerini ortaya koyacağı düşüncesiyle olgubilim deseniyle gerçekleştirilmiştir.

2.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Olgubilim çalışmalarında katılımcıların olguyu yaşayan ve olguyu yansıtabilecek bireyler olması gerektiği (Büyüköztürk ve diğerleri, 2013) düşüncesinden hareketle araştırmanın çalışma grubu 2020-2021 eğitim öğretim yılında uzaktan eğitimle canlı matematik dersi veren ve gönüllülük esasına göre araştırmaya katılan 21 matematik öğretmeninden oluşmaktadır. Bu süreçte çalışmada kullanılmak üzere düzenlenmiş olan görüşme formu matematik öğretmenlerinin dahil oldukları farklı gruplarda paylaşılmıştır ancak bu öğretmenlerden sadece 21 tanesi formda yer alan soruları yanıtlarak e-posta aracılığı ile göndermişlerdir. Katılımcıların betimsel özellikleri aşağıda yer alan Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların Betimsel Özellikleri

Öğretmenler	Cinsiyet	Eğitim Durumu	Mesleki Deneyim	Branş	Ders Verdiği Sınıf Düzeyi
Ö1	K	Yüksek lisans	1-5 yıl	İlköğretim mat.	5-6-7-8
Ö2	E	Lisans	11-15 yıl	Ortaöğretim mat.	9-10-11-12
Ö3	E	Yüksek lisans	6-10 yıl	Ortaöğretim mat.	9-10-11-12
Ö4	K	Yüksek lisans	16-20 yıl	İlköğretim mat.	5-6-8
Ö5	K	Lisans	6-10 yıl	Ortaöğretim mat.	10-11
Ö6	E	Lisans	6-10 yıl	İlköğretim mat.	7-8
Ö7	K	Lisans	6-10 yıl	Ortaöğretim mat.	9-11
Ö8	K	Lisans	6-10 yıl	İlköğretim mat.	5-6-7-8
Ö9	K	Lisans	6-10 yıl	İlköğretim mat.	5-6-7-8
Ö10	E	Lisans	21 yıl üzeri	Ortaöğretim mat.	10-11-12
Ö11	K	Lisans	6-10 yıl	Ortaöğretim mat.	9-10-11-12
Ö12	E	Lisans	1-5 yıl	Ortaöğretim mat.	9-10-11-12
Ö13	E	Lisans	11-15 yıl	İlköğretim mat.	5-6-7-8
Ö14	K	Lisans	21 yıl üzeri	Ortaöğretim mat.	9
Ö15	E	Lisans	11-15 yıl	İlköğretim mat.	7

Ö16	K	Lisans	6-10 yıl	Ortaöğretim mat.	9-11
Ö17	E	Lisans	11-15 yıl	İlköğretim mat.	5-6-7-8
Ö18	K	Yüksek lisans	6-10 yıl	İlköğretim mat.	5-8
Ö19	K	Lisans	6-10 yıl	İlköğretim mat.	5-6
Ö20	E	Lisans	1-5 yıl	İlköğretim mat.	7-8
Ö21	K	Lisans	6-10 yıl	Ortaöğretim mat.	9-10-11-12

Tablo 1'e göre çalışmaya katılan öğretmenlerin 12'si kadın, 9'u erkektir. Matematik öğretmenlerinin 17'si lisans, 4'ü ise yüksek lisans mezunudur. Mesleki deneyim olarak 1-5 yıl arası deneyime sahip 3 öğretmen, 6-10 yıl arası deneyime sahip 11 öğretmen, 11-15 yıl arası deneyime sahip 4 öğretmen, 16-20 yıl arası deneyime sahip 1 öğretmen ve 21 yıl üzeri deneyime sahip 2 öğretmen yer almaktadır. Çalışma grubunda yer alan 11 öğretmen ortaokulda matematik öğretmeni olarak görev yapıyorken 10 öğretmen ise ortaöğretimde matematik öğretmeni olarak görev yapmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yedisi 5. sınıf, sekizi 6. sınıf, sekizi 7. sınıf, dokuzu 8. sınıf, sekizi 9. sınıf, yedisi 10. sınıf, dokuzu 11. sınıf ve altısı 12. sınıf düzeyinde ders vermektedir.

2.3. Veri Toplama Süreci

Araştırma verilerinin toplanmasında araştırmacılar tarafından geliştirilen görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde matematik öğretmenlerinin kişisel özelliklerini belirlemeye yönelik sorular yer almaktadır. İkinci bölüm ise matematik öğretmenlerinin uzaktan canlı derslerde matematik öğretimi uygulamasındaki görüşlerini ortaya çıkarmak için açık uçlu sorulardan oluşmaktadır. Görüşme formunu oluşturmak amacıyla, ilk olarak konu ile ilgili alan yazın incelenmiştir. Daha sonra form nitel araştırma yöntemleri konusunda bir uzmanın, matematik öğretimi alanında bir uzmanın ve temel eğitim alanında doktora yapan bir matematik öğretmenin görüşüne sunulmuştur. Bu doğrultuda görüşme formunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Bunun ardından pilot çalışmada hazırlanan görüşme formu iki matematik öğretmenine uygulanmıştır. Pilot uygulamanın ardından görüşme formuna son şekli verilmiştir.

Görüşme formunda yer alan sorular şunlardır:

- Covid-19 salgın sürecinden önce matematik öğretiminde öğretim teknolojilerini (bilgisayar, etkileşimli tahta, cep telefonları, video konferans sistemleri, çevrimiçi eğitim kaynakları, sosyal medya hesapları, vb.) ne ölçüde kullanmaktaydınız?
- Uzaktan canlı dersle matematik öğretiminde hangi yöntem ve tekniklere yer vermektесiniz? Bunları yeterli görüyor musunuz? Sınıf düzeyine göre kullandığınız yöntem ve teknikler farklılık gösteriyor mu? Neden? Farklılık gösteriyorsa nasıl bir farklılık gösteriyor?
- Uzaktan canlı dersle matematik öğretiminde hangi öğretim materyallerini kullanıyorsunuz? Kullandığınız öğretim materyallerini yeterli görüyor musunuz? Sınıf düzeyine göre kullandığınız öğretim materyalleri farklılık gösteriyor mu? Neden? Farklılık gösteriyorsa nasıl farklılıklar gösteriyor?
- Uzaktan canlı dersle matematik öğretiminde öğrencilerin programdaki kazanımlara ulaşma durumlarını nasıl belirlemekte ve nasıl ölçmektесiniz? Sınıf düzeyine göre kullandığınız ölçme yöntemi farklılık gösteriyor mu? Neden? Farklılık gösteriyorsa nasıl bir farklılık gösteriyor?
- Uzaktan canlı dersle matematik öğretim faaliyetleri sırasında matematik öğretimi açısından ne tür olumlu gelişmeler yaşadınız? Ne tür olumsuzluklar ve sorunlar yaşadınız?

- Uzaktan canlı dersle matematik öğretimi sürecinde mesleğinize ilişkin görüşleriniz nelerdir? Süreçte yeterli olduğunuzu düşünüyor musunuz? Kendinizi hangi yönden yeterli hangi yönden yetersiz buluyorsunuz?
- Covid-19 salgın sürecindeki deneyiminize dayanarak, matematik eğitim açısından uzaktan öğretimin ve öğrenimin kalitesini artırmak için ne tavsiye edersiniz?

Creswell'e (2013) göre, nitel çalışmalarda çevrimiçi veri toplamanın en çok kullanılan türleri arasında sanal odaklı gruplar, e-posta, metin temelli sohbet odaları yardımıyla web tabanlı mülakatlar, web günlükleri ve günlük internet mesaj platformları yer almaktadır. Ayrıca internet üzerinden gerçekleştirilen nitel veri toplama; ulaşım, veri transkripsiyonu kolaylığı, maliyet ve zamanı verimli kullanma açısından yarar sağlamaktadır. Dahası katılımcılara zaman ve yer esnekliği sağlayarak sorgulanan olgunun düşünülmesi ve cevap için daha fazla zaman avantajı sunmaktadır. Araştırmanın yapıldığı zaman diliminde Covid-19 salgınının devam etmesi nedeniyle hazırlanmış olan görüşme formu katılımcı öğretmenlere e-posta yoluyla yazılı olarak gönderilmiştir. Katılımcıların görüşme formunda yer alan sorulara ilişkin görüşlerini yazılı olarak belirtmeleri istenmiştir. Bu aşamada öğretmenlerden formda yer alan soruları dürüstçe ve samimi bir biçimde yanıtlamaları istenmiş, sorulan soruların herhangi bir doğru yanıtı olmadığı ifade edilmiş ve kimliklerinin gizli tutulacağı dile getirilmiştir. Matematik öğretmenleri formda yer alan soruları yazılı olarak yanıtladıktan sonra yine e-posta yolu ile yanıtlarını içeren görüşme formunu araştırmacılara göndermişlerdir.

2.4. Veri Analizi

Verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmaya katılan matematik öğretmenlerinin yazılı görüşme formuna vermiş oldukları cevaplar dikkate alınarak değerlendirme yapılmıştır. Öğretmenlere ait görüşme formları Ö1, Ö2, ... şeklinde kodlanmış ve çalışmada etik ilkeler göz önünde bulundurulmuştur. Her bir öğretmenin her bir soruya ait cevabı, ilgili soru altında tek tek toplanmıştır. Daha sonra öğretmenlerin tamamının cevapları her bir soru için ayrı ayrı benzerlik veya farklılıklarına göre gruplandırılmıştır. Cevaplardaki kelime ve kavramların, anlamları ve ilişkileri belirlenip analiz edilerek kod ve kategoriler oluşturulmuş ve bu sayede çıkarımlar yapılmıştır. Tablo 2'de oluşturulan kategoriler yer almaktadır.

Tablo 2. Araştırmada Yer Alan Tema, Kategori ve Kodlar

Temalar	Kategoriler	Kodlar
Salgın Sürecinden Önce Matematik Öğretiminde Kullanılan Teknolojik Araçlar	İkiden fazla eğitim teknolojisi İki eğitim teknolojisi Bir eğitim teknolojisi	Akıllı tahta kullanımı, telefonda ders takibi ve sosyal medya aracılığıyla öğrenci iletişimi Akıllı tahta kullanımı, EBA'dan ödevlendirme, EBA'da çalışma grupları, cep telefonu ile ders takibi yapma Akıllı tahta, dinamik yazılım ve EBA kullanma Akıllı tahta ve EBA kullanma Akıllı tahta kullanma fakat diğer teknolojileri nadiren kullanma Sadece bilgisayar kullanma Derslerde teknolojiyi çok az kullanma

Matematik Öğretiminde Kullanılan Yöntemler	Yöntem ve Teknikler	Soru cevap Sunuş Yoluyla Öğretim Buluş Yoluyla Öğretim Problem Çözme Gösterip Yaptırma Beyin Fırtınası Tartışma
Matematik Öğretiminde Kullanılan Öğretim Materyalleri		Dijital Yayın (Z kitap, vb.) ve dijital araç Dokümanlar (Kitap, Pdf, sunu, vb.) Grafik Tablet Görsel-İşitsel Araçlar (Video, modelleme, vb.) EBA Ders İçerikleri Dinamik Yazılım
Matematik Öğretiminde Kullanılan Ölçme Yöntemleri		Soru- Cevap Dijital Ortam Aracılığıyla Ölçme (Online deneme, online test, Whatsapp, vb.) Ödev Çoktan Seçmeli Testler Performans EBA Portfolyo
Uzaktan Canlı Derslerde Yaşadıkları Olumlu Gelişmeler ve Sorunlar	Olumlu Görüşler Olumsuz Görüşler	Öğrenciye ulaşmada kolaylık Farklı eğitim kaynaklarını derse entegre etme Ders süresinin kısa olması Öğretmenin teknoloji bilgisinde artış Kazanımlara ulaşmada güçlük Öğrenci katılımının düşük olması Teknolojik alt yapı eksikliği Öğrenciyle iletişimde güçlük Öğrenci değerlendirmede güçlük
Mesleki Yeterliliklere İlişkin Görüşler	Olumlu Görüşler Olumsuz Görüşler	Yeni eğitim araçları ve yeni kaynakları keşfetme Farklı yaklaşımları keşfetme Öğretim sürecini tasarlama güçlük Yöntem-teknik kullanmada yetersizlik Sınıf yönetimi ve iletişim Öğretim materyali kullanmada yetersizlik

Uzaktan Canlı Derslerle
Matematik Eğitimi Daha
İleri Taşımaya Yönelik
Tavsiyeler

Uzmanlara tavsiyeler
Ailelere tavsiyeler

Öğrenciler için tablet ve internet erişimi sağlanmalı
Uzaktan eğitim için farklı kaynak ve içerik sunulmalı
Öğretmenlere farklı eğitim teknolojileri kullanımı konusunda kurslar sunulmalı
Öğretmenlere uzaktan eğitim için öğretim stratejileri ve mesleki gelişim kursları sunulmalı
Normal eğitime geçildiğinde yüz yüze ve uzaktan eğitim birlikte olmalı
Kazanımlar azaltılmalı
Veliler uzaktan eğitim konusunda öğrencilerle daha fazla ilgilenmeli

Tablo 2'ye göre veri analizinde öncelikle katılımcı matematik öğretmenlerinin verdikleri yanıtlar kodlanmıştır. Daha sonra bu kodların birleşiminden kategoriler oluşturulmuştur. Son olarak da kategorilerin birleşiminden temalar oluşturulmuştur. Bu süreç görüşme formunda yer alan her bir soru için ayrı ayrı gerçekleştirilmiştir. Görüşme formunda yer alan bazı sorularda ise kodlar ve kodlara bağlı olarak da kategoriler oluşturulmadan temalar oluşturulmuştur.

2.5. Araştırmada Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmada elde edilen verilerin geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak için belli ölçütler dikkate alınmıştır. Görüşme formu, iki öğretim üyesi ve doktora eğitimi yapan bir öğretmenin görüşlerine sunulmuştur. Bu görüşler doğrultusunda yazılı görüşme formunda dil ve ifadelerin anlaşılabilirliği ile ilgili gerekli düzeltmeler yapılmış ve görüşme formuna son şekli verilmiştir. Nitel araştırma yaklaşımında inandırıcılığı sağlamak için farklı teknikler kullanılmaktadır (Guba, 1981; Lincoln ve Guba, 1986; Miles ve Huberman, 1994; Shenton, 2004). Bu çalışmada da inandırıcılığı artırmak için gönüllü olan katılımcılar rastgele seçilmiş, katılımcı dürüstlüğüne destekleyen taktikler kullanılmış ve kodlayıcılar arası güvenirlilik sağlanmıştır. Kodlayıcılar arası güvenirliliği sağlamak için veri analizi süreci iki farklı araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmacılar arası güvenirliliği belirlemek için Miles ve Huberman (1994) tarafından geliştirilen çift-kodlama yöntemi kullanılmıştır. Miles ve Huberman (1994)'a göre %70 ve üzerinde bir yüzdenin güvenilir bir kodlamayı gösterdiği ifade edilmektedir. Buna göre araştırmacılar arası % 95 bir uyum ortaya çıktığı için araştırma güvenilir kabul edilebilir. Dahası çalışmanın güvenirliliğini artırmak için katılımcılara ait görüşler orijinal haliyle araştırmanın bulguları içerisinde yer almaktadır.

Pozitivizme göre araştırmanın dışsal geçerliği bulguların genellenebilirliğine bağlıdır. Ancak nitel araştırma yaklaşımlarının dayandığı sosyal kurmacı-yorumcu gelenek genellenebilirlikten kaçınmaktadır. Çünkü neredeyse bütün toplumsal/davranışsal fenomenler bağlamsaldır (Guba, 1981). Bu nedenle bu çalışmada da genelleme kaygısı olmamakla birlikte aktarılabirlik için katılımcıların özellikleri, kullanılan veri toplama araçları ve veri toplama süreci detaylı olarak açıklanmıştır. Çünkü bulguların aktarılabirlik olup olmadığının belirlenmesi, araştırmaya etki eden bağlamsal faktörlerin ve örneklemin betimlenmesiyle mümkündür (Guba, 1981).

Araştırmayla ilgili 01. 12. 2020 tarihinde Trabzon Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Etik Kurulu'na başvurularak, 81614018-000-E.523 sayı ile gerekli onay alınmıştır.

BULGULAR

Araştırmanın bulguları yazılı görüşme formunda yer alan sorular ışığında 10 bölüme ayrılarak incelenmiştir. Oluşturulan bölümler aşağıda ifade edilmiş olup öğretmenlerin görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılarak araştırma bulguları desteklenmiştir.

3.1. Öğretmenlerin Salgın Sürecinden Önce Matematik Öğretiminde Kullandıkları Teknolojik Araçlar

Araştırmanın birinci problemi doğrultusunda, matematik öğretmenleri Covid-19 salgın süreci öncesinde eğitim programlarında öğretim teknolojilerini kullanma ile ilgili görüşlerini belirtmiştir. Matematik öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda öğretim teknolojilerini kullanmayla ilgili düşünceleri Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3. Öğretmenlerin Salgın Sürecinden Önce Matematik Öğretiminde Kullandıkları Teknolojik Araçlar

Kategoriler	Kodlar	Öğretmenler	f
İkiden fazla eğitim teknolojisi	Akıllı tahta kullanımı, telefonda ders takibi ve sosyal medya aracılığıyla öğrenci iletişimi	Ö4	3
	Akıllı tahta kullanımı, EBA'dan ödevlendirme, EBA'da çalışma grupları, cep telefonu ile ders takibi yapma	Ö18	
	Akıllı tahta, dinamik yazılım ve EBA kullanma	Ö1	
İki eğitim teknolojisi	Akıllı tahta ve EBA kullanma	Ö13	1
Bir eğitim teknolojisi	Akıllı tahta kullanma fakat diğer teknolojileri nadiren kullanma	Ö2, Ö3, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10,	17
	Sadece bilgisayar kullanma	Ö11, Ö12, Ö14,	
	Derslerde teknolojiyi çok az kullanma	Ö15, Ö16, Ö17, Ö19, Ö20, Ö21	

Tablo 3'e göre matematik öğretmenlerinin Covid-19 salgın süreci öncesinde matematik öğretiminde öğretim teknolojilerini kullandıkları görülmektedir. Öğretmenler derslerde akıllı tahtayı (etkileşimli tahta) kullanma, EBA'da paylaşım yapmak için çalışma grupları oluşturma, EBA üzerinden ödev gönderimi yapma, cep telefonu ile ödev takibi ve sosyal medya hesapları aracılığıyla öğrencilerle iletişim kurmak gibi faaliyetler yaptıklarını ifade etmişlerdir. Bu konuda Ö18 kodlu öğretmen, "Akıllı tahtayı sınıfta aktif bir şekilde kullanıyordum. EBA üzerinden yine ödevlendirmeler yapıyordum. Aynı zamanda EBA'da öğrencilerim ile oluşturduğum çalışma grupları vardı. Öğrencilerle iletişime geçmek ve çalıştırdığım grupların takibini yapmak için cep telefonunu da sıklıkla kullanıyordum." şeklinde sıklıkla kullandığına dair görüş bildirmiştir. Ö1 kodlu öğretmen "Akıllı tahtayı, dinamik geometri yazılımlarını ve ödev vermek amacıyla EBA'yı kullanıyordum. Şu an ki kullanımlarım ise daha fazla." açıklamasında bulunmuştur. Ö13 kodlu öğretmen ise Covid-19 salgın süreci öncesinde eğitim programlarında akıllı tahtayı kullandığını belirtmiş, akıllı tahta ile birlikte EBA kullanımına sıkça yer verdiğini ifade etmiştir. Bu konuda Ö13 kodlu öğretmen "Okulumuzda bulunan akıllı tahtayı kullanmaktaydım. Özellikle EBA'yı sık kullanırdım." şeklinde açıklamada bulunmuştur. Görüşmeye katılan öğretmenlerin büyük bir kısmı (17 öğretmen) ise salgın süreci öncesinde eğitim programlarında eğitim teknolojilerine daha az yer verdiklerini belirtmiştir. Bu konuda Ö6 kodlu öğretmen "Derslerimde teknolojiyi çok az kullanmaktaydım." şeklinde görüş ifade

ederken Ö20 kodlu öğretmen “Okulda akıllı tahtayı kullanıyordum” ifadesini kullanmış ve Ö21 kodlu öğretmen ise “...bilgisayar kullanıyordum.” ifadesine yer vermiştir.

Bu bağlamda matematik öğretmenlerinin Covid-19 salgın süreci öncesinde eğitim programlarında öğretim teknolojisi olarak; etkileşimli tahta, EBA, dinamik yazılım, cep telefonu, sosyal medya hesabı ve bilgisayara yer verdikleri ifadelerinden anlaşılmaktadır. Fakat öğretmenlerin büyük bir bölümünün matematik derslerinde öğretim teknolojilerini çok az kullandıkları söylenebilir.

3.2. Öğretmenlerin Uzaktan Canlı Derslerle Matematik Öğretiminde Kullandıkları Yöntem ve Teknikler

Araştırmada matematik öğretmenlerin Covid-19 salgın sürecinde, uzaktan canlı derslerde kullandıkları yöntem ve teknikler ile ilgili görüşleri sorulmuştur. Öğretmenlerin uzaktan canlı derslerde yer verdikleri yöntem ve teknikler Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4. Öğretmenlerin Uzaktan Canlı Derslerle Matematik Öğretiminde Kullandıkları Yöntem ve Teknikler

Kategoriler	Kodlar	Öğretmenler	f
Yöntem ve Teknikler	Soru cevap	Ö1, Ö5, Ö7, Ö8, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö18	9
	Sunuş Yoluyla Öğretim	Ö3, Ö6, Ö9, Ö10, Ö13, Ö14, Ö15, Ö18	8
	Buluş Yoluyla Öğretim	Ö1, Ö8, Ö9, Ö13	4
	Problem Çözme	Ö1, Ö3, Ö5, Ö18	4
	Gösterip Yaptırma	Ö6, Ö15	2
	Beyin Fırtınası	Ö15	1
	Tartışma	Ö18	1

Tablo 4 incelendiğinde uzaktan canlı derslerle matematik öğretiminde en çok kullanılan yöntem ve tekniğin soru-cevap olduğu görülmektedir. Öğretim stratejisi olarak sunuş yoluyla öğretim ve buluş yoluyla öğretime yer verilmektedir. Problem çözme, gösterip yaptırma ve beyin fırtınası derslerde kullanılan diğer yöntem ve tekniklerdir. Bazı öğretmenler uzaktan canlı derslerde, daha zengin bir öğrenme ortamı oluşturmak ve süreci daha nitelikli bir hale getirmek için birden fazla yöntem ve tekniğe başvurmaktadır. Ö13 kodlu öğretmen, görüşünü aşağıdaki gibi belirtmiştir:

Canlı derslerde sunuş ve buluş yoluyla öğretimi kullanıyorum. Öğrencilerin matematiksel kavramları dahi iyi anlayabilmeleri için kavramları keşfetmelerinde rehberlik yapıyorum. Daha sonra soru cevap yoluyla konuyla ilgili bilgilerini düzenlemelerini sağlıyorum. Yüz yüze eğitim olmadığı için öğrencilerin ne seviyede öğrendiğini anlayabilmek veya neleri kaçırdığını anlamak zor oluyor.

Bazı öğretmenler uzaktan canlı ders sürecinin kendilerini kısıtladığını, bu yüzden derste kullandıkları yöntem ve tekniklerin sınırlı kaldığını ifade etmektedir. Bu konuda Ö17 kodlu öğretmen “Uzaktan eğitimle canlı derslerde farklı yöntem ve teknikleri kullanamıyorum çok fazla çeşitlendirme yapamıyorum. Dolayısıyla bu süreçte kendimi yeterli görmemekteyim.” şeklinde görüş bildirirken, Ö3 kodlu öğretmen, “Kullanacağım notları önceden öğrencilere yolluyorum. Ders sırasında bunları ekrana yansıtıp sınıftaki gibi anlatıyorum. Daha sonra problem çözme yöntemine başvuruyorum. Bu süreçte kullandığım yöntem ve tekniğin tam olarak yeterli olduğunu düşünmüyorum.” Ö8 kodlu öğretmen ise uzaktan canlı derste uyguladığı yöntemleri, “Öğrencilerin buluş yoluyla öğrenmesine uygun içerikli dokümanları ekranda paylaşıyorum. Cep telefonumun kalem özelliğini kullanarak ekrana notlar yazabiliyorum. Daha sonra soru cevap yöntemiyle dersi sürdürüyorum.” şeklinde ifade etmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin ifadelerine bağlı olarak uzaktan canlı derslerle matematik öğretiminde matematik öğretmenlerinin farklı yöntem ve tekniklere yer verdikleri; fakat bu yöntem ve teknikleri uygulama konusunda istenilen düzeyde olmadıkları ve sorunlar yaşadıkları söylenebilir.

3.3. Öğretmenlerin Uzaktan Canlı Derslerle Matematik Öğretiminde Farklı Sınıf Düzeyinde Kullandıkları Yöntem ve Teknikler

Araştırmada matematik öğretmenlerinin Covid-19 salgın sürecinde uzaktan canlı derslerde kullandıkları yöntem ve tekniklerin, sınıf düzeyine göre nasıl farklılaştığı konusundaki görüşleri sorulmuştur. Öğretmenlerin uzaktan canlı derslerde yer verdikleri yöntem ve tekniklerin sınıf düzeyine göre farklılık göstermesiyle ilgili bulgular Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5. Öğretmenlerin Uzaktan Canlı Derslerde Farklı Sınıf Düzeyinde Kullandıkları Yöntem ve Teknikler

Kategoriler	F	Kodlar	Öğretmenler	f
İlköğretim matematik öğretmenleri	11	Farklı	Ö1, Ö9, Ö17, Ö19	4
		Aynı	Ö4, Ö5, Ö6, Ö8, Ö13, Ö18, Ö20	7
Ortaöğretim matematik öğretmenleri	10	Farklı	Ö2	1
		Aynı	Ö3, Ö5, Ö7, Ö10, Ö11, Ö12, Ö14, Ö16, Ö21	9

Tablo 5'te ilköğretim ve ortaöğretim matematik öğretmenlerinin salgın sürecinde uzaktan canlı derslerde kullandıkları yöntem ve tekniklerin sınıf düzeyine göre farklılık göstermesi hakkında görüşleri yer almaktadır. İlköğretim matematik öğretmenlerinin dördü bu süreçte, sınıf düzeyine göre farklı yöntem ve teknik kullandığını ifade etmiştir. Bu konuda Ö1 kodlu öğretmen, “Daha küçük sınıflarda yaşlarına daha uygun olduğu için oyunlarla öğretimi daha fazla tercih ediyorum. Ayrıca kavramsal temeller daha küçük sınıflarda atıldığı için tartışma ve buluş yoluyla öğretimi daha fazla kullanmaktayım.” şeklinde görüşünü belirtirken, Ö19 kodlu öğretmen ise “Öğrencilerin içinde bulunduğu dönemi dikkate alıyorum. Ortaokuldaki öğrenciler somut işlem döneminde oldukları için derste örneklerle yer vermeye gayret ediyorum.” şeklinde görüşünü ifade etmiştir. İlköğretim matematik öğretmenlerinin yedisi ise her sınıf düzeyinde aynı yöntem ve tekniğe yer verdiğini ifade etmiştir. Bu konuda Ö8 kodlu öğretmen “Aynı yöntemi kullanıyorum. Çünkü uzaktan eğitimde en verimli yöntem, ekranda doküman paylaşıp doküman üzerinden konuyu anlatmak. Burada önemli olan paylaşılan dokümanın zengin içerikli olması.” şeklinde görüşünü açıklarken Ö6 kodlu öğretmen “Ders işlediğim sınıf düzeyleri yakın olduğu için farklılık göstermiyor.” ifadesine yer vermiş, Ö13 kodlu öğretmen ise “Uzaktan eğitim boyunca 5-6-7-8. sınıflarda kullandığım yöntemlerde bir farklılık yok.” şeklinde görüşünü açıklamıştır.

Ortaöğretim matematik öğretmenlerinin salgın sürecinde uzaktan canlı derslerde kullandıkları yöntem ve tekniklerin sınıf düzeyine göre farklılık göstermesi hakkında görüşlerine baktığımızda ise sadece Ö2 kodlu öğretmen derste farklı yöntem ve tekniğe yer verdiğini “Evet farklılık gösteriyor. Ara sınıflarda daha çok dijital yayınlara ve soru cevaba yer verirken 12. sınıflarda soru çözümü üzerinden konu anlatımı yapıyorum.” şeklinde açıklamıştır. Ortaöğretim matematik öğretmenlerinin dokuzu ise bu süreçte aynı yöntem ve tekniği kullandığını ifade etmiştir. Bu bağlamda Ö3 kodlu öğretmen “Uzaktan eğitim sürecinde sınıf bazında kullandığım yöntem çok farklılık göstermiyor.” şeklinde açıklama yaparken Ö12 kodlu öğretmen “Uzaktan eğitim olduğu için hepsinde dijital yayın üzerinden ilerliyorum.” cevabını vermiştir.

Uzaktan canlı derslerde, sınıf düzeyine göre farklı yöntem ve tekniğe yeterli düzeyde yer verilmediği hem ilköğretim matematik öğretmenlerinin hem de ortaöğretim matematik öğretmenlerinin ifadelerine yansımaktadır.

3.4. Öğretmenlerin Uzaktan Canlı Derslerle Matematik Öğretiminde Kullandıkları Öğretim Materyalleri

Araştırmada matematik öğretmenlerinin salgın sürecinde, uzaktan canlı derslerde kullandıkları öğretim materyallerinin neler olduğu sorulmuştur. Öğretmenlerin uzaktan canlı derslerde yer verdikleri öğretim materyalleri Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6. Öğretmenlerin Uzaktan Canlı Derslerle Matematik Öğretiminde Kullandıkları Öğretim Materyalleri

Kodlar	Öğretmenler	f
Dijital Yayın (Z kitap, vb.) ve dijital araç	Ö2, Ö4, Ö5, Ö8, Ö9, Ö14, Ö17, Ö18, Ö19	9
Dokümanlar (Kitap, Pdf, sunu, vb.)	Ö1, Ö4, Ö13, Ö15, Ö17, Ö19	6
Grafik Tablet	Ö4, Ö12, Ö14, Ö18	4
Görsel-İşitsel Araçlar (Video, modelleme, vb.)	Ö1, Ö8, Ö15	3
EBA Ders İçerikleri	Ö18, Ö19	2
Dinamik Yazılım	Ö1	1
Hiçbir şey	Ö3	1

Tablo 6 incelendiğinde uzaktan canlı derslerle matematik öğretiminde en çok kullanılan öğretim materyalinin dijital yayınlar olduğu görülmüştür. Daha sonra sırasıyla doküman, grafik tablet, görsel-ışitsel araç, EBA ders içerikleri ve dinamik yazılımlar yer almaktadır. Öğretim materyali kullanımı konusunda Ö18 kodlu öğretmen, “Z kitapları çok fazla kullanıyorum. Ekranı kolay yazabilmek için grafik tablet kullanıyorum. EBA’nın içeriklerinden zaman zaman ders içerisinde faydalıyoruz. Şu anda uzaktan canlı derslerde kullandığım öğretim materyalleri yeterli görüyorum.” şeklinde görüşünü ifade ederken, Ö8 kodlu öğretmen görüşünü aşağıdaki gibi belirtmiştir:

Akıllı defter (dijital yayın) formatındaki dokümanları kullanıyorum. İçeriğinde boşluk doldurma olan ve bir tuşla cevapların açılacağı, eğlenceli etkinliklere yer veren dokümanlar uzaktan eğitimde hem zamanı verimli kullanmak hem de dersi eğlenceli hale getirmek için en uygun materyaller olduğunu düşünüyorum.

Ö15 kodlu öğretmen ise “Ders kitapları ve çalışma fasiküllerinin Pdf formatlarını kullanıyorum. Konuya göre video olarak örnekler gösteriyorum. Bunlar şimdilik işimi görse de tam olarak yapmak istediğimi uygulayamadığım için uzaktan eğitim sürecinde yaptığım dersler için bu materyalleri yeterli görmüyorum.” ifadelerine yer verirken Ö1 kodlu öğretmen “Power point, dinamik yazılımlar ve farklı sitelerden hazır olarak aldığım görsel modelleri kullanıyorum. Fakat uzaktan canlı derslerle kullandığım materyalleri yeterli görmüyorum.” şeklinde görüşünü açıklarken, Ö17 kodlu öğretmen “Z kitaplar, Pdf, word dosyaları gibi kaynakları kullanıyorum. Eğitimin sürekliliğinde ve gelişiminde uzaktan eğitim sürecinde yer verdiğim materyalleri yeterli görmemekteyim.” ifadelerine yer vermiştir.

Uzaktan canlı derslerle devam eden eğitim sürecinde matematik öğretmenleri matematik öğretiminde farklı öğretim materyallerine yer vermelerine rağmen; uzaktan eğitimi istedikleri şekilde dizayn edemedikleri için bu öğretim materyallerini yeterli görmedikleri söylenebilir.

3.5. Öğretmenlerin Uzaktan Canlı Derslerle Matematik Öğretiminde Farklı Sınıf Düzeyinde Kullandıkları Öğretim Materyalleri

Araştırmada matematik öğretmenlerinin Covid-19 salgın sürecinde uzaktan canlı derslerde kullandıkları öğretim materyallerinin, sınıf düzeyine göre nasıl farklılaştığı konusunda görüşleri sorulmuştur. Öğretmenlerin uzaktan canlı derslerde yer verdikleri öğretim materyallerinin sınıf düzeyine göre farklılık göstermesi konusundaki bulgular Tablo 7’de yer almaktadır.

Tablo 7. Öğretmenlerin Uzaktan Canlı Derslerde Kullandıkları Materyallerin Sınıf Düzeyine Göre Farklılaşması

Kategoriler	F	Kodlar	Öğretmenler	f
İlköğretim matematik öğretmenleri	11	Farklı	Ö19	1
		Aynı	Ö1, Ö4, Ö6, Ö8, Ö9, Ö13, Ö15, Ö17, Ö18, Ö20	10
Ortaöğretim matematik öğretmenleri	10	Farklı	-	-
		Aynı	Ö2, Ö3, Ö5, Ö7, Ö10, Ö11, Ö12, Ö14, Ö16, Ö21	10

Tablo 7’de ilköğretim ve ortaöğretim matematik öğretmenlerinin salgın sürecinde uzaktan canlı derslerde kullandıkları öğretim materyallerinin sınıf düzeyine göre farklılık göstermesi hakkında görüşleri yer almaktadır. İlköğretim matematik öğretmenlerinin biri derslerinde sınıf düzeyinde farklı öğretim materyallerine yer verdiğini ifade ederken, 10 öğretmen ise her sınıf düzeyinde aynı öğretim materyallerini kullandığını ifade etmiştir. Sınıf düzeyine göre farklı öğretim materyali kullanımı konusunda Ö19 kodlu öğretmen “Evet, sınıf düzeyine göre kullandığım materyalde farklı olabiliyor. Özellikle 5.sınıf için daha renkli, açıklayıcı, öğrencilerin dikkatini çekebilecek dokümanlar ve kitaplar kullanıyorum.” şeklinde görüşünü açıklamıştır. Derslerde aynı materyalleri kullanan Ö9 kodlu öğretmen “Her sınıf düzeyine uygun Web etkinlikler olduğu için her sınıf düzeyinde benzer etkinliklere, materyallere yer veriyorum.” şeklinde düşüncesini açıklarken, Ö18 kodlu öğretmen “Sınıf düzeyine göre kullandığım materyaller çok fazla değişiklik göstermiyor.” ifadesine yer vermiştir.

Ortaöğretim matematik öğretmenlerinin tamamı sınıf düzeyine göre farklı öğretim materyali kullanmadıklarını ifade etmişlerdir. Ö12 kodlu öğretmen “Şu an ders verdiğim tüm sınıflarda benzer materyalleri kullanıyorum, değişmiyor.” şeklinde görüşünü açıklarken Ö2 kodlu öğretmen “Hepsinde aynı materyali kullanıyorum.” şeklinde soruyu cevaplamıştır.

Buna göre uzaktan canlı derslerde, sınıf düzeyine göre farklı öğretim materyallerine yer vermeyi tercih etmedikleri hem ilköğretim matematik öğretmenlerinin hem de ortaöğretim matematik öğretmenlerinin ifadelerine yansımaktadır.

3.6. Öğretmenlerin Uzaktan Canlı Derslerle Matematik Öğretiminde Öğrencilerin Kazanımlara Ulaşma Durumlarını Ölçme Yöntemleri

Matematik öğretmenlerinin uzaktan canlı derslerle matematik öğretiminde öğrencilerin programdaki kazanımlara ulaşma durumlarını belirlemede kullandıkları ölçme yöntemleri Tablo 8’de yer almaktadır.

Tablo 8. Öğretmenlerin Uzaktan Canlı Derslerle Matematik Öğretiminde Öğrencilerin Kazanımlara Ulaşma Durumlarını Ölçme Yöntemleri

Kodlar	Öğretmenler	f
Soru Cevap	Ö1, Ö4, Ö5, Ö6, Ö8, Ö10, Ö13, Ö15, Ö18, Ö19	10
Dijital Ortam Aracılığıyla (Online deneme, online test, Whatsapp, vb.)	Ö3, Ö6, Ö9, Ö10, Ö14, Ö15, Ö17, Ö18	8
Ödev	Ö1, Ö4, Ö8, Ö19	4
Çoktan Seçmeli Testler	Ö8, Ö19, Ö20	3
Performans	Ö5, Ö13	2
EBA Portfolyo	Ö18	1

Tablo 8 incelendiğinde uzaktan canlı derslerle matematik öğretiminde en çok kullanılan ölçme yönteminin soru cevap olduğu görülmektedir. Tercih edilen bir diğer ölçme yöntemi ise dijital ortamlar aracılığıyla oluşturulan sınavlar olurken bunu sırasıyla ödevler, çoktan seçmeli testler, performans değerlendirme ve EBA öğrenci portfolyosu üzerinden gerçekleştirilen ölçme

izlemektedir. Bu konuda Ö15 kodlu öğretmen, “İşlenen kazanımlarla ilgili soru cevap tekniğini kullanıp dönütlere göre öğrencileri değerlendirmeye çalışıyorum. Ayrıca online test hazırlayıp süre belirterek çözmelerini sağlıyorum. Bu da değerlendirmede kullandığım bir diğer yol.” şeklinde görüşünü ifade ederken, Ö3 kodlu öğretmen, “Yapamadıkları soruları Whatsapp’tan bana göndermelerini istiyorum. Gönderdikleri sorunun seviyesine göre ne durumda olduklarını anlamış oluyorum. Ardından buna yönelik uygulamalara yer vererek eksik olduklarını düşündüğüm yerleri tamamlamaya çalışıyorum.” şeklinde düşüncesini açıklarken, Ö9 kodlu öğretmen, “Bu süreçte en iyi yol online testler hazırlayıp öğrencilere göndermek. Test süresini de kendimiz belirleyebiliyoruz. Testin süresi dolduğunda öğrencilerin hangi soruyu yapıp hangisi yapmadığını anında görebiliyorum. Hem pratik hem de dönütler daha hızlı oluyor.” şeklinde cevap vermiştir. Ö13 kodlu öğretmen “Öğrencilerin konu ile ilgili bilgilere ne kadar hâkim olduklarını değerlendirmek için bol miktarda soru cevap yöntemini uyguluyorum ve etkinliklere yer veriyorum.” şeklinde soruyu yanıtlarken Ö18 kodlu öğretme ise görüşünü aşağıdaki gibi belirtmiştir:

Dersi eğlenceli hale getirmeye çalışıyorum ki öğrenciler de bilgisayar başında uzun süre kalabilsin. Değerlendirme yaparken soru cevap yöntemini kullanıyorum. Chat alanından sadece bana görünecek şekilde özelden mesaj yazmalarını ve bu şekilde cevaplarını göndermelerini istiyorum. Öğrenciler mesaj yazmak için heyecanlanıyor. Bu durum onlar için bir oyuna dönüşüyor. Ben ise kazanımlara ulaşma durumunu verdikleri cevaplara göre tek tek değerlendiriyorum. Mesajları sadece ben görebildiğim için bir kişinin başka bir kişiden kopya çekmesi mümkün olmuyor. Böylece her kişinin yaptığı hatayı, konuyu anlayıp anlamadığını tespit ediyorum. EBA üzerinden test yolluyorum. Whatsapp gruplarından da test yolluyorum. Yaptıkları ödev ile ilgili bana dönüt vermelerini istiyorum. Ama en iyi dönütü ders içerisinde yaptığım uygulamayla alıyorum.

Buna göre uzaktan canlı derslerle matematik öğretiminde öğrencilerin kazanımlara ulaşma düzeyini tespit ederken öğretmenlerin, birden fazla ölçme yöntemini kullandıkları ifadelerine yansımıştır.

3.7. Öğretmenlerin Uzaktan Canlı Derslerle Matematik Öğretiminde Farklı Sınıf Düzeylerinde Kullandıkları Ölçme Yöntemleri

Araştırmada matematik öğretmenlerinin Covid-19 salgın sürecinde uzaktan canlı derslerde kullandıkları ölçme yönteminin, sınıf düzeyine göre nasıl farklılaştığı konusunda görüşleri sorulmuştur. Öğretmenlerin uzaktan canlı derslerde kullandıkları ölçme yönteminin sınıf düzeyine göre farklılık göstermesi konusundaki bulgular Tablo 9’da yer almaktadır.

Tablo 9. Öğretmenlerin Uzaktan Canlı Derslerde Farklı Sınıf Düzeylerinde Kullandıkları Ölçme Yöntemleri

Kategoriler	F	Kodlar	Öğretmenler	f
İlköğretim matematik öğretmenleri	11	Farklı	Ö19	1
		Aynı	Ö1, Ö4, Ö6, Ö8, Ö9, Ö13, Ö15, Ö17, Ö18, Ö20	10
Ortaöğretim matematik öğretmenleri	10	Farklı	Ö12	1
		Aynı	Ö2, Ö3, Ö5, Ö7, Ö10, Ö11, Ö14, Ö16, Ö21	9

Tablo 9’da ilköğretim ve ortaöğretim matematik öğretmenlerinin salgın sürecinde uzaktan canlı derslerde kullandıkları ölçme yöntemlerinin sınıf düzeyine göre farklılık göstermesi hakkında görüşleri yer almaktadır. İlköğretim matematik öğretmenlerinin birisi derslerinde sınıf düzeyinde farklı ölçme yöntemine yer verdiğini ifade ederken, 10 öğretmen ise her sınıf düzeyinde aynı ölçme yöntemini kullandığını ifade etmiştir. Sınıf düzeyine göre farklı ölçme yöntemi kullanma konusunda Ö19 kodlu öğretmen, “5.sınıf düzeyinde öğrencileri değerlendirirken canlı ders esnasında çoktan seçmeli testler kullanıyorum. Bu sayede eksik

bilgilerini hemen tespit edip ders içerisinde dönüt veriyorum. 6.sınıf düzeyinde ise soru cevap yöntemini kullanarak değerlendirme yapıyorum.” şeklinde düşüncesini ifade etmiştir. Sınıf düzeyine göre aynı ölçme yöntemini kullanan Ö18 kodlu öğretmen ise görüşünü aşağıdaki gibi belirtmiştir:

Sınıf düzeyinde farklılık göstermiyor. Ders içerisinde sorduğum soruların cevaplarını bana chat bölümünden herkesin göremeyeceği şekilde özelden göndermelerini istiyorum. EBA üzerinden de testler gönderiyorum. Bu yollarla öğrencilerimi değerlendiriyorum; fakat EBA'dan gönderdiğim ödevleri her öğrenci yapmıyor. Çok az kişi gönderilen ödevi yapıyor.

Ortaöğretim matematik öğretmenlerinden birisi derslerinde sınıf düzeyinde farklı ölçme yöntemine yer verdiğini ifade ederken, 9 öğretmen ise her sınıf düzeyinde aynı ölçme yöntemini kullandığını ifade belirtmiştir. Sınıf düzeyine göre farklı ölçme yöntemine yer verme konusunda Ö12 kodlu öğretmen, “Farklı değerlendirme yöntemleri kullanıyorum. Burada dikkat ettiğim noktalar ise yapacak olduğum sınavın kapsamı yani hangi konudan sınav yapacağım. Bir de öğrencilerin akademik düzeyi. Bu kriterlere göre değişiklik yapıyorum.” şeklinde görüşünü ifade etmiştir. Sınıf düzeyine göre aynı ölçme yöntemini kullanan Ö11 kodlu öğretmen ise “Genellikle aynı değerlendirme yöntemini kullanıyorum.” şeklinde soruyu cevaplamıştır.

Covid-19 salgın sürecinde hem ilköğretim matematik öğretmenlerinin hem de ortaöğretim matematik öğretmenlerinin uzaktan canlı derslerde, sınıf düzeyine göre farklı ölçme yöntemlerine yönelmediği her sınıf düzeyinde genellikle aynı yola başvurduğu ifadelerine yansımıştır.

3.8. Öğretmenlerin Uzaktan Canlı Derslerle Matematik Öğretiminde Yaşadıkları Olumlu Gelişmeler ve Sorunlar

Matematik öğretmenlerinin uzaktan canlı derslerle matematik öğretiminde, öğretim faaliyetleri sırasında yaşamış oldukları olumlu gelişmeler ve karşılaştıkları sorunlarla ilgili görüşleri Tablo 10’da yer almaktadır.

Tablo 10. Öğretmenlerin Uzaktan Canlı Derslerde Yaşadıkları Olumlu Gelişmeler ve Sorunlar

Kategoriler	Kodlar	Öğretmenler	f
Olumlu Görüşler	Öğrenciye ulaşmada kolaylık	Ö1, Ö2, Ö13, Ö18, Ö14	5
	Farklı eğitim kaynaklarını derse entegre etme	Ö5, Ö9, Ö12, Ö19	4
	Ders süresinin kısa olması	Ö4	1
	Öğretmenin teknoloji bilgisinde artış	Ö3	1
Olumsuz Görüşler	Kazanımlara ulaşmada güçlük	Ö7, Ö11, Ö16, Ö18, Ö20, Ö21	6
	Öğrenci katılımının düşük olması	Ö1, Ö4, Ö10, Ö17, Ö18	5
	Teknolojik alt yapı eksikliği	Ö14, Ö15, Ö17, Ö19	4
	Öğrenciyle iletişimde güçlük	Ö6, Ö8, Ö9, Ö19	4
	Öğrenci değerlendirmede güçlük	Ö1, Ö13, Ö8	3

Tablo 10’da matematik öğretmenlerinin salgın sürecinde uzaktan canlı derslerde; yaşadıkları olumlu gelişmeler ve karşılaştıkları sorunlarla ilgili görüşlerine yer verilmiştir. Öğretmenler uzaktan eğitim sürecinin öğrenciye ulaşmada kolaylık sağlama, farklı eğitim kaynaklarını derse entegre etme, ders sürelerinin kısa olması ve öğretmenin teknoloji bilgisini artırması konularında olumlu yansımalarının olduğunu ifade etmişlerdir. Bu süreç içerisinde karşılaştıkları sorunları ise kazanımlara ulaşmada güçlük, öğrencilerin derse katılımının düşük olması, teknolojik olarak yetersizlik, öğrenciyle iletişim kurmada zorluk ve kazanımları değerlendirmede güçlük olarak açıklamışlardır. Uzaktan eğitim sürecinin hem olumlu hem de olumsuz yansımaları olduğu Ö1 kodlu öğretmen şu şekilde açıklamıştır:

Özellikle düzenli derse katılan istekli öğrencilere her zaman ulaşabiliyorum. Onların da istedikleri zaman anlamadıkları kısımları sormaları için teşvik edebiliyorum. Yani öğrenci öğretmene bir anlamda daha fazla ulaşabilir oldu. Olumsuz olarak canlı derslere daha az öğrenci katılıyor. Öğrencilerin konuyu anlayıp anlamadığını ders esnasında daha zor takip edebiliyorum.

Farklı eğitim kaynaklarını derse uyarılama konusunda Ö9 kodlu öğretmen “Uzaktan canlı dersler Z kuşağına hitap eden etkinlikleri tanımama vesile oldu. Ama her çocuğun derse aktif olarak katılımını tam olarak sağlayamıyorum.” şeklinde düşüncesini ifade etmiştir. Bu sürecin öğretmenlere katkısını Ö3 kodlu öğretmen “Uzaktan eğitim sürecinin olumlu yanı derste kullanabileceğim değişik teknolojileri öğrenmiş oldum.” şeklinde açıklamıştır. Ö4 kodlu öğretmen “Ders sürelerinin kısa olması iyi oldu. Bu sayede öğrenciler bunalmadı ve derste daha aktif oldular. Derse katılmayan öğrenciler oldu ve bu durum sorun teşkil etti.” ifadelerine yer verirken Ö8 kodlu öğretmen, “Öğrencilerin konuyu ne kadar öğrendiklerini ve derse ne kadar adapte olduklarını görmek için yüz yüze iletişim şart. Bu şekilde çok güç oluyor. Zira bazı zamanlar konuyu anlatıyorken insan kendi kendine konuştuğu hissine kapılıyor.” şeklinde cevap vermiştir. Ö18 kodlu öğretmen görüşünü aşağıdaki gibi belirtmiştir:

Olumlu gelişme olarak yüz yüze eğitimde pasif olan öğrencilerden birkaçının canlı derslerde daha aktif olduğunu fark ettim. Bu durum hoşuma gitti. Hiç ders kaçırmadan takip eden öğrencilerin ise özgüveninin arttığını gözlemledim. Uzaktan eğitimin en büyük olumsuz yanı ise okulun hala devam ettiği bilinci birçok öğrencide oluşmadı. Tatil devam ediyor gibi algılandı. Bazı öğrenciler derse bir katıldı bir katılmadı, yani süreklilik olmadı. Bu yüzden konulara bölündü, kazanımlara ulaşmada güçlük oldu. Bölük pörçük öğrendiler. İmkânı olup canlı derse katılmayan da oldu. Bilgisayarı açık bırakıp giden, soruyu cevaplamamak için ‘Mikrofonum bozuk.’ diyen, derste bilgisayar oyunu oynayan. Ama gerçekten canlı derse önem veren öğrenciler arasından yüz yüze eğitime göre daha aktif ve istekli öğrencilerim oldu.

Ö15 kodlu öğretmen, “Öğrencilerin teknolojiye ilgileri arttı. Kontrol edilmezse teknoloji bağımlılığına dönüşebilir. Bir de internet erişimi ve donanım eksikliği büyük sorun oluşturdu.” görüşünü açıklamıştır.

Salgın sürecinde öğretim faaliyetleri sırasında matematik öğretmenlerinin olumlu gelişmeler yaşadığı ancak bu süreçte birçok sorunla karşı karşıya kaldıkları dile getirdikleri ifadelerden anlaşılmaktadır.

3.9. Uzaktan Canlı Derslerle Matematik Öğretiminde Öğretmenlerin Mesleki Yeterlilikleri Hakkında Görüşleri

Matematik öğretmenlerine uzaktan canlı derslerle matematik öğretiminde öğretmenlik mesleği hakkındaki görüşleri sorulmuş, elde edilen bulgular Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11. Uzaktan Canlı Derslerle Matematik Öğretiminde Öğretmenlerin Mesleki Yeterliliklerine İlişkin Görüşleri

Kategoriler	Kodlar	Öğretmenler	f
Olumlu Görüşler	Yeni eğitim araçları ve yeni kaynakları keşfetme	Ö3, Ö8, Ö9, Ö14, Ö15, Ö18	6
	Farklı yaklaşımları keşfetme	Ö9, Ö18	2
Olumsuz Görüşler	Öğretim sürecini tasarlama güçlük	Ö1, Ö4, Ö8, Ö12, Ö15	5
	Yöntem-teknik kullanmada yetersizlik	Ö7, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19	5
	Sınıf yönetimi ve iletişim	Ö1, Ö3, Ö4, Ö13, Ö15	5
	Öğretim materyali kullanmada yetersizlik	Ö1	1

Tablo 11 incelendiğinde uzaktan eğitim sürecinin matematik öğretmenlerini; yeni eğitim araçları ve kaynakları kullanımı konusunda olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Uzaktan canlı derslerde mesleki olarak daha etkili olabilmek için kendilerini yenileme ihtiyacı hissettikleri ifadelerine yansımıştır. Ö14 kodlu öğretmen, “İlk başlarda teknoloji konusunda epey zorluk ve sıkıntı çekmeme rağmen ilerleyen zamanlarda birçok zorluğu aştım. Derslerde kullanabileceğim yeni teknolojileri araştırdım. Şu anda birçok konuda daha yeterli hale geldiğimi düşünüyorum.” ifadesini kullanırken Ö18 kodlu öğretmen görüşünü aşağıdaki gibi belirtmiştir:

Uzaktan eğitime uyum sağladığımı düşünüyorum. Hatta alıştım bile diyebilirim. Uzaktan eğitim için grafik tablet, Z-kitap hatta Fatih kalem bile süreçte en çok başvurduğum ve bana yardımcı olan araçlar oldu. Dersi eğlenceli kılmaya çalışıyorum ki derste sıkılmasınlar eğlenerek öğrensinler ve bir sonraki derse isteyerek gelsinler. Web 2.0 araçlarından Kahoot'u biliyorum belki derse entegre edebileceğim başka araçlarda vardır. Bilseydim güzel olurdu.

Ö9 kodlu öğretmen, “Kendimi bu alanda geliştirmek için araştırmalar yapıyorum. Sosyal medyada farklı şehirlerdeki zümreleri takip ediyorum. Benden daha tecrübeli öğretmenler var. Ben daha o kadar tecrübeli değilim.” şeklinde soruyu cevaplamıştır. Covid-19 salgın sürecindeki uzaktan canlı derslerde kendini yeterli bulmayan Ö17 kodlu öğretmen, “Bu süreçte tam olarak yeterli olduğumu düşünmemekle beraber temel bilgisayar kullanımı becerilerimin yeterli olduğunu ifade edebilir. Ancak uzaktan eğitimde kullanılacak yöntem ve teknikleri çeşitlendirmede yetersiz olduğumu belirtmek isterim.” ifadelerine yer verirken Ö16 kodlu öğretmen “Uzaktan eğitimle ders anlatmak zor oluyor. Kendimi bu süreçte yeterli hissetmiyorum.” şeklinde değerlendirmede bulunmuştur. İletişim konusunda Ö13 kodlu öğretmen, “Genel olarak kendimi yeterli bulmuyorum. Bu süreçte öğrencilerle iletişim konusunda sık sık sorunlar yaşıyorum. Beden dilinin öğrenci hakkında ne kadar fazla bilgi verdiğini bu süreçte daha iyi anladım.” ifadelerine yer vermiştir.

Bu bağlamda matematik öğretmenlerinin Covid-19 salgın sürecinde; öğretmenlik mesleğine ilişkin yenilikleri araştırdıkları, kendilerini yenileme ihtiyacı hissettikleri söylenebilir. Bununla birlikte öğretim sürecini tasarlamada, canlı derste yöntem ve teknik seçiminde, öğretim materyali kullanımında, sınıf yönetimi ve iletişimde ise sorunlar yaşadıkları kullandıkları ifadelerden anlaşılmaktadır.

3.10. Öğretmenlerin Uzaktan Canlı Derslerle Matematik Eğitimini Daha İleri Taşımaya Yönelik Tavsiyeleri

Araştırmada matematik öğretmenlerinin salgın sürecindeki deneyimlerine dayanarak matematik eğitiminin kalitesini artırmaya yönelik görüşleri sorulmuştur. Öğretmenlerin bu konudaki tavsiyelerine Tablo 12’de yer verilmiştir.

Tablo 12. Öğretmenlerin Uzaktan Canlı Derslerle Matematik Eğitimini Daha İleri Taşımaya Yönelik Tavsiyeleri

Kategoriler	Kodlar	Öğretmenler	f
Uzmanlara	Öğrenciler için tablet ve internet erişimi sağlanmalı	Ö2, Ö4, Ö6, Ö10, Ö12, Ö14, Ö15, Ö17	8
	Uzaktan eğitim için farklı kaynak ve içerik sunulmalı	Ö2, Ö4, Ö8, Ö14, Ö17, Ö18	6
	Öğretmenlere farklı eğitim teknolojileri kullanımı konusunda kurslar sunulmalı	Ö5, Ö9, Ö17, Ö18	4
	Öğretmenlere uzaktan eğitim için öğretim stratejileri ve mesleki gelişim kursları sunulmalı	Ö1, Ö12	2

	Normal eğitime geçildiğinde yüz yüze ve uzaktan eğitim birlikte olmalı	Ö3, Ö20	2
	Kazanımlar azaltılmalı	Ö13	1
Ailelere	Veliler uzaktan eğitim konusunda öğrencilerle daha fazla ilgilenmeli	Ö18, Ö19	2

Tablo 12 incelendiğinde matematik öğretmenleri uzaktan canlı derslerle matematik eğitimini daha ileri taşımaya yönelik; en çok öğrenciler için tablet ve internet erişimi sağlanması gerekliliği üzerinde durmuştur. Ardından uzaktan eğitim için farklı kaynak ve içeriklere yer verilmesi gerektiği belirtilmiş daha sonra öğretmenlere yönelik farklı eğitim teknolojileri kullanımı konusunda kurslar açılması ve yine öğretmenlere yönelik uzaktan eğitim için öğretim stratejileri ve mesleki gelişim kursları açılması gerektiği şeklinde değerlendirmede bulunmuşlardır. Öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde uzmanlara diğer tavsiyeleri; kazanımların azaltılması ve salgın sürecinin bitmesiyle birlikte yüz yüze eğitime uzaktan eğitimin entegre edilmesidir. Öğretmenlerin uzaktan canlı derslerle devam eden bu süreçte velilere tavsiyesi ise öğrencilerle daha fazla ilgilenmeleridir. Ö15 kodlu öğretmen “En önemli ve gerekli gördüğüm tavsiyem öğrencilerin tümünün internet erişimi ve donanım olarak yeterlilikleri sağlanmalıdır.” ifadesine yer verirken, Ö17 kodlu öğretmen “Öncelikle tüm öğrencilere internet ve cihaz altyapısı tam olarak sağlanmalı, ardından cabri, geogebra, gibi uygulamalar etkileşimli bir şekilde öğretmenlere ve öğrencilere eğitim olarak verilmelidir.” şeklinde değerlendirmede bulunmuştur. Ö12 kodlu öğretmen “İlk olarak tüm öğretmenlerimize uzaktan eğitim sürecinde matematikte nasıl kendilerini geliştirebilecekleri konusunda eğitim verilmeli. Daha sonra uzaktan eğitim için ihtiyaç duyulan ekipmanlar öğrenci ve öğretmenlere gönderilmeli.” şeklinde açıklama yaparken Ö5 kodlu öğretmen “Öğretmenlere farklı eğitim teknolojileri konusunda kurslar açılabilir. Örneğin MATLAB gibi yazılımları öğreten eğitimler alınabilir.” tavsiyesine yer verirken Ö18 kodlu öğretmen görüşünü aşağıdaki gibi belirtmiştir:

Öğretmenlerin derslerinde kullanabileceği farklı web 2.0 araçları tanıtılabilir. Birde öğrencilerin çoğunda okul devam etmiyor algısı oluştu. Veliler baş edemiyorum diye çocuğu takip etmeyi bıraktı. Aslında bu durumun yaşanmaması için önlem alınabilir. Velilerin öğrencilerle daha fazla ilgilenmesi sağlanabilir. Bunun yanında öğretmenlere derste kullanabileceği etkileşimli içeriklerin sunulmasını çok isterim.

Ö13 kodlu öğretmen ise “Uzaktan eğitim sürecinde ders süreleri kısa olduğu için kazanımlar azaltılmalı. Kritik kazanımlara yoğunlaşılmalı. Bu sayede kayıpların düşeceğini düşünüyorum.” şeklinde düşüncesini açıklarken Ö3 kodlu öğretmen “Normalleşmenin başlamasıyla beraber yüz yüze eğitimin yanında uzaktan eğitiminde devam etmesi eğitimin kalitesini artırabilir.” ifadelerine yer vermiştir.

Matematik öğretmenleri uzaktan canlı derslerle matematik eğitimini daha ileri taşımaya yönelik; öğrenciler için tablet ve internet erişimi sağlanması, uzaktan eğitim için farklı kaynak ve içeriklere yer verilmesi, öğretmenlere yönelik farklı eğitim teknolojileri kullanımı konusunda kurslar açılması, yine öğretmenlere yönelik uzaktan eğitim için öğretim stratejileri ve mesleki gelişim kursları açılması ve bu süreçte kazanımların azaltılması şeklinde tavsiyede bulunmuştur. Ayrıca normal eğitime geçildiğinde, yüz yüze eğitime uzaktan eğitimin entegre edilmesi talep edilmiştir. Dahası öğretmenler, uzaktan eğitim konusunda ailelerin daha bilinçli olması gerektiğini vurgulamıştır.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmanın amacı, matematik öğretmenlerinin Covid-19 salgını sürecinde uzaktan canlı derslerle matematik öğretimi uygulamasına ilişkin bakış açılarını ortaya çıkarmaktır. Bu amaç doğrultusunda matematik öğretmenlerinin Covid-19 salgını sürecinde uzaktan canlı derslerde matematik öğretimiyle ilgili düşünceleri görüşme formuyla temin edilmiştir.

Çalışmada ilk olarak, matematik öğretmenlerinin salgın süreci öncesinde matematik öğretiminde kullandıkları öğretim teknolojileri belirlenmeye çalışılmıştır. Buna göre öğretim teknolojisi olarak; etkileşimli tahta, EBA, dinamik yazılım, cep telefonu, sosyal medya hesabı ve bilgisayara yer verdiklerini ifade etmişlerdir. Bu bulguya göre matematik öğretmenleri, öğretim teknolojisi kavramını daha çok teknolojik araç şeklinde nitelendirmektedir. Bu durumun matematik öğretmenlerinin lisans eğitiminin ardından matematik öğretimiyle ilgili yenilikleri takip etmemelerinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Buna göre Baki, Yalçınkaya, Özpinar ve Uzun'un (2009) çalışmalarında, ilköğretim matematik öğretmenlerinin öğretim teknolojisi kavramını, teknolojik araç olarak değerlendirmeleri sonucuyla benzerlik göstermektedir. Matematik öğretmenlerinin büyük çoğunluğu matematik öğretiminde kullanılabilecek yazılımlardan bahsetmemiştir. Bu yazılımlardan haberdar olmamaları ya da yazılımlar hakkında deneyim sahibi olmamaları, öğretim teknolojisi olarak matematik dersinde bu bilgisayar yazılımlarını tercih etmemelerinin gerekçesi olabilir. Önal ve Çakır (2016) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın, ortaokul matematik öğretmenlerinin matematik öğretiminde bilişim teknolojileri kullanımına yer vermedikleri sonucuyla tutarlıdır. Oysa ki dinamik yazılımlar kullanılarak oluşturulan öğrenme ortamları; öğrencilerin öğrenme sürecine katılımlarını desteklediği, öğrenmenin kalıcılığını artırdığı, kavramların anlaşılmasını kolaylaştırdığı, matematik hakkındaki inançlarını olumlu düzeyde etkilediği ve matematiksel kavramların somut gösterimlerle öğrenilmesinde önemli olduğu için ortaokul öğretim sürecinden itibaren bu tarz yazılımlara yer verilmesi önerilmektedir (Genç ve Öksüz, 2016; Kabaca ve Tarhan, 2013; Konyalıhatipoğlu, 2016; Zengin, Kağızmanlı, Tatar ve İşleyen, 2013). Araştırmada elde edilen bir diğer bulguda matematik öğretmenleri, matematik öğretiminde öğretim teknolojisi olarak cep telefonu ve sosyal medya hesabı kullanmaktadır. Bu iletişim araçlarını öğrencilerle etkileşime geçmek için kullandıklarını ifade etmektedirler. Bu sayede ders dışındaki vakitlerde öğrencilerle etkileşim kurmaya devam edebilmektedirler. Oysa Önal ve Çakır (2016) çalışmalarında ortaokul matematik öğretmenlerinin telefon ve sosyal medya gibi araçları öğrencilerle etkileşim amaçlı değil, sadece arkadaşlarıyla sohbet amaçlı kullandıklarını tespit etmişlerdir. Bu farklılığın, geçen zaman içerisinde matematik öğretmenlerinin bu iletişim araçlarını öğrenciyle iletişim için de kullanmaya başlamasıyla oluştuğu düşünülmektedir. Araştırmadaki bir diğer bulgu ise matematik öğretmenlerinin, salgın öncesinde derslerinde öğretim teknolojilerini çok az kullandıklarını belirtmiş olmalarıdır. Matematik öğretmenleri derslerinde öğretim teknolojilerini yaygın olarak kullanmadıkları için uzaktan eğitim sürecine hazır olmadıkları düşünülebilir. Irfan, Kusumaningrum, Yulia ve Widodo (2020) yaptığı çalışmada, yükseköğretimde görev yapan öğretim elemanlarının matematik öğretiminde, uzaktan eğitimi destekleyecek nitelikte temel becerilere sahip olduklarını ve salgın sürecinde uzaktan eğitimi yapma konusunda öğretim görevlilerinin yetkin durumda olduklarını dile getirmişlerdir. Buna göre matematik öğretmenlerinin de uzaktan eğitimi destekleyecek nitelikte temel becerilere sahip olabilmeleri için öğretim teknolojileri konusunda bireysel gelişimlerini sağlama çabası içinde olması gerektiği ifade edilebilir. Bunu sağlamak için de matematik öğretmenlerinin eğitim alanında yeniliklere uzak kalmamaları ve yeterliklerini artırmak için öğretim teknolojileri konusunda eğitim fakülteleriyle işbirliğine gidilerek hizmet içi eğitim ve seminerlere yer verilmesi uygun olabilir.

Çalışmada ikinci olarak uzaktan canlı derslerle matematik öğretiminde kullanılan yöntem ve teknikler belirlenmeye çalışılmıştır. Buna göre, en çok kullanılan yöntem ve tekniğin soru-cevap olduğu ifade edilmektedir. Öğretim stratejisi olarak ise sunuş yoluyla öğretim ve buluş yoluyla öğretim kullanıldığı belirtilmiştir. Problem çözme, gösterip yaptırma, beyin fırtınası ve

tartışma öğretmenlerin canlı derslerde yer verdiği diğer yöntem ve tekniklerdir. Soru-cevap tekniğinin tek başına kullanılabilmesi aynı zamanda diğer yöntem ve tekniklerin kullanımında soru cevaptan faydalanılması bu tekniğin ön plana çıkmasının nedeni olabilir. Ayrıca uzaktan canlı derslerle matematik öğretiminde öğretmenin öğrenciyle etkileşim kurma çabası ve derste sunulan öğretim materyalinin öğrenciye tanıtmaya gayreti sunuş yoluyla öğretimin öğretmenler tarafından daha çok kullanılmasının nedeni olabilir. Temizöz ve Özgün Koca (2008) da ortaokul matematik öğretmenlerinin, derslerinde kullandıkları öğretim yöntemleri/yaklaşımları incelemiş ve buluş yoluyla öğrenmeyi esas alan öğretme yaklaşımının matematik öğretiminde uygulanması konusundaki görüşlerini tespit etmişlerdir. Bu çalışmada ikili görüşmeler, ders gözlemleri ve öğretmenlerden alınan ders planları aracılığıyla topladıkları verilerin sonuçlarında, ortaokul matematik öğretmenlerinin derslerinde soru-cevap tekniğini ve sunuş yoluyla öğretme yaklaşımını kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu sonuca göre araştırmaya katılan matematik öğretmenlerinin büyük bir bölümünün derslerinde geleneksel yöntemlere yer verdiğine dikkat çekmektedir (Temizöz ve Özgün Koca, 2008). Benzer olarak lise matematik öğretmenleri ile yaptıkları görüşmeler sonucunda Berkant ve Gençoğlu (2015) da lise matematik öğretmenlerinin öğrenci merkezli yöntemlerden yeterince yararlanmadığını ifade etmişlerdir. Araştırmada öğretmenlerin en fazla soru-cevap tekniği ile düz anlatım yöntemlerini kullandıkları belirtilmektedir (Berkant ve Gençoğlu, 2015). Farklı çalışmaların sonuçları gösteriyor ki ortaokul ve lise matematik öğretmenleri salgın sürecinde de salgın öncesinde kullandıkları yöntem, teknik ve yaklaşımları kullanmaktadırlar.

Buluş yoluyla öğretim uzaktan öğretim sürecinde öğrencileri derse güdülemek ve merak duygularını diri tutmak için öğretmenler tarafından tercih edilen bir diğer yoldur. Fakat uzaktan canlı ders süresinin 30 dakikayla sınırlı olması ve kazanımları öğretim programında belirtilen süre içinde verebilme gayreti bu stratejinin öğretmenler tarafından yeterince kullanılmamasına neden oluyor olabilir. Temizöz ve Özgün Koca'nın (2008) çalışmasında yer alan ortaokul öğretmenleri buluş yoluyla öğrenme yaklaşımının uygulanabilir olmadığına inanmaktadır. Uygulamadaki sınırlılığı buluş yoluyla öğretimin fazla zaman alması, öğretim programının yoğun olması ve öğrencilerin derste ilgisiz olmasıyla açıklamıştır. Oysa ki matematik öğretim programının uygulanmasında yetkin kişi matematik öğretmenidir. Bu doğrultuda öğretmenlerin öğrencilere öğretim programı gereği; matematiksel kavramları anlayabilme, kavramları günlük yaşamda kullanabilme ve olası problemlerin üstesinden gelebilme becerisi kazandırması beklenir (İskenderoğlu ve Güneş, 2016). Öğrenci merkezli yaklaşımlar ise bunu sağlamada kullanılabilecek yollardan biridir. Bunun yanı sıra yapılan çalışmada gösterip yaptırma, beyin fırtınası ve tartışmanın birkaç öğretmen tarafından canlı derslerde kullanılan diğer yöntem ve teknikler olduğu belirlenmiştir. Uzaktan eğitim sürecinde öğrencilere matematiksel kavramları açıklamanın zor olması (Almanthari, Maulina ve Bruce, 2020), öğrencinin neyi öğrendiği veya neyi kavrayamadığını anlamının güç olması, öğretmenleri bu yöntem ve teknikleri kullanma konusunda çekimser davranmaya itmiş olabilir.

Salgın sürecinde hem ilköğretim matematik öğretmenlerinin hem de ortaöğretim matematik öğretmenlerinin uzaktan canlı derslerde, sınıf düzeyine göre kullandıkları yöntem ve teknikleri farklılaştırmadıkları kullandıkları ifadelerden anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin yöntem ve teknikleri seçerken uzaktan eğitim sürecine uygun olduğunu düşündükleri yöntem ve tekniği her sınıf düzeyinde uyguladıkları düşünülmektedir. Öğretmenlerin bu tercihi; sahip oldukları deneyim, öğrencilerin hazırbulmuşluk düzeyi ve dersin özelliğinden kaynaklanabilir. Ülkemizin çeşitli doğal afetlerle zaman zaman karşı karşıya kalması ve Covid-19 salgını süreciyle ortaya çıkan kısıtlamalar uzaktan öğretimin, eğitim sürecinin bir parçası olduğu gerçeğini ortaya çıkarmaktadır. Buna göre nitelikli bir matematik eğitim sistemi ortaya koyabilmek için matematik eğitimi paydaşlarının uzaktan matematik öğretimde kullanılacak uygulanabilir ve gerektiğinde sınıf düzeyine göre farklı yöntem ve teknikleri ortaya koyması önerilmektedir.

Çalışmada üçüncü olarak uzaktan canlı derslerle matematik öğretiminde kullanılan öğretim materyalleri belirlenmeye çalışılmıştır. Buna göre uzaktan canlı derslerle matematik

öğretiminde en çok kullanılan öğretim materyalinin dijital yayınlar olduğu öğretmenlerin ifadelerinden anlaşılmaktadır. Daha sonra sırasıyla doküman, grafik tablet, görsel-işitsel araç, EBA ders içerikleri ve son olarak dinamik yazılımlar yer almaktadır. Uzaktan eğitim sürecinde matematik öğretiminde kullanılan öğretim materyalleri diğer çalışmalardaki bulgularla benzerlik göstermektedir (Mulenga ve Marbán, 2020; Özdemir ve Çelik, 2021; Wijaya, 2021). Daniel (2020) yaptığı çalışmada, hazırlanan açık eğitim kaynakları sayesinde öğretmenlerin öğretim materyallerini uzaktan eğitim sürecinde kullanma imkânı elde ettiklerini belirtmiştir. Bu bağlamda matematik öğretmenlerinin dijital yayınlar ve görsel-işitsel araçlar gibi öğretim materyallerini işe koşarak dersi daha zengin bir içerikle sunma gayreti içinde olduğu söylenebilir. Araştırmada ayrıca salgın sürecinde hem ilköğretim matematik öğretmenlerinin hem de ortaöğretim matematik öğretmenlerinin uzaktan canlı derslerde, sınıf düzeyine göre farklı öğretim materyallerine yeterli düzeyde yer vermediği kullandıkları ifadelerden anlaşılmaktadır. Buna göre matematik eğitimi paydaşlarının uzaktan matematik öğretimde, bu öğrenme ortamını yapılandırmada kullanılacak yenilikçi öğretim materyalleri ortaya koyması önerilmektedir. Başka bir öneri ise uzaktan matematik öğretiminde kullanılacak öğretim materyali hakkında ders öncesi öğrenci ve ebeveynlere bilgi verilerek basit günlük malzemeler önceden tedarik edilebilir. Çünkü zaman zaman günlük yaşantıda kullandığımız kamış, kürdan, fındık gibi malzemeler matematik öğretiminde birer somut materyal haline gelebilmektedir. Eğer bu tür malzemeler kullanılacağı ders öncesinde belirtilirse öğretmen, öğrenci ve ebeveyn arasında iş birliği kurulmuş olur. İlgili materyalin derste hazır bulunmasının hem dersin somutlaştırılması adına hem de uzaktan öğretimin verimliliğini artırma adına faydalı olacağı düşünülmektedir.

Çalışmada dördüncü olarak uzaktan canlı derslerle matematik öğretiminde kullanılan ölçme yöntemleri belirlenmeye çalışılmıştır. Buna göre uzaktan canlı derslerde matematik öğretiminde en çok kullanılan ölçme yönteminin soru-cevap olduğu öğretmenlerin ifadelerinden anlaşılmaktadır. Tercih edilen bir diğer ölçme yöntemi ise dijital ortamlar aracılığıyla oluşturulan sınavlar olurken bunu sırasıyla ödevler, çoktan seçmeli sınavlar, performans değerlendirme ve EBA portfolyo üzerinden gerçekleştirilen ölçme izlemektedir. Buna göre uzaktan canlı derslerle matematik öğretiminde öğretmenlerin, öğrencilerin kazanımlara ulaşma düzeyini tespit ederken birden fazla ölçme yöntemini kullandıkları ifadelerine yansımıştır. Ölçme değerlendirme sürecinde dikkat edilecek nokta mümkün olduğunca fazla çeşitlilik sağlamak ve aynı zamanda esneklik göstermektir. Bu çeşitlilik; öğrenciden başlamak üzere eğitimin yapıldığı sınıf düzeyi, dersin içeriği ve dahası iç-dış unsurlardan etkilenmektedir. Dolayısıyla ölçme değerlendirme sürecinin etkili olmasını sağlayacak asıl unsur hiç kuşkusuz öğretmendir. Öğretmenlerden beklenen ise özgünlüktür (MEB, 2018). Salgın süreciyle birlikte okulların kapanmış olması eğitim sistemi içindeki değerlendirme yöntemlerini de etkilemiştir (UNESCO, 2020). Öğretmenler soru-cevap gibi geleneksel yöntemlerle ölçme yaparken aynı zamanda sürecin zorunlu kıldığı teknoloji kullanımı sayesinde dijital ortamlar aracılığıyla oluşturulan sınavlar ve EBA portfolyo üzerinden ölçmeyi de tercih etmektedir. Ayrıca araştırmaya katılan bazı öğretmenlerin üst düzey becerileri ölçmek için performans değerlendirme gibi alternatif ölçme değerlendirme araçları kullanmayı tercih ettikleri düşünülmektedir. Kuzu (2020) da çalışmasında uzaktan eğitim sürecinde dijital ortam aracılığıyla hazırlanan testlerin kullanılabilir olduğunu ifade etmektedir. Ayrıca ölçme değerlendirmeye konu olan ilgili özelliğin süreç içinde değişebileceği ve öğrencinin daha üst düzey becerilerini de ölçebilmek için performans ve proje ödevlerine hem yüz yüze eğitimde hem de uzaktan eğitimde yer verilebilir. Daniel'e (2020) göre, uzaktan eğitim konusunda tecrübeli kurumlar, eğitim-öğretim sürecine başlamadan önce sürecin bir parçası olan öğrenci değerlendirmeyi dikkate alarak süreci tasarlarlar. Bu sayede eğitim-öğretim sürecinde öğretim programındaki kazanım ve açıklamaların sınırı belirlenmiş olur. Yani standart müfredat içinde hangi kazanımlara odaklanılacağı ve bunu yaparken de hedefin ne olduğu belirlenmelidir (Daniel, 2020). Bu süreçte öğrencilere müfredatı vermek ve ardından ölçme değerlendirme sınavlarını uygulamak mantıklı görülse de bunun yerine öğrencilere çeşitli performans ödevleri

vererek süreç içinde öğrenmelerini sağlamanın daha uygulanabilir olduğu düşünülmektedir. Araştırmada salgın sürecinde hem ilköğretim hem de ortaöğretim matematik öğretmenlerinin uzaktan canlı derslerde, sınıf düzeyine göre farklı ölçme yöntemlerine yönelmediği her sınıf düzeyinde genellikle aynı yola başvurduğu ifadelerinden anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin bu tercihi; hazırlanan sorular ve performans ödevlerinin amaca uygun olduğu düşüncesinden kaynaklanabilir. Öğretmenlerin farklı ölçme-değerlendirme teknikleri kullanabilmeleri için uzaktan eğitim sürecinde ne tür ölçme-değerlendirme tekniklerinin kullanılabilmesi ve bu tekniklerin hangi durumda ve nasıl kullanılabilmesi ile ilgili hizmetiçi eğitimler verilerek yeterlilikleri artırılabilir.

Çalışmada beşinci olarak matematik öğretmenlerinin salgın sürecinde uzaktan canlı derslerde; yaşadıkları olumlu gelişmeler ve karşılaştıkları sorunlarla ilgili görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Uzaktan eğitimi gerçekleştiren matematik öğretmenlerinin uzaktan eğitimde olumlu gelişmelerinin öğrenciye ulaşmada kolaylık, farklı eğitim kaynaklarıyla dersi yapılandırma, ders sürelerinin kısa olması ve öğretmenin teknoloji bilgisini artırma olduğu ifadelerinden anlaşılmaktadır. Bu süreç içerisinde öğretmenler karşılaştıkları sorunları; kazanımlara ulaşmada güçlük, öğrencilerin derse katılımının düşük olması, teknolojik olarak yetersizlik, öğrenciyle iletişim kurmada zorluk ve kazanımları değerlendirmede güçlük şeklinde ifade etmişlerdir. Buna göre öğretmenlerin karşılaştıkları engellerin; müfredat kazanımlarına ulaşma, öğrencilerle ilgili sorunlar ve teknolojik yetersizlikler olduğu düşünülmektedir. Almanthari, Maulina ve Bruce (2020) matematik öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecindeki en önemli zorluğun öğrenci düzeyinde olduğunu ifade etmiştir. Bu zorluğu öğrencilerin uzaktan eğitimi kullanmada bilgi-beceri eksikliği, tablet, bilgisayar ve internet bağlantısına erişim eksikliği şeklinde açıklamıştır. Dahası öğretmenlerin matematik müfredatı engelinin öğrenci engellerinden daha az önemli olduğunu ifade etmektedir. Ayrıca uzaktan eğitimde öğretmenlerin matematiksel kavramları açıklamada zorlandıkları dikkat çeken bir sorun olarak ortaya konulmuştur. Benzer şekilde Irfan, Kusumaningrum, Yulia ve Widodo (2020) öğretim görevlilerinin uzaktan eğitim sürecinde matematiksel kavramları açıklarken güçlük yaşadığını ifade etmekte ve matematiksel sembollerin yazılmasındaki güçlüğü de dikkat çekmektedir. Özdemir ve Çelik (2021) de öğretmenlerin uzaktan eğitimde, matematiksel içeriği ve matematiksel gösterimleri kullanırken sorunlar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Buna göre gelişen ve değişen matematik öğretiminde, matematik öğretmenlerinin uzaktan eğitimde karşılaştıkları sorunların üstesinden gelmede ve bu alanda becerilerini artırmak adına ortak bir platform kurulması önerilmektedir. Çünkü ülkemizde salgın süreci ile bir anda uzaktan eğitim başlamıştır ve bu süreçte öğretmenlere karşı karşıya kaldıkları sorunları ortadan kaldırmaya yönelik bir destek verilmemiştir, öğretmenler yaşadıkları zorlukların üstesinden kendi çabaları ile gelmeye çalışmışlardır. Milli Eğitim Bakanlığı ve üniversitelerin desteği ile kurulabilecek bu platform aracılığıyla matematik eğitimi paydaşlarının hem teorik hem de pedagojik açıdan yapacağı paylaşımların uygulanabilir ve sürdürülebilir bir matematik eğitimi için faydalı olacağı düşünülmektedir.

Çalışmada altıncı olarak matematik öğretmenlerinin uzaktan canlı derslerle matematik öğretiminde öğretmenlik mesleğine ilişkin görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Buna göre uzaktan eğitim sürecinin matematik öğretmenlerini; yeni eğitim araçları ve yeni eğitim kaynakları kullanma konusunda olumlu yönde etkilediği anlaşılmıştır. Uzaktan eğitim sürecinde teknoloji kullanımının zorunlu hale gelmesinin, matematik öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin yenilikleri araştırma ihtiyacını ortaya çıkardığı düşünülmektedir. Kerres (2020) öğretmenlerin salgın sürecinde dijital teknolojiyle ilgilenmeye başlaması ve öğretmenlerin bireysel olarak yaşadıkları değişimler nedeniyle Alman eğitim sisteminde dijital değişimin önemini sorgulamaya başladıklarını ifade etmektedir.

Araştırmadaki bir diğer sonuç ise uzaktan canlı derslerle matematik öğretiminde öğretmenlik mesleğine ilişkin; öğretim sürecini tasarlama, canlı derste yöntem ve teknik seçimi, öğretim materyali kullanımı, sınıf yönetimi ve iletişim konularında öğretmenlerin sorun

yaşadıklarını ortaya koymaktadır. Salgınla birlikte eğitim öğretim sürecinin sekteye uğraması eğitimde birçok paydaşın yeni yollar aramasına (Daniel, 2020) neden olmuştur. Bu süreçte birçok öğretmen uzaktan eğitimle ilk defa öğretim gerçekleştirmiştir. Bu nedenle öğretmenler uzaktan eğitim süreci içerisinde mesleğe ilişkin sorunlar yaşamış ve bu sorunları da bulgularda yer verilen ifadelerle dile getirdikleri düşünülmektedir. Araştırmada ayrıca matematik öğretmenleri salgın sürecindeki deneyimlerine dayanarak matematik eğitiminin kalitesini artırmaya yönelik birtakım önerilerde bulunmuştur. Matematik öğretmenleri uzaktan canlı derslerle matematik eğitimini daha ileri taşımaya yönelik; öğrenciler için tablet ve internet erişimi sağlanması, uzaktan eğitim için farklı kaynak ve içeriklere yer verilmesi, öğretmenlere yönelik farklı eğitim teknolojileri kullanımı konusunda kurslar açılması, yine öğretmenlere yönelik uzaktan eğitim için öğretim stratejileri ve mesleki gelişim kursları açılması ve bu süreçte kazanımların azaltılması şeklinde tavsiyelerde bulunmuşlardır. Ayrıca normal eğitime geçildiğinde, yüz yüze eğitime uzaktan eğitimin entegre edilmesi talep edilmiştir. Dahası öğretmenler, uzaktan eğitim konusunda ailelerin daha bilinçli olması gerektiğini vurgulamıştır.

Uzaktan eğitim sürecinde matematik eğitimini daha etkili kılmak, öğrencileri keşfetme süreçleri içine dahil edebilmek ve soyut matematiksel kavramların öğretimini kolaylaştırmak önem kazanmıştır. Ülkemizde çeşitli doğal afetler nedeniyle eğitime ara verilmek zorunda kalındığı düşünüldüğünde matematik eğitimi paydaşlarının uzaktan matematik öğretiminde kullanılacak uygulanabilir yöntem ve teknikleri ortaya koyması önemlidir. Dahası salgın sırasında, ihtiyaç duyulan internet ve tablet gibi altyapı eksikliklerinin yetkili kişiler tarafından giderilmesi öğrenme sürecinin daha etkili olmasında son derece önemlidir.

Matematik öğretmenlerinin uzaktan canlı derslerle matematik öğretimine ilişkin görüşleri bu çalışmada ortaya konulmuştur. Araştırmanın yapıldığı zaman diliminde Covid-19 salgınının devam etmesi nedeniyle veri toplama aracı olarak görüşme formu kullanılması, araştırmada bir sınırlılık olarak karşımıza çıksada; bu araştırmanın uzaktan canlı derslerle matematik öğretimiyle ilgili matematik eğitiminde çalışma yapmak isteyen araştırmacılara ve uzaktan eğitimi kullanacak matematik eğitimcilerine bir resim sunacak ilk çalışmalardan olması önemlidir. Araştırmanın sonuçlarından hareketle ileride yapılacak çalışmalara şu önerilerde bulunulabilir; öğretmenlere yönelik farklı dinamik matematik yazılımları, web 2.0 araçları kullanımı konusunda eğitimler, uzaktan eğitim için öğretim stratejileri ve mesleki gelişim kursları verilerek bu eğitimlerin, uzaktan eğitimin verimliliğini ne düzeyde etkilediği araştırılabilir. Dahası öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecine bu teknolojiyi ne düzeyde entegre edebildiği irdelenebilir. Ayrıca uzaktan eğitim sürecine aktif katılım gösteren öğrencilerin canlı derslerle matematik öğretimi konusunda görüşlerine yönelik araştırmalara yer verilerek öğretmenlerin uzaktan canlı derslerinde öğrenciler bağlamında nelerin önemli olduğu ve öğretmenlerin bu bağlamda dikkat edebilecekleri bazı noktalar ortaya çıkarılabilir. Bunlara ek olarak bu çalışmada ilköğretim ve ortaöğretim matematik öğretmenlerinin Covid-19 salgın sürecindeki öğretimlerine yönelik düşünceleri görüşme formu aracılığıyla yazılı olarak alınmıştır. İleride yapılacak çalışmalar ile matematik öğretmenlerinin yanı sıra farklı branşlardaki öğretmenlerin öğretim deneyimleri öğretmenlerle yüz yüze görüşmeler ve ders sürecinde gözlemler yapılarak, öğretmenlerin hazırladıkları ders planları ve sınavlar incelenerek daha uzun süreli çalışmalarla ortaya konulabilir.

Etik Kurul Onay Bilgileri

Trabzon Üniversitesi Etik Kurulu, 01.12.2020, 81614018-000-E.523

KAYNAKÇA

Almanthari, A., Maulina, S., & Bruce, S. (2020). Secondary school mathematics teachers' views on e-learning implementation barriers during the covid-19 pandemic: the case of

- Indonesia. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 16(7), em1860.
- Baki, A., Aydın Yalçınkaya, H., Özpınar, İ. ve Çalık Uzun, S. (2009). İlköğretim matematik öğretmenleri ve öğretmen adaylarının öğretim teknolojilerine bakışlarının karşılaştırılması. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education* 1(1), 67- 85.
- Berkant, H. G. ve Gençoğlu, S. Ş. (2015). Farklı lise türlerinde çalışan matematik öğretmenlerinin matematik eğitime yönelik görüşleri. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(1), 194- 217.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak Kılıç, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bozkurt, A. (2017). Türkiye’de uzaktan eğitimin dünü, bugünü ve yarını. *Açık Öğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd)*, 3(2), 85-124.
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri* (Çev. M. Bütün, S. B. Demir). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Daniel, S. J. (2020). Education and the covid-19 pandemic. *Prospects*, 2020, 1–6. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09464-3>
- Demir, E. (2014). Uzaktan eğitime genel bir bakış. *Dumlupınar University Journal of Social Science / Dumlupınar Üniversitesi Soysyal Bilimler Dergisi*, 39, 203-211.
- Genç, G. ve Öksüz, C. (2016). Dinamik matematik yazılımı ile 5. sınıf çokgenler ve dörtgenler konularının öğretilmesi. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(3), 1551–1566.
- Guba, E. G. (1981). Criteria for assessing the trustworthiness of naturalistic inquiries. *Educational Technology Research and Development*, 29(2), 75-91.
- Irfan, M., Kusumaningrum, B., Yulia, Y., & Widodo, S. A. (2020). Challenges during the pandemic: Use of e-learning in mathematics learning in higher education. *Infinity*, 9(2), 147-158.
- İskenderoğlu, T. A. ve Güneş, G. (2016). Pedagojik formasyon eğitimi alan matematik bölümü öğrencilerinin problem kurma becerilerinin incelenmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 46-65.
- Kabaca, T. ve Tarhan, V. (2013). Dinamik matematik yazılımı kullanımının lise öğrencilerinin Matematik hakkındaki inançlarına etkisi. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 4(1), 32-47.
- Kerres, M. (2020). Against all odds: Education in Germany coping with covid-19. *Postdigital Science and Education*, 1-5. <https://doi.org/10.1007/s42438-020-00130-7>.
- Khirwadkar, A., Khan, S. I, Mgombelo, J., Ratković, O. S., & Forbes, W. A. (2020). Reimagining mathematics education during the covid-19 pandemic. *A Journal of Educational Research and Practice*. 29(2), 42-46.
- Konyalıhatipoğlu, M. (2016). *Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin analitik ve bütüncül düşünme stillerinin solo taksonomisi ile incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Rize.
- Kuzu, O. (2020). Pandemi donemi uzaktan eğitim sürecinin matematik öğretmeni adaylarının sınav performanslarının değerlendirilmesine yansımaları. *Birey ve Toplum Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(2), 239-271.
- Labuschagne, A. (2003). Qualitative research: Airy fairy or fundamental? *The Qualitative Report*, 8(1), 100-103.

- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1986). But is it rigorous? Trustworthiness and authenticity in naturalistic evaluation. *New Directions for Evaluation*, 30, 73-84
- Miles M. B., & Huberman A. M. (1994). *An expanded source books qualitative data analysis* (2. Edition). London: Sage.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). *Ortaokul matematik dersi 5-8. sınıflar öğretim programı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Mulenga, E. M., & Marbán, J. M. (2020). Is covid-19 the gateway for digital learning in mathematics education? *Contemporary Educational Technology*, 12(2), ep269. <https://doi.org/10.30935/cedtech/7949>
- Organisation for Economic Co-operation and Development (1998). *Early identification of jobs seekers at risk of long-term unemployment: The role of profiling*. OECD, Paris.
- Önal, N. ve Çakır, H. (2016). Ortaokul matematik öğretmenlerinin matematik öğretiminde bilişim teknolojileri kullanımına ilişkin görüşleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 76-94. DOI: <http://dx.doi.org/10.17860/efd.51865>
- Özdemir Baki, G. ve Çelik, E. (2021). Ortaokul matematik öğretmenlerinin uzaktan eğitimde matematik öğretim deneyimleri. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(1), 293-320.
- Perienen, A. (2020). Frame works for ICT integration in mathematics education- a teacher's perspective. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 16(6), em1845. <https://doi.org/10.29333/ejmste/7803>
- Shenton, A. K. (2004). Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research projects. *Education for Information*, 22(2), 63-75.
- Temizöz, Y. ve Özgün Koca, A. S. (2008). Matematik öğretmenlerinin kullandıkları öğretim yöntemleri ve buluş yoluyla öğrenme yaklaşımı konusundaki görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 33(149), 89-103.
- Türk Dil Kurumu (TDK) (2021). *Bilim ve sanat terimleri sözlüğü*. Erişim adresi: <https://sozluk.gov.tr/>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. [UNESCO]. (2020). *What have we learnt? overview of findings from a survey of ministries of education on national responses to covid-19*. <https://en.unesco.org/news/children-poorest-countries-lost-nearly-four-months-schooling-start-pandemic-unesco-unicef-and>
- Wijaya, T. T. (2021). How chinese students learn mathematics during the coronavirus pandemic. *International Journal of Educational Research and Innovation (IJERI)*, 15, 1–16. <https://doi.org/https://doi.org/10.46661/ijeri.4950>
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2003). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Zengin, Y., Kağızmanlı, T. B., Tatar, E. ve İşleyen, T. (2013). Bilgisayar destekli matematik öğretimi dersinde dinamik matematik yazılımının kullanımı. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(3), 167-180.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Throughout the history, human kind made lots of different and interesting discoveries and inventions while facing catastrophic wars and diseases. Currently, people are struggling to cope with pandemic which is one of these disasters. Pandemic affected not only health care system

and economy but also it hit lots of fields which includes education system. Turkey is one of those countries that global pandemic has affected. In Turkey, in order not to stop education facilities, lots of communication channels are put in use to interact with students. The distance education process has been initiated in order to perform home learning activities correctly. It is seen that there is a paradigm change with the transition from face to face education to distance education. This paradigm change in education, which is taking place right now, is thought to be limited to reach the desired success, if the teachers' opinions are not taken into account. At this newly designed teaching phase, which makes online teaching popular, the curiosity of how mathematics teachers are teaching the abstract concepts that are in the nature of mathematics, how they include students in the discovery process, which methods they use or which material they use, made this research to be done necessary. A study related to what mathematics teachers have done with online courses during Covid-19 pandemic process, is considered to be an important topic for recent education. The absence of a study in science literature, that shows mathematics teachers' experience during distant teaching process, made this study crucial. This study will torch the stakeholders of education about the experiences in mathematics teaching during this pandemic. Moreover, this study is important for revealing what positive developments mathematics teachers have experienced, and what they have done to overcome problems while fulfilling the objectives of mathematics teaching with online courses. This study aims to show mathematics teachers' experiences of mathematics teaching practices with online course during Covid-19 pandemic process. In this direction, the following questions are included in the study:

1. To what extent did mathematics teachers use instructional technologies in teaching mathematics before the Covid-19 epidemic process?
2. What methods and techniques do mathematics teachers use in online mathematics teaching? (How does it differ by class level?)
3. What materials do mathematics teachers use in online mathematics teaching? (How does it differ by class level?)
4. How do mathematics teachers determine and measure the achievements of their students in online mathematics teaching? (How does it differ by class level?)
5. What kinds of positive and negative developments have mathematics teachers experienced in terms of mathematics teaching during online teaching activities required by the Covid-19 epidemic process?
6. What are the opinions of mathematics teachers about their profession in the online mathematics teaching process?
7. What are the recommendations of mathematics teachers to improve the quality of distance education and learning in terms of mathematics education during the Covid-19 epidemic?

Method

This research is designed with phenomenological pattern since it is thought that it will show the mathematics teaching experiences that mathematics teachers' personally experienced, detailed and deeply during Covid-19 process. Criterion sampling, one of the purposeful sample types, was used in sample selection. The study group of the research consists of 21 mathematics teachers who give online courses during distant education process in the 2020-2021 academic year and are determined on a voluntary basis. Written interview form was used in data gathering process, which was developed by researchers. Written interview form has two parts. In the first part, there are questions which aimed to find out personality of mathematics teachers. In the second parts, open-ended questions were asked to reveal mathematics teachers' experiences of mathematics practices during online courses.

Result and Discussion

According to the result of this study that aimed to uncover mathematics teachers' experiences in mathematics teaching practices with online courses during Covid- 19 pandemic process, it is seen that mathematics teachers do not use teaching technologies in formal teaching. It is stated that, with online courses they use different method and techniques, however they are not at desired level when it comes to using these methods and techniques and they have difficulty in using them. They expressed that although they use these methods and techniques in online courses, they are inadequate since they do not know how to design their courses. It is seen that, they use more than one evaluating method while detecting the students level of achievement during online courses.

Teachers stated that online teaching process has positive reflection on teachers' connecting to the students easily, integrating different education sources to the courses, shortening the courses' durations, improving teachers' technological knowledge. They explained that the difficulties in this process are reaching education objectives, students' low participation to online courses, technological inadequacy, hardness of connecting to students, and evaluating the education objectives. It is seen in this study that online teaching process affected mathematics teachers' usage of new education materials and new education sources in a positive way. For being more effective professionally and pedagogically, they stated that they felt the need to renew themselves.

When it's considered, in our country schools have to give a break during disasters, it is crucial that mathematics teaching stakeholders to develop applicable new mathematics training methods and techniques in this online teaching time.

Based on the result of this research, these recommendations can be made to the researchers in the future; giving different dynamic mathematics software training to mathematic teachers, giving trainings to use Web 2.0 tools, giving training for online teaching strategies and giving career development seminars to teachers. And also to what extent these trainings affected teachers' online teaching performance can be examined. Moreover, teachers' how much integrating these technologies to online teaching process can be searched.

Evaluation Numérique en Didactique du Français Langue Etrangère*

Digital Evaluation in Teaching French as a Foreign Language

Ahmet AYCAN¹, Yaprak Türkân YÜCELSİN TAŞ²

¹Dr. Öğr. Üyesi, Fransız Dili Eğitimi, Eğitim Fakültesi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Türkiye, ahmet.aycan@omu.edu.tr, (<https://orcid.org/0000-0003-1202-5654>)

²Doç. Dr., Fransız Dili Eğitimi, Eğitim Fakültesi, Marmara Üniversitesi, Türkiye, tyucelsin@marmara.edu.tr, (<https://orcid.org/0000-0003-2963-1757>)

Geliş Tarihi: 13.03.2021

Kabul Tarihi: 28.10.2021

RÉSUMÉ

L'objectif principal de cette étude est d'analyser les effets des outils d'évaluation numérique sur la compétence de production écrite des étudiants en didactique du français langue étrangère. Cette recherche menée conformément au modèle de recherche-action, visait à répondre aux questions suivantes : Quels sont les effets des outils d'évaluation numérique sur le développement de compétence de production écrite des étudiants en français ? Quels sont les rôles, avantages et limites des outils numériques dans le processus d'évaluation ? L'univers et l'échantillon de cette étude, où les méthodes de recherche qualitative et quantitative sont utilisées conjointement, sont composés de 28 étudiants inscrits au cours intitulé Lecture et Ecriture Avancé II dans le Département de l'Enseignement du Français Langue Étrangère de l'Université Ondokuz Mayıs. Dans cette recherche, un pré-test, un post-test et une rubrique d'auto-évaluation de compétence de production écrite ont été utilisés et l'analyse des données obtenues a été interprétée comme des résultats quantitatifs et qualitatifs à l'aide du programme SPSS. Les résultats obtenus de la recherche ont montré que les outils d'évaluation numérique ont apporté une contribution statistiquement significative à l'amélioration de compétence de production écrite. Suite à la comparaison des moyennes des étudiants avant et après les tests, la valeur « p » a été calculée comme suit : 000 < 005, et cette valeur a montré un résultat significatif en faveur du groupe expérimental.

Mots-clés: Evaluation, numérique, production écrite, plateforme numérique, langue étrangère.

ÖZ

Bu çalışmanın temel amacı dijital değerlendirme araçlarının yabancı dil olarak Fransızca eğitiminde öğrencilerin yazma becerileri üzerindeki etkilerini incelemektir. Eylem araştırması modeline uygun olarak gerçekleştirilen bu çalışmada şu sorulara yanıt aranmıştır: Dijital değerlendirme araçlarının öğrencilerin Fransızca yazma becerilerinin gelişimi üzerindeki etkileri nelerdir? Dijital araçların değerlendirme sürecindeki rolü, katkıları ve sınırlılıkları nelerdir? Nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin bir arada kullanıldığı bu çalışmanın evren ve örneklemini Ondokuz Mayıs Üniversitesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü Fransızca Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda İleri Okuma ve Yazma II dersine kayıtlı 28 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada yazma becerisine yönelik ön test, son test ve öz değerlendirme ölçeği kullanılmış ve elde edilen verilerin çözümlemesi SPSS paket programı kullanılarak hem nicel hem de nitel bulgular şeklinde yorumlanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre dijital değerlendirme araçlarının öğrencilerin Fransızca yazma becerilerini geliştirmede istatistiksel olarak anlamlı katkılar ortaya çıkardığı görülmüştür. Öğrencilerin ön test ve son test ortalamalarının karşılaştırılması sonucunda P değeri,

* Cet article est issu de la thèse de doctorat intitulée «Problématique d'évaluation numérique en didactique de langue étrangère» soutenue par Ahmet AYCAN sous la direction de Mme Yaprak Türkân YÜCELSİN TAŞ.

000<,005 olarak hesaplanmış, bu değer deney grubunun lehine anlamlı bir sonuç ortaya çıktığını göstermiştir.

Anahtar Kelimeler: Değerlendirme, dijital, yazma becerisi, dijital platform, yabancı dil.

INTRODUCTION

Les objectifs primordiaux de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère (LE) sont de développer et d'améliorer la capacité de savoir-faire linguistique y compris écouter, lire, parler et écrire chez les apprenants. Pour atteindre les objectifs fixés, il faut bien déterminer et préciser la méthode la plus appropriée à suivre lors du processus d'apprentissage d'une langue. L'évaluation fait partie intégrante de ce processus et a pour objectif de contrôler les acquis par rapport à plusieurs normes déterminées par l'enseignant et ainsi de comparer les résultats de l'état initial à l'état final. Pour porter un message concernant la performance des apprenants dans le but d'éviter et de corriger les erreurs commises, il faut examiner et suivre fréquemment leurs performances. A ce stade, l'enseignant doit formuler clairement les moments, les buts et les critères ainsi que les barèmes de l'évaluation.

Pour porter un jugement, prendre des décisions, passer à la séquence suivante dans un parcours de formation et pour recueillir les renseignements sur les points forts et sur les points faibles des étudiants, le feedback joue un rôle primordial. Le feedback permet également de suivre une meilleure progression dans l'interprétation des résultats. Le numérique apporte plusieurs avantages visant à rendre l'apprenant plus actif et autonome. Par le numérique, l'enseignant a la possibilité de donner des feedbacks avant, pendant ou immédiatement suite à l'activité de manière synchrone ou asynchrone. Le feedback fourni par l'enseignant peut soutenir les échanges entre l'enseignant et l'apprenant grâce au numérique.

Cependant, avec le développement des nouvelles technologies de l'information et de la communication (TIC), non seulement la dimension de l'enseignement et de l'apprentissage, mais aussi la dimension de l'évaluation ont accrue. Grâce aux technologies numériques, tous les processus d'évaluation sont exécutés dans des environnements interactifs. A partir de notre recherche bibliographique, nous pouvons constater que les nouvelles technologies sont peu appliquées dans les évaluations.

Les TIC ont de meilleures bénéfices en contexte éducatif en démultipliant des ressources dans le processus d'enseignement/apprentissage des LE. Les établissements scolaires dans le monde entier profitent d'usage des TIC dans leurs systèmes éducatifs afin de faciliter et d'améliorer la qualité de l'enseignement au cours de développement des compétences langagières. « L'intégration pédagogique des TIC à l'université devrait avoir pour but de favoriser, faciliter l'apprentissage. » (Karsenti, Savoie Zajc, & Larose, 2001, p. 93). Le numérique offre aux enseignants la possibilité de favoriser l'interaction avec les apprenants et de mobiliser les savoirs pour créer un réel continuum en dehors de l'école.

CADRE THEORIQUE

1.1. Production Ecrite en Didactique du Français Langue Etrangère

L'enseignement/apprentissage d'une LE regroupe plusieurs séquences didactiques comme compréhension orale/écrite et production orale/écrite dont l'objectif est de faire communiquer les apprenants en utilisant la langue enseignée dans les situations de communication différentes.

En tant que tâche plus complexe, le fait d'écrire est un acte cognitif dont l'objectif est de représenter des idées en utilisant différents signes graphiques. L'écriture se définit comme ; « une représentation de la langue parlée au moyen de signes graphiques. » (Dubois, J., Giacomo, M.,

Guespin, L., Marcellesi, C., Marcellesi, J.-B., & Mével, J.-P., 2002, p. 165). Ecrire un texte est la construction d'idées dans une chaîne logique autour d'un thème pour représenter les relations entre les connaissances de l'auteur afin de les transmettre aux lecteurs.

De manière générale un texte se compose de trois séquences ; l'introduction dans laquelle l'auteur dresse un portrait général pour répondre à la question de « pourquoi on écrit ce texte ». La deuxième, le développement dont l'objectif est de transmettre les messages en détails aux lecteurs, d'argumenter des opinions et de les prouver avec les phrases logiques. Et enfin la conclusion dans laquelle l'auteur résume les idées à partir de certaines synthèses en portant des réponses.

En tant qu'activité plus complexe, la production écrite regroupe plusieurs actes et exige différents processus cognitifs. Selon la nature du texte, cette compétence a deux sens « L'écriture est une activité à double nature : la composition du texte a des aspects à la fois sociaux et individuels. » (Glopper, K., Kruiningen, J., & Hemmen, N., 2014, p. 15). Dans les activités d'écriture, les apprenants suivent des processus semblables à la fois dans la LE et dans la langue maternelle. Les étapes de planification, de rédaction du texte et de révision de la création de texte en langue maternelle sont également compromises dans la production de textes en LE. Pourtant, il est possible de dire que le scripteur a plus de difficulté à produire des textes dans une LE.

Certains de ces raisonnements sont la difficulté d'apprentissage, les différences dans les structures linguistiques, les différences interculturelles, les règles de grammaire, la richesse linguistique de l'apprenant, les transferts négatifs et positifs entre les langues, la compétence de vocabulaire de l'apprenant, etc. Ces facteurs influencent le processus de l'exécution de texte dans une LE de manière positive ou négative.

La connaissance des mots joue un rôle important dans le processus de production de texte. La capacité lexicale de l'apprenant est très importante pour refléter la qualité du texte. De plus, la compétence de production écrite a une structure plus systématique contrairement à la compétence de production orale. « L'écriture, par rapport à l'expression orale, peut être considérée comme un système plus standardisé qui doit être acquis par une instruction spéciale. » (Grabowski, 1996, p. 75). La compétence de production écrite sollicite un processus d'apprentissage distinct. Le scripteur doit constamment traduire ses raisonnements en écriture. A ce stade, trouver le mot le plus approprié, adhérer aux règles de grammaire de la langue cible et exprimer ses pensées de manière cohérente font partie des processus cognitifs sur lesquels un apprenant insiste le plus.

1.2. Problématique d'Evaluation en Didactique du Français Langue Etrangère

La dimension d'évaluation joue un rôle important dans le processus d'enseignement/apprentissage d'une LE. Elle ne concerne pas seulement les résultats de l'apprentissage, mais également un lien remarquable avec l'enseignant lui-même, le programme suivi, le processus d'apprentissage, les méthodes utilisées, les approches et les techniques, ainsi que les ressources dans leur ensemble.

Tout au long du processus de l'enseignement, c'est l'enseignant qui joue un rôle primordial pour assurer un prolongement et une cohérence avec les apprenants pour qu'ils puissent organiser leurs actions pédagogiques. Le processus d'évaluation dans l'enseignement des langues étrangères agrège différents objectifs. Les questions importantes auxquelles il convient de répondre au cours du processus d'évaluation peuvent être énumérées comme suit :

- « De définition du concept d'évaluation (qu'évaluer ?) ;
- De cibles, d'objets de l'évaluation (quoi évaluer ?) ;
- De fonctions, d'objectifs et de buts de l'évaluation (pour quoi évaluer ?) ;
- De temps, de moment d'application de l'évaluation (quand évaluer ?) ;
- De procédure de l'évaluation (comment évaluer ?) ;
- De destinataires de l'évaluation (pour qui évaluer ?) ;

- Des auteurs de l'évaluation (qui évalue ?). » (Mboup, 2003, pp. 57-58).

A partir de cette citation, on peut dire que le concept d'évaluation possède différentes significations interdisciplinaires en termes de détermination des objectifs.

Dans le contexte de l'enseignement de LE, l'évaluation des aptitudes à l'expression écrite peut être définie en fonction de la manière dont les aptitudes à l'écriture des élèves se reflètent dans leurs performances. À cet égard, la question de « quoi évaluer ? » se situe dans la première étape.

Cette évaluation peut être la détermination des attitudes, motivations ou niveaux de compétence de production écrite des apprenants. Les stratégies utilisées dans les activités d'écriture ou dans le programme suivi peuvent être considérées comme une autre variable. Parce que l'écriture est un processus complexe et ce processus est influencé par différentes variables. Dans la deuxième étape, la réponse à la question « pourquoi évaluer ? » est recherchée. A ce stade, les objectifs, les buts et les fonctionnalités de l'évaluation sont mis en évidence. Au cours de ce processus, un test de diagnostic est exécuté pour déterminer les niveaux des apprenants et vérifier les informations préliminaires. Afin de connaître les étapes de développement du processus et de disposer d'informations sur ses faiblesses ou ses points forts, une évaluation du processus est effectuée, ainsi qu'une évaluation sommative afin de déterminer si les objectifs souhaités sont atteints.

La question de « quand évaluer ? » peut-être variée en fonction du programme suivi, du type d'activités d'écriture, des stratégies utilisées et du niveau des apprenants. La manière dont cette évaluation est effectuée est très importante. Essentiellement, les études quantitatives et qualitatives sont effectuées pour évaluer la compétence de production écrite. Alors que les données qualitatives montrent les attitudes et les motivations des apprenants à l'écriture et leur capacité à écrire des textes, les données quantitatives sont examinées comme un processus de collecte de données concrets permettant un contrôle progressif du processus.

Diverses échelles et rubriques sont utilisées pour collecter des données qualitatives et quantitatives au cours du processus d'évaluation. Dans les méthodes traditionnelles, l'évaluation ne se fait généralement qu'avec des examens, tandis que les nouveaux modèles d'enseignement et d'apprentissage utilisent de différentes méthodes, telles que l'évaluation par projet, l'évaluation par les pairs, l'évaluation des activités en classe et parascolaires et l'évaluation de portfolio. Surtout, avec l'approche communicative, la dimension de communication de la langue s'est changée. Par conséquent le processus de communication des apprenants d'une LE est évalué avec de nombreuses variables. Dans le modèle de perspective actionnelle, l'utilisation active de la langue par les apprenants en tant qu'acteur social dans chaque environnement donne une importance différente au processus d'évaluation.

1.3. Evaluation Numérique et Développement de la Production Ecrite chez les Apprenants de FLE

A l'époque actuelle où les technologies de l'information et de la communication sont intégrées pas à pas dans tous les domaines, les établissements scolaires ont connu une mutation sur le renouvellement des pratiques d'évaluation. Pour recueillir les informations et synthétiser les acquis, l'enseignant peut différencier et utiliser les opportunités offertes par le numérique afin de mieux soutenir les apprentissages individuels.

La multiplicité des plateformes numériques y compris les outils, les logiciels, les supports et ainsi toutes sortes de médias a renouvelé l'évaluation. Pour améliorer les stratégies d'évaluation dans les établissements scolaires, le numérique peut apporter des avantages considérables et ainsi peut répondre à divers objectifs dans le cadre d'évaluation des compétences et d'auto-évaluation.

Le numérique offre aux enseignants la possibilité de favoriser l'interaction avec les apprenants et de mobiliser les savoirs pour créer un réel *continuum* en dehors de l'école.

« La communication synchrone peut être menée dans un esprit conversationnel comme la pratique du téléphone ou la communication à titre d'exemple via Skype quant à la communication asynchrone, elle est réalisée à travers la discussion sur les forums ou l'envoi des messages par le courriel électronique. » (Kandeel, 2014, p. 37).

Par le numérique, les nouvelles modalités d'évaluation ont été créées et adaptées aux besoins des apprenants dans le meilleur suivi de leurs progressions au contexte pédagogique. « Les progrès technologiques réalisés ces vingt dernières années ont non seulement favorisé l'intégration de contenus multimédias et le développement de nouveaux formats d'items, mais ont aussi permis d'envisager de nouvelles possibilités d'interaction et de correction automatique. » (Burton, R., Reichert, M., & Martin, R., 2009, p. 58). Ce qui est important à ce stade, c'est de s'assurer de l'efficacité et de l'efficacéité du numérique comme soutien au parcours de formation.

Evaluer à l'ère du numérique est une tendance nouvelle et un phénomène récent. Le progrès de la technologie éducative a facilité l'échange entre les enseignants et les apprenants. Par conséquent, la démarche d'évaluation peut s'entraîner non seulement à l'école, mais aussi en dehors de l'école. D'après le concept d'évaluation numérique, ce que nous comprenons, c'est que les examens et les évaluations ont lieu dans des environnements numériques, par opposition à l'évaluation traditionnelle. Bien que seuls les examens à choix multiples puissent être évalués à l'avance, le développement et la fonctionnalité des plates-formes numériques et des outils multimédias de nos jours permettent d'évaluer toutes les compétences linguistiques. L'un des premiers exemples de plateformes d'évaluation numérique est le module Dialang soutenu par la Commission européenne.

« Dialang est le premier système d'EAO majeur mis gratuitement à disposition sur internet. Il a été conçu à partir du Cadre européen commun de référence pour les langues. Il a été développé par plus de vingt universités européennes sous la tutelle de la Commission européenne. Il permet de réaliser des évaluations formatives équivalentes dans quatorze langues de l'Union européenne pour l'écoute, la lecture, la rédaction, la grammaire et le vocabulaire. » (Burton et al., 2009, p. 59).

Ce module offre la possibilité de faire une évaluation de processus pour les compétences langagières. Les activités du module sont préparées sous la forme d'un examen et les commentaires sont obtenus rapidement à la suite de chaque activité. Il est possible de dire que les apprenants de langues ont l'occasion de voir leurs propres niveaux dans le contexte de l'auto-évaluation. En premier, un test de diagnostic est effectué pour voir le niveau de connaissance des apprenants. Ce test met l'accent sur la capacité de vocabulaire. Ce module est accessible via Internet ou téléchargé sur des ordinateurs personnels. C'est un module gratuit et facile à utiliser qui est plus utile dans le contexte du développement des compétences et de l'auto-évaluation. A la suite des activités, une évaluation détaillée est réalisée et des informations sont fournies sur le statut actuel d'apprentissage des apprenants. Des modules similaires sont facilement accessibles via Internet.

En particulier pour la compétence de grammaire et d'orthographe, les apprenants peuvent accéder aux divers modules en termes d'évaluation. Les correcteurs en ligne sont très populaires et utilisés largement par les apprenants de LE. Les correcteurs en ligne permettent aux apprenants de contrôler, de réviser les erreurs syntaxiques et/ou orthographiques dont l'objectif est de soutenir le processus de production écrite comme la révision. « Les correcteurs syntaxiques dont sont aujourd'hui pourvus tous les traitements de texte constituent également une aide à la révision. » (Mangenot, 2012, p. 108).

CADRE METHODOLOGIQUE

2.1. Objectif de la Recherche

Notre objectif principal dans cette recherche, est de mettre en évidence les effets et les limites d'évaluation numérique lors de développement et d'amélioration de la compétence de production écrite chez les étudiants qui apprennent le français comme LE. Nous avons pour objectif d'examiner l'influence des plateformes numériques par rapport à la méthode d'évaluation traditionnelle (papier-crayon) sur le processus de manuscrit.

2.2. Méthode de la Recherche

Dans notre étude, nous avons adapté le modèle de recherche-action des méthodes de recherche qualitative. On définit la recherche-action comme suit :

«...une approche systématique de la recherche qui permet aux chercheurs de trouver des solutions efficaces aux problèmes auxquels ils sont confrontés dans leur vie quotidienne. Contrairement à la recherche expérimentale ou scientifique traditionnelle qui cherche des justifications généralisables qui pourraient s'appliquer à tous les contextes, la recherche-action se concentre sur des situations spécifiques et des solutions localisées. » (Stringer, 2007, p. 1).

2.3. Importance de la Recherche

Cette recherche vise à construire un modèle alternatif à l'évaluation de la production écrite. Nous pouvons énumérer les principaux avantages comme les suivants :

1. Le correcteur peut corriger les copies des examens écrits n'importe quand et n'importe où sur un ordinateur et ainsi sur une tablette connectée au web,
2. Une fois les critères ainsi que les barèmes de l'évaluation sont intégrés dans la plateforme numérique, l'exécution est vraiment rapide pour les correcteurs,
3. Le correcteur a des possibilités de marquer sur les copies en lignes, de commenter, d'écrire, de donner des feedbacks de manière immédiate et ainsi de noter à l'écran,
4. Grâce à la plate-forme numérique, les étudiants peuvent accéder, de manière synchrone ou asynchrone, aux résultats des activités accomplies pour qu'ils puissent voir les rétroactions plus détaillées afin de recueillir les informations sur les points forts et sur les points faibles,
5. Les étudiants peuvent construire leurs portfolios numériques pour porter un jugement sur la valeur de leur développement et pour contrôler le processus d'amélioration de la compétence de production écrite.

ANALYSE DES DONNEES

Dans cette partie, nous avons analysé les données obtenues à la fois qualitatives et quantitatives suite à la recherche. Cette partie se compose de trois sous-parties. Dans la première sous-partie, nous avons traité les notes moyennes de Test Préliminaire 1 et de Test Final 1 des étudiants en compétence d'écriture. Dans la deuxième, nous avons analysé les données concernant les notes moyennes de Test Préliminaire 2 et de Final 2. Dans la troisième sous-partie, nous avons traité les notes moyennes de Test Préliminaire 3 et de Final 3.

3.1. Comparaison de Test Préliminaire 1 et de Test Final 1

Dans cette partie, nous avons analysé les données relatives aux capacités à présenter/exprimer des faits, des événements dans le cadre de cohérence et de cohésion des copies des étudiants.

En ce qui concerne la première partie de la grille d'évaluation le tableau ci-dessous représente les notes moyennes du Test Préliminaire 1 et du Test Final 1.

Tableau 1. Test sur Échantillon Unique de Test Préliminaire 1 et de Test Final 1

Statistiques sur Échantillon Unique						
	N	Moyenne	Ecart-Type	Erreur Standard	Moyenne	
Test Préliminaire1	28	7,714	2,5255	,4773		
Test Final1	28	10,679	,9251	,1748		
Test sur Échantillon Unique						
Valeur du test = 0						
	t	ddl	Sig. (Bilatérale)	Différence Moyenne	Intervalle de Confiance 95% de la Différence	
					Inférieure	Supérieure
Test Préliminaire1	16,163	27	,000	7,7143	6,735	8,694
Test Final1	61,080	27	,000	10,6786	10,320	11,037

Dans l'échelle d'évaluation, le score maximum que les étudiants pouvaient obtenir pour cette partie était de 13 points. A partir des données recueillies, nous avons vu que la moyenne la plus basse était de 6,7 sur 13 et la plus haute était de 8,6 sur 13 pour le Test Préliminaire 1 et concernant le Test final 1; la moyenne la plus basse était de 10,3 et la moyenne la plus haute était de 11 sur 13. Cela a montré que les étudiants ont fait de grands progrès au Test Final 1 par rapport aux résultats du Test Préliminaire 1. Le point P a été calculé comme ,000<0,05 et cela a montré qu'il y avait une différence significative en faveur du groupe expérimental. Alors que le score moyen du Test Préliminaire était de 7 points, cette moyenne a augmenté de 3 points de plus puisque la moyenne de Test Final était de 10 points.

La première partie de la Grille d'Evaluation comprend quatre dimensions. La première met l'accent sur le Respect de la Consigne dont l'objectif est d'évaluer les copies des étudiants dans le cadre de leur capacité de suivre les consignes. Nous avons observé que les étudiants n'avaient pas suffisamment suivi cet élément dans les activités des deux premières semaines. Ils se sont concentrés sur un mot différent dans les consignes et c'est pour cette raison que l'intégrité du texte n'a pas été prise en compte. Notre première intervention conformément à la recherche-action, était de fournir aux étudiants un exemple d'analyse de texte.

Le deuxième élément de la Grille d'Evaluation représente la Capacité à Présenter des Événements. L'un des défis les plus importants pour les étudiants était que leur connaissance de vocabulaire n'était pas suffisante. Nous pouvons dire que les étudiants ont souvent du mal à décrire les événements ou à faire des descriptions.

Le troisième élément comprend la Capacité à Exprimer sa Pensée. D'après cet élément, on attend que les étudiants puissent exprimer leurs sentiments et donner leurs avis sur le sujet traité. L'un des problèmes les plus courants en particulier était que, même si les étudiants avaient suffisamment parlé de l'importance d'un sujet, ils ne pouvaient pas présenter leurs idées de manière concrète.

Le dernier élément de la rubrique met l'accent sur la Cohérence et Cohésion de texte auquel la majorité des étudiants ont confronté les difficultés au cours de la réalisation des activités. Nous avons également constaté que les connecteurs nécessaires n'avaient pas été utilisés suffisamment pour que les phrases soient complètes.

3.2. Comparaison de Test Préliminaire 2 et de Test Final 2

Dans cette partie, nous avons analysé les données concernant le développement de la compétence du vocabulaire. Le tableau ci-dessous relatif à la deuxième partie de la grille d'évaluation représente les notes moyennes de Test Préliminaire 2 et de Final 2.

Tableau 2. Test sur Échantillon Unique de Test Préliminaire 2 et de Test Final 2

Statistiques sur Échantillon Unique						
	N	Moyenne	Ecart-Type	Erreur Standard Moyenne		
Test Préliminaire2	28	2,857	1,0440	,1973		
Test Final2	28	4,286	,5516	,1042		

Test sur Échantillon Unique						
Valeur du Test = 0						
	t	ddl	Sig. (Bilatérale)	Différence Moyenne	Intervalle de Confiance 95% de la Différence	
					Inférieure	Supérieure
Test Préliminaire2	14,481	27	,000	2,8571	2,452	3,262
Test Final2	41,115	27	,000	4,2857	4,072	4,500

Le Tableau 2 nous montre que dans le Test Préliminaire la moyenne de note la plus basse était de 2,4 sur 6 et la plus haute était de 3,2 sur 6. Concernant celle du Test Final ; la moyenne la plus basse était de 4,0 et la moyenne la plus élevée était de 4,5 sur 6. Selon les résultats de Test Final 2, nous avons vu un grand progrès dans la compétence lexicale et de l'orthographe chez les étudiants. Le point P a été calculé $000 < 0,05$ et cela a montré qu'il y avait une différence significative. Les analyses des copies ont montré que la majorité des étudiants se sont entendus sur la question du choix du vocabulaire pour exprimer les idées. Nous pouvons constater que deux types d'erreurs ont été fréquemment commises par les étudiants au cours des activités d'écriture. L'erreur de forme signifie l'erreur orthographique, alors que l'erreur de concept est l'utilisation de mots inappropriés dans le contexte. Dans la partie suivante, nous présenterons les exemples les plus fréquentes que se confrontent certains étudiants dans le Test Préliminaire 2. Il est possible de dire que les étudiants connaissent le sens de nombreux mots, mais ils n'utilisent pas suffisamment ces mots. On voit que les étudiants utilisent généralement des mots similaires. Dans les activités réalisées au cours de premières semaines, selon les fréquences des mots, nous pouvons dire que les étudiants utilisaient les mêmes mots dans les activités d'écriture. Bien qu'ils connaissent plusieurs mots, ils ne les utilisent pas activement tant à oral qu'à l'écrit. L'une des principales raisons pour lesquelles les élèves commettent de telles erreurs est de formuler les idées dans leur langue maternelle et d'essayer de les exprimer dans la langue cible. Ces erreurs, généralement supposées qu'elles proviennent d'un manque de vocabulaire, montrent que les étudiants connaissent réellement les sens des mots mais ne connaissent pas leur contexte. De plus, on constate que les étudiants ne font pas assez de recherches dans le dictionnaire et font peu d'exercices sur le lexique. On voit que certains étudiants n'utilisent que les mots utilisés quotidiennement dans les activités d'écriture et n'incluent pas suffisamment les exercices de synonyme et de dérivation. Dans ce contexte, afin d'éviter ce problème, nous avons tout d'abord proposé des dictionnaires interactifs communs aux étudiants et leur permettant de s'exercer dans le contexte de la recherche par dictionnaire. Lors de ces activités, nous avons conseillé aux étudiants de ne pas rechercher les équivalents turcs des mots, d'analyser les exemples de phrases des dictionnaires et de créer de nouvelles phrases en se concentrant sur les explications en français.

3.3. Comparaison de Test Préliminaire 3 et de Test Final 3

Le tableau 3 représente les résultats de troisième partie de la rubrique d'évaluation de la production écrite au niveau B1 au contexte de compétence grammaticale et orthographe grammaticale de Test Préliminaire 3 et de Test Final 3.

Tablo 3. Test sur Echantillon Unique de Test Preliminaire 3 et de Test Final 3

Statistiques sur Echantillon Unique

	N	Moyenne	Ecart-Type	Erreur Standard Moyenne		
Test Préliminaire3	28	3,054	1,0305	,1947		
Test Final3	28	4,071	,5040	,0952		
Test sur Echantillon Unique						
Valeur du Test = 0						
	t	ddl	Sig. (Bilatérale)	Différence Moyenne	Intervalle de Confiance 95% de la Différence	
					Inférieure	Supérieure
Test Préliminaire3	15,680	27	,000	3,0536	2,654	3,453
Test Final3	42,750	27	,000	4,0714	3,876	4,267

Selon les résultats de deux Tests, nous voyons que la moyenne de note la plus basse était de 2,6 sur 6 et la plus haute était de 3,4 sur 6 et celle de Test Final; la moyenne la plus basse était de 3,8 et la moyenne la plus haute était de 4,2 sur 6. A partir des résultats de Test Final 2, nous avons constaté que les étudiants avaient fait de grands progrès dans la compétence grammaticale et orthographe grammaticale. Le point P était ,000<0,05 et cela nous a montré qu'il y avait une différence significative.

La troisième partie de l'échelle d'évaluation, celle de la compétence grammaticale et orthographe grammaticale, comprend trois éléments au total et chaque élément vaut deux points. Le score le plus élevé est de six points que puissent les élèves obtenir dans cette section. Dès la première semaine, on constate que les scores des étudiants dans cette section sont assez faibles. Bien que les étudiants aient suivi cinq semestres de cours de grammaire au total à partir de classe préparatoire, nous pouvons constater qu'ils ont de sérieuses difficultés, en particulier en ce qui concerne la conjugaison, l'accord, le relatif et la préposition.

Au cours de la recherche, conformément au modèle de recherche-action, nous avons d'abord planifié d'identifier les natures de problèmes, de les classer et d'identifier les forces et les faiblesses des étudiants. « L'analyse des erreurs comporte un certain nombre d'étapes: recueillir des données, identifier les erreurs, classer les erreurs, quantifier les erreurs, analyser la source, remédier. » (Selinker & Gass, 2008, p. 103). Pour ce faire, nous avons classifié les types d'erreurs commises par les étudiants au Test Préliminaire en donnant les fréquences de ceux-ci dans le tableau ci-dessous ;

Tablo 4. Types d'Erreurs

Types d'Erreurs	Test Préliminaire 3	Test Final 3
	<i>Fréquence</i>	<i>Fréquence</i>
Article	15	8
Quantitatif	15	11
Démonstratif	10	6
Pronoms personnels	20	11
Relatif	16	9
Possessif	8	1
Préposition	46	34
Auxiliaires	12	4
Accord	83	41
Total	225	125

A partir de ce tableau, 225 erreurs ont été faites au total dans le test préliminaire au niveau de grammaire et d'orthographe. Nous voyons que le pourcentage le plus élevé est lié à l'accord dont la fréquence est de 83. Le deuxième pourcentage le plus élevé appartient à la préposition et en ce qui concerne le possessif, la fréquence la plus basse est de huit au total. A la suite des résultats obtenus, nous avons d'abord fourni aux étudiants des informations détaillées sur les types d'erreurs qu'ils commettaient fréquemment. En particulier, nous avons fourni aux étudiants les exemples d'erreurs dues au manque d'attention dans leurs propres rapports. Nous avons conseillé aussi aux étudiants de s'exercer sur divers sujets à partir d'exemples en partageant une variété de ressources numériques pour pratiquer et respecter les règles de grammaire et d'orthographe.

CONCLUSION ET DISCUSSION

Les données quantitatives de l'étude ont été utilisées pour mesurer le développement de la compétence de production écrite des étudiants. La première hypothèse de l'étude est la suivante :

Hypothèse 1 : L'évaluation numérique favoriserait le progrès de la compétence de production écrite des étudiants.

A propos de la première hypothèse, quand les scores moyens obtenus lors du pré-test ($\bar{x}=13,5$) et du post-test ($\bar{x}=19$) des étudiants ont été comparés, une augmentation significative a été observée en faveur du post-test ($p=,000<0,05$). Les performances de production écrite des étudiants ont été divisées en trois catégories et le processus de développement de chaque catégorie a été examiné séparément. Dans la première partie de ces sous-catégories, nous avons cherché à analyser le travail effectué à propos de la cohérence des textes et des phrases construites par les étudiants. Suite à l'analyse, lorsque les scores moyens des étudiants du pré-test ($\bar{x}= 7,7$) ont été évalués en termes de cohérence et de cohésion, nous avons remarqué une augmentation positive en faveur du post-test ($\bar{x}= 10,6$). Lors du processus de production de texte les problèmes les plus importants rencontrés par les étudiants étaient liés à la cohérence/cohésion. Les données obtenues par des pré-tests et dans les formulaires d'auto-évaluation des étudiants le montre clairement. Les résultats obtenus lors du post-test ont révélé que les étudiants surmontaient ce problème dans le processus de production des textes.

La deuxième partie à analyser, à la suite de résultats obtenus dans la partie cohérence et cohésion, porte sur le niveau de compétence lexicale/orthographe atteint par les étudiants et cela dans le but de vérifier s'il y a accord entre les deux. A partir de l'analyse, les moyennes des étudiants du pré-test ($\bar{x}=2,8$) et du post-test ($\bar{x}=4,2$) ont été comparées et l'augmentation des niveaux de compétence lexical/orthographe a été vérifiée. L'augmentation positive en faveur du post-test a également contribué de manière positive au développement de la compétence écrite des étudiants. De plus, le fait que l'augmentation de la première sous-section soit parallèle à celle de la deuxième sous-section augmente la validité des données. Dans la troisième sous-catégorie, les processus d'écriture des étudiants ont été discutés en termes de compétence grammaticale et d'orthographe grammaticale. À la suite de l'analyse, lorsque les scores moyens des étudiants du pré-test ($\bar{x}= 3,0$) ont été évalués en termes de compétence grammaticale/orthographe grammaticale, nous avons remarqué une augmentation positive en faveur du post-test ($\bar{x} = 4,0$).

Quand les niveaux de compétence grammaticale des étudiants ont été comparés aux niveaux de compétence lexicale et de cohérence textuelle, nous avons vu que l'augmentation des niveaux de compétence grammaticale n'était pas aussi significative que celle des deux autres niveaux, mais que cette augmentation était statistiquement positive. De même, dans leur travail, Grégoire et Karsenti (2013) concluent qu'il y a une augmentation en termes de vocabulaire et de cohérence/cohésion à l'exception de compétence grammaticale comme le montre notre travail. Ces résultats affirment également nos résultats. La compétence de production écrite des étudiants a été discutée en trois sous-catégories et il en a été conclu que les étudiants avaient progressé dans les trois sous-catégories qui soutenaient le processus de production écrite. La ressemblance et

l'adéquation des résultats au processus d'évaluation de l'écriture divisé en trois sous-catégories montrent également que l'outil de mesure a une cohérence interne.

Hypothèse 2 : L'usage de plateforme numérique permettra d'accroître la performance des étudiants en production écrite à l'aide de rétroaction immédiate de manière plus détaillée.

Les scores d'activité d'écriture effectués au cours de la première semaine constituent les données du pré-test de l'étude. La même activité d'écriture a été refaite lors de la 13^{ème} semaine et les résultats ont constitué les données du post-test de l'étude. A la suite des résultats obtenus, en comparant les scores du pré-test et du post-test, le modèle de rétroaction instantanée et détaillée utilisant des outils d'évaluation numérique augmentait les performances des étudiants en écriture. Lorsque les scores totaux obtenus lors des travaux de rédaction antérieurs à l'étude ont été comparés au résultat total obtenu lors de travaux d'écriture postérieurs à l'étude, il y a eu une augmentation significative en faveur du post-test. Les scores obtenus lors des travaux d'écriture des étudiants ont été évalués individuellement, nous avons remarqué qu'il y avait une augmentation positive de la moyenne de 21 étudiants, alors qu'il n'y avait pas d'augmentation significative de la moyenne de deux étudiants.

Suite à l'évaluation des deux étudiants, les pré-tests étaient plus élevés que ceux des autres étudiants. Par conséquent, les scores de post-test des deux étudiants ont diminué par rapport aux scores de pré-test. Cependant, étant donné que l'étude a duré 13 semaines, nous avons constaté que les performances en écriture s'amélioraient certaines semaines mais d'autres semaines, en revanche, pouvaient diminuer. L'augmentation des scores des cinq étudiants ayant réalisé des progrès entre 1% et 1,5% dans les évaluations effectuées avant et après l'étude n'est pas significative selon les résultats de SPSS. À la suite de l'analyse détaillée de cinq étudiants qui n'ont fait aucun progrès, nous avons remarqué que les étudiants n'avaient pas pris en compte les commentaires reçus et n'avaient pas lu le matériel ni les avertissements partagés, en particulier dans les environnements d'évaluation numérique. Lors de l'analyse des documents d'écriture, il a été constaté que les performances d'écriture de 5 étudiants étaient supérieures à la moyenne, mais qu'ils ne pouvaient pas atteindre le niveau ciblé dans l'étude.

Quand les scores totaux ont été examinés semaine par semaine, les scores des étudiants avaient augmenté les 2^{ème}, 3^{ème} et 4^{ème} semaines, alors qu'ils avaient diminué de manière significative les 5^{ème} et 6^{ème} semaines. À la suite des entretiens menés avec l'enseignant et les étudiants, nous avons constaté que les étudiants manquaient de ressources pour améliorer leur écriture et que ce manque d'influence affectait leur motivation à écrire. Suite à l'intervention de deux heures effectuée avant la 7^{ème} semaine, nous avons déclaré que les étudiants seraient en mesure de partager des ressources dans un environnement numérique afin d'éliminer le manque de ressources. Cette intervention a eu un impact positif sur les performances des étudiants à la 7^{ème} semaine et les scores des étudiants ont augmenté. La réussite des étudiants en écriture s'est poursuivie jusqu'à la fin de l'étude. De même, dans une étude menée par Tezci et Dikici (2006), il a été constaté que l'évaluation numérique augmentait positivement le succès des étudiants en écriture.

Hypothèse 4 : L'évaluation numérique contribue à l'augmentation des notes des examens partiels et des examens finaux.

Nous avons remarqué que l'évaluation numérique augmentait considérablement la réussite dans les examens partiels et finaux des étudiants. Afin de trouver la différence significative, les moyennes des examens du cours d'écriture ont été posées à l'instructeur concerné et comparées aux moyennes des examens de la période d'étude. À la suite de la comparaison, nous avons vu que la moyenne des examens partiels pour la période précédente était de 53,82 et qu'après l'étude, elle était passée à 71,64. L'augmentation entre les deux examens est de 33,6%. De même, lorsque les moyennes finales sont prises en compte, les moyennes finales avant l'étude sont passées de 58,07 à 77,61 après l'étude. Le montant de l'augmentation est directement proportionnel à l'augmentation des notes des examens partiels. En outre, à la suite d'entretiens avec les étudiants

et les enseignants, nous avons conclu que les résultats des étudiants avaient augmenté. Par conséquent, nous avons constaté qu'au lieu d'évaluer les compétences en écriture, l'évaluation en tant que processus évite la fossilisation des connaissances et des compétences des étudiants dans le processus d'apprentissage. Les erreurs ont été rapidement corrigées, notamment avec les supports numériques. Ces commentaires ont permis aux étudiants de reconnaître leurs erreurs dans le processus d'écriture et de les corriger avant qu'il ne soit trop tard. À la suite des données quantitatives obtenues, les étudiants ont montré des améliorations dans les parties de cohérence/cohésion, de compétence lexicale/orthographe et de compétence grammaticale/orthographe.

En ce qui concerne les données qualitatives, à la lumière des données obtenues, nous avons vu que les étudiants ont développé leur compétence de production écrite d'une manière significative.

Hypothèse 3 : Les portfolios numériques permettront aux étudiants de suivre leurs points forts et leurs points faibles.

Nous avons conclu que le portfolio permettait aux étudiants de voir leurs forces et leurs faiblesses. En particulier, les étudiants qui ont des difficultés à utiliser le temps imparti à l'examen ont indiqué qu'ils surmontaient ce problème grâce à une écriture régulière chaque semaine. Grâce aux commentaires fournis, les élèves ont pu se rendre compte des erreurs qu'ils commettaient fréquemment et ont donc pu les corriger. Par conséquent, nous avons remarqué que les notes obtenues à la compétence de production écrite n'avaient aucun sens pour eux avant l'étude car ils ne donnaient aucune information sur les erreurs commises et ne contribuaient pas à leur développement parce qu'ils ne montraient pas la correction qui empêche la méconnaissance des règles en français comme indiqué par YücelsinTaş, Candemir et Kara (2016, p.98). Les portfolios numériques, où les performances d'écriture des élèves sont enregistrées et stockées chaque semaine, ont permis aux étudiants de s'autoévaluer. En particulier, les étudiants qui comprennent leurs faiblesses cherchent l'autonomie pour trouver leurs propres faiblesses, ce qui les rend autonomes.

Quand les résultats quantitatifs et qualitatifs obtenus à partir de l'étude sont généralisés, on peut dire que l'évaluation numérique a un effet positif sur la compétence de production écrite des étudiants. Les résultats obtenus lors des activités d'écriture d'une durée de 13 semaines indiquent que 21 (75%) des 28 étudiants ayant participé à l'étude ont atteint le niveau de réalisation souhaité et 5 (17%) sont restés inchangés. Deux étudiants (8%) dont les pré-tests étaient plus élevés que les post-tests ont montré une diminution. À la fin de l'étude, les étudiants et les enseignants ont déclaré que les commentaires formulés pendant et après le processus d'écriture augmentaient la motivation et le succès dans l'écriture.

BIBLIOGRAPHIE

- Burton, R., Reichert, M., & Martin, R. (2009). L'évaluation des compétences langagières. Dans J.-G. Blais, *Évaluation des apprentissages et technologies de l'information et de la communication* (p. 59). Québec: Les Presses de l'Université de Laval.
- Dubois, J., Giacomo, M., Guespin, L., Marcellesi, C., Marcellesi, J.-B., & Mével, J.-P. (2002). *Dictionnaire de linguistique*. Montréal: Larousse.
- Glopper, K., Kruiningen, J., & Hemmen, N. (2014). Context in Writing Process Research. Dans D. Knorr, C. Heine, & J. Engberg, *Methods in writing process research* (p. 15). Frankfurt: Peter Lang Edition.
- Grabowski, J. (1996). Writing and speaking: common grounds and differences toward a regulation theory of written language production. Dans C. Levy, & S. Ransdell, *The science of writing* (p. 75). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

- Grégoire, P., & Karsenti, T. (2013). Le traitement de texte et la qualité de l'écriture d'élèves québécois du secondaire. *Education et Formation*, 298(3), 9-28.
- Kandeel, R. (2014). Les TIC dans les pratiques des enseignants du FLE pour la préparation du DELF. *Frantice.net*, 9, 31-53.
- Karsenti, T., Savoie Zajc, L., & Larose, F. (2001). Les futurs enseignants confrontés aux TIC: changements dans l'attitude, la motivation et les pratiques pédagogiques. *Education et francophonie*, 29(1), 86-124.
- Mangenot, F. (2012). Ecrire avec l'ordinateur: du traitement de texte au web social. *Le Français dans le Monde, Recherches & Applications*, 51, 107-117.
- Mboup, M. (2003). Evaluation des acquis scolaires. *Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Ecole Normale Supérieure*, 1-112.
- Selinker, L., & Gass, S. (2008). *Second language acquisition*. New York: Taylor & Francis.
- Stringer, E. (2007). *Action research*. London: Sage Publications.
- Tezci, E., & Dikici, A. (2006). The effects of digital portfolio assessment process on students' writing and drawing performances. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 5(2), 46-55.
- Yücelsin Taş, Y., Candemir, C., & Kara, Ö. (2016). Interférences lexicales: cas de l'université de Marmara. *Istanbul Journal of Innovation in Education*, 2(3-2), 89-100.

GENİŞLETİLMİŞ ÖZET

Yazma, temelinde dört alt beceriye ayrılan yabancı dil öğretiminin önemli bir bileşenidir. Hem öğrenen açısından geliştirilmesi hem de öğretene açısından değerlendirilmesi oldukça zor bir süreç olarak görülmektedir. Bu süreçte öğretmenlerin yazma süreçleri ve bu süreçlerde yapılan hatalar konusunda öğrenenlere farkındalık kazandırması beklenir. Gelişim aşamasındaki yazma becerilerine verilen dönütler ve düzeltmeler sistematik yapılırsa öğrenenlerin yazma becerileri gelişebilir ve hataların kalıcılığı önlenir.

Özellikle 21. yüzyılın teknolojik alt yapısı düşünüldüğünde belki de yazma becerilerine verilebilecek en faydalı dönütün çevrimiçi ortamlar olduğu düşünülebilir. Bu bağlamda yazma becerilerinin değerlendirilmesinde teknoloji bütünleşme sürecinin gerekli olduğu söylenebilir. Dijital platformlar aracılığıyla özellikle yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik gerçekleştirilen etkinliklerin değerlendirilmesi ve dönütlerin hızlı bir şekilde öğrenenlere iletilmesi kolaylaşmıştır. Yaygın olarak kullanılan dijital değerlendirme araçlarının geleneksel değerlendirme yöntemine kıyasla üstünlüklerinden bahsetmek mümkündür. Bu çalışmada pek çok eğitim kurumu tarafından etkin bir şekilde kullanılan Gradescope uygulamasından yararlanılmıştır. Özellikle alanyazında sıklıkla vurgulandığı üzere, dijital araçların kullanımına yönelik hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin süreç öncesinde bilgilenmesi değerlendirme etkinlikleri boyunca karşılaşılabilecek olası sorunlara karşı önemli bir göstergedir. Bu çalışmada teknoloji kullanımı ve teknoloji entegrasyonu arasındaki temel farklar sıklıkla vurgulanarak, olası teknik sorunlara karşı etkilerinden bahsedilmiştir. Anlık bir eylemi ifade eden teknoloji kullanımı kavramı ve teknoloji kullanım sürecinde gerekli teknik altyapının yeterli olmaması ve öğretmen ve öğrencilerin sistemin kullanımına yönelik bilgi eksiklikleri sürece olumsuz açıdan etki etmektedir. Teknoloji entegrasyonu ise teknoloji kullanımı kavramına kıyasla daha sistematik bir süreci ifade ederken; hem öğretmenlerin hem de öğrenenlerin süreç öncesinde ve süreç boyunca bilgilendirilmelerini hedeflemektedir. Bu nedenle, çalışma öncesi öğrencilere sistemin teknik yapısı, arayüz kullanımı ve değerlendirme süreci ile ilgili detaylı bilgilendirme yapılmış, uygulama sürecine geçilmeden önce öğrencilerin de sistemin yapısını etkin bir şekilde

kavrayabilmeleri için deneme etkinlikleri gerçekleştirilmiştir. Bu sayede çalışma sürecinde olası aksaklıkların ve sorunların önüne geçilmeye çalışılmıştır.

Dijital değerlendirme araçlarının en önemli katkılarından birisi de öğrencilere hızlı dönüt sağlamak ve etkileşimli kaynakları sistem aracılığıyla sunabilmektir. Yazma etkinliklerine yönelik detaylı rapor alan öğrenciler, aynı zamanda kendilerine sunulan etkileşimli kaynaklar aracılığıyla bireysel öğrenme ve bireysel değerlendirme süreçlerine de katkı sunmuşlardır. Süreç değerlendirmesinin etkin olarak uygulandığı bu çalışma boyunca, öğrencilere değerlendirme maddelerinden aldıkları puan değerleri de iletilmiştir. Haftalık düzenli olarak gelişim süreçlerini takip eden öğrenciler aynı zamanda eksik oldukları alanları da kontrol etme olanağı da bulmuşlardır. Değerlendirme maddelerinde herhangi bir gelişim görülmemesi ya da istenilen düzeyde ilerleme sağlanamaması durumunda eylem araştırması modeline uygun olarak gerekli müdahaleler yapılmış, öğrencilerin görüşlerine de yer verilmiştir.

Bu çalışmanın temel amacı dijital değerlendirme araçlarının ve detaylı dönüt verme modelinin yabancı dil olarak Fransızca eğitiminde öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeleri üzerindeki etkilerini incelemektir.

Eylem araştırması modeline uygun olarak gerçekleştirilen bu çalışmada şu sorulara yanıt aranmıştır: Dijital değerlendirme araçlarının öğrencilerin Fransızca yazma becerilerini geliştirmeleri üzerindeki etkileri nelerdir? Dijital araçların değerlendirme sürecindeki rolü, katkıları, üstünlükleri ve sınırlılıkları nelerdir? Dijital değerlendirme ve detaylı dönüt verme modelinin yazma becerisinin geliştirilmesi sürecine etkileri nelerdir? Nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin bir arada kullanıldığı bu çalışmanın evren ve örneklemini Ondokuz Mayıs Üniversitesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü Fransızca Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda İleri Okuma ve Yazma dersine kayıtlı 28 öğrenci oluşturmaktadır.

Araştırmada yazma becerisine yönelik ön test, son test ve öz değerlendirme ölçeği kullanılmış ve elde edilen verilerin çözümlemesi SPSS paket programı kullanılarak hem nicel hem de nitel bulgular şeklinde yorumlanmıştır. 2018-2019 Eğitim Öğretim Yılı Bahar Döneminde gerçekleştirilen ve araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre, dijital değerlendirme araçlarının ve detaylı dönüt verme modelinin öğrencilerin Fransızca yazma becerilerini geliştirmede istatistiksel olarak anlamlı katkılar ortaya çıkardığı görülmüştür. Öğrencilerin ön test ve son test ortalamalarının karşılaştırılması sonucunda P değeri, $000 < 005$ olarak hesaplanmış, bu değer deney grubunun lehine anlamlı bir sonuç ortaya çıktığını göstermiştir.

Çalışmadan elde edilen verilerin ve sunulan önerilerin, yabancı dil eğitiminde bilgi ve iletişim teknolojilerinin bütünleşme sürecine, özellikle değerlendirme boyutuna katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Günümüz dijital dünyasında öğrenme ve öğretim boyutunun yanı sıra değerlendirme süreçlerinin de dijital ortamlarda etkin bir şekilde yürütülebileceği yadsınamaz bir gerçektir. Özellikle bireysel değerlendirme süreçlerinin etkin bir şekilde yürütülebilmesi için dijital platformların eğitim kurumları tarafından yaygın olarak kullanıldığını söylemek mümkündür. Çalışmanın uygulama sürecinde öğrencilere yazma becerilerine yönelik CLE International yayınevi tarafından hazırlanan DELF B1 yazma aktiviteleri sunulmuş ve aynı zamanda öğrencilerin bu sınava hazırlanmasına da olanak sağlanmıştır. Çalışmamızda yararlandığımız dijital platformun ve eşdeğer platformların da hem yazma becerisinin gelişimine hem de diğer becerilerin gelişim sürecine de katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Özellikle dijital değerlendirme araçlarının temel bir eğitim alarak beceri geliştirme etkinliklerinde aktif olarak kullanılmasının da önemi vurgulanmıştır.

Duyarlı Öğretime Radikal Yapılandırmacı Bir Bakış: Öğretmen Merkezsizleştirilmesi

A Radical Constructivist View of Responsive Teaching: Teacher Decentering

Sinem BAŞ ADER¹

¹*Sorumlu Yazar, Dr. Öğr. Üyesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Eğitim Fakültesi, İstanbul Aydın Üniversitesi, Türkiye, sinembas@aydin.edu.tr, (<https://orcid.org/0000-0002-2246-598X>)*

Geliş Tarihi: 20.03.2021

Kabul Tarihi: 10.12.2021

ÖZ

Duyarlı öğretim, öğretmenin öğretimi sırasında öğrenci düşünme şekillerine odaklandığı ve kararlarını bu düşünme şekillerine dayanarak verdiği bir öğretim yaklaşımı olarak tanımlanmaktadır. Bu makalenin amacı, öğretmenlerin öğrencileri ile duyarlı öğretimin gerektirdiği türden bir iletişim kurabilmesini sağlayan öğretim hamlelerini ve temelindeki zihinsel süreçleri incelemek için kullanılacak bir teorik çerçeve sunmaktır. Bu teorik çerçeve, ilk olarak Piaget tarafından ortaya konulan ve daha sonra radikal yapılandırmacı araştırmacıların etkili bir öğretmen-öğrenci iletişimini karakterize etmek için yeniden tanımlayarak kullandığı merkezsizleştirme kavramına dayanmaktadır. Merkezsizleştirme, genel olarak, kişinin diyalog kurduğu diğer kişinin ne düşündüğünü ve söylediklerinin o kişi tarafından nasıl anlaşılacağını anlamasını sağlayan zihinsel süreçleri ifade etmektedir. Bu amaç doğrultusunda ilk olarak, duyarlı öğretim ile ilişkili geçmiş araştırmaların sonuçları ve bu araştırmaların duyarlı öğretimin bileşenlerini açıklamadaki sınırlılıkları sunulacaktır. Daha sonra, bu sınırlılıkları gidermeye yönelik araştırmalar için bir teorik çerçeve olabilecek merkezsizleştirme kavramı ve radikal yapılandırmacı araştırmacıların bu kavramı temel alarak ortaya koyduğu yansıtıcı iletişim ve yansıtıcı olmayan iletişim modelleri tanımlanacaktır. Tartışma ve sonuç bölümünde merkezsizleştirme kavramının ve bu kavram temelinde tanımlanan iki iletişim modelinin, duyarlı öğretim ile ilişkili geçmiş araştırmalardaki sınırlılıkların giderilmesine nasıl katkı sağlayacağı üzerinde durulacaktır. Son bölümde ise yapılabilecek merkezsizleştirme araştırmaları ile ilgili önerilere yer verilecektir.

Anahtar Kelimeler: Merkezsizleştirme, duyarlı öğretim, öğretmen-öğrenci iletişimi, radikal yapılandırmacılık, matematik eğitimi.

ABSTRACT

Responsive teaching is defined as a teaching approach in which teacher focuses on students' expressed thinking and makes instructional decisions based on this thinking during the lesson. The purpose of this article is to provide a theoretical framework that can be used to investigate teachers' teaching moves and mental actions that enable them to interact with their students in way that is entailed in responsive teaching. This theoretical framework is based on the construct of decentering, which was first coined by Piaget and then redefined and used by radical constructivist researchers in order to characterize an effective teacher-student interaction. Decentering generally refers to the mental actions that enable a person to understand both what the other person in the communication is thinking and how the other person might understand his utterances. For this purpose, firstly, the results of the past studies related to responsive teaching and limitations of these studies in terms of explaining the components of responsive teaching will be presented. Afterwards, the idea of decentering, which might be a theoretical framework

for studies overcoming these limitations, and the models of reflective and unreflective interactions defined by radical constructivist researchers based on the idea of decentering were described. In the discussion and conclusion section, how the idea of decentering and the two models of interaction defined by using this idea contribute to overcoming the limitations of the past studies will be discussed. In the last section, recommendations for further research on decentering are presented.

Keywords: Decentering, responsive teaching, teacher-student interaction, radical constructivism, mathematics education.

GİRİŞ

Günümüzde matematik öğretiminin temel amaçları, bu amaçların gerçekleştirilebilmesi için gerekli öğrenme ortamları ve buna uygun öğretmen ve öğrenci rolleri geleneksel eğitim-öğretim yaklaşımından farklı bir şekilde yeniden tanımlanmaktadır (Ball ve Cohen, 1999; National Council of Teachers of Mathematics [NCTM], 1991, 2000, 2014; Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı [TTKB], 2018; Walshaw ve Anthony, 2008). Yenilikçi yaklaşıma göre bir matematik sınıfı, öğretmenin bilgiyi aktaran öğrencinin de bilgiyi alan rolünde olduğu geleneksel sınıf ortamından farklı olarak, bilginin öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci iletişimi yoluyla ortak bir çabanın ürünü olarak yapılandırıldığı bir matematik topluluğu olarak görülmelidir (Walshaw ve Anthony, 2008). Bu yaklaşımda öğretmen sınıfa getirdiği kavram odaklı, bilişsel istem seviyesi yüksek etkinliklerle öğrencileri matematiksel düşünmeye teşvik etmeli, farklı fikirlerin ortaya çıkmasını ve tartışılmasını sağlamalı, öğrencilerle kurduğu matematiksel diyalogları etkili bir şekilde yürüterek onların kavramsal anlamalarına destek olmalıdır (Ball ve Cohen, 1999; Brodie, 2011; NCTM, 2014; TTKB, 2018; Sherin, 2002; Speer ve Wagner, 2009; Stein, Engle, Smith ve Hughes, 2008; Walshaw ve Anthony, 2008; Wood, 1998). Bu türden bir sınıf ortamı öğretmenin öğrencilerin öğrenme durumları ile ilgili bilgi edinebilmesi ve doğru değerlendirmeler yapabilmesi açısından da kritik bir öneme sahiptir (Brodie, 2011).

Walshaw ve Anthony (2008) matematiksel tartışmaların ve iletişimin öğretimin merkezinde olduğu bir sınıf ortamında, öğretmenlerin pedagojik yaklaşımları ve bu yaklaşımların öğrenci başarısına etkisi üzerine yapılan araştırmaları incelemiştir. Bu incelemenin sonuçlarına göre, öğrenmeyi desteklediği kanıtlanmış dört pedagojik yaklaşım şu şekilde özetlenmektedir: (a) öğrencilerin matematiksel tartışmalara aktif bir şekilde katılmasını sağlamak için normlar ve kurallar belirleyip uygulama, (b) öğrencilerin matematiksel fikirlerini dinleme, anlama, yorumlama ve bu fikirleri kullanarak öğretimi şekillendirme, (c) öğrencileri matematiğin sembolik diline alıştırma, sezgiye dayalı matematiksel fikirlerini bu dili kullanarak ifade etmelerini sağlama ve (d) öğrencilerin matematiksel argümantasyon sürecine katılmalarını destekleme. Bu yaklaşımlardan ilk ikisi, sırasıyla, sosyal destek ve analitik destek kavramlarına karşılık gelmektedir (Williams ve Baxter, 1996). Öğretmenin sağlayacağı sosyal destek, öğrencilerin fikirlerini paylaşmaları ve bu fikirler etrafında matematiksel tartışmaların ortaya çıkması için önemlidir (Speer ve Wagner, 2009). Ancak Teuscher, Moore ve Carlson'a (2016) göre, sosyal destek ile teşvik edilen matematiksel tartışmalar dersin öğrenme hedeflerine ulaşılması için tek başına yeterli değildir. Bu tartışmaların etkili bir öğretim aracına dönüşmesi öğretmenin öğrencilerin informal fikirlerini öğretiminde kullanması, yani öğrencilere analitik destek sağlaması ile mümkündür.

Öğretmenin hem sosyal hem de analitik destek sağlama becerisinin önemli rol oynadığı ve bazı araştırmacılar tarafından öğrenci düşünme şekline duyarlı öğretim (responsive teaching) olarak isimlendirilen öğretim yaklaşımı, reform çalışmalarında en çok öne çıkan tanımlamalardan birini içermektedir (Jacobs ve Empson, 2016; NCTM, 2014). NCTM'ye (2014) göre öğrenci düşüncesi odaklı bir öğretim, "Öğrencilerin yorumlarındaki ve davranışlarındaki matematiği bulmayı, hedeflenen kazanımlara ve ilerleyişe göre öğrencinin ne bildiğini göz önünde bulundurmaya, öğrencilere nasıl en etkili cevapların verileceğini ve onların

o anki anlama düzeylerine dayalı olarak nasıl destekleneceğini belirlemeyi içerir” (s. 56). Diğer yandan, öğretim sırasında öğrencilerin açıklamalarındaki matematiği bulmak, anlamak, yorumlamak ve bu bilgiye dayanarak öğretim ile ilgili kararlar almak uzmanlık gerektiren becerilerdir ve öğretmenlerin bu becerilere yalnızca aldıkları eğitimin ya da mesleki deneyimin bir sonucu olarak sahip olmaları beklenmemelidir (Jacobs, Lamb ve Philipp, 2010). Yapılan araştırmalar da öğretmenlerin öğrenci düşüncesi odaklı öğretim konusunda zorluk yaşadığına dikkat çekmektedir (Brodie, 2011; Kazemi ve Franke, 2004; LaRochelle ve diğerleri, 2019; Speer ve Wagner, 2009; Wallach ve Even, 2005).

Bu bağlamda, duyarlı öğretim yaklaşımını sınıflarında uygulayabilmek için öğretmenlerin sahip olması gereken bilgi ve becerilerin ne olduğu ve nasıl geliştirileceği son yıllarda birçok araştırmaya konu olmuştur (Brodie, 2011; Franke ve diğerleri, 2009; Jacobs ve Empson, 2016; Jacobs ve diğerleri, 2010; Johnson ve Larsen, 2012; Sherin, 2002; Sherin ve van Es, 2009; Teuscher ve diğerleri, 2016; van Es ve Sherin, 2002; Wood, 1998). Genel olarak öğretim sırasındaki öğretmen-öğrenci iletişimine odaklanan ve farklı teorik çerçevelerden faydalanılarak yürütülen bu araştırmalar, bir öğretmenin duyarlı öğretim yaklaşımını uygulayabilmesi için hangi tür bilgi ve beceriye ihtiyacı olduğu, öğrencileriyle kurduğu matematiksel diyaloglarda ne yapması gerektiği gibi konularda ortaya koyduğu sonuçlarla alana önemli katkılar sağlamıştır. Ancak radikal yapılandırmacılığı benimseyen matematik eğitimi araştırmacıları, duyarlı öğretim araştırmalarında, öğretmenlerin öğrencileri ile kurdukları matematiksel diyaloglardaki düşünme şekillerinin ve zihinsel süreçlerinin de-öğrencilerin düşünme şekilleri ve zihinsel süreçleri ile birlikte-göz önünde bulundurulması gerektiğini öne sürmektedir (Hackenberg, 2005, 2010; Steffe ve Thompson, 2000; Teuscher ve diğerleri, 2016; Thompson, 2000, 2013). Bu görüşe göre, yukarıda söz edilen duyarlı öğretim araştırmalarının en önemli sınırlılığı öğretmenlerin öğretimine ve öğrenciler ile iletişimine yön veren zihinsel süreçlerin göz önüne alınmamasıdır (Teuscher ve diğerleri, 2016; Thompson, 2016).

Bu çalışmanın amacı, öğretmenlerin öğrencileri ile kurduğu matematiksel diyaloglarda onların düşünme şekillerini anlamasını, bu düşünme şekillerine dayalı olarak öğretimine yön vermesini (duyarlı öğretim) sağlayan öğretim hamlelerini ve temelindeki zihinsel süreçleri incelemek için kullanılacak bir teorik çerçeve sunmaktır. Bu teorik çerçeve, ilk olarak Piaget (1926) tarafından çocukların çevre ile iletişimini sağlayan bilişsel gelişimini ifade etmek için ortaya konulan ve daha sonra radikal yapılandırmacı araştırmacıların (Steffe ve Thompson, 2000; Thompson, 2000, 2013) matematik öğretiminde etkili bir öğretmen-öğrenci iletişimini² karakterize etmek için yeniden tanımlayarak kullandığı *merkezsizleştirme*³ (decentering/decentration) kavramına dayanmaktadır. Merkezsizleştirme, genel olarak, kişinin diyalog kurduğu diğer kişinin ne düşündüğünü ve söylediklerinin o kişi tarafından nasıl anlaşılacağını anlamasını sağlayan zihinsel süreçleri ifade etmektedir (Thompson, 2013).

Bu amaç doğrultusunda ilk olarak, öğrenci düşünme şekline duyarlı öğretim ile ilişkili geçmiş araştırmaların sonuçları ve bu araştırmaların duyarlı öğretimin bileşenlerini açıklamadaki sınırlılıkları sunulacaktır. Daha sonra, bu sınırlılıkları gidermeye yönelik araştırmalar için bir teorik çerçeve olabilecek merkezsizleştirme kavramı ve radikal yapılandırmacı araştırmacıların bu kavramı temel alarak ortaya koydukları yansıtıcı (reflective) iletişim ve yansıtıcı olmayan (unreflective) iletişim modelleri tanımlanacaktır. Yansıtıcı ve yansıtıcı olmayan iletişim modellerinin, öğretmen-öğrenci iletişimde öğretmenin öğrenci düşüncesi odaklı hamlelerini ve temelindeki zihinsel süreçleri incelemek için bir teorik çerçeve olarak nasıl kullanılabileceğini göstermek amacıyla, iki matematiksel diyalog bu modeller bağlamında incelenecektir. Tartışma ve sonuç bölümünde merkezsizleştirme kavramının ve bu

² Burada “etkili iletişim” ile, bir matematiksel diyalogda her iki tarafın da birbirinin ne düşündüğünü anlama çabası içinde olduğu bir iletişim kastedilmektedir (Thompson, 2013).

³ Türkçe alan yazında “decentering” kavramına karşılık gelen bir terim bulunmamıştır. Yazar, decentering kavramının Türkçe karşılığı olarak “merkezsizleştirme” terimini kullanmıştır.

kavram temelinde tanımlanan iki iletişim modelinin, duyarlı öğretim ile ilişkili geçmiş araştırmalardaki sınırlılıkların giderilmesine nasıl katkı sağlayacağı üzerinde durulacaktır. Son bölümde ise yapılabilecek merkezsizleştirme araştırmaları ile ilgili önerilere yer verilecektir.

ÖĞRENCİ DÜŞÜNME ŞEKLİNE DUYARLI ÖĞRETİM

Öğrencilerin kavramsal anlamalarını destekleyen en etkili öğretim yaklaşımlarından birinin öğrenci düşünme şekline duyarlı öğretim olduğu görüşü geçmişten günümüze kabul görmektedir (Ball ve Cohen, 1999; Ivars, Fernández ve Llinares, 2020; Jacobs ve Empson, 2016; NCTM, 2014; Sherin, 2002). Duyarlı öğretim, öğretim ile ilgili kararların öğrencilerin paylaştıkları matematiksel fikirlere dayanılarak—ve bu fikirlerin gelişimini destekleyecek yönde—verildiği bir öğretim yaklaşımıdır (Jacobs ve Empson, 2016; Johnson ve Larsen, 2012; Sherin, 2002; Speer ve Wagner, 2009). Öğretmenin bu fikirlerden hangilerinin üzerine ne şekilde gitmesi gerektiğine, dersin öğrenme hedeflerini de göz önünde bulundurarak, karar vermesini gerektirmektedir (Sherin, 2002; Speer ve Wagner, 2009). Bu yönüyle duyarlı öğretim dersin önceden planlandığı ve bu plana bağlı kalınarak yürütüldüğü öğretimden farklılaşmaktadır. Bazı araştırmalarda ön plana çıkan öğretim yaklaşımları duyarlı öğretim ile benzerlik gösterse de farklı şekilde isimlendirilmiştir. Örneğin, Sherin (2002) odaklandığı öğretim yaklaşımı için “uyarlanabilir öğretim” terimini kullanırken (adaptive style of teaching), Johnson ve Larsen (2012) “araştırmaya dayalı öğretim” (inquiry-oriented instruction) terimini kullanmıştır. Bu iki araştırmada ele alınan öğretim yaklaşımlarında da öğretmen, duyarlı öğretimde olduğu gibi, öğrencilerin nasıl düşündüğünü ortaya çıkartacak hamleler yapar, onları anlamak amacıyla dinler ve öğretim ile ilgili kararlarını bu düşünme şekillerine dayanarak verir (Johnson ve Larsen, 2012; Sherin, 2002).

Speer ve Wagner’e (2009) göre, öğretim ile ilgili planlamanın önceden yapıldığı bir öğretimde öğretmenlerin öğrenci öğrenmesi yönünden başarılı olmasını sağlayan bilgi ve beceriler, büyük oranda doğaçlamaya dayalı olan duyarlı öğretim için yeterli olmayabilir. Bu görüşten hareketle, duyarlı öğretim için öğretmenlerin sahip olması gereken bilgi ve beceriler yeniden tanımlanmaktadır. Örneğin, Jacobs ve Empson (2016) bu bilgi ve becerileri tanımladığı bir model ortaya koymuştur. Bu modele göre, duyarlı öğretimin üç temel bileşeni şunlardır: (a) öğrencilerin matematiksel düşünme şekillerinin bilgisi, (b) öğrencilerin matematiksel düşünme şekillerini fark etme (noticing) becerisi ve (c) öğrencilerin matematiksel düşünme şekillerini destekleyecek ve geliştirecek öğretim hamleleri yapabilme becerisi⁴. İlk bileşen, öğrenci düşünme şekilleri üzerine yapılan araştırmaların sonuçlarına göre oluşturulmuş bir bilgi türüne işaret etmektedir. Öğretmen bu bilgiyi öğretim sırasında öğrencilerin matematiksel fikirlerini anlamak ve bunların gelişimini değerlendirmek için kullanır (Jacobs ve Empson, 2016). İkinci bileşen olan, öğrencilerin matematiksel düşünme şekillerini fark etme becerisi Jacobs ve diğerleri (2010) tarafından (i) öğrencilerin sözel problemleri çözmek için kullandıkları stratejilerin dayandığı matematiksel fikirleri belirleme, (ii) bu fikirler ile ortaya çıkan anlama düzeylerini yorumlama ve (iii) bu bilgileri kullanarak öğretimin bir sonraki adımına karar verme şeklinde, birbiriyle ilişkili üç alt beceri olarak, tanımlanmıştır. Üçüncü bileşen ise, öğretim sırasında öğrencilerin matematiksel düşünme şekillerini fark etme neticesinde verilen kararın o düşünme şekillerini destekleyecek ve geliştirecek şekilde uygulanmasını içermektedir (Jacobs ve Empson, 2016).

⁴ Öğretim hamlesi, Jacobs ve Empson (2016) tarafından “belirli bir amaca yönelik olan öğretim faaliyetinin bir birimi” olarak tanımlanmaktadır (s. 186). Buna göre, bu çalışmada öğretim hamleleri ile kastedilen, öğretmenlerin öğrenci düşünme şeklini anlamak, yorumlamak ve öğretimde kullanmak için attığı adımlardır.

Jacobs ve Empson'ın (2016) duyarlı öğretim modeli öğretmen bilgisi, fark etme becerisi ve öğretim hamlesi yapma becerisi gibi üç farklı bileşeni içermesi yönünden kapsayıcı bir modeldir. İlerleyen bölümlerde bu bileşenlerin her biri ile ilgili araştırmaların sonuçları sunulacaktır. Bu sonuçların sunulması öğrenci düşüncesi odaklı bir öğretimin doğası ve özellikleri ile ilgili bilgi tabanının ortaya çıkması açısından anlamlıdır. "Tartışma ve Sonuç" bölümünde ise duyarlı öğretimi merkezsizleştirme kavramı çerçevesinde ele alınan bu bilgi tabanına nasıl katkı sağlayabileceği tartışılacaktır. Ancak bu çalışmada duyarlı öğretimde özellikle öğretmen-öğrenci iletişimine odaklanıldığı için, bu bileşenlere geçmeden önce takip eden bölümde öğretmen-öğrenci iletişimi üzerine yapılan araştırmalara yer verilecektir; bu araştırmaların duyarlı öğretimin gerektirdiği türden-ya da duyarlı öğretim ile bağdaşmayan- bir iletişimin özellikleri ile ilgili ortaya koyduğu sonuçlardan söz edilecektir.

2.1. Öğretmen-Öğrenci İletişiminin Yapısı

Wood'a (1998) göre, öğrencilerin fikirlerini rahatça ifade edebildiği, kendilerinin ve diğer öğrencilerin düşünme şekli üzerine düşünmesinin desteklendiği bir öğretmen-öğrenci iletişimi öğrenme fırsatlarını etkileyen faktörlerin başında gelmektedir. Bu görüşe paralel olarak, öğrenci düşüncesi odaklı bir iletişimin yapısını karakterize etmek ve bu yapının öğrenmedeki rolünü incelemek geçmişten günümüze birçok araştırmanın odağı olmuştur (Bauersfeld, 1980; Boaler ve Brodie, 2004; Brodie, 2011; Franke ve diğerleri, 2009; Hiebert ve Wearne, 1993; Jacobs ve Empson, 2016; Stein ve diğerleri, 2008; Wertsch ve Toma, 1995; Wood, 1998).

Bu araştırmaların ilklerine imza atan Sinclair ve Coulthard (1975) ve Mehan (1979), matematik sınıflarında hakim olan iletişim yapısını *nakletme örüntüsü* olarak tanımlamıştır. (aktaran Wood, 1998). Bu iletişim yapısı, başlatma (öğretmenin iletişimi başlatacak bir adım atması)-cevap verme (öğrencinin cevap vermesi)-geri dönüt verme/değerlendirme (öğretmenin cevaba geri dönüt vermesi ya da cevabın doğruluğunu değerlendirmesi) [BCG/D] üçlüsünü içermektedir (Brodie, 2011). Öğretmenin geri dönüt verme/değerlendirme davranışının ardından yeni bir başlatma davranışı gelir ve iletişim aynı üçlü davranış dizisi ile devam eder. Nakletme örüntüsünün öğrenmeye etkisi konusunda farklı görüşler ileri sürülmüştür. Örneğin Wood'a (1998) göre bu iletişim, öğrencinin kendi fikirlerini üretmesini engelleyen bir yapıya sahiptir ve bu haliyle kavramsal öğrenmeye katkı sağlamaktan uzaktır. Benzer görüşteki araştırmacılara göre de bu iletişim yapısında, öğrenciye söz hakkı veriliyor gibi görünse de, çoğu zaman öğretmenler cevabını önceden bildikleri ve öğrencileri kendi düşünme şekillerine yönlendiren sorular sordukları için öğrenme sınırlı düzeyde kalmaktadır (Bauersfeld, 1980). Bu açıdan bakıldığında nakletme örüntüsü, öğrenci düşünme şekline duyarlı öğretimin gerektirdiği türden bir öğretmen-öğrenci iletişiminden uzak bir yapıya sahip gibi görünmektedir.

Wood (1998), öğretmen-öğrenci iletişiminin öğrencilerin matematiği öğrenmesine etkisini incelediği çalışmasında, nakletme örüntüsüne alternatif olarak iki iletişim örüntüsünden bahsetmektedir: *Daraltma* ve *odaklama örüntüsü*. İlk olarak Bauersfeld (1980) tarafından tanımlanmış olan daraltma örüntüsü matematik sınıflarında en sık rastlanan iletişim şekillerinden biridir. Bu iletişim, öğretmenin soru sormasıyla başlar ve öğrenci soruya tam ve doğru bir cevap vermediği sürece devam eder. Öğretmenin sorduğu sorular öğrenciyi kendi istediği cevabı vermeye yönlendiren türden sorulardır; öğrenci matematiksel düşünmeye değil, öğretmenin sorusuna cevap bulmaya odaklanır. Wood bu iletişim türünü Wertsch ve Toma'nın (1995) tanımladığı tek anlamlı iletişime benzetmektedir. Tek anlamlı iletişimde, matematiksel diyaloglar bilginin doğrudan öğrenciye transfer edilmesi amacına hizmet eder. Esasında daraltma örüntüsünde, nakletme örüntüsündeki gibi hemen cevabın doğruluğunun değerlendirilmesi yerine, soru sorma yoluyla öğrenciye düşüncelerini ifade etme fırsatı verilmektedir. Ancak sorulan sorular öğrenci düşüncesine dayanmamaktadır ve sadece bu düşünceye yön verme amacına hizmet etmektedir. Bu özellikleriyle daraltma örüntüsü de, duyarlı öğretimin gerektirdiği türden bir iletişim yapısı ile tam olarak örtüşmemektedir (Teuscher ve diğerleri, 2016).

Odaklama örüntüsünde ise öğretmen öğrencilere matematiksel fikirlerini ya da çözüm yaklaşımlarını paylaşabileceği ve üzerinde düşünüp tartışabileceği bir diyalog ortamı sunar. Öğretmen yine sorular sorar ancak bu soruların amacı öğrencilerin dikkatini paylaşılan düşünme şeklindeki ya da çözüm yaklaşımındaki matematiksel açıdan önemli noktalara çekmektir (Brodie, 2011; Wood, 1998). Bu yönlerden odaklama örüntüsü, Wertsch ve Toma'nın (1995) tanımladığı diyaloga dayalı iletişime benzemektedir. Diyaloga dayalı iletişimde öğretmen öğrencilerin matematiksel fikirlerinin tartışılmasını ve bu yolla kendi anlamlarını yapılandırmasını amaçlar. Bu özellikleriyle odaklama örüntüsü, duyarlı öğretimin gerektirdiği türden bir iletişim yapısı ile uyumaktadır (Jacobs ve Empson, 2016; Teuscher ve diğerleri, 2016).

Brodie (2011), öğretmenin öğrencileri ile iletişimde onların düşünme şekillerini dikkate almadığı gerekçesiyle olumsuz bir imaja sahip olan nakletme örüntüsünün öğrenmeye etkisinin, örüntünün nasıl kullanıldığına bağlı olarak değişebileceğini savunmaktadır. Brodie'ye göre, belirleyici olan örüntüdeki başlatma ve geri dönüt/değerlendirme aşamalarının niteliğidir. Örneğin, başlatma aşamasında öğretmen öğrencilerin düşünme şekillerini ortaya çıkartacak türden ve kavramsal cevaplar gerektiren sorular sorduğunda iletişimin niteliği artacaktır. Benzer şekilde, geri dönüt/değerlendirme aşamasında öğretmen öğrencilerin paylaştığı düşüncelerle yakından ilişkili ve onları geliştirecek yönde geri dönüt verdiğinde öğrenmeyi destekleyebilecektir (Brodie, 2011). Brodie'nin öne çıkardığı bu özellikler, esasında, duyarlı öğretimde öğretmen-öğrenci iletişiminin nasıl bir yapıya sahip olması gerektiğine dair ipuçları sunmaktadır.

Bu sonuçlar duyarlı öğretim yaklaşımını benimseyen bir öğretmenin öğrencileri ile iletişimde ne yapması-ya da ne yapmaması-gerektiği ile ilgili bilgi vermektedir. Ancak bu sonuçlarla birlikte, öğretmen-öğrenci iletişimine yön veren zihinsel süreçlerin de incelenmesi önemlidir (Teuscher ve diğerleri, 2016; Thompson, 2016).

2.2. Duyarlı Öğretim İçin Gerekli Öğretmen Bilgisi

İlkokul matematik öğretmenlerine yönelik, biliş temelli öğretim [BTO] (cognitively guided instruction) isimli bir mesleki gelişim programı kapsamında yapılan araştırmalar (Carpenter, Fennema ve Franke, 1996; Carpenter, Fennema, Peterson, Chiang ve Loef, 1989), öğrenci düşüncesine duyarlı öğretim ile ilgili en çok bilinen ve referans verilen araştırmalar arasındadır (Franke ve diğerleri, 2009; Jacobs ve Empson, 2016; Teuscher ve diğerleri, 2016). BTO araştırmalarının temel aldığı varsayımlardan bir tanesi, öğretmenlerin duyarlı öğretim becerisi kazanmaları için Shulman'ın (1986) tanımladığı pedagojik alan bilgisinin iki alt boyutundan biri olan öğrenci düşünme şekilleri ile ilgili bilgilerinin geliştirilmesi gerektiğidir (Carpenter ve diğerleri, 1989, 1996). Jacobs ve Empson'ın (2016) ortaya koyduğu modelde de duyarlı öğretimin üç bileşeninden biri olarak yer verilen bu bilgi, öğretmenlerin zihinlerinde öğrencilerin matematiksel düşünme şekilleri ile ilgili bir çerçeve oluşturmasına ve bu sayede öğretim sırasında paylaşılan matematiksel fikirleri anlamasına destek olmaktadır.

Duyarlı öğretimin bir bileşeni olarak öğretmen bilgisine odaklanan bir başka grup araştırmacı da öğretmenlerin matematiksel tartışmalarda öğrencilerin fikirlerini anlayabilmesi ve bu fikirleri kullanarak tartışmaları hedeflenen öğrenmeler gerçekleşecek şekilde yürütebilmesi için ne tür bir bilgiye sahip olması gerektiğini incelemiştir (Johnson ve Larsen, 2012; Sherin, 2002; Speer ve Wagner, 2009). Araştırma temelli ve kavram odaklı bir müfredat bağlamında gerçekleştirilen bu araştırmalar hem öğretmen bilgisi hem de öğretim uygulaması boyutlarını içermektedir. Örneğin, Speer ve Wagner (2009) ve Johnson ve Larsen (2012), öğretim konusunda deneyimli ve aynı zamanda matematik alanında araştırma yapan bir matematikçinin lisans düzeyindeki derslerini gözlemlemiştir. Speer ve Wagner öğretmen bilgisi ile ilgili analizlerinde analitik çerçeve olarak pedagojik alan bilgisi (Shulman, 1986) ve öğretmek için matematik bilgisinin bir alt boyutu olan özel alan bilgisi (Ball, Thames ve Phelps, 2008) kavramlarını kullanmıştır. Öğretim uygulaması boyutunda da öğretmenin öğrencilere

analitik destek sağlama (yani öğrencilerin informal fikirlerini kavramsal anlamayı geliştirmek için kullanma) becerisine odaklanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmen öğrencilerin paylaştıkları matematiksel fikirleri anlayabilmek için özel alan bilgisine ihtiyaç duyarken, o fikirlerin dersin öğrenme hedefleriyle uyumlu tartışmalara yön verecek potansiyelde olup olmadığına karar verirken pedagojik alan bilgisine ihtiyaç duymuştur (Speer ve Wagner, 2009).

Johnson ve Larsen (2012) öğretmen bilgisi analizlerinde öğretmek için matematik bilgisinin bir başka alt boyutu olan alan ve öğrenci bilgisi kavramını (Ball ve diğerleri, 2008) kullanırken, öğretim uygulaması boyutunda Davis'in (1997) tanımladığı üç tür dinleme şekline⁵ odaklanmıştır. Bu çalışmanın sonuçları ise, öğretmenin derste paylaşılan fikirleri anlayıp bu fikirlere dayalı olarak öğretimine yön verecek şekilde öğrencileri dinleme becerisinin alan ve öğrenci bilgisine sahip olması ile yakından ilişkili olduğunu göstermiştir (Johnson ve Larsen, 2012). Bu sonuçlara ek olarak Sherin (2002), öğretmenin öğrencilerin paylaştığı fikirlerden hangilerinin üzerine ne şekilde gitmesi gerektiğine karar verebilmesinin üç bilgi türünün (alan bilgisi, müfredat bilgisi ve öğrencilerin matematiği nasıl öğrendiklerinin bilgisi) bir arada kullanılmasına bağlı olduğunu ortaya koymuştur.

Bu araştırmalar duyarlı öğretim becerisinin gerektirdiği öğretmen bilgisi konusunda alan yazına önemli katkılar sağlamıştır. Ancak bu araştırmaların temelinde öğretmenin bilgisinin kendisinden bağımsız düşünebileceği varsayımı yer almaktadır. Diğer bir ifadeyle, bu bilginin, öğretmenin zihninde nasıl yapılandırıldığından bağımsız araştırılabileceği düşüncesi yer almaktadır (Thompson, 2016). Radikal yapılandırmacılık teorisine göre, öğretmenin bilgisi sahip olduğu bilişsel yapılardan ve zihinsel süreçlerinden bağımsız düşünülemez; bilgi öğretmenin zihnindeki, Piaget'nin ifadesiyle, şemalarda yapılandırılır (Glaserfeld, 1995). Bu bilginin gelişimi de bu şemalardaki gelişime bağlıdır (Silverman ve Thompson 2008; Thompson, 2016). Sonuç olarak, radikal yapılandırmacı perspektife göre, duyarlı öğretim becerisinin temelindeki öğretmen bilgisi araştırılırken öğretmenin bu bilgiyi zihninde nasıl yapılandırdığına ve bu yapılandırmayı sağlayan bilişsel mekanizmalara odaklanmak gerekmektedir (Silverman ve Thompson 2008; Thompson, 2016). Tartışma ve sonuç bölümünde öğretmenin merkezsizleştirme becerisinin bu bilgiyi yapılandırmasında nasıl bir rolü olduğu ele alınacaktır.

2.3. Öğretmenlerin Öğrenci Düşünme Şekillerini Fark Etme Becerisi

Öğrenci düşüncesi odaklı bir matematik öğretiminin gerektirdiği beceriler üzerine yapılan çalışmalardan bazıları öğretmenlerin fark etme becerisine odaklanmıştır (Sherin, Jacobs ve Philipp, 2011; Sherin ve van Es, 2009). Bu çalışmaların temelindeki varsayımına göre, aynı anda farklı türden etkileşimlerin gerçekleştiği bir sınıf ortamında öğretmenin öğrencilerin düşünme şekillerini anlayabilmesi ve öğretim ile ilgili kararlarını bu düşünme şekillerine dayanarak verebilmesi fark etme becerisi ile mümkün olmaktadır (van Es, 2011). Fark etme becerisinin herkes tarafından kabul gören tek bir tanımı yoktur (Sherin ve diğerleri, 2011). Örneğin, bu konuda alan yazına en fazla katkı sunan araştırmacılarından van Es ve Sherin'e (2002) göre fark etme özünde şu üç alt beceriyi barındırır: (a) sınıf ortamında dikkate değer olan, önemli durumları belirleme, (b) bu durumları temsil ettikleri daha genel öğrenme ve öğretme prensipleri ile ilişkilendirme ve (c) bağlam ile ilgili bilgileri (öğrenci bilgisi, konu alan bilgisi, müfredat bilgisi, vb.) kullanarak bu durumlar ile ilgili akıl yürütme (s. 573). Bu tanımda da açıkça görüldüğü gibi van Es ve Sherin öğretmenlerin sadece öğrenci düşünme şekillerine değil genel olarak sınıf ortamında nelere dikkat ettiklerine ve bunları nasıl yorumladıklarına odaklanmaktadır (Jacobs ve diğerleri, 2010). Ayrıca öğretmenlerin, belirledikleri önemli durumlar ile ilgili akıl yürüttükten sonra bu bilgiyi öğretim ile ilgili kararlar verirken nasıl kullandığı da açıklanmamaktadır. Bu yönlerden, van Es ve Sherin'in fark etme becerisi ile ilgili

⁵ Davis (1997), öğretmenin öğrencisini üç tür dinleme şekline bahseder: (a) öğrencinin söylediklerinin doğru olup olmadığını değerlendirmek için dinleme, (b) öğrencinin fikirlerinin altında yatan anlamı anlamak için dinleme ve (c) öğrencinin matematiksel fikirlerine göre dersi şekillendirmek için dinleme.

tanımlaması, öğrenci düşünme şekline duyarlı öğretimin gerektirdiği türden bir beceriyi açıklamakta yetersiz kalmaktadır.

van Es ve Sherin'den (2002) farklı olarak, Jacobs ve diğerleri (2010) öğretmenlerin fark etme becerisi için bir odak belirleyerek öğrencilerin matematiksel düşünme şekillerini fark etme becerisini tanımlamıştır. Bu beceriyi de, öğrenciler sınıfta sözel problemler için ürettikleri çözüm stratejilerini paylaşırken, öğretmenin (i) stratejilerin dayandığı matematiksel fikirleri belirlemesi, (ii) bu fikirler ile ortaya çıkan anlama düzeylerini yorumlaması ve (iii) bu bilgileri kullanarak öğretimin bir sonraki adımına karar vermesi şeklinde, birbiriyle ilişkili üç alt beceri olarak, açıklamıştır. van Es ve Sherin'in tanımından farklı olarak bu tanım, öğrenci düşünme şekillerine dayalı olarak öğretim ile ilgili karar alma bileşenini de içermektedir. Ancak, Jacobs ve diğerlerinin de altını çizdiği gibi, kararın öğretim sırasında uygulanmasını değil sadece niyetlenen kararı içermektedir. Bu sebeple, öğretmenlerin öğretim sırasında öğrenci düşünme şekillerini fark etmesi ile bu düşünme şekillerine dayalı olarak aldığı kararları uygulaması (duyarlı öğretim) arasındaki ilişkinin de ayrıca incelenmesi gerekmektedir (Jacobs ve diğerleri, 2010).

Teuscher ve diğerleri (2016) merkezsizleştirme kavramı çerçevesinde yapılacak duyarlı öğretim araştırmalarının, Jacobs ve diğerlerinin (2010) öne çıkardığı bu boşluğu doldurabilecek potansiyelde olduğunu ileri sürmektedir. Bu görüşe göre, merkezsizleştirme öğretmene öğrenci düşünme şekillerine dikkat etme, öğrencilerin anlama düzeylerini yorumlama ve bu bilgiye dayalı kararlar alıp uygulama imkânı sağlayan bilişsel mekanizmaları açıklayabilmektedir. Diğer bir ifadeyle, merkezsizleştirme öğretmen-öğrenci iletişimi sırasında öğretmenin fark etme becerisinin duyarlı öğretim hamlelerine nasıl dönüştüğüne açıklık getirmektedir (Teuscher ve diğerleri, 2016). Tartışma ve sonuç bölümünde merkezsizleştirme ve fark etme becerisi arasındaki yakın ilişki ele alınacaktır.

2.4. Öğrenci Düşünme Şekillerini Geliştiren Öğretim Hamleleri

Jacobs ve Empson'ın (2016) modelinde belirtildiği gibi, duyarlı öğretimin bileşenlerinden biri de öğrencilerin matematiksel düşünme şekillerini destekleyecek ve geliştirecek öğretim hamleleri yapmaktır. Bu bileşene odaklanan araştırmalar, özellikle problem çözme bağlamında ortaya çıkan matematiksel diyaloglarda, öğretmenlerin öğrenci düşünme şekillerini ortaya çıkartmak ve geliştirmek için ne tür sorular sorabileceği ve ne tür öğretim hamleleri yapabileceği ile ilgili sonuçlar ortaya koymaktadır (Boaler ve Brodie, 2004; Brodie, 2011; Franke ve diğerleri, 2009; Franke, Turrou ve Webb, 2011; Jacobs ve Ambrose, 2008; Jacobs ve Empson, 2016; Stein ve diğerleri, 2008). Bu sonuçlara göre duyarlı öğretim ile en çok ilişkili olan öğretim hamleleri *takip etme*, *üzerine gitme* ve *bağlantı kurma* hamleleridir.

Bir öğretmenin öğrencisi ile diyaloga “Bu soruyu nasıl çözdün?” ya da “Burada ne düşündün?” gibi genel sorular ile başlaması, ilk aşamada, öğrencinin çözümünü ve ne düşündüğünü paylaşması için önemlidir (Jacobs ve Ambrose, 2008; Jacobs ve Empson, 2016; Franke ve diğerleri, 2011). Ancak öğrencinin düşüncesini daha detaylı açıklaması ve öğretmenin bu düşünceyi geliştirme fırsatı yakalaması için, genel soruların ardından, öğretmenin takip etme hamlesinin gelmesi gereklidir (Brodie, 2011; Franke ve diğerleri, 2011; Jacobs ve Ambrose, 2008). Takip etme hamlesi ile, öğrencinin açıklamalarının ardından öğretmenin bu açıklamalar ile ilişkili olarak yaptığı hamleler kastedilmektedir (Brodie, 2011; Franke ve diğerleri, 2009, 2011). Franke ve diğerlerine (2011) göre, takip etme hamlesinin öğrencinin var olan düşünme şeklinin gelişmesine destek olması için, öğretmen öğrencinin yaptığı açıklamalardaki matematiksel fikirleri belirleyip, ona bu fikirler ile—ve ele alınan matematik konusu ile—yakından ilişkili sorular sormalıdır. Bu sorular aynı zamanda öğrencinin paylaştığı fikirler ile ilgili detay vermesini gerektirmelidir. Bu tür sorular öğrencilerin düşüncelerine açıklık getirme, onları gerekçelendirme ve akıl yürütme süreçlerini de desteklemektedir (Boaler ve Brodie, 2004). Franke ve diğerleri (2009) öğretmenlerin öğrenci düşüncesi odaklı soru sorma hamleleri üzerine yaptıkları çalışmada da benzer sonuçlar ortaya

koymuştur. Buna göre, öğrencilere yaptıkları açıklamalara dayanan ve birbiriyle bağlantılı bir dizi soru yöneltmek onların düşünme şekillerini detaylı ve eksiksiz bir şekilde ifade etmelerini sağlamıştır. Daha da önemlisi bu türden sorular başta hatalı düşünen öğrencilerin düşünme şekillerini yeniden gözden geçirerek doğru çözüm stratejisi geliştirmesine destek olmuştur (Franke ve diğerleri, 2009).

Takip etme hamlesinin ele alındığı bir başka çalışmada Brodie (2011), öğretmenlerin yaptığı beş farklı takip etme hamlesi belirlemiştir: *Ekleme, ortaya çıkartma, üzerine gitme, sürdürme ve doğrulama*. Bu beş takip etme hamlesinin hepsi, belirli ölçülerde, öğrencilerin düşüncelerini paylaşmasını teşvik etme özelliğine sahiptir; ancak bu düşüncelerin öğretmen tarafından öğretime yön verecek şekilde kullanılması ve böylece öğrenmeyi desteklemesi açısından öne çıkan öğretim hamlesi üzerine gitmedir (Brodie, 2011). Üzerine gitme hamlesinde öğretmen öğrenci ile kurduğu diyalogda kendi düşüncesini empoze etmek yerine öğrencinin ne düşündüğüne odaklanır (Brodie, 2011; Franke ve diğerleri, 2009, 2011; Jacobs ve Ambrose, 2008; Jacobs ve Empson, 2016). Öğrencinin açıklamaları ile yakından ilişkili bir dizi soru yönelterek onun, düşünme şeklini detaylı ve eksiksiz biçimde ifade etmesini sağlar (Franke ve diğerleri, 2009; Jacobs ve Ambrose, 2008; Jacobs ve Empson, 2016). Bu sorular ile, öğrencinin–ve sınıftaki diğer öğrencilerin–derinlemesine düşünmesini sağlayarak bu düşünme şeklinin gelişmesini destekler (Brodie, 2011). Esasında Brodie'nin üzerine gitme hamlesi için yaptığı tanımlama, Franke ve diğerlerinin (2011) takip etme hamlesi için yaptığı tanımlama ile oldukça benzerlik göstermektedir. Sonuç olarak, her iki öğretim hamlesi de öğretmenin öğrencileriyle Wood'un (1998) ortaya koyduğu odaklama örüntüsüne benzer bir yapıda iletişim kurmasını sağlamaktadır.

Öğrencilerin var olan düşünme şekillerini desteklemek ve geliştirmek için öğretmenlerin yaptığı bir diğer öğretim hamlesi de bağlantı kurmadır (Jacobs ve Ambrose, 2008; Jacobs ve Empson, 2016; Stein ve diğerleri, 2008). Bağlantı kurma hamlesi ile, öğrencilerin farklı çözüm stratejileri arasındaki matematiksel ilişkileri görmesini teşvik etmek için öğretmenin attığı adımlar kastedilmektedir. Bu adım, öğretmenin bir öğrenciden ilk stratejisiyle bağlantılı ikinci bir strateji geliştirmesini istemesi şeklinde olabileceği gibi (Jacobs ve Ambrose, 2008), sınıftaki öğrencileri farklı stratejiler arasında karşılaştırma yapmaya yönlendirmesi şeklinde de olabilir (Stein ve diğerleri, 2008). Bu hamle ile öğrencilerin önemli matematiksel ilişkileri fark etmesi ve böylece var olan düşünme şekillerini geliştirmesi sağlanır (Jacobs ve Empson, 2016). Bağlantı kurma hamlesi bir öğretmenin öğretimini nasıl öğrenci düşünme şekline duyarlı hale getirebileceğinin bir diğer örneğidir.

Bu sonuçlar öğretmenlerin öğrencileri ile kurduğu matematiksel diyaloglarda onların düşünme şekillerini geliştirmek için yapabileceği öğretim hamleleri ile ilgili bilgi vermektedir. Ancak, öğretmenlerin bu hamlelerinin öğrenci öğrenmesi açısından başarıya ulaşmasına olanak veren zihinsel süreçlerinin ne olduğu açıklanmamaktadır. Örneğin, öğretmenin öğrencilerin var olan düşünme şekillerini geliştirecek şekilde üzerine gitme hamlesi ya da bağlantı kurma hamlesi yapabilmesini sağlayan zihinsel süreçler nelerdir? Öğretmenlerin duyarlı öğretim becerisinin doğasını anlamak ve gelişimini desteklemek için alan yazında bu soruya cevap verebilecek nitelikte araştırmalara da ihtiyaç vardır (Teuscher ve diğerleri, 2016). Takip eden bölümde, bu araştırmalar için bir teorik çerçeve sağlayabilecek merkezsizleştirme kavramı ve bu kavram temel alınarak tanımlanan iki tür öğretmen-öğrenci iletişimi ele alınacaktır.

DUYARLI ÖĞRETİMDE YENİ BİR ODAK: ÖĞRETMEN MERKEZSİZLEŞTİRMESİ

3.1. Merkezsizleştirme

Merkezsizleştirme ilk olarak Piaget (1926) tarafından ortaya konulan ve daha sonra radikal yapılandırmacılık teorisini benimseyen araştırmacılar tarafından (Steffe ve Thompson, 2000; Thompson, 2000, 2013) matematik eğitimi alanında kullanılmak üzere geliştirilen bir

kavramdır. Piaget merkezsizleştirmeyi çocukların kendilerine odaklandıkları benmerkezci bir dönemden (işlem öncesi dönem) kendi duygu ve düşünceleri dışında başkalarının duygu ve düşüncelerini göz önünde bulundurabildikleri döneme (somut işlemler dönemi) geçişi sağlayan zihinsel süreçleri tanımlamak için kullanmıştır. Diğer bir ifadeyle merkezsizleştirme, ilk olarak, çocukların işlem öncesi dönemden somut işlemler dönemine geçişteki bilişsel, sosyal ve ahlaki gelişimlerini sağlayan zihinsel süreçleri tanımlamak için kullanılmıştır (Piaget ve Inhelder, 1973). Ancak Piaget'nin çocukların çevre ile iletişimi bağlamında öne çıkardığı ve radikal yapılandırmacı perspektiften araştırmacıların da (Steffe ve Thompson, 2000; Thompson, 2000, 2013) esas olarak odaklandığı anlamıyla merkezsizleştirme çocuğun, diyalog kurduğu kişilerin kendisinden farklı bir bakış açısına sahip olduğunu anlayabilmesini sağlayan zihinsel süreçleri ifade etmektedir.

Steffe ve Thompson (2000) ve Thompson (2000, 2013) merkezsizleştirme kavramını matematik öğretiminde etkili bir öğretmen-öğrenci iletişimini karakterize etmek için kullanmıştır. Piaget'den farklı olarak bu araştırmacılar, radikal yapılandırmacılık teorisine göre, bir matematiksel diyalog sırasında kişilerin birbirinin ne düşündüğünü anlama-merkezsizleştirme-girişiminin temelini oluşturan bilişsel mekanizmaları ortaya koymuştur (Steffe ve Thompson, 2000; Thompson, 2000, 2013). Bu mekanizmaları açıklarken “birinci-derece model” (first-order model) ve “ikinci-derece model” (second-order model) kavramlarını kullanmıştır. Birinci-derece model kişinin kendi deneyimlerini açıklamak, organize etmek ve kontrol etmek amacıyla zihninde oluşturduğu modeldir (Steffe, von Glasersfeld, Richards ve Cobb, 1983). Örneğin, öğretmenin ya da öğrencinin kendi matematik bilgisi onun birinci-derece modelidir. İkinci-derece model ise kişinin, karşısındakinin ne düşündüğünü anlayabilmek için, kendi zihninde karşısındakinin düşünme şeklini modellemesi sonucu oluşan modeldir (Steffe ve diğerleri, 1983). Buna göre, kişinin zihinsel olarak merkezsizleştirme sürecine girmesini sağlayan bilişsel mekanizma, ikinci-derece model oluşturmasıdır (Steffe ve Thompson, 2000; Thompson, 2000, 2013).

3.2. Yansıtıcı ve Yansıtıcı Olmayan Öğretmen-Öğrenci İletişimi

Thompson (2000, 2013) merkezsizleştirme kavramı çerçevesinde iki tür iletişim tanımlamıştır: yansıtıcı iletişim ve yansıtıcı olmayan iletişim. Yansıtıcı iletişim merkezsizleştirme-ikinci-derece model oluşturma-süreci içerir (Thompson, 2000, 2013). “Yansıtıcı” terimi kişinin hem karşısındaki kişinin ne düşündüğünün hem de kendi söylediklerinin nasıl onun bu şekilde düşünmesine sebep olduğunun farkında olmasını ifade eder. Burada, bir anlamda, kişinin bir adım geride durarak kendisi ile karşısındaki kişi arasında geçen diyalogu üçüncü bir kişi gibi gözlemlemesi durumu söz konusudur (Thompson, 2000). Yansıtıcı olmayan iletişimde ise kişi diyalog kurduğu kişinin ne düşündüğünü anlamak için ikinci-derece model oluşturmaz, dolayısıyla da merkezsizleştirme sürecine girmez. Diyalog sırasında söyledikleri kendi birinci-derece modeline dayalıdır (Thompson, 2000, 2013).

Duyarlı öğretimin gerektirdiği türden bir öğretmen-öğrenci iletişimini karakterize etmek için merkezsizleştirme kavramını ve bu iki iletişim modelini kullanan araştırmacılar, hem öğretmenin öğrenci düşünme şeklini anlamak ve öğretimde bu düşünme şeklini kullanmak için yaptığı öğretim hamlelerini hem de bu hamlelere zemin oluşturan düşünme şekillerini ve zihinsel süreçlerini açıklayabilmiştir (Baş Ader ve Carlson, 2021; Hackenberg, 2005, 2010; Teuscher ve diğerleri, 2016). Örneğin Teuscher ve diğerlerine (2016) göre, öğrenciyle yansıtıcı iletişim kuran bir öğretmen onun kendisi gibi düşünmesini beklemez. Öğrencinin ifade ettiği düşünme şeklinin kendi içinde bir anlamı olduğunu ve iletişim yoluyla bu anlamı ortaya çıkartması gerektiğini düşünür. Bu amaçla öğrenciye açıklamalarıyla yakından ilişkili sorular sorar, cevaplarını dikkatlice dinler ve anlamaya çalışır. Öğretmenin bu soruları sormaktaki amacı zihninde öğrencinin düşünme şeklinin modelini, yani ikinci-derece model, oluşturarak merkezsizleştirme sürecine girmek ve öğrencinin söylediklerine temel oluşturan düşünceleri anlamaktır (Baş Ader ve Carlson, 2021; Teuscher ve diğerleri, 2016). Öğretmen ikinci-derece modeli hem kendi birinci-derece modeline (kendi matematik bilgisine) hem de öğrencinin

birinci-derece modeli ile ilgili yaptığı gözlemlere dayanarak oluşturur (Hackenberg, 2005). Merkezsizleştirme sürecine giren bir öğretmen zihninde, kendi düşüncesinin etkisi altında kalmadan öğrencinin düşüncesine odaklanabileceği bir alan açar (Hackenberg, 2005). Ancak bu durum öğretmenin kendi düşüncesini tamamen göz ardı ettiği anlamına gelmez; aksine, yukarıda yansıtıcı terimi açıklanırken de belirtildiği gibi, öğretmenin kendi düşünme şekli ve buna dayalı olarak söyledikleri üzerine düşünmesi merkezsizleştirme açısından önemlidir (Thompson, 2013).

Öğretmenin öğrenci ile yansıtıcı iletişimi sırasında oluşturduğu ikinci-derece model, modeli oluşturma ve kullanma arasındaki ilişkiye dayalı olarak sürekli yenilenir (Hackenberg, 2005). Öğretmen öğrencinin var olan düşünme şeklini geliştirmek için nasıl bir öğretim hamlesi yapması gerektiğine o düşünme şeklinin ikinci-derece modeline dayalı olarak karar verir; diğer yönden ikinci-derece modele dayalı olarak adım attıkça öğrencinin ifade ettiği düşüncelere göre modeli revize eder ve yeniler (Hackenberg, 2005; Thompson, 2013). Buna göre, yansıtıcı iletişimde öğretmenin aldığı kararlar (örneğin, öğrenciye hangi soruyu soracağı, hangi açıklamayı yapacağı, öğrenciyi nasıl yönlendireceği, vb.) öğrencinin düşünme şekline dayalı olmaktadır (Baş Ader ve Carlson, 2021; Hackenberg, 2005, 2010; Teuscher ve diğerleri, 2016). Thompson'a (2013) göre, ikinci-derece model öğretmene öğrencinin nasıl düşündüğü ile ilgili bilgi vermenin yanı sıra, söyleyeceklerinin öğrenci tarafından nasıl anlaşılacağına dair de bilgi verir. Bu sayede öğretmen öğrencinin o anki düşünme şeklini geliştirebilmek için ne söylemesi gerektiğiyle ilgili doğru kararlar alabilmektedir.

Tablo 1. Yansıtıcı ve Yansıtıcı Olmayan İletişimin Özellikleri

Yansıtıcı iletişim	Yansıtıcı olmayan iletişim
Öğretmen, öğrenci ile iletişimde öğrencinin kendisinden farklı düşündüğünü fark eder. Öğrencinin düşünme şeklinin kendi içinde bir anlam taşıdığını düşünür ve bu anlamı ortaya çıkartmak için iletişimi bir araç olarak kullanır.	Öğretmen, öğrenci ile iletişimde öğrencinin kendisinden farklı düşündüğünü fark edemeyebilir. Fark etmesi durumunda bile, bu düşünme şeklini anlamaya, altında yatan anlamı ortaya çıkartmaya çalışmaz.
Öğretmen, öğrencinin düşünme şeklini anlamak için zihninde ikinci-derece model oluşturarak merkezsizleştirme sürecine girer.	Öğretmen, öğrencinin düşünme şeklini anlamak için ikinci-derece model oluşturmaz ve merkezsizleştirme sürecine girmez.
Öğretmen öğrenciye nasıl karşılık vereceğine karar vermek için ikinci-derece modeli kullanır.	Öğretmen, öğrenciye nasıl karşılık vereceğine karar vermek için birinci-derece modeli kullanır

Yansıtıcı olmayan iletişimde öğretmen öğrencinin kendisinden farklı düşündüğünü fark edebilir ya da etmeyebilir. Ancak fark etmesi durumunda bile o düşünme şeklinin üzerine gitmez, onu anlamaya çalışmaz. Zihinsel olarak öğrencinin ne düşündüğünü anlama girişiminde bulunmadığı için, yani ikinci-derece model oluşturmadığı için, merkezsizleştirme sürecine girmez. Bu sebeple, iletişim sırasında aldığı kararlar birinci-derece modele göre şekillenir. İletişim sırasında öğretmen öğrenciye sorular sorar ve cevaplarını dinler. Ancak sorduğu sorular, öğrenciyi belirli bir cevaba ya da kendininkine yakın bir düşünme şekline yönlendirme amacına hizmet eder (Baş Ader ve Carlson, 2021; Teuscher ve diğerleri, 2016). Yansıtıcı ve yansıtıcı olmayan iletişimin özellikleri Tablo 1'de özetlenmiştir.

Özetle, Thompson'ın (2000, 2013) merkezsizleştirme kavramını temel alarak tanımladığı yansıtıcı ve yansıtıcı olmayan iletişim modelleri, duyarlı öğretimin gerektirdiği türden öğretmen-öğrenci iletişimini radikal yapılandırmacı perspektife göre karakterize etmeyi amaçlayan araştırmacılar için bir teorik çerçeve sunmaktadır (Baş Ader ve Carlson, 2021; Hackenberg, 2005, 2010; Teuscher ve diğerleri, 2016). Diğer bir ifadeyle araştırmacılara, öğretmenin diyalog kurduğu öğrencinin düşünme şeklini anlamasını ve öğretimini bu bilgiye dayalı olarak şekillendirmesini sağlayan öğretim hamlelerini ve temelindeki zihinsel süreçlerini, öğrencilerin zihinsel süreçlerini de dikkate alarak, açıklama olanağı sağlamaktadır. Bu görüşü desteklemek amacıyla, bu çalışmada yansıtıcı ve yansıtıcı olmayan iletişime örnek olarak iki

öğretim asistanı tarafından yürütülen lisans düzeyindeki ön-kalkülüs derslerinden alınmış matematiksel diyaloglara (Diyalog-1 ve Diyalog-2) yer verilmiştir⁶. Takip eden bölümlerde bu diyaloglar yansıtıcı ve yansıtıcı olmayan iletişimin özellikleri ışığında yorumlanacaktır.

3.3. Yansıtıcı Olmayan ve Yansıtıcı İletişim Örnekleri

3.3.1. Yansıtıcı Olmayan İletişim

Bu bölümde yansıtıcı olmayan öğretmen-öğrenci iletişimine örnek olarak, Şekil 1'deki etkinlik bağlamında gerçekleşen bir matematiksel diyaloga (Diyalog-1) yer verilmiştir. Etkinlikteki ilk soru negatif yönde yüzde değişimi (percent change) belirlemeyi içermektedir. Öğrenciden beklenen kavramsal düşünme şekli, ilk değerden son değere artış yerine azalış olması durumunda değişimin negatif yönde olması ve bu sebeple de yüzde değişimi ifade ederken eksi işaretinin kullanılması gerektiğidir (Carlson, Oehrtman ve Moore, 2016). İkinci soruda ise öğrencinin bir önceki soruda bulduğu yüzde değişimden yola çıkarak indirimli fiyatın şu anki satış fiyatına oranını (küçülme oranı) belirlemesi beklenmektedir.

Ürünlerinin birçoğunda indirim olan bir mağazaya gittiğinizi düşünün. Aşağıda verilen her bir indirim için:	
i. Fiyattaki yüzde değişimi bulunuz.	
ii. İndirimli fiyatı bulmak için şu anki satış fiyatını hangi sayıyla çarpmanız gerektiğini bulunuz.	
iii. İndirimli satış fiyatının kaç dolar olacağını bulunuz.	
a. Şu anki satış fiyatı: 150\$; indirim %40	b. Şu anki satış fiyatı: 19\$; indirim %10
c. Şu anki satış fiyatı: 915,99\$; indirim %15	d. Şu anki satış fiyatı: 22,99\$; indirim %12,5

Şekil 1. Yansıtıcı Olmayan İletişim Örneğinde Tartışılan Etkinlik. “Precalculus: Pathways to Calculus”, M. P. Carlson, M. Oehrtman ve K. Moore, 2016, Rational Reasoning, 6. bs., s. 135 kitabından aynen alınmıştır. Telif hakkı Marilyn P. Carlson ve Rational Reasoning'e aittir, 2016.

Öğretim asistanı [ÖA] Diyalog-1'in başında öğrencilerden yüzdelerin kullanıldığı gerçek yaşam durumlarına örnekler vermesini istemiştir. Bunun üzerine, genellikle yüzde kullanılarak ifade edilen indirim, bahşiş gibi günlük yaşam örnekleri üzerinde durmuştur. Bu girişin ardından, yüzde değişim kavramı ile ilgili herhangi bir açıklama yapmadan, Şekil 1'deki etkinlikte a şikkında verilen soruyu tahtaya yazmıştır. Ardından Diyalog-1 gerçekleşmiştir.

Diyalog-1

1. ÖA⁷: Buradaki yüzde değişim nedir? Fiyat yüzde olarak ne kadar değişiyor?
2. Ö1: %40.
3. ÖA: %40, evet. Azalış, değil mi? Ödevde ya da sınavda bu soruyla karşılaşırsanız, değişim yüzdesi $\frac{1}{4}$ %40 diye düşüneceksiniz, tamam mı? Çünkü buradaki değişim bir azalma, değil mi? Eğer %40 indirim varsa bu durumda yüzde kaçını ödemeniz gerekir?
4. Ö: %60 (birkaç öğrenci birden).
5. ÖA: %60. Eğer indirimli fiyatı bulmak istiyorsak 150 doları kaç ile çarpmamız gerekir?
6. Ö2: 0,4.
7. ÖA: 0,4 ile çarpmak bize indirimi verir öyle değil mi?
8. Ö3: 0,6.
9. ÖA: Evet, 0,6. Toplam ödeyeceğimiz ücret 150 eksi, indirim ne kadar ise; o da 150 çarpı 0,4 olur (Tahtaya $150 - [150 \times 0,4]$ yazıyor.) Bu da 150 çarpı 0,6'ya eşit olur, tamam mı? (Tahtaya $150 \times 0,6$ yazıyor.) Öyleyse, alışverişe gittiğinizde bu şekilde biraz daha hızlı

⁶ Bu çalışmada kullanılan ders gözlemi verileri yazarın da misafir araştırmacı olarak yer aldığı bir araştırma projesi kapsamında toplanmıştır.

⁷ Örnek olarak sunulan diyaloglarda “Öğretim asistanı” için “ÖA”, “Öğrenci” için “Ö” şeklinde kısaltma kullanılmıştır.

düşünebilirsiniz. %40 indirim varsa sizin ödemeniz gereken tutar %60. Bu durumda yapmanız gereken 150'nin ya da baştaki fiyat neyse onun %60'ını bulmak; bu da 90\$ olur. Şimdi farklı değerleri kullanarak benzer bir soru daha yapalım. Bu sefer ilk fiyat 19\$ ve %10 indirim var. Buradaki yüzde değişim nedir?

10.ÖA: $-%10$?

11.ÖA: $-%10$ kesinlikle. Fiyat azalıyor, öyleyse değişim negatif ve yüzde değişim $-%10$. Peki, ne kadar ödeyeceğimizi bulmak için 19 doları kaç ile çarpmamız gerekiyor?

12.Ö: 0,9 (birkaç öğrenci birden).

13.ÖA: 0,9 evet. O halde ne kadar ödememiz gerektiğini bulmak için 19 çarpı 0,9, tamam mı? (Tahtaya $19 \times 0,9$ yazıyor) Hesaplarsanız 17,10\$ bizim yeni fiyatımız olur. Bunun ile ilgili sorunuz var mı?

Diyalog-1'de sunulan öğretmen-öğrenci iletişimi yansıtıcı olmayan iletişime bir örnek oluşturmaktadır. Diyalog boyunca ÖA, öğrencilerin verdikleri cevapların altında yatan düşünme şekillerini anlamak amacıyla bu düşünme şekillerinin ikinci-derece modelini oluşturma girişiminde bulunmamıştır; diğer bir ifadeyle zihinsel olarak merkezsizleştirme sürecine girmemiştir. Örneğin, negatif yönde değişimin dikkate alınmasını gerektiren ilk soruya verdiği cevabında Ö1, yüzde değişimi ifade ederken eksi işaretini kullanmamıştır (2. satır). ÖA öğrencinin bu cevabının altında yatan düşünme şeklini—ya da negatif yönde değişim ile ilgili ne düşündüğünü—ortaya çıkartmak amacıyla soru sormak yerine doğru cevabı kendisi vermiş ve öğrencilere benzer bir durumda nasıl düşünceleri gerektiğini açıklamıştır (3. Satır). Ardından öğrencilere indirimli fiyatı bulmak için satış fiyatının hangi değer ile çarpılacağını, yani soruda istenen küçülme oranını, belirlemeye yönelik sorular sormuştur (3-7. satırlar). Ö2 bu değeri hatalı söylemesine rağmen (6. satır), ÖA öğrencinin bu hatayı yapmasına sebep olan düşünme şeklini anlamak için ikinci-derece model oluşturma, yani merkezsizleştirme, sürecine girmemiştir; bunun yerine onu doğru cevaba yönlendirecek bir soru yönelmiştir (7. satır). Başka bir öğrencinin doğru cevabı vermesinin ardından, öğrencinin nasıl düşünerek o cevaba ulaştığını anlamak için de merkezsizleştirme sürecine girmemiştir.

ÖA diyalog boyunca ikinci-derece model oluşturma girişiminde bulunmadığı için, sorduğu sorular ve yaptığı açıklamalar, etkinlikte geçen matematiksel kavramlar ve soruların çözümleri ile ilgili kendi birinci-derece modeline dayalı olmuştur. Örneğin ÖA'nın öğrencilere küçülme oranını belirlemeye yönelik sorduğu sorular (3-7. satırlar), onları doğru olduğunu düşündüğü çözüm yoluna yönlendiren sorulardır. Benzer şekilde, ÖA indirimli satış fiyatını bulurken öğrencilerin nasıl düşünceleri gerektiğini kendi birinci-derece modeline dayanarak açıklamıştır (9. satır). Bu açıklamanın ardından diyalog, aynı etkinlikteki başka bir soru bağlamında benzer şekilde devam etmiştir (9-13. satırlar). Sonuç olarak, öğrencilerin fikrinsel bir katkı sunmalarına olanak sağlanmadığı bu yansıtıcı olmayan iletişimde, ÖA cevabını önceden bildiği sorular yoluyla öğrencilere kendi düşünme şeklini empoze etmenin ötesine geçememiştir.

3.3.2. Yansıtıcı İletişim

Bu bölümde yansıtıcı öğretmen-öğrenci iletişimine örnek olarak, Şekil 2'deki etkinlik bağlamında gerçekleşen bir matematiksel diyaloga (Diyalog-2) yer verilmiştir. ÖA'nın merkezsizleştirme süreci ile ilgili yapılacak açıklamalar, kendisi ile gerçekleştirilen bire bir görüşmenin verileri ile desteklenerek sunulacaktır⁸.

⁸ ÖA ile, Diyalog-2'nin yer aldığı video klip üzerinden bir yarı yapılandırılmış görüşme gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmede kendisinden diyalogun belirli yerlerinde ne düşündüğünü detaylı bir şekilde açıklaması istenmiştir. Bu açıklamalar, ÖA'nın merkezsizleştirme süreci ile ilgili yapılan incelemede ders gözlem verilerini desteklemek için kullanılmıştır.

Şekil 2’de verilen etkinlik ÖA tarafından tasarlanmıştır. ÖA görüşmede etkinliğin temelindeki matematiksel kavramlar ve hedeflenen kavramsal düşünme şekilleri konusunda da açıklamalar yapmıştır. Takip eden paragrafta sunulan bu açıklamalar onun birinci-derece modelini yansıtmaktadır. Daha önce de belirtildiği gibi, bir öğretmen ikinci-derece modeli hem kendi birinci-derece modeline hem de öğrencinin birinci-derece modeli ile ilgili yaptığı gözlemlere dayanarak oluşturur. Bu sebeple, ÖA’nın birinci-derece modelini yansıtan aşağıdaki bilgiler onun ikinci-derece model oluşturma (merkezsizleştirme) süreci ile ilgili yapılacak çıkarımları desteklemek için kullanılacaktır.

x' in değerinin $x_i=5$ den $x_s=9$ 'a arttığını varsayalım. Buna göre:

- x' in son değeri ($x_s=9$) ilk değerinin ($x_i=5$) kaç katı olur?
- x' in son değeri ($x_s=9$) ilk değerinin ($x_i=5$) yüzde kaç olur?
- x' deki değişim ne olur?
- x' deki artış yüzde kaçtır?

Şekil 2. Yansıtıcı İletişim Örneğinde Tartışılan Etkinlik

ÖA’nın ifade ettiğine göre, bu etkinlik bir değişkenin iki değeri arasında yapılabilecek dört farklı karşılaştırmayı içermektedir. İlk soruda, öğrencilerin verilen iki değer arasında çarpımsal karşılaştırma yapması beklenmektedir. Burada hedeflenen, son değer ve ilk değer arasındaki çarpımsal karşılaştırmayı, ilk değer ölçüsünü (5) birim kabul edip son değer (9) ölçüsünü bu birim cinsinden belirlemek şeklinde düşünebilmektir (9, 5 cinsinden 1,8 dir; ya da 9, 5’in 1,8 [9/5] katıdır). İkinci soru aynı çarpımsal karşılaştırmaların yüzde formunda yapılmasını gerektirmektedir. Bu ise, bu sefer, ilk değer ölçüsünün %1’ini (0,05) birim kabul edip son değer (9) ölçüsünü bu birim cinsinden belirlemek şeklinde düşünebilmeyi gerektirir (9, 5’in %1’i cinsinden 180 dir; ya da, 9, 5’in %180’ idir). Üçüncü soru toplamsal karşılaştırma içerir; bunun için de son değerden ilk değer çıkarılarak artış miktarı belirlenir. Son soru artış miktarı ile ilk değer arasında, yine yüzde formunda, çarpımsal karşılaştırma yapmayı gerektirmektedir. Bu karşılaştırma, ilk değer ölçüsünün %1’ini (0,05) birim kabul edip artış miktarının (4) ölçüsünü bu birim cinsinden belirlemek şeklinde düşünülmalıdır (4, 5’in %1’i cinsinden 80 dir; ya da, 4, 5’in %80’ idir).

Bu etkinlikle ÖA’nın nihai olarak hedeflediği, öğrencilerin bu farklı karşılaştırmalar arasındaki matematiksel ilişkileri anlayabilmeleridir. Bu ilişkilerin neler olduğunu görüşmede açıklamıştır; ancak burada sadece Diyalog-2’de ortaya çıkan ve tartışılan matematiksel ilişkiye yer verilecektir. Buna göre, ÖA bu etkinlik sonunda öğrencilerin (d) şikkında sorulan yüzde değişimin (%80), (b) şikkında sorulan yüzde (%180) ile %100’ün farkına eşit olduğunu anlamalarını hedeflemiştir.

Diyalog-2

- ÖA: Şimdi (d) şikkındaki soruya bakalım. Bu soru, (c)’deki soruya göre biraz daha zor çünkü burada değişimi yüzde olarak ifade etmeniz gerekiyor. Eğer x' in değeri 5’den 9’a artıyorsa, yüzde kaç artmış olur?
- Ö1: %80.
- ÖA: %80. Herkes bununla hemfikir mi? Çoğunuz bu sonucu buldu değil mi? Evet, %80. Peki şimdi zor kısma geliyoruz. Neden %80? Açıklayabilir misiniz? Ö2 ne düşünüyorsun? Neden artış yüzdesi %80 oldu?
- Ö2: Ben bu soruyu şöyle çözdüm: x' deki değişim 4; bunu başlangıç değerine göre kesir olarak ifade ederek 4/5 buldum. Sonra bu kesri ondalık sayıya çevirdim, o da 0,8 oldu. Bu ondalık sayıyı da yüzdeye çevirince %80 buldum.
- ÖA: O halde şunu mu yaptın? Değişimi ifade etmek için $\Delta x=4$ dedin. Sonra anladığım kadarıyla Δx ’i 5 ile böldün; Δx , 5’in $\Delta x/5$ katıdır dedin (Tahtaya “ Δx , 5’in $\Delta x/5$ katıdır” yazıyor).
- Ö2: Evet
- ÖA: Ve sonra da $\Delta x/5$ yerine, onun ondalık sayı karşılığını yani 0,8’i yazdın, öyle mi?

- Öyleyse Δx , 5'in 0,8 katıdır (Tahtaya, " Δx , 5'in 0,8 katıdır" yazıyor).
8. Ö2: Evet
9. ÖA: Daha sonra bunu yüzde formunda yazdın, değil mi? Buradan Δx , 5'in %80'idir diyebiliriz, değil mi? (Tahtaya, " Δx , 5'in %80'idir" yazıyor) Senin çözüm şeklini bu şekilde özetleyebilir miyiz?
10. Ö2: ... (Öğrenci "evet" anlamında kafasını sallıyor)
11. ÖA: Peki. d ve b şıkkı arasındaki farkı herkes görebiliyor mu? Ö3, d ve b şıkkı arasındaki fark hakkında ne düşünüyorsun?
12. Ö3: Ben d'yi şöyle çözdüm. $5/5$ 'i %100, $10/5$ 'i %200 gibi düşünürsek, $9/5$ %180 olur. Sonra da çıkartma işlemi gibi düşünürsek, %180 ile %100'ün farkı %80 olur. Sizin sorunuza cevap vermemiş oldum ama...
13. ÖA: Hayır, güzel, bu çözüm de hoşuma gitti. Bunu tahtaya yazmak istiyorum. Yani tam olarak şunu yaptığını söyledin değil mi? (Tahtaya, %180-%100 yazıyor)
14. Ö3: Bu %80 oluyor, evet bu şekilde çözdüm.
15. ÖA: Tamam (Tahtaya, %180-%100=%80 yazıyor). Benzer şekilde düşünen var mı? Bazılarının kafa salladığını görüyorum. Ö2'nin yöntemiyle de bu yöntemle de aynı sonucu elde ediyoruz, değil mi? Sizce neden aynı sonucu elde ediyoruz? Kavramsal olarak açıklayabilecek var mı? (Öğrencilere bir süre düşünmeleri için fırsat veriyor, cevap gelmeyince devam ediyor) Ö3, tekrar ne düşündüğünü açıklayabilir misin? Neden %180-%100 şeklinde düşündün?
16. Ö3: $5/5$ kesri %100; $9/5$ kesri %180 olur. Çıkardığımızda, değişimi yüzde olarak buluruz.
17. ÖA: Yani %180'i...
18. Ö3: $9/5$ 'in yüzde formu olarak düşündüm.
19. ÖA: O zaman bunu da $5/5$ 'in yüzde formu olarak düşündün (Tahtaya Şekil 3'deki ifadeyi yazıyor). Peki bunları çıkarttığımızda neyi hesaplamış oluyoruz?
20. Ö3: x'in yüzde olarak ne kadar değiştiğini.
21. ÖA: Evet, güzel. Burada da değişimi hesaplıyoruz ama bunu yüzde formunda yapıyoruz öyle değil mi? Bunu herkes görebildi mi? Son değerden ilk değeri çıkarttığımızda değişimi buluruz. Burada da %180 son değer, %100 ilk değer gibi düşünülürse, %180'den %100'u çıkarttığımızda x'deki değişimi yüzde formunda bulmuş oluruz. Bu herkese anlamlı geliyor mu?

$$180\% - 100\% = 80\%$$

$\frac{9}{5}$ $\frac{5}{5}$

Şekil 3. Öğretim Asistanının Diyalog-2'de Tahtaya Yazdığı İfade

Diyalog-2'de sunulan öğretmen-öğrenci iletişimi, yansıtıcı iletişime bir örnek teşkil etmektedir. Diyalog boyunca ÖA, Diyalog-1'de ÖA'nın yaptığı gibi kendi düşünme şeklini empoze etmek yerine, öğrencilerden çözümlerini paylaşmalarını ve düşüncelerini açıklamalarını istemiş, bu açıklamalar ile ilişkili sorular sormuş ve cevapları dikkatlice dinlemiştir. Diyalogun başında bir öğrencinin d şıkkındaki sorunun doğru cevabını vermesinin ardından, öğrencilerin nasıl düşünerek o cevaba ulaştıklarını anlamak için genel bir soru sormuştur (3. satır). Ö2'nin işlem adımlarını açıklaması üzerine (4. satır), ÖA öğrencinin açıklamaları ile yakından ilişkili ve bu açıklamalardaki önemli matematiksel fikirleri ortaya çıkartacak sorular yöneltmiştir (5., 7. ve 9. satır). Öğrencinin ne düşündüğünü anlamaya yönelik bu sorgulama sayesinde ÖA, zihninde öğrencinin düşünme şeklinin modelini, yani ikinci-derece model, oluşturabilmiştir. Örneğin, Ö2'nin "x" deki değişim 4; bunu başlangıç değerine göre kesir olarak ifade ederek $4/5$

buldum” açıklamasının ardından ÖA’nın “O halde şunu mu yaptın? Değişimi ifade etmek için $\Delta x=4$ dedin. Sonra anladığım kadarıyla Δx ’i 5 ile böldün; Δx , 5’in $\Delta x/5$ katıdır dedin” şeklindeki açıklaması, Ö2’nin önce toplamsal karşılaştırma yaparak artış miktarını belirleme ($\Delta x=4$), daha sonra bu artış miktarı ile ilk değer ($x_i=5$) arasında çarpımsal karşılaştırma yapma düşüncesinin ikinci-derece modeline dayanmaktadır. Benzer şekilde, ÖA’nın Ö2’nin çözümü ile ilgili “ Δx , 5’in 0,8 katıdır” (7. satır) ve “ Δx , 5’in %80’idir” (9. satır) şeklindeki açıklamaları da Ö2’nin başta yaptığı çarpımsal karşılaştırmadan yüzde formunda çarpımsal karşılaştırmaya doğru adım adım gelişen düşünme şeklinin ikinci-derece modeline dayanmaktadır. ÖA bu ikinci-derece modeli hem kendi birinci-derece modeline hem de öğrencinin birinci-derece modeli ile ilgili yaptığı gözlemlere dayanarak oluşturmuştur.

Daha sonra ÖA bir öğrenciye (Ö3), “d ve b şıkkı arasındaki fark hakkında ne düşünüyorsun?” sorusunu yönelterek öğrencinin yüzde ve yüzde değişim arasındaki matematiksel ilişki üzerine düşüncelerini açıklamasını istemiştir (11. satır). Ancak Ö3 cevap olarak (d) şıkkında sorulan yüzde değişimi nasıl belirlediğini açıklamıştır (12. Satır). ÖA, Ö3’ün bir önceki öğrenciden farklı şekilde düşündüğünü fark etmiş, bu düşüncesini sınıftaki öğrencilerin de görmesi için tahtaya yazmıştır (13. ve 15. satır). ÖA’nın bu tutumu öğrencinin düşünme şeklinin bir anlamı olduğuna ve o anlamı ortaya çıkartması gerektiğine inandığının bir göstergesidir. ÖA ile yapılan görüşmede, diyalogun tam bu noktasında Ö3’ün açıklamalarından onun düşünme şekli ile ilgili ne anladığını paylaşması istenmiştir. ÖA öğrencinin “ $5/5$ ’i %100, $10/5$ ’i %200 gibi düşünürsek, $9/5$ %180 olur” açıklamasında esasında 5’in, 5 değerinin %100’ü (yani, 100 aslında 5 değerinin, 5’in bir yüzdesi olarak ölçümünün sonucudur), 9’un da 5 değerinin %180’i (yani, 180 aslında 9 değerinin, 5’in bir yüzdesi olarak ölçümünün sonucudur) olduğunu düşünmüş olabileceğini ancak bunu iyi ifade edemediğini söylemiştir. Buradan da öğrencinin x’in son değeri olan 9 yerine onun yüzde olarak ölçüldüğündeki değeri olan %180’i son değer, x’in ilk değeri olan 5 yerine de onun yüzde olarak ölçüldüğündeki değeri olan %100’ü ilk değer olarak göz önüne almış olabileceğini belirtmiştir. Ayrıca, öğrencilerin son değerden ilk değerin çıkarılmasıyla değişimin elde edileceğini geçmiş derslerden bildiklerini belirten ÖA, Ö3’ün de son değerden (%180) ilk değeri (%100) çıkararak değişimi belirlemeyi ($\%180-\%100=\%80$) düşünmüş olabileceğini ifade etmiştir. Bu açıklamalar, ÖA’nın Ö3’ün düşünme şeklinin ikinci-derece modelini oluşturarak onun ne düşündüğünü anlamaya çalıştığının—yani merkezleştirme sürecine girdiğinin—bir göstergesidir. ÖA bu ikinci-derece modeli hem kendi birinci derece modeline hem de Ö3’ün birinci-derece modeli ile ilgili yaptığı gözlemlere dayanarak oluşturmuştur.

Daha önce de belirtildiği gibi, bir öğretmen öğrenci düşünme şeklinin ikinci-derece modelini oluşturma sürecinde, öğrencinin ifade ettiği düşüncelere göre modeli sürekli olarak gözden geçirir ve yeniler. Diyalog-2’de de ÖA ilk etapta “Ö3, tekrar ne düşündüğünü açıklayabilir misin? Neden $\%180-\%100$ şeklinde düşündün?” sorusu ile Ö3’den çözümünün temelini oluşturan düşünme şeklini tekrar açıklamasını istemiş (15. satır), ardından onun açıklamaları ile yakından ilişkili ve bu açıklamalardaki önemli matematiksel fikirleri ortaya çıkartacak nitelikte sorular yönelmiştir (17. ve 19. satır). ÖA’nın Ö3’ün ne düşündüğü ile ilgili daha fazla bilgi edinmek amacıyla attığı bu adımlar onun, oluşturduğu ikinci-derece modeli gözden geçirme ve yenileme sürecine dair göstergelerdir.

Yansıtıcı iletişimin özelliklerinden biri de öğretmenin, öğrencilerin paylaştığı düşünme şekillerini geliştirmek amacıyla, öğretim ile ilgili kararlarını o düşünme şekillerinin ikinci-derece modeline dayalı olarak vermesidir. Diyalog-2’de ÖA ikinci-derece modeli kullanarak sınıftaki öğrencileri yüzde değişim kavramı ile ilgili iki farklı düşünme şekli arasında ilişki kurmaya teşvik eden öğretim hamleleri yapmıştır (15. satır). Örneğin, ilk olarak, öğrencilerden Ö3 ile Ö2’nin aynı sonucu veren fakat farklı çözüm yaklaşımları arasındaki ilişkiyi kavramsal olarak açıklamalarını istemiştir (15. satır). Daha sonra Ö3’ün, paylaştığı düşünme şekli ile ilgili detay vermesini gerektiren sorular sormuş (17. ve 19. satır) ve Ö3’ün bu sorulara verdiği cevapları tahtaya yazmıştır (Şekil 3). Kendisiyle yapılan görüşmede, bu soruları sormaktaki

amacının Ö3'ün ne düşündüğünü daha iyi anlamak istemesi olmasının yanı sıra, öğrencilerin, Ö2'nin ortaya koyduğu "4, 5'in %80'idir" düşüncesi ile Ö3'ün ortaya koyduğu "%180-%100=%80" düşüncesi arasındaki matematiksel ilişkiyi görmelerini sağlamak olduğunu belirtmiştir. ÖA'ya göre, her iki çözüm yaklaşımında da x'deki değişim son değerden ilk değer çıkartılarak ve yüzde olarak belirlenmiştir; ancak Ö2 önce x'in ilk değerinden son değerine değişimini belirleyip sonra bu değişimi yüzde formuna çevirirken, Ö3 önce x'in ilk ve son değerlerini yüzde formuna çevirip sonra yüzde değişimi belirlemiştir. ÖA diyalogun sonunda yaptığı açıklama ile bu ilişkiyi tekrar vurgulamıştır (21. Satır). Bu açıklama aynı zamanda, ÖA'nın dersin başında hedeflediği gibi, öğrencilerin yüzde değişimin (%80), yüzde (%180) ile %100'ün farkına eşit olduğunu görmelerini desteklemiştir.

Özetle, bu yansıtıcı iletişim örneğinde ÖA, öğrencilerin düşünme şekillerini ortaya çıkartan sorular sormuş, bu düşünme şekillerini anlamak için ikinci-derece model oluşturarak merkezsizleştirme sürecine girmiştir. Bir yandan öğrencilerin fikrsel katkı yapmasına izin verirken, diğer yandan bu fikirleri (öğrenci düşünme şekillerinin ikinci-derece modelini) kullanarak diyalogu dersin öğrenme hedeflerini gerçekleştirecek şekilde yürütebilmiştir.

3.4. İletişimde Merkezsizleştiriminin Rolü

Alan yazında merkezsizleştirme kavramı kullanılarak kişiler arasındaki sözlü iletişimin niteliğinin incelendiği sınırlı sayıda araştırma bulunmaktadır. Bunlardan ilkinde Carlson, Bowling, Moore ve Ortiz (2007) lise matematik öğretmenlerinin bir mesleki gelişim programı kapsamında bir araya geldiği toplantılarda, tartışmayı yürüten lider öğretmenin merkezsizleştirme becerisinin tartışmanın anlamlı diyaloglara dönüşmesindeki rolünü incelemiştir. Elde edilen bulgular, lider öğretmenin diğer öğretmenlerin bakış açısını anlama ve toplantıyı bu bilgiye dayalı olarak yönlendirme (merkezsizleştirme) becerisinin öğretmenler arasında, matematiği öğrenme ve öğretmeye yönelik, anlamlı diyalogların oluşmasına katkı sağladığı yönündedir. Bu çalışmanın sonunda araştırmacılar, lider öğretmenin diğer öğretmenlerin bakış açısı ile ilgilenmediği ilk seviyeden başlamak üzere, beş farklı seviyede merkezsizleştirme becerisi tanımlamışlardır.

Marfai, Moore ve Teuscher (2011), Carlson ve diğerlerinin (2007) öğretmen-öğretmen iletişimi bağlamında geliştirdiği bu çerçeveyi kullanarak, bir lise matematik öğretmenin öğrencileri ile kurduğu diyaloglardaki merkezsizleştirme becerisinin, öğrencilerin kendi düşünme şekilleri üzerine düşünmelerine nasıl bir etkisi olduğunu incelemiştir. Sonuçlara göre, öğretmenin üst seviye merkezsizleştirme becerisi gösterdiği diyaloglarda, öğrencilere kendi düşünme şekilleri üzerine düşünme fırsatı verilerek onların kavramsal anlamaları desteklenmiş ve matematiksel açıdan zengin tartışmaların ortaya çıkması sağlanmıştır. Teuscher ve diğerleri (2016), aynı öğretmenin öğrencileri ile kurduğu matematiksel diyalogları Thompson'ın (2000, 2013) tanımladığı yansıtıcı ve yansıtıcı olmayan iletişim modelleri çerçevesinde incelemiş, bu iki tür iletişimin öğrencilerin öğrenmelerini ne şekilde etkilediğini ortaya koymuştur. Buna göre, öğretmen öğrencileri ile yansıtıcı iletişim kurduğunda onların düşünme şekillerini anlayabilmiş, bu düşünme şekilleriyle yakından ilişkili sorular sorarak öğrencilerin kavramsal anlamalarını destekleyebilmiştir (Teuscher ve diğerleri, 2016). Baş Ader ve Carlson (2021) yansıtıcı ve yansıtıcı olmayan iletişim modellerini kullanarak öğretim asistanları ile öğrenciler arasındaki sınıf içi sözlü iletişimi inceledikleri çalışmalarında, beş farklı seviyede merkezsizleştirme becerisinin tanımlandığı bir teorik çerçeve ortaya koymuştur. Bu teorik çerçevede, her bir seviye için, öğretim asistanlarının yaptıkları öğretim hamleleri ve bu öğretim hamlelerine temel oluşturan zihinsel süreçleri tanımlanmıştır.

Merkezsizleştirme kavramı, araştırma temelli öğretim yaklaşımının benimsendiği bir kimya sınıfında, öğrenciler arasındaki iletişimin niteliğinin belirlenmesinde de kullanılmıştır (Moon, Stanford, Cole ve Towns, 2017). Araştırmanın sonuçları, öğrenmeyi destekleyecek nitelikte bir öğrenci-öğrenci iletişimde en önemli bileşenlerden birinin öğrencilerin merkezsizleştirme becerisi olduğunu ortaya koymuştur. Öğrencilerin bu becerileri,

kendilerinden farklı düşünme şekillerini göz önünde bulundurmalarını ve kendi düşünme şekilleri üzerine düşünmelerini sağlayarak öğrenmelerine destek olmuştur.

Sonuç olarak merkezsizleştirme, henüz sınırlı düzeyde de olsa, öğretmen-öğretmen (Carlson ve diğerleri, 2007), öğretmen-öğrenci (Baş Ader ve Carlson, 2021; Marfai ve diğerleri, 2011; Teuscher ve diğerleri, 2016) ve hatta öğrenci-öğrenci (Moon ve diğerleri, 2017) iletişiminin niteliğinin araştırılmasında bir teorik çerçeve olarak kullanılmıştır. Merkezsizleştirme kavramı bu araştırmacılara, iletişimin niteliğini belirlerken, kişilerin birbirleri ile olan iletişimlerine yön veren düşünme şekillerini ve zihinsel süreçlerini de açıklama olanağı sağlamıştır.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

4.1. Tartışma ve Sonuç

Yenilikçi yaklaşıma göre, öğrencilerin matematiksel fikirlerini rahatça ifade edebildikleri, savunabildikleri, birbirlerinin fikirleri üzerine düşünüp tartışabildikleri bir sınıf ortamı kavramsal anlamının ve öğrenmenin desteklenmesi için oldukça önemlidir (Brodie, 2011; Stein ve diğerleri, 2008; Walshaw ve Anthony, 2008). Ancak, bu türden bir sınıf ortamını ve ortaya çıkabilecek matematiksel diyalogları dersin öğrenme hedeflerini gerçekleştirecek şekilde yönetebilmek öğrenci düşünme şekline duyarlı öğretim becerisi gerektirir (Jacobs ve Empson, 2016; Sherin, 2002; Speer ve Wagner, 2009). Bazı araştırmacılar bu beceriyi öğretmenin öğretim hamleleri boyutunda ele alırken (Brodie, 2011; Jacobs ve Ambrose, 2008; Stein ve diğerleri, 2008), bazıları bu beceri için gereken öğretmen bilgisine odaklanmıştır (Carpenter ve diğerleri, 1996; Johnson ve Larsen, 2012; Sherin, 2002; Speer ve Wagner, 2009). Başka bir grup araştırmacı da duyarlı öğretim için öğretmenlerin öğrenci düşünme şeklini fark etme becerisinin geliştirilmesi gerektiğini savunmaktadır (van Es, 2011; van Es ve Sherin, 2002, 2008). Bu araştırmalar, duyarlı öğretim için öğretmenlerin sahip olması gereken bilgi ve becerilerin neler olduğu konusunda önemli sonuçlar ortaya koymuştur. Ancak önceki bölümlerde de belirtildiği gibi, bu araştırmaların en önemli sınırlılığı, öğretmenlerin öğretimine ve öğrencileri ile iletişimine yön veren zihinsel süreçlerinin göz ardı edilmiş olmasıdır (Teuscher ve diğerleri, 2016; Thompson, 2016). Duyarlı öğretim becerisinin doğasını anlamak ve gelişimini desteklemek için alan yazında bu sınırlılığı giderebilecek araştırmalara da gereksinim vardır (Teuscher ve diğerleri, 2016).

Bu çalışmada, alan yazındaki bu boşluğu doldurmaya yönelik araştırmalar için bir teorik çerçeve olabilecek merkezsizleştirme kavramı ve radikal yapılandırmacı araştırmacıların bu kavramı temel alarak ortaya koydukları iki iletişim modeli tanımlanmıştır. İki matematiksel diyalog bu modeller bağlamında incelenmiş ve böylece modellerin, duyarlı öğretimin gerektirdiği bir öğretmen-öğrenci iletişiminin karakterize edilmesinde, bir kavramsal çerçeve olarak nasıl kullanılabileceği gösterilmiştir. Takip eden bölümlerde, bu örnek diyaloglar üzerinde yapılan incelemelerden de faydalanılarak, merkezsizleştirme kavramının ve iki iletişim modelinin duyarlı öğretim ile ilişkili geçmiş araştırmalardaki sınırlılıkların giderilmesine nasıl katkı sağlayacağı tartışılacaktır. Öneriler bölümünde ise merkezsizleştirme kavramı kullanılarak yapılacak araştırmalar için bazı öneriler sunulacaktır.

4.1.1. Öğretmen-Öğrenci İletişimi ve Merkezsizleştirme

Öğrencilerin matematiği öğrenmelerini destekleyecek nitelikte bir öğretmen-öğrenci iletişimine odaklanan araştırmacılar, bu iletişimin hangi yapıda olması-ya da olmaması-gerektiği ile ilgili bulgular elde etmiştir (Brodie, 2011; Wertsch ve Toma, 1995; Wood, 1998). Bu çalışmalarda ortaya konulan iletişim örnekleri, yansıtıcı ve yansıtıcı olmayan iletişim ile paralellik göstermektedir. Örneğin Wood'un (1998) tanımladığı odaklama örüntüsü ve Wertsch ve Toma'nın (1995) tanımladığı diyaloga dayalı iletişim, Thompson'ın (2000, 2013) tanımladığı yansıtıcı iletişimin yapısı ile örtüşmektedir. Üç iletişim yapısında da öğrenci

düşünme şeklinin öğretimin merkezinde olması, öğretmenin öğrencinin yaptığı fikirsel katkının farkında olması ve bu fikirleri onun var olan düşünme şeklini geliştirmek için kullanması, öğrencinin kendi düşünme şekli üzerinden matematiksel anlamlarını oluşturmasına fırsat verilmesi esastır. Diyalog-2’de ÖA’nın öğrenciler ile kurduğu iletişim bu özellikleri barındırmaktadır. Bauersfeld’in (1980) tanımladığı daraltma örüntüsü ve Wertsch ve Toma’nın tanımladığı tek anlamlı iletişim ise Thompson’ın karakterize ettiği yansıtıcı olmayan iletişime benzemektedir. Üç iletişim yapısında da öğretmen öğrencinin ne düşündüğünü dikkate almaz, cevabını önceden bildiği sorularla öğrenciyi belirli bir düşünme şekline yönlendirir. Diyalog-1’de ÖA’nın öğrenciler ile kurduğu iletişim de bu yapıya sahiptir.

Bir diğer paralellik, nakletme örüntüsü ile yansıtıcı ve yansıtıcı olmayan iletişim arasında kurulabilir. Brodie’nin (2011) de ifade ettiği gibi, nakletme örüntüsü öğretmen-öğrenci iletişiminin temel yapısını oluşturur ve öğrenmeye etkisi nasıl kullanıldığı ile ilişkilidir. Örnek olarak verilen iki diyalogda da görüldüğü gibi, başlatma-cevap verme-geri dönüt verme/değerlendirme üçlüsü hem yansıtıcı (Diyalog-2) hem de yansıtıcı olmayan (Diyalog-1) iletişimin yapısında vardır. Ancak, Diyalog-2’deki iletişimin başlatma aşamalarında ÖA’nın öğrencilere düşünme şekillerini ortaya çıkartacak türden, kavramsal cevaplar gerektiren sorular sorması ve geri dönüt verme/değerlendirme aşamalarında düşünme şekilleriyle yakından ilişkili ve bunları detaylandırmalarını gerektiren sorular sorması, diyalogun öğrencilerin yüzde değişim kavramını anlamalarını destekleyecek yönde ilerlemesini sağlamıştır. Diyalog-1’de ise ÖA’nın öğrenciler ile kurduğu iletişim onların kendi fikirlerini üretmesini engelleyen bir yapıya sahiptir (Wood, 1998). Bauersfeld’in (1980) nakletme örüntüsü için ifade ettiği gibi, Diyalog-1’de ÖA öğrencilere söz hakkı veriyor gibi görünse de, esasında, onları kendi düşünme şekline yönlendiren sorular sormanın ötesine geçememiştir.

Ancak öğretmen-öğrenci iletişiminin yapısını sadece öğretmenin ne yaptığı ya da ne söylediği üzerinden karakterize eden araştırmalar, öğretmenin bu davranışlarına temel oluşturan zihinsel süreçleri hakkında bir bilgi sunmamaktadır. Diğer yandan, Thompson’ın (2000, 2013) merkezsizleştirme kavramını temel alarak tanımladığı yansıtıcı ve yansıtıcı olmayan iletişim modelleri, öğretmenin öğrencileri ile iletişimine yön veren zihinsel süreçlerini de açıklayabilmektedir (Thompson, 2000, 2013). Örneğin, Diyalog-1’de ÖA’nın öğrencilerin düşünme şekillerini ortaya çıkartacak türden sorular sormaması, bu düşünme şekillerini anlamak için merkezsizleştirme sürecine girmemesi ile açıklanabilir. Buna paralel olarak, ÖA’nın cevabını önceden bildiği sorularla öğrenciyi belirli bir düşünme şekline yönlendirmeye çalışması, öğrenciler ile iletişimini birinci-derece modeline dayalı olarak yürütmesi ile açıklanabilir. Diyalog-2 de ise ÖA’nın öğrencilerin yaptığı fikirsel katkıların farkında olması ve bu fikirleri onların var olan düşünme şekillerini geliştirmek için kullanması, onun bu düşünme şekillerinin ikinci-derece modelini oluşturması ve kullanması ile mümkün olmuştur. Benzer şekilde, ÖA oluşturduğu ikinci-derece modeli gözden geçirme ve yenileme sürecinde öğrencilerin düşünme şekilleriyle yakından ilişkili ve bunları detaylandırmalarını gerektiren sorular sorabilmiştir.

4.1.2. Öğretmen Bilgisi ve Merkezsizleştirme

Öğretmenlerin biliş temelli öğretim (BTÖ) becerisi üzerine yapılan çalışmalar (Carpenter ve diğerleri, 1989; Carpenter ve diğerleri, 1996) ve duyarlı öğretimin gerektirdiği bilgi türünü inceleyen araştırmalar (Johnson ve Larsen, 2012; Sherin, 2002; Speer ve Wagner, 2009) teorik çerçeve olarak Shulman’ın (1986) pedagojik alan bilgisi ve Ball ve diğerlerinin (2008) öğretmek için matematik bilgisi tanımlamalarını kullanmıştır. Ancak radikal yapılandırmacı perspektifi savunan araştırmacılara göre (Silverman ve Thompson, 2008; Thompson, 2016) bu tanımlamalar bilginin öğretmenlerin zihinleri dışında bir yerde var olduğu varsayımına dayanır ki bu varsayım öğretim ile ilgili kararların ve uygulamaların esas kaynağını, yani öğretmenlerin düşüncelerini ve zihinsel süreçlerini göz ardı etmektedir (Thompson, 2016).

Silverman ve Thompson (2008) öğretmen bilgisinin doğasına ve gelişimine, Piaget'nin genetik epistemoloji yaklaşımına dayalı bir perspektiften bakılması gerektiğini savunmaktadır. Bu görüşe göre, öğretmek için matematik bilgisi, öğretmenin matematiksel kavramlar ile ilgili sahip olduğu gelişimsel anlama düzeyinden pedagojik yönden güçlü anlama düzeyine dönüşmesi ile oluşur. Pedagojik yönden güçlü öğretmenin, "(1) sahip olduğu gelişimsel anlama düzeyinin öğrencilerin ilişkili fikirleri öğrenmesini nasıl destekleyeceğini anlamasını, (2) sahip olduğu gelişimsel anlama düzeyine öğrencilerin de sahip olması için atması gereken adımların ne olduğunu ve bunların neden işe yarayacağını anlamasını" içerir (Silverman ve Thompson, 2008, s. 502). Bu dönüşümü sağlayan ise öğretmenin merkezsizleştirme becerisidir (Silverman ve Thompson, 2008). Sonuç olarak merkezsizleştirme kavramı, nitelikli iletişimi karakterize etmenin yanı sıra, öğretmek için matematik bilgisini gelişimsel olarak tanımlamak için de bir teorik bakış açısı sunmaktadır.

Öğretmek için matematik bilgisini araştırmak bu çalışmanın kapsamı dışında olsa da, Diyalog-1 ve Diyalog-2'de ÖA'ların merkezsizleştirme süreci ile öğretmek için matematik bilgileri arasındaki ilişkiye yönelik yorum yapmak mümkündür. Diyalog-1'i yürüten ÖA öğrenciler ile iletişimi sırasında ikinci-derece model oluşturma (merkezsizleştirme) girişiminde bulunmamıştır; örneğin, negatif yönde yüzde değişimi ifade ederken eksi işaretini kullanmayan öğrencinin (Ö1) ya da küçülme oranını hatalı söyleyen öğrencinin (Ö2) düşünme şeklini anlamak için merkezsizleştirme sürecine girmemiştir. Bu durumun iki olası sebebinden bahsedilebilir. İlk olarak, ÖA etkinlikteki matematiksel kavramlar ile ilgili gelişimsel anlama düzeyinde olmayabilir. Eğer ÖA gelişimsel anlama düzeyinde ise, merkezsizleştirme sürecine girmediği için, bu kavramların öğretiminde destek olacak bir pedagojik anlama düzeyine geçiş yapamamış olabilir. Dolayısıyla, ÖA öğrenciler ile kurduğu iletişimde onlara kendi düşünme şeklini empoze etmenin ötesine geçememiştir.

Diğer yandan, Diyalog-2'yi yürüten ÖA'nın öğrenciler ile iletişimindeki öğretim hamleleri ve ardından yapılan görüşmedeki açıklamaları, ÖA'nın merkezsizleştirme sürecinin onun gelişimsel anlama düzeyinden pedagojik anlama düzeyine geçiş yapmasına destek olduğuna dair göstergeler sunmaktadır. Görüşmenin başında ÖA'nın etkinliğin temelindeki matematiksel kavramlar ve bu kavramlar arasındaki matematiksel ilişkiler ile ilgili yaptığı açıklamalar (birinci-derece model) onun gelişimsel anlama düzeyini yansıtmaktadır. Diyalog-2 sırasında ÖA hem Ö2'nin hem de Ö3'ün düşünme şeklinin ikinci-derece modelini oluşturarak merkezsizleştirme sürecine girmiştir. Merkezsizleştirme ÖA'nın, bu iki düşünme şekli arasındaki matematiksel ilişkiyi fark etmenin yüzde değişim kavramının öğrenilmesini destekleyeceğini düşünmesine sebep olmuş olabilir (pedagojik yönden güçlü anlamanın 1. bileşeni). Diğer yandan ÖA sınıftaki öğrencilerin bu ilişkiyi anlamalarını teşvik etmek amacıyla Ö3'ün ne düşündüğü ile ilgili detay vermesini istemiş (17. ve 19. satır) ve son aşamada "Burada da değişimi hesaplıyoruz ama bunu yüzde formunda yapıyoruz öyle değil mi?" sorusunu sorarak bu ilişkiyi tekrar vurgulamıştır (21. satır). Burada da, merkezsizleştirme ÖA'nın öğrencilerin yüzde değişim kavramını anlamaları için atması gereken adımların ne olduğuna karar verebilmesini sağlamış olabilir (pedagojik yönden güçlü anlamanın 2. bileşeni). Merkezsizleştirme ile öğretmek için matematik bilgisi arasındaki ilişkiye dair yapılan bu yorumların doğruluğunun araştırılması, gelecek çalışmaların konusu olabilir.

4.1.3. Fark Etme Becerisi ve Merkezsizleştirme

Jacobs ve diğerlerinin (2010) tanımladığı öğrenci düşünme şekillerini fark etme becerisi ile radikal yapılandırmacı araştırmacıların (Steffe ve Thompson, 2000; Thompson, 2000, 2013) tanımladığı merkezsizleştirme becerisi arasında yakın bir ilişki bulunmaktadır. Teuscher ve diğerlerine (2016) göre, fark etme becerisi tanımlanırken öğretmenlerin bir tür merkezsizleştirme sürecine girdiği kabul edilir. Ancak bu kabuldeki merkezsizleştirme öğretmenlerin öğrenci düşünme şeklinin ikinci-derece modelini oluşturma ve kullanma süreci olarak tanımlanmamıştır. Fark etme becerisinin ilk iki bileşeni olan öğrenci çözüm stratejisindeki matematiksel fikirleri belirleme ve bu fikirlerin yansıttığı anlama düzeyini

yorumlama, öğretmenin zihninde öğrenci düşünme şeklinin ikinci-derece modelini oluşturarak merkezsizleştirme sürecine girmesi ile mümkün olmaktadır (Teuscher ve diğerleri, 2016). Bu görüşü veriye dayalı olarak doğrulamak bu araştırmanın kapsamı dışında olsa da, Diyalog-1 ve özellikle Diyalog-2 bu görüşü destekleyen göstergeler sunmaktadır.

Diyalog-1’de ÖA, öğrencilerin verdikleri cevapların altında yatan düşüncelerini anlamak amacıyla ikinci-derece model oluşturma girişiminde bulunmayarak merkezsizleştirme sürecine girmemiştir. Bu sebeple, öğrencilerin nasıl düşündüğünü ortaya çıkartacak, buradan da önemli matematiksel fikirleri belirleyip yorumlayacak bir durum oluşmamıştır. Bu anlamda Diyalog-1, bir öğretmenin kendi düşünme şeklinden sıyrılıp öğrencilerin nasıl düşündüğünü anlamak için merkezsizleştirme sürecine girmediği bir öğretimde, öğrencilerin matematiksel fikirlerini fark edemeyeceğini de açıkça göstermiştir. Diyalog-2’de ise ÖA’nın Ö2 ve Ö3’ün düşünme şekillerini anlamak için ikinci-derece model oluşturarak merkezsizleştirme sürecine girmesi, bu öğrencilerin çözüm yaklaşımlarındaki önemli matematiksel fikirleri belirleyebilmesine ve yorumlayabilmesine olanak sağlamıştır. Örneğin, Ö3’ün düşünme şeklinin ikinci-derece modelini oluşturma sürecinde ÖA, çözümdeki matematiksel olarak önemli detayları belirleyebilmiş (önce x ’in ilk ve son değerlerini yüzde formuna çevirme, sonra bu yüzdelerin farkını alarak yüzde değişimi belirleme) ve bu detayların yansıttığı düşünme şeklini yorumlayabilmiştir (x ’in son değeri olan 9 yerine, onun yüzde olarak ölçüldüğündeki değeri olan %180’i son değer, x ’in ilk değeri olan 5 yerine de onun yüzde olarak ölçüldüğündeki değeri olan %100’ü ilk değer olarak düşünme).

Teuscher ve diğerlerine (2016) göre öğretmenin öğretim sırasında öğrenci düşünme şekline dayalı kararlar alması ve uygulaması da öğretmenin ikinci-derece model oluşturma (merkezsizleştirme) ve kullanma sürecine bağlı olarak gerçekleşir. Bu görüş Hackenberg’ün (2005) vurguladığı, ikinci-derece model oluşturma ve kullanma arasındaki ilişki ile de örtüşmektedir. Bu ilişkiye göre, öğretmen öğretimi sırasında öğrenci düşünme şeklinin ikinci-derece modelini oluştururken o modele dayalı olarak hareket eder. Dolayısıyla, öğretmenin öğretimde ikinci-derece modele dayalı olarak aldığı kararlar öğrenci düşüncesine dayalı kararlar olur. Diyalog-1’de ÖA ikinci-derece model oluşturma girişiminde bulunmadığı için, öğretim ile ilgili kararlarını öğrencilerin düşünme şekillerine dayalı olarak verememiştir. Sorduğu sorular ve yaptığı açıklamalar birinci-derece modele dayalı olmuştur. Diyalog-2’de ise ÖA öğretim ile ilgili kararlarını öğrenci düşünme şekillerinin ikinci-derece modeline dayalı olarak vermiştir. Bu modele dayalı olarak sorduğu sorular ve yaptığı açıklamalar ile sınıftaki öğrencilerin yüzde değişim kavramını daha iyi anlamalarını sağlamaya çalışmıştır.

Sonuç olarak merkezsizleştirme öğretmenin, öğrenci ile iletişimi sırasında, onun düşünme şeklini fark etme ve bu bilgiye dayalı karar alıp uygulama imkânı sağlayan zihinsel süreçlerini açıklayabilmektedir. Diğer bir ifadeyle merkezsizleştirme, öğretmen-öğrenci iletişimi sırasında öğretmenin fark etme becerisinin duyarlı öğretim hamlelerine nasıl dönüştüğüne açıklık getirmektedir. Dolayısıyla bu kavram araştırmacılara, Jacobs ve diğerlerinin (2010) vurguladığı türden bir sınırlılığı gidermeye yönelik araştırmaların yapılabilmesine olanak sağlayacak bir teorik bakış açısı sunmaktadır (Teuscher ve diğerleri, 2016).

4.1.4. Öğretim Hamleleri ve Merkezsizleştirme

Öğretmenin, takip etme ya da üzerine gitme hamlelerinde olduğu gibi, öğrencinin düşünme şekliyle yakından ilişkili ve birbiriyle bağlantılı sorular sorması ve, bağlantı kurma hamlesinde olduğu gibi, onun farklı matematiksel fikirler arasında ilişki kurmasını sağlamaya yönelik öğretim hamleleri yapması, öğrenci ile iletişiminin niteliğini ve öğrenmeyi olumlu yönde etkilemektedir (Boaler ve Brodie, 2004; Brodie, 2011; Franke ve diğerleri, 2009; Hiebert ve Wearne, 1993; Jacobs ve Ambrose, 2008; Stein ve diğerleri, 2008).

Bu öğretim hamleleri, Diyalog-1’de ÖA’nın öğrenci ile iletişimde göze çarpmazken, Diyalog-2’de ÖA’nın hamleleriyle büyük oranda benzerlik göstermektedir. Esasında her ikisi de öğrencilere sorular yöneltmiş ve cevaplarını dinlemiştir. Ancak Diyalog-1’de ÖA öğrencileri

belirli bir düşünme şekline yönlendiren türden sorular yöneltirken, Diyalog-2’de ÖA’nın sorduğu sorular öğrencilerin düşünceleri ile yakından ilişkili, bu düşünceleri anlamaya ve geliştirmeye yönelik olmuştur. Diyalog-1’de ÖA öğrencilerin cevaplarının üzerine gitmezken, Diyalog-2’de ÖA öğrencilerin açıklamalarının ardından nasıl düşündükleri ile ilgili detay vermelerini gerektiren ve birbiriyle bağlantılı bir dizi soru yöneltmiştir. Ö2 ve Ö3 ile kurduğu diyaloglarda peş peşe sorduğu sorular ÖA’nın yaptığı üzerine gitme hamlelerinin örnekleridir.

Merkezsizleştirme kavramı çerçevesinde tanımlanan yansıtıcı ve yansıtıcı olmayan iletişim modelleri, öğretmenlerin bu öğretim hamlelerini yapmasının–ya da yapmamasının–temelindeki zihinsel süreçleri açıklayan bir teorik çerçeve sunmaktadır (Baş Ader ve Carlson, 2021; Teuscher ve diğerleri, 2016). Örneğin, Diyalog-1’de ÖA öğrencilerin düşünme şekillerini anlamak amacıyla ikinci-derece model oluşturma (merkezsizleştirme) sürecine girmediği için, öğrenciler ile diyalogunu kendi birinci-derece modeline dayalı olarak yürütmüştür. Bu sebeple, öğrencilerin verdiği cevaplar ile ilişkili ve bu cevapları açıklamalarını gerektiren sorular sorarak üzerine gitme hamlesi yapmamıştır. ÖA sorduğu sorular ile ya öğrencinin yanlış cevabını düzeltmiş (“0,4 ile çarpmak bize indirim verir öyle değil mi?”) ya da öğrenciyi belirli bir düşünme şekline yönlendirmeye çalışmıştır (“Eğer indirimli fiyatı bulmak istiyorsak 150 doları kaç ile çarpmamız gerekir?”).

Diyalog-2’de ise ÖA ikinci-derece model oluşturarak öğrencilerin çözüm yaklaşımlarının altında yatan düşünme şekillerini anlamaya çalışmıştır. Daha önce de belirtildiği gibi, öğretmen ikinci-derece model oluştururken aynı zamanda bu modele dayalı olarak hangi öğretim hamlelerini yapması gerektiğine karar verir (Hackenberg, 2005). Diyalog-2’de de ÖA, ikinci-derece model oluşturma sürecinde yaptığı üzerine gitme hamleleri ile, öğrencilerin düşünme şekilleriyle ve birbiriyle bağlantılı sorular yöneltmiş (5–9. satırlar ve 13–19. satırlar), bu sayede öğrencilerin düşüncelerini detaylı bir şekilde açıklamalarını sağlamıştır. Benzer şekilde, ÖA’nın sınıftaki öğrencilerin yüzde değişim kavramı ile ilgili iki matematiksel düşünme şekli arasında ilişki kurmasını sağlama yönündeki bağlantı kurma hamlesi, ÖA’nın ikinci-derece modele dayalı olarak yaptığı bir öğretim hamlesidir.

Burada da görülebileceği gibi, yansıtıcı ve yansıtıcı olmayan iletişim modelleri, öğrenci düşünme şekline duyarlı öğretim hamlelerini radikal yapılandırmacı teoriye dayalı olarak yorumlamak isteyen araştırmacılar için bir kavramsal çerçeve sunmaktadır (Baş Ader ve Carlson, 2021; Teuscher ve diğerleri, 2016; Thompson, 2000, 2013).

4.2. Öneriler

Yapılan sınırlı sayıda araştırma kişilerin merkezsizleştirme becerisinin etkili iletişimdeki önemini ortaya koymuş olsa da (Baş-Ader & Carlson, 2021; Carlson ve diğerleri, 2007; Marfai ve diğerleri, 2011; Moon ve diğerleri, 2017; Teuscher ve diğerleri, 2016), merkezsizleştirmenin duyarlı öğretimin gerektirdiği nitelikte bir öğretmen-öğrenci iletişimindeki rolü üzerine yapılacak daha fazla sayıda araştırmaya gereksinim vardır. Bunun yanı sıra, gelecek araştırmalarda öğretmenlerin merkezsizleştirme süreçlerini etkileyen faktörler üzerinde durulması önerilmektedir. Örneğin, öğretmenin matematik alan bilgisi bu faktörler arasında ilk sıradadır. Silverman ve Thompson’a (2008) göre öğretmek için matematik bilgisi, öğretmenin matematik alan bilgisinin (gelişimsel anlama düzeyi) merkezsizleştirme süreciyle pedagojik alan bilgisine (pedagojik yönden güçlü anlama düzeyi) dönüşümü ile oluşmaktadır. Bu görüşten hareketle, öğretmenin matematik alan bilgisi ile merkezsizleştirme becerisi arasında nasıl bir ilişki olduğu, üzerinde durmaya değer bir araştırma konusudur. Merkezsizleştirme becerisinin gözlemlenebilir öğretmen davranışları yönünden tanımlanması da önemli araştırma konularından bir diğeri olabilir. Bu tanımlamalar, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının merkezsizleştirme becerilerinin ve nihai olarak duyarlı öğretim becerilerinin geliştirilmesini hedefleyen mesleki gelişim çalışmaları için de rehber olacaktır.

Etik Kurul Onay Bilgileri

Etik kurul onayına başvuru sürecinde, bu çalışmada kullanılan veriler için proje yürütücüsünden gerekli izinler alınmıştır. Etik kurul onay belgesi, İstanbul Aydın Üniversitesi'nden 01/ 02/ 2021 tarihinde alınmıştır. Belge sayısı 2021/1'dir.

KAYNAKÇA

- Ball, D. L., & Cohen, D. K. (1999). Developing practice, developing practitioners: Toward a practice-based theory of professional education. In L. Darling-Hammond & G. Sykes (Ed.), *Teaching as the learning profession: Handbook of policy and practice* (pp. 3–32). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Ball, D. L., Thames, M. D., & Phelps, G. (2008). Content knowledge for teaching: What makes it special? *Journal of Teacher Education*, 59(5), 389–407. Doi:10.1177/0022487108324554
- Baş Ader, S., & Carlson, M. P. (2021). Decentering framework: A characterization of graduate student instructors' actions to understand and act on student thinking. *Mathematical Thinking and Learning*. Doi:10.1080/10986065.2020.1844608
- Bauersfeld, H. (1980). Hidden dimensions in the so-called reality of a mathematics classroom. *Educational Studies in Mathematics*, 11(1), 23–41. Doi:10.1007/BF00369158
- Boaler, J., & Brodie, K. (2004). The importance, nature and impact of teacher questions. In D. E. McDougall & J. A. Ross (Ed.), *Proceedings of the Twenty-Sixth Annual Meeting of the North American Chapter of the International Group for the Psychology of Mathematics Education* (Volume 2, pp. 774–782). Toronto, Ontario, Canada: Institute of Studies in Education/University of Toronto. Erişim adresi: <https://www.pmena.org/proceedings/>
- Brodie, K. (2011). Working with learners' mathematical thinking: Towards a language of description for changing pedagogy. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 174–186. Doi:10.1016/j.tate.2010.07.014
- Carlson, M. P., Bowling, S., Moore, K., & Ortiz, A. (2007). The role of the facilitator in promoting meaningful discourse among professional learning communities of secondary mathematics and science teachers. In T. S. Lamberg & L. R. Wiest (Ed.), *Proceedings of the 29th Annual Meeting of the North American Chapter of the International Group for the Psychology of Mathematics Education* (pp. 841–848) içinde. Stateline (Lake Tahoe), NV: University of Nevada, Reno. Erişim adresi: <https://www.pmena.org/proceedings/>
- Carlson, M., Jacobs, S., Coe, E., Larsen, S. ve Hsu, E. (2002). Applying covariational reasoning while modeling dynamic events: A framework and a study. *Journal for Research in Mathematics Education*, 33(5), 352–378. doi:10.2307/4149958
- Carlson, M. P., Oehrtman, M., & Moore, K. (2016). *Precalculus: Pathways to calculus* (6. Ed.). Phoenix, AZ: Rational Reasoning.
- Carpenter, T. P., Fennema, E., & Frank, M. L. (1996). Cognitively guided instruction: A knowledge base for reform in primary mathematics instruction. *The Elementary School Journal*, 97(1), 3–20. Doi:10.1086/461846
- Carpenter, T. P., Fennema, E., Peterson, P. L., Chiang, C. P., & Loeff, M. (1989). Using knowledge of children's mathematics thinking in the classroom teaching: An experimental study. *American Educational Research Journal*, 26(4), 499–531. Doi:10.3102/00028312026004499

- Davis, B. (1997). Listening for differences: An evolving conception of mathematics teaching. *Journal for Research in Mathematics Education*, 28(3), 355–376. Doi:10.2307/749785
- Franke, M., Turrou, A. C., & Webb, N. (2011). Teacher follow-up: Communicating high expectations to wrestle with the mathematics. In L. R. Wiest & T. Lamberg (Ed.), *Proceedings of the 33rd Annual Meeting of the North American Chapter of the International Group for the Psychology of Mathematics Education* (pp. 1–14). Reno, NV: University of Nevada, Reno. Erişim adresi: <https://www.pmena.org/proceedings/>
- Franke, M. L., Webb, N. M., Chan, A. G., Ing, M., Freund, D., & Battey, D. (2009). Teacher questioning to elicit students' mathematical thinking in elementary school classrooms. *Journal of Teacher Education*, 60(4), 380–392. Doi:10.1177/0022487109339906
- Glaserfeld, E. v. (1995). *Radical constructivism: A way of knowing and learning* (Studies in mathematics education). London, England: Falmer Press.
- Hackenberg, A. (2005). A model of mathematical learning and caring relations. *For the Learning of Mathematics*, 25(1), 45–51. Erişim adresi: <https://www.jstor.org/stable/40248486>
- Hackenberg, A. J. (2010). Mathematical caring relations in action.^[SEP] *Journal for Research in Mathematics Education*, 41(3), 236–273. Erişim adresi: <https://www.jstor.org/stable/20720138>
- Hiebert, J., & Wearne, D. (1993). Instructional tasks, classroom discourse, and students' learning in second-grade arithmetic. *American Educational Research Journal*, 30(2), 393–425. Doi:10.3102/00028312030002393
- Ivars, P., Fernández, C., & Llinares, S. (2020). A learning trajectory as a scaffold for pre-service teachers' noticing of students' mathematical understanding. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 18(3), 529–548. Doi:10.1007/s10763-019-09973-4
- Jacobs, V. R., & Ambrose, R. C. (2008). Making the most of story problems. *Teaching Children Mathematics*, 15(5), 260–266. Erişim adresi: <https://www.jstor.org/stable/41199267>
- Jacobs, V. R., & Empson, S. B. (2016). Responding to children's mathematical thinking in the moment: an emerging framework of teaching moves. *ZDM Mathematics Education*, 48(1-2), 185–197. Doi: 10.1007/s11858-015-0717-0
- Jacobs, V. R., Lamb, L. C., & Philipp, R. A. (2010). Professional noticing of children's mathematical thinking. *Journal for Research in Mathematics Education*, 41(2), 169–202. Erişim adresi: <https://www.jstor.org/stable/20720130>
- Johnson, E. M. S., & Larsen, S. P. (2012). Teacher listening: The role of knowledge of content and students. *The Journal of Mathematical Behavior*, 31(1), 117–129. Doi: 10.1016/j.jmathb.2011.07.003
- Kazemi, E., & Franke, M. L. (2004). Teacher learning in mathematics: Using student work to promote collective inquiry. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 7(3), 203–235. Doi: 10.1023/B:JMTE.0000033084.26326.19
- LaRochelle, R., Nickerson, S. D., Lamb, L. C., Hawthorne, C., Philipp, R. A., & Ross, D. L. (2019). Secondary practising teachers' professional noticing of students' thinking about pattern generalisation. *Mathematics Teacher Education and Development*, 21(1), 4–27. Erişim adresi: <https://mtd.merga.net.au/index.php/mtd/article/view/563/359>
- Marfai, F. S., Moore, K. C., & Teuscher, D. (2011). The influence of a teacher's decentering moves on students engaging in reflective thinking. In L. R. Wiest & T. Lamberg (Ed.), *Proceedings of the 33rd Annual Meeting of the North American Chapter of the*

- International Group for the Psychology of Mathematics Education* (pp. 138–146). Reno, NV: University of Nevada, Reno. Erişim adresi: <https://www.pmena.org/proceedings/>
- Moon, A., Stanford, C., Cole, R., & Towns, M. (2017). Decentering: A characteristic of effective student–student discourse in inquiry-oriented physical chemistry classrooms. *Journal of Chemical Education*, *94*(7), 829–836. Doi:10.1021/acs.jchemed.6b00856
- National Council of Teachers of Mathematics. (1991). *Professional standards for teaching mathematics*. Reston, VA: Author.
- National Council of Teachers of Mathematics. (2000). *Principles and standards for school mathematics*. Reston, VA: Author.
- National Council of Teachers of Mathematics. (2014). *Principles to actions: Ensuring mathematics success for all*. Reston, VA: Author.
- Piaget, J. (1926). *The language and thought of the child*. London: Kegan Paul, Trench, Trubner & Co.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1973). *The psychology of the child*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Sherin, M. G. (2002). When teaching becomes learning. *Cognition and Instruction*, *20*(2), 119–150. Doi:10.1207/S1532690XCI2002_1
- Sherin, M. G., Jacobs, V. R., & Philipp, R. A. (2011). *Mathematics teacher noticing: Seeing through teachers' eyes*. New York, NY: Routledge.
- Sherin, M. G., & van Es, E. A. (2009). Effects of video club participation on teachers' professional vision. *Journal of Teacher Education*, *60*(1), 20–37. Doi:10.1177/0022487108328155
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, *15*(2), 4–14. Doi:10.3102/0013189X015002004
- Silverman, J., & Thompson, P. W. (2008). Toward a framework for the development of mathematical knowledge for teaching. *Journal of Mathematics Teacher Education*, *11*, 499–511. Doi:10.1007/s10857-008-9089-5
- Speer, N. M., & Wagner, J. F. (2009). Knowledge needed by a teacher to provide analytic scaffolding during undergraduate mathematics classroom discussions. *Journal for Research in Mathematics Education*, *40*(5), 530–562. Erişim adresi: <https://www.jstor.org/stable/40539355>
- Steffe, L. P., & Thompson, P. W. (2000). Interaction or intersubjectivity? A reply to Lerman. *Journal for Research in Mathematics Education*, *31*(2), 191–209. Doi:10.2307/749751
- Steffe, L. P., von Glasersfeld, E., Richards, J., & Cobb, P. (1983). *Children's counting types: Philosophy, theory, and application*. New York, NY: Praeger Scientific.
- Stein, M. K., Engle, R. A., Smith, M. S., & Hughes, E. K. (2008). Orchestrating productive mathematical discussions: Five practices for helping teachers move beyond show and tell. *Mathematical Thinking and Learning*, *10*(4), 313–340. Doi:10.1080/10986060802229675
- Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2018). *Matematik dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: T.C. Milli Eğitim Bakanlığı.
- Teuscher, D., Moore, K. C., & Carlson, M. P. (2016). Decentering: A construct to analyze and explain teacher actions as they relate to student thinking. *Journal of Mathematics Teacher Education*, *19*(5), 433–456. Doi:10.1007/s10857-015-9304-0

- Thompson, P. W. (2000). Radical constructivism: Reflections and directions. In L. P. Steffe & P.W. Thompson (Ed.), *Radical constructivism in action: Building on the pioneering work of Ernst von Glaserfeld* (pp. 412–448). London: Falmer Press.
- Thompson, P. W. (2013). In the absence of meaning. In K. Leatham (Ed.), *Vital directions for research in mathematics education* (pp. 57–93). New York, NY: Springer.
- Thompson, P. W. (2016). Researching mathematical meanings for teaching. In L. English & D. Kirshner (Ed.), *Handbook of international research in mathematics education* (pp. 435–461). London: Taylor and Francis.
- van Es, E. A. (2011). A framework for learning to notice student thinking. In M. G. Sherin, V. R. Jacobs & R. A. Philipp (Ed.), *Mathematics teacher noticing: Seeing through teachers' eyes* (pp. 134–151). New York: Routledge.
- van Es, E. A., & Sherin, M. G. (2002). Learning to notice: Scaffolding new teachers' interpretations of classroom interactions. *Journal of Technology and Teacher Education*, 10(4), 571–596. Erişim adresi: <https://www.learntechlib.org/primary/p/9171/>
- van Es, E. A. & Sherin, M. G. (2008). Mathematics teachers' "learning to notice" in the context of a video club. *Teaching and Teacher Education*, 24(2), 244–276. Doi:10.1016/j.tate.2006.11.005
- Wallach, T., & Even, R. (2005). Hearing students: The complexity of understanding what they are saying, showing, and doing. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 8(5), 393–417. Doi:10.1007/s10857-005-3849-2
- Walshaw, M., & Anthony, G. (2008). The teachers' role in classroom discourse: A review of recent research into mathematics classrooms. *Review of Educational Research*, 78(3), 516–551. Doi:10.3102/0034654308320292
- Wertsch, J. V., & Toma, C. (1995). Discourse and learning in the classroom: A sociocultural approach. In L. P. Steffe & J. Gale (Ed.), *Constructivism in education* (pp. 159–174). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Williams, S. R., & Baxter, J. A. (1996). Dilemmas of discourse-oriented teaching in one middle school mathematics classroom. *The Elementary School Journal*, 97(1), 21–38. Doi: 10.1086/461847
- Wood, T. (1998). Alternative patterns of communication in mathematics classes: Funneling or Focussing?. In H. Steinbring, M. G. B. Bartolini Bussi & A. Sierpiska (Ed.), *Language and communication in the mathematics classroom* (pp. 167–178). Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.

EXTENDED ABSTRACT

In the last several decades, researchers in mathematics education have attempted to explain teacher knowledge and skills entailed in responsive teaching. Responsive teaching is defined as a teaching approach in which teacher focuses on and leverages students' expressed mathematical thinking and make instructional decisions based on this thinking in the moment of teaching. Some of these researchers focused on observable aspects of the teacher-student interaction in responsive teaching such as the nature of the interaction (Wood, 1998), teacher questioning (Franke et al., 2009) and teacher instructional moves (Brodie, 2011). Findings of these studies pointed out some features of teaching that is responsive to and advances student mathematical thinking. Some others endeavored to explore what kind of knowledge is entailed in responsive teaching. According to the findings of those studies, teachers require specialized content knowledge in order to understand students' expressed mathematical thinking while they require pedagogical content knowledge when deciding on whether students' thinking has the

potential for leading to productive mathematical discussions (Speer & Wagner, 2009). Moreover, teachers' efforts to listen to students' mathematical ideas in ways that they understand these ideas and make instructional decisions based on them depend on the teachers' knowledge of content and students (Johnson & Larsen, 2012). Lastly, teachers' negotiating among subject matter knowledge, knowledge of curriculum materials and knowledge of student learning enables them to enact responsive teaching (Sherin, 2002).

Another group of studies has focused on the construct of teacher noticing to investigate responsive teaching. There are different types of conceptualization of teacher noticing. For instance, according to van Es and Sherin (2002) teacher noticing involves these three subskills: (a) determining what is noteworthy in a teaching situation, (b) connecting particular events to the principles of teaching and learning these events represent, and (c) using knowledge of context to reason about events. Unlike van Es and Sherin's focus on the variety of what teachers notice, Jacobs, Lamb and Philipp (2010) specifically focused on teachers' noticing of student mathematical thinking. They coined the construct of professional noticing of children's mathematical thinking and claimed that this construct involves these three interrelated sub skills: (a) attending to children's strategies, (b) interpreting children's understandings behind their strategies, and (c) deciding how to respond based on children's understandings when teaching.

Consequently, previous studies provided considerable insights into the aspects of responsive teaching. However, researchers from radical constructivist perspective claim that studies of responsive teaching should explain teachers' thoughts and mental actions that inform their moment-to-moment decisions and interactions with students (Teuscher, Moore & Carlson, 2016; Thompson, 2000, 2013), which was not addressed in the past studies. Thus, the purpose of the current study is to build on and extend the previous body of literature by explaining and discussing the construct of *decentering* as a lens for characterizing both teachers' instructional moves and mental actions while enacting responsive teaching.

The construct of decentering was introduced by Piaget to describe a child's cognitive, social and moral development in the transition from the preoperational stage to the concrete operational stage (Piaget, 1926; Piaget & Inhelder, 1973). Afterwards, Steffe and Thompson (2000) and Thompson (2000, 2013) extended this construct to characterize two types of interaction between teacher and student: Reflective interaction and unreflective interaction. If a teacher interacts with her student reflectively, then the teacher attempts to understand what the student has in mind by building a second-order model of the student's mental structures. That is to say, the teacher attempts to decenter. Second-order models are "the hypothetical models observers may construct of the subject's knowledge in order to explain their observations (i.e., their experience) of the subject's states and activities" (Steffe, von Glasersfeld, Richards & Cobb, 1983, p. xvi). In addition to attempting to understand the student's thinking, the teacher makes an effort to be understood by the student. For example, the teacher considers how the student might interpret her utterances when attempting to convey her ways of thinking to the student. By continually updating her second-order model of the student's thinking, the teacher is able to make better decisions about how to convey her intended meaning to the student (Thompson, 2013). In contrast, the teacher who interacts with her student unreflectively does not attempt to understand the student's thinking and, thus, does not attempt to decenter. She is then constrained to use only her first-order model (her personal understanding of an idea) when making decisions about how to act (Teuscher, Moore & Carlson, 2016). First-order models are "the models an individual constructs to organize, comprehend, and control her experience, i.e., her own mathematical knowledge" (Steffe et al, 1983, p. xvi).

Although past studies provided considerable insights into the knowledge and skills entailed by responsive teaching, none of them addressed teachers' mental actions that might inform what they do when teaching. The construct of decentering provides researchers with insights into the mental processes of teachers when they adapt their instructional moves on the

basis of students' thinking during teaching. Moreover, decentering provides a theoretical lens for explaining the nature and development of mathematical knowledge for teaching entailed by being responsive to student thinking in the moment of teaching. The construct of professional noticing of children's mathematical thinking (Jacobs et al., 2010) is closely related to decentering. However, the use of decentering as a theoretical lens allows researchers to make inferences about how a teacher builds a model of a student's thinking in order to interpret the student's understanding and how this model enables the teacher to make instructional decisions based on the student's understanding. Therefore, it is recommended that decentering should be used as a theoretical construct to investigate quality of teacher-student interactions during responsive teaching. The relation between teacher content knowledge and decentering skills or describing a teacher's observable decentering behavior might be issues for further study.

Evaluation of Instructional Technologies Course from the Perspective of Pre-service Teachers

Öğretmen Adaylarının Bakış Açısından Öğretim Teknolojileri Dersine Yönelik Bir Değerlendirme

Ulaş İLİC¹

¹*Sorumlu Yazar, Arş. Gör. Dr., Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, Eğitim Fakültesi, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye, ulic@pau.edu.tr, (<https://orcid.org/0000-0003-4213-8713>)*

Geliş Tarihi: 22.03.2021

Kabul Tarihi: 28.10.2021

ABSTRACT

As of the 2018-2019 academic year, teacher training undergraduate programs have been reorganized in partnership with Turkish CHE and Ministry of National Education. One of the technology-related courses in this program is the Instructional Technologies course. In this study, it is purposed to examine the opinions of pre-service teachers about Instructional Technologies course. For this aim, the research was carried out in the descriptive qualitative research design. 101 pre-service teachers participated in the research in spring term of 2018-2019 academic year. Criterion sampling method was employed in the selection of the participants. Data were collected from these participants before and after the course through the forms generated by the researcher. The obtained data were analyzed through the qualitative data analysis program. According to the results, expectations of students was satisfied at the end of the semester and that the course contributed to them in terms of using the instruments related to information and communication technologies. Besides, it was determined that the pre-service teachers considered this course necessary. It is thought that the findings will be useful in terms of examining the situation of the Instructional Technologies course in the new curriculum for prospective teachers.

Keywords: Instructional Technologies course, instructional technology, pre-service teachers.

ÖZ

2018-2019 öğretim yılından itibaren geçerli olmak üzere öğretmen yetiştirme lisans programları, YÖK ve MEB ortaklığında yeniden düzenlenmiştir. Bu programda yer alan teknoloji konulu derslerden biri de Öğretim Teknolojileri dersi. Bu çalışmada öğretmen adaylarının Öğretim Teknolojileri dersine yönelik görüşlerinin incelenmesi hedeflenmiştir. Söz konusu amaç doğrultusunda çalışma, betimleyici nitel araştırma deseni ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya 2018-2019 öğretim yılı bahar döneminde 101 öğretmen adayı katılmıştır. Katılımcıların seçiminde ölçüt örnekleme yöntemi işe koşulmuştur. Bu katılımcılardan ders öncesinde ve ders sonrasında araştırmacı tarafından geliştirilen formlar ile veri toplanmıştır. Ulaşılan veriler nitel veri analizi programı ile analiz edilmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre katılımcıların beklentilerinin dönem sonunda karşılandığı ve dersin kendilerine bilgi ve iletişim teknolojileri araçlarını kullanma bağlamda katkı sağladığı bulunmuştur. Buna ek olarak dersin öğretmen adayları tarafından gerekli görüldüğü belirlenmiştir. Ulaşılan bulguların, yeni öğretim programında yer alan Öğretim Teknolojileri dersinin durumunu öğretmen adayları açısından irdeleme bağlamında yararlı olacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Öğretim Teknolojileri dersi, öğretim teknolojisi, öğretmen adayları.

INTRODUCTION

Technology has become indispensable in every aspect of our lives. One of these aspects is the education. The education requires implementing the current technological instruments owing to its dynamic nature. The teachers who will fulfill this requirement called as instructional technologies, Information and Communication Technologies (ICT), or Computer-Assisted Education (CAE) should also have sufficient skills in this context. At this point, it is important to enable the pre-service teachers to acquire the related competence before starting the profession (Kirschner, Wubbels & Brekelmans, 2009). It is observed that ICT competencies are tried to be provided to the pre-service teachers through such courses as Computer II, Instructional Technologies and Material Design (ITMD), and Instructional Technologies at different times (YÖK, 2007, 2018a, 2018b). In this context, it is essential to examine the contents of these courses in detail.

1.1. Computer II Course

Computer II course is one of the courses in which the skills related to basic ICT are tried to be acquired in the Faculty of Education curriculums in Turkey. The basic concepts of CAE, its elements, fundamentals, advantages and limitations of CAE, its practice, and common formats in CAE are covered in the course. This course is lectured for 4 hours per week (2 theoretical hours and 2 practice hours). The necessity of taking Computer II course in this form as compulsory is considered as important in the context of the acquisition of the skills related to basic computer use for the pre-service teachers. In addition, when it is considered that these skills must be included by the individual so as to actively apply the CAE (Engin, Tösten & Kaya, 2010), the importance of Computer II course emerges. It is also observed that the pre-service teachers have positive thoughts about the Computer II course in the studies which include the related course or are carried out within the context of this course (Birişçi & Karal, 2011; Çuhadar, 2010; Çukurbaşı & Kıyıcı, 2018a, 2018b; Haseski & İlic, 2020; Mihci Türker & Pala, 2018).

1.2. Instructional Technologies and Material Design Course

The departments in faculty of education that train teachers at primary and secondary level were amended through a decision taken by Council of Higher Education (CHE) on July 21, 2006. This change was caused by the desire to achieve common standards in the faculties of education in the context of defining the undergraduate learning outcomes of the European Higher Education Area. The new curriculum came into effect in the 2006-2007 academic year (YÖK, 2007). The program includes several compulsory common courses. One of these courses is ITMD. The purpose of the course is defined by YÖK (2007) as follows:

“Concepts related to instructional technology, characteristics of several instructional technologies, the place and use of instructional technologies in the teaching process, determining the technology needs of the school or classroom, making and executing appropriate technology planning, developing two and three dimensional materials through instructional technologies, developing teaching materials (worksheets, designing activities, overhead transparencies, slides, visual media (VCD, DVD) materials, computer-based tools), examining the educational software, assessing the instructional materials in several qualities, internet and distance education, visual design principles, research on the effectiveness of teaching materials, examining the use of instructional technology in Turkey and the world.”

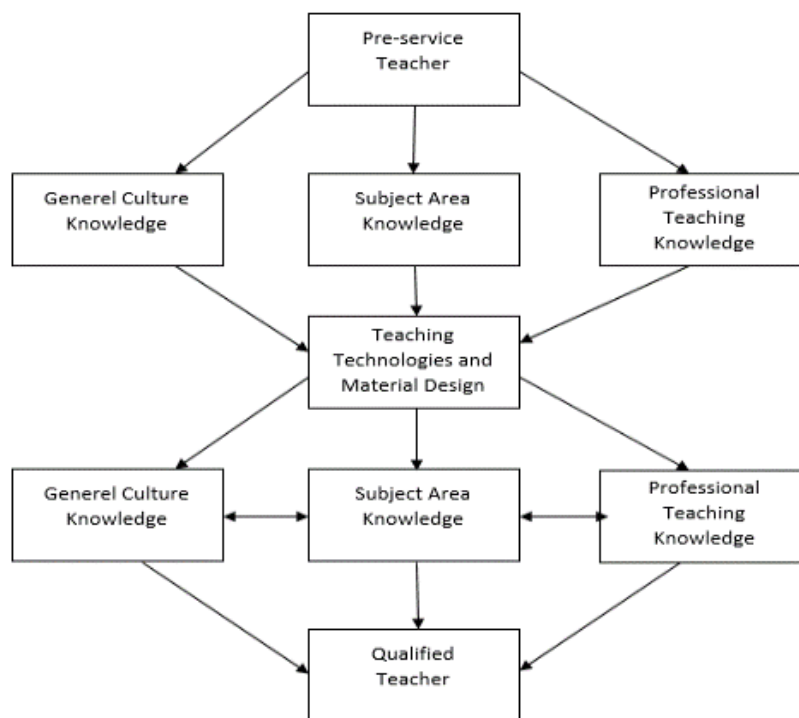


Figure 1. The Lecture Process of ITMD Course in Faculties of Education (Gündüz & Odabaşı, 2004)

When the purpose of the ITMD course and Figure 1 are examined, it is concluded that the course can be efficiently processed only with the pre-service teachers who are at a certain level. According to this, the students take general culture, subject area knowledge, and professional teaching knowledge courses in their first years, and then they can attend in the process of producing materials by using instructional technologies through ITMD. When the literature is reviewed, it is observed that the pre-service teachers react positively to the course, that the course contributes to them and that the course is necessary (Acer, 2011; Kolburan & Geçer, 2010; Saka & Saka, 2005; Uzunöz, Aktepe & Gündüz, 2017; Yaman, 2007; Yazar, 2015; Yelken, 2009).

1.3. Instructional Technologies Course

25 teacher training undergraduate programs have been reorganized in cooperation with Turkish CHE and Ministry of National Education as of 2018-2019 academic year so as to meet the compliance, quality, and accreditation criteria of the Bologna process in the field of European Higher Education. One of the courses in the curriculum within the framework of this regulation is Instructional Technologies. The content of the course is defined under the title of undergraduate program course contents of the curriculum file published by CHE through the explanations as follows (YÖK, 2018b):

“Information technologies in education; instructional process and classification of instructional technologies; theoretical approaches to instructional technologies; new approaches in learning approaches; contemporary literacies; instructional technologies as instruments and materials; design of instructional materials; designing thematic instructional materials; creating field-specific object warehouse, assessment criteria of instructional material.”

Table 1. Distribution of The Course According to The Undergraduate Programs and Semesters

	3 rd Semester	4 th Semester
Undergraduate Program	Physical Education and Sports	German Language Teaching
	French Language Teaching	Arabic Language Teaching
	Elementary Mathematics Education	Biology Education
	English Language Teaching	Geography Education
	Chemistry Education	Philosophy Education
	Mathematics Education	Science Education
	Arts and Crafts Education	Physics Education
	Primary School Education	Japanese Language Teaching
	History Education	Music Education
	Turkish Language Teaching	Early Childhood Education
Education of Turkish	Special Education	
		Social Science Education

Instructional Technologies course is compulsory in all programs. Whereas the credit of the course whose 2 hours are theoretical is 2, ECTS is determined as 3 (YÖK, 2018b). Accordingly, no time is defined to the course for practice. As shown in Table 1, the semester in which the course is provided to students varies according to the departments. Besides, most of the undergraduate programs teach the course in the second academic year. Only the department of Psychological Counseling and Guidance (PCG) offers the Instructional Technologies course in the second semester. In a study that directly covered the course in the context of the literature, the necessity and content of the course was asked to the instructors (İlic, 2019). In other studies, the effect of the lesson was examined in a more indirect way and the benefit of the spatial thinking skill of Geography Teaching students in teaching was examined (Şanlı, 2019; Şanlı & Jo, 2020).

1.4. Amendments Carried Out in Teacher Training Undergraduate Program and Purpose of the Study

That the Computer I and Computer II courses were removed and replaced by Information Technologies and Instructional Technologies courses as of the 2018-2019 academic year was defined in the regulations section about the general culture courses of the teacher competencies undergraduate programs file through the statements as follows (YÖK, 2018a):

“Computer I and Computer II courses have been removed from the programs, and “Information Technologies” course including current technologies and “Instructional Technologies” course including technologies related to education and instruction have been added instead of these courses.”

According to the reason mentioned above, Computer I course was replaced by Information Technologies course, and Computer II course was replaced by Instructional Technologies course. However, as seen in Table 2, considering the credit status of Computer I and Computer II courses, it can be stated that both courses in the new curriculum are left behind in this context. In addition to this, the abolition of the ITMD course and the replacement of it with the Instructional Technologies course are stated in the regulations section related to Professional Teaching Knowledge courses as follows (YÖK, 2018a):

“Since Instructional Technologies and Material Development course has always been a subject of controversy between the departments due to its scope, it has been removed, and the content has been updated, and a course called “Instructional Technologies” has taken place in the programs.”

Table 2. Credit and Hour Status of Computer II, ITMD, and Instructional Technologies Courses

Course	Theoretical	Practice	Length
Computer II	2	2	4
ITMT	2	2	4
Instructional Technologies	2	-	2

It was understood that the courses mentioned in the previous curriculum respectively took place in the first and second semesters in all curricula and that only the Information Technologies course among the courses provided in the new curriculum was in the first semester. As indicated in Table 1, Instructional Technologies course takes place in different semesters. It can be emphasized that even this situation proves that the curriculum does not show consistency in terms of the distribution of courses. On the other hand, the following statements are included in the principles section of undergraduate programs in order to reorganize this decrease in course time according to the wishes (YÖK, 2018a):

“In addition to the elective courses included in the curricula, maximum 6 courses can be added into Professional Knowledge (PK) and Field Education (FE) elective course pool by making justification and credit definitions in line with the interests, wishes, and needs of the students, proposing to YÖK by the last day of March, and getting the approval of YÖK. The elective courses to be added into the Field Education (FE) elective course pool must be directed towards the teaching of the subject area. There is no restriction for the courses to be added into General Culture (GC) elective courses. There is no need for YÖK approval in adding General Culture (GC) elective courses.”

As comprehended from the statements given above, it is possible to provide elective courses so as to eliminate the shortcomings of the courses in terms of quantity and quality. However, how this opportunity will be taken in practice will be seen in time.

In the related literature, there are several studies on the benefits of instructional technologies and their positive effects on the learning environment (Abbitt, 2011; Haseski, 2019; Nicholl, Flutter, Hosking & Clarkson, 2013; Wang, Shannon & Ross, 2013). Instructional Technologies course has an important role in this context. In addition, the situation of this course, for which two different courses are removed and the course hours are shortened, is also a matter of curiosity. However, studies focusing on the course (İlic, 2019) or indirectly investigating its effect are not sufficient in the literature (Şanlı, 2019; Şanlı & Jo, 2020). In this regard, the purpose of this study is to examine the opinions of pre-service teachers, one of the important stakeholders of the curriculum, about the Instructional Technologies course. In this way, it is thought to have knowledge about the reflections of the innovations made in the curriculum.

METHOD

2.1. Research Model

The study was carried out in the context of descriptive qualitative research design. The opinions of the participants were obtained in written format through the form generated by the researchers. Content analysis method was implemented to analyze the opinions. This method was preferred since it is effective in enabling to compare, classify, and relate the data (Fraenkel & Wallen, 2000).

2.2. Participants

The participants of the study consist of 101 pre-service teachers enrolling in the Department of PCG at Pamukkale University Faculty of Education in the 2018-2019 academic year. 73.3% of the study group were female. The distribution of participants according to age is presented in Table 3. According to this, although the ages of pre-service teachers vary from 18 to 29, the average age is 19.46. It can be stated that this low average is due to the fact that most of the participants start their undergraduate life immediately after completing their secondary education processes.

Table 3. Distribution of the Participants According to Age Levels

Age	<i>F</i>	%
18	21	20.79
19	40	39.60
20	31	30.69
21	6	5.94
22 and over	3	2.97
Total	101	100

Criterion sampling, one of the purposeful sampling methods, was implemented to determine the study group of the research. The criterion sampling model is used under the conditions in which situations that are thought to contain rich information need to be examined in detail (Patton, 1987). Criterion sampling method is preferred when all cases formed by researchers or including the predetermined criteria are to be studied (Yıldırım & Şimşek, 2011). In this context, starting education in the PCG Department of Pamukkale University Faculty of Education in the 2018-2019 academic year, enrollment in Instructional Technologies course, and being volunteer within the scope of participation in the study were determined as the criteria. The fact that the Instructional Technologies course was only in one department during the research period was effective in choosing to be enrolled in the abovementioned department and course. The study was completed with 101 students participating in the course on the days and hours of data collection among 110 pre-service teachers who met the first two conditions. All of these students were volunteer to participate in the study.

2.3. Data Collection Tool

The Instructional Technologies Beginning of Semester Form (ITBSF) and Instructional Technologies End of Semester Form (ITESF) were generated by the researcher in order to determine the opinions of pre-service teachers about Instructional Technologies course within the scope of the study. These forms, in which the opinions of the students are intended to be taken in written format, were processed by taking the opinions of 5 field experts of Computer Education and Instructional Technology (CEIT), 1 language specialist, and 1 assessment and evaluation specialist, and the final forms were generated after being tested through pilot study. Gender and age information were obtained through 2 demographic questions. In addition, there are 1 Yes/No question and 3 open-ended questions in ITBSF. The questions included in ITBSF are listed below:

- Do you have any information about the content of the Instructional Technologies course you will take during this academic semester? If your answer is "Yes", please write down what you know about the content.
- Did you know that this course was provided in the previous curriculum as Instructional Technologies and Material Design?
- What can you say about the necessity of Instructional Technologies course?
- What are your expectations from Instructional Technologies course?

On the other hand, all the questions in ITESF are prepared as open-ended questions. These questions are as follows:

- What can you say about the necessity of Instructional Technologies course?
- What can you say about the content of the Instructional Technologies course in terms of satisfying your expectations at the beginning of the semester?
- If the Instructional Technologies course has contributed to you, what are these?
- What can you say about the effects of the Instructional Technologies course in preparing you for your profession?
- If yes, what can you say about the weaknesses of the Instructional Technologies course?

2.4. Collection of Data

Data collection process started on February 12, 2019 and finished on May 21, 2019. The process was carried out in the computer laboratories of Pamukkale University, Faculty of Education, and Department of CEIT. Data collection was started on February 12, 2019 and February 14, 2019 through the ITBSF. Data collection on two different dates was caused by the fact that the PCG section consisted of 2 branches. The researcher, who was also the lecturer at the same time, asked the students for their opinions without giving any information about himself or the course. In this way, it was tried to prevent the situations that could be affected by the bias of the students. The last two sessions were held on May 16, 2019 and May 21, 2019, which were the last course days of the relevant branches. In order to prevent the bias of the participants about the study, the grade entry was made for the course after these dates by the instructor. In all 4 sessions, the pre-service teachers satisfying the relevant criteria were included in the study group. The researcher took part in all sessions to help the students answer questions individually. However, the behaviors that would guide or judge them were avoided. In addition, precautions were taken in the computer laboratory against environmental factors that disrupt the peace of the process and interrupt it. Furthermore, at the beginning of the sessions, such information as the purpose of the study, the rights of the participants, and data privacy were presented in verbal and written format to the study group. In this way, it was tried to increase the readiness of the pre-service teachers for the research and to enable them to give their answers freely.

2.5. Data Analysis

Statistical program was conducted for the analysis of the data. This program was used for the demographic information and Yes/No questions in the ITBSF and ITESF. Descriptive statistics of the participants were calculated through the statistical program as well. Descriptive statistics were implemented since they provide such opportunities as classifying and summarizing data in research (Lomax & Hahs Vaughn, 2012). On the other hand, MAXQDA qualitative data analysis program was processed for the analysis of open-ended questions. The data collected from these questions were analyzed by the expert researcher through the content analysis, and related codes and themes were generated. In addition to this, open-ended questions were analyzed by another expert with a PhD in Computer Education and Instructional Technology. Cohen's Kappa statistic was used to calculate the reliability between these coders. This value was found as $\kappa = .90$ for the ITBSF and $\kappa = .902$ for the ITESF. In this context, it can be stated that the concordance between coders is high (Landis & Koch, 1977).

2.6. Trustworthiness

Various steps were followed to ensure trustworthiness in the study. In order to collect in-depth data, a long-term interaction with the students was provided throughout the term. In addition to these, direct quotations and examples from participants' expressions were given to ensure the transferability of the study. Cohen's Kappa values were calculated for the internal validity values of the data obtained from the ITBSF and ITESF data collection tools.

2.7. Limitations

The present study has several limitations. Qualitative research design was used in this study. In addition, due to the use of criterion sampling, people who met the limiting criteria could be selected for the study group. Another limitation is the data collection tools used in the study. The content of the Instructional Technologies course, determined by YÖK and applied by the researcher, is the last limitation.

FINDINGS

For the purpose of the study, the data obtained within the scope of the questions in the ITBSF and ITESF were classified under several headings. The related headings are presented in this section.

3.1. Findings Related to Having Knowledge about the Content of the Course

Most of the participants ($f = 98$) mentioned that they did not have any knowledge about the content of Instructional Technologies course. In this context, it was observed that the students, who expressed that they had knowledge, gave such answers as “setting up an office program” and “using PowerPoint program”. It was seen that only 1 participant provided qualified knowledge about the content of the course. The student expressed his/her thoughts about the course as follows:

“I think it's about the technological materials used in education.” [P26]

It can be stated that this is due to the low level of interest and readiness of the students to the course.

3.2. Findings Related to the Status of the Course in the Previous Curriculum

92.9% of the participants mentioned that they did not know that Instructional Technologies was provided as ITMD course in the previous curriculum. This may be due to the fact that the students have just started their life in the university. In addition to this, the students were not informed about any changes in the curriculum of the courses they have taken in the first semester, and thus, this situation may be effective.

3.3. Findings Related to the Necessity of the Course

Data related to the necessity of the Instructional Technologies course were collected from the participants in both ITBSF and ITESF. The tables containing the themes and codes obtained as a result of these data are presented as follows:

Table 4. Themes and Codes Related to the Necessity of the Course at the Beginning of the Semester

Themes	Codes	f	Statements of Participants
Necessary		82	
	Necessary to use ICT better	49	<i>“Computer and internet, which are among the requirements of our age, are also very helpful for us in instructional programs. Therefore, it is almost imperative that we have sufficient knowledge about them. I find the instructional technologies course quite necessary.” [P62]</i>

			<p><i>“The development of technology has greatly affected our education life. However, all of us should be informed about how to use technology correctly and effectively. There are negative sides of technology as well as the positive sides. Therefore, this course is necessary for every individual.” [P65]</i></p>
Necessity of the age	23		<p><i>“At present, our age is now the age of access to technology and information instantly. Thus, it is very important and necessary for us and the next generations to know and learn how to use the computer. Of course, there must be someone who teaches correctly and diligently, and it should be taught in accordance with the objectives of the course. ” [P57]</i></p> <p><i>“Computer and internet, which are among the requirements of our age, are also very helpful for us in instructional programs. Therefore, it is almost imperative that we have sufficient knowledge about them. I find the instructional technologies course quite necessary.” [P62]</i></p>
Necessary in terms of professional aspect	10		<p><i>“As a student in the department of PCG, I realize that we need to use computers, and I think it is a necessary course to improve us.” [P25]</i></p> <p><i>“As in all aspects of life, I think that the course is necessary for more effective teaching in our field and for the teachers to develop themselves.” [P82]</i></p>
Undecided	7		<p><i>“I do not know anything about the content.” [P13]</i></p> <p><i>“I do not have any idea about the content.” [P42]</i></p>
Unnecessary	3		<p><i>“I think it is not necessary.” [P48]</i></p>

As can be seen from the results in Table 4, most of the participants think that Instructional Technologies course is necessary. Pre-service teachers respectively mention that the course is necessary in order to use ICT well, to keep up with the age and professional gain. Seven of the participants expressed that they were undecided about the necessity of the course. However, when the statements of the pre-service teachers were examined, it was observed that this situation stems from insufficient knowledge about the content. On the other hand, three students stated that the course was not necessary.

Table 5. Themes and Codes Related to the Necessity of the Course at the end of the Semester

Themes	Codes	f	Statements of Participants
Necessary		99	
	Necessary to be able to use ICT well	59	<i>“In my opinion, it is a necessary course for me in terms of using technology and teaching its effective use in the course.” [P3]</i>

			<i>"It provides the most accurate representation of the place and use of technology in teaching."</i> [P7]
Necessity of the age	21		<i>"It is one of the most important lessons for me because the 21st century is the technology age, and we have to keep up with it. As you know, it is very important to use technology to lecture the course best. Therefore, it is very necessary."</i> [P38] <i>"It is absolutely necessary in the developing conditions of the 21st century. It makes us more active and knowledgeable in the presentations made in places like schools, work, institutions etc."</i> [P60]
Necessary in terms of professional aspect	13		<i>"I think that instructional technologies course is a necessary course so as to learn the technology at present, and it provides professional benefit."</i> [P44] <i>"I believe that I can be more productive in the experiences in my professional life thanks to teaching technologies."</i> [P77]
Necessary to facilitate life	6		<i>"Makes our work in daily life easier"</i> [P9] <i>"It enables us to learn about computer and technology and to use technology in daily life."</i> [P49]
Unnecessary	2		<i>"I don't think it's necessary to take this course."</i> [P90]

According to Table 5, it was determined that most of the participants consider the Instructional Technologies course as necessary. It can be stated that the increase in this number compared to the beginning of the semester indicates that the students believe in the importance of the course more. Similar to the first situation, the participants stated that they consider the course as necessary for good use of ICT, keeping up with the age and professional gain. Moreover, 6 students emphasized the importance of the course in terms of facilitating life. When the responses of the participants, who considered the necessity of the course as the necessity of the age, are examined, it is observed that the course is emphasized in its place in the 21st century conditions. It can be said that this situation is caused by the change of the perspective of the students who have seen the related courses during a semester. On the other hand, only 2 participants stated that they did not consider the course as necessary. Considering that this number was 3 at the beginning of the semester and the number of those who are undecided about considering the course as necessary was 7, it can be concluded that the attitude towards the necessity of the course has changed positively.

3.4. Findings Related to the Expectations from the Course

Data were collected both at the beginning and at the end of the semester in order to determine the expectations of the participants from the course. The themes formed as a result of the data collected through ITBSF at the beginning of the semester are presented as follows:

Table 6. Themes Related to the Expectations from the Course

Themes	<i>F</i>	Statements of Participants
Learning ICT	60	<p><i>“Using technology with 100% efficiency in the name of education and training.” [P16]</i></p> <p><i>“To have more ideas about technology and its use in teaching.” [P26]</i></p> <p><i>“I expect to use technology for better and necessary things, and This course makes it (in terms of courses) easier for us.” [P65]</i></p>
Professional development	14	<p><i>“As a pre-service teacher of the future, I expect that it will provide me with sufficient information and equipment while teaching at the institutions I will be active in.” [P62]</i></p> <p><i>“I would like to learn the information that will help me in my professional life.” [P75]</i></p>
No expectation	6	<p><i>“I have no expectations.” [P48]</i></p> <p><i>“NO EXPECTATION” [P80]</i></p>
Facilitating life	5	<p><i>“I want it to provide something to make my life easier.” [P3]</i></p> <p><i>“Learning practical programs that will facilitate my work in my professional and daily life.” [P6]</i></p>
No idea	3	<p><i>“I do not know enough about this course. I find it appropriate to progress in this way as shown by our teacher.” [P74]</i></p>

As can be seen in Table 6, most of the participants have the expectation of learning ICT from the course. This may be due to the name of the course. This expectation is followed by the professional development and facilitating life. On the other hand, 9 students demonstrated that they do not have any knowledge about this subject or do not have any expectations. As indicated by P74, this situation may have been influenced by the insufficient knowledge of pre-service teachers about the course content.

At the end of the semester, data were collected through ITESF so as to obtain information on the status of satisfying the expectations by the course. The themes and codes formed according to this are shown in Table 7:

Table 7. Themes and Codes Related to the Status of Satisfying the Expectations by the Course

Themes	Codes	<i>f</i>	Statements of Participants
It satisfied my expectation		94	
	My expectation was generally satisfied	83	<p><i>“It is satisfying. I think I've learned so much more than I need to learn.” [P5]</i></p> <p><i>“I thought we would only do practice in the course content, but it was also nice to have a verbal transfer besides the practice. We looked at the past as well as our current technology. We have learned about most terms, practice, and programs.” [P15]</i></p>

	My expectation was satisfied in the context of learning ICT	11	<p><i>“It satisfied my expectations. I have learned more about technology.” [P43]</i></p> <p><i>“It was more productive than the computer course that we took in the first semester. We have learned the basic things that we need to learn, and whereas we didn't know anything about the computer in the past, I have the desire to improve and apply what I have learned right now.” [P59]</i></p>
It slightly satisfied my expectation		5	<p><i>“To me, it has the lack of something. I think that the topics were processed superficially, and this course should be studied for two semesters.” [P3]</i></p> <p><i>“No matter how good I was told, it was a difficult lesson because I am bad at computers or technological tools. I thought it was an easier lesson.” [P82]</i></p>
No expectation		2	<p><i>“I do not have any expectation” [P9] and [P10]</i></p>

Table 7 indicates that the expectations of the participants from the Instructional Technologies course are generally satisfied. Accordingly, whereas a large part of the pre-service teachers stated that the courses satisfied their expectations, some of them mentioned that the course satisfied their expectations in terms of learning ICT. This is consistent with the results presented in Table 6. Five of the students stated that the courses partially satisfied their expectations from the course. When the responses of these participants are examined, it can be said that this is due to the students themselves. On the other hand, two pre-service teachers emphasized at the end of the semester that they did not have expectations from the course. The fact that this number, which was 9 at the beginning of the semester, dropped to 2 could be considered as relatively positive.

3.5. Findings Related to the Contributions of the Course

Data were collected through ITESF so as to determine the contribution of the Instructional Technologies course to the participants. The themes formed according to this are presented in Table 8:

Table 8. Themes Related to the Contributions of the Course

Themes	F	Statements of Participants
Learning to use ICT	93	<p><i>“It allowed me to understand the information I need about the programs I will use in the future. It taught more practical procedures.” [P63]</i></p> <p><i>“It enabled me to use technology more useful.” [P86]</i></p> <p><i>“We have learned how to consciously use technology.” [P100]</i></p>
Professional development	5	<p><i>“I have learned about important applications that we should use in our professional life. Apart from that, I learned about the evolution</i></p>

		<i>of literacy and technology from the past to the present.” [P59]</i>
No contribution	2	<i>“If I’m going to be a school counselor, my presentations will be more interesting.” [P77]</i> <i>“I saw the elements I had already learned. This course didn’t contributed to me.” [P18]</i> <i>“I have not realized that it contributes to me right now.” [P57]</i>
Increasing interest in the course	1	<i>“My interest in the course has increased.” [P40]</i>

As concluded in Table 8, most of the pre-service teachers demonstrated that they benefited from the Instructional Technologies course in terms of using ICT. This finding is consistent with the findings in Tables 4, 5, 6, and 7. Five participants thought that the course would help them in their profession. One of the students stated that their interest in the course increased. On the other hand, two participants stated that the course did not contribute to them. When the statements of these pre-service teachers are examined, it can be said that they think this because they do not make enough contribution because they are above a certain level.

3.6. Findings Related to the Effects of the Course in Terms of Preparing for the Profession

Data were collected through ITESF in order to determine the effects of the Instructional Technologies course in terms of preparation for the profession. According to this, the majority of the participants (f = 97) mentioned that the course contributed to them in terms of teaching effective use of ICT. The students expressed his/her thoughts about the course as follows:

“I thought we would only practice in the content, but it was nice to have a verbal transmission as well as the application. We have looked at the past as well as today’s technology. We learned about many terms, applications and programs.” [P27]

“I learned about important applications that we should use in our professional life. Apart from that, I learned about literacy and the evolution of technology from past to present.” [P53]

The remaining four said that they were undecided.

3.6. Findings Related to the Weaknesses of the Course

Data were collected from the participants through ITESF in order to determine the missing aspects of the Instructional Technologies course. The themes, codes and participant statements that emerge in this context are as follows:

Table 9. Themes and Codes Related to the Weaknesses of the Course

Themes	Codes	f	Statements of Participants
No weaknesses		48	<i>“I am satisfied with the course” [P42]</i> <i>“I don’t think there is anything missing.” [P44]</i> <i>“I have not experienced a weakness so far. It was very productive during the semester.” [P59]</i>

Slightly Weak	36	
The content is predominantly theoretical	16	<i>"It is annoying that some subjects are too verbal."</i> [P33] <i>"No, I think the practice is more useful than theoretical knowledge."</i> [P97]
Insufficient course hours	10	<i>"As a country, this course is not given enough importance."</i> [P64] <i>"Since it is a wide subject, it is difficult to give all the information."</i> [P100]
High class population	8	<i>"The number of students is too high. I cannot satisfy too much individually."</i> [P21] <i>"First of all, the class is very crowded. I cannot sometimes find a computer."</i> [P38]
Causing health problems	1	<i>"My eyes get very tired since the course is based on computer."</i> [P28]
Inability to learn to use ICT instruments actively	1	<i>"I didn't learn to use projection and other electronic devices actively."</i> [P4]

According to the answers received at the end of the semester that are shown in Table 9, most of the pre-service teachers stated that there is no weakness of Instructional Technologies course. In addition to this, it was understood that these participants considered the course as productive. On the other hand, a total of 36 pre-service teachers stated that there were deficiencies in the course for several reasons. These weaknesses are related to theoretically-weighted content, insufficiency of class hours, high class population, health problems, and not being able to use ICT instruments actively. Because of the nature of the course, the content is theoretically weighted, and the course hours can be considered as insufficient. The content of the course consists of verbal subjects, and 2 course hours are theoretical. Besides, high class population can be seen as an administrative problem. According to this, it can be seen as justification that the management decided that 110 students have to be taught within only 2 branches. One of the students stated that their eyes were tired. The occurrence of such a situation in the course, which lasts 2 hours in total and can only be practiced in a certain part of this period, may also be related to the personal problems of this student. On the other hand, 1 participant stated that he/she could not learn to use projection and other electronic devices actively. Although it cannot be understood what other electronic tools are meant, the fact that projection is actively used in the course and the reference to this tool while explaining the subject of instructional technology tools make the statement of this student look suspiciously.

DISCUSSION, CONCLUSION AND RECOMMENDATIONS

This research was carried out to determine the opinions of pre-service teachers about Instructional Technologies course. For the purposes mentioned, data were collected from 101 pre-service teachers studying in the department of PCG in Faculty of Education at Pamukkale University in Turkey. The findings are thought to be useful in terms of examining the status of

Instructional Technologies course which is new in the curriculum. Since there was limited literature regarding the subject, the findings were discussed in the context of both these studies and Computer II and ITMD courses, which were included in the previous curriculum.

It was determined that the pre-service teachers did not have knowledge about the content of Instructional Technologies course. However, not only this course, but also all the courses of the curriculum are given publicly on the webpage of the institution (Information Package & Course Catalog, 2019). In addition to this, although Information Technologies course provided in the first semester is not mentioned as a whole in the old curriculum as Computer I and II, it is the beginning of Instructional Technologies course in terms of content (YÖK, 2018a). In this course, the necessary information are expected to be provided to the students by the instructor. On the other hand, the lack of knowledge about the content may be due to their lack of interest in the course. Similarly, it was observed that the students were also uninformed about the previous status of the course in the curriculum. It can be said that this is due to the fact that the students are in their first year of undergraduate education. In addition to this, it is thought that the pre-service teachers were not informed about the change carried out in the courses of the curriculum of the Faculties of Education they took in the first semester. However, it is observed that the students take such basic courses as Introduction to Education and Educational Sociology in the first semester. When the purposes and contents of these courses are examined (YÖK, 2018b), it is expected that this situation should have been briefly explained to the pre-service teachers.

The expectations of the pre-service teachers from the course were dominantly determined as learning ICT. This is thought to be due to the fact that the name of the course is Instructional Technologies. This finding is in line with the literature (Şanlı & Jo, 2020). This expectation is followed by professional development. These findings confirm the studies in the literature as well (Şanlı, 2019; Şanlı & Jo, 2020). In addition, the findings coincide with the literature dealing with other courses (Elaldı, 2018; Kinay, Ömer, Bağçeci & Çetin, 2015; Özen, 2013; Uzunöz et al., 2017). At the end of the semester, it was determined that the expectations of the students from the course were mostly satisfied. The fact that the expectations of the pre-service teachers at the end of the semester were more positive than the beginning of the semester supports this finding. Furthermore, it can be stated that these findings coincide with the positive attitude findings of Computer II course (Birişçi & Karal, 2011; Çuhadar, 2010; Çukurbaşı & Kıyıcı, 2018a, 2018b; Haseski & İlic, 2020; Mıhçı Türker & Pala, 2018).

It was determined that most of the pre-service teachers considered the Instructional Technologies course as necessary. This finding is similar to the findings of the study, which directly deals with the course in the literature (İlic, 2019). In addition, the opinions of the participants in this context at the beginning of the semester changed in favor of the necessity of the course at the end of the semester. This situation overlaps with the literature stating that Computer II and ITMD courses are also necessary (Haseski & İlic, 2020; Karataş & Yapıcı, 2006; Uzunöz et al., 2017; Yazar, 2015). Furthermore, the course was found to be necessary for the effective use of ICT and adaptation to the age. This situation is in line with the course content which includes such topics as instructional technologies as instruments and materials, design of instructional materials, designing thematic instructional materials (YÖK, 2018b). Since our age is accepted as the age of technology, this finding is expected.

The contribution of Instructional Technologies course to the pre-service teachers was found to be positive. The contributions of the course are asked in general terms, and professional contributions are directed to the students as questions in order to determine this contribution. Nevertheless, it was concluded that the answers to both questions were clustered around using ICT effectively. When the content of the course is examined, it is seen that this result is expected (YÖK, 2018b). In addition, the finding is similar to the findings of Şanlı and Jo (2020). On the other hand, there were students who stated that Instructional Technologies course contributed to

them in professional context. This finding is consistent with the literature as well (Özen, 2013; Uzunöz et al., 2017).

It was also concluded that most of the pre-service teachers considered the Instructional Technologies course as almost complete. This finding coincides with the literature (Çuhadar, 2010; Çukurbaşı & Kıyıcı, 2018a, 2018b; Elaldı, 2018; Kinay et al., 2015; Uzunöz et al., 2017). On the other hand, some deficiencies of the course in several contexts are also mentioned. For instance, the content was found to be predominantly theoretical. It is seen in the new curriculum that this is due to the content of the course (YÖK, 2018b). However, learners should be provided with an appropriate time and application opportunity for an effective learning (Burden & Byrd, 2018; Senemoğlu, 2018). Besides, this finding does not coincide with the necessity of both theoretical and practical courses on technology integration (Elaldı, 2018). The theoretical situation of the course is also reflected in the content, and the pre-service teachers are disturbed by this situation. In addition to this, it was observed that the course hours were low. As mentioned before, the course was reduced to 2 hours, which led to the finding that it was deemed inadequate by the pre-service teachers. This finding is parallel with the findings of the only study in the literature that focuses on the course (İlic, 2019). The high class population is another problem that emerges as a problem in the administrative context. In order to overcome this situation, it may be useful to enable the course to be processed with more branches and fewer students.

To sum up, Instructional Technologies course is a course which is considered necessary by the pre-service teachers despite its theoretical structure and insufficient teaching hours, and which is thought to be useful for them in terms of learning ICT. In addition to this, it is a course based on technology integration, but it has some deficiencies since it has just been put in practice in the curriculum. It has been observed that the course should be considered within the framework of the delegation decision taken by YÖK (2020) to Education Faculties. In addition to this, considering the importance of effective use of instructional technologies in the improvement of the education system (Çağiltay, Çakıroğlu, Çağiltay & Çakıroğlu, 2001),

- the reasons for the change in the opinions of the pre-service teachers can be examined.
- the effect of the course on ICT skills of the pre-service teachers can be investigated.
- some other researches can be carried out with pre-service teachers studying in different faculties of education and at different class levels of other departments.
- similar studies can be conducted within the scope of Information Technologies course in the new curriculum similar to Instructional Technologies course.

REFERENCES

- Abbitt, J. T. (2011). An investigation of the relationship between self-efficacy beliefs about technology integration and technological pedagogical content knowledge (tpack) among preservice teachers. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 27(4), 134-143.
- Acer, D. (2011). A study on the viewpoints of preschool teacher candidates on Design of Instructional Materials course. *Elementary Education Online*, 10(2), 421-429.
- Birişçi, S., & Karal, H. (2011). Effect of collaborative studies on prospective teachers' creative thinking skills while designing computer based material. *Ahi Evran University Faculty of Education Journal*, 12(2), 203-219.
- Burden, P. R., & Byrd, D. M. (2018). *Methods for effective teaching: Meeting the needs of all students* (8th Press). NY: Pearson Education.

- Çağiltay, K., Çakıroğlu, J., Çağiltay, N., & Çakıroğlu, E. (2001). Teachers' perspectives about the use of computers in education. *Hacettepe University Journal of Education*, 21, 19-28.
- Çuhadar, C. (2010). Views of foreign language teacher candidates about blog use in Computer-II course. *Trakya University Journal of Social Sciences*, 12(1), 147-164.
- Çukurbaşı, B., & Kıyıcı, M. (2018a). An analysis on the change in preferences of preservice teachers towards use of the internet technologies in teaching. *Kastamonu Education Journal*, 26(3), 765-776.
- Çukurbaşı, B., & Kıyıcı, M. (2018b). A review on opinions of preservice teachers on the electronic portfolio: The example of Weebly. *İnönü University Journal of the Faculty of Education*, 19(1), 1-14.
- Elaldı, Ş. (2018). Evaluation of material development and presentation process within the scope of Instructional Technologies and Material Design course. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 7(4), 551-570. <http://dx.doi.org/10.30703/cije.468442>
- Engin, A. O., Tösten, R., & Kaya, M. D. (2010). Computer based instruction. *Kafkas University Journal of Social Sciences*, 5(1), 69-80.
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. (2000). *How to design and evaluate research in education* (4th Ed.). New York: McGraw-Hill.
- Gündüz, Ş., & Odabaşı, F. (2004). The importance of Instructional Technologies and Material Development course at pre-service teacher education in information age. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 3(1), 43-48.
- Haseski, H. İ. (2019). Bilişim Teknolojileri dersi: Öğretmen adaylarının bakış açısından bir değerlendirme. *Trakya Eğitim Dergisi*, 9(4), 666-679.
- Haseski, H. İ. & İlic, U. (2020). The effect of Computer II course on the achievements of pre-service teachers and their attitudes towards computer-assisted instruction. *International Journal of Education Technology and Scientific Researches*, 5(11), 1-34.
- İlic, U. (2019). *Öğretim elemanları gözüyle Öğretim Teknolojileri dersi*. Paper presented at the 1st International Beydağı Social and Humanities Congress, Malatya.
- Information Package & Course Catalogue (2019, January 4) *Information package & course catalogue*. Retrieved from <https://ebs.pau.edu.tr/BilgiGoster/Program.aspx?lng=2&dzy=3&br=19&bl=46&pr=22&dm=1&ps=0>
- Karataş, S., & Yapıcı, M. (2006). The process and application samples of Teaching Technologies and Material Development. *Afyon Kocatepe University Journal of Social Science*, 8(2), 311-325.
- Kinay, İ., Ömer, Ş., Bağçeci, B., & Çetin, B. (2015). Examination of the attitudes of prospective teachers towards Instructional Technologies and Material Design (ITMD) course in terms of some variables. *Dicle Üniversitesi, Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 119-135.
- Kirschner, P., Wubbels, T., & Brekelmans, M. (2009). Benchmarks for teacher education programs in the pedagogical use of ICT. In J. Voogt & G. Knezek (Ed.), *International handbook of information technology in primary and secondary education* (pp. 435–447). New York, NY: Springer.
- Kolburan Geçer, A. (2010). Experience of technical teacher candidates towards Teaching Technologies and Material Development course. *Van Yuzuncu Yil University Journal of Education*, 7(2), 1-25.
- Landis, J. R., & Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33, 159-174.

- Lomax, R. G., & Hahs Vaughn, D. L. (2012). *An introduction to statistical concepts* (3rd Ed.). New York: Taylor and Francis Group.
- Mihci Türker, P., & Pala, F. K. (2018). Teacher candidate's opinions on presentation programs. *Kastamonu Education Journal*, 26(6), 1875-1885. doi:10.24106/kefdergi.2207
- Nicholl, B., Flutter, J., Hosking, I., & Clarkson, P. J. (2013). Joining up to DOTs: Authentic teaching and learning in design and technology education. *Cambridge Journal of Education*, 43 (4), 435-450.
- Özen, R. (2013). Preservice teachers' training and technology use: A case study. *International Journal of Human Sciences*, 10(2), 147-162.
- Patton, M. Q. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. CA: Sage.
- Saka, A. ve Saka, A. (2014). Öğretmen adaylarının Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme dersinde mesleki becerilerini geliştirme düzeyi: Sakarya örneği. *Sakarya University Journal of Education Faculty*, 0(10), 81-89.
- Senemoğlu, N. (2018). *Gelişim öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya* (25. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şanlı, C. (2019). Coğrafya öğretmen adaylarının mekânsal düşünme becerisine ilişkin görüşleri. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi (ANKAD)*, 3(3), 215-233. <http://www.ankad.org/index.php/Ankad/article/view/59>
- Şanlı, C., & Jo, I. (2020). Examining preservice geography teachers' dispositions to teach spatial thinking skills. *International Journal of Eurasian Education and Culture*, 11(5), 2069-2102.
- Uzunöz, A., Aktepe, V. ve Gündüz, M. (2017). Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı Dersinin, mesleki açıdan kazandırdıklarına ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri: Nitel bir çalışma. *Journal of Qualitative Research in Education*, 5(3), 317-339.
- Yaman, H. (2007). Türkçe öğretmeni adaylarının Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme dersi bağlamında Türkçe öğretiminde teknoloji kullanımına ilişkin yeterlilik ve algıları. *HAYEF Journal of Education*, 7(1), 57-71.
- Yazar, T. (2015). The relationship between preservice teachers' attitudes towards Instructional Technology and Material Design course, creativity perceptions and self-efficacy beliefs. *International Journal of Curriculum and Instructional Studies*, 5(9), 23-34.
- Yelken, T. Y. (2009). The effects of materials development based on "creativity activities within a group" on teacher candidates' portfolios. *Education and Science*, 34(153), 83-98.
- YÖK (2007). *Öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri (1982-2007) (Öğretmenin üniversitede yetiştirilmesinin değerlendirilmesi)*. Ankara: Yükseköğretim Kurulu Yayını.
- YÖK (2018a, March 5). *Öğretmen yetiştirme lisans programları*. Retrieved from https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetiştirme-Lisans_Programlari/Rehberlik_ve_Psikolojik_Danismanlik_Lisans_Programi.pdf
- YÖK (2018b, March 5). *Rehberlik ve psikolojik danışmanlık lisans programı*. Retrieved from https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetiştirme-Lisans-Programlari/AA_Sunus_%20Onsoz_Uygulama_Yonergesi.pdf
- YÖK (2020, August 31). *Eğitim fakültelerine yetki devri*. Retrieved from <https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2020/egitim-fak%C3%BCltelerineyetkidevri.aspx>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Qualitative research methods in social sciences* (8th Ed.). Ankara: Seçkin.

Wang, C., Shannon, D. M., & Ross, M. E. (2013). Students' characteristics, self-regulated learning, technology self-efficacy, and course outcomes in online learning. *Distance Education*, 34(3), 302-323.

GENİŞLETİLMİŞ ÖZ

Teknolojinin hayatımız ile giderek iç içe geçtiği günümüzde bilgi ve iletişim teknolojilerine yönelik beceriler önem kazanmaktadır. Bu önem her alanda kendisini göstermektedir. Eğitim de bilgi ve iletişim teknolojilerinin önemi kapsamında öne çıkan alanlardan biridir. Söz konusu yetinin gelecek kuşaklara aktarılması için öğretmenler eğitim alanında anahtar konumda yer almaktadır. Ancak öncelikle bu kişilere bilgi ve iletişim teknolojileri becerilerinin kazandırılması gerekmektedir. Bu kapsamda öğretmen adaylarının bu becerilerini öğrenimleri sürecinde alacakları derslerde geliştirmeleri önemli görülmektedir. Bu nedenle söz konusu bağlamda yer alan dersler daha da önem göstermektedir. Öğretim Teknolojileri dersi yenilenen öğretim programında söz konusu bağlamda yer alan derslerden biridir. Bu dersin ise gerek kredi gerekse yerine getirildiği dersler bağlamında farklı durumları bulunmaktadır. Yeni öğretim programında Bilgisayar I ve Bilgisayar II derslerinin kaldırılıp yerlerine Bilişim Teknolojileri ve Öğretim Teknolojileri derslerinin getirildiği belirtilmektedir. Ancak Bilgisayar I ve Bilgisayar II derslerinin kredi durumları dikkate alındığında, yeni programda yer alan her iki dersin de bu bağlamda geride kaldığı söylenebilir. Buna ek olarak Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme dersinin kaldırılıp, yerine Öğretim Teknolojileri dersinin getirildiği de belirtilen diğer bir noktadır. Önceki programda yer alan Bilgisayar I ve Bilgisayar II derslerinin tüm öğretim programlarında sırasıyla 1. ve 2. yarıyıllarda yer aldığı ancak yeni programda yer verilen derslerden yalnızca Bilişim Teknolojileri dersinin 1. yarıyıldaki olduğu belirlenmiştir. Öğretim Teknolojileri dersi ise çok farklı yarıyıllarda yer almaktadır. Bu durumun dahi öğretim programının derslerin dağılımı bağlamında tutarlılık göstermediğine kanıt oluşturduğu söylenebilir. Tüm bu durumlar Öğretim Teknolojileri dersinin durumunun incelenmesini değerli duruma getirmektedir. Alanyazında öğretim teknolojilerinin yararları ve öğrenme ortamı üzerine olan olumlu etkileri ile ilgili çeşitli çalışmalar bulunmaktadır. Ancak Öğretim Teknolojileri dersini odağına alan çalışmalar gerek nicelik gerek ise nitelik bağlamında düşük düzeydedir. Bu kapsamda çalışmanın amacı öğretim programının önemli paydaşlarından biri olan öğretmen adaylarının Öğretim Teknolojileri dersine yönelik görüşlerini incelemektir. Bu sayede öğretim programında yapılan yeniliğin uygulamaya yansımaları konusunda bilgi sahibi olunabileceği düşünülmektedir.

Çalışmada betimleyici nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Bu yöntemin seçilmesinde verileri karşılaştırmaya, sınıflamaya ve birbirleriyle ilişkilendirmeye uygun olması etkili olmuştur. Araştırmanın katılımcılarını 2018-2019 Eğitim-Öğretim yılında Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nin Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümü'ne kayıt yaptıran 101 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesi için amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Bu bağlamda çalışmada Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nin Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümü'ne 2018-2019 Eğitim-Öğretim yılında öğrenime başlama, Öğretim Teknolojileri dersine kayıtlı olma ve çalışmaya katılım kapsamında gönüllü olma ölçütleri olarak belirlenmiştir. Çalışma kapsamında Öğretim Teknolojileri dersine yönelik öğretmen adaylarının görüşlerini belirleyebilmek amacıyla araştırmacı tarafından Öğretim Teknolojileri Dönem Başı Formu ve Öğretim Teknolojileri Dönem Sonu Formu geliştirilmiştir. Söz konusu formlarda cinsiyet ve yaş bilgileri, 2 demografik soru ile elde edilmiştir. Bu araçlar veri toplama araçları olarak işe koşulmuştur. Araştırmanın veri toplama süreci 12 Şubat 2019 tarihinde başlamış ve 21 Mayıs 2019 tarihinde bitirilmiştir. Çalışmadan elde edilen verilerin analizi için istatistik ve nitel veri analizi programı kullanılmıştır. İstatistik programı öğretmen adaylarının betimsel özelliklerini belirlemede işe koşulmuştur. Nitel veri analizi programı ise diğer sorulardan gelen yanıtların

içerik analizine tabi tutulması sürecinde kullanılmıştır. Çalışmada güvenilirliği sağlamak için çeşitli adımlar izlenmiştir. Katılımcılardan derinlemesine veri toplamak amacıyla, öğrencilerle uzun süreli etkileşim dönem boyunca sağlanmıştır. Bunlara ek olarak, çalışmanın aktarılabilişliğini sağlamak için doğrudan alıntılar ve katılımcıların ifadelerinden örnekler verilmiştir. Ayrıca iç geçerlik değerleri için Cohen'in Kappa değerleri hesaplanmıştır. Bu çalışma kullanılan araştırma desen, örnekleme yöntemi ve veri toplama araçları ile sınırlıdır. YÖK tarafından içeriğı belirlenen ve araştırmacı tarafından yürütölen Öğretim Teknolojileri dersi de sınırlılıklardan bir diğereidir.

Bu araştırma, öğretmen adaylarının Öğretim Teknolojileri dersine yönelik görüşlerini belirlemek amacı ile gerçekleştirilmiştir. Söz konusu hedef doğrultusunda Türkiye'de Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesinde Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Anabilim dalında öğrenim görmekte olan 101 öğretmen adayından veriler toplanmıştır. Ulaşılan bulguların, öğretim programında yeni yer bulan Öğretim Teknolojileri dersinin durumunu öğretmen adayları açısından irdeleme bağlamında yararlı olacağı düşünülmektedir. Çalışmada öğretmen adaylarının Öğretim Teknolojileri dersinin içeriğı hakkında bilgi sahibi olmadığı belirlenmiştir. Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının dersten beklentileri ise ağırlıklı olarak BİT'i öğrenme şeklinde bulunmuştur. Dönem sonunda bu beklentinin katılımcılar tarafından karşılandığı sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra dersin kendilerine mesleki anlamda katkılarının büyük olduğu öğretmen adayları tarafından belirtilmiştir. Yine bu katılarda bilgi ve iletişim teknolojilerini etkin kullanma öne çıkan bulgular arasında yer almıştır. Çalışmada yer alan katılımcıların büyük bölümünün Öğretim Teknolojileri dersini eksiksiz gördüğü belirlenmiştir. Ancak dersin uygulamalı bir yapısının olmaması eksiklilerden biri olarak bulunmuştur. Buna ek olarak öğretmen adaylarının büyük bölümünün Öğretim Teknolojileri dersini gerekli gördükleri belirlenmiştir. Sonuçların genel olarak eğitimde teknoloji kullanımı konu edinen alanyazın ve Öğretim Teknolojileri dersini odağı alan kısıtlı çalışmalar ile örtüştüğü söylenebilir. Diğeryandan ileride yapılacak araştırmalar ile konunun daha iyi anlaşılmasının gereklilik gösterdiği de gözlenen bir durumdur. Bu bağlamda Öğretim Teknolojileri dersinin bilgi ve iletişim teknolojileri beceresine yönelik etkisinin belirlenebileceğı ve bu etkinin nedeninin sorgulanabileceğı çalışmalar gerçekleştirilebilir.

Ergenlerde Arkadaşlık Kalitesinin Yordayıcısı Olarak Sosyal Görünüş Kaygısı ve Kimlik Boyutları

Social Appearance Anxiety and Dimensions of Identity as Predictors of Friendship Quality among Adolescents

Ümit MORSÜN BÜL¹, Pınar KARABABA², Merve Fatma BAYSAL³, Ezgi ÖZKAN⁴

¹Prof. Dr., Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, Eğitim Fakültesi, Aksaray Üniversitesi, Türkiye, morsunbulumit@gmail.com, (<https://orcid.org/0000-0002-0750-5015>)

²Sorumlu Yazar, Uzm. Psik. Dan., MEB, Türkiye, pctiner_pdr@hotmail.com, (<https://orcid.org/0000-0001-6769-2740>)

³Yüksek Lisans Öğrencisi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, Eğitim Fakültesi, Aksaray Üniversitesi, Türkiye, mervebaysalmerve@gmail.com, (<https://orcid.org/0000-0002-0935-0010>)

⁴Yüksek Lisans Öğrencisi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, Eğitim Fakültesi, Aksaray Üniversitesi, Türkiye, ezgi.ozkannn@hotmail.com, (<https://orcid.org/0000-0002-6354-5353>)

Geliş Tarihi: 24.03.2021

Kabul Tarihi: 07.12.2021

ABSTRACT

The purpose of the current study was to investigate the relationships between social appearance anxiety, dimensions of identity, and friendship quality among adolescents. The sample of the research consisted of 285 adolescents (163 female and 122 male) attending Anatolian High School. The current study was conducted by correlational research design. The instruments of the study were The Utrecht-Management of Identity Commitments Scale (U-MICS), The Friendship Quality Scale, and The Social Appearance Anxiety Scale. The analyses of the study were carried out by SPSS 23.0 program. The study finding showed that friendship quality was negatively associated with social appearance anxiety, and positively associated with commitment and in-depth exploration. Also, the results showed that commitment and social appearance anxiety significantly predicted the level of friendship quality. The theoretical and practical implications of these findings were discussed.

Keywords: Friendship quality, social appearance anxiety, dimensions of identity, adolescence.

ÖZ

Bu çalışmanın amacı ergenlerde arkadaşlık kalitesi, sosyal görünüş kaygısı ve kimlik gelişimi arasındaki ilişkileri incelemektir. Araştırmanın katılımcı grubunu bir anadolu lisesine devam 285 (163 kadın ve 122 erkek) ergen oluşturmaktadır. Araştırma ilişkisel tarama modeli ışığında yürütülmüştür. Araştırmada kullanılan ölçme araçları Arkadaşlık Kalitesi Ölçeği, Utrecht Kimlik Bağlanma Ölçeği ve Sosyal Görünüş Kaygısı Ölçeğidir. Araştırmanın analizleri SPSS 23.0 programı aracılığıyla yürütülmüştür. Araştırma bulgusu arkadaşlık kalitesinin sosyal görünüş kaygısı ile negatif, bağlanma yapma ve derinlemesine keşif değişkenleri ile ise pozitif olarak ilişki içinde olduğunu göstermiştir. Ayrıca sonuçlar, kimlik boyutlarından bağlanma yapma ile sosyal görünüş kaygısının arkadaşlık kalitesi düzeyini anlamlı olarak yordadığını göstermiştir. Mevcut araştırma bulgularının teorik ve pratik sonuçları tartışılmıştır

Anahtar Kelimeler: Arkadaşlık kalitesi, sosyal görünüş kaygısı, kimlik boyutları, ergenlik.

INTRODUCTION

The friendship that is voluntary relationships with an agemate serves many important functions such as facilitating interpersonal skills and social adjustment, providing emotional support, enhancing well-being, and developing social skills throughout lifespan. The dynamics of friendship relationships relatively vary with the developmental periods. The concept of friendship that is associated with the game during childhood becomes even more important in adolescence (Katmer, 2018). The concept of friendship that comes into prominence in adolescence has important functions for an individual's cognitive, emotional, and social development. Unlike childhood, the individual wants to build new relationships in adolescence. Friendship is one of the most important issues of adolescence period and has great importance in his/her personality development, maturation and socialization, the sexual identity development, sense of belonging to a group, and the development of sharing and responsibility senses (Dinçer, 2008; Kornienko, Santos, Martin, & Granger, 2016; Rubin, Dwyer, Booth LaForce, Kim, Burgess, & Rose Krasnor, 2004; Vitaro, Boivin, & Bukowski, 2009). While friendship relationships contribute to individuals learn and experience new behaviors and socialize, they also decrease adolescent's loneliness levels and increase his/her social network (Çevik, 2007; Lodder, Scholte, Goossens, & Verhagen, 2017; Schwartz-Mette, Shankman, Dueueke, Borowski, & Rose, 2020).

Considering that one of the salient developmental tasks confronting adolescents is establishing friendship and maintaining it (Steinberg, 1990), it is not surprising that this relationship contributes to adolescents' development. Friendship is defined as the relationship between two or more persons who support, protect, and relieve each other against stressful events (Kimmel & Weiner, 1995). According to Köknel (1997), friendship is described as the smallest social unit in which collective behavior patterns and attitudes are shared, and new behavior patterns and attitudes are developed. On the other hand, friendship quality refers to the quality and functionality of these friendship relationships rather than of quantity of individuals' friendships (Akın, 2015). Friendship quality directly influences many points in the social development of individuals especially self-esteem and social adaptation (Berndt, 2002). According to Asher and Parker (1993), the level of friendship quality demonstrates how much individuals adopt their friendships.

In adolescence, it is very important for the individual to be accepted by persons around him/her and to be evaluated positively by a group of friends and one of the most important developmental properties of this period is that the adolescent individual gives particular importance to his/her appearance. In this period, social appearance anxiety in tandem with the rapid physical changes is more intensely experienced by individuals (Özcan, Subaşı, Budak, Çelik, Gürel, & Yıldız, 2013). Social appearance anxiety is undoubtedly developed by feedback from the environment (Doğan, 2011). Social appearance anxiety is that the individual has a negative body image regarding his/her physical appearance and body (Doğan, 2011). Hart, Flora, Palyo, Fresco, Holle, & Heimberg. (2008) suggest that social appearance anxiety involves not only physical properties such as height and weight but also an individual's eye color, skin color, facade construction, and smile. The deficiency that may occur in these characteristics of an individual leads to the development of beliefs such as humiliation, rejection, and exclusion (Doğan, 2010).

The current study also focused on identity apart from social appearance. Social appearance has become increasingly central to defining identity in the modern age (Negrin, 2008). Identity is an important concept that develops in adolescence and influences other periods of life (Atak, 2011), just like social appearance. During adolescence, a stable self-concept emerges in which one develops a subjective view of one's identity that recognizes that one is different and autonomous from others (Erikson, 1968). In the studies conducted on what the

concept of identity is, it is seen that identity is briefly considered as the answer to the question “who am I” (Morsünbül, 2010).

The word identity is described as the organized set of images and the sense of self, which express who we really are and what we want (Erikson, 1994). According to Erikson (1968), identity is an important task that should be achieved in adolescence. Erikson (1968) evaluates the formation of identity as a process in which an individual makes trials in three areas: love, work, and worldview. According to Erikson, identity is the sense of accepting his/her body, knowing where himself/herself is going, and knowing that people who are important to him/her accept him/her. Achieving identity is the culmination of earlier developmental tasks in the life cycle and a building block for a later developmental task (Erikson, 1994). The identity concept is considered and interpreted in various ways. Identity sometimes corresponds to one's global identity, an overall sense of self or sense of being. On the other hand, identity may be also defined in a more specific manner to highlight either particular dimensions of identity or the core essence of self.

Considering the literature, since identity is a concept that includes cognitive, physical, and social factors, it has been seen that researchers cannot reach a consensus on identity. According to Marcia (1993), identity is a dynamic construct which an individual's beliefs, impulses, and personal background constitute. Marcia (1993) asserts that the sense of identity can be measured and revealed identity statuses according to attachment and depression criteria (Atak, 2011). These identity statuses were distinguished into four groups: identity diffusion, foreclosure, identity achievement, and moratorium. The statuses were developed to define an individual's ego states. These statuses of identity were not evaluated as stereotyped by the researchers. That is, there may be a transition from one status to another (Marcia, 1993). It is expected that individuals develop a consistent and constant identity in both adolescence and emerging adult periods contributes to more healthful entry into adulthood and to more comfortably achieve their developmental tasks (Morsünbül & Çok, 2013).

The fact that an individual has a healthy identity development process during adolescence provides him/her to more comfortably achieve tasks that other life periods require (Erikson, 1968; Morsünbül & Çok, 2013). By expanding Marcia's (1980) Identity Status Model, the Identity Development Model with three-dimensional focusing on three basic processes in identity development was formed. First, commitment refers to firm choices made with regard to various developmental domains; second, in-depth exploration refers individuals to take an active role in their existing commitments, collect additional information, and gain insight into them; third, reconsideration of commitment is described as the expression of various options for individuals' commitment processes (Crocetti, Schwartz, Fermani, & Meeus, 2010). While the individuals who positively evaluate themselves as physical during adolescence are more successful in interpersonal relationships, the individuals who are not satisfied with themselves may be in unsafe and restless feelings in many periods of their lifespan (Demirer, 2005; Ergür 1996; Lyu & Gill, 2012). That is, individuals' thoughts about how they are perceived by others affect friendship relationships. Individuals with good social skills are also more compatible with friendship relationships than weak ones. Friend support encourages adolescents, reinforces them, and increases their self-esteem in this period (Tian, Liu, Huang, & Huebner, 2013). At the same time, friendship in this period has an impact on adolescent's many aspects such as his/her formation of values, choice of profession, and the development of identity (Döğücü 2004; Wang & Gu, 2019). For example, Kindschi et al. (2019) found that adolescents' value systems evolve in a continuous cycle of internal validation through the selection and enactment of goals-thereby experiencing both congruence and conflicts-and external validation through social comparison among their friends.

The current study has importance for several reasons. Firstly, adolescence, as stated previously, is a developmental period when friendship becomes increasingly important. Friendship is a source of support and intimacy and thus plays a critical role in adolescents'

holistic development (Bukowski, Bagwell, Castellanos, & Persram, 2020). Therefore, it is important to examine the mechanisms underlying friendship quality using a sample of adolescents. The current findings may help school mental health professionals in developing prevention and intervention programs focusing on promoting adolescents' friendship quality. Also, this study focused on social appearance anxiety and identity as the variables that have the potential role in predicting friendship quality. Both constructs have critical importance to adolescent development. Lastly, when considering the literature, while there are studies demonstrating the significant relationships between both friendship relationships and social appearance anxiety (Çetinkaya, Gülaçtı, & Çiftçi, 2019) and identity and friendship quality (Seffrin, Giordano, Manning, & Longmore, 2009; Weisz & Wood, 2000), the study indicating the relationships among individuals' identity development, social appearance anxiety, and friendship quality in adolescence period was not found. Moreover, the majority of studies focusing on the predictors of friendship quality were conducted in Chinese and Western cultures, and little is known about it in Turkish culture. It is valuable to know that the current study fills the gap in the literature by indicating the relationships among these variables. In light of this information, the purpose of the current research was to examine whether social appearance anxiety and the dimensions of identity significantly predicted the friendship quality level of adolescents.

METHOD

2.1. The Sample of The Study

The present study was carried out utilizing a correlational research model. The study sample consisted of 285 (163 female and 122 male) high school students participating in the study voluntarily and attending Atatürk Anatolian High School in Niğde. Of the participants, 90 (31.6%) were 9th graders, 93 (32.6%) were 10th graders, 47 (16.5%) were 11th graders, and 55 (19.3%) were 12th graders. The participants' age mean was 15.6 (SD= 1.27).

2.2. The Instruments

2.2.1. The Friendship Quality Scale

The Friendship Quality Scale developed by Thien, Razak, and Jamil (2012) and adapted to Turkish culture by Akın, Karduz, and Akın (2014) was implemented in the study to collect the study data about participants' perceptions of friendship quality. The scale consists of 21 items and 4 subdimensions. Ratings are made on a six-point scale from high strongly disagree (1) to high strongly agree (6). The scale yields to both each subdimension and total friendship quality score. The higher scores show a higher friendship quality level. The subdimensions of the scale: safety (eight items, the sample item; "My friends never lie to me."), closeness (six items, the sample item; "I always joke with my friends."), acceptance (four items, the sample item; "My friends treat me well."), and help (three items, the sample item; "My friends help me to solve problems."). In the present study, Cronbach's alpha coefficient of the scale was calculated as .89 for the overall scale.

2.2.2. The Social Appearance Anxiety Scale

The Social Appearance Anxiety Scale developed by Hart et al. (2008) and adapted to Turkish culture by Doğan (2010) was used in the current study to collect the data about participants' social appearance anxiety levels. The scale consists of 16 items and one dimension rates on a 5-point Likert scale (from '1= not at all' to '5= extremely'). A sample item of the scale is "I feel nervous when having my picture taken." The total score ranges from 16 to 80. The higher scores show higher social appearance anxiety levels. In this study, Cronbach's alpha coefficient was calculated as .91.

2.2.3. The Utrecht-Management of Identity Commitments Scale (U-MICS)

The Utrecht-Management of Identity Commitments Scale, which was developed by Crocetti, Rubini, and Meeus (2008) and adapted to Turkish culture by Morsunbul, Crocetti, Cok, and Meeus (2014), was used to determine students' identity development processes. The scale which is a 5-point Likert scale (from '1= completely untrue' to '5= completely true') consists of 26 items and three subdimensions. The sample items of the scale are "I often think it would be better to try to find a different education." for reconsideration of commitment, "I try to find out a lot about my education" for in-depth exploration, and "My education gives me security in life." for commitment. The reliability coefficients ranged between .79 and .87 in the Turkish adaptation study. The subdimensions related to the friend domain of the scale were used in this study. The Cronbach's alpha coefficients regarding the subdimensions were calculated as .85 for reconsideration of commitment, .76 for in-depth exploration, and .87 for commitment.

2.3. Procedure

The data of the study were obtained from high school students participating in the research voluntarily. The necessary permissions were firstly obtained from the school administration to conduct the data collection. Before the data collection, the students were informed about the study's aim and process. The research instruments were administered to the participants by the researcher in their respective classrooms during school hours. The participants filled out the surveys in approximately 10 minutes. The SPSS program was used to analyze the data. Pearson Correlation coefficient was conducted to test the relationships among social appearance anxiety, friendship quality, and development of identity, and the multiple regression analysis was used to investigate whether the independent variables (social appearance anxiety and the dimensions of identity) predicted the dependent variable (friendship quality).

Data Analysis

IBM Statistical Package Social Science (SPSS) version 23.0 was used to calculate descriptive statistics and conduct correlation and regression analyses in the current study. Concerning the descriptive statistics, the mean and standard deviation values of the studied variables were determined. Then, the correlation coefficients between the current variables were found by the Pearson Correlation analysis. Lastly, the multiple regression analysis was conducted to determine the predicting roles of social appearance anxiety and identity in friendship quality. Before the regression analysis, pre-condition values including skewness, kurtosis, VIF, and tolerance coefficients were calculated.

RESULTS

The results of descriptive statistics and correlations were firstly given. Then, the results regarding the regression analysis were presented.

3.1. The Correlations between the Variables

Mean, standard deviation, and correlation values regarding the variables were presented in Table 1.

Table 1. The Correlation Coefficients Regarding The Variables

Variable	Mean	s.d.	1	2	3	4
1. Friendship quality	84.08	18.92	1			
2. Social appearance anxiety	31.96	11.57	-.20**	1		
3. Commitment	18.45	4.25	.39**	-.00	1	
4. In-depth exploration	14.67	4.11	.24**	.04	.44**	1
5. Reconsideration of commitment	7.58	3.47	.09	.04	-.04	.22**

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

When considering the analysis findings in Table 1; the findings indicated that friendship quality was negatively associated with social appearance anxiety ($r = -.20, p < .01$), and positively associated with commitment ($r = .39, p < .01$) and in-depth exploration ($r = .24, p < .01$). Also, there is no relationship between friendship quality and reconsideration of commitment ($r = .09, p > .05$).

3.2. The Regression Analysis

The multiple regression analysis was conducted to determine the variables predicting friendship quality. To determine whether the data fit in with the multiple regression analysis, the values of skewness and kurtosis were examined and it was seen that these values were between +1.5 and -1.5. Therefore, it can be said that the data have a normal distribution. To determine if the multicollinearity was between the independent variables, the bilateral relationships between the variables were examined. It was concluded that there is no .80 correlation and higher between the variables. Also, the values of VIF (ranging from 1.00 to 1.33) and Tolerance (ranging from .74 to .99) were examined to determine a multicollinearity problem, it was found that there is no multicollinearity.

Table 2. The Results of Regression Analysis for Predicting Friendship Quality

Model	Unstandardized coefficients		Standardized coefficients		R	R ²
	B	Std. Error	Beta	t		
Constant	56.392	5.885		9.583		
Social appearance anxiety	-.33	.09	-.20	-3.770**		
Commitment	1.604	.27	.36	5.997**	.45	.20
In-depth exploration	.31	.28	.07	1.087		
Reconsideration of commitment	.54	.30	.10	1.777		

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

The results of the regression analysis that was conducted to determine if social appearance anxiety and dimensions of identity predicted friendship quality were presented in Table 2. When considering the results, it was seen that the independent variables significantly predicted friendship quality ($R = .45, R^2 = .20, F = 17.956, p < .01$). According to the t-test results relating to the independent variables, the variables of social appearance anxiety ($\beta = -.20, p < .01$) and commitment ($\beta = .36, p < .01$) significantly predicted friendship quality.

DISCUSSION

In this study, it was examined whether social appearance anxiety and the dimensions of identity significantly would predict the friendship quality level of adolescents. The study finding showed that friendship quality was negatively associated with social appearance anxiety, and positively associated with commitment and in-depth exploration. Also, the results showed that commitment and social appearance anxiety significantly predicted the level of friendship quality.

Social appearance is important during adolescence. In this period, individuals are more sensitive to the evaluations about their body and they worry about being negatively evaluated (Doğan, 2011; Jarman, Marques, McLean, Slater, & Paxton, 2021; Paddock & Bell, 2021). It was found that the individuals who are satisfied with their social appearance have more characteristics such as self-esteem, tolerance, friendship satisfaction (Feragen, Kvaem, Rumsey, & Borge, 2010; Seki & Dilmaç, 2015). When an individual positively evaluates themselves as physical, she/he is more successful in interpersonal relationships, on the other hand, the individuals who negatively evaluate and are not satisfied with themselves have unsafe and restless feelings constantly. For example, a study conducted by Lyu & Gill (2012) on adolescents indicated that the positive

perception of physical competence and body image were significantly linked to perceived peer acceptance for them. Prior studies conducted on friendship quality indicated that positive characteristics such as loyalty, subjective well-being, self-esteem, and extraversion contribute to friendship relationships positively (Liem, Lustig, & Dillon, 2010; Thomas & Daubman, 2001). Individuals with negative body image frequently examine their bodies and find the defects related to their bodies. When these individuals think that their bodies will be also examined in interpersonal relations, they feel anxiety and shame and may detach themselves from others. In the study, Benenson and Benarroch (1998) examined the factors which were thought to affect female-male friendship, it was concluded that boys cared more about the physical appearance in their friendships and girls gave more importance to attractiveness in their close friendships. In a similar study conducted by Oktay and Şahin (2010), the association between self-esteem and body image among female adolescents was examined. The results demonstrated that body image was significantly related to self-esteem. Seki and Dilmaç's (2015) study examining the relationship between subjective well-being and social appearance anxiety among adolescents, found that subjective well-being was negatively related to social appearance anxiety. The self-esteem of an individual who has negative body image decreases, as a result, he/she can isolate himself/herself from the social environment. These results in the literature support the present findings.

The second study finding showed that commitment as an identity dimension was the most important and significant predictor of friendship quality. Commitment refers to individuals make their choices regarding different developmental domains permanent (Kroger, 2006; Morsünbül & Uçar, 2017). The individual who makes his/her choices permanent develops a healthier sense of identity. Thus, the individual has a higher level of self-esteem and feels more energetic. Because he/she doesn't regard himself/herself and his/her environment as a threat, his/her friendship quality increases (Ryan & Frederick, 1997). Consistent with the current finding, Weisz and Wood's (2000) study found that social identities are a distinct type of social support with consequences for interpersonal relationships. According to Erikson (1968), close relationships made with friends in adolescence are very important for identity development. Laible (2007) conducted a study examining attachment to parents and friends, and socio-emotional skills, it was found that secure attachment to friends positively influenced socio-emotional skills. In light of these explanations, a right friend choice, an adolescent's stability regarding this choice, and identity development positively influence friendship quality.

The current findings showed that commitment and social appearance anxiety significantly predicted the level of friendship quality among adolescents. The present study has some limitations. It is important to consider these results in light of the limitations. First, The relationships among the variables of social appearance anxiety, identity, and friendship quality were presented as correlational. Therefore, the causal relationships cannot be inferred from the current study. Future studies can focus on experimental methods. Second, another limitation is that the data are limited to high school students in Niğde city. In this context, future studies that will be conducted on adolescents in different cultures are important in terms of generalization and reliability of the results. Third, because the sample of the study consists of individuals whose ages range between 14 and 18, it is not possible to generalize the findings to other age groups. Carrying out similar studies among other age groups will contribute to having a comprehensive knowledge of the subject. Four, the current study is limited to commitment, in-depth exploration, and reconsideration of commitment identity sub-dimensions. Therefore, to more comprehensively explore the effect of identity development on friendship quality, there is a need for more studies on the different dimensions of identity development.

Notwithstanding, the current study has some strengths. The current study, to our knowledge, provides some of the first evidence of the relationships among social appearance anxiety, identity, and friendship quality. For mental health specialists, considering social appearance anxiety and identity development can be part of interventions to improve adolescents' friendship quality levels. Also, class teachers, school counselors, and specialists can make

attempts on promoting adolescents to have a positive social appearance perception and identity development.

REFERENCES

- Akın, A., & Akın, Ü. (2015). Friendship quality and subjective happiness: The Mediator role of subjective vitality. *Education and Science, 177*, 233-242.
- Asher, S. R., & Parker, J. G. (1993). Friendship and friendship quality in middle childhood: Links with peer group acceptance and feelings of loneliness and social dissatisfaction. *Developmental Psychology, 29*, 611-621.
- Atak, H. (2011). Identity development and identity formation: A theoretical assessment. *Current Approaches in Psychiatry, 3*(1), 163-213.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity youth and crisis*. New York: WW Norton.
- Berndt, J. T. (2002). Friendship quality and social development. *Current Directions in Psychological Science, 11*(1), 7-10.
- Bukowski, W. M., Bagwell, C., Castellanos, M., & Persram, R. J. (2020). Friendship in adolescence. In S. Hupp & J. Jewell (Eds). *The encyclopedia of child and adolescent development* (pp. 1-11). John Wiley & Sons, Inc.
- Crocetti, E., Rubini, M., & Meeus, W. (2008). Capturing the dynamics of identity formation in various ethnic groups: development and validation of a three dimensional model. *Journal of Adolescence, 31*(2), 207-222.
- Çetinkaya, B., Gülaçtı, F., & Çiftci, Z. (2019). Lise öğrencilerinin sosyal görünüş kaygı düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 10*(17), 904-922.
- Çevik, G. B. (2007). *An investigation of third graders' friendship characteristics and their self-esteem regarding of some variable at secondary schools*. (Unpublished Master's Thesis). Cukurova University, Adana.
- Demirer, Y. (2005). *Beden algısı ve ruh sağlığı*. Retrieved from <http://www.acilservis.pro/beden-algisi-ve-ruh-sagligi>.
- Dinçer, B. (2008). *A study on perceptions about parental attitudes and friendship relations of adolescent attending to second grade of high school in low and high socio-economic level*. (Unpublished Master's Thesis). Ankara University, Ankara.
- Doğan, T. (2010). Adaptation of The Social Appearance Anxiety Scale (SAAS) to Turkish: A validity and reliability study. *Journal of Hacettepe University Education Faculty, 39*(39), 151-159.
- Doğan, T. (2011). An investigation of the psychometric properties of the social appearance anxiety scale in an adolescent sample. *Elementary Education Online, 10*(1), 12-19.
- Döğücü, F. (2004). *The study of the friend relations of the tenages at the various high school in the town of Tosya*. Unpublished master's thesis, Gazi University, Ankara.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York: Norton.
- Erikson, E. H. (1994). *Identity and the life cycle*. WW Norton & Company.
- Ergür, E. (1996). *Üniversite öğrencilerinde beden-benlik algısı ve ruh sağlığı arasındaki ilişki*. (Unpublished master's thesis). Ege University, İzmir.

- Feragen, K. B., Kvale, I. L., Rumsey, N., & Borge, A. I. (2010). Adolescents with and without a facial difference: The role of friendships and social acceptance in perceptions of appearance and emotional resilience. *Body Image, 7*(4), 271-279.
- Hart, T. A., Flora, D. B., Palyo, S. A., Fresco, D. M., Holle, C., & Heimberg, R. G. (2008). Development and examination of the social appearance anxiety scale. *Assessment, 15*(1), 48-59.
- Jarman, H. K., Marques, M. D., McLean, S. A., Slater, A., & Paxton, S. J. (2021). Social media, body satisfaction and well-being among adolescents: A mediation model of appearance-ideal internalization and comparison. *Body Image, 36*, 139-148.
- Kalafat, A. (2019). *Examination of predictive relationship between identity development, achievement goal orientation and cognitive complexity in adolescents*. (Unpublished Master's thesis). İstanbul Sabahattin Zaim University, İstanbul.
- Kara, A. (2016). Sosyal görünüş kaygısı ile utangaçlık arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Birey ve Toplum, 6*(1), 95-106.
- Katmer, A. (2018). *An investigation of friendship quality, attachment to friends and perceived social support from friends as predictors of loneliness*. Unpublished master's thesis, Gaziantep University, Gaziantep.
- Kimmel, D. C., & Weinger, I. B. (1995). *Adolescence: A developmental transition*. John Wiley & Sons Incorporated.
- Kindschi, M., Ciecuch, J., Davidov, E., Ehlert, A., Rauhut, H., Tessone, C. J., & Algesheimer, R. (2019). Values in adolescent friendship networks. *Network Science, 7*(4), 498-522.
- Kornienko, O., Santos, C. E., Martin, C. L., & Granger, K. L. (2016). Peer influence on gender identity development in adolescence. *Developmental Psychology, 52*(10), 1578-1592.
- Köknel, Ö. (1997). *İnsanı anlamak* (6. ed.). İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.
- Kroger, J. (2006). *Identity development: Adolescence through adulthood*. Sage publications.
- Laible, D. (2007). Attachment with parents and peers in late adolescence: Links with emotional competence and social behavior. *Personality and Individual Differences, 43*(5), 1185-1197.
- Liem, J. H., Lustig, K., & Dillon, C. (2010). Depressive symptoms and life satisfaction among emerging adults: A comparison of high school dropouts and graduates. *Journal of Adult Development, 17*(1), 33-44.
- Lodder, G. M. A., Scholte, R. H. J., Goossens, L., & Verhagen, M. (2017). Loneliness in early adolescence: Friendship quantity, friendship quality, and dyadic process. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology, 46*(5), 709-720.
- Lyu, M., & Gill, D. (2012). Perceived physical competence and body image as predictors of perceived peer acceptance in adolescents. *Asian Journal of Social Psychology, 15*(1), 37-48.
- Marcia, J. (1993). The relational roots of identity. In J. Kroger (Ed.), *Discussions on ego identity* (pp. 34-65). NJ, England: Lawrence Erlbaum Associates.
- Morsünbül Ü. (2010). Ergenlikte kimlik gelişimini açıklayan yaklaşımlar/modeller: Ergen ruh sağlığı açısından sonuçları. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi, 17*, 105-111.
- Morsunbul, U., Crocetti, E., Cok, F., & Meeus, W. (2014). Brief report: The Utrecht-Management of Identity Commitments Scale (U-MICS): Gender and age measurement invariance and convergent validity of the Turkish version. *Journal of Adolescence, 37*(6), 799-805.

- Negrin, L. (2008). Appearance and identity. In *Appearance and identity* (pp. 9-32). Palgrave Macmillan, New York.
- Oktan, V., & Şahin, M. (2010). Examination of the relationship between the body image and self-esteem of female adolescents. *Journal of Human Sciences*, 7(2), 543-556.
- Özcan, H., Subaşı, B., Budak, B., Çelik, M., Gürel, Ş. C., & Yıldız, M. (2013). Ergenlik ve genç yetişkinlik dönemindeki kadınlarda benlik saygısı, sosyal görünüş kaygısı, depresyon ve anksiyete ilişkisi. *Journal of Mood Disorders*, 3(3), 107-113.
- Ökten, Ü. (2019). *The mediator role of self-esteem in the relationship between social appearance anxiety and shyness in high school students: Şırnak province sample*. (Unpublished Master's Thesis). Üsküdar University, İstanbul.
- Paddock, D. L., & Bell, B. T. (2021). "It's better saying I look fat instead of saying you look fat": A Qualitative Study of UK Adolescents' Understanding of Appearance-Related Interactions on Social Media. *Journal of Adolescent Research*, 07435584211034875.
- Rubin, K. H., Dwyer, K. M., Booth-LaForce, C., Kim, A. H., Burgess, K. B., & Rose-Krasnor, L. (2004). Attachment, friendship, and psychosocial functioning in early adolescence. *Journal of Early Adolescence*, 24(4), 326-356.
- Ryan, R. M., & Frederick, C. (1997). On energy, personality and health: Subjective vitality as a dynamic reflection of well-being. *Journal of Personality*, 65, 529-565.
- Saki, E. (2019). *The role of perfectionistic self presentation in the relation of perfectionism and friendship quality*. (Unpublished Master's Thesis). Dokuz Eylül University, İzmir.
- Schwartz-Mette, R. A., Shankman, J., Dueweke, A. R., Borowski, S., & Rose, A. J. (2020). Relations of friendship experiences with depressive symptoms and loneliness in childhood and adolescence: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 146(8), 664-700.
- Seffrin, P. M., Giordano, P. C., Manning, W. D., & Longmore, M. A. (2009). The influence of dating relationships on friendship networks, identity development, and delinquency. *Justice Quarterly*, 26(2), 238-267.
- Seki, T., & Dilmaç, B. (2015). Predictor relationships between the values the adolescents have and their levels of subjective well-being and social appearance anxiety: A model proposal. *Education and Science*, 40(179), 57-67.
- Steinberg, L. (1990). Interdependence in the family: Autonomy, conflict, and harmony in the parent-adolescent relationship. In S. S. Feldman & G. R. Elliot (Eds.), *At the threshold: The developing adolescent* (pp. 255-276). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Tian, L., Liu, B., Huang, S., & Huebner, E. S. (2013). Perceived social support and school well-being among Chinese early and middle adolescents: The mediational role of self-esteem. *Social Indicators Research*, 113(3), 991-1008.
- Thomas, J. J., & Daubman, K. A. (2001). The relationship between friendship quality and self-esteem in adolescent girls and boys. *Sex Roles*, 45(1), 53-65.
- Thien, L. M., Razak, N. A., & Jamil, H. (2012). Friendship Quality Scale: Conceptualization, development and validation. *Australian Association for Research in Education (NJ1)*, 1-14.
- Vitaro, F., Boivin, M., & Bukowski, W. M. (2009). The role of friendship in child and adolescent psychosocial development. In K. H. Rubin, W. M. Bukowski, & B. Laursen (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp. 568-585). The Guilford Press.

Wang, C., & Gu, X. (2019). Influence of adolescents' peer relationships and social media on academic identity. *Asia Pacific Journal of Education*, 39(3), 357-371.

Weisz, C., & Wood, L. F. (2000). Social identities and friendships: A longitudinal study of support for social identities. *Journal Of Social Behavior And Personality*, 15(4), 441-458.

GENİŞLETİLMİŞ ÖZET

Giriş

Çocukluk çağında oyunla ilişkilendirilen arkadaşlık kavramı ergenlik döneminde giderek önemini arttırmaktadır (Katmer, 2018). Ergenlik döneminde ön plana çıkan arkadaşlık kavramı, bireyin zihinsel, duygusal, ruhsal ve sosyal gelişimi için önemli işleve sahiptir. Ergenlik döneminde arkadaş ilişkileri bireyin sosyalleşmesine, yeni davranışlar öğrenmesine ve deneyimlemesine katkıda bulunurken aynı zamanda ergenin yalnızlık seviyesini düşürmekte ve sosyal destek algılarını arttırmaktadır (Çevik 2007). Arkadaşlık kalitesi ise bireyin arkadaşlıklarının niceliğinden çok, bu arkadaşlık ilişkilerindeki kalite ve işlevselliğidir (Akın, 2015). Arkadaşlık kalitesi, bireylerin özgüvenleri ve sosyal uyumları başta olmak üzere sosyal gelişiminde birçok noktayı doğrudan etkilemektedir (Berndt, 2002). Ergenlik döneminde birey için çevresinden kabul görmek, arkadaş grubunca olumlu değerlendirilmek oldukça önemlidir ve bu dönemin önemli gelişimsel özelliklerinden biri de ergenlik döneminde bulunan bireyin görünüşüne aşırı önem vermesidir. Bu dönemde bedensel değişimlerin çok hızlı olmasıyla beraber sosyal görünüş kaygısı daha fazla yaşanmaktadır (Özcan vd., 2013). Sosyal görünüş kaygısı şüphesiz çevreden alınan geribildirimlerden beslenmektedir (Doğan, 2011). Sosyal görünüş kaygısı bireyin fiziksel görünümü ve bedeniyle ilgili olumsuz beden imgesine sahip olmasıdır (Doğan, 2010). Mevcut araştırmadaki diğer bir bağımsız değişken olan kimlik, ergenlikte başlayan, hayatın diğer dönemlerini de etkileyen önemli bir kavramdır (Atak, 2011). Kimlik kavramının ne olduğu üzerine yapılan araştırmalarda kimliğin kısaca "Ben kimim?" sorusuna verilen cevap olarak değerlendirildiği görülmektedir (Morsünbül, 2010). Bireyin ergenlikte sağlıklı bir kimlik geliştirme süreci geçirmesi diğer yaşam dönemlerinin gerektirdiği ödevleri daha rahat tamamlamasında kolaylık sağlayacaktır (Erikson, 1968; Morsünbül ve Çok, 2013). Marcia'nın (1980) Kimlik Statüleri Modeli genişletilerek, kimlik gelişiminde üç temel sürece odaklanan Üç boyutlu Kimlik Gelişimi Modeli oluşturulmuştur. İlk olarak bağlanma yapma; çeşitli gelişim alanlarına yönelik gerçekleştirilen seçimlerin netleştirilmesi, ikinci süreç olarak derinlemesine keşif; bireylerin sahip olduğu bağlanmalar üzerinde aktif olarak rol alması ve bu süreç hakkında yeni bilgi toplaması ve fikir sahibi olması, üçüncü süreç ise bağlanmanın yeniden gözden geçirilmesi; bireylerin sahip olduğu bağlanma süreçlerine ilişkin çeşitli seçeneklerin ifade edilmesidir (Crocetti vd., 2010). Literatür incelendiğinde arkadaşlık ilişkileri ile sosyal görünüş kaygısı arasında anlamlı ilişkinin olduğuna dair çalışmalar varken (Çetinkaya vd., 2019), ergenlik döneminde bireylerin kimlik gelişimi, sosyal görünüş kaygısı ve arkadaşlık kalitesi arasındaki ilişkiyi vurgulayan bir araştırma bulgusuna rastlanmamıştır. Mevcut araştırma bu değişkenler arası ilişkileri tespit edip alanyazındaki boşluğu doldurmada değerlidir. Bu bilgiler ışığında, bu çalışmanın amacı kimlik gelişim boyutlarının ve sosyal görünüş kaygısının ergenlerin arkadaşlık kalitesi düzeyini anlamlı olarak yordayıp yordamadığını incelemektir.

Yöntem

Bu araştırma, ilişkisel tarama modelindedir. Araştırmanın çalışma grubu 2018-2019 eğitim öğretim yılında, Niğde ilindeki Atatürk Anadolu Lisesi'nde eğitim görmekte olan ve çalışmaya gönüllülük ilkesine dayalı olarak katılmayı kabul eden 285 (163 kadın ve 122 erkek) lise öğrencisi oluşmaktadır. Öğrenciler üzerinde arkadaşlığın etkileri ile ilgili veri toplamak amacıyla Thien, Razak ve Jamil (2012) tarafından geliştirilen ve Akın ve diğerleri (2014) tarafından Türkçeye uyarlanan Arkadaşlık Kalitesi Ölçeği uygulanmıştır. Öğrencilerin sosyal görünüş kaygı düzeylerini tespit etmek amacıyla Hart ve arkadaşları (2008) tarafından geliştirilen ve Doğan

(2010) tarafından Türkçeye uyarlanan Sosyal Görünüş Kaygısı Ölçeği uygulanmıştır. Kimlik gelişim süreçlerini belirlemek amacıyla Crocetti ve diğerleri (2008) tarafından geliştirilen ve Morsünbül ve diğerleri (2014) tarafından Türkçeye uyarlanan Utrecht Kimlik Bağlanma Ölçeği kullanılmıştır.

Bulgular

Araştırma bulgularında; arkadaş kalitesi değişkeninin sosyal görünüş kaygısı ($r = -.20, p < .01$) ile negatif yönde, bağlanma yapma ($r = .39, p < .01$), derinlemesine keşif ($r = .24, p < .01$) değişkenleri ile ise pozitif yönde anlamlı ilişki içinde olduğu görülmüştür. Ayrıca, arkadaş kalitesi ile bağlanmanın yeniden gözden geçirilmesi arasında anlamlı bir ilişki yoktur ($r = .09, p > .05$). Regresyon analizi sonuçlarına bakıldığında bağımsız değişkenlerin ($R = .45, R^2 = .20, F = 17.956, p < .01$) arkadaş kalitesini anlamlı düzeyde açıkladığı görülmektedir. Bağımsız değişkenlere ilişkin t testi sonuçlarına göre sosyal görünüş kaygısı ($\beta = -.20, p < .01$) ve bağlanma yapma ($\beta = .36, p < .01$) arkadaş kalitesini anlamlı olarak yordamaktadır.

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada kimlik gelişim boyutlarının ve sosyal görünüş kaygısının ergenlerin arkadaşlık kalitesi düzeyini anlamlı olarak yordayıp yordamadığı incelenmiştir. Araştırma bulgusu arkadaşlık kalitesinin sosyal görünüş kaygısı ile negatif, bağlanma yapma ve derinlemesine keşif değişkenleri ile ise pozitif olarak ilişki içinde olduğunu göstermiştir. Ayrıca sonuçlar, kimlik boyutlarından bağlanma yapma ile sosyal görünüş kaygısının arkadaşlık kalitesi düzeyini anlamlı olarak yordadığını göstermiştir. Ergenlik döneminde sosyal görünüş büyük öneme sahiptir. Birey bu dönemde çevrenin de etkisiyle bedeni hakkında yapılan değerlendirmelere karşı daha fazla duyarlı olmakta ve olumsuz değerlendirilme endişesi taşımaktadır (Doğan, 2011). Sosyal görünüşünden hoşnut olan bireylerin özgüven, hoşgörü, arkadaşlık doyumu gibi özellikleri daha fazla taşıdığı görülmüştür (Seki ve Dilmaç, 2015). Bağlanma yapma bireyin farklı gelişim alanları ile ilgili seçimlerini kalıcı hâle getirmesi olarak tanımlanır (Morsünbül ve Uçar, 2017). Seçimlerini kalıcı hâle getiren birey daha sağlıklı bir kimlik duygusu geliştirir. Böylece birey daha yüksek benlik saygısına sahip olur, kendini daha enerjik hisseder. Çevresini ve kendisini tehdit unsuru olarak görmediği için arkadaşlık kalitesi de artar (Ryan ve Frederick, 1997). Ergenlerin olumlu beden imajına sahip olabilmeleri için benlik saygılarını arttıran psiko-eğitsel çalışmalara, sağlıklı beslenme ve spor alışkanlığının kazandırılmasına yönelik çalışmalara yer verilebilir. Ayrıca sosyal görünüş kaygısının getirmiş olduğu düşük özgüven, yalnızlık ve içe kapanma davranışlarının azaltılması, aynı zamanda sağlıklı kimlik duygusu geliştirmeleri için sınıf rehber öğretmenleri, okul psikolojik danışmanları ve uzmanlar çalışmalar yapabilir.

2018-2019 Öğretim Yılında Güncellenen Öğretmen Yetiştirme Lisans Programının İncelenmesi

An analysis of the Teacher Training Undergraduate Program Updated in the 2018-2019 Educational Year

Abdullah ÇETİN¹, Serkan ÜNSAL², Ebru HEKİMOĞLU³

¹Sorumlu Yazar, Abdullah ÇETİN, Doç. Dr., Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Fakültesi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Türkiye, abdcetin46@gmail.com, (<https://orcid.org/0000-0003-1118-074>)

²Doç. Dr., Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Fakültesi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Türkiye, serkan-unsal09@hotmail.com, (<https://orcid.org/0000-0003-0367-0723>)

³Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, yukseklisans46@hotmail.com (<https://orcid.org/0000-0002-4591-5728>)

Geliş Tarihi: 29.03.2021

Kabul Tarihi: 17.10.2021

ÖZ

Bu araştırmanın amacı 2018 yılında yenilenen öğretmen yetiştirme lisans programlarının güncellenme nedenlerini, yapılan değişikliklerin olumlu/olumsuz yönlerini, değişikliklerin öğretmen yetiştirmeye katkılarının neler olabileceğini akademisyenlerin görüşleri doğrultusunda belirlemektir. Araştırma olgubilim deseninde yürütülmüş nitel bir çalışmadır. Araştırmanın çalışma grubunu bir üniversitenin eğitim fakültesinde görev yapan 10 gönüllü akademisyen oluşturmuştur. Araştırmada veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Elde edilen veriler, içerik analizi tekniği ile çözümlenmiştir. Araştırmanın sonucunda öğretmen yetiştirme lisans programının değişmesine neden olan faktörlerin önceki programdan kaynaklanan sorunlar, politik nedenler ve nitelikli öğretmen yetiştirme arayışı olduğu tespit edilmiştir. Akademisyenler güncellenen programda seçmeli derslerin sayısının artırılması, mesleki derslerin ön plana çıkarılması ve uygulamaya yönelik derslerin programda yer alması konusunda adımların atılmasını olumlu değişiklikler olarak değerlendirirken bazı derslerin programdan çıkarılması, ders içeriklerinin net olmaması ve her ne kadar uygulamaya yönelik dersler konusunda adım atılsa da programda sayılarının azlığı olumsuzluk olarak değerlendirmektedirler. Akademisyenlere göre güncellenen öğretmen yetiştirme programından kuramsal bilgiyi uygulamaya aktaracak çok yönlü öğretmenlerin yetiştirilmesine katkı sunması beklenmektedir. Bu araştırmadaki akademisyen görüşlerinin yükseköğretim kurumları tarafından öğretmen yetiştirme programları hazırlanırken dikkate alınması önerilmiştir.

Anahtar sözcükler: Öğretmen, öğretmen yetiştirme, lisans programları.

ABSTRACT

The overall aim of this research is to reveal the reasons for the changes in the teacher training undergraduate programs updated in 2018, the perceptions of academicians' regarding the changes, their contributions to teacher training as well as the recommendations for improvement in line with academicians' views. Having a qualitative research design, the research utilized phenomenological design. The study group of the research consisted of 10 volunteer academicians working in the education faculty of a university. The research data were collected through a semi-structured interview form. Content analysis was used during data analysis. The research findings revealed that the reasons for the changes in the teacher training undergraduate programs resulted from the problems arising from the previous programs, political reasons and the quest for qualified teacher training. The academicians' positively evaluated some issues such as the

increase in the number of elective courses, the prominence of educational sciences, the steps to be taken in the implementation program, while they also made negative evaluations such as the removal of some of the courses, the vagueness of the course content and the lack of practical courses. The updated teacher training programmes are expected to contribute to the training of multi-faceted teachers who will transfer theory to practice. This research recommended that academicians' views be taken into consideration by the institutions of higher education while designing teacher training programs.

Keywords: Teacher, teacher training, undergraduate programs.

GİRİŞ

İnsanlığın başlangıcından günümüze bireyler yaşamlarını devam ettirebilmek, karşılaştıkları problemleri çözebilmek, toplumsal uyumu gerçekleştirebilmek ve daha konforlu bir hayat sürebilmek için mevcut bilgi birikimlerini artırma arayışları içine girmişlerdir. Bu arayışın sonucu olarak başlangıçta basit formda gerçekleşen öğrenme ve öğretme süreci modern eğitim kurumları olan okulların açılmasıyla daha sistematik bir hâle dönüşerek “öğretmen” kavramını ortaya çıkarmıştır.

Türk Dil Kurumu (2021) tarafından “mesleği bilgi öğretmek olan kimse” olarak tanımlanan öğretmen, eğitim sisteminin en temel ögesi olarak kabul edilmektedir (Boudersa, 2016; Çapa ve Çil, 2000; Ingersoll ve Perda, 2008). Öğretmenlerin eğitim sisteminin en temel ögesi olarak kabul edilmesinin nedenleri; eğitimle ilgili her şeyin öğretmenlerin enerji ve becerileri çerçevesinde şekillenmesi (Center for Education National Research Council [CENRC], 2001), öğrencilerin entelektüel gelişimini sağlaması, yeni nesli gelecekte karşılaşacağı zorluklara hazırlaması (Hargreaves, 2009), öğrenciyi başarıya ulaştırması (Darling-Hammond, 2000; Hanushek, Kain ve Rivkin, 1998; Muñoz, Prather ve Stronge, 2011; Wright, Horn ve Sanders, 1997) ve hem toplumun hem de bireyin geleceğini şekillendirmesi (Berk, 2014) şeklinde açıklanabilir. Bu nedenlerle öğretmenlik mesleği ile ilgili konular üzerinde çok tartışılan ve eğitim bilimlerinde çok fazla araştırma yapılan konular arasında yer almaktadır.

Bir meslek olup olmadığı tarihsel süreçte sürekli tartışılmasına rağmen (Aslan, 2015) öğretmenlik, 21. yüzyılda geçirdiği dönüşüm ve değişim sonucunda profesyonel bir meslek olarak kabul edilmiştir (Yirci, 2016). Yapılan bir işin meslek olarak kabul edilmesi için gerekli olan ölçütler; spesifik, sistematik ve bilimsel bir bilgi yapısını içermesi, bilginin formal eğitim süreciyle edinilmesi; sosyal, ekonomik, bilimsel, teknolojik boyutlara sahip olması; bireye statü, prestij ve gelir kazandırması; bireysel ve toplumsal yaşam için zorunlu bir iş bölümü sonucu ortaya çıkması şeklindedir. Ayrıca bir işin meslek olarak kabul edilmesi, kişinin geçimini sağlamak için yaptığı sürekli ve örgütlü etkinliklerin bütününe içermesi gerekmektedir (Demir ve Acar, 1996; Gömleksiz, 2004; Guerriero, 2017; Köktaş, 2003; Ünal ve Ada, 1999). Bu ölçütlere göre öğretmenlik bir meslek olarak kabul edilebilir (Duran, 2001; Şişman, 2000). Yaman, Yaman ve Eskicumalı (2001) öğretmenlik mesleğini; 657 sayılı devlet memurluğu kanununa göre istihdam edilen, eğitim ve öğretim ile ilgili görevi yerine getiren meslek grubu olarak tanımlanırken Akyüz (2001), öğretmenliği bir kamu görevi olan öğretim ve eğitimi üstlenen bir meslek olarak tanımlamaktadır. Bu bağlamda öğretmenlik bir meslek olarak kabul edildiğine göre, mesleğin gereklerini yerine getirecek bireylerin yetiştirilmesi gündeme gelmekte ve “öğretmen yetiştirme” kavramı ön plana çıkmaktadır.

Öğretmen yetiştirme; öğretmenlerin istihdamı, yetiştirilmesi ve bunlara bağlı olarak oluşan birtakım politikaları içeren bir yapıdır (Karlı ve Güven, 2011). Türkiye’de öğretmen yetiştirme tarihsel gelişimine bakıldığında bu konunun yaklaşık 160 yıllık bir geçmişe sahip olduğu anlaşılmaktadır (Aydın, 1998; Kilimci, 2011). Öğretmen yetiştirme, Osmanlı İmparatorluğu’nun son döneminde ve Cumhuriyet Dönemi’nin ilk yıllarında üzerinde durulan önemli konular arasında yer almaktadır. Özellikle Cumhuriyet Dönemi’nin ilk yıllarında halkın

büyük bir çoğunluğunun temel okuma-yazma becerisine sahip olmaması (Akyüz, 2001), öncelikli olarak ilkokullara yönelik öğretmen yetiştirme sorununu gündeme getirmiştir. İlkokullara öğretmen yetiştirmeye yönelik değişik uygulamalar farklı zamanlarda farklı şekillerde gerçekleştirilmiştir. Bu farklılıklardan en dikkat çekici olanı ise 1924-1954 yılları arasında şehir/kasaba ve köylere yönelik iki farklı öğretmen yetiştirme programının uygulanmasıdır (Sağlam, 2011). Köy ilkokullarında görev yapacak öğretmenler yetiştirmek için; köy muallim mektebi, köy öğretmen okulları, eğitim kursları ve köy enstitüleri açılırken şehir/kasaba ilkokullarında görev yapacak öğretmenler için ilköğretmen okulları açılmıştır (Tangülü, Karadeniz ve Ateş, 2010). 1954'te köy enstitülerinin kapanmasıyla birlikte köye ayrı şehre ayrı öğretmen yetiştirme sisteminden vazgeçilmiş tüm ilkokullarda görev yapabilecek öğretmen yetiştiren kurumlar *ilköğretmen okulu* adı altında birleştirilmiştir. 1973 tarih ve 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunuyla “Öğretmenlik, devletin eğitim-öğretim ve bunlarla ilgili görevlerini üzerine alan özel ihtisas mesleğidir.” hükmü getirilmiş ve öğretmenlerin hangi öğretim kademesinde görev alacak olursa olsun, yükseköğrenim kurumlarında öğrenim görmelerinin gerekliliği öngörülmüştür (MEB, 2017). Bu doğrultuda 1974-1975 eğitim-öğretim yılından itibaren ilkokullarda görev alacak sınıf öğretmenlerini yetiştirmek üzere iki yıllık eğitim enstitülerinin açılması kararlaştırılmıştır. 1974-1975 eğitim-öğretim döneminde kademeli olarak bazı ilköğretmen okulları iki yıllık eğitim enstitülerine dönüştürülürken, bazıları ise öğretmen liselerine dönüştürülmüştür (Tangülü vd., 2010).

Öğretmen yetiştiren tüm kurumlar, 1982 yılında Yüksek Öğretim Kuruluna (YÖK) bağlanmıştır. 1981'de sayıları 17'ye indirilen iki yıllık eğitim enstitüleri ve eğitim yüksek okulları ile 3 yıllık eğitim enstitülerinin eğitim-öğretim süresi 4 yıla çıkartılarak bu kurumlar, *eğitim fakültesi* adı altında birleştirilmiştir (Abazaoğlu, Yıldırım, Yıldızhan, 2016; Ergün, 1987). Bu tarihten itibaren eğitim fakültelerinde çeşitli düzenlemelere gidilmiştir. İlk düzenleme 1988-1989 eğitim öğretim yılında sınıf öğretmeni yetiştiren eğitim yüksekokullarının eğitim sürelerinin 4 yıla çıkarılmasıdır. 1992 yılında bu yüksekokulların bazıları eğitim fakültelerine dönüştürülmüş bazıları ise sınıf öğretmenliği bölümü olarak mevcut eğitim fakültelerine bağlanmıştır (Özoğlu, 2010). YÖK tarafından gerçekleştirilen/yürütülen bir planlama ile eğitim fakültelerinde standart bir model oluşturulmaya çalışılmıştır (Akdemir, 2013).

Öğretmen yetiştirme programlarıyla öğretmen yetiştirmede bir standart oluşturulmaya çalışan YÖK, 1997 yılında öğretmen yetiştirme konusunda kapsamlı bir düzenlemeye gitmiştir. Bu düzenleme ile öğretmen yetiştiren kurumların programları, eğitim süreleri, öğretmen yetiştirme modelleri, programların içeriği, MEB ile işbirliği kapsamında yapılacak faaliyetler, eğitim-istihdam uyumu gibi bir çok konuda değişiklik ve yenilikleri hayata geçirilmiştir (YÖK, 2007). Öğretmen yetiştirme programı konusunda 1997 yılında yapılan yeniden yapılandırmanın aksayan yönlerinin giderilmesi amacıyla 2006-2007 yılında yeniden düzenlemeye gidilmiştir. Bu doğrultuda meslek bilgisi derslerinde ve bu derslerin işleyişinde birtakım düzenlemeler yapılmıştır. Bu düzenlemelerle 1997 yılında sayısı azaltılan genel kültür derslerinin oranları artırılmış, çakılı ders uygulamasından vazgeçilerek eğitim fakültelerine programın %25'ini belirleme yetkisi getirilmiş ve seçmeli ders sayısının artırılması yetkisi tanınmış, uygulamalı ders saatleri azaltılmış, meslek bilgisi dersleri yıllara dağıtılarak beş yıllık birleştirilmiş eğitime geçilmiştir. Böylelikle 1997 yılındaki yeniden yapılanmada gerçekleştirilen düzenlemelerin birçoğundan vazgeçilmiştir (Özoğlu, 2010).

Çağımızda toplumun ihtiyaç ve taleplerindeki değişimler, eğitim bilimlerinde ve öğretmen yetiştirme alanında yaşanan gelişmeler ile Türk eğitim sistemindeki yapısal değişiklikler, öğretmen yetiştirme programlarının güncellemesini zorunlu hâle getirmiştir (YÖK, 2018). Bu bağlamda 2018 yılında YÖK tarafından öğretmen yetiştirme programlarında değişikliğe gidilmiştir. Dünyadaki gelişmeler doğrultusunda öğretmen yetiştirme programları, alan bilgisinin yanı sıra, alan eğitimine ve öğretimine yönelik mesleki bilgi ve beceriler kazandırmayı önceleyecek şekilde oluşturulmuştur (YÖK, 2018). 1997, 2006 ve 2009 yıllarında gerçekleştirilen program değişikliklerinin odağında ilköğretime öğretmen yetiştiren öğretim

programları yer alırken 2018 yılında gerçekleştirilen değişikliklerin odağına öğretmen yetiştiren tüm lisans programları yer almaktadır (Yurdakal, 2018). YÖK'ün Bologna sürecine dönük uyum çalışmaları kapsamında 2018 yılında yaptığı değişikliklerle, lisans programlarında ortak seçmeli ders havuzları oluşturulmuştur (YÖK, 2018). Öğretmen adaylarının alanıyla ilgili mesleki bilgi ve becerilerinin yanında entelektüel, sosyal ve kültürel yönlerden de donanımlı yetişebilmeleri için “Türk Eğitim Tarihi”, “Eğitim Sosyolojisi” ve “Eğitim Felsefesi” dersleri eğitim fakültelerinde açık bulunan tüm lisans programlarında zorunlu mesleki bilgi dersleri olarak tanımlanmıştır. Ayrıca, bu programlara “Eğitimde Ahlâk ve Etik” dersi konulması ile öğretmen adaylarının meslek ahlâkı ve etiğiyle ilgili konularda da bilgi ve beceri kazanması öngörülmüştür (YÖK, 2018). Diğer taraftan öğretmenlerin öğretim teknolojilerini etkin bir şekilde kullanabilmesi ve ders-öğretmen-teknoloji birlikteliğinin oluşturulabilmesi amacıyla, tüm programlarda “Öğretim Teknolojileri” dersine zorunlu mesleki bilgi dersi kapsamında yer verilmiştir.

Türkiye’de öğretmen yetiştirmeyle ilgili fakültelerin programlarında ulusal ve uluslararası gelişmelere göre birçok değişiklik yapılmış ve yapılmaya da devam edilmektedir (MEB, 2017). Yapılan bu değişikliklerin nihai amacı, dünyada öğretmen eğitiminde ve yeterliklerinde yönelimin “nitelik” odaklı olması (Erdem, 2015) ve Türkiye’nin de bu yönelime uyum sağlama çabasıdır. Bu amacın gerçekleşmesi, güncellenen öğretmen yetiştirme lisans programlarının uygulayıcıları olan akademisyenlerin; söz konusu programları benimseme, bu programları uygulama konusunda istekli olma ve programların başarılı olacağına inanmalarına bağlıdır (Guskey, 2002; Ünsal, Çetin, Korkmaz ve Aydemir, 2018; Çetin, 2017). Programın uygulayıcıları olan kişilerin görüşlerinin göz ardı edilmesi, yapılan değişikliğin başarısız olmasının yanında, para, zaman ve enerji kaybına da neden olmaktadır (Ornstein ve Hunkins, 2014). Bu araştırmadan; programdaki eksikliklerin, uygulamada yaşanan aksaklıkların uygulayıcıların program hakkındaki algılarının tespit edilemesine katkı sunacağı beklendiğinden araştırma önem arz etmektedir. Ayrıca akademisyenlerin görüşlerinden elde edilecek verilerin 2020 yılında gerçekleşen değişikliklerle ders kategorileri (Alan Eğitimi Dersleri, Öğretmenlik Meslek Bilgisi Dersleri ve Genel Kültür Dersleri) ders sayısı, ders saati/kredi sayısı ve yoğunluğu aynı kalmak şartıyla yükseköğretime kurumlarına bırakılan “öğretmenlik programlarındaki derslerin, müfredatların ve kredilerin belirlenmesine rehberlik etmesi beklenmektedir. Alanyazın incelendiğinde 2018 yılında uygulamaya konulan lisans programları ile daha önceki yıllarda uygulanan lisans programlarının bazı bölümler kapsamında karşılaştırıldığı (Akarsu, Yılmaz ve Geçit, 2020; Sağdıç, 2018), 2018 lisans programlarının bazı bölümleri akademisyen görüşleri bağlamında incelendiği (Ağçam ve Babanoğlu, 2020; Aykaç ve Stebler, 2019; Dağtekin ve Zorluoğlu, 2019; Demir, Akbaş ve Gök, 2021) görülmüştür. Ancak 2018 öğretmen yetiştirme lisans programlarının bütünsel bir bakış açısı ile ele alınmadığı görülmüştür. Bu durum araştırmacılar tarafından eksiklik olarak düşünülmüş ve bu eksiliğin giderilmesi adına araştırmanın problem cümlesi, “2018 yılında yenilen öğretmen yetiştirme programında yapılan değişiklikler hakkında akademisyenlerin görüşleri nelerdir?” şeklinde oluşturulmuştur. Bu kapsamda araştırmanın amacı; 2018 yılında yenilenen öğretmen yetiştirme lisans programlarının güncellenme nedenleri, yapılan değişikliklerin olumlu/olumsuz yönleri ile değişikliklerin öğretmen yetiştirmeye katkılarının neler olabileceğini akademisyenlerin görüşleri doğrultusunda belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

S.1. Akademisyenlere göre öğretmen yetiştirme programının güncellenmesinin sebebi nelerdir?

S.2. Akademisyenlere göre güncellenen öğretmen yetiştirme programının olumlu ve olumsuz yönleri nelerdir?

S.3. Akademisyenlere göre nitelikli öğretmen yetiştirilmesine güncellenen öğretmen yetiştirme programının katkısı neler olabilir?

S.4. Akademisyenlerin güncellenen öğretmen yetiştirme programlarının geliştirilmesine yönelik önerileri nelerdir?

YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, nitel araştırma desenlerinden olgubilim deseninde yürütülmüştür. Olgubilim deseninde yürütülen araştırmalar, olgu ile ilgili katılımcıların bakış açısını, deneyimlerini ve algılarını ortaya çıkarmak amacıyla gerçekleştirilmektedir (Johnson ve Christensen, 2012). Olgubilim deseni araştırmaları farkında olduğumuz ancak derinlemesine bilgi sahibi olunmayan olayları ve olguları derinlemesine incelemeyi amaçlayan araştırmalardır. Olgular; olaylar, algılar, tutumlar, deneyimler, yönelimler ve durumlar şeklinde karşımıza çeşitli formda çıkabilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 72). Bu araştırmada ele alınan olgu, 2018 yılında güncellenen öğretmen yetiştirme lisans programıdır.

2.2. Araştırma Grubu

Olgubilim araştırmalarında katılımcıların olguyu yaşayan, olguyu dışı vurabilecek, olguya ilişkili birincil kişiler olmasına dikkat edilmelidir (Creswell, 2016; Patton, 2014; Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu araştırmanın amacına uygun olarak araştırmanın çalışma grubunu Anadolu'da bir üniversitenin Eğitim Fakültesinde görev yapan 10 gönüllü akademisyen oluşturmuştur. Araştırmaya katılan akademisyenler öğretmen yetiştirme lisans programlarında derse giren, bir önceki programı uygulayan, olguya ilgili deneyime sahip ve güncellenen öğretmen yetiştirme programından birinci dereceden etkilenen/etkilenecek olan kişilerdir. Katılımcılar güncellenen öğretmen yetiştirme lisans programında yapılan değişiklikleri değerlendirebilecek ve bakış açısı sunabilecek deneyime sahiptirler. Katılımcı akademisyenler etik kurallarına uymak adına A1...A10 şeklinde kodlanmıştır. Katılımcıların demografik özellikleri Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Akademisyenlerin Demografik Özellikleri

Kod	Cinsiyet	Ana Bilim Dalı	Akademik Unvan	Hizmet Süresi
A1	Kadın	Eğitim Programları ve Öğretimi	Doç. Dr.	16-20 Yıl
A2	Erkek	Sosyal Bilgiler Eğitimi	Doç. Dr.	6-10 Yıl
A3	Kadın	İngiliz Dili Eğitimi	Dr. Öğr. Üyesi	6-10 Yıl
A4	Erkek	Fen Bilgisi Eğitimi	Doç. Dr.	6-10 Yıl
A5	Erkek	Eğitim Yönetimi	Dr. Öğr. Üyesi	6-10 Yıl
A6	Erkek	Eğitim Programları ve Öğretimi	Doç. Dr.	1-5 Yıl
A7	Kadın	İlköğretim Matematik	Dr. Öğr. Üyesi	1-5 Yıl
A8	Erkek	Eğitim Yönetimi	Dr. Öğr. Üyesi	1-5 Yıl
A9	Erkek	Eğitim Yönetimi	Doç. Dr.	16-20 Yıl
A10	Erkek	Eğitim Programları ve Öğretimi	Doç. Dr.	16-20 Yıl

Tablo 1 incelendiğinde çalışma grubundaki erkek (%70) akademisyenlerin sayısı kadın akademisyenlerin sayısından fazladır. Çalışma grubundaki akademisyenlerin çoğu; Eğitim Programları ve Öğretimi (%30) ve Eğitim Yönetimi (%30) Ana Bilim Dalında görevli, Doç. Dr. ünvanlı (%70) ve 6-10 yıl (%40) arası kıdemli öğretim üyeleridir.

2.3. Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması

Görüşme, sistematik veri toplamak için özellikle sosyal bilimlerde yaygın kullanılan araçlarından biridir. Görüşme bireylerin çeşitli konulardaki bilgilerini, düşüncelerini, tutumlarını ve deneyimlerini ortaya çıkarmak için kullanılan en kestirme yoldur (Creswell, 2016; Merriam, 2013; Patton, 2014). Görüşme, bireylerin gözlemleyemediğimiz davranışlarının sebebini öğrenmek (Merriam, 2013), kişilerin tecrübelerini ortaya çıkarmak, olayların bireyleri nasıl etkilediklerini tespit etmek (Patton, 2014) için gerçekleştirilebilir. Bu araştırmada katılımcıların

görüşlerini almak için yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu, katılımcıların demografik özelliklerini ve 2018-2019 öğretmen yetiştirme programı hakkındaki görüşlerini belirlemek için sekiz sorudan oluşturulmuştur. Görüşme formu hazırlanırken alanyazın taraması yapılmış ve Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Fakültesinde görev yapan iki öğretim üyesinden görüş alınmıştır. Görüşme öncesinde katılımcılara araştırma hakkında kısa bir sunum yapılarak katılım için gönüllü olup olmadıkları sorulmuştur. Görüşmeler katılımcıların görev yaptıkları kurumdaki odalarında gerçekleştirilmiştir. Bazı görüşmeler katılımcılarla karşılıklı soru-cevap şeklinde gerçekleştirilmiş ve katılımcıların yanıtları araştırmacı tarafından görüşme formlarına yazılarak kaydedilmiştir. Bazı görüşmeler katılımcıların izni ile ses kaydına alınmıştır. Bazı görüşmelerde ise katılımcının kendisi görüşme formunu doldurmuştur. Görüşmeler yaklaşık olarak 30 dk sürmüştür. İlk görüşme yapıldıktan yaklaşık 4 ay sonra katılımcılara ikinci görüşme için gidildiğinde gidilen ilk üç katılımcı görüşlerinin değişmediğini belirtmesi üzerine katılımcılarla ikinci görüşmeler yapılmamıştır.

2.4. Verilerin Analizi

Bu araştırmada elde edilen verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi elde edilen verilerin derinlemesine incelenmesi sonucu kodların belirlenmesini daha sonra bu kodlar doğrultusunda temaların oluşturulmasını içerir (Berg ve Lune, 2015; Creswell, 2016; Meriam, 2013; Patton, 2014). İçerik analizinde toplanan verileri açıklayacak kavramlar bütünsel bakış açısıyla bir araya getirilerek aralarındaki ilişki ortaya çıkarılır ve okuyucunun anlayacağı sistematik bir şekilde yorumlanır (Berg, 2001; Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu araştırmada öncelikle elde edilen tüm veriler düzenlenerek araştırmacılar tarafından okunmuş kodlamaya hazır hâle getirilmiştir. Daha sonra katılımcılar tarafından verilen cevaplar iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı incelenerek öncelikle kodlar oluşturulmuş, daha sonra ilişkili kodlar bir araya getirilerek temalar oluşturulmuştur. Bu araştırmada içerik analizinin doğasına uygun olarak veriden gelen bulguya odaklanıldığından tümevarımsal analiz yöntemi benimsenmiştir. Patton (2014) içerik analizinde tümevarımsal analiz yönteminin uygun olacağını belirtmiştir.

Merriam (2013) nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirliğin sağlanması için öncelikle araştırmanın etik bir biçimde sürdürülmesi gerektiğini belirtmiştir. Bu araştırmada geçerlik ve güvenilirliğin sağlanması için etik kurallara uyulmuştur. Nitel araştırmada geçerlik ve güvenilirlik adına inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlılık ve teyit edilebilirlikle ilgili çalışmaların yapılması gerektiği vurgulanmaktadır (Lincoln ve Guba, 1985). Bu araştırmada inandırıcılığı artırmaya yönelik araştırmanın tüm aşaması ve katılımcılar hakkında ayrıntılı bilgi verilmiş, uzman görüşüne başvurulmuş ve katılımcı teyidi alınmıştır. Creswell (2016) ayrıntılı bilgi vermenin, okuyucunun, araştırmanın inandırıcılığı hakkında karar vermesini sağladığını belirtmiştir. Merriam (2013), araştırmanın inandırıcılığını artırmak için araştırmanın bir uzmana sunulması ve katılımcı teyidinin alınması gerektiğini vurgulamıştır. Nitel araştırmalarda araştırma sonuçları genellebilir olmadığından (Merriam 2013; Patton, 2014; Yıldırım ve Şimşek, 2011) genellebilirlik yerine “aktarılabilirlik” kavramı kullanılmış ve bu kavram “bir çalışmanın bulgularının diğer durumlara hangi derece veya kapsamda uygulanabileceğini o durumdaki kişilere bırakma işi” olarak açıklanmıştır (Merriam 2013; Seggie ve Bayburt, 2015). Bu araştırmada aktarılabilirliği sağlama adına ayrıntılı açıklama yapılmış ve doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Ayrıca okuyucular için anlaşılır bir dil kullanılmış ve araştırma bulguları şekillerle desteklenmiştir. İnsan hayatı sürekli değişmesi nedeniyle, insan odaklı nitel araştırmaları aynı şartlarda tekrarlamak pek mümkün olmamaktadır. Bu yüzden nitel araştırmalarda güvenilirlik kavramı yerine tutarlılık kavramı kullanılmaktadır. Tutarlılıkta araştırma verileriyle araştırma sonuçlarının birbiriyle tutarlı olması gerekir (Merriam, 2013; Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bunun yanında, Creswell (2016) göre, nitel araştırmalarda güvenilirliği sağlamak için veri setlerinin birden fazla araştırmacı tarafından kodlanarak kodlar arasındaki uyuma bakılması gerekmektedir. Bu araştırmada veri seti iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı kodlayarak kodlamalar arası uyum tespit edilmiştir. Kodlayıcılar arası uyum, Miles ve Huberman’ın (1994, s.64) formülü

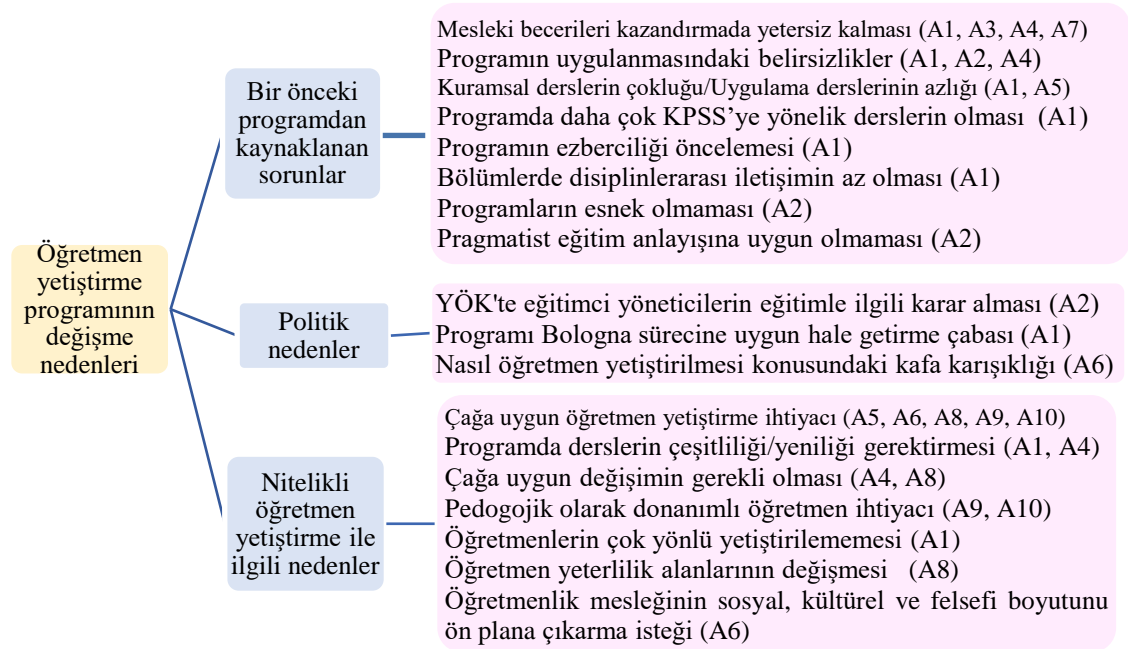
(Güvenirlik = Görüş birliği/Görüş birliği+Görüş ayrılığı X 100) kullanılarak hesaplanmış kodlayıcılar arasındaki uyum oranı .88 olarak bulunmuştur. Akay ve Ültanır (2010: 80) kodlayıcılar arası uyum değerinin .70'ten yüksek olduğu durumlarda kodlamalarının güvenilir olduğunu belirtmektedir. Ayrıca, farklı kodlamaların olduğu durumlarda araştırmacıların uzlaşması gerektiği belirtildiğinden (Silverman, 2005), söz konusu durumlarda araştırmacılar tartışarak kodlamalar üzerinde fikir birliğine varmıştır. Ayrıca kodlar bir katılımcının teyidinde sunularak onay alınmıştır. Bu araştırmada teyit edilebilirlik adına, araştırmanın verileri ve raporları bilgisayar ortamında dosyalanarak istenildiği anda denetlenebilir hâle getirilmiştir. Creswell (2016) araştırma verilerinin ilgililerin teyidi için dış denetime açık olması gerektiğini belirtmektedir.

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde akademisyen görüşlerinden elde edilen, 2018 yılında yenilen öğretmen yetiştirme programının değişme nedenleri, değişikliklerin olumlu ve olumsuz yönleri, değişikliklerin öğretmen yetiştirmeye katkılarının neler olabileceği ve ileride geliştirilecek programa yönelik akademisyen önerileri ile ilgili bulgular yer almaktadır. Verilerden elde edilen bulgular tema ve kodlar şeklinde sunulmuştur. Bulgular alt amaçlar doğrultusunda şekil oluşturularak verilmiştir.

3.1 Öğretmen Yetiştirme Programının Değişme Nedenleri Hakkındaki Akademisyen Görüşlerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın cevap aradığı birinci sorunun amacı, öğretmen yetiştirme programının değişme nedenlerini akademisyen görüşleri doğrultusunda tespit etmektir. Bu amaçla elde edilen bulgular Şekil 1'de verilmiştir.



Şekil 1. Öğretmen Yetiştirme Programının Değişme Nedenleri

Şekil 1 incelendiğinde akademisyenlerin öğretmen yetiştirme programının değişme nedenlerine yönelik görüşleri bir önceki programdan kaynaklanan sorunlar, politik nedenler ve nitelikli öğretmen yetiştirme çabası temaları altında toplanmıştır. Bir önceki programdan

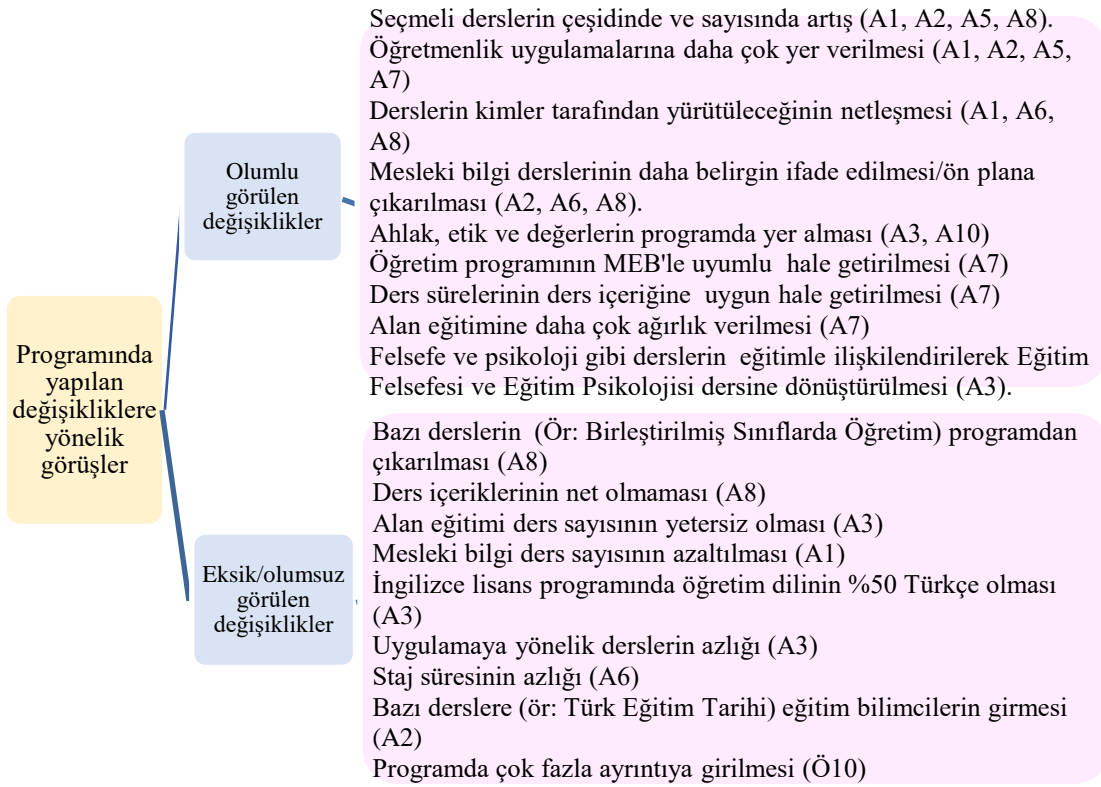
kaynaklanan bazı sorunlar; mesleki becerileri kazandırmada yetersiz kalması (A1, A3, A4, A7), programın uygulanmasındaki belirsizlikler (A1, A2, A4) ve kuramsal derslerin çokluğudur (A1, A5). Bir önceki programın mesleki becerileri kazandırmada yetersiz kaldığını A7 “*Eski programda yer alan lisans derslerinin öğrencilerin alanlarına yönelik mesleki beceri kazanmalarını tam olarak sağlayamaması.*” şeklindeki cümlesi ile vurgulamıştır. Önceki programı uygulamada belirsizliğin olduğunu A2 “*Belirsizlik vardı, kim hangi derse girecek belli değil, belirsizliği ortadan kaldırmak için değiştirilmiştir.*” şeklindeki cümlesi ile ifade etmiştir. Teorik derslerin azaltıldığını A1 “*Programlardaki alan kodlu derslerde teorik içerik azaltılmış.*” cümlesi ile ifade etmiştir. A1 bir önceki programın KPSS yönelik ezbere dayalı dersleri içerdiğini ve bölümler arası iletişimin az olduğunu vurgulamıştır. Konu ile ilgili A1’in görüşü “*Öğretmenlerin çok yönlü yetiştirilememesi, ezberci bir eğitimin olması ders dağılımlarının çeşitliliği gerektirmesi başka fakülte ve bölümlerle disiplinlerarası iletişimin az olması, daha çok KPSS sınavına yönelik derslerin olması.*” şeklindedir. A2 ise bir önceki programın esnek olmadığını ve pragmatist felsefe yaklaşımına uymadığını belirtmiştir. Bu konuyu A2 “*Eski program fazla esnek değildi. Neticede seçmeli dersler çoğaltılarak hem özerkleşti hem de esnetildi. Pragmatist eğitim anlayışına uygun bir müfredat oluşturulmaya çalışılmıştır.*” şeklindeki cümlesi ile ifade etmiştir.

Şekil 1’de görüldüğü gibi programın değişme nedenlerinden biri de politik nedenlerdir. YÖK yönetim kurulunda eğitimci yöneticinin yer alması, programın Bologna sürecine uygun hâle getirilmeye çalışılması, nasıl öğretme yetiştirileceği konusunda kafa karışıklığı programın değişmesine neden olan politik faktörlerdir. YÖK’te eğitimci bir yöneticinin programın değişmesine önderlik ettiğini A2 “*YÖK’te eğitimci olarak etkisi büyüktür.*” şeklindeki cümlesi ile belirtirken, Bologna sürecinin etkili olduğunu A1 “*Yeni program Bologna süreci ile daha uyumlu hale getirilmek istenmiştir.*” cümlesi ile belirtmiştir.

Nitelikli öğretmen yetiştirme ile ilgili nedenler; çağa uygun öğretmen yetiştirme ihtiyacının ortaya çıkması (A5, A6, A8, A9, A10), ders dağılımının yeniliği ve çeşitliliği gerektirmesi (A1, A4), değişimin gerekli olması (A4, A8), pedagojik olarak donanımlı öğretmenlere ihtiyacın olması (A9, A10) ile öğretmenlerin yeterlik alanlarının değişmesidir (A8). Örneğin konu ile ilgili A5’in görüşü “*Hizmet öncesi yetiştirme süreçlerinin kalitesini artırarak daha nitelikli öğretmen yetiştirmek amacıyla değiştirildiğini düşünüyorum.*” şeklinde iken A8’in görüşü “*Çağdaş öğretmen niteliklerinde oluşan değişimler, öğretmenlerin yeterlilik alanlarının farklılaşması, öğretim programlarındaki değişiklikler, öğretmen yetiştirmenin çağın gerektirdiği şekle büründürmek.*” şeklindedir. Diğer nedenler ise, bir önceki programla çok yönlü öğretmenin yetiştirilememesi (A8) ve öğretmenlik mesleğinin sosyal, kültürel ve felsefi boyutunun ön plana çıkarılmak istenmesidir (A6). Konu ile ilgili Ö6 görüşünü “*Programın değişme gerekçesi öğretmenlik mesleğinin sosyal, kültürel ve felsefi boyutunun ön plana çıkartılması arayışının bir uzantısıdır.*” şeklindeki cümlesi ile belirtmiştir.

3.2 Güncellenen Öğretmen Yetiştirme Programının Olumlu ve Olumsuz Yönleri Hakkındaki Akademisyen Görüşlerine İlişkin Bulgular

Eğitim fakültelerinde görev yapan akademisyenlerin güncellenen öğretmen yetiştirme programında yapılan değişiklikleri olumlu mu yoksa olumsuz mu gördüklerine yönelik görüşlerinin belirlenmesi araştırmada cevap aranan ikinci sorudur. Çalışmaya katılan akademisyenlerin görüşlerinden elde edilen bulgular Şekil 2’de verilmiştir. Bazı akademisyenler yapılan değişiklikleri yerinde/doğru bulurken (A4, A5), bazı akademisyenler ise yapılan değişikliklerin bir kısmını olumlu bulmaktadırlar (A2, A8, A10).



Şekil 2. Güncellenen Öğretmen Yetiştirme Programında Yapılan Değişikliklere Yönelik Görüşler

Öğretmen yetiştirme programında yapılan değişiklikler hakkında akademisyenler olumlu ve olumsuz görüş bildirmişlerdir. Programda eksik kalan yönler dikkat çekmişlerdir. Akademisyenler seçmeli derslerin çeşidinde ve sayısındaki artışı (A1, A2, A5, A8), uygulamaya daha çok yer verilmesini (A1, A2, A5, A7), derslere kimin gireceğinin netleşmesini (A1, A6, A8), eğitim derslerine daha fazla önem verilmesini (A2, A6, A8), ahlak, etik ve değerlerin programda yer almasını olumlu olarak görmektedirler (A2, A3, A10). Konu ile ilgili A5 görüşünü “*Güncellenen programda dikkatimi çeken iki önemli husustan birisi seçmeli ders sayısının ve çeşidinin artmasıdır. İkinci olumlu şey ise uygulamanın sayısı artmıştır.*” cümlesi ile belirtirken A6 “*Olumlu. En azından kimin hangi derse girecek o netleşmiş oldu. Öğretmen yetiştirme sisteminin bel kemiği olan eğitim bilimciler daha fazla ön plana çıkmış oldu. Bence olumlu yönüdür.*” cümleleriyle belirtmiştir. Programda ahlak, etik ve değerlerle ilgili derslerin yer almasının olumlu olduğunu belirten A2’nin görüşü “*Zorunlu eğitimde etik, ahlak ve değer eğitiminin olması iyi bir şey.*” şeklindedir. A7 öğretim programının MEB’le uyumlu hale getirilmesini, ders sürelerinin ders içeriğine uygun hale getirilmesini, alan eğitimine daha çok önem verilmesini olumlu olarak karşılarken A3 felsefe, sosyoloji ve psikoloji gibi derslerin eğitimle ilişkilendirilerek eğitim felsefesi, eğitim psikolojisi olarak değiştirilmesini olumlu karşılamaktadırlar. Ö7 konu ile ilgili görüşünü “*Eski programlarda alan bilgisi derslerinin ağırlıklı almasının aksine yeni programda alan eğitimine önem verilmesini, öğretmenlik uygulaması dersinin daha fazla yer almasını, lisans programındaki alan eğitimi derslerinin içeriğinin MEB öğretim programı ile uyumlu hale getirilmesini ve derslerin sürelerinde yapılan düzenlemeleri oldukça yerinde olduğunu düşünüyorum.*” şeklinde belirtirken A3 görüşünü “*felsefe ve psikoloji gibi alanların daraltılarak eğitim felsefesi ve eğitim psikolojisi olarak tanımlamalarının doğru olduğunu düşünüyorum.*” şeklinde belirtmiştir.

Güncellenen eğitim programında bazı derslerin programdan çıkarılmasını ve ders içeriklerinin yeterince açık olmamasını Ö8 olumsuz olarak değerlendirmektedir. Konu ile ilgili

Ö8'in görüşü "Sınıf öğretmenliği bölümünün olmazsa olmaz derslerinden birisi olan birleştirilmiş sınıflarda öğretim dersi yeni programda yer almamakta. Bu program için ciddi bir eksiklik diye düşünüyorum. Programlarda derse ilişkin genel çerçevenin çizilmiş olması içeriğinin net olmaması farklı uygulamalara yol açar." şeklindedir. Ö3 ise güncellenen eğitim programında alan eğitimi dersi sayısının yetersiz olmasını, İngilizce lisans programında öğretim dilinin %50 Türkçe olmasını olumsuzluk olarak belirtmiş ve Ö3 görüşünü "Alan eğitimi ders sayısı yetersiz. Derslerin %50'sinde öğretim dilinin Türkçe olduğu görülmektedir. Uygulamaya yönelik ders sayısının yetersiz olduğu düşünülmektedir." şeklinde ifade etmiştir. Olumsuz görüş bildiren A2'nin görüşü "Eğitim Tarihi dersine eğitim bilimcinin girmesini yanlış buluyorum. Uzmanlık alanına girmez. Bu tarihinin işidir. Tarih eğitimcisinin olmadığı durumlarda (bu dersin eğitim bilimlerinde uzmanlaşmış bir öğretim elemanı tarafından yürütülmesi) daha uygun olur." şeklindedir. Programlarda yapılan değişikliklerin olumsuz olduğunu düşünen A10 görüşünü "Derslere ilişkin genel çerçeve çizilmiş ancak içerik net olarak belirlenmemiştir. Daha iyisini yapmak gerekirken daha ayrıntılı ve daha belirsiz bir programdır" şeklinde ifade etmiştir.

Akademisyenler program ne kadar iyi hazırlanırsa hazırlansın öğretmen adaylarının atanma kaygısı ile KPSS baskısının programdan istenen sonuçların alınmasında engel teşkil edeceğini de belirtmişlerdir (A1, A2, A6). Bu konuda A6'nın görüşü "Bizim problemimiz şu program ne kadar iyi hazırlanırsa hazırlansın nihayetinde program öğrenciler üzerinde uygulanıyor 'ben atanacak mıyım' sorunu ve kaygısı kişilerde öğretmenlik kimliğinin oluşmasını engelliyor. Doğal olarak sizin de programdan istenilen sonuçları alamamanıza neden oluyor." şeklindedir.

2.3 Güncellenen Öğretmen Yetiştirme Programının Öğretmen Yetiştirmeye Katkıları Hakkındaki Akademisyenlerin Görüşlerine İlişkin Bulgular

Araştırmada yer alan üçüncü soruyla eğitim fakültesinde görevli akademisyenlerin güncellenen öğretmen yetiştirme programlarının öğretmen yetiştirmeye katkılarının neler olabileceği hakkındaki görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaçla akademisyen görüşlerinden elde edilen bulgular Şekil 3'te verilmiştir. Araştırmada uzman olarak görüşüne başvurulmuş bazı akademisyenler (A4, A5, A7, A9) güncellenen öğretmen yetiştirme programının öğretmen yetiştirmeye katkılarının olacağını belirtirken A1, A2 ve A3 güncellenen öğretme yetiştirme programının öğretmen yetiştirmeye katkılarının sınırlı olacağını ifade etmiştir. Yeni programın yararlı olacağını düşünen A4 görüşünü, "Değiştirilen öğretmen yetiştirme programı uzun vadede etkili olacak ve yarar sağlayacaktır." şeklinde ifade etmiştir. Konu ile ilgili A2'nin görüşü "Hiçbir katkısı olacağını düşünmüyorum." şeklinde iken, A3'ün görüşü "Bilişim Teknolojileri adlı dersin yalnızca bir dönemle sınırlanmasının çağın ihtiyaçlarına cevap verecek nitelikte öğretmen yetiştirme noktasında soru işareti oluşturduğunu düşünüyorum." şeklindedir. Olumlu görüş bildiren akademisyenlerin görüşleri ise Şekil 3'te verilmiştir.

Güncellenen öğretmen yetiştirme programının öğretmen yetiştirmeye katkıları	Kuramı uygulamaya aktaracak öğretmenler yetiştirilmesini sağlama (A5,A7,A9) Öğretmen adaylarının çok yönlü yetiştirilmesini sağlama (A5, Ö8) Öğretmen adaylarına nitelik kazandırmayı sağlama (A7, A9) Yeniliğe uyum sağlayacak bireyler yetiştirilmesini sağlama (A4) Öğretmen adaylarına çağın gerektirdiği özellikleri kazandırma (A6) Öğretmen adaylarına mesleki beceri, tutum ve duyuşsal özellikleri kazandırma (A10).
---	--

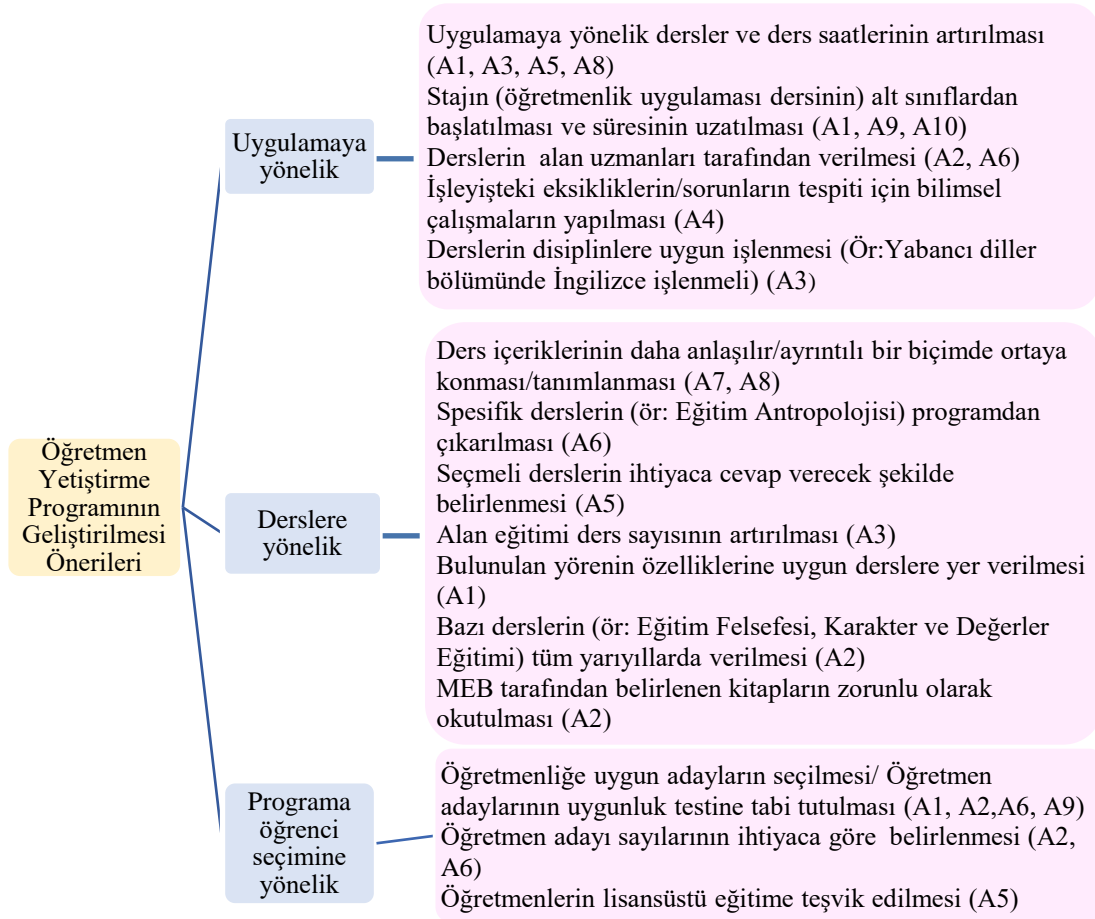
Şekil 3. Güncellenen Öğretmen Yetiştirme Programının Öğretmen Yetiştirmeye Katkıları

Şekil 3'e bakıldığında akademisyenlerin güncellenen öğretmen yetiştirme programının öğretmen yetiştirmeye katkıları hakkındaki bazı görüşleri; teoriyi pratiğe aktaracak öğretmenler yetiştirilmesini sağlama (A5, A7, A9), öğretmenlerin çok yönlü yetişmesini sağlama ve öğretmen adaylarına nitelik kazandırmayı sağlamadır. A5'in konu ile ilgili görüşü "Kuramı

uygulamaya taşıyacak öğretmenlerin yetişmesine katkı sağlayacaktır diye düşünüyorum. Ayrıca farklı seçmeli dersler ile öğretmen adaylarının çok yönlü gelişimine katkı sağlayacaktır diye tahmin ediyorum.” şeklinde iken A7’nin görüşü “Yapılan değişikliklerle çok daha nitelikli ve sahip olduğu bilgileri uygulamada işlevsel olarak kullanabilen öğretmenlerin yetişebileceğini düşünüyorum.” şeklindedir. A4 “Yeniliğe uyum sağlamanın, uzun vadede yarar getireceğine inanıyorum.” şeklindeki cümlesi ile konu hakkındaki görüşlerini belirtmiştir. Programın çağın ihtiyaç duyduğu öğretmen yetiştirmeyi amaçladığı A6 “Program hazırlama gerekçesinde de belirtildiği gibi çağın ihtiyaç duyduğu öğretmeni yetiştirmeyi öngörmektedir.” cümlesi ile vurgulamıştır. Güncellenen öğretmen yetiştirme programının öğretmen adaylarına olumlu katkılar sağlayacağını düşünen A10 görüşünü “Mesleki beceri, tutum ve davranışlar ve duysal özellikler bakımından olumlu yönde katkı sağlayacaktır.” şeklinde ifade etmiştir.

2.4 Akademisyenlerin Öğretmen Yetiştirme Programlarının İyileştirilmesine Yönelik Önerilerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın cevap aradığı diğer bir sorunun amacı, ise 2018’den sonra daha nitelikli öğretmen yetiştirme programının geliştirilmesi için akademisyenlerin önerilerini belirlemektir. Bu amaçla elde edilen bulgular Şekil 4’te verilmiştir.



Şekil 4. Öğretmen Yetiştirme Programının Geliştirilmesine Yönelik Öneriler

Şekil 4 incelendiğinde akademisyenlerin öğretmen yetiştirme programının geliştirilmesine yönelik önerileri programın uygulanmasına, derslere, programa öğrenci seçimine yönelik olmak üzere üç tema altında gruplandırılmıştır. Akademisyenlerin uygulamaya yönelik önerileri; uygulamaya yönelik dersler ve saatleri artırılmalı (A1, A3, A5, A8), staj alt sınıflardan başlatılmalı ve süresi uzatılmalı (A1, A9, A10), dersler alanın uzmanları tarafından

verilmeli (A2, A6), işleyişteki eksikliklerin tespiti için bilimsel çalışmalar yapılmalı (A4), dersler disiplinlere uygun işlenmeli (A3) şeklindedir. Konu ile ilgili A1'in görüşü “*Uygulamaya yönelik derslerin artırılması, staja başlamak için 4. sınıf çok geç alt sınıflarda bu uygulamanın başlaması.*” şeklindedir. Derslerin uzmanlar tarafından verilmesini “*Program değiştikten sonra programın hayat bulacağı akademisyen sorununun çözülmesi lazım. Örneğin Eğitim Sosyolojisi, Eğitim Felsefesi ve Eğitim Tarihi derslerini anlatacak hoca yokken bu dersleri koyuyorsunuz.*” cümlesi ile açıklamıştır. Bilimsel çalışmaların yapılmasını A4 “*Gelecekte yapılacak olan kongre, sempozyum, çalıştay vb. bilimsel toplantıların gündeminde kalmaya devam etmesi, eksik ya da sorunların tespiti için yapılacak bilimsel çalışmaların teşvik edilmesi programı daha da başarılı hale getirecektir.*” şeklinde vurgulamıştır. Yabancı dil öğretmenliği lisans programına ilişkin düşüncesini A3 “*Derslerin çoğunlukla hedef dilde (İngilizce) işlenmesi gerekir.*” şeklindeki cümlesi ile belirtmiştir.

Akademisyenler derslerle ilgili yapılması gereken önerileri; ders içerikleri ayrıntılı bir şekilde belirtilmeli (A7, A8), spesifik dersler programdan kaldırılmalı (A6), seçilen seçmeli dersler ihtiyaca cevap vermeli (A5) ve yörenin özelliklerine uygun olmalı (A1), alan dersleri artırılmalı (A3), bazı dersler her dönem verilmeli (A2), MEB tarafından belirlenen kitaplar zorunlu olarak okutulmalı (A2) şeklindedir. Ders içerikle ilgili olarak A7'nin görüşü “*Ders içeriklerinin daha anlaşılır (detaylı) olarak ortaya konması gerektiğini düşünüyorum.*” şeklinde iken, spesifik derslerle ilgili A6'nın görüşü “*Başka bir problem eğitim antropolojisi diye bir ders var. Bu dersin ne hocası ne de kaynağı var. Spesifik bir konuda özellikle Anadolu'da bu dersi anlatacak hocayı bulmak çok zor. Ona göre dersler seçilmeli veya bu dersler seçmeli olabilir.*” şeklindedir. Seçilen derslerin ihtiyaca cevap vermesi ile ilgili A5 görüşünü “*Seçmeli derslerin gerçekten seçmeli ders ruhuna uygun olması gerekir.*” cümlesi ile ifade ederken A1 yörenin özelliklerinin göz önünde bulundurulması gerektiğini “*Genel kültür ve genel yetenek alanlarında üniversitelerin buldukları yörenin özellikleri de göz önünde bulundurulmalı.*” cümlesi ile ifade etmiştir. A2'nin bazı derslerin her dönem verilmesi ile ilgili önerisi “*eğitim felsefesi, Türk Eğitim Tarihi, Eğitimde Ahlak ve Etik, Karakter ve Değer Eğitimi derslerinin istisnasız her dönem dörder saatlik bir zaman dilimiyle verilmesi gerektiğini düşünüyorum.*” şeklinde iken, kitap okutulması ile ilgili önerisi “*MEB'in belirleyeceği belirli kitaplar (Ör: 100 temel eser tarzı) okutulmadan mezun edilmemeli.*” şeklindedir.

Akademisyenlerin üzerinde durduğu önerilerden biri de programa öğrenci seçimine yöneliktir. Akademisyenler öğretmenliğe seçerek öğrenci alınmasını önermektedir (A1, A2, A6, A9). Ayrıca akademisyenler ihtiyaca göre öğretmen aday sayılarının belirlenmesini (A2, A6) ve öğretmenlerin yüksek lisans yapmaları için imkân sağlanmasını (A5) önermektedirler. Konu ile ilgili A1 görüşünü “*Öğretmen adaylarının seçiminde psikolojik testler yapılarak mesleğe yatkınlığının belirlenmesi.*” cümlesi ile ifade ederken, A6 ihtiyaca göre aday sayılarının belirlenmesi ile ilgili görüşünü “*Bir istihdam politikası oluşturularak ihtiyaç kadar öğretmen adayı yetiştirmeli.*” şeklindeki cümlesi ile ifade etmiştir. Yüksek lisans yapma ile ilgili A5'in görüşü “*Öğretmenlik lisans diploması alındıktan sonra mesleğe girildiğinde veya hizmet içi dönemde öğretmenlerin yüksek lisans yapması teşvik edilmelidir.*” şeklindedir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu çalışmada öğretmen yetiştirme programının değişme nedenleri; önceki programdan kaynaklanan sorunlar, politik nedenler ve nitelikli öğretmen yetiştirme arayışı şeklinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazında yapılan çalışmalar bu araştırmanın sonucuna destekler biçimde programların değiştirilmesine bir önceki programdan kaynaklanan sorunların (Dinç ve Doğan, 2010; Gerek, 2006; Ünsal, vd. 2019), değişimin hızlı gerçekleşmesinin ve yayılmasının programların çağın gereksinimine cevap verememesinin (Gülersoy, 2010; Seferoğlu, 2007; Ünsal, vd. 2019) neden olduğunu vurgulamaktadır. Ayrıca araştırmanın politik nedenlerle ilgili sonucu Ünsal ve diğerlerinin (2019) yaptığı çalışmanın sonucunu desteklemektedir. Nitelikli

öğretmen yetiştirme süreçlerinin kalitesini artırarak daha nitelikli ve çağa uygun, çok yönlü, donanımlı öğretmen yetiştirme arayışı programın değişme nedenleri arasında yer almaktadır. Akademisyenlerin öğretmen yetiştirmede nitelik kavramına vurgu yapmalarına dünyada öğretmen eğitiminde ve yeterliklerinde niteliğin (Erdem, 2015) ön plana çıkmasının, konferanslarda ve raporlarda öğretmenlerin niteliğine ilişkin tartışmalarının yapılmasının (Yıldırım, 2011) etkisi olduğu söylenebilir. Öğretmen yetiştirme sürecine bakıldığında özellikle 1990'lı yılların sonuna kadar öğretmen yetiştirmede arz-talep dengesi tutturulamadığı için niteliğin niceliğe feda edildiği görülmektedir (Saylan, 2013). En azından 2018 öğretmen yetiştirme programındaki değişikliğin nedenine ilişkin akademisyenlerin niteliğe yönelik vurgu yapımları niteliğin niceliğe feda edilmemesi adına olumlu karşılanabilir.

Bu çalışmada akademisyenler dünyaya ayak uydurma çabasının öğretmen yetiştirme programının değişmesinde etkili olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmen yetiştirme ile ilgili geçmişten günümüze ulusal ve uluslararası gelişmelere göre öğretmen yetiştiren fakültelerin programlarında birçok değişiklik yapılmıştır (MEB, 2017). Bu değişikliklerin yapılması, öğretim programlarının dinamik yapısının gereği olarak düşünülebilir. Günümüzde, toplumsal değişim ve dönüşünün çok hızlı gerçekleşmesi, bilginin niceliğinde ve niteliğinde artışın olması, teknolojinin hayatın her alanında daha fazla kullanılmaya başlanması ile bilim dünyasında yaşanan gelişmeler, akademisyenlerin öğretim programların değişimini dünyada ayak uydurma çabasının bir sonucu olarak değerlendirmelerine neden olmuş olabilir. Akademisyenler programın değişimine Bologna sürecine uyum çabasının da etkili olduğunu belirtmişlerdir. Yurdakal (2018)'un daha önceki programda Erasmus, Mevlâna ve Farabi değişim programlarında, çift ana dal uygulamalarında, yatay geçişlerde aksaklıklar yaşandığını ve güncellenen programla bu aksaklıkların giderildiğini belirtmesi, bu çalışmanın öğretmen yetiştirme programlarının değişmesine Bologna sürecine uyumun da etkili olduğuna dair sonucunu desteklemektedir.

Güncellenen öğretmen yetiştirme programlarına yönelik akademisyenler, zorunlu seçmeli ders sayısının artırılması, eğitim bilimlerinin daha fazla ön plana çıkarılması, uygulamaya yönelik adımlar atılması, programın çok yönlü öğretmen yetiştirmeyi öngörmesi, hangi derse kimin gireceğinin netleşmesi şeklinde birçok olumlu görüş bildirmişlerdir. Alanyazında yapılan araştırmalar bu çalışmanın sonucunu destekler şekilde 2018 programının meslek bilgisini önceleyen bir yaklaşımla hazırlandığını belirtmişlerdir. Ayrıca seçmeli ders sayılarının artırılması ve çeşitlendirilmesi sonucu bu çalışmanın sonucunu destekler niteliktedir (Akarsu vd., 2020; Aykaç ve Stebler, 2019; Dağtekin ve Zorluoğlu, 2019).

Akademisyenlerin bu görüşlerini belirtmelerinde “Eğitim Sosyolojisi”, “Eğitim Felsefesi”, “Türk Eğitim Tarihi” gibi derslerin yeni programda tüm alanlara zorunlu ders olarak konulmasının bir etkisi olabilir. “Eğitim Sosyolojisi”, “Eğitim Felsefesi”, “Türk Eğitim Tarihi” gibi derslerin öğretmen adaylarına birçok katkısının olması beklenmektedir. Örneğin Eğitim Felsefesi dersi, öğretmen adaylarına eğitim olgusuna daha bütünsel ve analitik düzlemde bakmanın yanında, eğitimin gerekliliğini dair farkındalık kazandırarak rehberlik etmektedir. Toplumun ve bireylerin hangi yönde ve nasıl şekilleneceğini, eğitimin nasıl yapılacağını, hangi yöntemlerin, hangi yaklaşım çerçevesinde kullanılacağını göstermesi bakımından Eğitim Felsefesi önemlidir (Doğanay, 2011). Eğitim Sosyolojisi ise, öğretmen adaylarına, toplumsal değişimin eğitim sistemi, veli ve öğrenciler üzerindeki etkilerini fark etmelerini sağlamada, toplumsal değişimin getirdiği öğretmen rollerinin ve öğrenci sorumluluklarının neler olduğunun anlaşılmasında, eğitimin anlamı ve işlevinde nelerin değiştiğinin tespit edilmesinde katkı sağlayacaktır (Ünsal ve Korkmaz, 2018). Bununla birlikte, Türk Eğitim Tarihi dersi sayesinde öğretmen adayları Türk eğitim tarihindeki dönemleri ve bu dönemlerdeki eğitimin amacını, programını, öğretim yöntemlerini, disiplinini, Türk eğitim tarihindeki dönemlerde nasıl bir insan tipi yetiştirilmek istendiği, Türk eğitim sisteminde yaşanan eğitim sorunlarının neler olduğunu, Türk eğitim tarihindeki olgu ve olayları sorgulamayı öğrenecektir (Erdem, 2013). Ancak bu derslerin programa konulmasıyla beraber üzerinde durulması gereken esas soru bu dersleri kimin yürüteceği ile ilgilidir. Çünkü dersleri okutacak olan öğretim üyelerinin uzmanlıkları, mesleki

gelişim durumları, yeterliği, bu derslere bakış açıları nitelikli öğretmen yetiştirme açısından önemli birer faktördür (Şendağ ve Gedik; 2015; Baki, 2010; Seferoğlu, 2009). Eğitim Sosyolojisi, Eğitim Felsefesi, Türk Eğitim Tarihi dersleri MB kodu ile eğitim bilimi alanında uzmanlaşmış öğretim elemanları tarafından yürütülecek dersler olarak görülse de eğitimin sosyal ve tarihi temelleri bölümünün dışında doktorasını eğitim bilimleri alanında yapan uzmanlar yüksek lisans ve doktora eğitimleri boyunca Eğitim Sosyolojisi, Eğitim Felsefesi, Eğitim Tarihi gibi dersleri ya çok az görmüş ya da hiç görmemişlerdir. Bu durumda öğretim üyelerinin bu derslere ilişkin yetkinlikleriyle birlikte bu derslerden beklenen amaçların ne kadarının gerçekleştirilebileceğinin bir tartışma konusu oluşturacağı söylenebilir.

Akademisyenler yenilenen öğretmen yetiştirme programları sayesinde kimin hangi dersi yürüteceği konusundaki belirsizliğin giderildiğini belirtmişlerdir. Akademisyenlerin böyle düşünmelerinde, önceki programda yer alan “Eğitimde Araştırma Yöntemleri” ve “Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme” derslerinin alan eğitimi uzmanları mı yoksa eğitim bilimleri alanında uzmanlaşan öğretim elemanları tarafından mı yürütülmesi gerektiğine dair belirsizliğin neden olduğu söylenebilir. Bu belirsizliğin önüne geçmek için yenilenen öğretim programında, “Bilimsel Araştırma Yöntemleri” dersinin adı “Eğitimde Araştırma Yöntemleri”, “Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme” dersinin adı ise “Öğretim Teknolojileri” olarak değiştirilerek her iki ders de MB kodlu ders kategorisine eklenmiş ve söz konusu derslerin eğitim bilimleri alanında uzmanlaşan öğretim elemanları tarafından yürütüleceği açıkça belirtilmiştir (YÖK, 2018).

Araştırmanın diğer bir sonucu ise, güncellenen öğretmen yetiştirme programının kuramsal bilgiyi uygulamaya aktaracak öğretmenlerin yetiştirilmesine katkı sağlayacağı şeklindedir. Akademisyenlerin böyle düşünmelerinde, önceki programda yer alan ancak yeterince işlevsel ve etkili olmadığı düşünülen “Okul Deneyimi” dersinin çıkarılarak söz konusu ders ile Öğretmenlik Uygulaması derslerine ait içeriklerin birleştirilmesi ile tasarlanan Öğretmenlik Uygulaması 1 ve Öğretmenlik Uygulaması 2 derslerinin tüm öğretmen yetiştirme lisans programlarının yedinci ve sekizinci yarıyıllarına zorunlu ders olarak tanımlanması etkili olmuş olabilir. Öğretmenlik mesleği doktorluk ve mühendislik gibi bir uygulama mesleğidir (Alter ve Coggshall, 2009; Grossman ve Mc Donald, 2008; Kuzu ve Yenen, 2015). Bu açıdan Öğretmenlik Uygulaması derslerinin, öğretmen adaylarına somut yaşantılar sunarak kuram ve uygulama bütünlüğünü sağlama, mesleği benimseme, mesleği daha iyi anlamının yanında (Oğuz, 2004), öğretmen-öğrenci- idare ile daha etkili iletişim geliştirme; öğretim stratejilerini, yöntemlerini, ve öğrenme prensiplerini sınıf ortamına aktarabilme, sınıftaki disiplin problemleri ile nasıl başa çıkılacağına yönelik deneyim elde etme gibi birçok konuda katkısı bulunmaktadır (Akbar, 2001; Gujjar, Naoreen, Saifive Bajwa, 2010; Nwanekezi, Okoli ve Mezieobi, 2011). Bu katkılar göz önünde bulundurulduğunda güncellenen öğretmen yetiştirme programlarında öğretmenlik uygulaması dersine yönelik değişikliklerin olumlu sonuçlar doğurabileceği söylenebilir. Yurdakal (2018), değişen Sınıf Öğretmenliği lisans programının incelenmesine yönelik çalışmasında akademisyenlerden farklı olarak öğretmenlik uygulaması dersinin sadece iki dönemde değil üç veya dört dönemde verilmesi gerektiğini belirtmiştir. Bu durum bu araştırma için de geçerlidir. Akademisyenler uyguma dersinin süresi artırılmış olsa da yine de yeterli olmadığını belirtmişlerdir.

Bazı derslerin programdan çıkarılması, ders içeriklerinin net olmaması, İngilizce lisans programında öğretim dilinin %50 Türkçe olması, uygulamaya yönelik derslerin azlığı, staj süresinin azlığı programda akademisyenler tarafından belirtilen olumsuzluklardır. Akademisyenler atanma kaygısı ve KPSS baskısının programdan istenilen sonuçların alınmasında engel teşkil edeceğini de belirtmişlerdir. Öğretmenlerin istihdamında çok çeşitli nedenlerden dolayı arz-talep dengesinin kurulamaması (Aydın, Sarier, Uysal, Aydoğdu ve Özer, 2014; Özoglu, 2010) ve eğitim fakültelerinin okullar için gerekli olan öğretmen ihtiyacından fazla mezun vermesi nedeniyle MEB, atanacak öğretmenleri belirlemek üzere Kamu Personeli Seçme Sınavına (KPSS) katılımı zorunlu kılmıştır (Atav ve Sönmez, 2013; Bahar, 2006; Baştürk, 2008).

Bu sınavın varlığı, bu araştırmada da akademisyenlerin vurguladığı gibi eğitim programlarında istenilen sonuçların alınmasında engel teşkil edebilmektedir. Çünkü öğretmen adayları KPSS'den dolayı stres yaşamakta, fakültede uygulanan programları tam anlamıyla takip edememekte ve bu sebeple kendi alanlarına yoğunlaşamamakta, hatta bu durumdan dolayı öğretmen adaylarının uygulama okullarında verimlilikleri düşmektedir (Eraslan, 2006; Eraslan, 2009). KPSS'nin öğretmen yetiştirme programlarının uygulanmasındaki olumsuz etkisi, Yıldırım'ın (2011) da vurguladığı gibi, KPSS öğretmen yetiştirme programlarında yer alan derslere verilen önemin öğretim ve öğrenme süreçlerini önemli ölçüde belirleyen bir etken haline gelmesinden kaynaklanmaktadır. Doğal olarak öğretmenler adayları için önemli ve öncelikli dersler, KPSS'de çok soru çıkan dersler olmakta; diğer dersler ise görece olarak ikinci plana atılmaktadır. Akademisyenler öğretmen adaylarının atanma kaygısı yaşamalarının programda istenilen sonuçların alınmasında engel teşkil eden diğer bir unsur olduğunu belirtmişlerdir. Akademisyenlerin böyle düşüncelerinde atama bekleyen öğretmen aday sayısının fazlalığı, belli branşlarda öğretmen alımlarının oldukça az olmasının bir etkisi olabilir. Öğretmen adaylarındaki atanma kaygısının, bu adayların mesleki kimlik oluşturma, mesleki ruh kazanma ve mesleğe yönelik olumlu tutum geliştirmelerini olumsuz yönde etkileyebileceği söylenebilir. Bu olumsuz etki öğretmen adaylarının öğretim programında yer alan dersleri tam anlamıyla içselleştirmemelerine ve programın amaçlarını tam anlamıyla benimsememelerine de neden olabilir. Akademisyenler öğretmen yetiştirme programlarına ilişkin gözlemledikleri olumsuzlukların giderilmesi hususunda uygulamaya yönelik, derslere yönelik ve programa öğrenci seçimine yönelik birçok öneri sunmuşlardır.

ÖNERİLER

Bu araştırma verileri Anadolu'da bir üniversitede farklı unvanlarda görev yapan 10 gönüllü akademisyenin 2018 yılında güncellenen öğretmen yetiştirme lisans programlarına ilişkin görüşleri ile sınırlıdır. Bu üniversitede eğitim fakültesinde olabilecek tüm bölümler açık değildir. Bu durum akademisyenlerin görüşlerini sınırlandırmış olabilir. Araştırma sonuçlarına göre aşağıdaki öneriler getirilmiştir.

- Bu araştırmada akademisyenler uygulamaya ve derslere yönelik bir çok görüş ve öneri sunmuşlardır. Programın daha da işlevsel olabilmesi için akademisyenlerin sundukları öneriler program geliştiricileri tarafından dikkate alınarak yerine getirilmelidir.
- Bu araştırmada programın uygulayıcıları olan akademisyenlerin programı benimsemeleri için araştırmada belirttikleri olumsuzluklar giderilebilir.
- Araştırmadaki akademisyenlerin vurguladığı Eğitim Antropolojisi, Türk İşaret Dili gibi spesifik dersler öğrenciler tarafından talep edilmemişse ve ilgili anabilim dalında bu dersleri yürütülecek nitelikte öğretim elemanı bulunmaması halinde söz konusu dersler programa dahil edilmemelidir.
- Uygulama dersleri ve öğretmenlik uygulaması dersinin sayısı ve/veya süresi artırılabilir.
- İşleyişteki eksikliklerin/sorunların tespiti için bilimsel çalışmalar daha geniş kapsamlı ve çok daha fazla katılımcı ile yapılabilir.
- Bu çalışma nitel olarak yürütülmüş olup daha geniş örneklem grubu ile nicel çalışmalar yapılabilir.
- Program çevresinde şekillenen öğretmen mesleki yeterliklerine ilişkin araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Abazaoğlu, İ., Yıldırım, O. ve Yıldızhan, Y. (2016). Geçmişten günümüze Türk eğitim sisteminde öğretmen yetiştirme. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(6), 143-160.
- Ada, S. ve Ünal, S. (1999). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Marmara Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi Yayın No:13. İstanbul: Marmara Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi Döner Sermaye İşletmesi Matbaası.
- Ağçam, R. & Babanoğlu, M. P. (2020). A SWOT analysis of English language teacher training curriculum. Harun Şahin (Ed.), In *educational sciences: Theory, current researches and new trends*, pp. 209-221.
- Akarsu, A. H. , Yılmaz, A. ve Geçit, Y. (2020). Sosyal bilgiler öğretmen eğitimi programlarının yapısı: 2006-2018 programlarının karşılaştırılması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (56), 23-60.
- Akay, C. ve Ültanır, E. (2010). Andragojik temellere dayalı kolaylaştırılmış okuma-yazma eğitimi (KOYE) sürecine yönelik koya eğitimcilerinin görüşleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 75-88. doi: 10.17860/efd.82884
- Akbar, R.A. (2001). *A study of teaching practice of prospective secondary school teachers and development of a teaching practice model*. Un published PhD Thesis. Rawalpindi Arid Agricultural University
- Akdemir, A. S. (2013). Türkiye’de öğretmen yetiştirme programlarının tarihçesi ve sorunları. *Turkish Studies*, 8(12), 15-28.
- Akyüz, Y.(2001). *Başlangıçtan 2001’e Türk eğitim tarihi*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Alter, J. & Coggshall, J. G. (2009). Teaching as a clinical practice profession: Implications for teacher preparation and state policy. *NYCC/TQ Center Teaching as a Clinical Practice Profession*. 1-12.
- Aslan, N. (2015). Öğretmenliğin meslek olarak seçilmesinde etkili olan temel unsurlar. *International Journal of Social Science*, 37(1), 53-64. Doi: <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS2958>.
- Atav, E. ve Sönmez, S. (2013). Öğretmen adaylarının Kamu Personeli Seçme Sınavına (KPSS) ilişkin görüşleri. *Hacettepe Eğitim Fakültesi Dergisi, Özel Sayı, 1*, 1- 13.
- Aydın, A. (1998). Eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması ve öğretmen yetiştirme sorunu. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 4(3), 275-286.
- Aydın, A., Sarier, Y., Uysal, Ş., Aydoğdu Özoğlu, E. ve Özer, F. (2014). Türkiye’de öğretmen istihdamı politikalarının değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 20(4), 397-420. doi: 10.14527/kuey.2014.016.
- Aykaç, N. ve Stebler, M. Z. (2019). 2018 Türkçe öğretmenliği lisans programının öğretim elemanlarının görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. *Journal of Language Education and Research*, 5(2), 116-138. doi: 10.31464/jlere.610269
- Bahar, H. H. (2006). KPSS puanlarının akademik başarı ve cinsiyet açısından değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 31(140), 68-74.
- Baki, A. (2010). Öğretmen eğitiminin lisans ve lisansüstü boyutlardan değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 15-31.
- Baştürk, R. (2008). Fen ve teknoloji alanı öğretmen adaylarının Kamu Personeli Seçme Sınavı başarılarının yordanması. *İlköğretim Online*, 7(2), 323-332.

- Berg L. B ve Lune, H. (2015) *Sosyal Bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (Çev. Ed. H. Aydın) Ankara: Eğitim Yayınevi
- Berg, B.L. (2001). *Qualitative research methods for the social sciences*. Boston: Ally and Bacon.
- Berk, Ş. (2014). Hayat ağacının toprağı: Eğitim. *Kamuda Sosyal Politika*, 29, 101-106.
- Boudersa, N. (2016). The importance of teachers' training and professional development programs in the Algerian educational context: Toward informed and effective teaching practices, *Expériences Pédagogiques*, <http://exp-pedago.ens-oran.dz>.
- Center for Education National Research Council (2001). *Educating teachers of science, mathematics, and technology*. Washington: National Academy Press.
- Creswell, J. W. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri, beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. (Çeviri Ed. M. Bütün & S. B. Demir) Ankara: Siyasal Kitabevi
- Çapa, Y. ve Çil, N. (2000). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 69-73.
- Çetin, A. (2017). *Özel dershanelerden resmi okullara atanan ilköğretim fen bilimleri öğretmenleri üzerine bir durum çalışması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Dağtekin, A. ve Zorluoğlu, S. L. (2019). Güncellenen fen bilgisi öğretmenliği lisans programı hakkındaki akademisyenlerin görüşleri. *SDU International Journal of Educational Studies*, 6(1), 31-35. doi: 10.33710/sduijes.538114
- Darling H., L. (2000). Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence. *Education Policy Analysis Archives*, 8(1), 1-44.
- Demir, N. , Ertem Akbaş, E. ve Gök, M. (2021). Yenilenen ilköğretim matematik öğretmenliği lisans programı ile ilgili öğretim elemanlarının görüşleri . *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* , 18(1) , 70-105 . doi: 10.33711/yyuefd.859490
- Demir, Ö ve Acar, M. (1996). *Sosyal bilimler sözlüğü*. Ankara: Vadi Yayınları
- Dinç, E. ve Doğan, Y. (2010). İlköğretim ikinci kademe sosyal bilgiler öğretim programı ve uygulanması hakkında öğretmen görüşleri. *Sosyal Bilgiler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 17-49.
- Doğanay, A (2011). Hizmet öncesi öğretmen eğitiminin öğretmen adaylarının felsefi bakış açlarına etkisi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 36(161), 332-348.
- Duran, H. (2001). *Bir meslek olarak öğretmenlik*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi
- Eraslan, A. (2009). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının “Öğretmenlik Uygulaması” üzerine görüşleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 3(1), 207-221.
- Eraslan, L. (2006) Öğretmenlik mesleğine girişte kamu personeli seçme sınavı (KPSS) yönteminin değerlendirilmesi. *International Journal of Human Sciences* 1(1), 1- 31.
- Erdem, A. R. (2013). “Türk Eğitim Tarihi” dersinin öğretmen adaylarının eğitimi açısından önemi. M. Aydın (Ed.), *Prof. Dr. Önder Göçgün’e Armağan* içinde (s. 441-474). Denizli: Pamukkale Üniversitesi Yayınları.
- Erdem, A. R. (2015). Türkiye’deki öğretmen yetiştirme [a], [b], [c]’si. *Journal of Teacher Education and Educators*, 4(1), 16-38.
- Ergün, M. (1987). Türkiye’ de öğretmen yetiştirme çalışmalarının gelişmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 10-18.

- Gerek, Ö. (2006). *Sınıf öğretmenlerinin yeni ilköğretim programı hakkındaki görüş değerlendirme ve yeterlilikleri üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Gömleksiz, M. N. (2004). Öğretmenlik mesleğinin nitelikleri. M. Taşpınar (Ed.), *Eğitim bilimine giriş* (s. 152). Elazığ: Üniversite Kitabevi.
- Grossman, P. & McDonald, M. (2008). Back to the future: Directions for research in teaching and teacher education. *American Educational Research Journal*, 45 (1), 184–205.
- Guerriero, S. (2017). *Pedagogical knowledge and the changing nature of the teaching profession*, OECD Publishing, Paris <http://dx.doi.org/10.1787/9789264270695> adresinden 04.04.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Gujjar, A. A., Naoreen, S.S., & Bajwa, M.J. (2010). Teaching practice: Problems and issues in Pakistan. *International Online Journal of Education*, 2 (2), 339-361.
- Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching: Theory and practice*, 8(3), 381-391.
- Gülersoy, A. E. (2010). Eski ve yeni 9-10. sınıf coğrafya öğretim programlarının değerlendirilmesi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 163-173.
- Hanushek, E.A., Kain, J. F., & Riykin, G.(1998). Teachers schools and academic achievement, NBER Working Paper Series, No. 6691, *National Bureau of Economic Research*, Cambridge, MA.
- Hargreaves, L. (2009). *The status and prestige of teachers and teaching*. In L.J. saha And A.G.
- Ingersoll, R.M. & Perda, D.(2008). The status of teaching as a profession. *Schools and Society: A Sociological Approach to Education*. 12, 106-118.
- Johnson, B. & Christensen, L. (2012). *Educational research quantitative, qualitative and mixed approaches*. London: SAGE.
- Karslı, M.D. ve Güven, S.(2011). Öğretmen yetiştirme politikaları. S. A. Kilimci (Ed.) *Türkiye'de öğretmen yetiştirme* içinde (s.53-83). Ankara: Pegem Akademi.
- Kazu, İ.Y. ve Yenen, E.T. (2015) Öğretmen yetiştirme sisteminde öğretmenlik uygulamalarının temel alındığı bir model önerisi. *Researcher: Social Sciences Studies (RSSS)*, 5, 26–34.
- Kilimci, S. A.(2011). Türkiye'de öğretmen olmak. S. A. Kilimci (Ed.) *Türkiye'de öğretmen yetiştirme* içinde (s. 117-132). Ankara: Pegem Akademi.
- Köktaş, S., K. (2003). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Ankara: Nobel Yayınları.
- MEB Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri*. Ankara: Millî Eğitim Basımevi.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber* (Çev. Ed. S. Turan) Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded source book. (2nd Edition)*. California: SAGE Publications.
- Muñoz, M. A. & Prather, J. R. (2011). Exploring teacher effective nessusing hierarchical linear models: Student and classroom-level predictors and cross-year stability in elementary school reading. *Planning and Changing*, 42(3-4), 241-273.
- Nwanekezi, A. U., Okoli, N. J., & Mezieobi, S. A. (2011). Attitude of student teachers towards teaching practice in the Universityof Port Harcourt, Rivers State, Nigeria. *Journal of Emerging Trends in Educational Research and Policy Studies*, 2(1), 41-46.

- Oğuz, A. (2004). Okul Deneyimi I dersinin öğretmen adayları üzerindeki etkileri. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11, 141-163.
- Ornstein, A. C. ve Hunkins, F. P. (2014). *Eğitim programı: Temeller, ilkeler ve sorunlar* (Çev. Ed. Asım Arı). Konya: Eğitim Yayınevi.
- Özoğlu, M. (2010). Türkiye’de öğretmen yetiştirme sisteminin sorunları. *Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı, Seta Analiz*, 17(26), 5-35.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma yöntemleri, beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. (Çeviri Ed. M. Bütün & S. B. Demir) Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Sağdıç, M. (2018). Türkiye’de 2018 yılında uygulamaya konulan sosyal bilgiler öğretmen yetiştirme programının önceki program ile karşılaştırılması. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(10), 308-321. doi: 10.20860/ijoses.488657
- Sağlam, M.(2011).Türk eğitim sisteminde ve öğretmen eğitiminde yapısal düzenlemeler ve program geliştirme çalışmaları. S. A. Kilimci (Ed.). *Türkiye’de öğretmen yetiştirme içinde* (s.137-179). Ankara: Pegem Akademi.
- Saylan, N. (2013). Sürekli değişen öğretmen yetiştirme sistemi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 9-17.
- Seferoğlu, S. S. (2007). İlköğretim bilgisayar dersi öğretim programı: Eleştirel bir bakış ve uygulamada yaşanan sorunlar. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, 29, 99-111.
- Seferoğlu, S. S. (Kasım, 2009). Yeterlikler, standartlar ve bilişim teknolojilerindeki gelişmeler ışığında öğretmenlerin sürekli mesleki eğitimi. *Eğitimde Yansımalar: IX Türkiye’nin Öğretmen Yetiştirme Çıkmazı Ulusal Sempozyumu* (s. 204-217). Başkent Üniversitesi ve Tekişik Eğitim Araştırma Geliştirme Vakfı. Ankara.
- Seggie F. N ve Bayburt, Y. (2015). *Nitel araştırma, yöntem, teknik, analiz ve yaklaşımları*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Silverman, D. (2005). *Doing qualitative research: A practical handbook*. London: Sage Publication
- Şendağ, S. ve Gedik, N. (2015). Yükseköğretim dönüşümünün eşiğinde Türkiye’de öğretmen yetiştirme sorunları: Bir model önerisi, *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 5 (1),72-91.
- Şişman, M. (2009). Öğretmen yeterlilikleri: Modern bir söylem ve retorik. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 63–82.
- Tangülü, Z., Karadeniz, O. ve Ateş, S. (Mayıs, 2010).Cumhuriyetten günümüze ilköğretime öğretmen yetiştirme. *9.Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu* (s.1056-1060). Elazığ.
- Türk Dil Kurumu (2021). Türk Dil Kurumu İnternet Sitesi (<http://tdk.gov.tr>), Erişim Tarihi: 10.05.2019
- Ünsal, S ve Korkmaz F, (2018). Eğitim ve sosyoloji ilişkisi. S. Ünsal ve A. Çetin (Ed.). *Eğitim Sosyolojisi içinde* (s. 35-58). Ankara: Nobel
- Ünsal, S., Çetin, A., Korkmaz, F. ve Aydemir, M. (2019). The change in the curricula: Teachers’ perceptions. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 48(1), 624-661.
- Üstüner, M. (2004). Geçmişten günümüze Türk eğitim sisteminde öğretmen yetiştirme ve günümüz sorunları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(7), 63-78.

- Wright, S.P., Hornand, S.P., & Sanders, W. L. (1997). Teacher and classroom context effects on student achievement: Implications for teacher evaluation. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 11, 57-67.
- Yaman, E., Yaman, H. ve Eskicumalı, A. (2001). Öğretmenlik mesleğinin sosyo-ekonomik statüsü. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 53-68
- Yıldırım, A. (2011). Öğretmen eğitiminde çatışma alanları ve yeniden yapılanma. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 1-17.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık
- Yirci, R. (2017). Öğretmen profesyonelliğinin önündeki engeller ve çözüm önerileri. *Ahi Evran Üniversitesi. Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 503-522.
- Yurdakal, H.İ. (2018). Değişen sınıf öğretmenliği lisans program içeriğinin incelenmesi. *Ulakbilge Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(29), 1483-1499.
- Yüksek Öğretim Kurulu. (2007). *Öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri (1982-2007)*. Ankara: Meteksan.
- Yüksek Öğretim Kurulu. (2018, 2020). Öğretmen yetiştirme lisans programları. www.yok.gov.tr adresinden 10.05.2019 tarihinde erişilmiştir.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Since the transfer of teacher training to universities, various changes have been made in the programs of the faculties depending on the national and international developments and still continue to be made (MoNE, 2017). The ultimate aim of this revision is the "qualification" based trend in teacher training and competencies around the world (Erdem, 2015) and Turkey's efforts to adapt to this trend. The realization of the desired objectives in these regulations depends on the adoption of the program by the practitioners, their willingness to implement the program and their favourable beliefs regarding the fact that the program will work (Ünsal, Çetin, Korkmaz & Aydemir, 2018; Çetin, 2017). One of the ways of the identification of this situation is to ask the views of the academicians who are the practitioners of the program since the ignorance of the views of the practitioners of the program leads to loss of money, time and energy as well as the failure in the changes (Ornstein and Hunkins, 2014). It is of utmost importance to ask the views of the program practitioners in order to identify the shortcomings in the program and the problems in the implementation along with revealing the perceptions of the practitioners towards the program. Furthermore, the obtained data from the views of the academicians who are in the position of program practitioners are expected to contribute both to any changes in the current program and to the subsequent program development attempts. Upon analyzing the relevant literature, there is no such a study specified on academicians' views on the change in teacher training programs. This was considered as a gap in the literature by the researchers and such a study was conducted in order to fill this gap. Thus, the problem statement was determined as "What are the views of the academicians' regarding the teacher training program updated in 2018?" In this regard, the overall aim of the research is to examine the views of the academicians' about the teacher training program which was renewed in 2018. In service of this aim, answers to the following questions were sought.

Q1. What are the academicians' views regarding the reason for updating the teacher training program?

Q.2. What are the academicians' views on the changes in the updated teacher training program?

Q.3. What are the academicians' views related to the contribution of the updated teacher training program to the training of qualified teachers?

Q.4. What are the recommendations of the academicians' for the improvement of the teacher training program?

Methods

This research utilized phenomenological design, one of the qualitative research designs. The studies conducted with phenomenological design are carried out to explicate the perspectives, living experiences and perceptions of the participants towards the phenomenon (Johnson and Christensen, 2012). The phenomenon in the present study is the teacher training undergraduate programs updated in 2018. In phenomenological studies, it should be noted that the participants are the primary individuals who are in the phenomenon and who express the phenomenon (Creswell, 2016; Patton, 2014; Yıldırım & Şimşek, 2011). The working group of the research consisted of 10 volunteer academicians (experts) working at the education faculty of a university in Anatolia. The academicians' were coded as E1... E10 in order to comply with the code of ethics. The research data were collected through a semi-structured interview form. Content analysis was used during data analysis. Content analysis involves the identification of codes as a result of in-depth analysis of the data and the formation of themes in line with these codes (Berg and Lune, 2015; Creswell, 2016; Meriam, 2013; Patton, 2014).

Results

The first question that was sought in this research was to reveal academicians' views on the reasons for the change in teacher training program. The views of the academicians' on the reasons for the change in teacher training program were gathered under the themes such as the problems resulting from the previous program, political reasons and the effort for qualified teacher training. Some of the problems arising from the previous program are the inadequacy in gaining professional skills, uncertainties in the implementation of the program and the abundance of the theoretical courses. One of the reasons for the change in the program is political reasons. The involvement of the educator manager in the HEC board of directors, the efforts to make the program suitable for the Bologna process, and the confusion about how to train teachers were determined as the political factors forcing the program to change. The reasons for the qualified teacher training are; the emergence of the need for teacher training in accordance with the era, the necessity of innovation and diversity of the distribution of courses, the need for change, the need for pedagogically equipped teachers and the change in teachers' competency areas.

The second research question was related to determining the views of the academicians' working at the faculties of education about the changes made in the updated teacher training program. Research findings clarified that academicians' made positive evaluations such as the increase in the type and number of elective courses, the dominance of the implementation, and the clarification of who will teach the courses, giving more importance to the education courses, the integration of moral, ethics and values into the program. On the other hand, they had negative views such as the exclusion of some of the courses and the uncertainty of the content of the courses.

Some of the academicians' views regarding the contribution of the updated teacher training program to teacher training are to provide the training of teachers who will transfer the theory into practice, to ensure the training of teachers with multi-faceted education and to make pre-service teachers acquire qualifications.

Another research question was related to the academicians' recommendations for the development of a more qualified teacher training program after 2018. The academicians'

recommendations for the development of the teacher training program were grouped under three themes: the implementation of the program, the courses, and the selection of students for the program. Academicians' recommendations for the implementation were determined as such; courses and hours regarding implementation should be increased, internship should be started from the lower grades and its duration should be extended, the courses should be taught by the field academicians', scientific studies should be conducted in order to identify the deficiencies in the functioning of the courses and courses should be done in line with the appropriate disciplines. Academicians' recommendations about the courses were identified as; course content should be specified in detail, specific courses should be eliminated from the program, selected elective courses should meet the need. One of the recommendations emphasized by the academicians is about the selection of the students for the program. The academicians' recommended recruiting students by selecting them as teachers. Besides, academicians also suggest that the number of pre-service teachers be determined according to the need and that the teachers should be provided the opportunity to study for master degree.

Discussion and Conclusion

The research results revealed the reasons of the change in teacher training program as problems caused by the previous program, political reasons and the quest for qualified teacher training. Ünsal, Çetin, Korkmaz and Aydemir's (2019) study supports the result of this research regarding the problems and political reasons arising from the previous program. Likewise, the relevant studies emphasized that the problems arising from the previous program (Dinç and Doğan, 2010; Gerek, 2006; Ünsal, et al. 2019), the failure in the programs to respond to the requirements of the era due to the rapid realization and spread of the change (Gülersoy, 2010; Seferoğlu, 2007; Ünsal, et al., 2019) had an effect on the changes in the program. The quest for more qualified and contemporary, multi-faceted, well-equipped teacher training by increasing the quality of qualified teacher training processes is among the reasons for the change in the program. It is likely that the academicians' emphasis on the “quality” in teacher training can be affected by the prominence of the quality in teacher training and competencies (Erdem, 2016) and the discussions made about the quality of teachers in conferences and reports (Yıldırım, 2011).

Another result of the research was that the updated teacher training program would contribute to the training of teachers who would transfer the theory into practice. This may be due to the fact that “school experience” course which was previously thought to be ineffective and functional, was removed from the program, and “teaching practice” course was presented in two semesters as teaching practice 1 and 2 with the combination of course content. Teaching profession is a practice profession such as profession of doctor and engineering (Alter and Cogshall, 2009; Grossman and Mc Donald, 2008; Kazu and Yenen, 2015). In this respect, teaching practice course will have great contributions to developing much more effective communication with teacher-student-administration, transferring teaching strategies, methods and learning principles to the classroom and gaining experience about how to cope with disciplinary problems in the classroom (Akbar, 2001; Gujjar, Naoreen, Saifive Bajwa, 2010; Nwanekezi, Okoli and Mezieobi, 2011) along with providing the integrity of theory and practice, adopting the profession as well as understanding the profession better by ensuring concrete experiences to pre-service teachers (Oğuz, 2004).

Ortaokul Matematik Öğretmen Adaylarının Cebir Öğrenme Alanına İlişkin Alan ve Pedagojik Alan Bilgilerinin İncelenmesi

Investigation of Elementary School Mathematics Teacher Candidates' Subject Matter Knowledge and Pedagogical Content Knowledge Regarding the Algebra Learning Field

Feriha Hande İDİL¹, Serkan NARLI²

¹Sorumlu Yazar, Dr., Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye, deuhande@gmail.com, (<https://orcid.org/0000-0002-6205-7278>)

²Prof. Dr., Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Buca Eğitim Fakültesi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye, serkan.narli@deu.edu.tr, (<https://orcid.org/0000-0001-8629-8722>)

Geliş Tarihi: 29.03.2021

Kabul Tarihi: 09.11.2021

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, ortaokul matematik öğretmen adaylarının 8. sınıf cebir öğrenme alanına ilişkin alan ve pedagojik alan bilgilerini, “Öğretmek İçin Matematik Bilgisi” (ÖMB) modelinden yararlanarak incelemektir. ÖMB modeli, öğretmenlerin matematik öğretimi için sahip olmaları gereken bilgileri ortaya koymaktadır. Söz konusu modelin matematik öğretiminde yol gösterici olarak kullanılabilmesi ve dolayısıyla öğretmen yetiştirme sürecine katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden biri olan özel durum çalışması deseninden yararlanılarak yürütülmüştür. Araştırmanın katılımcılarını, Türkiye’de bir devlet üniversitesinde öğrenim gören üç son sınıf ortaokul matematik öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışmada yer alan öğretmen adayları ölçüt örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Her bir öğretmen adayı ile ÖMB modelinin bileşenlerine ilişkin görüşmeler yapılmıştır. Öğretmen adaylarının öğretim süreçleri gözlenmiş ve video kamera ile kaydedilmiştir. Öğretim süreçlerinin tamamlanmasının ardından öğretmen adayları ile genel bir görüşme daha yapılmıştır. Araştırmanın sonuçları, öğretmen adaylarının cebir öğrenme alanına ilişkin alan ve pedagojik alan bilgilerinde eksiklikler olduğunu göstermiştir. Öğretmen adaylarının eksikliklerinin özellikle uzmanlık alan bilgisi bileşenlerinde yoğunlaştığı tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmek için matematik bilgisi, alan bilgisi, pedagojik alan bilgisi, cebir öğrenme alanı, ortaokul matematik öğretmen adayları.

ABSTRACT

The purpose of this study is to examine the elementary school mathematics teacher candidates' subject matter knowledge and pedagogical content knowledge regarding the 8th grade algebra learning field by using “Mathematical Knowledge for Teaching (MKT)” model which developed by Ball, Thames and Phelps (2008). MKT model reveals the knowledge that teachers should have for teaching mathematics. It is thought that this model can be used as a guide in mathematics teaching and thus contribute to the teacher training process. The research was conducted by using the case study design, which is one of the qualitative research methods. The participants of the study were three middle school mathematics teacher candidates who were in their last year of the education process in a state university in Turkey. The teacher candidates who took part in the study were determined by criterion sampling method. First of all, interviews were made with each teacher candidate regarding the components of the MKT model. Then, the teaching processes of the teacher candidates were observed and recorded with a video camera. After

the teaching processes were completed, another general interview was held with the teacher candidates. The study results indicated that there are deficiencies in subject matter knowledge and pedagogical content knowledge of the teacher candidates regarding the algebra learning field. It was determined that the shortcomings of the teacher candidates were mainly in the specialized content knowledge components.

Keywords: Mathematical knowledge for teaching, subject matter knowledge, pedagogical content knowledge, algebra learning area, middle school mathematics teacher candidates.

GİRİŞ

Amerika Birleşik Devletleri Ulusal Matematik Öğretmenleri Konseyi (National Council of Teachers of Mathematics [NCTM], 2000) yayınladığı matematik ölçütlerinde öğrencilerin, kendilerini çevreleyen dünyadaki problemleri çözmeye matematikten yararlanmaları gerektiğini belirtmektedir. Söz konusu ölçütlere göre, matematiksel bilgi bireyin çevresini anlamlandırabilmesi için oldukça önemlidir. Günlük yaşamda ve iş hayatında gerekli olan analiz yapabilme, iletişim kurabilme ve yaratıcı düşünebilme gibi üst düzey davranışların gelişimini sağlayan bir alan olarak matematiğin öğrenilmesi kaçınılmazdır. Matematiğin böylesine önemli olması matematik öğretimi üzerine yapılan araştırmalara hız kazandırmıştır. Söz konusu güncel çalışmalar neticesinde, geleneksel yaklaşımdan ileri gelen “Ne öğretelim?” sorusundan “Nasıl öğretelim?” sorusuna doğru bir geçiş yaşanmıştır (Çelik ve diğerleri, 2018).

Shulman'ın öğretmen bilgisinin ayrıntılandırılması hakkında yapmış oldukları çalışmalar eğitim çevrelerinde büyük bir heyecan yaratmıştır. Öğretmen alan bilgisinin önemli bir parçası olarak gösterdiği ve “Pedagojik Alan Bilgisi” olarak isimlendirdiği bu kavram 1980’lerin ortalarında literatürde yerini almıştır. Bu kavramla beraber alan bilgisi ile pedagojik alan bilgisinin farklı kavramlar olduklarını kuramsal olarak ilk defa açıklayan Shulman olmuştur (Akar, 2010). Pedagojik alan bilgisi, bir öğretmeni bir bilim adamından ayıran bilgi tipidir. Konunun “öğretilebilirliğini” ele alır (Shulman, 1986). Shulman’ın fikirleri eğitim camiasına önemli bir sonuç sunmuş ve onları bu konu üzerine düşünmeye itmiştir. Çünkü o güne kadar eğitim camiası bir konuda hemfikirdi: Bir öğretmenin alan bilgisi düzeyi ne kadar yüksekse o derecede iyi bir öğretmen olur ve öğrencilerinin ders başarısı da buna ilintili olarak artar (Wilson, Floden ve Ferrini Mundy, 2001’den akt., Akar, 2010). Matematik öğretmenlerini, mühendisler, doktorlar veya fizikçiler gibi matematiği iyi bilen yetişkinlerden ayıran nokta matematik alanının nasıl anlamlı bir şekilde öğretilbileceği bilgisidir (Shulman, 1986, 1987). Shulman, bu açıklamasıyla matematik öğretmenlerini matematiği iyi yapabilen meslek gruplarından ayırarak alanında etkili bir öğretmen olabilmek için öğretmenin öğretime özgü bilgisinin (pedagojik alan bilgisi) oldukça önemli olduğunu belirtmiştir.

Shulman’ın çalışmalarıyla beraber öğretmenin rolü, bir müfredat uygulayıcısı olmaktan öğrenme ortamının organizatörü ve öğrenci öğrenmesinin yapı kurucusu olmaya doğru kayma göstermiştir (Even ve Tirosh, 1995). Öğretmen bilgi yapısı üzerindeki bu değişimlerin birçok araştırmacıyı etkilediği görülmüştür. Bu doğrultuda Shulman’ın alan bilgisi sınıflandırmasının öğretmen bilgisi üzerine etkilerini inceleyen çeşitli araştırmalar yapılmıştır (Ball, 1990; Borko ve diğerleri, 1992; Goulding, Rowland ve Barber, 2002). Ayrıca Shulman’ın öğretmen bilgisi kategorisi üzerine kurulu yeni kuramsal çerçeveler oluşturan araştırmalar da vardır (Gess Newsome, 1999; Hill ve Ball, 2004; Kolis ve Dunlap, 2004).

Shulman’ın düşüncelerinin eğitim camiası tarafından yoğun bir şekilde ilgi görmesi öğretime özel alan bilgisinin, daha açık bir ifadeyle alana ilişkin profesyonel bilginin var olmasından kaynaklanmaktadır. Ancak bu doğrultuda gerçekleştirilen araştırmaların önemli bir kısmı pedagojik alan bilgisi terimini -herhangi bir çalışma alanını göz önüne almadan- öğretmen bilgisi ve eğitimi hakkında genel fikirler oluşturmak amacıyla kullanmışlardır. Eisenhart ve Borko (1993), öğretmenin alan bilgisinin öğretmene özel olarak oluşturulması gerektiğini belirtmişlerdir. Söz konusu durum öğretmenlik bilgisi hakkında çalışmalar yapan

akademisyenleri; mühendislik, doktorluk meslekleri gibi öğretmenlik mesleğinin de kendisine has uzmanlık alanlarına sahip olduğu ve bu uzmanlık alanlarının her disiplin için farklı niteliklere sahip olması gerektiği sonucuna götürmüştür (Shulman, 1986; Ball, Hill ve Bass, 2005; Ball, Lubienski ve Newborn, 2001).

Ball ve diğerleri matematik öğretiminde ihtiyaç duyulan özel bilgiyi araştırmak amacıyla Öğretmek için Matematik Bilgisi (ÖMB) kuramsal çerçevesini oluşturmuşlardır. Bu çalışmada, ortaokul matematik öğretmen adaylarının 8. sınıf cebir öğrenme alanına ilişkin alan ve pedagojik alan bilgilerinin söz konusu ÖMB kuramsal çerçevesi yardımıyla incelenmesi amaçlanmıştır. Cebir öğrenme alanı içinde bulunan Örüntüler ve İlişkiler, Cebirsel İfadeler ve Denklemler alt öğrenme alanlarına yer verilmiştir.

Cebir öğrenme alanının matematik dersi öğretim programlarında oldukça geniş bir yer tutan matematiğin en önemli konu alanlarından biri olması birçok matematik eğitimcisini bu alanda çalışmaya yönlendirmiştir (Baş, Çetinkaya ve Erbaş, 2011; Işık ve Çağdaşer, 2009; Olkun ve Yeşildere, 2007; Warren ve Cooper, 2008). Mantıksal çıkarım ve genelleme yapma gibi üst düzey beceriler cebire ait kazanımlar aracılığıyla geliştirilebilir. Cebirin öğrenciler için bu denli önemli oluşu öğretimini de aynı oranda değerli kılmaktadır. Dolayısıyla, öğretmenlerin öğrencilerin başarılarını arttırmak için rehberlik etmeleri ve çabalarını doğru bir şekilde yönlendirmeleri önem kazanmaktadır (Işık ve Çelik, 2017). Öğrenme sürecinde öğrencilerin cebire ilişkin sahip oldukları kavram yanlışlarını ve sık yaptıkları hataları belirlemek ve bunları gidermek öğretmenin görevlerindedir (Ersoy ve Ardahan, 2003). Bu doğrultuda söz konusu çalışma aracılığıyla, öğretmen adaylarının cebir öğrenme alanına dair sahip oldukları alan bilgilerinin yanı sıra öğretime yönelik bilgilerinin de ortaya konulması amaçlanmıştır. Literatürde yer alan birçok araştırmanın aksine, çalışmanın öğretmen adayları üzerinden gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinden faydalanılarak gerçekleştirilmesi planlanmıştır.

1.1. Çalışmanın Kuramsal Çerçevesi

Çalışmada öğretmen adaylarının söz konusu yeterlilik alanları derinlemesine incelenmek istendiğinden ÖMB kuramsal çerçevesinden yararlanılmıştır. Çünkü Eisenhart ve Borko'ya (1993) göre bir öğretmenin öğretim sürecine ilişkin gözlem verilerinin analizinde, çoğunlukla sergilenen davranışların ya da alınan kararların hangi bilgi türünden (alan bilgisi, pedagojik alan bilgisi ya da ikisinin karışımı) etkilendiğinin belirlenmesi oldukça zordur. Bu doğrultuda çalışmada kullanılacak olan kuramsal çerçevenin, öğretmenlerin alan ve pedagojik alan bilgilerinin hangi göstergelerle incelenmesi gerektiğini kolaylaştırması yönünde katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

ÖMB kuramsal çerçevesi “Alan Bilgisi” ve “Pedagojik Alan Bilgisi” olmak üzere iki temel kategoriden oluşmaktadır. Alan Bilgisi boyutu; “Genel Alan Bilgisi” (GAB), “Uzmanlık Alan Bilgisi” (UAB), ve “Yaygın Alan Bilgisi” bileşenlerinden oluşurken; Pedagojik Alan Bilgisi boyutu; “Alan ve Öğrenci Bilgisi” (AÖB), “Alan ve Öğretme Bilgisi” (AÖTB) ve “Alan ve Müfredat Bilgisi” bileşenlerinden oluşmaktadır (Ball ve diğerleri, 2008). ÖMB kuramsal çerçevesinin bileşenleri Şekil 1’de gösterilmiştir.



Şekil 1. Öğretmek İçin Matematik Bilgisi Modeli (Ball, Thames ve Phelps, 2008)

Bu çalışmada aşağıda özetlenen ÖMB bileşenlerine odaklanılmıştır:

Genel Alan Bilgisi: Herhangi bir matematiksel problemin doğru olarak çözülebilmesi için gerekli olan matematiksel bilgidir. Bir öğretmenin matematik konularına hâkim olması, öğrencilerin yanlış cevaplarını fark etmesi ve doğru olmayan tanımları seçebilmesi genel alan bilgisi başlığı altında incelenmektedir.

Uzmanlık Alan Bilgisi: Matematik öğretimi için gerekli olan bilgi ve becerileri ifade eder. Bir matematik öğretmenin, matematik bilen herhangi bir kişiden farklı olarak öğretime yönelik sahip olması gereken matematiksel bilgiyi içerir.

Alan ve Öğrenci Bilgisi: Öğrenciler ve matematik hakkındaki bilgiyi bir araya getiren bileşendir. Öğrencilerin kavram yanlışlarını, en sık yaptıkları hataları, neyi kolay ya da zor bulacaklarını ve neyin onları motive edeceğini bilmeyi içerir.

Alan ve Öğretme Bilgisi: Matematiksel bir konunun öğretimi için en uygun öğretim yöntemlerine karar vermek, yöntemin avantaj ve dezavantajlarına hâkim olmak, konuya uygun örnekleri seçebilmek gibi becerileri içeren bilgi birimidir.

ÖMB modeli kullanılarak gerçekleştirilen çalışmanın 8. sınıf cebir öğrenme alanına ilişkin kazanımlara ulaşmada matematik öğretmen adaylarına rehber olabileceği düşünülmektedir. ÖMB yardımıyla bir yandan öğretmen adaylarının alan ve pedagojik alan bilgileri hakkında bilgi edinimi sağlanırken bir yandan da onların cebir kazanımlarına yönelik bilgi yapıları ve olası eksikleri değerlendirilmiştir. Araştırmanın problem ve alt problemleri de buna göre belirlenmiştir. Araştırmanın problem cümlesi şu şekildedir:

ÖMB kuramsal çerçevesiyle incelendiğinde ortaokul matematik öğretmen adaylarının 8.sınıf cebir öğrenme alanına ilişkin alan ve pedagojik alan bilgileri nasıldır?

Araştırmanın alt problemleri ise şöyledir:

ÖMB modelinin

1. Genel Alan Bilgisi (GAB) bileşeni açısından,
2. Uzmanlık Alan Bilgisi (UAB) bileşeni açısından,
3. Alan ve Öğrenci Bilgisi (AÖB) bileşeni açısından,
4. Alan ve Öğretme Bilgisi (AÖtB) bileşeni açısından

ortaokul matematik öğretmen adaylarının 8. sınıf cebir öğrenme alanına ilişkin bilgileri nasıldır?

YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli

Araştırma nitel araştırma yöntemi kullanılarak yürütülmüştür. Nitel araştırmalarda sorulacak sorular ve gözlem yapılacak durumlar çalışmanın kuramsal çerçevesine bağlıdır (Merriam, 2013). Bu çalışmada, ortaokul matematik öğretmen adaylarının cebir öğretme bilgileri, ÖMB kuramsal çerçevesi kapsamında incelenmiştir. Dolayısıyla öğretmen adaylarının durumları ayrıntılı olarak değerlendirilmek istenmiş ve öğretmen adayları ile görüşmelerin gerçekleştirilmesine ve ders anlatımlarının gözlemlenerek incelenmesine karar verilmiştir. Buna göre, araştırma özel durum çalışması deseninden yararlanılarak yürütülmüştür.

2.2. Çalışma Grubu

Çalışmaya başlamadan önce, İzmir Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü Etik Kurulu'ndan uygunluk onayı alınmıştır (Tarih: 17/11/2014, Toplantı sayısı: 13, Karar numarası: 8). Araştırmanın katılımcılarını ilköğretim matematik öğretmenliği anabilim dalında öğrenim gören son sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Katılımcılar, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ile seçilmiştir. Amaçlı örnekleme modellerinde temel amaç, araştırmanın konusunu oluşturan kişi, olay ya da durum hakkında ve belirli bir amaç doğrultusunda derinlemesine bilgi toplamaktır (Maxwell, 1996). Ölçüt örnekleme ise önceden belirlenmiş bütün koşulları taşıyan bireylerle çalışmayı amaç edinir. Katılımcı öğretmen adaylarının seçiminde kullanılacak ölçütler lisans ortalamaları, mesleki deneyimleri ve araştırmaya katılmaya gönüllü olmaları olmuştur. Öğretmen adaylarının hem söz konusu ölçütlere ilişkin bilgilerinin edinilmesinde hem de genel olarak matematik öğrenme ve öğretme süreci ile ilgili düşüncelerinin tespitinde araştırmacılar tarafından hazırlanan “Öğretmen Adaylarını Tanıma Formu” kullanılmıştır. Toplam 50 öğretmen adayının formda yer alan sorulara verdikleri cevaplar incelendikten sonra çalışmaya dahil edilen üç öğretmen adayı belirlenmiştir.

Seçilen öğretmen adayları özel ders vermeleri nedeniyle öğretmenlik deneyimi yaşadıklarını belirtmiştir. Ayrıca, bir öğretmen adayı lisans öğrenimi boyunca gönüllü olarak bir yardım kuruluşunda ortaokul öğrencilerine ders anlattığını ifade etmiştir. Çalışmada öğretmen adaylarının isimleri için takma isimler kullanılmıştır. Araştırmaya katılan ortaokul matematik öğretmen adaylarının cinsiyetlerine ve lisans ortalamalarına ait bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Öğretmen Adaylarına İlişkin Bilgiler

Öğretmen Adayı	Cinsiyet	Lisans Ortalaması
İpek	Kadın	2,65
Nisa	Kadın	3,01
Mete	Erkek	3,28

Katılımcı öğretmen adaylarının profillerine ilişkin bilgiler ve sınıf içi düzenlemeleri aşağıda kısaca özetlenmiştir. Söz konusu bilgilerin edinilmesinde “Öğretmen Adaylarını Tanıma Formu” göz önünde bulundurularak gerçekleştirilen ön görüşme verilerinden yararlanılmıştır.

2.2.1. Öğretmen Adayı Mete

Mete, ilköğretim matematik öğretmenliği son sınıfta öğrenim görmektedir. Lise öğrenimini bir Anadolu öğretmen lisesinde tamamladığını ve iki yıldır özel ders vererek matematik öğretiminde deneyim kazandığını belirtmiştir. Özel ders öğrencilerinin büyük bir kısmını ortaokul 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin oluşturduğunu ancak lise düzeyinde de öğrencilerinin olduğunu ifade etmiştir. Matematik öğretmeni olmak istemesine neden olarak öğrenim sürecinde yaşadıklarını göstermiştir. Öğrenim süreci boyunca matematik

öğretmenlerini çok sevdiğini ve onları örnek aldığını belirtmiştir. Ayrıca, şu anki ders anlatımında dahi geçmiş yıllardaki matematik öğretmenlerinden etkilenmiş olabileceğini dile getirmiştir.

2.2.1.1. Mete'nin Öğrenme Ortamının Özellikleri

Mete, 8. sınıf cebir öğrenme alanı konularının öğretimine ilişkin derslerini 24 kişilik bir sınıfta gerçekleştirdi. Sıralar en çok aşına olunan arka arkaya oturma düzeni şeklinde düzenlendi. Mete öğrenme süreci boyunca sınıf-sıra düzeninde sadece bir kez değişikliğe gitti. Gerçekleştirdiği etkinlik sırasında, öğrencilerin birbirlerinden öğrenmelerine olanak sağlayan ve aralarındaki iletişimi arttıran küme yerleşim düzenini kullandı. İlk dersinde, hazırlamış olduğu ders notlarını projeksiyon cihazı vasıtasıyla öğrencilere sundu. Bu süreçte ara ara sınıf tahtasını da kullandı.

2.2.2. Öğretmen Adayı İpek

İlköğretim matematik öğretmenliği son sınıfta öğrenim gören öğretmen adayı İpek, lise öğrenimini bir düz lisede tamamlamıştır. Lisans öğreniminin ilk yılından itibaren bir yardım kuruluşunda gönüllü öğretmenlik yapmaktadır. Söz konusu kurumda ara ara görev almasının kendisine oldukça tecrübe kazandırdığını ve mesleki anlamda özgüvenini arttırdığını ifade etmiştir. İpek, söz konusu yardım kurumunda sınavlara hazırlanan ortaokul ve lise öğrenci gruplarıyla çalıştığını belirtmiştir. Ayrıca lise düzeyinde iki özel ders öğrencisi olduğunu dile getirmiştir. İlkokul ve ortaokul yıllarında matematik dersini sevmediğini ve bu alanda iyi olmadığını ifade eden İpek, bu duruma neden olarak öğretmenleri hakkındaki olumsuz düşüncelerini öne sürmüştür.

2.2.2.1. İpek'in Öğrenme Ortamının Özellikleri

İpek derslerini 30 kişilik klasik sınıf ortamında gerçekleştirdi. Ders süreçlerinde sıra düzeninde herhangi bir değişiklik yapmadı. İpek, 1. ve 3. derslerinde sınıfta bulunan projeksiyon cihazından yararlanarak derslerini işledi. Sunumlarında konuya ilişkin görsellerden ve video kayıtlarından sık sık faydalandı. Bu sırada ara ara sınıf tahtasını da kullandı. Konu anlatımından sonra 2. ve 4. derslerinde ise sadece tahtayı kullanarak soru çözümüne zaman ayırdı.

2.2.3. Öğretmen Adayı Nisa

Lise öğrenimini bir Anadolu lisesinde tamamlayan Nisa, ilköğretim matematik öğretmenliği son sınıfta öğrenim görmektedir. Lisans öğrenimi boyunca ortaokul ve lise düzeyinde öğrencilere özel ders vererek tecrübe kazandığını belirtmiştir. Özel ders öğrencilerinin çoğunluğunu ortaokul öğrencilerin oluşturduğunu ve özellikle de 8. sınıf öğrencilerinin sayıca fazla olduğunu ifade etmiştir. Nisa her ne kadar matematik dersini sevse de lise döneminde matematik öğretmeni olmak gibi özel bir amacının olmadığını ve üniversite sınavında aldığı puana göre tercih yaptığını söylemiştir. O dönemde matematik öğretmeni olmak gibi bir hedefi olmasa da lisans öğreniminin ilk yıllarında kendisine uygun bir tercih yaptığını fark ettiğini belirtmiştir.

2.2.3.1. Nisa'nın Öğrenme Ortamının Özellikleri

Nisa derslerini 32 kişilik klasik sınıf ortamında gerçekleştirdi. Öğretim süreci boyunca Nisa sınıfın sıra düzeninde herhangi bir değişiklik yapmadı. Her dört dersinde de sınıfta yer alan projeksiyon cihazını aktif olarak kullandı. Derslerini genellikle hazırladığı sunum üzerinden sürdürdü. Bu süreçte sınıf tahtasını da sık sık kullandığı gözlemlendi.

2.3. Veri Toplama Araçları

Öğretmen adaylarıyla gerçekleştirilen görüşmeler, derslere ilişkin video kayıtlar, araştırmacının gözlem sürecinde elde ettiği notlar ve öğretmen adaylarına ilişkin çeşitli dokümanlar çalışmanın veri kaynağını oluşturmaktadır. Buna göre, "Öğretmen Adaylarını

Tanıma Formu”, “Bileşenlere İlişkin Görüşme Formu”, “Ders Gözlem Formu” ve “Derslere Yönelik Genel Görüşme Formu” olmak üzere dört adet veri toplama aracı geliştirilmiştir. Bu formlara uzman görüşleri alındıktan sonra uygulama öncesinde pilot çalışmalar da yapılarak son hali verilmiştir. Öğretmen Adaylarını Tanıma Formu ortaokul matematik öğretmen adaylarının kişisel geçmişleri, deneyimleri ve matematik dersini öğrenme ve öğretme süreci ile ilgili olup çalışma grubunu belirlemek amacıyla kullanılmıştır. Diğer formlar ise aşağıda tanıtılmıştır.

2.3.1. Bileşenlere İlişkin Görüşme Formunun Geliştirilmesi

Öğretmen adaylarıyla gerçekleştirilen görüşmelerin birincisi, ders anlatımlarının gözlemlenmesinden bir hafta önce yapılmıştır. Söz konusu ön görüşmede araştırmacılar tarafından oluşturulan Bileşenlere İlişkin Görüşme Formu kullanılmıştır (Bkz. Ek 1). Söz konusu görüşmenin amacı, ÖMB teorik çerçevesinin bileşenleri doğrultusunda öğretmen adaylarının cebir öğrenme alanına ilişkin bilgilerini incelemektir.

Form, modelin 4 bileşenine ilişkin toplam 14 sorudan oluşmaktadır. Görüşme sorularının hazırlanmasında; Ball ve diğerleri (2008) tarafından yazılan “Content Knowledge for Teaching – What makes it special?” adlı makaleden yararlanılmıştır. Form 4 bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde “Genel Alan Bilgisi” bileşenine ait 3 soru, ikinci bölümde “Uzmanlık Alan Bilgisi” bileşenine ait 5 soru, üçüncü bölümde “Alan ve Öğrenci Bilgisi” bileşenine ait 3 soru ve dördüncü bölümde “Alan ve Öğretme Bilgisi” bileşenine ait 3 soru yer almaktadır.

Görüşme formunda yer alan sorularla ilgili matematik eğitimi alanında çalışmalar yürüten 2 öğretim üyesinden uzman görüşü alınmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda gerekli ekleme ve çıkarmalar yapılarak forma son hali verilmiştir. Bileşenlere ilişkin görüşme formunun ‘Uzmanlık Alan Bilgisi’ başlığı altında yer alan 1 soru uzman görüşleri doğrultusunda çıkartılmıştır. Ayrıca formun dil geçerlilik çalışması yapılarak forma son hali verilmiştir.

2.3.2. Ders Gözlem Formunun Geliştirilmesi

Araştırmacılar tarafından hazırlanan Ders Gözlem Formunun amacı öğretmen adaylarının derslerinde cebir öğrenme alanına ilişkin konuları nasıl işlediklerini ÖMB kuramsal çerçevesi kapsamında incelemektir (Bkz. Ek 2). Form yardımıyla öğretmen adaylarının derslerinde görülen bazı önemli noktalar not edilmiştir. Araştırmacı tarafından not edilen söz konusu durumlar derslerin tamamlanmasının ardından gerçekleştirilen görüşmede öğretmen adaylarına soru olarak yöneltilmiştir. Formun oluşturulmasında, Deborah Ball ve ekibi tarafından ortaya konulan “Öğretme İçin Matematik Bilgisi” kuramsal çerçevesi ile Ball ve diğerleri (2008) tarafından yazılan “Content Knowledge for Teaching – What makes it special?” adlı makaleden yararlanılmıştır. Form, 4 bileşene ilişkin toplam 19 göstergeden oluşmaktadır. Dil geçerlilik çalışması ve uzman görüşleri sonrasında forma son hali verilmiştir. Gözlem formundaki boyutlar doğrultusunda sınıf içi video kayıtları ve gözlem notları analiz edilmiştir. Video çekimlerinin ayrıntılı olarak yazıya aktarımı yapılmıştır. Yazıya aktarımı yapılan kayıtların öğretmen adayları tarafından gözden geçirilmesiyle güvenilirlik sağlanmaya çalışılmıştır.

2.3.3. Derslere Yönelik Genel Görüşme Formunun Geliştirilmesi

Bir diğer görüşme, öğretmen adaylarının ders anlatımlarının tamamlanmasının hemen ardından gerçekleştirilmiştir. Araştırmacılar tarafından oluşturulan Derslere Yönelik Genel Görüşme Formu ile öğretmen adaylarının dersleri esnasında yaşanan olaylar, bu olayların nedenleri ile öğretmen adaylarının yaşananlara ilişkin fikirleri ve dersleri hakkındaki öz eleştirileri anlaşılmasına çalışılmıştır (Bkz. Ek 3). Derslere Yönelik Genel Görüşme Formu’nun hazırlanmasında; National Center for Research on Teacher Learning (NCRTL) tarafından yayınlanan “A Study Package for Examining and Tracking Changes in Teachers’ Knowledge” adlı çalışmadan yararlanılmıştır (Kennedy, 1993). Bu formda da dil geçerlik çalışması yapılmış ve 2 öğretim üyesinden uzman görüşü alınmıştır. Formda yer alan 3 soru uzman görüşleri doğrultusunda çıkartılmış ve forma son hali verilmiştir.

2.4. Gözlem ve Görüşme Süreci

Belirlenen üç öğretmen adayı çalışmanın yapılaş amacı ve uygulama süreci ile ilgili bilgilendirilmiştir. Ders anlatımları öncesi öğretmen adayları ile ayrı ayrı yapılan görüşmelerde “Bileşenlere İlişkin Görüşme Formu” (Bkz. Ek 1) yardımıyla öğretmen adaylarının ÖMB kuramsal çerçevesinin bileşenlerine göre cebir öğrenme alanına ilişkin sahip oldukları bilgileri incelenmiştir.

Ayrıca adaylara, araştırmacı tarafından kendi istekleri doğrultusunda ders planlarını hazırlayabilecekleri belirtilmiştir. Öğretmen adayları ortaokul matematik dersi öğretim programında yer alan 8. sınıf cebir öğrenme alanı kazanımlarına göre öğretim süreçlerinde yer verecekleri etkinlikleri, çalışma yapraklarını ve yararlanacakları materyalleri belirleyip ders planlarını hazırlamışlardır. Planları dâhilinde sunumlarını 4 ders saatinde tamamlayabileceklerini belirtmişlerdir. Bu ders planları da yazılı dokümanlar kapsamında değerlendirilmiştir.

Bu aşamadan sonra ders takibi, ortaokul matematik öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında gözlem ve uygulama yaptıkları okulda gerçekleştirilmiştir. Uygulama için gerekli yasal izinler alınmıştır. Sekizinci sınıf cebir öğrenme alanına ilişkin derslerin yapıldığı süre boyunca öğretmen adaylarının dersleri video kamera ile kaydedilmiştir. Ayrıca, öğretmen adaylarının ders anlatımları esnasında ortaya çıkan durumlar, araştırmacılar tarafından hazırlanan gözlem çizelgesi yardımıyla da not edilmiştir.

Ders gözlemlerinin ardından öğretmen adayları ile bir görüşme daha gerçekleştirilmiştir. Söz konusu görüşmede “Derslere Yönelik Genel Görüşme Formu” (Bkz. Ek 3) kullanılarak öğretmen adaylarının öğretim süreçlerine ilişkin kendilerini nasıl değerlendirdikleri sorgulanmıştır.

2.5. Araştırmanın Geçerlilik ve Güvenirliği

Nitel verilerin elde edilmesinde çeşitli veri toplama tekniklerinden faydalanılmaktadır. Verilerin farklı kaynaklardan toplanmasının sebebi, araştırmacının “sistemik hata” yapma riskini azaltmaktır (Maxwell, 1996). Nitel araştırmalarda en sık kullanılan veri toplama yöntemleri görüşme, gözlem ve doküman incelemesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Araştırmanın geçerliliğini arttırabilmek için, görüşme ve gözlem yöntemlerine ek olarak, öğretmen adaylarının kullandığı yazılı ve görsel materyaller de araştırmaya dâhil edilmiştir. Genel olarak geçerliğe yönelik, görüşme, gözlem ve doküman incelemesi yoluyla derlenen veriler birbirleriyle karşılaştırılarak ve desteklenerek analiz edilmiştir. Böylelikle veri çeşitlenmesi ile araştırmanın geçerliği sağlanmıştır.

Araştırmanın güvenirliliğini arttırmak için bulgular doğrudan yorum katılmadan verilmiş ve katılımcılardan doğrudan alıntılar yapılmıştır. Verilerden elde edilen kodlamalar alanında uzman iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı kodlanmış olup, sonrasında bir araya getirilerek uyum yüzdesi hesaplanmıştır. Kodlamalar arasında %80 oranında uyum görülmüştür. Kodlamalardaki farklılıkları ortadan kaldırmak için kodlamalar tekrar gözden geçirilmiş ve bu kodlamalarla ilgili fikir birliğine ulaşılmıştır. Bunun dışında ayrıca veri analizi süreci detaylı bir şekilde açıklanmıştır.

2.6. Verilerin Analizi

Öğretmen adaylarıyla yapılan görüşmeler, derslerin video kayıtları ve yazılı dokümanlar çalışmanın veri kaynağını oluşturmaktadır. Çalışmanın veri toplama aşamaları sırasıyla Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Araştırmanın Sırasıyla Veri Toplama Aşamaları

Sıra	Veri Toplama Aşamaları
1.	Öğretmen adaylarını tanıma formundan elde edilen bilgiler
2.	Bileşenlere ilişkin görüşmelerin ses kayıtları
3.	Birinci derslerin video kayıtları
4.	İkinci derslerin video kayıtları
5.	Üçüncü derslerin video kayıtları
6.	Dördüncü derslerin video kayıtları
7.	Derslere ilişkin genel görüşmelerin ses kayıtları

Veri analizinde içerik analizinden yararlanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek'e (2008) göre içerik analizinde, benzeyen veriler belli temalar altında birleştirilir ve okuyucunun anlayabileceği şekilde düzenlenir. Her bir veri kaynağının analizi neticesinde elde edilen sonuçlar kıyaslanarak araştırma problemlerine ilişkin genel sonuçlar elde edilmeye çalışılmıştır. Veri toplama araçlarından elde edilen veriler düzenlenerek ÖMB kuramsal çerçevesinin bileşenlerine ilişkin göstergelere göre analiz edilmiştir. Bileşenleri değerlendirmede kullanılan göstergeler Tablo 3'de sunulmuştur.

Tablo 3. Kuramsal Çerçeveyi Oluşturan Bileşenlere İlişkin Göstergeler

Bileşenler	Bileşenlere İlişkin Göstergeler
A. Genel Alan Bilgisi	A1. Öğretmenler çeşitli matematiksel hesaplamaları ve problemleri doğru bir şekilde cevaplayabilirler. A2. Öğretmenler öğrencilerin yaptıkları hataları fark edebilirler. A3. Öğretmenler, matematiksel ifadeleri ve terimleri doğru bir şekilde kullanırlar.
B. Uzmanlık Alan Bilgisi	B1. Öğretmenler, öğrencilerin soru ve cevaplarını nedenleriyle birlikte açıklayabilirler. B2. Öğretmenler, matematik alan dilini doğru bir şekilde kullanabilirler. B3. Öğretmenler öğrencilere ulaşılması hedeflenen kazanımlar doğrultusunda sorular yöneltebilirler. B4. Öğretmenler, öğrencilerinin seviyelerini göz önüne alarak öğrenim sürecinde değişiklikler yapabilirler.
C. Alan ve Öğrenci Bilgisi	C1. Öğretmenler, öğrencilerin yaygın hatalarını ve kavram yanılgılarını göz önünde bulundurarak derslerinde bunları engelleyici yaklaşımlarda bulunabilirler. C2. Öğretmenler, öğrencilerin dikkatini çekebilen onları motive eden çeşitli örneklerle, etkinliklere derslerinde yer verebilirler. C3. Öğretmenler öğrencilerinin herhangi bir konunun hangi noktasında zorlanacaklarının farkındadırlar.
D. Alan ve Öğretme Bilgisi	D1. Öğretmenler, dersin hedeflerine uygun plan hazırlayabilirler ve planları doğrultusunda derslerini gerçekleştirebilirler. D2. Öğretmenler, derslerinde uygun strateji, yöntem ve tekniklerden yararlanabilirler. D3. Öğretmenler, öğrencileri kazanımlara ulaştırmada etkili olabilecek ders materyallerini seçebilirler ve amaca uygun bir şekilde kullanabilirler.

BULGULAR

Gözlem, görüşme ve döküman analizi süreçleri sonunda her bir öğretmen adayından elde edilen veriler kuramsal çerçevenin bileşenlerine ilişkin göstergeler doğrultusunda alt başlıklar halinde sunulmuştur.

3.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Tablo 4. Genel Alan Bilgisi Bileşenine İlişkin Göstergeler

Bileşen	Bileşene İlişkin Göstergeler
Genel Alan Bilgisi	<p>A1. Öğretmenler çeşitli matematiksel hesaplamaları ve problemleri doğru bir şekilde cevaplayabilirler.</p> <p>A2. Öğretmenler öğrencilerin yaptıkları hataları fark edebilirler.</p> <p>A3. Öğretmenler, matematiksel ifadeleri ve terimleri doğru bir şekilde kullanırlar.</p>

Görüşme sonuçlarından ve ders video kayıtlarından elde edilen bilgilere göre öğretmen adaylarının GAB'nin birinci göstergesi bağlamında çeşitli hesaplamaları ve problemleri genel itibarıyla doğru cevaplayabildikleri görülmüştür. Bu gösterge bağlamında öğretmen adaylarına yöneltilen “Özdeşlik ve denklem arasındaki fark nedir?” sorusuna verilen yanıtlar aşağıdaki gibidir:

Bence özdeşlik ile denklem arasındaki fark, özdeşliklerde eşitliğin her iki tarafındaki ifadeler birbirine aynı yapıda yani aynı değere sahip olmalı. Denklemde ise herhangi bir tarafındaki bilinmeyenler diğer tarafında bilinen bir sayıya eşitlik durumu söz konusudur... (Mete-Bileşenlere İlişkin Görüşme).


Denklemlerde bir ya da birden fazla bilinmeyen vardır. Ayrıca denklemlerin dereceleri var. Birinci dereceden, ikinci dereceden olabilir mesela. Özdeşlikler denklem sistemini oluşturma aşaması olabilir mi? Öyle sanırım. Başka bir şey söyleyemiyorum, çünkü aklıma gelmedi gerçekten. Yani arasındaki fark, özdeşlikleri bir şeye eşitlemiyoruz sanki zaten onlar bir şeyin açılımı... (İpek-Bileşenlere İlişkin Görüşme).

Denklemler de bilinmeyen var mı özdeşliklerde de var ancak özdeşliklerde kare küp kuvvetlerin alımı şeklinde oluyor. Denklemlerde amaç bilinmeyeni ya da bilinmeyenleri bulmak ama özdeşliklerde açılımlardan yararlanarak sonuca gitmeye çalışıyoruz... (Nisa-Bileşenlere İlişkin Görüşme).

Öğretmen adaylarının yanıtları değerlendirildiğinde özdeşlik ve denklem arasındaki farkı belirtmekte oldukça zorlandıkları görülmüştür. Mete ve Nisa soruyu uygun bir matematiksel dil kullanarak açıklayamamalarına rağmen beklenen yanıtı dolaylı da olsa yakın açıklamalar yapabilmişlerdir. Öğretmen adayı İpek'in söylemleri incelendiğinde ise beklenen yanıtı yakın herhangi bir açıklama yapamadığı görülmüştür. Bu sorunun ardından öğretmen adaylarının GAB hakkında daha detaylı fikir sahibi olmak amacıyla probleme uygun denklem kurmayı gerektiren iki soru daha yöneltilmiştir (Bkz. Ek 1 - Bileşenlere İlişkin Görüşme Formu). Öğretmen adaylarından Mete bu iki soruda zorlanmadan problemlere uygun denklemleri yazabilmiş ve doğru cevaba ulaşmıştır. İpek'in ise her iki soru üzerinde uzun süre düşündüğü ve yanıtlarından emin olamadığı görülmüştür. İpek söz konusu soruların cevabına ilişkin denklemi kurmakta zorlanmış ancak birkaç başarısız denemenin ardından doğru cevabı verebilmiştir. Öğretmen adaylarından Nisa ise, problemlere ilişkin uygun denklemleri kuramamış dolayısıyla iki soruyu da yanlış cevaplamıştır. Gerçekleştirilen görüşmelere ek olarak öğretmen adaylarının öğretim süreçlerinin incelenmesiyle de adayların GAB hakkında bazı bilgilere ulaşılmıştır. Mete ve İpek'in öğrencilerin kendilerine yönelttiği bazı soruları cevaplamakta zorluk yaşadıkları görülmüştür.

Özel sayı örüntüleriyle ilgili açıklamalarda bulunurken bir öğrenci ve Mete arasında yaşanan diyalog Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5. Mete’nin Birinci Dersinden Bir Bölüm

Sunum	
Mete	Pascal üçgeninden hareketle pek çok sayı örüntüsü çıkarılabilir. Örneğin turuncu kısımlar birer artarak devam ediyor.
Öğrenci	Yeşil kısımlar da 2, 3, 4 ve 5 artarak devam ediyor.
Mete	Evet orda da bir örüntü var.
Öğrenci	Hocam peki burada az önce bahsettiğiniz Fibonacci’yi bulabilir miyiz?
Mete	Hımm, evet Fibonacci dizisi de bu üçgende karşımıza çıkan örüntülerden biridir. Ama, bir dakika, baktığımız zaman 1, 1 tamam 2 ediyor. Şu anda göremedim sanırım. Daha sonra bir daha bakalım.

Mete, Fibonacci dizisinin de Pascal üçgeninde yer alan özel örüntülerden biri olduğunu bilmektedir. Ancak nasıl bulunacağı bilgisine sahip değildir.

Bir diğer gösterge doğrultusunda öğretmen adaylarından beklenen, öğrenci cevaplarının kontrolünü yapıp onlara doğru ya da yanlış şeklinde geri bildirim yapabilmeleridir. Üç öğretmen adayının öğretim süreçleri incelendiğinde derslerinde konuya ilişkin sorular sormaya oldukça önem verdikleri gözlenmiştir. Öğretmen adaylarından Mete ve Nisa’nın öğrenci yanıtlarını değerlendirirken İpek’e göre daha sakin davrandıkları ve bunun için daha çok zaman ayırdıkları görülmüştür. Bu öğretmen adayları söz isteyen her bir öğrencinin yanıtının ardından doğru ya da yanlış şeklinde geri bildirimde bulunmuşlardır. Ayrıca bazı öğrenci cevaplarının neden doğru ya da neden yanlış olduğu ile ilgili ek açıklamalar yaptılar. İşlem adımlarını takip etmeyi gerektiren bazı sorularda sıraların aralarında gezinip öğrencilerin yanıtlarını kontrol ederek de geri bildirim de bulundular.

GAB’nin üçüncü göstergesi doğrultusunda öğretmen adaylarının dersleri incelendiğinde, matematiksel ifadelerin doğru kullanımına özen gösterildiği belirlenmiştir. Ancak matematiksel ifadelerin doğru yazımı konusunda en hassas davranan öğretmen adayının Mete olduğu görülmüştür. Bunun yanı sıra, Mete öğrencileri en sık yapılan hatalar konusunda bilgilendirmiştir. Ayrıca, öğretmen adaylarının öğretim süreçleri incelendiğinde her birinin konu için önemli olan terimlere de derslerinde yer verdikleri görülmüştür.

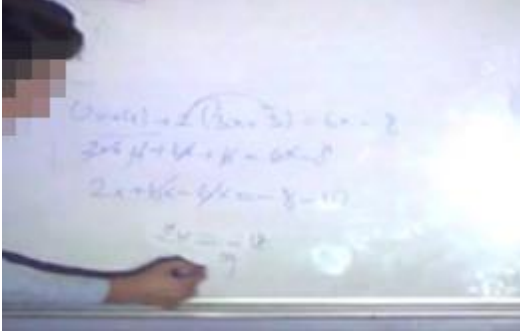
3.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Tablo 6. Uzmanlık Alan Bilgisi Bileşenine İlişkin Göstergeler

Bileşen	Bileşene İlişkin Göstergeler
Uzmanlık Alan Bilgisi	B1. Öğretmenler, öğrencilerin soru ve cevaplarını nedenleriyle birlikte açıklayabilirler. B2. Öğretmenler, matematik alan dilini doğru bir şekilde kullanabilirler. B3. Öğretmenler öğrencilere ulaşılması hedeflenen kazanımlar doğrultusunda üretken matematik soruları yöneltebilirler. B4. Öğretmenler, öğrencilerinin seviyelerini göz önüne alarak öğrenim sürecinde değişiklikler yapabilirler.

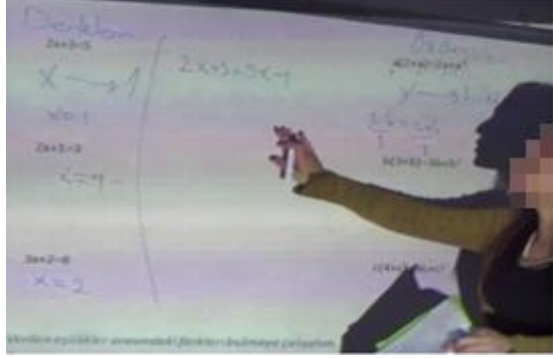
Öğretmen adaylarının dersleri, herhangi bir durumu derinlemesine öğrenmek için öğrenciler tarafından sorulan sorulara yaptıkları açıklamalar ve çeşitli öğrenci cevaplarına getirdikleri yorumlar bağlamında incelenmiş olup öğretmen adaylarından Mete ve Nisa'nın İpek'e göre söz konusu öğrenci sorularına daha fazla zaman ayırdıkları ve öğrenci cevaplarını detaylı bir şekilde ele aldıkları gözlenmiştir. Mete ve Nisa'nın yaptığı açıklamaların bir kısmı sırasıyla Tablo 7 ve Tablo 8' de gösterilmiştir.

Tablo 7. Mete'nin İkinci Dersinden Bir Bölüm

Tahta	
Mete	Bu şekilde bilinenleri bir tarafa bilinmeyenleri bir tarafa alıyoruz.
Mete	Evet, düzenleyelim, $2x+6x$ ve karşı taraftaki $6x$ eksi olarak sol tarafa geldi. Toplarsak $2x$ olur.
Öğrenci	Hocam, eşitliğin her iki tarafından da $6x$ 'i çıkararak da yapabilir miyiz, yani denge bozulmasın? Ben öyle yaptım da.
Mete	Öyle de doğru olur.
Öğrenci	Ben bu şekilde anlamadım, şimdi denge bozulmadı mı? Neden eksi oldu hocam?
Mete	Dediğin gibi de yapabiliriz tabi ama o zaman uzun sürer. Zaten terazi üzerinde öyle yapmıştık. Bu şekilde ters çevirerek yaparsan daha kısa sürüyor. Himm, işte onun kısa yolu gibi düşünebilirsin. Bir önce ki dersimizde bahsetmiştik ters çevirme metodundan.
Mete	Aslında burada dengeyi bozuyoruz gibi geliyor sana ama bu şekilde de dengeyi koruyoruz. İşlemi iki tarafa da yazmaktansa bir tarafa yazıyoruz. Çünkü bakın burada sonuç zaten 0 çıkar. Bu yüzden sadece bir tarafta işlem yapmış gibi görünüyoruz.

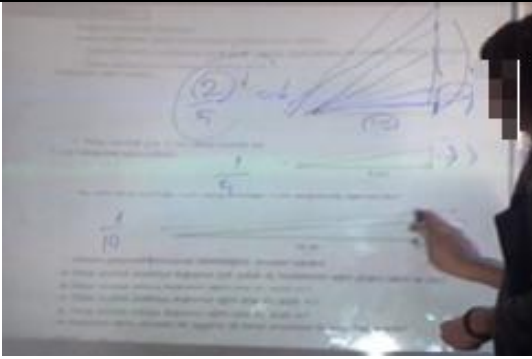
Metenin dersinde, ters çevirme metodunda odak noktası dengeleme üzerinde olmadığından öğrenci anlamakta zorluk çekmiştir. Mete aslında farklı bir uygulama yapmadıklarını ve dengenin bozulmadığını belirterek öğrencinin denklem çözümünü yapısal olarak kavramasını kolaylaştırmaya çalışmıştır.

Tablo 8. Nisa'nın Birinci Dersinden Bir Bölüm

Öğrenci	Hocam şey oluyor aslında. Eşitliğin diğer tarafında da bilinmeyen varsa özdeşlik; tek bir tarafında varsa denklem oluyor. Neden buradan hangisi denklem hangisi özdeşlik karar veremiyoruz?
Sunum	
Nisa	Aslında öyle karar veremeyiz. Mesela $2x+3=5x-1$ olsun. Bak burada da iki bilinmeyen var. Ama eşitliğin her iki tarafındaki x değerlerine aynı değerleri versem sağlanmaz. Özdeşlik de hangi değeri verirsen ver eşitliğin sağlanması gerekir.
Öğrenci	O zaman denklemde yalnız bir özdeşlikte sonsuz değer bulabiliriz.
Nisa	Şöyle ki biz şu anda birinci dereceden denklemlerin üzerinden gittik. Daha sonra ikinci dereceden denklemleri öğrendiğimizde iki değer de eşitliği sağlayabilecek. Şu şekilde söylesek daha doğru. Denklemlerde eşitliği sağlayan değerler sınırlıdır. Özdeşliklerde ise her sayı için sağlanır.
Nisa	Tamam mı anlaşıldı mı?
Öğrenci	Evet, anlaşıldı hocam. Deneyip anlamaya çalışacağız o zaman.
Nisa	Evet, deneyebilirsiniz. Hadi diğer örnekleri de incelemeye devam edelim.

Öğretmen adaylarından İpek'e diğer öğretmen adaylarına göre öğrenciler tarafından oldukça az sayıda soru sorulduğu görüldü. Bu duruma neden olarak İpek'in kendisine yöneltilen sorulara detaylı açıklamalar yapmaması ve hızlı bir şekilde derslerine devam etmesi gösterilebilir (Bkz. Tablo 9).

Tablo 9. İpek'in İkinci Dersinden Bir Bölüm

Sunum	
Öğrenci	Hocam çizdiğiniz üçgenler mesela sivri uç sağ tarafa bakacak şekilde olsa da eğim aynı olur değil mi?
İpek	Evet. Yine aynı işlemi yap değişmez.
İpek	Tamam. Çocuklar bakın. Devam edelim.

İpek'in öğrencinin sorduğu sorunun üzerinde durmadığı bir an önce kaldığı yerden dersine devam ettiği gözlenmiştir. Hızlı bir şekilde derse devam etme isteği öğrencinin sorduğu soruya hatalı cevap vermesine de neden olmuştur. İpek söz konusu üçgenin yönü değiştiğinde eğimin değişmeyeceğini söylemektedir. Hâlbuki üçgenler aynı eğim açalarına sahip olsalar da yönleri farklı olduğundan eğimin işareti değişecek dolayısıyla sonuç farklı olacaktır.

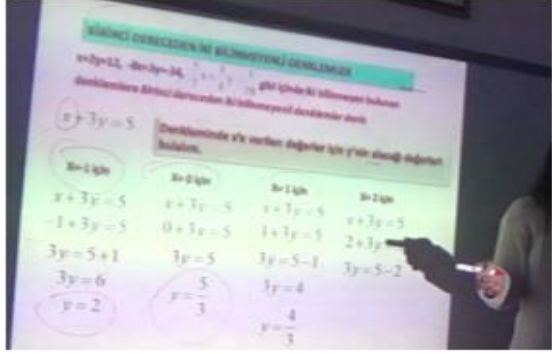
Matematiksel düşünebilmenin temel gerekliliklerinden biri; alana ilişkin dilin doğru kullanımınıdır. ÖAB'nin ikinci göstergesi bağlamında öğretmen adaylarının öğretim süreçleri matematik dilini doğru kullanabilmeleri açısından değerlendirildiğinde en çok problem yaşayan öğretmen adayının İpek olduğu sonucuna varılmıştır. İpek bilinmeyen değer veya değişken olarak belirtmesi gereken matematiksel ifadeleri x'li y'li şeyler olarak ifade etmiştir (Bkz. Tablo 10).

Tablo 10. İpek'in İkinci Dersinden Bir Bölüm

İpek	Evet, burada denklemimiz x'li şeylerden oluşuyor. Biraz önce söylemiştim bunlar değişebilir. Mesela daha önce a'lı bir denklemi çözmüştük.
Öğrenci	Hocam birden fazla da oluyor mu denklem içinde?
İpek	Onları da göreceğiz. Ama şimdi bir tanesini bilmediğimiz örneklerle çalışıyoruz. Sonra x'li y'li şeylerin bir arada olduğu örnekleri de göreceğiz.

Ayrıca, İpek'in matematiksel ifadeleri sözel olarak tanımlamak yerine “burada” ve “buraya bakıldığında” vb. şeklinde ifade ederek bu konuya yeterince özen göstermediği gözlenmiştir. Diğer öğretmen adaylarıyla karşılaştırıldığında, Mete'nin matematik dilini daha dikkatli kullanmaya özen gösterdiği ve öğrencilerini bu konuda sık sık uyardığı görülmüştür. İpek'in dersinde görülen matematiksel ifadeyi sözel ifadeye dönüştürme problemi nadir olarak Nisa'nın derslerinde de yaşanmıştır (Bkz. Tablo 11).

Tablo 11. Nisa'nın Üçüncü Dersinden Bir Bölüm

Tahta	
İpek	Buraya bakıyoruz şimdi. Evet, x'e değer verip y'nin alabileceği değerleri inceleyelim. Bir de x'e -1 değerini verince y 2 oluyor gördüğünüz gibi. Buradakilere sırasıyla baktığımızda farklı x değerleri için y'nin aldığı değerleri görüyoruz.

ÖAtB ile ilgili olan önemli bir gösterge de bir öğretmenin daha derin bir matematiksel anlayış oluşturmada yardımcı olma becerisidir. Bu noktada öğretmen adaylarından beklenen üretken matematik soruları sorabilmeleri ve öğrencilerin düşüncelerini, ihtiyaçlarını ve deneyimlerini hesaba katarak öğretme fırsatları yaratabilmeleridir. Ancak Mete ve İpek'in öğrencilerin matematiksel düşüncelerini genişleten, zorlayan ya da teşvik eden etkili sorular soramadıkları gözlemlendi.

Öğretmen adaylarının dersleri ÖAB'nin, “Öğretmen adayları öğrencilerin seviyelerini göz önüne alarak derslerinde değişiklikler yapabilirler.” göstergesi bağlamında incelenmiştir. Öğrencilerin ilgili konuyu daha iyi anlayabilmeleri için öğretmen adaylarının derslerinde bazı

değişikliklere yer verdikleri görülmüştür. Genel olarak, bu değişiklikler konuyu tekrar anlatma, değişik materyallerden yararlanma ve örnek soru sayısını artırma şeklinde gerçekleşti. Öğretmen adaylarının, öğrencilerin anlamakta sorun yaşadığı noktalarda konuyu farklı yöntemlerle başka bir yoldan anlatmak yerine çoğunlukla aynı şekilde tekrar anlattıkları görüldü.

3.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Tablo 12. Alan ve Öğrenci Bilgisi Bileşenine İlişkin Göstergeler

Bileşen	Bileşene İlişkin Göstergeler
Alan ve Öğrenci Bilgisi	<p>C1. Öğretmenler, öğrencilerin yaygın hatalarını ve kavram yanlışlarını öngörebilirler.</p> <p>C2. Öğretmenler, öğrencilerin dikkatini çekebilen onları motive eden çeşitli örneklerle, etkinliklere derslerinde yer verebilirler.</p> <p>C3. Öğretmenler öğrencilerinin herhangi bir konunun hangi noktasında zorlanacaklarının farkındadırlar.</p>

Öğretmen adayları, AÖB'nin birinci göstergesi bağlamında derslerden önce kendileriyle gerçekleştirilen görüşmede, öğrencilerin yapabilecekleri çeşitli hatalar ve sahip olabilecekleri kavram yanlışlarına ilişkin düşüncelerini belirtmişlerdir. Araştırmacı tarafından yöneltilen “8. sınıf cebir öğrenme alanına ilişkin öğrencilerin yaygın hataları ve kavram yanlışları nelerdir? Öğrenciler niçin bu tür hataları yapıyor olabilirler? Hatalar nasıl düzeltilebilir?” sorularına öğretmen adaylarının verdikleri yanıtlar aşağıdaki gibidir:

Öğrenciler en çok ters işlem hataları yapıyorlar. Bazen çarpılması gerekirken böldükleri olabiliyor ya da tam tersi. Bu toplama çıkarmada da görülebilir. Mesela $16x=8$ denkleminde bölme yerine çarpma yapan bir özel ders öğrencim olmuştu. Şaşırmadım değil görünce. Başka hımm, işaret hataları olabilir. Eşitliğin karşısına genellikle doğru geçiremiyorlar ifadeyi. Bana kalırsa öğrencileri birçok konuda hataya götüren sahip oldukları kavram yanlışları aslında. Tabi basit hatalar için söylemiyorum, bazen işaretler unutulabilir, dikkatsizlikten işlem hataları yapılabilir (Mete- Bileşenlere ilişkin görüşme).

Aslına bakarsanız şu an hangi hataları yapabileceklerini bilemiyorum. Ama kâğıdıma birkaç soru yazayım. Aa evet soru üzerinden sanırım hangi hataları yapabileceklerini tahmin edebilirim. Ama söylediklerimin hata mı kavram yanlışlığı mı olduğundan şüpheliyim. Yok, bir kavramı yanlış anlamıyla bilmeleri kavram yanlışlığıydı. Bu nedenle hata yaparlar. Tamam, mesela öğrenciler işaretleri genelde karıştırıyorlar. Özellikle eksi işaretinde çok hata yapılıyor. Parantezin önünde yer alan eksi işaretinin parantezin içindeki ifadeleri etkileyebileceğini görmezden gelerek soruları çözüyorlar (İpek- Bileşenlere ilişkin görüşme).

Evet, öğrenciler sahip oldukları kavram yanlışları nedeniyle çeşitli hatalar yapıyorlar. Aslında öğretmenler bu yanlışların bilinciyle soru sorabilirlerse sıkıntı kalmaz. Örnek verecek olursam bazen öğrenciler eksi işaretini hiç görmeden işlem yapıyorlar. Yani işlem olarak eksi işaretini kullanıyor ama sayının önünde olunca yine pozitifmiş gibi hareket ediyor. Bir öğrencim böyle yapıyordu özel derste. 7. Sınıfta tam sayıları iyi anlamadığını düşündüm ve tekrar tam sayıları anlattım. Ayrıca eşitliğin diğer tarafına geçirirken de çok problem yaşıyordu. Sürekli neden böyle yaptığımızı anlayamadığını söylüyordu. İşte aslında bu da eşit işaretinin iyi anlaşılmasından kaynaklanıyor bence. Eşitlik sonucu bulunca yazmada kullanılan bir sembol olarak biliniyor. Denge anlamı üzerinde durulması gerekiyor (Nisa- Bileşenlere ilişkin görüşme).

Öğretmen adaylarının söylemleri incelendiğinde, öğrencilerin cebir öğrenme alanına ilişkin yaygın hata ve kavram yanılgıları hakkında sınırlı bilgiye sahip oldukları görülmektedir. Mete öğrencilerin genellikle ters işlem ve işaret hataları yaptıklarını belirtirken, İpek ve Nisa ise öğrencilerin eksi işaretinden kaynaklanan bazı hatalar yaptıklarını belirtmişlerdir.

Öğretmen adaylarının dersleri AÖB'nin ikinci göstergesi bağlamında incelendiğinde öğrencilerin dikkatlerini çeken, derse daha iyi motive olmalarını sağlayan örnek ve etkinliklerden yararlanabildikleri gözlenmiştir. Üç öğretmen adayının söz konusu dersleri incelendiğinde sık sık günlük hayattan örnekler kullandıkları görülmüştür. Özellikle öğretmen adaylarından Mete ve Nisa'nın örüntüler konusuna giriş yaparken kullandıkları örnekler öğrencilerin yoğun ilgisiyle karşılaşmıştır. Öğretmen adaylarından Mete ve İpek'in ise derslerinde öğrencilerin ilgisini çeken etkinliklere yer verdikleri görülmüştür. Mete'nin "Doğrusal denklem sistemlerini cebirsel yöntemlerle çözer." ve "Doğrusal denklem sistemlerini grafikleri kullanarak çözer." kazanımları doğrultusunda hazırladığı "Garfield Zayıflıyor" ve "Ben Bilmem Yeşim Bilir" adlı etkinliklerinin öğrencilerin derse yönelik motivasyonlarının artırılmasında etkili oldukları görülmüştür. Aynı kazanımlar doğrultusunda İpek'in hazırladığı "Takipçim Var Ünlüyüm" adlı etkinlik de öğrencilerden yoğun ilgi görmüştür. Her üç etkinlikte yer alan soruların çözümü sırasında da öğrencilerin dersi diğer derslere nazaran daha büyük bir ilgiyle takip ettikleri gözlenmiştir.

AÖB'nin üçüncü göstergesi doğrultusunda, araştırmacı tarafından öğretmen adaylarına "8.sınıf cebir öğrenme alanındaki hangi konuları öğrencilerin anlaması daha uzun zaman alır?" sorusu yöneltilmiştir. Her bir öğretmen adayı, belirttiği konu ya da konuların öğrencilere göre neden zor gelebileceği hakkında ayrıntılı açıklamalar yapmıştır. Öğretmen adaylarının açıklamaları şu şekildedir:

Bence öğrenciler özellikle denklem çözümede çok zorlanırlar. Çünkü burada harfli sembollerin kullanımı söz konusu. İşte, değişken, bilinmeyen kavramları ve eşitlik işaretlerinin anlamı öğrenciler tarafından iyi anlaşılmalı. Örneğin, harfli ifadelerin farklı değerler alabileceğini anlamakta zorlanabilirler. Sürekli sabit olmadığını iyi anlatmamız gerekir. Özellikle hemen klasik denklem soruları ile başlanırsa öğrenciler zorlanır. Sözel ifadeler kullanarak denklem oluşturma alıştırmaları yapılırsa daha kısa sürede öğrenirler. Onun dışında örüntülerin genel kuralını bulmakta da zorlanırlar. Çünkü sıra sayısı ile terim sayısı arasındaki ilişkiyi bulmak süre isteyebilir. Bazen ben de bulamıyorum (gülüyor) (Mete- Bileşenlere ilişkin görüşme).

Biraz düşünmem lazım, evet öncelikle kendimden yola çıkacağım. Mesela örüntünün kuralını bulmakta zorlandığım oluyor, cebirsel olarak yazmak zamanımı çokça alabiliyor. Şekil üzerinden gitmek lazım ama gerçekten zor sorular var. Ayrıca özel ders öğrencilerime denklem sistemlerini anlatmak baya zamanımı almıştı. Öğrenci katsayısı 1 olan denklemlere yok etme metodunu uygulamakta zorlanmıyorum ama 1'den farklı olanlarda problem yaşıyor. Ya da bir bilinmeyeni buluyor ama hangi denklemde yerine koyup diğer bilinmeyeni bulacağına karar veremiyor. Yani, hangi denklemde yerine koyarsa koysun sonucun aynı çıkacağını fark edemiyor. Bence öğrenci denklem değişince bilinmeyen de farklılaşacağını düşünüyor burada. Nedeni bu olabilir. Demek ki sembolleri iyi anlatmamız gerekiyor (İpek- Bileşenlere ilişkin görüşme).

Öğrencilerin çarpanlara ayırma konusunu anlamaları uzun süre alabilir. Öğrenci nereden başlayacağını bilemiyor mesela. Yani, paranteze mi alınacak, nasıl gruplandırılacak uzun süre düşünüyor. Tam kare ifadelerde var. Yöntemlerin hepsini düşünmesi gerekiyor. Ayrıca denklemleri anlamaları da zaman alabilir. Özellikle işaretlerin neden diğer tarafta değiştiği konusu anlaşılıyor. Eğer konunun başında eşitlik kavramı iyi anlatılmazsa sorun olur (Nisa- Bileşenlere ilişkin görüşme).

Öğretmen adaylarından Mete denklemler ve örüntüler, İpek örüntüler ve doğrusal denklemler, Nisa ise özdeşlikler ve denklemler konularında öğrencilerin anlamakta güçlük

yaşayabilecekleri noktalara değinmişlerdir. Ayrıca Mete ve İpek öğrencilerin örüntülerin genel kuralını cebirsel olarak ifade etmede problem yaşayabileceklerini düşünmektedirler.

3.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Tablo 13. Alan ve Öğretme Bilgisi Bileşenine İlişkin Göstergeler

Bileşen	Bileşene İlişkin Göstergeler
Alan ve Öğretme Bilgisi	<p>D1. Öğretmenler, dersin hedeflerine uygun plan hazırlayabilirler ve planları doğrultusunda derslerini gerçekleştirebilirler.</p> <p>D2. Öğretmenler, derslerinde uygun strateji, yöntem ve tekniklerden yararlanabilirler.</p> <p>D3. Öğretmenler öğrencileri kazanımlara ulaştırmada etkili olabilecek ders materyallerini seçebilirler ve amaca uygun bir şekilde kullanabilirler.</p>

AÖB'nin birinci göstergesi bağlamında araştırmacılar tarafından herhangi bir müdahalede bulunulmamasına rağmen, her bir öğretmen adayının söz konusu kazanımlar doğrultusunda gerçekleştirecekleri derslere ilişkin planlarını hazırlayabildikleri görülmüştür. Öğretmen adayları ortaokul matematik dersi öğretim programı aracılığıyla derslere ilişkin kazanımların neler olduğu, kazanımların içeriği ve dikkat edilmesi gereken noktalar hakkında çeşitli bilgilere ulaştıklarını belirtmişlerdir. Bununla uyumlu olarak, üç öğretmen adayı da hazırlamış oldukları ders planlarında derslerle ilgili kazanımları, öğrenme-öğretme yöntem ve tekniklerini, yararlanılacak ders materyallerini, öğrenme-öğretme süreçlerine yönelik etkinlikleri ve derslerin diğer derslerle ilişkisini detaylı olarak açıklayabilmişlerdir. Ancak, öğretmen adaylarının bazı derslerde gelişen beklenmedik durumlar sebebiyle planlarının dışında hareket etmek durumunda kaldıkları gözlenmiştir. Örneğin, öğretmen adayı Nisa ders planında yer verdiği ama öğretim süreci esnasında uygulayamadığı bir etkinliği olduğunu belirtmiş ve bu duruma neden olarak ders süresini ayarlayamamasını göstermiştir.

Öğretmen adaylarının dersleri AÖB'nin ikinci göstergesi ışığında genel olarak incelendiğinde en fazla kullanılan yöntemlerin düz anlatım ve soru-cevap teknikleri olduğu görülmüştür. Özellikle konu anlatımı sırasında yoğun olarak düz anlatım yöntemi tercih edilmiştir. Bununla beraber, soru-cevap tekniği eski konuları hatırlatırken, ders anlatımı sırasında, ders anlatımının hemen sonrasında soru çözümü yaparken ya da ders bitiminde konuyu kimlerin anlayıp anlamadığını tespit ederken kullanılmıştır. Mete soru-cevap ve düz anlatım tekniklerinin yanı sıra ikinci dersinin sonunda pazaryeri, dördüncü dersinin sonunda ise istasyon tekniğine yer vermiştir. İpek, ders planında istasyon tekniğini kullanacağını belirtmesine rağmen süre yetersizliğinden dolayı teknikten yararlanamamıştır. Öğretmen adayı Nisa ise derslerinde soru-cevap ve düz anlatım tekniği haricinde farklı bir teknikten yararlanmamıştır.

Öğretmen adaylarının dersleri AÖB'nin üçüncü göstergesi bağlamında genel itibariyle incelendiğinde planlarında belirttikleri ders materyallerini sınıfta kullanabildikleri gözlenmiştir. Üç öğretmen adayı da ders anlatımlarını hazırladıkları sunum aracılığıyla gerçekleştirmeyi tercih etmiştir. Sunumlarda kullandıkları örnek soru ve açıklamalar için genellikle ders kitabından yararlandıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca, Mete kullandığı bazı sorular için test kitaplarından da yararlandığını belirtmiştir. Öğretmen adaylarından Mete ve İpek, etkinlik ve çalışma yaprakları hazırlama sürecinde internet kaynakları ve lisans öğrenimlerinde yaptıkları çalışmalardan da yararlandığını belirtmiştir. Nisa ise kullandığı çalışma yaprağını daha önce hazırladığını ve yeni bir çalışma yapmadığını ifade etmiştir.

Çok fazla kaynaktan yararlandım ama en çok ders kitabından sanırım. Diğer kaynaklardan işte test kitaplarından da yararlandım, soru alırken de kitaptaki örneklerle karşılaştırdım. Her türlü soru çeşidini koymak istedim etkinliklerime, çalışma yapraklarına. Onun dışında üniversite de özel öğretim yöntemleri dersinde yaptığımız

etkinlikler ve çalışma yapraklarından yararlandım. İnternettekilere de baktım. ... (Mete-Derslere yönelik genel görüşme).

Sunumda kullandığım görsel ve açıklamaların büyük kısmını 8. sınıf ders kitabından aldım. Açıkçası en doğru bilgi burada diye çok fazla kaynaktan yararlanmayı düşünmedim. Soruları da ders kitabında bulunan alıştırmalardan aldım. Ama bir kısmının üzerinde benim de oynamalar yaptığım oldu. Etkinlik için internette araştırma yaptım, çok içime sinen olmadı. Bazılarının sorularından yararlanarak kendim oluşturduğum etkinliği. Hatta özel öğretim yöntemlerinde hazırladığımız etkinlikler de vardı. Onların sorularını da kullandım... (İpek-Derslere yönelik genel görüşme).

Birçok şeyi kullandım aslında. Sunumdakiler için ders kitabından alıntılar yaptım. Öğrencilere vermem gereken bilgiler olabilir diye ders kitabından pek uzaklaşmadım. Çalışma yaprağım hazır, geçen yıl grup ödevimizdi... (Nisa-Derslere yönelik genel görüşme).

Öğretmen adayları ayrıca cebir öğrenme alanına ilişkin konuların daha iyi anlaşılması için derslerinde kullandıkları materyallere dair şu açıklamalarda bulunmuşlardır:

Konunun daha iyi anlaşılması için derslerimde sunumdan yararlandım. Çünkü görsellerin önemli olduğunu düşünüyorum. Tabi beni yazma işinden de kurtardı. Daha hızlı ilerleyebildim. Eşitliğin denge durumunu anlatmakta bir askıdan yararlandım. Terazi gibi kullandım. Bunu internette görmüştüm. Sanırım faydalı oldu. Başka, evet, cebir karoları tabi ki. Öğretim programında da öneriliyor. Kesinlikle özdeşlik ve çarpanlara ayırma konularında çok işime yaradı. Konuları öğrencilere cebir karolarıyla anlattıktan sonra çalışma yaprağı dağıttım. Buradaki modellerin cebirsel ifadesini yazmakta zorlanmadılar. Yani, düşünüyorum da çalışma kağıdı yerine cebir karolarını da öğrencilere dağıtabilirdim. Ama işte sınıfta çok fazla gürültü oluyor. Dersten kopmalar falan... (Mete- Derslere yönelik genel görüşme).

Cebir için kullanılacak materyal sınırlı bence. Belki de benim eksikim bu. Sınıfa cebir karoları haricinde bir şey getirmedi. Zaten sunumda her şey vardı. Hatta cebir karolarını da getirdim ama kullanmadım. Çünkü sunumda hazırladığım modeller işimi gördü. Öğrenciler soruları cevapladı. Çalışma yaprağını hızlı bir şekilde tamamladılar Medcezir etkinliği de kesinlikle doğrusal denklemler konusunun daha iyi anlaşılmasını sağladı... (İpek- Derslere yönelik genel görüşme).

Cebir karolarını kullandım. Öğrenciler özdeşlikler ve çarpanlara ayırmayı sevdiler böylelikle. Bir de eğim konusunda farklı üçgenler oluşturmak için geometri tahtasından yararlandım. Kenar uzunlukları değiştikçe eğim de ki değişimi görmelerini istedim. İşte, sunumumdaki resimler de çok işe yaradı. Öğrenciler hani daha bir ilgiyle takip ettiler. Ek olarak öğrencilerin öğrendiklerini pekiştirmeleri için çalışma kâğıdı kullandım... (Nisa-Derslere yönelik genel görüşme).

Öğretmen adaylarının dersleri ve ifadeleri genel olarak değerlendirildiğinde, materyallerini dersin kazanımları doğrultusunda kullanabildikleri söylenebilir. Üç öğretmen adayı da özdeşlik ve çarpanlara ayırma konularında cebir karoları kullanımının önemli olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca, Nisa'nın üçgenlerin dik kenarlarının uzunlukları değiştikçe eğimin nasıl değiştiğini açıkladığı dersinde geometri tahtasından faydalandığı görülmüştür. Diğer öğretmen adayı Mete ise birinci dereceden bir bilinmeyenli denklemler konusuna girişte bir elbise askısını terazi gibi kullanarak eşitlik işaretinin denge göstergesi olduğunu belirtmeye çalışmıştır.

Araştırmanın veri toplama araçları olan Bileşenlere İlişkin Görüşme Formu, derslerin video kayıtlarını içeren Gözlem Formu ve Derslere Yönelik Genel Görüşme Formu aracılığıyla öğretmen adayları hakkında elde edilen tüm veriler araştırmanın sonunda birlikte değerlendirilerek analiz edilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre, öğretmen adaylarının alan ve pedagojik alan bilgi düzeyleri ÖMB modelinin göstergeleri ışığında Tablo 14'de özetlenmiştir.

Tablo 14. Öğretmek İçin Matematiksel Bilgisi Modeline Göre Öğretmen Adaylarının Alan ve Pedagojik Alan Bilgi Düzeyleri

BİLEŞENLER VE GÖSTERGELERİ	METE	İPEK	NİSA
Genel Alan Bilgisi			
A1. Öğretmenler, çeşitli hesaplamaları ve problemleri doğru bir şekilde cevaplayabilirler.	IV	III	III
A2. Öğretmenler, öğrencilerin yaptıkları hataları fark edebilirler.	V	IV	V
A3. Öğretmenler, matematiksel ifadeleri ve terimleri doğru bir şekilde kullanırlar.	V	V	V
Uzmanlık Alan Bilgisi			
B1. Öğretmenler, öğrencilerin soru ve cevaplarını nedenleriyle birlikte açıklayabilirler.	V	I	V
B2. Öğretmenler, matematik alan dilini doğru bir şekilde kullanabilirler.	V	II	IV
B3. Öğretmenler, öğrencilere ulaşılması hedeflenen kazanımlar doğrultusunda üretken matematik soruları yöneltebilirler.	II	II	IV
B4. Öğretmenler, öğrencilerin seviyelerini göz önüne alarak öğrenim sürecinde değişiklikler yapabilirler.	III	II	III
Alan ve Öğrenci Bilgisi			
C1. Öğretmenler, öğrencilerin yaygın hatalarını ve kavram yanılgılarını öngörebilirler.	IV	II	III
C2. Öğretmenler, öğrencilerin dikkatini çekebilen onları derse motive eden çeşitli örneklerle, etkinliklere derslerinde yer verebilirler.	V	V	IV
C3. Öğretmenler, öğrencilerin herhangi bir konunun hangi noktasında zorlanacaklarının farkındadırlar.	V	V	IV
Alan ve Öğretim Bilgisi			
D1. Öğretmenler dersin hedeflerine uygun plan hazırlayabilirler ve planları doğrultusunda derslerini gerçekleştirebilirler.	V	V	IV
D2. Öğretmenler derslerinde uygun strateji, yöntem ve tekniklerden yararlanabilirler.	V	IV	III
D3. Öğretmenler, öğrencilerini kazanımlara ulaştırmada etkili olabilecek ders materyallerini seçebilirler ve amaca uygun bir şekilde kullanabilirler.	V	IV	V
I=Oldukça yetersiz, II=Yetersiz, III=Orta, IV=Yeterli, V=Oldukça yeterli			

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada ortaokul matematik öğretmen adaylarının cebir öğrenme alanına ilişkin alan ve pedagojik alan bilgileri “Öğretmek İçin Matematik Bilgisi” (ÖMB) kuramsal çerçevesi kullanılarak incelenmiştir. Söz konusu inceleme neticesinde öğretmen adaylarının “Genel Alan

Bilgisi” (GAB), “Uzmanlık Alan Bilgisi” (UAB), “Alan ve Öğrenci Bilgisi” (AÖB) ve “Alan ve Öğretme Bilgisi” (AötB) hakkında detaylı bilgiler edinilmiştir. Öğretmen adaylarının herbir bileşene ilişkin çeşitli bilgi eksiklikleri olmakla birlikte bilgi eksikliklerinin özellikle UAB bileşenlerinde yoğunlaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

4.1. Genel Alan Bilgisi

GAB'nin “Öğretmenler çeşitli matematiksel hesaplamaları ve problemleri doğru bir şekilde cevaplayabilirler” göstergesine göre öğretmen adaylarının çeşitli matematiksel hesaplamaları ve problemleri genel itibarıyla doğru cevaplayabildikleri görülmüştür. Adaylar sınırlı sayıda da olsa bazı soruları cevaplamakta sıkıntı yaşamışlardır. Ryan ve McCrae (2006) çalışmalarında, çeşitli matematik sorularını yanıtsız bırakmanın ve yapılan hataların, adayların GAB'ndeki eksikliğe işaret ettiğini vurgulamaktadırlar. Bu bağlamda öğretmen adaylarının GAB'nde eksikliklerin olduğu söylenebilir. Literatürde öğretmen adaylarının GAB'nin yetersiz olduğunu tespit eden çalışmalar mevcuttur (Aslan Tutak, 2009; Ball, 1990). Ball (1990) çalışmasında incelediği öğretmenlerin GAB'nin yeterli olduğunu belirlemesine rağmen derinlemesine bir GAB'ne sahip olmadıklarını belirtmiştir.

GAB'nin “Öğretmenler öğrencilerin yaptıkları hataları fark edebilirler.” göstergesi bağlamında öğretmen adaylarının söylemleri ve davranışları göz önüne alındığında üç öğretmen adayının da çoğunlukla öğrencilerin hatalarını fark edebildikleri gözlenmiştir.

GAB'nin diğer bir göstergesi “Öğretmenler, matematiksel ifadeleri ve terimleri doğru bir şekilde kullanırlar.” şeklindedir. Bu doğrultuda, öğretmen adaylarının dersleri incelendiğinde üç öğretmen adayının da hazırlamış oldukları sunumlarda ve tahta kullanımlarında matematiksel ifadeleri doğru kullanmaya dikkat ettikleri gözlenmiştir. Öğretmen adayları ayrıca 8. sınıf cebir öğrenme alanına ilişkin terimlerin tanımlarına derslerinde yer vermişler ve terimleri doğru bir şekilde ifade etmeye özen göstermişlerdir. Üç öğretmen adayının da terimlerin açıklamalarına derslerinde yer verip örnek sorularla pekiştirmek istemeleri, tanımları öğrenme süreci üzerinde etkili gördüklerini düşündürmektedir. Van den Kieboom (2013), öğretmen adaylarının matematik öğretim bilgilerini araştırdığı çalışmasında GAB'ni “Öğretmen adayları öğrettikleri matematiksel terim ve kavramları iyi bir şekilde anlamalı ve kurdukları problemlerin çözümünde doğru bir şekilde kullanabilmelidirler.” şeklinde ifade etmiştir. Dolayısıyla öğretmen adaylarının cebire ilişkin matematiksel terim ve kavramları doğru bir şekilde kullanabiliyor olmalarının genel alan bilgilerinin değerlendirilmesi noktasında önemli olduğu söylenebilir.

4.2. Uzmanlık Alan Bilgisi

Öğretmen adaylarının gözlemlenen dersleri ve kendileriyle gerçekleştirilen görüşmeler UAB'nin göstergeleri bağlamında incelenmiştir.

UAB'nin “Öğretmenler, öğrencilerin soru ve cevaplarını nedenleriyle birlikte açıklayabilirler.” göstergesi kapsamında katılımcıların öğretim süreçleri değerlendirildiğinde Mete ve Nisa'nın, öğrenci sorularına daha fazla zaman ayırdıkları ve öğrencilerin yanıtlarını detaylı bir şekilde ele aldıkları gözlenirken İpek'in derslerinde ise tam tersi bir durum gözlenmiştir. İpek genellikle öğrencilerin kendisine yönelttikleri sorulara fazla zaman ayırmayıp dersine devam etme eğiliminde olmuştur. İpek'in bazı öğrenci sorularını hatalı cevapladığı da gözlenmiştir. Bu durum öğretmen adayının öğrenci yanıtlarını derinlemesine bir anlamlandırma sürecine alamadığını göstermektedir. Literatürdeki bazı çalışmalarda da bu yönde sonuçlara ulaşılmıştır (Even ve Markovits, 1995; Even ve Tirosh, 1995; Tirosh, 2000). Hill de (2007) çalışmasında ortaokul matematik öğretmenlerinin öğrencilerin soru ve cevaplarını, farklı çözüm yöntemlerini nedenleriyle birlikte yanıtlayabilecek kadar yeterli olmadıklarını belirtmiştir. Hill ve Lubienski (2007), UAB'nin kavram ve algoritmalara yönelik açıklamalar ve nedenler sunulabilmesini ve öğrencilerin çalışmalarına yönelik matematiksel değerlendirmeler yapılabilmesini içerdiğini belirtmişlerdir. Toluk Uçar (2011) araştırmasında öğretmen adaylarının genellikle işlemsel anlamaya ilişkin açıklamalar yapabildiklerini ve açıklamalarını gerekçelendirmede yetersiz kaldıklarını tespit etmiştir. İpek'in özel alan bilgisindeki

yetersizlikler öğrenci sorularını fazla önemsememesine, hatalı yanıtlar vermesine ve öğrenci hatalarının nedenlerini derinlemesine yorumlayamamasına neden olmuş olabilir.

UAB'nin ikinci göstergesi olan "Öğretmenler matematik alan dilini doğru bir şekilde kullanabilirler." kapsamında katılımcıların öğretim süreçleri incelendiğinde öğretmen adaylarından Mete'nin matematik alan dilini kullanmada çok dikkatli davrandığı ve matematiksel ifadeleri sözel ifadelere çevirmede herhangi bir problem yaşamadığı görülmüştür. Yeşildere'ye (2007) göre öğretmenin sahip olduğu alan bilgisi düzeyi, matematiksel dilin doğru kullanımı üzerinde etkilidir. Bu doğrultuda öğretmen adayı Mete'nin en yüksek lisans başarı ortalamasına sahip olması ve diğer öğretmen adaylarına nispeten GAB'ne yönelik göstergeler bağlamında daha iyi bir performans sergilemesi matematiksel dili doğru kullanmasında etkili olmuş olabilir.

UAB'nin üçüncü göstergesi "Öğretmenler öğrencilere ulaşılması hedeflenen kazanımlar doğrultusunda üretken matematik soruları sorabilirler." çerçevesinde öğretmen adaylarından beklenen öğrencilerin düşüncelerini, ihtiyaçlarını ve deneyimlerini hesaba katarak öğretme fırsatları yaratabilmeleridir. Özkan'a (2011) göre sınıf içi öğretimin öğrenme üzerinde etkili olmasını ve öğretimin niteliğini arttıran en önemli unsur öğrencilere sorulan sorulardır. Derin matematiksel düşünüş oluşturmaya yönelik sorular öğrencilerin matematiksel genellemeler geliştirmelerine, kanıtlamalarına ve kullanmalarına yardımcı olmaktadır (Russell, 1999). Bu doğrultuda, böylesine önemli olan bir eylemin doğru seçimler yapılarak düzenlenmesi gerektiği söylenebilir. Öğretmen adaylarının dersleri incelendiğinde Nisa'nın soru sormayı diğer öğretmen adaylarına göre daha etkili kullandığı sonucuna ulaşılmıştır. Nisa'nın, öğrencilerin düşüncelerinden yararlanarak yönelteceği soruları şekillendirdiği ve kuralları bir an önce vermek yerine öğrenciler tarafından hissedilmesini sağladığı görülmüştür. Matematik eğitimi üzerinde çalışan birçok araştırmacı da öğrencilerin matematiksel düşünceleri üzerine odaklanmanın önemini vurgulamıştır (Ginsburg ve Amit, 2008; NCTM, 2000; Russell, 1999). Mete ve İpek'in ise öğrencilerin matematiksel düşüncelerini genişleten, zorlayan ya da teşvik edebilen soruları sormakta sıkıntı yaşadıkları genellikle derslerinde işlemlerin sonucunu bulmaya yönelik ve evet-hayır gibi kısa yanıtlar verilmesini gerektiren sorular sormayı tercih ettikleri gözlenmiştir. Bu alandaki bir başka araştırmada da öğretmenlerin genellikle öğrenilmiş bilgilerin tekrarını ortaya koyan nitelikte kısa cevaplı sorular sorma eğiliminde olduğu sonucuna varılmıştır (Teachervision, 2010'dan akt., Özkan, 2011).

UAB'nin bir diğer göstergesi "Öğretmenler öğrencilerinin seviyelerini göz önüne alarak öğretim sürecinde değişiklikler yapabilirler" kapsamında öğretmen adaylarından beklenen öğrencilerinin öğretim süreçlerindeki durumlarını gözlemleyerek ilgili konuyu daha iyi anlayabilmeleri için derslerinde bazı değişikliklere gidebilmeleridir. Öğretmen adaylarının derslerinde üç tür değişiklik görülmüştür. Bu değişiklikler konuyu tekrar anlatma, örnek soru sayısını artırma ve değişik materyallerden yararlanma şeklindedir. Matematik derslerinde konuyu tekrar anlatma yaklaşımı öğretmenlerce oldukça sık tercih edilmektedir (Budak, Budak, Tutak ve Dane, 2009). Sınıf ortamında çözülen soruların sayısı artıkça öğrencilerin konuları öğrenme oranı da artmaktadır (Gage ve Berliner, 1994). Öğretim materyalleri ile desteklenen dersler öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırır (Arslan, 2003; İnan, 2006; Tabuk, 2003). Öğretmen adayları materyal kullanımıyla öğrencilerin ilgili konuları daha iyi anladıklarını belirtmişlerdir. Materyal kullanımı uygulama yaparken öğretmene yardımcı olur, öğrencilerin istenilen kazanıma daha kısa sürede ulaşmalarını destekler (Koşar ve diğerleri, 2003). Öğretmen adaylarının, öğrencilerin anlamakta sorun yaşadığı noktalarda konuyu çoğunlukla tekrar anlattıkları görülmüştür. Tekrar anlatım metodunun üç öğretmen adayı tarafından da sıklıkla kullanılmasına sebep olarak matematiksel kavramlar ve bu kavramları farklı yollardan öğretme yöntemleri hakkında kısıtlı bilgiye sahip olmaları gösterilebilir.

4.3. Alan ve Öğrenci Bilgisi

AÖB'nin birinci göstergesi olan "Öğretmenler, öğrencilerin yaygın hatalarını ve kavram yanlışlarını göz önünde bulundurarak derslerinde bunları engelleyici yaklaşımlarda

bulunabilirler.” kapsamında öğretmen adaylarıyla gerçekleştirilen görüşmelerin yazıya aktarımları ve öğretim süreçleri incelenmiştir. Öğretmen adaylarının literatürde yer alan kavram yanılgıları ve yaygın öğrenci hatalarına ilişkin sınırlı bilgiye sahip oldukları görülmüştür. Öğretmen adaylarından Mete ve Nisa öğrencilerin sahip olabilecekleri kavram yanılgılarının sebeplerini genel itibarıyla kavramların derin bilgisine hâkim olmamalarına bağlamaktadırlar. Çeşitli araştırmalar da cebirsel kavramların (eşitlik, denklem, cebirsel ifadeler, değişkenler) anlaşılması ile ilgili güçlükler ve kavram yanılgıları olduğunu belirtmektedir (English ve Halford, 1995; Kieran, 1990; MacGregor ve Stacey, 1993). Öğretmen adaylarının derslerinde özellikle değişken kavramının kavramsal yönü üzerinde durarak olası kavram yanılgılarını en aza indirebilme gayreti içerisinde oldukları görülmüştür. Bu sonuç Ersoy ve Erbaş’ın (2005) çalışmalarıyla farklılık göstermektedir. Ersoy ve Erbaş (2005) öğretmenlerin derslerinde genellikle değişken kavramının kavramsal yönünü ihmal edip işlemsel yönüne vurgu yapmışlardır. Üç öğretmen adayı ayrıca eşitlik kavramının tam olarak anlaşılmasından kaynaklanan bazı hataların yapılabileceğini belirtmişlerdir. Carpenter’e (2003) göre eşitlik işaretinin anlamı hakkında sınırlı olan kavramalar cebir öğretiminin en önemli engellerinden birisidir. İpek bu duruma yönelik herhangi bir çözüm önerisinde bulunmazken Mete bunun terazi örneği üzerinden anlatılabileceğini önermiş, Nisa ise eşitlik sembolüne verilen anlama odaklanılması gerektiğini belirtmiştir. Herscovics ve Kieran (1980) eşitlik işaretinin “işlem yap, sonucu bul” anlamından uzaklaştırılıp ifadeler arasındaki denklik sembolü olarak görülmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının derslerini de söylemleri doğrultusunda gerçekleştirdikleri görülmüştür. İpek’in cebir öğrenme alanına ilişkin literatürde yer alan hata ve kavram yanılgısı bilgilerinin oldukça sınırlı olması öğretim sürecine de yansımıştır. Grouws ve Schultz (1996) öğretmenlerin öğrencilerde olması muhtemel kavram yanılgıları konusunda detaylı bilgilerinin olması halinde öğretimlerini ona göre düzenleyebileceklerini belirterek hata ve kavram yanılgılarına ilişkin kısıtlı bilginin öğretim süreci üzerindeki olumsuz etkisinden söz etmiştir.

AÖB’nin ikinci göstergesi olan “Öğretmenler öğrencilerin dikkatini çekebilen onları motive eden çeşitli örnekler, etkinliklere derslerinde yer verebilirler.” kapsamında öğretmen adaylarından elde edilen bilgiler incelendiğinde öğrencilerin dikkatlerini çeken, derse daha iyi motive olmalarını sağlayan örnek ve etkinliklerden yararlanabildikleri gözlenmiştir. Öğretmen adaylarının verdikleri örneklerin günlük yaşamla ilişkilendirilmiş olması öğrencilerin ilgisini çekmekte etkili olmuştur. Garil ve Silverman (2009) öğretmenlerin derslerde, günlük hayat ile matematik arasında bağlantı kurarken çeşitli sıkıntılar yaşadıklarını belirtmiştir. Ancak, çalışmada yer alan öğretmen adayları bu konuda herhangi bir problem yaşamamışlardır. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) matematik eğitiminin genel amaçlarında öğrenilen bilgilerin günlük yaşamla ilişkilendirilmesinin önemi üzerinde durmaktadır (MEB, 2008). Öğretmen adaylarından Mete ve İpek’in yapılandırmacı anlayışa uygun olarak hazırlayıp derslerinde kullandıkları etkinliklerin öğrencilerin derse yönelik motivasyonlarını ve öğrenilen bilgilerin kalıcılığının arttırdıkları görülmüştür. Öğretim programına göre düzenlenmiş etkinliklerin doğru bir şekilde uygulanması, öğrenmenin kalıcılığı üzerinde etkilidir (Özmantar, Bozkurt, Demir, Bingölbali ve Açıl, 2010; Ubuz, Erbaş, Çetinkaya ve Özgeldi 2010; Uğurel ve Bukova Güzel, 2010). Bu bağlamda günlük yaşamla ilişkilendirilmiş düşündürücü sorular, dikkat çekici çizim, grafik ve resim gibi unsurlarla zenginleştirilmiş etkinliklerden yararlanılması öğrencilerin öğrenme süreçlerinde faydalı olabilir.

AÖB’nin üçüncü göstergesi “Öğretmenler, öğrencilerinin herhangi bir konunun hangi noktasında zorlanacaklarının farkındadırlar.” çerçevesinde öğretmen adaylarının bilgileri değerlendirilmiştir. Bu gösterge kapsamında öğretmen adaylarından beklenen öğrencilerinin neyi yapıp neyi yapamayacakları hakkında fikir sahibi olabilmeleridir. Öğretmen adayları öğrencilerin denklemler, örüntüler, doğrusal denklemler ve özdeşlikler konularını anlamakta güçlük yaşayabileceklerini ifade etmişlerdir. Üç öğretmen adayı da öğrencilerin özellikle denklem çözümleri yaparken zorlanacaklarını belirtmişlerdir. Ersoy ve Erbaş (2002) araştırmalarında, öğrencilerin denklem (eşitlik) kurma ve çözümedeki başarısı ve buna bağlı

olarak yaşadıkları güçlükleri incelemişlerdir. Araştırmada, öğrencilerin cebir öğreniminde bir takım zorluklarla karşılaştıkları belirtilmiş ve bu zorlukları giderici çalışmaların yapılması gerektiği önerilmiştir. Çeşitli çalışmalar farklı okul ve sınıf düzeylerindeki öğrencilerin denklem kurma ve çözüme süreçlerinde güçlük yaşadıklarını göstermiştir (Dede ve Peker, 2007; English ve Halford, 1995; MacGregor ve Stacey, 1993). Ayrıca Mete ve İpek öğrencilerin örüntülerin genel kuralını cebirsel olarak ifade etmede problem yaşayabilecekleri ifade etmiştir. Yeşildere ve Akkoç (2010), öğrencilerin sayı örüntülerinin kuralını cebirsel olarak ifade etmede güçlük çektiklerini belirtmiştir. Bu doğrultuda, farklı sınıf seviyelerindeki öğrencilerin ve öğretmen adaylarının örüntüleri algılayışları ve genellemeleri ile ilgili çok sayıda araştırma yapılmıştır (Tanışlı ve Yavuzsoy Köse, 2010; Yaman, 2010; Yeşildere ve Akkoç, 2010). Orton ve Orton (1999) öğrencilerin örüntü oluşturma becerilerini inceledikleri çalışmada sayı örüntülerini genellemenin cebir için oldukça önemli olduğunu belirtmişlerdir. Dede, Yalın ve Argün (2002) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın sonuçları da öğrencilerin değişken kavramını anlamakta oldukça zorlandıklarını dolayısıyla da örüntüleri kavramakta sıkıntı yaşadıklarını ortaya koymuştur. Literatürdeki çalışmalar göz önüne alındığında öğretmen adaylarının öğrencilerin hangi konularda zorluk yaşayabileceklerine dair doğru çıkarımlarda buldukları söylenebilir.

4.4. Alan ve Öğretme Bilgisi

AÖtB'nin birinci göstergesi "Öğretmenler dersin hedeflerine uygun plan hazırlayabilirler ve planları doğrultusunda derslerini gerçekleştirebilirler." çerçevesinde öğretmen adaylarından elde edilen bilgiler incelendiğinde ortaokul matematik dersi öğretim programında yer alan kazanımları ve bu kazanımların sırasını temel alarak gerçekleştirecekleri her bir derse ilişkin planları hazırlayabildikleri görülmüştür. Bu noktada, araştırmacılar tarafından herhangi bir müdahalede bulunmaksızın öğretmen adaylarının derslerin kazanımlarına uygun planlar hazırlayabilmelerinde resmi öğretim programının kolaylaştırıcı etkisi olduğu söylenebilir. Öğretmenler planlarını öğretim programı çerçevesinde yapar (İşman ve Eskicumalı, 2003'den akt., Öztürk 2012). Öğretmen adaylarının bazı derslerde planlarının dışında hareket ettikleri gözlenmiştir. Söz konusu plan değişikliklerinde adayların sınıf yönetiminde yaşadıkları problemlerin etkili olduğu söylenebilir. Bu doğrultuda Aydın'ın (2007) belirttiği gibi bir öğretmenin sınıf yönetimi konusunda yetkin olması gerekmektedir. Öğretmen adaylarının yaşadıkları problemlere neden olarak gerçek sınıf ortamında öğretim yapmamlarından kaynaklanan deneyim eksiklikleri gösterilebilir. Yeşildere ve Akkoç (2010) öğretmen adaylarının gerçek sınıf ortamında deneyim yaşayabilmelerinin mümkün olmadığı durumlarda mikro öğretim etkinliklerinden yararlanılabileceğini belirtmişlerdir.

AÖtB'nin ikinci göstergesi olan "Öğretmenler derslerinde uygun strateji, yöntem ve tekniklerden yararlanabilirler." kapsamında öğretmen adaylarının öğretim süreçleri değerlendirildiğinde öğretmen adayları tarafından en fazla tercih edilen yöntemlerin soru- cevap ve düz anlatım teknikleri olduğu gözlenmiştir. Başer ve Narlı da (2003) matematik öğretmenlerinin öğretim yöntemlerindeki sorunları araştırdıkları çalışmalarında benzer bir sonuca ulaşmışlardır. Çalışmanın sonuçlarına göre ilköğretim matematik öğretmenleri matematik öğretiminde düz anlatım yöntemine oldukça önem vermektedirler. Bu duruma neden olarak öğretmen adaylarının öğrenim süreçlerinde genellikle bu yöntemlerden yararlanılarak derslerin işlenmiş olması gösterilebilir. Öğretmenlerin öğrencilik deneyimleri ve geçmiş matematik öğretmenleri öğretim süreçleri üzerinde etkili olabilmektedir (Borko ve diğerleri, 1992; Raymond, 1997). Üç öğretmen adayının da soru cevap tekniğinden yararlandıkları görülmüştür. Özkan (2011) öğretim ortamında farklı niteliklerde sorular sorulabileceğini ve farklı nitelikteki soruların farklı davranışların kazanılmasını sağladığını belirtmiştir. Katılımcıların farklı öğretim yaklaşımlarından genellikle uzak durdukları görülmüştür. Bu duruma neden olarak öğretmen adaylarının sınıf ve zaman yönetimi konularındaki deneyim eksiklikleri gösterilebilir.

AÖtB'nin üçüncü göstergesi olan "Öğretmenler öğrencileri kazanımlara ulaştırmada etkili olabilecek ders materyallerini seçebilirler ve amaca uygun bir şekilde kullanabilirler." bağlamında öğretmen adaylarının öğretim süreçleri incelendiğinde üç öğretmen adayının da

genel itibariyle planlarında yer verdikleri materyalleri derslerinde kullandıkları görülmüştür. Öğretmen adaylarının üçü de ortaokul matematik dersi öğretim programında yer alan kazanımların sırasını baz alarak derslerini hazırladıkları slaytlar aracılığıyla sürdürmüşlerdir. Slayt çalışmaları, öğretmenlerin ders içeriğini düzenli bir şekilde aktarmalarını sağlamaktadır (Akdağ ve Tok, 2004; Hlynka ve Mason, 1998). Öğretmen adaylarının deneyim eksiklikleri olduğu göz önüne alındığında hazırlamış oldukları sunumların dersin daha açık ve anlaşılır hale gelmesinde ve önemli noktaların atlanmadan verilebilmesinde önemli rol oynadığı çıkarımı yapılabilir. Sunumda kullanılan örnek soru ve açıklamalar için ders kitabından yararlanıldığı görülmüştür. Yusof ve Zakaria (2010) öğretmenlerin alan öğretme bilgilerini araştırdığı çalışmada katılımcıların ders kitaplarında verilen içerikten oldukça sık yararlandıklarını belirtmiştir. Bunların yanında iki öğretmen adayı öğretim süreçlerinde kendilerinin hazırladıkları etkinlikleri kullanmışlardır. Hazırlanan etkinliklerin cebir öğrenme alanı kazanımlarına uygun olduğu görülmüştür. Öğretmen adayları ayrıca cebir öğrenme alanında yer alan konuların öğretimleri esnasında çeşitli matematik materyallerinden yararlanmışlardır.. Öğretmen adaylarının cebir öğrenme alanı kazanımları doğrultusunda cebir karoları, geometri tahtası ve terazi oluşturmak için askı materyallerinden yararlandıkları görülmüştür.

4.5. Öneriler

Çalışmadan elde edilen verilere göre, öğretmen adaylarının bilgi eksikliklerinin özellikle UAB bileşenlerinde yoğunlaştığı görülmüştür. Öğretmen adaylarının öğrencilerin soru ve cevaplarını açıklayabilme, matematik alan dilini doğru bir şekilde kullanabilme, öğrencilere üretken matematik soruları yöneltebilme ve öğrenim sürecinde uygun değişiklikler yapabilme gibi becerilerinin yetersiz olması deneyim eksikliği ile ilişkili olabilir. Ancak, öğretmen adaylarının UAB bağlamındaki yetersizliklerinin ve buna etki eden öğrenim süreçlerindeki eksiklikler gibi faktörlerin daha kapsamlı olarak araştırılması gerekmektedir.

Araştırma sonuçları göz önünde bulundurulduğunda, öğretmenlerin temel cebir kavramları (değişken, bilinmeyen, eşitlik ve denklem) hakkında sınırlı alan bilgisine sahip oldukları ve bu yüzden kavramlar arasında anlamlı ilişkilendirmeler yapmakta sorun yaşadıkları görülmüştür. Bu sebeple, ilköğretim matematik öğretmenliği programında yer alan derslerde, öğretmen adaylarının temel cebir kavramlarının anlamlarını derinlemesine sorgulamalarını sağlayacak fırsatlar sağlanmalıdır.

Çalışmada yer alan öğretmen adaylarının AÖB kapsamında öğrencilerin yaygın kavram yanlışları ve hatalarına ilişkin sınırlı bilgiye sahip oldukları görülmüştür. Bu yüzden, öğretmen adayları cebir öğrenme alanına ilişkin öğretim gerçekleştirirken zaman zaman zorluk yaşamıştır. Tespit edilen zorluklar ve kavram yanlışları senaryolaştırılarak öğretmen adaylarının lisans öğrenimleri sürecinde kullanılabilir. Bu şekilde, öğretmen adaylarının cebir öğrenme alanına ilişkin pedagojik alan bilgileri daha iyi düzeye getirilebilir.

Çalışmadan elde edilen bir diğer önemli sonuç da öğretmen adaylarının cebir öğrenme alanına ilişkin AÖB’nde eksikliklerinin olmasıdır. Öğretmen adaylarının gerek hizmet öncesi (lisans dersleri) gerekse hizmet içi (öğretmen eğitimleri kapsamında seminer, kurs vb.) eğitimlerle, cebir öğretimini destekleyecek öğretim modelleri ve materyallerini hakkında bilgi sahibi olmaları sağlanmalıdır. Ayrıca, öğretmen adaylarının gerçek sınıf ortamlarında sıkça öğretim deneyimi yaşamalarının mümkün olmadığı durumlarda, mikro öğretim çalışmalarından yararlanılarak öğretim süreçlerinin ÖMB modeline göre incelenmesi sağlanabilir. Öğretmen adaylarının öğretim süreçleri hakkında bilgi sahibi olmaları sonraki öğretim süreçlerini planlarken dikkat etmeleri gereken noktaları gözden kaçırmamaları açısından önemlidir.

Çalışmada, genel olarak öğretmen adaylarının öğretim süreçlerinde zorluk yaşadığı ve yanlışlığa düştüğü noktalar tespit edilmeye çalışılmıştır. Elde edilen verilerin öğretmen adaylarının yetiştirilmesi sürecinde kullanılması faydalı olabilir. Çalışmanın farklı üniversitelerde öğrenim gören öğretmen adaylarıyla da gerçekleştirilip sayıca genişletilmesi

durumunda ortaokul matematik öğretmenlerinin cebir öğrenme alanına ilişkin bilgi düzeyleri daha detaylı olarak incelenebilir. Ayrıca, bu çalışma yine ÖMB kuramsal çerçevesi bağlamında farklı öğrenme alanlarına da uyarlanarak tekrarlanabilir. Bu sayede öğretmen adaylarının çeşitli öğrenme alanlarına ilişkin eksiklikleri tespit edilebilir ve bu eksikliklere ilişkin çözümler geliştirebilmek için fırsatlar elde edilebilir.

Etik Kurul Onay Bilgileri

Araştırma ile ilgili İzmir Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü Etik Kurulu'nun 17/11/2014 tarihli oturumunda uygunluk onayı alınmıştır (Toplantı sayısı 13, Karar numarası 8).

KAYNAKÇA

- Akar, G. K. (2010). Bir matematik öğretmeni ne bilmeli? Alan bilgisi ve alan eğitimi bilgisi arasındaki fark. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 27(2), 33-47.
- Akdağ, H. ve Tok, H. (2004, Temmuz). *Geleneksel öğretim ile powerpoint sunum destekli öğretimin öğrenci erişimine etkisi*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı'nda sunulmuş bildiri, Malatya.
- Arslan, B. (2003). Bilgisayar destekli eğitime tabi tutulan ortaöğretim öğrencileriyle bu süreçte eğitici olarak rol alan öğretmenlerin BDE'ye ilişkin görüşleri. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 2(4), 67-75.
- Aslan Tutak, F. (2009). *A study of geometry content knowledge of elementary preservice teachers: The case of quadrilaterals*. (Unpublished doctoral dissertation). University of Florida. Florida.
- Aydın, A. (2007). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Tek Ağaç Eylül Yayıncılık.
- Ball, D. L. (1990). Breaking with experiences in learning to teach mathematics: The role of a preservice methods course. *For the Learning of Mathematics*, 10(2), 10- 16.
- Ball, D. L., Hill, H. H., & Bass, H. (2005). Knowing mathematics for teaching: Who knows mathematics well enough to teach third grade, and how can we decide? *American Educator*, 29(1), 14-46.
- Ball, D. L., Lubienski, S. T., & Mewborn, D. S. (2001). Research on teaching mathematics: The unsolved problem of teachers' mathematical knowledge. *Handbook of Research on Teaching*, 4, 433-456.
- Ball, D. L., Thames, M. H., & Phelps, G. (2008). Content knowledge for teaching: What makes it special? *Journal of Teacher Education*, 59(5), 389-407.
- Baş, S., Çetinkaya, B. ve Erbaş, A. K. (2011). Öğretmenlerin dokuzuncu sınıf öğrencilerinin cebirsel düşünme yapılarıyla ilgili bilgileri. *Eğitim ve Bilim*, 36(159), 41-55.
- Başer, N. ve Narlı, S. (2003). Matematik öğretmenlerinin öğretim yöntemlerini kullanmada karşılaştıkları sorunlar. *Matematikçiler Derneği Bilim Köşesi*.
- Borko, H., Eisenhart, M., Brown, C. A., Underhill, R. G., Jones, D., & Agard, P. C. (1992). Learning to teach hard mathematics: Do novice teachers and their instructors give up too easily?. *Journal for Research in Mathematics Education*, 23(3), 194-222.
- Budak, İ., Budak, A., Tutak, T. ve Dane, A. (2009). Matematikte düz anlatım ve problem çözme sınıflarındaki öğretmen-öğrenci etkileşim farklılıklarının karşılaştırılması. *Journal of Qafqaz University*, 28(2), 180-189.

- Carpenter, S. R. (2003). Incorporation of a cooperative learning technique in organic chemistry. *Journal of Chemical Education*, 80, 330-332.
- Çelik, D., Özmen, Z., Aydın, S., Güler, M., Birgin, O., Açıkyıldız, G., ve diğerleri. (2018). İlköğretim matematik öğretmeni adaylarının matematik hakkındaki inançlarının ulusal düzeyde karşılaştırılması. *Eğitim ve Bilim*, 43(193), 289-315.
- Dede, Y. ve Peker, M. (2007). Öğrencilerin cebire yönelik hata ve yanlış anlamaları: Matematik öğretmen adaylarının bunları tahmin becerileri ve çözüm önerileri. *İlköğretim Online*, 6(1), 35- 49.
- Dede, Y., Yalın, H. ve Argün, Z. (2002, Eylül). *İlköğretim 8.sınıf öğrencilerinin değişken kavramının öğrenimindeki hataları ve kavram yanılgıları*. V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresinde sunulan bildiri, Ankara.
- Eisenhart, M., & Borko, H. (1993). *Designing classroom research: Themes, issues, and struggles*. Allyn & Bacon, A Division of Simon & Schuster, Inc., 160 Gould Street, Needham Heights, MA 02194.
- English, L. D., & Halford, G. S. (1995). *Mathematics education: Models and processes*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Erbaş, A. K. ve Ersoy, Y. (2002). Dokuzuncu sınıf öğrencilerinin eşitliklerin çözümündeki başarıları ve olası kavram yanılgıları. *UFBMEK-5 Bildiri Kitabı*, 16-18.
- Ersoy, Y. ve Ardahan, H. (2003). *İlköğretim okullarında kesirlerin öğretimi II: Taniya yönelik etkinlikler düzenleme*. Erişim adresi: <http://www.matder.org.tr/bilim/ioko2tyed.asp?ID=49>, 27.04.2005
- Ersoy, Y. ve Erbaş, A. K. (2005). Kassel projesi cebir testinde bir grup Türk öğrencinin genel başarıları ve öğrenme güçlükleri. *Elementary Education Online*, 4(1), 18-39.
- Even, R., & Tirosh, D. (1995). Subject-matter knowledge and knowledge about students as sources of teacher presentations of the subject-matter. *Educational Studies in Mathematics*, 29(1), 1-20.
- Even, R., & Markovits, Z. (1995). Some aspects of teachers' and students' views on student reasoning and knowledge construction. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 26(4), 531-544.
- Gage, N. L. & Berliner, D. C. (1994). *Educational psychology*. Boston: Houghton Mifflin.
- Garil, B., & Silverman, F. (2009). Beyond the classroom walls: Helping teachers recognize mathematics outside of the school. *Relime*, 12(3), 333-354.
- Gess Newsome, J. (1999). Pedagogical content knowledge: An introduction and orientation. In *Examining pedagogical content knowledge* (pp. 3-17). Springer, Dordrecht.
- Ginsburg, H. P., & Amit, M. (2008). What is teaching mathematics to young children? A theoretical perspective and case study. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 29(4), 274-285.
- Goulding, M., Rowland, T., & Barber, P. (2002). Does it matter? Primary teacher trainees' subject knowledge in mathematics. *British Educational Research Journal*, 28(5), 689-704.
- Grouws, D. A., & Schultz, K. A. (1996). J. Sikula (Ed.), In *Handbook of research on teacher education*. Macmillan Library Reference USA, Simon & Schuster Macmillan, 1633 Broadway, New York, NY 10019.
- Herscovics, N., & Kieran, C. (1980). Constructing meaning for the concept of equation. *The Mathematics Teacher*, 73, 572-580.

- Hill, H. C. (2007). Mathematical knowledge of middle school teachers: Implications for the No Child Left Behind policy initiative. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 29(2), 95-114.
- Hill, H. C., & Ball, D. L. (2004). Learning mathematics for teaching: Results from California's mathematics professional development institutes. *Journal for Research in Mathematics Education*, 35(5), 330-351.
- Hill, H. C., & Lubienski, S. T. (2007). Teachers' mathematics knowledge for teaching and school context: A study of California teachers. *Educational Policy*, 21(5), 747-768.
- Hlynka, D., & Mason, R. (1998). Powerpoint in the classroom: Where is the power? *Educational Technology*, 38(5), 42-45.
- Işık, A., & Çelik, E. (2017). Effect on student achievement of teaching algebraic equations with worksheets. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(5), 1893-1908.
- Işık, E. ve Çağdaşer, B. T. (2009). Yapısalci yaklaşımla cebir öğretiminin 6. sınıf öğrencilerinin matematiğe yönelik tutumlarına etkisi. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(3), 941-954.
- İnan, C. (2006). Matematik öğretiminde materyal geliştirme ve kullanma. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 47-56.
- Jones, I., & Pratt, D. (2006). Connecting the equals sign. *International Journal of Computers for Mathematical Learning*, 11(3), 301-325.
- Kennedy, M. M. (1993). A Study Package for Examining and Tracking Changes in Teachers' Knowledge. *NCRTL Technical Series*, 93-1, 1-160.
- Kieran, C. (1990). Cognitive processes involved in learning school algebra. In P. Nesher & J. Kilpatrick (Ed.), *Mathematics and Cognition* (pp. 96-112). New York: Cambridge University Press.
- Kolis, M., & Dunlap, W. P. (2004). The knowledge of teaching: The K3P3 model. *Reading Improvement*, 41(2), 97-108.
- Koşar, E., Yüksel, S., Özkılıç, R., Avcı, U., Alyas, Y. ve Çiğdem, H. (2003). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- MacGregor, M., & Stacey, K. (1993). Cognitive models underlying students' formulation of simple linear equations. *Journal for Research in Mathematics Education*, 24, 217-232.
- Maxwell, J. A. (1996). *Qualitative research design*. California: Sage Publication.
- MEB. (2008). *Öğretmen yeterlikleri: Öğretmenlik mesleği genel ve özel alan yeterlikleri*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (Çev. Ed. Selahattin Turan). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- National Council of Teachers of Mathematics [NCTM]. (2000). *Principles and standards for school mathematics*. Commission on Standards for School Mathematics, Reston, VA.
- Olkun, S. ve Yeşildere, S. (2007). *Sınıf öğretmeni adayları için temel matematik 1*. Ankara: Maya Akademi.
- Orton, A., & Orton, J. (1999). Pattern and the approach to algebra. *Pattern in the teaching and learning of mathematics*, 104-120.
- Özkan, H. H. (2011). Matematik dersinde öğretmenlerin ders içi yönelttiği sorular ve öğrenci cevapları düzeyi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 35(35), 64-81.

- Özmantar, M. F. Bozkurt, A., Demir, S., Bingölbali, E. ve Açıl, E. (2010). Sınıf öğretmenlerinin etkinlik kavramına ilişkin algıları. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 379-398.
- Öztürk, İ. H. (2012). Öğretimin planlanmasında öğretmenin rolü ve özerkliği: Ortaöğretim tarih öğretmenlerinin yıllık plan hazırlama ve uygulama örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12, 271-299.
- Raymond, A. M. (1997). Inconsistency between a beginning elementary school teacher's mathematics beliefs and teaching practice. *Journal for Research in Mathematics Education*, 28(5), 550-576.
- Russell, S. J. (1999) Mathematical reasoning in the elementary grades. In Lee V. Stiff (Ed.), *Developing mathematical reasoning in grades K-12 / 1999 yearbook*. Reston, Virginia: National Council of Teachers of Mathematics.
- Ryan, J., & McCrae, B. (2006). Assessing pre-service teachers' mathematics subject knowledge. *Mathematics Teacher Education and Development*, 7, 72-89.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 61-77.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Tabuk, M. (2003). *İlköğretim 7. sınıflarda "çember, daire ve silindir" konusunun öğretiminde bilgisayar destekli öğretimin başarıya etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- Tanışlı, D. ve Yavuzsoy Köse, N. (2010, Mayıs). Sınıf öğretmeni adaylarının örüntüleri genellemeleri: Görsel stratejilerin etkisi. 9. *Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu*, 220-225, Elazığ.
- Teachervision. (2010). *Levels of questions in Bloom's Taxonomy*. Retrieved from <http://www.teachervision.fen.com/teaching-methods/new-teacher/48445.html>
- Tirosh, D. (2000). Enhancing prospective teachers' knowledge of children's conceptions: The case of division of fractions. *Journal for Research in Mathematics Education*, 31(1), 5-25.
- Toluk Uçar, T. (2011). Öğretmen adaylarının pedagojik içerik bilgisi: Öğretimsel açıklamalar. *Türk Bilgisayar ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 2(2), 87-102.
- Ubuz, B., Erbas, A. K., Çetinkaya, B. ve Özgeldi, M. (2010). Exploring the quality of the mathematical tasks in the new Turkish elementary school mathematics curriculum guidebook: the case of algebra. *ZDM Mathematics Education*, 42, 483-491.
- Uğurel, I. ve Bukova Güzel, E. (2010). Matematiksel öğrenme etkinlikleri üzerine bir tartışma ve kavramsal bir çerçeve önerisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39, 333-347.
- Van den Kieboom, L. A. (2013). Examining the mathematical knowledge for teaching involved in pre-service teachers' reflections. *Teaching and Teacher Education*, 35, 146-156.
- Warren, E., & Cooper, T. (2008). Generalising the pattern rule for visual growth patterns: Actions that support 8 year olds' thinking. *Educational Studies in Mathematics*, 67(2), 171-185.
- Yaman, H. (2010). *İlköğretim öğrencilerinin matematiksel örüntülerdeki ilişkileri algılayışları üzerine bir inceleme*. (Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.

- Yeşildere, S. (2007). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının matematiksel alan dilini kullanma yeterlikleri. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 24(2), 61-70.
- Yeşildere, S., & Akkoç, H. (2010). Algebraic generalization strategies of number patterns used by preservice elementary mathematics teachers. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 1142-1147.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma* (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yusuf, Y. M., & Zakaria, E. (2010). Investigating secondary mathematics teachers pedagogical content knowledge: A case study. *Journal of Education and Sociology*, 1(1), 32-39.

EKLER

Ek 1. Bileşenlere İlişkin Görüşme Formu

Sayın Hocam,

Bu görüşmede amacım, 8.sınıf cebir öğrenme alanına ilişkin öğretim süreçleri hakkındaki düşüncelerinizi daha detaylı öğrenebilmektir. Bu amaçla öncelikle size bazı matematik soruları soracağım, sonrasında bu tür soruları öğrencilerinizin anlayabilmesi için ne tür yöntemler uyguladığınızı yani onları nasıl anlaşılabilir kıldığınızı öğrenmek için size bazı sorular yönelteceğim. Görüşme sonucunda topladığım bilgileri araştırma raporumda kullanacağım, ancak görüşmenin gizliliği için isminiz kesinlikle rapora yansıtılmayacak, isminiz şifrelenerek kullanılacaktır. Bununla birlikte, görüşme sürecinde söylediklerinizin hiç birini kaçırmamak için ses kayıt cihazı kullanacağım ve görüşme sırasında söylediklerinizi hatırlayabilmeme yardımcı olacak notlar alacağım. İzininizle, görüşmemize başlayabiliriz.

A. Genel Alan Bilgisi

1. Özdeşlik ve denklem arasındaki fark nedir?
2. Kenar uzunluğu 1 birim olan 50 adet altıgenin bir kenarları ortak olacak şekilde yan yana dizilmesiyle elde edilen şeklin çevre uzunluğu ne olur?
3. Ela, kardeşinin tam olarak iki katı yaşadadır. Bir daha bu durum ne zaman gerçekleşir?

B. Uzmanlık Alan Bilgisi

1. Farz edelim ki öğrencilerinize birinci dereceden bir bilinmeyenli denklemleri öğretiyorsunuz. Örneğin; $x+7=12$
Bu soruyu çözmeye nereden başlarsınız? Bunu öğretmenin en iyi yolu sizce nedir? Öğrenciler yaptığımız açıklamayı anlamazsa bu soruyu açıklayabilecek alternatif bir yol var mıdır?
2. Öğrencileriniz standart olmayan bir yolla soruyu çözerse ona nasıl bir açıklama yaparsınız?
3. Soruları standart olmayan yaklaşımlarla çözmeleri için teşvik eder misiniz? Neden?
4. Özdeşlik kavramının açıklanabilmesi için birden fazla yönteminiz var mı? Eğer varsa sizce hangisi standart yoldur?
5. Değişken kavramını öğretmeye başladığınızda en sık hangi zorluklarla karşılaşılıyorsunuz? Bu zorluğu ortadan kaldırmak için etkili bir yönteminiz var mı?

C. Alan ve Öğrenci Bilgisi

1. Denklemlerin öğretiminde formal stratejiler ile informal stratejileri nasıl bir araya getirirsiniz?
2. Denklemleri öğretme sürecinizde öğrencilerinizin yaptığı hatalar nelerdir? Öğrenci niçin bu tür hataları yapıyor olabilir? Hatalar nasıl düzeltilebilir?
3. Öğrencilerin cebir konularına ilişkin kavram yanılgıları ve yaygın hatalarına ilişkin yeterliliğiniz ile ilgili kendinizi nasıl görüyorsunuz?
4. Sizce 8. sınıf cebir öğrenme alanındaki hangi konuları öğrencilerin anlaması daha uzun zaman alır?

D. Alan ve Öğretme Bilgisi

1. Cebir konularını ele aldığınız bir derste hangi etkinlik ve materyalleri kullanmayı tercih edersiniz? Neden?
2. Cebir öğretiminde sizce en etkili öğretimsel strateji nedir? Açıklayınız.
3. Cebir konularını işlediğiniz bir derste, öğrencilerinizin derse daha iyi motive olabilmeleri için sınıfınızda nasıl düzenlemeler yaparsınız?

Ek 2. Gözlem Formu

Öğretmen : Okulu :
Gözlemci : Sınıfı :
Konu : Öğrenci Sayısı :

(E) = Eksiği var (K) = Kabul edilebilir (İ) = İyi Uygun olan seçeneği (+) ile işaretleyiniz.

			E	K	İ	Yorumlar
1.0	ALAN BİLGİSİ					
1.1	Genel Alan Bilgisi					
	1.1.1	Problemleri doğru bir şekilde çözebilme				
	1.1.2	Öğrencilerin hatalarını farkedebilme				
	1.1.3	Konuya ait terimleri ve notasyonları doğru bir şekilde kullanabilme				
1.2	Uzmanlık Alan Bilgisi					
	1.2.1	Öğrencilerin sorularını nedenleriyle birlikte açıklayabilme				
	1.2.3	Matematik alan dilini doğru bir şekilde kullanabilme				
	1.2.4	Kazanımlara ulaştırıcı nitelikte soru sorabilme				
	1.2.5	Öğretim sürecinde değişiklik yapabilme				
2.0	PEDAGOJİK ALAN BİLGİSİ					
2.1	Alan ve Öğrenci Bilgisi					
	2.1.1	Öğrencilerin yaygın hatalarının ve kavram yanılgılarının engelleyici yaklaşımlarda bulunmak				
	2.1.2	Öğrencilerin zorlanacakları noktaları tahmin edebilme				
	2.1.3	Öğrencilere ilginç gelebilecek, motive edici etkinliklerden derslerinde yararlanabilme				

2.2.	Alan ve Öğretme Bilgisi				
	2.2.1	Ders planına uygun bir şekilde öğretim sürecine devam etme			
	2.2.2	Uygun strateji, yöntem ve tekniklerden yararlanabilme			
	2.2.3	Ders materyallerini dersin amacı doğrultusunda kullanabilme			

Ek 3. Derslere Yönelik Genel Görüşme Formu

Sayın Hocam,

Bugün gerçekleştireceğimiz görüşmede, 8.sınıf cebir öğrenme alanına ilişkin işlediğiniz ders üzerine size bazı sorular yönelteceğim. Bu görüşmede amacım, ders süreciniz ile ilgili genel düşüncelerinizi öğrenmektir. Bu görüşmeyle birlikte işlediğiniz derse ilişkin daha detaylı bilgilere ulaşacağımı düşünüyorum. Görüşme sürecinde söylediklerinizi kaydedeceğim. Kayıtların tümü gizlidir. Araştırma sonuçlarını yazarken, görüştüğüm bireylerin isimlerini kesinlikle rapora yansıtmayacağım. İzinizle, görüşmeye başlayabiliriz.

1. Ders işleme sürecinizde izlenmek size nasıl hissettirdi?
2. İzleniyor olmanız, öğretim sürecinizde herhangi bir değişiklik yapmanıza neden oldu mu? Eğer olduysa açıklar mısınız?
3. Dersinizden önce yapmayı planladıklarınızla öğretim sürecinde gerçekleşen durumları karşılaştırır mısınız?
4. Sizi özellikle memnun eden durumlar oldu mu? Niçin?
5. Sizi hayal kırıklığına uğratan herhangi bir olay yaşandı mı? Niçin?
6. Kendi öğretim sürecinizi (videonuzu) izlerken nasıl hissettiniz?
7. Anlattığımız konular öğrencilerinizin ilgisini çekebildi mi? Siz bu konuda neler yaptınız?
8. Öğretim sürecinizde kullandığınız örnekler ve açıklamalar için hangi kaynaklardan yararlandınız?
9. Kullandığınız etkinlikleri ve ders materyallerini seçme sebebiniz neydi?
10. Kullandığınız etkinliklerin ve ders materyallerinin avantajları ve dezavantajları var mıydı? Açıklar mısınız?
11. Matematik dersinizi planlarken öğretim programından yararlandınız mı? Eğer yararlandıysanız, nasıl yararlandığınızı açıklar mısınız?
12. Öğrencilerinizin bireysel farklılıklarından, günlük yaşam deneyimlerinden öğretim sürecinizde yararlandınız mı? Açıklar mısınız?

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

The purpose of this study is to examine the elementary school mathematics teacher candidates' subject matter knowledge and pedagogical content knowledge regarding the 8th grade algebra learning field by using Mathematical Knowledge for Teaching (MKT) model which developed by Ball, Thames and Phelps (2008). MKT model reveals the knowledge that teachers should have for teaching mathematics. It is thought that this model can be used as a guide in mathematics teaching and thus contribute to the teacher training process.

Method

The research was conducted by using the case study design, which is one of the qualitative research methods. The participants of the study were three middle school mathematics teacher candidates who were in their last year of the learning process in a state university in Turkey. The teacher candidates who took part in the study were determined by criterion sampling method. First of all, interviews were made with each teacher candidate regarding the components of the MKT model. Then, the teaching processes of the teacher candidates were observed and recorded with a video camera. After the teaching processes were completed, another general interview was held with the teacher candidates.

The interviews conducted with the teacher candidates, video recordings of the lessons and observation notes constitute the data source of the study. In this respect, various data collection tools were developed being “Interview Form Regarding Components”, “Lesson Observation Form” and “General Interview Form for the Lessons”.

Results and Discussion

The study results indicated that there are deficiencies in “Subject Matter Knowledge” and “Pedagogical Content Knowledge” of the teacher candidates regarding the algebra learning field. It was determined that the shortcomings of the teacher candidates were mainly in the “Specialized Content Knowledge” components. In this context, teacher candidates were found to be insufficient in explaining students' questions and answers, using the mathematics field language correctly, directing productive mathematics questions to students and making appropriate changes in the learning process. This important results may be related to the lack of professional experience of teacher candidates. However, the factors affecting this situation, such as deficiencies in education and training processes, need to be investigated more comprehensively.

During the research process, it was observed that teacher candidates had limited “Common Content Knowledge” about basic algebra concepts (variable, unknown, equality and equation) and therefore had difficulty in establishing connections between concepts. For this reason, opportunities should be provided for teacher candidates in the middle school mathematics teacher education program to gain a deep understanding of basic algebra concepts.

It was observed that the teacher candidates in the study had limited knowledge about the common misconceptions and mistakes of students within the scope of “Knowledge of Content and Students”. Therefore, teacher candidates sometimes had difficulties in the teaching processes of the algebra learning area. The identified difficulties and misconceptions can be used in the undergraduate education process of teacher candidates by creating scenarios. In this way, teacher candidates' Pedagogical Content Knowledge on algebra learning field can be improved.

Another important result obtained from the study is that teacher candidates have deficiencies in “Knowledge of Content and Teaching” related to the field of learning algebra. It should be ensured that teacher candidates learn teaching models, materials and tools that will make algebra teaching meaningful and provide rich learning opportunities through both undergraduate courses and additional seminars and courses. In addition, in cases where it is not possible for teacher candidates to have frequent teaching experience in real classroom environments, micro-teaching studies can be used to examine the teaching processes according to the MKT model. These activities are important for teacher candidates to be familiar with the points they should consider when planning their teaching processes.

In the study, the points where teacher candidates generally have difficulties and make mistakes in their teaching processes have been investigated. It may be useful to use the data obtained at the end of the research in the process of training teacher candidates. By conducting the study with teacher candidates from different centers, the knowledge levels of middle school

mathematics teachers about the field of learning algebra can be examined in more detail. In addition, this study can also be carried out by adapting it to different learning areas in the context of the MKT theoretical framework. In this way, the shortcomings of teacher candidates regarding various learning areas can be identified and opportunities can be obtained to develop solutions for these deficiencies.

Conclusions

The study results indicated that the mathematical knowledge of the teacher candidates was not adequate for providing effective instruction and their shortcomings are mainly related to the insufficiency of the components of the specialized content knowledge. Factors affecting this important situation should be investigated in detail.

Yedinci Sınıf Fen Bilimleri Ders Kitaplarında Bilimin Doğası Temalarının İncelenmesi: Kuvvet ve Enerji Ünitesi

Investigation of the Nature of Science Themes in Seventh Grade Science Textbooks: Force and Energy Unit

Şafak ULUÇINAR SAĞIR¹, Ümit İlay SOYLU²

¹ Sorumlu Yazar, Prof.Dr., Temel Eğitim Bölümü, Eğitim Fakültesi, Amasya Üniversitesi, Türkiye, safak.ulucinar@amasya.edu.tr, (<https://orcid.org/0000-0003-3383-5330>)

² Doktora öğrencisi, Fen Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalı, Fen Bilimleri Enstitüsü, Amasya Üniversitesi, Türkiye, ilaysoylu@gmail.com, (<https://orcid.org/0000-0002-0187-0986>)

Geliş Tarihi: 14.04.2021

Kabul Tarihi: 26.11.2021

ÖZ

Ders kitapları öğretimde önemli ve sık kullanılan bir materyaldir. Bu çalışmada, ders kitabı olarak 2019-2020 eğitim öğretim yılında okutulan ve EBA'da verilen "Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu 7. Sınıf Fen Bilimleri Ders Kitabı" başlıklı MEB Yayınları (1. Kitap) ve özel bir yayınevinden (2. Kitap) çıkan iki kitap yer almaktadır. 7. sınıf fen bilimleri kitaplarında yer alan Kuvvet ve Enerji ünitesinin bilimin doğasıyla ilgili temaları içermesi bakımından incelenmesi amaçlanmıştır. Analitik araştırma yöntemlerinden doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada Niaz ve Maza (2011) tarafından verilen dokuz bilimin doğası temasına göre hazırlanan rubrik ile veriler toplanmıştır. İncelenen kitaplarda Kuvvet ve Enerji ünitesinde bilimin doğası temalarının yeterli düzeyde temsil edilmedikleri belirlenmiştir. En fazla değinilen tema "gözlemlerin teori yüklü" olduğu ve "bilimsel bilginin deney, gözlem ve akıl yürütmeye dayalı" olduğu temalarıdır. Bilimde teorilerin yeri, bilimsel yöntem, yasa ve teorilerin farkı temalarına iki kitapta da hiç değinilmediği tespit edilmiştir. İncelenen iki kitabın bilimin doğasını öğretimini dolaylı olarak desteklediği sonucuna varılmıştır. Fen bilimleri ders kitaplarının diğer ünitelerinin de bilimin doğası temalarını kapsamaması bakımından incelenmesi ve fen ders kitabı yazımında bu temalara daha fazla vurgu yapılması önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Fen Eğitimi, bilimin doğası, fen bilimleri ders kitabı.

ABSTRACT

Textbooks are an important and frequently used material in teaching. In this research, which was taught as a textbook in the 2019-2020 academic year and given in EBA "Middle School and Imam Hatip Middle School 7. Class Science Textbook" titled MEB Publications (1. Book) and a private publisher (2. Book) are included in the two books. The Force and Energy unit in the 7th grade science books is intended to be examined in terms of containing themes related to the nature of science. Document analysis method, one of the Analytical Research methods, was applied in the research. In the research, the data were collected with the rubric prepared by taking into account the nine nature of science theme given by Niaz and Maza (2011). It was determined that the nature of science themes in the Force and Energy unit were not sufficiently represented in the reviewed books. The most emphasized themes are that "observations are theory-laden" and "scientific knowledge is based on experimental, observation and reasoning". It has been determined that the place of theories in science, scientific method, and the difference of laws and theories are not mentioned in either of the books. It was concluded that the two books examined indirectly support

teaching the nature of science. It was suggested that more emphasis should be placed on these themes in science textbook writing since other titles of science textbooks also cover the nature of science themes.

Keywords: Nature of science, science education, science textbook.

GİRİŞ

Modern toplumlar bilim ve teknolojiye ilerleyebilmek için fen eğitiminin niteliğini arttırmaya gayret göstermektedirler (Aydede, 2006). Bu nedenle fen öğretim programlarının sürekli yenilenmesi söz konusudur (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2005). Ülkemizde fen bilimleri dersi öğretim programı yapılandırmacı öğrenme yaklaşımını esas alarak 2005 yılında değiştirilmiş, sonrasında araştırma sorgulamaya dayalı öğrenme yaklaşımını temel felsefesiyle 2013 sonrasında 2017 ve 2018 yıllarında yeniden düzenlenmiştir (MEB, 2005, 2013, 2017, 2018). Belirtilen programlarda fen okuryazarlığı kazandırmak amaçlanmıştır. Birçok ülkede de fen eğitiminde fen okuryazarlığına vurgu yapılmış (American Association for the Advancement of Science [AAAS], 1993; National Research Council [NRC], 1996; National Science Teachers Association [NSTA], 2013); araştırma sorgulama temelli öğrenme, proje tabanlı öğretim, argumantasyon gibi yaklaşımlarla ve yöntemlerle bilimsel okuryazarlığının geliştirilmesi hedeflenmiştir.

Bireylerin bilgidaki hızlı devinime adapte olabilmeleri ve karşılaştıkları yeni durumlar sonucu oluşan problemlere çözüm üretebilmeleri için eğitim süreçlerini bilim okuryazar bireyler olarak tamamlamaları gerekir. Bilimsel okuryazarlık genel olarak; “bilimsel kavramları, ilkeleri, teorileri bilmek; bilimsel süreci anlamak; bilim, teknoloji ve toplum arasındaki ilişkinin bilincinde olmak” şeklinde tanımlanmıştır (Abd-El-Khalick, Bell ve Lederman, 1998). Bilimsel okuryazar bireyler fenle ilgili temel kavram bilgisine sahip, bilimin teknolojiye etkisini anlayan, bilimin doğasını anlayan, yaşadıkları dünyadaki sorunları algılayıp çözüm önerilerinde bulunan, karar verme süreçlerine katılan ve bu süreçte bilimsel bilgisinden faydalanabilen bilinçli bireylerdir (AAAS, 1993; Harlen, 2001; Köseoğlu ve diğerleri, 2003). Bilimsel okuryazarlığının kavramsal çatısına; bilimin doğasını ve kültürle ilişkisini anlama, bilimi ve uygulamalarını anlama; bilimsel düşünebilme becerisine sahip olma gibi kavramlar dahil edilmiştir (Norris ve Philips, 2003). Bilimsel okuryazarlığın önemli bir bileşenini bilimin doğası oluşturmakta ve bilimsel okuryazarlığın bilimin doğasına dayanan bir fen eğitimi ile kazandırılacağı belirtilmektedir (AAAS, 1993; McComas ve Olson, 1998). Bu nedenle öğretim programlarında bilimin doğasına yer verilmektedir. Fen bilimleri dersi 2013 öğretim programında “Fen-Teknoloji-Toplum-Çevre öğrenme alanında” bilimin doğasına yer verilmiş özel amaçlarda bilimin doğası bilim teknoloji ilişkisi ve bilim toplum ilişkisi belirtilmiştir. 2018 fen bilimleri öğretim programının özel amaçlarında;

- 2. Doğanın keşfedilmesi ve insan-çevre arasındaki ilişkinin anlaşılması sürecinde, bilimsel süreç becerileri ve bilimsel araştırma yaklaşımını benimseyip bu alanlarda karşılaşılan sorunlara çözüm üretmek
- 6. Bilim insanlarınca bilimsel bilginin nasıl oluşturulduğunu, oluşturulan bu bilginin geçtiği süreçleri ve yeni araştırmalarda nasıl kullanıldığını anlamaya yardımcı olmak

olarak bilimin doğasıyla ilgili özelliklere değinilmiştir (MEB, 2018, s. 9).

Lederman (1992)'a göre bilimin doğasını anlamak bilimsel okuryazarlık için gerekli bir durumdur. Bilim okuryazarı bireylerin yetiştirilmesi için en önemli bileşenlerden biriside bilimsel sorgulamadır (Next Generation Science Education Standarts [NGSS], 2013). Lederman, Lederman, Bartels, Jimenez ve diğerlerine (2019) göre, bilimsel okuryazarlığın yeterli düzeyde olabilmesi için öğrencilerin bilimsel sorgulama becerileri ile ilgili doğru bilgiye sahip olmalarıyla doğrudan ilişkisi vardır. Ortaokul kademesinde okuyan öğrencilerin bilimsel okuryazarlığı, yeterlilik ve bilgilerini geliştirdiği için gelecek eğitim sürecini şekillendirme noktasında en

önemli kademelerdendir (MEB, 2015). Doğan, Han Tosunoğlu, Özer ve Akkan (2019) yaptıkları çalışmada, bilimsel sorgulamanın tüm bileşenleriyle ilgili ortaokul öğrencilerinin görüşlerinin yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Muşlu (2008) çalışmasında, bilimin doğası ve çağdaş bilim anlayışı çerçevesinde bazı alanlarda yeterli görüşe sahip olmadıklarını ifade etmişlerdir. Bilimin doğasını McComas, Clough ve Almazroa (1998); “bilimin doğası, tarih, sosyoloji ve felsefe gibi sosyal alanlarla psikoloji gibi bilişsel alanları, bilim nedir, nasıl çalışır, bilim insanları sosyal bir grup olarak nasıl çalışırlar ve toplum bilimsel girişimleri nasıl yönlendirir sorularının zengin tanımlarını içinde birleştiren yaratıcı ve verimli bir alandır” (s. 4) olarak tanımlamaktadır. Taşar'a (2003) göre bilimin doğası, "bilimin nasıl yapıldığını, bilimin ne olduğu ve hangi rolleri içerdiğini, bilim insanlarının kim olduğu ve hangi rolleri üstlendiklerini, bilimsel ipuçlarını, gözlemleri, olayları, kuralları, kanunları ve bilimsel metodu kavramayı içeriğinde barındırır" (s. 31) şeklinde belirtilmiştir. Lederman (2007) bilimsel bilginin ve bilimin özelliklerine vurguladığı için bilimin doğasına ilişkin tanımlamaların hepsini geçerli bulmaktadır.

Genel olarak bilimin doğasıyla ilgili özellikler değişebilir yapı, deneysellik, bilimsel yöntem, yaratıcılık, hayal gücünün yeri ve öznelilik, teori ve kanun farkı, gözlem ve çıkarım farkı, sosyal ve kültürel yapının etkisi temaları belirtilmektedir (Bell, Abd-El-Khalick, Lederman, McComas, ve Matthews, 2001; Doğan Bora, 2005). Literatürdeki araştırmalar öğretmen, öğretmen adayları ve farklı düzeydeki öğrencilerin bilimin doğasına yönelik anlayışlarının yetersizliğini belirtmektedir (Abd-El-Khalick ve Akerson, 2004; Aslan, Yalçın ve Taşar, 2009; Bianchini ve Colburn, 2000; Lederman, 1992; Muğaloğlu, 2006; Niaz, 2009; Oyman, 2002). Bu durumun ortaya çıkmasında en önemli iki sebepten bahsedilebilir. Birincisi öğretmenlerin yetiştirilme süreciyle, ikincisi konuların öğretim programında ve ders kitaplarında ele alınış şekliyle ilgilidir (Abd-El-Khalick, Waters ve Le, 2008). Ders kitapları fen eğitimi için önemlidir (Chiappetta, Sethna ve Fillman, 1993) ve öğretmenlerinin bilimin doğası hakkındaki inanışları öğrencilerin bilimin doğası algılarını etkilemektedir (Doğan Bora, 2005).

Öğretim programının uygulanmasında ders kitapları, özellikle alanı dışında bir konuda öğretim yapıyorsa öğretmenlerin güvendiği önemli kaynaklardır (Stern ve Roseman, 2004). Birçok fen bilgisi öğretmeni temel kaynak olarak fen kitaplarını kullanmaktadır. Kötü hazırlanmış müfredat materyalleri, hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin etkili öğretim uygulamalarını anlamalarına engel olabilir (Abraham, Grzybowski, Renner ve Marek, 1992). Fen ders kitapları bilgileri düzenleme, sorgulamaya rehberlik etme, bilimsel gerçekleri sunma, problem çözme becerilerini geliştirme, somutlaştırma, okuma becerilerini geliştirme, öğrenmeyi pekiştirme ve örneklendirmeye yardımcı olduğu araştırma raporlarında verilmektedir (Chiappetta, Ganesh, Lee ve Phillips, 2006). Literatürde ders kitaplarının düşük bilişsel düzeyde sorgulamayı vurguladığı (Overman, Vermunt, Meijer, Bulte, ve Brekelmans, 2013), öğrenci ön bilgilerini dikkate almadığı (Stern ve Roseman, 2004), bilimsel yanlışlar ve genellemeler içerdiği (Hubisz, 2003), bilim-teknoloji-toplum konularını ele alırken sınırlı kaldığı, sosyobilimsel konuları işlerken çok disiplinli bağlantının kurulamadığı (Chiang-Soong ve Yager, 1993) gibi durumlar belirtilmektedir. Kitaplardaki çizimler, örnekler ve etkinlikler yoluyla öğrencilerin bilimle ilgili düşünceleri değişmekte, yanlış yönlendirilmektedir (Akerson, Buzzelli ve Donnelly, 2008).

Farklı ülkelerde bilimin doğasının ders kitaplarında temsil düzeyi son yıllarda oldukça popüler bir konudur. Vesterinen, Aksela ve Lavonen (2013), İsveç ve Finlandiya kimya kitaplarında bir bütün üzerinde düşünmenin yolu olarak bilime ve bilimin doğasının geçicilik boyutuna az vurgu yapıldığını belirtmişler, müfredatlarda düzenlemelerle ders kitaplarında bilimin doğasının geliştirilmesi yönünde öneride bulunmuşlardır. Bazı çalışmalar örneğin, Abd-el-Khalick ve diğerleri (2008), Aydın ve Tortumlu (2015), İrez (2009), Niaz ve Maza (2011), Şahin ve Köseoğlu (2016) kimya, biyoloji ve fen bilimleri ders kitaplarında bilimin doğası temalarının bazılarının olmadığı veya yetersiz ve dengesiz bir şekilde temsil edildiğini belirtmektedirler. Öğrencinin, bilimin doğasının özünü kavrayabilmesi ve anlayabilmesi için okullarda verilen fen eğitiminde bilimin doğası önemli yer tutmaktadır. Öğretmenlere bu süreci yönetme ve kitap materyalinden yararlanma noktasında büyük görev düşmektedir. Bu bağlamda

revize edilen 2018 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'na göre hazırlanan ders kitaplarının incelenmesi gerekli görülmüştür. Yapılan çalışmalarda daha çok kimya konularına rastlanmış olup Kuvvet ve Enerji konusuna rastlanılmadığından bu konu seçilmiştir. Bu araştırmanın amacı 2018 Fen bilimleri öğretim programındaki güncellemelerden sonra hazırlanan 7. sınıf Fen Bilimleri Ders Kitabından Kuvvet ve Enerji ünitesinin bilimin doğası temaları bakımından incelenmesidir.

YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Nitel çalışmalarda, araştırma konusuyla ilgili elde edilen materyallerin incelenmesini sağladığı için başvurulan önemli veri analizidir (Cansız Aktaş, 2019). Çepni (2014) bu yöntemi, "araştırılması yapılacak konu ile ilgili belgeleri toplayıp belirli bir sisteme göre kodlayarak inceleme işlemi" olarak tanımlamıştır. Yıldırım ve Şimsek (2013) doküman incelemesini "araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar" şeklinde açıklar. Çalışmada 7. sınıf fen bilimleri ders kitaplarına Millî Eğitim Bakanlığı (MEB)'nin internet adresinden ulaşılarak, ders kitabında yer alan Kuvvet ve Enerji üniteleri incelenmiştir.

2.2. Örneklem

Çalışmanın evrenini 7. sınıf fen bilimleri ders kitapları oluşturmaktadır. Çalışmanın örnekleminde ise MEB, "Talim ve Terbiye Kurulunun 18.04.2019 gün ve 8 sayılı kararı ile 5 yıl süreyle ders kitabı olarak kabul edilmiş, Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu 7. Sınıf Fen Bilimleri Ders Kitabı" başlıklı MEB Yayınları'ndan (Akdemir ve Çetin Atasoy, 2019; 1. Kitap) ve "Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu 7. Sınıf Fen Bilimleri Ders Kitabı" başlıklı özel bir yayınevinden (Seyrek ve diğerleri, 2019; 2. Kitap) basılan iki kitap yer almaktadır. İncelenecek kitapların seçiminde şu an okullarda okutulan, 2019 yılında yayınlanan, yeni müfredata göre düzenlenmiş, araştırma esnasında MEB Eğitim Bilişim Ağı'nda (EBA) yer alan, internet adresi üzerinden erişimi açık olan kitaplar olmasına dikkat edilmiştir. Bir ders kitabındaki tüm ünitelerde öğretim programlarının amaçlarının gerçekleştirilmesi hedeflendiğinden konu seçiminde bir kriter aranmadan rastgele seçimle Kuvvet ve Enerji ünitesi ele alınmıştır. İncelenen kitaplardan 1. kitap 246 sayfa, incelenen bölüm 27 sayfa; 2. kitap 256 sayfa, incelenen bölüm 33 sayfadır. 1. kitapta içerik analizi yapılan bölüm tüm kitabın %11,ini, 2. kitapta %13'ünü oluşturmaktadır.

2.3. Veri Toplama Aracı

Ders kitabında ünitenin incelenmesinde Niaz ve Maza (2011) tarafından verilen bilimin doğası temalarını içeren rubrik ile veri toplanmıştır. Bu temalar aşağıda listelenmiştir.

- 1) *Bilimsel teorilerin geçici/kesin olmayan doğası vardır.*
- 2) *Bilimde yasa ve teorilerin farklı rolleri vardır (Teoriler ilave kanıtlarla birlikte yasalara dönüşmez.)*
- 3) *Evrensel ve aşama aşama ilerleyen bir bilimsel yöntem yoktur.*
- 4) *Gözlemler teori yüküdür.*
- 5) *Bilimsel bilgi tamamen olmasa da çoğunlukla gözleme, deneysel kanıta, rasyonel argümanlara, yaratıcılığa ve şüpheciliğe dayalıdır.*
- 6) *Bilimsel ilerleme, rakip teoriler arasındaki rekabet ile nitelendirilir.*
- 7) *Bilim insanları, aynı deneysel veriyi farklı biçimlerde yorumlayabilir.*
- 8) *Bilimsel teorilerin gelişimi bazen çelişen temellere dayalıdır.*
- 9) *Bilimsel fikirler, oluşturulduğu sosyal ve tarihsel ortamdan etkilenir."*

Analiz sırasında temalar T1-T2-T3-T4-T5-T6-T7-T8 ve T9 şeklinde kodlarla belirtilmiştir.

2.4.Verilerin Analizi

Bu çalışmada betimsel içerik analizi yapılmıştır. Betimsel içerik analizi yazılı, basılı, görsel belgeler içinde bulunan bilgilerin belirlenen kodlara göre arandığı, daha yüzeysel bir analizdir (Yıldırım ve Şimsek, 2013).

Niaz ve Maza (2011), 75 kimya kitabının girişlerini inceledikleri kitapta üç değerlendirme düzeyi tanımlamaktadır. İlki tatmin edici düzey; kriterin tanımlandığı ve örneklerle açıklandığı durumdur. İkincisi, bahsedilmiş/değinilmiş düzey; çok az ayrıntı olan ve hiç örnek verilmediği durum ve son olarak hiç bahsedilmemiş/değinilmemiş düzey; ölçütle ilgili konulardan hiç bahsedilmediği durumdur. Bu çalışmada, 7. sınıf fen bilimleri kitabı Kuvvet ve Enerji ünitesinde bilimin doğasını oluşturan temaları karşılama düzeyleri yeterince değinilmiş (Y), değinilmiş (D) ve eksik/yetersiz (E) olarak derecelendirilme yapılmıştır. Hazırlanan rubrikte incelenen ünite ile ilgili tema hiç bulunmuyorsa 0 puan, orta düzeyde bulunuyorsa/değinilmişse 1 puan, yeteri kadar bulunuyorsa 2 puan olarak puanlanmıştır. Güvenirliğin kontrolü için Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği güvenilirlik formülü kullanılmıştır. Bir temel eğitim uzmanı ve bir doktora öğrencisi toplamda iki araştırmacı puanlama yapmıştır. Miles Huberman formülüyle [Güvenirlik = Görüş Birliği/(Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)] güvenilirlik 0,87 olarak bulunmuştur. Miles ve Huberman'a (1994) göre iç tutarlığı veren kodlayıcılar arası görüş birliğinin %80'in üzerinde çıkması gerekmektedir.

BULGULAR

7. sınıf fen bilimleri dersi kitaplarında Kuvvet ve Enerji ünitesindeki kazanımların bilimin doğası temalarının frekansları incelenmiştir. "Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu 7. Sınıf Fen Bilimleri Ders Kitabı" başlıklı MEB Yayını olan kitap (1. Kitap) 1.K ve özel bir yayınevinden olan kitap (2. Kitap) 2.K olarak kodlanmıştır. Bundan sonraki resimlerin altındaki kaynak gösterimlerde 1.K ve 2.K olarak belirtilecektir. Tablo 1'de incelenen kitaplarda belirlenen bilimin doğası temalarının frekansları ve temsil düzeyleri verilmiştir.

Tablo 1. Fen Bilimleri Kitaplarında Kuvvet ve Enerji Ünitesinde Bilimin Doğası Temalarının Frekansları ve Temsil Düzeyleri

Ünite Kazanımları	T1		T2		T3		T4		T5		T6		T7		T8		T9																			
	1.K	2.K	1.K	2.K	1.K	2.K	1.K	2.K	1.K	2.K	1.K	2.K	1.K	2.K	1.K	2.K	1.K	2.K																		
	f	td	f	td	f	td	f	td	f	td	f	td	f	td	f	td	f	td																		
“1.1. Kütleye etki eden yer çekimi kuvvetini ağırlık olarak adlandırır.”	0	E	0	E	0	E	0	E	0	E	1	D	2	D	1	D	1	D	0	E	0	E	0	E	0	E	0	E	0	E	0	E				
“1.2. Kütle ve ağırlık kavramlarını karşılaştırır.”	0	E	0	E	0	E	0	E	0	E	0	E	0	E	1	D	1	D	0	E	0	E	1	D	0	E	0	E	0	E	0	E	0	E		
“1.3. Yer çekimini kütle çekimi olarak gök cisimleri temelinde açıklar.”	0	E	0	E	0	E	0	E	0	E	0	E	0	E	0	E	0	E	0	E	0	E	0	E	0	E	0	E	0	E	0	E	0	E		
“2.1. Fiziksel anlamda yapılan işin, uygulanan kuvvet ve alınan yolla ilişkili olduğunu açıklar.”	0	E	0	E	0	E	0	E	0	E	0	E	1	D	1	D	2	D	0	E	0	E	0	E	0	E	0	E	0	E	0	E	0	E	0	E
“2.2. Enerjiyi iş kavramı ile ilişkilendirerek, kinetik ve potansiyel enerji olarak sınıflandırır.”	0	E	0	E	0	E	0	E	0	E	4	D	3	D	3	D	2	D	0	E	0	E	1	D	0	E	0	E	0	E	0	E	0	E	0	E
“3.1. Kinetik ve potansiyel enerji türlerinin birbirine dönüşümünden hareketle enerjinin korunduğu sonucunu çıkarır.”	0	E	0	E	0	E	0	E	0	E	1	D	3	D	1	D	1	D	0	E	0	E	0	E	0	E	0	E	0	E	0	E	0	E	0	E
“3.2. Sürtünme kuvvetinin kinetik enerji üzerindeki etkisini örneklerle açıklar.”	0	E	0	E	0	E	0	E	0	E	2	D	1	D	1	D	1	D	0	E	0	E	1	D	0	E	0	E	0	E	0	E	0	E	0	E
“3.3. Hava veya su direncinin etkisini azaltmaya yönelik bir araç tasarlar.”	0	E	0	E	0	E	0	E	0	E	1	D	1	D	1	D	0	E	0	E	0	E	0	E	0	E	0	E	1	D	2	D	2	D	2	D
Genel Toplam	0	E	0	E	0	E	0	E	0	E	9	D	11	D	9	D	8	D	0	E	0	E	3	D	0	E	0	E	1	D	2	D	2	D	2	D

f:sıklık td: temsil düzeyi 1. K: Akdemir ve Çetinsoy (2019) 2.K: Seyrek vd. (2019)

Tablo 1’de MEB yayını olan 1.K’nın ve özel yayınevine ait 2.K’nın Kuvvet ve Enerji ünitesindeki bilimin doğası temalarını içermelerine göre en fazla frekansın 4. “Gözlemler teori yüklüdür.” (f=9-11) ve 5. “Bilimsel bilgi tamamen olmasa da çoğunlukla gözleme, deneysel kanıt, rasyonel argümanlara, yaratıcılığa ve şüpheciliğe dayalıdır.” (f=9-8) temalarında olduğu görülmektedir. İlk 3 tema için iki kitapta da dolaylı veya doğrudan bir gösterim bulunamamıştır. Tablo 2’de incelenen kitapların bilimin doğası temalarına göre puanlaması yapılmıştır.

Tablo 2. İncelenen Kitapların Bilimin Doğası Temalarına Göre Değerlendirilmesi

Temalar	1. Kitap	2. Kitap
T1 Bilimsel teorilerin geçici/kesin olmayan doğası vardır.	0	0
T2 Bilimde yasa ve teorilerin farklı rolleri vardır.	0	0
T3 Evrensel ve aşama aşama ilerleyen bir bilimsel yöntem yoktur.	0	0
T4 Gözlemler teori yüklüdür.	2	2
T5 Bilimsel bilgi tamamen olmasa da çoğunlukla gözleme, deneysel kanıt, rasyonel argümanlara, yaratıcılığa ve şüpheciliğe dayalıdır.	2	2
T6 Bilimsel ilerleme, rakip teoriler arasındaki rekabet ile nitelendirilir.	0	0
T7 Bilim insanları, aynı deneysel veriyi farklı biçimlerde yorumlayabilir	1	0
T8 Bilimsel teorilerin gelişimi bazen çelişen temellere dayalıdır.	0	1
T9 Bilimsel fikirler, oluşturulduğu sosyal ve tarihsel ortamdan etkilenir.	1	1

Kuvvet ve Enerji ünitesi 8 kazanım içermektedir. Bu kazanımları dikkate alarak belirlenen bilimin doğası temalarının incelenmesinde en fazla T4 ve T5 temasına değinildiği tespit edilmiştir. Kazanım başına frekans düşünülerek 2 puan verilmiştir. Her iki kitapta da verilen etkinlikler ve açıklamalarda bilimsel bilginin deney, gözlem, akıl yürütmeye dayalı olduğu, gözlemlerin teori yüklü olduğuna daha çok değinilmiştir. Bilimsel fikirlerin oluşturulduğu ortamdan etkilenmesi (T9) iki kitap da 1 puan almıştır. 1. kitap 7. temada ve 2. Kitap 8. temada temsil frekansı düşük olduğundan 1 olarak puanlanmıştır. Bundan sonraki başlıklarda her iki kitapta temaların temsil durumları örneklerle verilecektir.

1. Kitapta Bilimin Doğası Temalarının Temsili

4. tema olan “gözlemler teori yüklüdür” teması, 1.K' da en fazla sayıda temsil edilen temalardandır. 96. sayfa bu temaya bir örnek verilebilir. 96. sayfaya yönelik metin Şekil 1’de verilmiştir.

- Ellerinizi birbirine hızlı bir şekilde görseldeki gibi sürtünüz. Ellerinizdeki sıcaklık artışının nedeni ne olabilir?



Ellerini birbirine sürtten kişi

Bir madde ya da yüzeyle temas hâlinde olan hareketli bir cismin hareketine devam etmesi için o cisme sürekli kuvvet uygulanması gerekir. Aksi hâlde hareketini devam ettiremez.

- Kuvvet uygulanan top belli bir süre ilerledikten sonra yavaşlar ve durur. Aşağıdaki görsellerde eşit kuvvetle itilen özdeş toplardan hangi zemindekinin daha süratli ilerleyeceğini düşününüz. Düşüncelerinizi arkadaşlarınızla tartışınız.



Beton zemin (az pürüzlü)



Çim zemin (çok pürüzlü)

Şekil 1. “Gözlemler Teori Yüklüdür” Temasına Örnek (1K, s. 96)

Şekil 1, sayfa 96'da verilen etkinlikte öğrencilerin ellerini birbirine sürtmesini, gözlem yapmasını ve gözlem sonucunu açıklaması istenmektedir. Şekil 1'de verilen iki görselde de gözlem yapmalarını ve çıkarımda bulunmaları istenmiştir. Her öğrencinin gözlem sonuçlarına ilişkin yorumu öznel ve bu anlamda teori yükklüdür. Öğrenciler gözlemlerini yorumlarken önceki deneyimlerinden, bildiklerinden ve akıl yürütmeden yararlanacaklardır. Verilen örnekler aynı zamanda "Bilimsel bilgi tamamen olmasa da çoğunlukla gözleme, deneysel kanıta, rasyonel argümanlara, yaratıcılığa ve şüpheciliğe dayalıdır." temasını da karşılamaktadır. 80, 90, 91, 92, 93, 94 ve 99. sayfalarda da gözlemlerin teori yükklü olduğu çıkarımı yapılmıştır.

Birinci kitapta 5. tema olan “bilimsel bilgi tamamen olmasa da çoğunlukla gözleme, deneysel kanıta, rasyonel argümanlara, yaratıcılığa ve şüpheciliğe dayalıdır” temasına 82., 85., 90., 91. ve 98. sayfalarda da vurgular yapılmıştır. Sayfa 98'e yönelik metin Şekil 2'de verilmiştir.



ETKİNLİK-1
Sürtünen Yüzey Isınır



Malzemeler:

- * 1 adet 1,5 m uzunluğunda urgan ip
- * 1 çift eldiven
- * 1,5 m uzunluğunda ahşap sopa (50pürge sapı vb. kullanılabilir.)

* Bu etkinlikteki amaç, sürtünme kuvvetinin kinetik enerji üzerindeki etkisini kavramaktır.



Görsel 1

Etkinliğin Yapılışı

- 1- İpin ve ahşap sopanın sıcaklığını elinizle kontrol ediniz.
- 2- İpi ahşap sopaya dolamadan şekildedeki gibi bir kez sopanın etrafından geçirin.
- 3- Eldivenlerinizi giyiniz ve arkadaşınızdan ahşap sopanın iki ucunu sıkıca tutmasını isteyiniz.
- 4- İpin bir ucunu bir elinizle, diğer ucunu öteki elinizle sıkıca tutunuz. Arkadaşınızdan uzaklaşarak ipin gergin olmasını sağlayınız.
- 5- İpi bir sağ elinizle bir de sol elinizle ardışık olarak sürekli çekerek sopaya sürtünüz. İpi sopanın hep aynı bölgesine sürtünüz.
- 6- Sopanın dönmediğinden emin bir şekilde bu hareketi 3 dakika kadar devam ettiriniz.
- 7- Süre dolduktan sonra eldivenlerinizi çıkartarak İpin ve ahşap sopada sürtünmenin olduğu bölgenin sıcaklığını kontrol ediniz.

- 🔴 Ahşap sopa ve İpin sıcaklığında nasıl bir değişiklik meydana geldi?
- 🔴 Sıcaklıktaki değişimin nedeni ne olabilir?
- 🔴 Etkinlikte bir enerji dönüşümü meydana geldi mi? Geldiyse bu dönüşüm hangi tür enerjiler arasında gerçekleşti?

Şekil 2. “Bilimsel Bilgi Tamamen Olmasa Da Çoğunlukla Gözleme, Deneysel Kanıt, Rasyonel Argümanlara, Yaratıcılığa ve Şüphencilığe Dayalıdır” Temasına Örnek (1.K, s.98)


Şekil 2, sayfa 98’de yer alan etkinlikte öğrencilerin yapılacak olan deneyde bilimsel bilgiye ulaşma sürecinin farklı etmenleri sağlanmıştır. Deney ve gözlem yaptırılarak sonuçları üzerinde düşünceleri istenmiştir. Bilim insanlarının da bilgiye ulaşırken deney, gözlem, akıl yürütme ve şüphencilığe dayanan işlemler yaptığını düşünceleri dolaylı olarak hedeflenmiştir.

7. tema olan “bilim insanları, aynı deneysel veriyi farklı biçimlerde yorumlayabilir” temasına 7. sınıf fen bilimleri 1.K ders kitabında 82. sayfasında vurgu yapılmıştır. Bu çıkarıma yönelik etkinlik Şekil 3’te verilmiştir. Benzer şekilde ders kitabının 82., 91. ve 98. sayfalarında da bu temaya vurgular yapılmıştır.

ETKİNLİK-1
Ağırlığı Ölçelim

Malzemeler:

- Dinamometre
- Kalem
- 20 adet bilye
- Defter
- Poşet



Görsel 1

* Bu etkinlikteki amaç, cisimlerin ağırlığını dinamometre ile ölçerek ağırlığın bir kuvvet olduğunu gözlemlemektir.

Etkinliğin Yapılışı

- 1- İlk olarak 10 adet bilyeyi poşete koyunuz.
- 2- Poşeti dinamometreye astınız.
- 3- Dinamometrenin gösterdiği değeri okuyunuz ve defterinize not alınız.
- 4- Poşete 10 adet daha bilye ekleyiniz.
- 5- Dinamometrenin 20 adet bilye için gösterdiği değeri okuyunuz ve defterinize not alınız.

- Cisimlerin ağırlığının dinamometreye ölçümünden elde edilen değer nedir?
- Cisimlerin ağırlığını hangi birimle belirtebilirsiniz?
- Cisimlerin ağırlığını farklı olarak ölçtüyseniz bu farkın nedenleri ile ilgili neler söyleyebilirsiniz?

Şekil 3. “Bilim İnsanları, Aynı Deneysel Veriyi Farklı Biçimlerde Yorumlayabilir” Temasına Örnek (1.K, s.82)

1K kitabında Kuvvet ve Enerji ünitesinde sayfa 82'deki etkinlikte öğrencilerin yapılacak olan deneyde sonuçları farklı bulmalarının sebeplerine vurgu yapılması sağlanmıştır. 91. ve 98. sayfalarında da 7. temaya vurgu yapılmıştır. Öğrenciler aynı deneyleri yaparken ölçme aracından, gözlemciden veya ortamdaki kaynaklı hataların olabileceği, verilerin yorumunda öznel olunacağına yönelik çıkarımlarda bulunabilir. Bu etkinlikte benzer durumun bilim insanları için de geçerli olabileceğine dolaylı olarak değinilebilir.

Birinci kitapta Kuvvet ve Enerji ünitesinde 9. tema olan “bilimsel fikirler, oluşturulduğu sosyal ve tarihsel ortamdaki etkilenir” temasına kitabın 99. ve 100. sayfalarında vurgu yapılmıştır. Bu sayfalardan 100. sayfaya yönelik metin Şekil 4’te verilmiştir.

Model Tasarımı
Hava ve Su Direncini Azaltma

Gemi tasarımcıları, yunusların burun çıkıntılarının sayesinde daha az enerji harcayarak suda daha hızlı ilerlediklerini tespit etmişler ve gemileri tasarlarken bu bilgiden yararlanmışlardır. Yunuslardan esinlenerek hazırladıkları tasarım sayesinde su direncinin etkisini azaltarak önemli miktarda enerji tasarrufu sağlamışlardır.

Siz de hava veya su direncinin etkisini azaltmaya yönelik bir araç tasarlayınız. Tasarımınızı sayfa 14, 15, 16 ve 17’de verilen bilimsel yöntem ve mühendislik tasarım döngüsü basamaklarına göre hazırlayınız. Bu basamaklara uygun olarak geliştirdiğiniz tasarımınızı okulunuzda yapılacak olan “Yıl Sonu Bilim Şenliği”nde sunmak için sene sonuna kadar muhafaza ediniz. Projenizin sunumu için etkili bir tanıtım (gazete, internet, televizyon reklamı vb.) hazırlayınız.

Tasarımınızı öğretmen rehberliğinde ve sınıf ortamında hazırladıktan sonra çizimle ortaya koyunuz.

Şekil 4. “Bilimsel Fikirler, Oluşturulduğu Sosyal ve Tarihsel Ortamdan Etkilenir” Temasına Örnek (1.K, s.100)

Şekil 4, 100. sayfada verilen etkinlikte yunusların hareketinden esinlenerek gemilerin tasarlandığı, sayfa 99'da kuş gagasından esinlenerek Japonya'da hızlı trenlerin tasarımının yapıldığı bilgisi verilmektedir. Bu etkinlikler bilimsel fikirlerin içinde bulunduğu ortamdan etkilendiğine birer örnektir. Model tasarımı başlığında verilen bu bilgilerde öğrenciler bilimsel yöntem ve mühendislik tasarım döngüsü basamaklarına yönlendirilmiştir. Esasında "evrensel ve aşama aşama ilerleyen bir bilimsel yöntem yoktur" bilimin doğası 3. temasına uygun olmayan bir yönlendirme mevcuttur. Öğrencilerin yapacakları modelde tek bir adımı takip etmeleri ilerde bilimin doğasına yönelik tanılanan bir mite neden olabilir.

2. Kitapta Bilimin Doğası Temalarının Temsili

2. kitaba ait bulgular Tablo 1'de incelendiğinde 4. tema olan "gözlemler teori yüklüdür" temasında en fazla frekansın olduğu görülür ki bunların tamamı kitapta dolaylı olarak belirtilmektedir. Öğrencinin gözlemleri üzerinden yorumlar yapması yani çıkarımda bulunması istenmektedir. Sayfa 71'deki örnek Şekil 5'te verilmiştir.

Ağırlık Nedir?

Yağmur damlalarının, havaya attığınız topun ve ağaçtaki meyvelerin bir süre sonra yere düştüğünü gözlemlemiştirsinizdir. Bunlar gibi dünya üzerindeki bütün cisimler belli bir yükseklikten bırakıldıklarında ya da serbest kaldıklarında yere doğru düşmektedir. Acaba tüm bu varlıkların yere doğru hareketini sağlayan etki nedir?



Şekil 5. "Gözlemler Teori Yüklüdür" Temasına Örnek (2.K, s.71)

Şekil 5, bölüm başında verilen bu sorularla öğrencilerin sorgulaması, gözlemleriyle ilgili akıl yürütmede ve çıkarımda bulunması istenmektedir. Kitabın geneli için sayfa 76, 80, 81, 83, 84, 90 da bu temaya ait örnekler bulunmaktadır. Bireysel deneyimler ve dünyaya bakış açıları gözlemlerin yorumunu etkiler. Bilim insanları da gözlem yaparken zihinsel teorilerine göre davranır. Kitapta etkinliklerde doğrudan bilimin doğası teması verilmemektedir; öğrencilerin dolaylı çıkarımı hedeflendiği için Tablo 1'de D (değinilmiş) olarak kodlanmıştır.

5. tema olan "bilimsel bilgi tamamen olmasa da çoğunlukla gözleme, deneysel kanıta, rasyonel argümanlara, yaratıcılığa ve şüpheciliğe dayalıdır" temasına 8 defa değinilmiştir. Sayfa 72, 76, 78, 81, 83, 88, 90, 92 verilen etkinliklerde öğrencinin gözlem yapması deneysel kanıta dayalı sonuç çıkarması istenmektedir. Yine doğrudan bir açıklama ile değil öğrencinin bilimin doğasına ait dolaylı çıkarımda bulunması söz konusudur. Bu çıkarıma yönelik etkinlik Şekil 6'da verilmiştir.

Etkinlik

Ağırlık Nasıl Ölçülür ?

Etkinliğin Yapılışı

- Etiketlerin üzerine A, B ve C yazarak etiketleri her bir taşın üzerine yapıştırınız.
- Taşları sırasıyla eşit kollu terazide tartınız. Elde ettiğiniz değeri aşağıdaki tabloya not ediniz.
- Taşlara ip bağlayarak taşları dinamometreye asınız. Dinamometrede gözlemediğiniz değerleri tabloya not ediniz.


Gerekli Malzemeler

- Dinamometre
- Elektronik ya da eşit kollu terazi
- Değişik boyutlarda taş (3 adet)
- Etiket (3 adet)
- Kalem
- İp

Ölçüm yaptığınız araç	Eşit kollu terazi	Dinamometre
Taş		
A		
B		
C		

Neler Gözlemlediniz?

- Dinamometre ve eşit kollu terazi ile ölçtüğünüz değerler aynı mı? Neden?
- Dinamometre ve eşit kollu terazi ile ölçtüğünüz değerler neyi ifade eder? Tartışınız.



Şekil 6. “Bilimsel Bilgi Tamamen Olmasa Da Çoğunlukla Gözleme, Deneysel Kanıt, Rasyonel Argümanlara, Yaratıcılığa ve Şüphencilığe Dayalıdır” Temasına Örnek (2.K, s.72)

Şekil 6, etkinliğin altında ağırlık ve kütle kavramı açıklandıktan sonra "... Etkinlikte; eşit kollu terazi ile taşların kütlelerini, dinamometre ile ağırlığını belirlediniz. Kütleli büyük olan taşın ağırlığının da büyük olduğunu fark ettiniz mi?" sorusu verilmiştir. Öğrencinin deneyle ilişkili akıl yürütme yapması istenmektedir. Sayfa 81'deki etkinlikten sonra da açıklamada "... *Yaptığınız etkinlikte, cismin sürati ve kütlesi arttığında yapılan işin arttığını ve bunun sonucunda kinetik enerjisinin de değiştiğini gözlemlediniz. O hâlde bir cismin sürati veya kütlesi arttıkça kinetik enerjisinin de arttığı sonucuna ulaşabilirsiniz.*" bilginin deneysel kanıt ve akıl yürütmeye dayalı olduğu sonucu çıkarılabilir. Sayfa 88'deki etkinlikte lunaparktaki hız treninde enerji dönüşümü anlatılmıştır. Burada da bilimsel bilginin deney ve gözleme dayandığı ve akıl yürütme sürecini içerdiği vurgulanmaktadır.

9. tema olan "bilimsel fikirler, oluşturulduğu sosyal ve tarihsel ortamdan etkilenir" teması, sayfa 91, 94 ve 95'te verilmektedir. Bu temaya yönelik örnek Şekil 7'de verilmiştir.

Kuşların vücut yapıları ve uçmalarından esinlenilerek uçaklar üretilmiştir. Uçaklar hava direncini en aza indirecek şekilde tasarlanır. Bu araçların uçları sivridir. Dış yüzeylerinde ise pürüzsüz ve kaygan malzemeler kullanılır. Uçakların inişi sırasında hava direncini artırmak için kanatların üzerindeki yapılar açılır. Böylece uçak yavaşlar ve güvenli bir iniş gerçekleşir. Otomobil, tren gibi araçlar da hava direncini en aza indirecek şekilde tasarlanır. Böylece havanın üstten ve yan taraflardan aracın alt kısımlarına göre daha hızlı dolması sağlanarak hava direnci azaltılır.



Şekil 7. “Bilimsel Fikirler, Oluşturulduğu Sosyal Ve Tarihsel Ortamdan Etkilenir” Temasına Örnek (2. K, s. 94)

Şekil 7, kitapta hava ve su direncini azaltmaya yönelik önlemlerin doğadaki örneklerden hareketle geliştirildiğine değinilmiştir. Sayfa 94’te “Suda yaşayan canlıların vücut yapıları su direncinden en az etkilenecek şekildedir. Balıkların vücutlarının kaygan olması ve üzerlerindeki pullar su dirençlerini azaltarak hareketlerini kolaylaştırır” sayfa 95’te “Suda ulaşım veya taşımacılık amacıyla kullanılan gemi, sandal, feribot gibi araçların şekillerine hiç dikkat ettiniz mi? Bu araçlar su direncinden daha az etkilenecek şekilde tasarlanmıştır. Örneğin gemilerin ön kısımları, su ile temas yüzeyini azaltarak su direncini azaltmak için “V” şeklinde yapılır. Ayrıca denizaltıların ön kısımları su direncini azaltacak şekilde tasarlanmıştır. Böylece bu araçlar suda hızlı hareket edebilir.” bilgisi ile su direncini azaltmaya yönelik önlemler olarak verilmiştir.

İncelenen ilk kitaptan (MEB yayını) farklı olarak özel yayınevine ait olan 2. kitapta 8. tema olan "bilimsel teorilerin gelişimi bazen çelişen temellere dayalıdır" teması bulunmuştur. Bu bilgi kutucuna yönelik örnek Şekil 8’de sunulmuştur.



Şekil 8. “Bilimsel Teorilerin Gelişimi Bazen Çelişen Temellere Dayalıdır” Temasına Örnek (2.K, S. 95)

Şekil 8, Sayfa 95'teki bilgi kutucuğunda golf topunun çukurlu yüzeyinin hareketi nasıl etkilediği açıklanmıştır. Sürtünme kuvvetinin hareketi engelleyici bir etki olduğu, dolayısıyla golf

topunun havada hareketi sırasında maruz kaldığı hava direncinin temas yüzeyinin artmasıyla yavaşlayacağı şeklindeki teoriye alternatif bir açıklama üretilmiştir.

TARTIŞMA , SONUÇ VE ÖNERİLER

Ortaokul 7. sınıflarda okutulmakta olan, EBA’da belirtilen 2 fen bilimleri ders kitabında Kuvvet ve Enerji ünitesi bilimin doğası temalarını içermelerine göre incelenmiştir. Yapılan analize göre en fazla temsil edilen temaların dördüncü tema olan “gözlemler teori yüküdür” ve beşinci tema olan “bilimsel bilgi tamamen olmasa da çoğunlukla gözleme, deneysel kanıt, rasyonel argümanlara, yaratıcılığa ve şüpheciliğe dayalıdır” temalarından toplamda dört kez değinildiği bulunmuştur. 7. tema olan “bilim insanları, aynı deneysel veriyi farklı biçimlerde yorumlayabilir” ve 8. tema olan “bilimsel teorilerin gelişimi bazen çelişen temellere dayalıdır” toplamda birer kez değinilmiştir. 9. tema olan “bilimsel fikirler, oluşturulduğu sosyal ve tarihsel ortamdan etkilenir” teması toplamda iki kez değinilmiştir. 1. tema olan “bilimsel teorilerin geçici/kesin olmayan doğası vardır” teması, 2. tema olan “bilimde yasa ve teorilerin farklı rolleri vardır (Teoriler ilave kanıtlarla birlikte yasalara dönüşmez.)” teması, 3. tema olan “evrensel ve aşama aşama ilerleyen bir bilimsel yöntem yoktur” teması ve 6. tema olan “bilimsel ilerleme, rakip teoriler arasındaki rekabet ile nitelendirilir” temalarından hiç bahsedilmemiştir.

İncelenen iki kitapta da ilgili üniteye etkinlikler yoluyla bilimin doğasının dolaylı öğretimi sağlandığı söylenebilir. Akerson, Abd-El-Khalick ve Lederman, (2000); Schwartz ve Lederman, (2002), öğrencilere bilimin doğası öğretiminde doğrudan yaklaşımın diğer yaklaşımlara göre daha etkili olduğu bildirmişlerdir. Bilimin doğası kazanımlarının etkinlikler içinde belirtilmesi öğrencilerin bilimin doğası hakkında doğru ve ortak sonuçlar çıkartabilmesi için önemlidir. Öğretmenlerin temel kaynak olarak kullandığı fen ders kitaplarındaki bilimin doğasına ilişkin yanlış temsillerin, öğretmen ve öğrencilerde bilimin doğasına dair öğretim sürecini olumsuz etkileyeceğinden (Abd-El-Khalick ve diğerleri, 2008) ders kitaplarının bilimin doğası kazanımlarını açıklayıcı bir şekilde yazılması ve bu kazanımlara yönelik doğrudan öğretimi sağlayacak etkinlikler içermesi gerekir. Konunun doğasına göre bilim tarihinden örnekler sunup tarihsel yaklaşımdan yararlanılarak bilimin doğası temaları verilebilir. Chua, Tan ve Ramnarain (2019), inceledikleri biyoloji kitaplarında bilimin doğasıyla ilgili fark ettikleri eksiklikleri gidermek adına içerik dışı bölümlerin dahil edilmesini; bilimin doğası yönlerini doğrudan, tutarlı ve açık bir şekilde ele almak için uygun platformlar olarak önermektedir.

Koçyiğit ve Pektaş (2017) araştırmalarında, ortaokul fen bilimleri kitaplarındaki okuma parçalarında bilim tarihinin kullanımı bakımından kavramsal, prosedürel ve bağlamsal anlayışın yer aldığı ama bu durumun yeterli düzeyde olmadığını tespit etmişlerdir. Abd-El-Khalick, Waters ve Le (2008), ondört lise kimya ders kitabında bilimin doğasının temsil edilmesini ve son kırk yıl içerisinde temsil etme durumunun ne aşamada olduğunu belirlenmesi için inceleme yapmışlardır. "Deneysellik, değişebilirlik, dolaylı deliller, yaratıcılık, bilimde teorik kabuller, bilimsel teori ve yasaların doğası, bilim-toplum ilişkisi ile bilimsel yöntem" temalarının ders kitaplarında yeterli düzeyde yer almadıkları ve son 40 yılda temsil etme durumlarının daha da kötüleştiğini belirtmişlerdir. Duruk ve Akgün (2020), 6-7-8. fen bilimleri ders kitaplarının "teori kökenli olma, bilimsel teorilerin doğası, bilimin sosyal yönü, bilim ve teknoloji farklılığı, bilimsel modeller, bilim-sözdebilim ayrımı" temalarına değinmediğini bilimin doğasını ele alış bakımından yetersiz olduğunu belirtmiştir. İrez (2009) ortaöğretim biyoloji ders kitaplarının bilimin doğasının bazı yönlerini ihmal ettiğini ve bilimin doğasını yetersiz temsil ettiğini bildirmektedir. Şahin (2016) kimya ders kitaplarının bilimin doğası kazanımları bakımından yetersiz ve dengesiz bir dağılım gösterdiğini ifade etmiştir. Abd-El-Khalick ve diğerleri (2017), ABD'deki lise biyoloji ders kitaplarında bilimin doğası temalarını kapsamlı bir şekilde analiz ettiğinde ders kitaplarının bilimin doğasına çok düşük bir sayfa oranı ayırdığını bulmuşlardır.

Ders kitapları öğretim programı esas alınarak hazırlanan öğretim materyalleridir. Öğretim programlarında bilimin doğası kazanımlarının daha açık ve net değinilmesi gerekir. Özden ve Cavlazoğlu (2015), 2005 ve 2013 öğretim programlarını ilkökul ve ortaokul tüm sınıf düzeylerinde inceledikleri nitel çalışmada bilim doğasının sınırlı temsil edildiği temaların çoğundan bahsedilmediğini ifade etmişlerdir.

Fen bilimleri dersinde, ders kitabı kullanımını öğrenci eğitiminde önemli yer tutmaktadır (Chiappetta, Sethna ve Fillman, 1993). 7. sınıf Kuvvet ve Hareket ünitesinin incelendiği bu araştırmada bilimin doğası temalarından bilimsel teorilerin yapısı; yasa ve teori farkı; bilimsel yöntem; bilimsel ilerlemede rakip teorilerin rolü temalarına hiç değinilmediği tespit edilmiştir. Kitaplarda verilen örneklerin daha çok dolaylı olarak bilimin doğasını öğretiminde kullanıldığı söylenebilir.

Çalışmanın sonucuna uygun olarak verilen öneriler şunlardır:

- Öğrencilere bilimsel okuryazar olarak yetiştirilmesinde önemli bir bileşen olan bilimin doğası öğretiminin sağlanabilmesi için ders kitaplarının bilimin doğası temalarının öğretimine destek olacak etkinlikler bakımından zenginleştirilmesi gerekir.
- Öğretim programındaki kazanımlar ders kitaplarında ele alınırken bilimin doğası temalarının tümü göz önüne alınmalıdır.
- Kitaplardaki etkinliklerin açıklamaları öğrenciyi bilimin doğası temalarına net bir şekilde yönlendirilebilir; veya sayfada içerik dışı açıklamalarla bilimin doğası temaları vurgulanabilir.
- Bu araştırmanın kapsamı bir ünite ile sınırlandırılmıştır. Tüm sınıf düzeylerindeki fen kitapları bilimin doğası temaları bakımından incelenebilir.
- Fen konularına yönelik bilimin doğası etkinlik materyalleri ve uygulama örnekleri hazırlanarak yardımcı kaynak kullanımına sunulabilir.
- Literatürdeki farklı sınıflandırmalar da dikkate alınarak kitapların incelenmesi ve öğretim programlarındaki kazanımlara bilimin doğasına yönelik kazanımlar eklenmesi önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- AAAS. (1993). *Science for all Americans: Project 2061*. New York: Oxford University Press.
- Abd-El-Khalick, F., & Akerson, V. L. (2004). Learning about nature of science as conceptual change: Factors that mediate the development of preservice elementary teachers' views of nature of science. *Science Education*, 88, 785-810.
- Abd-El-Khalick, F., Bell, R. L., & Lederman, N. G. (1998). The nature of science and instructional practice: Making the unnatural natural. *Science Education*, 82(4), 417-436.
- Abd-El-Khalick, F., Waters, M., & Lee, P. (2008). Representations of nature of science in high school chemistry textbooks over the past four decades. *Journal of Research In Science Teaching*, 45(7), 835-855.
- Abd-El-Khalick, F., Myers, J. Y., Summers, R., Brunner, J., Waight, N., Wahbeh, N., et al. (2017). A longitudinal analysis of the extent and manner of representations of nature of science in us high school biology and physics textbooks. *Journal of Research in Science Teaching*, 54(1), 82-120
- Abraham, M. R., Grzybowski, E. B., Renner, J. W., & Marek, E. A. (1992). Understanding and misunderstandings of eighth graders of five chemistry concepts found in textbooks. *Journal of Research in Science Teaching*, 29, 105-120.

- Akdemir, E. ve Çetin Aksoy, D. (2019-1.K). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu 7. sınıf fen bilimleri ders kitabı*. Devlet Kitapları (1. Baskı). Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Akerson, V. L., Abd-El-Khalick, F., & Lederman, N. G. (2000). Influence of a reflective explicit activity-based approach on elementary teachers' conceptions of nature of science. *Journal of Research In Science Teaching*, 37(4), 295-317.
- Akerson, V. L., Buzzelli, C. A., & Donnelly, L. A. (2008). Early childhood teachers' views of nature of science: The influence of intellectual levels, cultural values, and explicit reflective teaching. *Journal of Research in Science Teaching*, 45(6), 748-770.
- Aslan, O., Yalçın, N. ve Taşar, M. F. (2009). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin bilimin doğası hakkındaki görüşleri, *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 1-8.
- Aydede, M. N. (2006). *İlköğretim altıncı sınıf fen bilgisi dersinde aktif öğrenme yaklaşımını kullanmanın akademik başarı, tutum ve kalıcılık üzerine etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Adana.
- Aydın, S. ve Tortumlu, S. (2015). The analysis of the changes in integration of nature of science into Turkish high school chemistry textbooks: Is there any development? *Chemistry Education Research and Practice*, 16, 786-796.
- Bell, R. L., Abd-El-Khalick, F., Lederman, N. G., McComas, W. F., & Matthews, M. R. (2001). The nature of science and science education: A bibliography. *Science and Education*, 10, 187-204.
- Bianchini, J. A., & Colburn, A. (2000). Teaching the nature of science through inquiry to prospective elementary teachers: A tale of two researchers. *Journal of Research in Science Teaching*, 37(2), 177-209.
- Cansız Aktaş, M. (2019). Nitel veri toplama teknikleri. H. Özmen & O. Karamustafaoğlu (Ed.), *Eğitimde araştırma yöntemleri* (s. 114-135) içinde. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Chiang-Soong, B., & Yager, R. E. (1993). Readability levels of the science textbooks most used in secondary schools. *School Science and Mathematics*, 93(1), 24-27.
- Chiappetta, E. L., Sethna, G. H., & Fillman, D. A. (1993). Do middle school life science textbooks provide a balance of scientific literacy themes? *Journal of Research in Science Teaching*, 30(7), 787-797.
- Chiappetta, E. L., Ganesh, T. G., Lee, Y. H., & Phillips, M. C. (2006). *Examination of science textbook analysis* research conducted on textbooks published over the past 100 years in the United States. Paper presented at the Annual Meeting of the National Association for Research in Science Teaching, San Francisco, CA.
- Chiappetta, L. E., & Fillman, D. A. (2007). Analysis of five high school biology textbooks used in the united states for inclusion of the nature of science. *International Journal of Science Education*, 29(15), 1847-1868.
- Chua, J. X., Tan, A. L., & Ramnarain, U. (2019). Representation of NOS aspects across chapters in Singapore grade 9 and 10 biology textbooks: Insights for improving NOS representation. *Research in Science & Technological Education*, 37(3), 259-278.
- Çepni, S. (2014). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. Trabzon.
- Doğan Bora, N. (2005). *Türkiye genelinde ortaöğretim fen branşı öğretmen ve öğrencilerinin bilimin doğası üzerine görüşlerinin araştırılması*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

- Doğan, N., Han Tosunoglu, Ç., Özer, F. ve Akkan, B. (2020). Ortaokul öğrencilerinin bilimsel sorgulama görüşleri: Cinsiyet, sınıf düzeyi ve okul türü değişkenlerinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 49, 162-189.
- Duruk, Ü. ve Akgün, A. (2020). Bilimin doğası bileşenlerinin fen bilimleri ders kitaplarında temsil edilme durumu. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 196-229.
- Harlen, W. (2001). *Primary science: Taking the plunge*. (2nd Ed.).Portsmouth, NH: Heinemann.
- Hubisz, J. (2003). Middle-school texts don't make the grade. *Physics Today*, 50(5), 50-54.
- Irez, S. (2009). Nature of science as depicted in Turkish biology textbooks. *Science Education*, 93(3), 422-447.
- Koçyiğit, A. ve Pektaş, M. (2017). Ortaokul fen bilimleri ders kitaplarındaki okuma parçalarının bilim tarihi kullanımı açısından incelenmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education-CIJE*, 6(1), 185-199.
- Köseoğlu, F., Atasoy, B., Kavak, N., Akkuş, H., Budak, E., Tümay, H., ve diğerleri. (2003). *Yapılandırıcı öğrenme ortamı için: Bir fen ders kitabı nasıl olmalı?* Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Lederman, J. S., Lederman, N. G., Bartels, S., Jimenez, J., Akubo, M., et al. (2019). An international collaborative investigation of beginning seventh grade students' understandings of scientific inquiry: Establishing a baseline. *Journal of Research in Science Teaching*, 56(4), 486-515.
- Lederman, N. G. (1992). Students' and teachers' conceptions of the nature of science: A review of the research. *Journal of Research in Science Teaching*, 29(4), 331-359.
- Lederman, N. G. (2007). Nature of science: Past, present and future. In S. K. Abell & N. G. Lederman (Ed.), *Handbook of research on science education* (pp. 831-879). London: Lawrence Erlbaum Associates.
- McComas, W. F., & Olson, J. K. (1998). International science education standards documents. In McComas (Ed.), *The nature of science in science education: Rationales and strategies* (pp. 41-52). The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- McComas, W. F., Clough, M. P., & Almazroa, H. (1998). The role and character of the nature of science in science education. In W. F. McComas (Ed.), *The nature of science in science education rationales and strategies* (pp. 3-39). London: Kluwer Academic Publishers.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd Edition). Calif.: SAGE Publications.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2005-2013-2017-2018). *İlköğretim kurumları fen bilimleri dersi öğretim programı*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Muğaloğlu, E. Z. (2006). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının bilimin doğasına ilişkin görüşlerini açıklayıcı bir model çalışması*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- Muşlu, G. (2008). *İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin bilimin doğasını sorgulama düzeylerinin tespiti ve çeşitli etkinliklerle geliştirilmesi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- National Research Council [NRC]. (1996). *National science education standards*. Washington, DC: National Academies Press.
- National Science Teachers Association [NSTA]. (2013). NSTA offers recommendations on NGSS public draft. *NSTA Reports*, 24(7), 8-9.

- NGSS Lead States. (2013). *Next generation science standards: For states, by states*. Washington, DC: The National Academy Press.
- Niaz, M., & Maza, A. (2011). *Nature of science in general chemistry textbooks*. Springer.
- Niaz, M. (2009). Progressive transitions in chemistry teachers' understanding of nature of science based on historical controversies. *Science & Education*, 18, 3-65.
- Norris, S. P., & Phillips, L. M. (2003). How literacy in its fundamental sense is central to scientific literacy. *Science Education*, 87(2), 224-240.
- Overman, M., Vermunt, J. D., Meijer, P. C., Bulte, A. M. W., & Brekelmans, M. (2013). Textbook questions in context-based and traditional chemistry curricula analysed from a content perspective and a learning activities perspective. *International Journal of Science Education*, 35(17), 2954-2978.
- Oyman, N. Y. (2002). *İlköğretim fen bilgisi öğretmenlerinin bilimin doğası hakkındaki anlayışlarının tespiti*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- Özden, M. ve Cavlazoğlu, B. (2015). İlköğretim fen dersi öğretim programlarında bilimin doğası: 2005 ve 2013 programlarının incelenmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 3(2), 40-65.
- Schwartz, R. S., & Lederman, N. G. (2002). "It's the nature of the beast": The influence of knowledge and intentions on learning and teaching nature of science. *Journal of Research in Science Teaching*, 39(3), 205-236.
- Seyrek, A., Türker, S., Bozkaya, T. ve Üçüncü, Z. (2019-2.K). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu 7. sınıf fen bilimleri ders kitabı*. Ankara: Tutku Yayıncılık.
- Stern, L., & Roseman, J. (2004). Can middle school science textbooks help students learn important ideas? Findings from Project 2061's curriculum evaluation study: Life science. *Journal of Research in Science Teaching*, 41(6), 538-568.
- Şahin, Ş. ve Köseoğlu, F. (2016). Bilimin doğasına ilişkin kazanımlar açısından Türkiye'deki lise kimya ders kitapları. *Cumhuriyet International Journal of Education-CIJE*, 5(4), 103-125.
- Şahin, Ş. (2016). *Lise kimya ders kitaplarının bilimin doğası kazanımları yönünden içerik analizi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Taşar, M. F. (2003). Teaching history and the nature of science in science teacher education programs. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(13), 30-42.
- Vesterinen, V. M., Aksela, M., & Lavonen, J. (2013). Quantitative analysis of representations of nature of science in nordic upper secondary school textbooks using framework of analysis based on philosophy of chemistry. *Science & Education*, 22, 1839-1855.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yörükoğulları, E. (2013). Tarih öncesi çağlarda bilim ve teknoloji. E.Yörükoğulları & E.İhsanoğlu (Ed), *Bilim ve teknoloji tarihi* (s. 2-27) içinde. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

The ability of societies to adapt to the information age and to produce effective solutions to various problems brought about by scientific and technological developments is only possible with an effective education and training process and individuals with science literacy who will be trained at the end of this process. An important component of scientific literacy is the nature of science, and it is stated that scientific literacy will be gained through a science education based on the nature of science. The special purposes of the 2018 science curriculum also emphasize the nature of science. Although many definitions are made about the nature of science, the characteristics of the nature of science are changeable structure of scientific knowledge, experimentation, scientific method, creativity, place of imagination and subjectivity, difference of theory and law, difference of observation and inference, social and the themes of the influence of the cultural structure are emphasized. Research in the literature indicates the inadequacy of the understanding of teachers, teacher candidates and students at different levels towards the nature of science. Two of the most important reasons for the emergence of this condition can be mentioned. The first concerns the process of training teachers. The second relates to the way subjects are integrated into the curriculum and textbooks. Textbooks are important for science education and are frequently used teaching materials. The level of representation of the nature of science in textbooks in different countries has been a very popular topic in recent years. Vesterinen, Aksela and Lavonen (2013) stated that little emphasis was placed on science and the transience dimension of the nature of science as a way to think about it as a whole in the Swedish and Finnish chemistry books, and proposed to improve the nature of science in textbooks through arrangements in curriculums. In this context, it was deemed necessary to examine the textbooks prepared according to the revised Science curriculum. The aim of this research is to examine the Force and Energy unit selected from the secondary school science textbook in terms of the themes of the nature of science.

Method

In this study, document analysis method was used from analytical research methods. The sample of the study was accepted as a textbook for 5 years with the decision of the Ministry of National Education, secondary school 7th grade Science Textbook, MEB Publications (1st Book) and a private publisher (2nd Book) are included. In the study data was collected with rubric prepared taking into account the themes of the nature of science given by Niaz and Maza (2011). In rubric, nine themes have been identified for the representation of the nature of science. Descriptive content analysis pattern was used. In the study of Niaz and Maza (2011), three evaluation levels were applied. The first level is satisfactory; second, the mentioned level; lastly it is the level that has not been mentioned. To ensure the reliability of scoring, two independent researchers scored separately. The consistency ratio of the two points was found to be 0.87.

Findings and Discussion

According to the fact that they include the nature of science themes in the Force and Energy unit of MEB publication 1.B. and private publisher 2.B., T4 "Observations are loaded with theory." (f=9-11) and T5 "Scientific knowledge is mostly, if not completely, based on observation, empirical evidence, rational arguments, creativity and skepticism." (f=9-8) is seen to be in the themes. No indirect or direct representations were found in either book for the first 3 themes. The

Force and Energy unit contains 8 acquisitions. Taking these acquisitions into account, it was determined that the most T4 and T5 themes were mentioned in the examination of the themes of the nature of the determined science. In the activities and explanations given in both books, it is more mentioned that “scientific knowledge is based on experimentation, observation, reasoning”, and that “observations are loaded with theory”. It has been observed that the examples in the pages of the book are examined and the nature of science is addressed through indirect teaching. It has been found that scientific theories and laws are different, that there is no single scientific method, “the temporal/imprecise nature of scientific theories”, themes related to the competition between competing theories in scientific progress are not mentioned in the books. In both books examined, it can be said that indirect teaching of the nature of science is provided through activities in the relevant unit. Akerson, Abd-El-Khalick and Lederman, (2000); Schwartz and Lederman, (2002), it is noted that the direct approach is more effective in giving students sufficient concepts about the nature of science than other approaches. Duruk and Akgün (2020) stated that the 6th-7th-8th science textbooks do not address the themes of theory origin, the nature of scientific theories, the social aspect of science, the difference in science and technology, scientific models, science- pseudoscience separation, but are inadequate in terms of addressing the nature of science. Şahin (2016) stated that chemistry textbooks show an inadequate and unbalanced distribution in terms of the inherent gains of science.

Result

In the 7th grade books examined, the Force and Movement unit was found inadequate in terms of teaching the nature of science. It is important to teach students the nature of science in order to be trained as scientific literate. Therefore, textbooks, which are the basic teaching material of teachers, should directly include the themes of the nature of science. The explanations in the examples given should clearly direct the student to the themes of the nature of science. The nature of science should not be ignored when organizing acquisitions in the curriculum. The scope of this research is limited to one unit. It is recommended to examine all units in terms of the themes of the nature of science, to examine books taking into account different classifications in the literature, and to add gains to the nature of science to the gains in teaching programs.

Başarımla İlgili Duygular Anketinin Öğretmen Adayları için Geçerleme Çalışması ve Kısa Formu*

A Validation Study and Short form of Achievement Emotion Questionnaire for Preservice Teachers

Eda BAKIR¹, Nilüfer ATMAN USLU², Yasemin KOÇAK USLU³

¹Sorumlu Yazar, Araş. Gör., Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, Eğitim Fakültesi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Türkiye, eda.bakir@erdogan.edu.tr, (<https://orcid.org/0000-0001-5178-486X>)

²Dr. Öğrt. Üyesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, Eğitim Fakültesi, Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Türkiye, atmanuslu@gmail.com, (<https://orcid.org/0000-0003-2322-4210>)

³Prof. Dr., Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, Eğitim Fakültesi, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye, kocak@hacettepe.edu.tr, (<https://orcid.org/0000-0002-6147-3333>)

Geliş Tarihi: 19.04.2021

Kabul Tarihi: 30.11.2021

ÖZ

Bu çalışmanın iki amacı bulunmaktadır. Birincisi, Pekrun, Goetz ve Perry (2005) tarafından geliştirilen ve Can, Emmioğlu Sarıkaya ve Bardakçı (2020) tarafından lise öğrencileri için Türkçeye uyarlaması yapılan Başarı Duyguları Anketi'nin, dersle ilgili duygular bölümünün öğretmen adayları için geçerleme çalışmasını yapmaktır. İkincisi, yapılan geçerleme çalışmasının bulgularından hareketle anketin kısa formunun oluşturularak geçerlik ve güvenilirliğinin irdelenmesidir. Çalışma grubu, Türkiye'de altı devlet üniversitesinde öğrenim gören 308 öğretmen adayından oluşmaktadır. Verilerin analizinde, birinci ve ikinci düzey faktör analizi yapılmış, Cronbach's alpha ve yapısal güvenilirlik katsayıları hesaplanmıştır. Verilerin analizi sonucunda uyum iyiliği indisleri ve yakınsama geçerliği ölçütlerine uymayan maddeler çıkarılmış; umutsuzluk duygusunun tek faktörlü yapıda, diğer duyguların üç faktörlü ve ikinci düzey faktör yapısında doğrulandığı bulgusuna ulaşılmıştır. Doğrulan üç faktörlü duygu modelleri için Cronbach's alpha iç tutarlılık katsayıları 0.60 ve 0.83 arasında değişirken tek faktörlü umutsuzluk duygusu için 0.79 olarak bulunmuştur. Yapısal güvenilirlik katsayısı üç faktörlü duygu modelleri için 0.63 ve 0.87 arasında, tek faktörlü umutsuzluk duygusunda 0.79 olarak hesaplanmıştır. Bu bulgulardan hareketle ölçme aracının sekiz faktör 46 maddeden oluştuğu sonucuna ulaşılmıştır. Geçerleme çalışması sonucunda 46 maddeden oluşan anketin kısa versiyonu, kapsam geçerliği gözetilerek yüksek faktör yükü veren maddelerin seçilmesi yoluyla oluşturulmuştur. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda, uyum indisleri iyi ve mükemmel aralığında olan 24 maddelik kısa formun Cronbach Alpha değeri 0.75 olarak; yapısal güvenilirlik katsayıları 0.73 ve 0.86 olarak bulunmuştur. Ölçme aracında yer alan maddelerin başarımla (performans) temelinde olması nedeniyle, aracın içeriğini de daha uygun yansıttığı gerekçesiyle ölçme aracına "başarımla ilgili duygular" adı verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Başarımla ilgili duygular, Kontrol-Değer Kuramı, çevrimiçi öğrenme ortamları, öğretmen adayları.

* Bu çalışma ilk yazarın doktora tezinin bir bölümünden üretilmiştir.

ABSTRACT

This study has two aims. The first is to validate Achievement Emotion Questionnaire- Class Related Emotions part for preservice teachers, which was developed by Pekrun, Goetz and Perry (2005) and adapted to Turkish by Can, Emmioğlu Sarıkaya and Bardakçı (2020) for high school students. Second, based on the findings of first study, the short form of the AEQ was created and examined for validity and reliability. Participants are 308 preservice teachers from six state universities in Turkey. First and second level confirmatory factor analysis was performed, Cronbach's alpha and Composite Reliability were calculated. The items which did not meet the criterias of fit indices and validity were removed and it was found that hopelessness was confirmed as single factor model and the other emotions as three-factor model and second order model. While Cronbach's alpha for the confirmed three-factor models ranged between 0.60 and 0.83, it was found to be 0.79 for hopelessness. Composite reliability was calculated as between 0.63 and 0.87 for three-factor model and 0.79 for single-factor hopelessness. Based on these findings, it was concluded that the AEQ consisted of eight factors and 46 items. Based on the findings of the first study, the short form of AEQ was created by selecting the items with high factor loadings, considering the content validity. According to the confirmatory factor analysis Cronbach Alpha of the 24-items short form was 0.75 and have good and perfect fit indices also composite reliability were found as between 0.73 and 0.86.

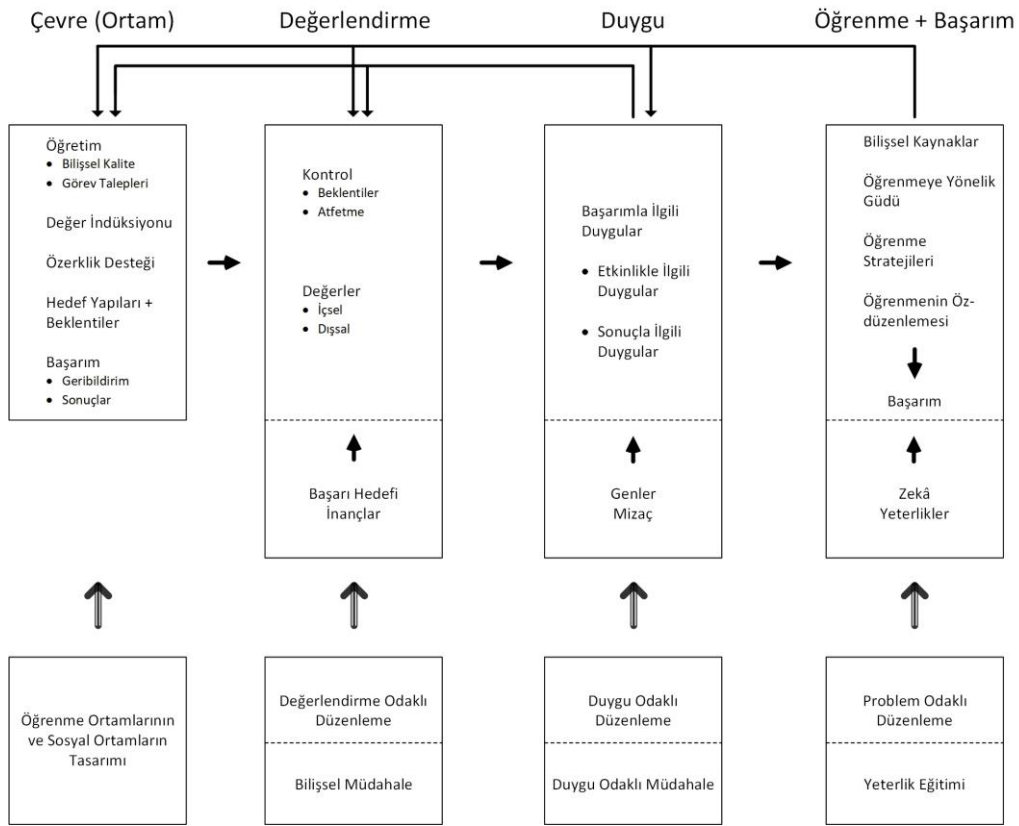
Keywords: Achievement emotions, Control-Value Theory, online learning environments, preservice teachers.

GİRİŞ

Alanyazında, duyguların öğrenmeyi, dikkati, bilişi, belleği, karar verme süreçlerini, öğrenenlerin kullandıkları öğrenme stratejilerini, öz düzenlemeli öğrenmelerini, bağlılıklarını, akademik performanslarını ve başarılarını etkilediği dile getirilmektedir (Hayat, Shateri, Ammini ve Shokrpour, 2020; ImmordinoYang ve Damasio, 2007; Obergruesser ve Stoeger, 2020; Park ve Lim, 2019; Pekrun, 2006; Pekrun ve Perry, 2014; Raccanello, Brondino, Crescentini, Castelli ve Calvo, 2021; Schrader ve Kalyuga, 2020; Wosnitza ve Volet, 2005; You ve Kang, 2014). Okul ortamında yaşanan olumlu duygusal deneyimlerin akademik başarıya katkıda bulunduğu bilinmektedir (Fried, 2011; Parkinson ve Totterdel, 1999; Pekrun, 2019). Bununla birlikte Pekrun (1992), duygu ve öğrenme ilişkisinin basit bir ilişki olmadığını belirtmiştir. Duyguların, öğrenme sürecinin herhangi bir aşamasında, farklı öğrenenler için tamamen farklı, hatta bazı durumlarda tam tersi etkilere yol açabileceği ileri sürülmüştür (Rientiers ve Rivers, 2014). Pozitif duyguların öğrenme ve performans ile pozitif ilişkili olduğu, negatif duyguların ise öğrenme, motivasyon ve performans ile negatif ilişkili olduğu iddia edilmektedir (Pekrun, 2006). Fakat bazı duyguların bağlam özellikleri dikkate alındığında bu genel kanının aksine sonuçlara ulaşıldığı; örneğin kaygı duygusunun, bazı öğrenenler için motivasyon ve performans ile negatif ilişkili iken bazı durumlarda pozitif bir katkı sağladığı ortaya konulmuştur (Hilliard, Kear, Donelan ve Heaney, 2020). Buradan hareketle, pozitif duyguların pozitif öğrenme ve performans ve öğrenme çıktılarına, negatif duyguların negatif çıktılarına sebep olduğu çıkarımı gibi genellemelerden kaçınılmasının uygun olacağı söylenebilir. Bu noktada, duyguların oluştuğu bağlamın önemi ortaya çıkmaktadır.

Alanyazındaki çalışmalara öğrenme ortamı açısından bakıldığında çalışmaların çoğunun yüz yüze sınıf ortamlarında yapıldığı görülmektedir. Çevrimiçi öğrenme ortamlarının eğitimde sıklıkla kullanılmaya başlanması (Lajoie, Pekrun, Azevedo ve Leighton, 2019; Stephan, Gläser Zikuda ve Markus, 2019); değişen öğretmen ve öğrenci rollerinin, çevrimiçi derslerin değişen formatlarının bu ortamlarda duygu ile ilgili çalışmalara gereksinimi beraberinde getirdiği ifade edilmektedir (Regan ve diğerleri, 2012). Nitekim yaşanan Covid-19 salgın süreci çevrimiçi öğrenme ortamlarının kullanılmasını zorunlu kılmış ve fiziksel eğitim ortamları tamamen çevrimiçi bir ortama taşınmıştır.

Eğitsel bağlamdaki duygularla ilgili olan Kontrol-Değer Kuramına göre, bireyin bir olay, görev ya da durum karşısında algıladığı kontrol ve öznel olarak olaya, duruma veya göreve verdiği değer değerlendirilmesi, akademik bağlamlarda duygulara öncülük etmektedir (Pekrun, 2000; Pekrun, 2006; Pekrun, Goetz, Frenzel, Barchfeld ve Perry, 2011). Kontrol-Değer Kuramında (Pekrun, 2000), Şekil 1’de görülen yakınsak öncüller olarak ifade edilen kontrol ve değer değerlendirmelerine ek olarak, uzak öncüllerin örneğin bireyin başarı ile ilgili hedeflerinin, sosyal ve kültürel öncüllerin (öğretimin kalitesi ve başarı ile ilgili beklentiler gibi) eğitim ortamlarında duyguların belirleyicileri olarak nitelendirilmiştir (Pekrun ve diğerleri, 2011). Duygular ise öğrenme stratejilerini, öğrenmeye yönelik güdüyü, öğrenmenin öz düzenlemesini ve öğrenci başarısını etkilemektedir. Kontrol-Değer Kuramı, duyguların öğrenme çıktılarını etkilerken öğrenme çıktılarının da sonraki duyguları etkilediğini de ifade etmiştir. Şekil 1’de görüldüğü gibi Kontrol-Değer Kuramı, bir başarı durumu ile ilgili olan duygulara çeşitli yaklaşımlardan gelen yapıları ve varsayımları bütünleştirmekte ve bir çerçeve sağlamaktadır (Pekrun, Frenzel, Goetz ve Perry, 2007).



Şekil 1. Kontrol-Değer Kuramı (Pekrun, 2006)

Başarımla ilgili duygular, bir etkinliğin ya da görevin sonucunda elde edilen başarı ya da başarısızlığı takip eden duygular olarak ifade edilmiş, fakat daha sonra, bir etkinlik ya da uygulama esnasında ortaya çıkan duygular da bu kategori içinde değerlendirilmiştir (Pekrun ve diğerleri, 2011). Bu nedenle ölçme aracında yer alan maddelerin başarımla ilgili duygular (performans) temelinde olması nedeniyle, aracın içeriğini de daha uygun yansıttığı gerekçesiyle ölçme aracına “başarımla ilgili duygular” adı verilmiştir. Akademik ortamlarda yaşanan her duygu başarımla ilgili bir duygu olarak nitelendirilmeyebilir. Örneğin akademik ortamlarda yaşanan sosyal duygular, bir kişinin çalışma grubundaki bireyler için duyduğu empati duygusu ya da grup içinde yaşadığı kıskançlık duygusu başarımla ilgili duygular olarak ifade edilmemektedir (Pekrun ve Stephens, 2010). Duyguların Kontrol-Değer Kuramı bağlamında

değerliklerine (negatif ya da pozitif), etkinleştirme seviyelerine (harekete geçirici ya da pasifleştirici) ya da hedef odağına göre (öğrenme ortamlarında duygular başarı etkinlikleri ile ilgili olabildiği gibi başarı sonuçları ile ilgili duygular olarak) sınıflandırılmaktadır. Örneğin öğrencinin ilginç bulduğu bir konuyla ilgili dersi dinlediğinde oluşan keyif duygusu bir uygulama(etkinlik) odaklı ya da uygulama esnasında hissedilen bir duygu türü iken, düşük sınav notu sonucu oluşan hayal kırıklığı, sonuç duygusu (çıkıtı) ya da sonuç odaklı bir duygu örneğidir (Harley, Lajoie, Tressel ve Jarrell, 2018). Öğrenciler farklı akademik alanlarda (İngilizce, matematik, fen bilimleri..) ve farklı akademik faaliyetlerde bulunurken (bir derse girmek, ev ödevi yapmak, sınava girmek gibi) farklı duygusal deneyimler (keyif, umutsuzluk, kaygı gibi) yaşamaktadırlar (Sanchez, Monteiro, Mata, Santos ve Gomes, 2020). Akademik ortamdaki duyguların bu sınıflandırması, duygunun öğrenmedeki güdüsel ve bilişsel faktörler üzerindeki etkilerini anlamak için önemli olarak değerlendirilmektedir (Peklaj ve Pecjak, 2011). Bu etkileri anlayabilmek ve ölçebilmek için Pekrun, Goetz ve Perry (2005) eğitsel bağlamda sınıflandırdıkları duygular için Başarıyla İlgili Duygular Anketini (BİDA) geliştirmişlerdir. BİDA, başarıyla ilgili duyguları değerlendirmek için tasarlanmış çok boyutlu öz bildirim dayalı bir ölçme aracıdır. Duyguların işlevlerini analiz etmek ve eğitsel bağlamlarda bu duyguları değerlendirmek için kuramsal temelli ölçüm araçlarına olan ihtiyaç doğrultusunda bu anket, Kontrol-Değer Kuramını ve üç akademik bağlamı temel alarak dersle, sınavla ve öğrenme ile ilgili duygular olmak üzere üç bölümde hazırlanmıştır (Pekrun ve diğerleri, 2011). Dokuz ayrı duyguyu içeren ankette, keyif, umut, gurur, sıkılma, rahatlama, öfke, kaygı, utanma ve umutsuzluk duygusu yer almaktadır. Alanyazında değişen öğrenme ortamlarının dersle ilgili duygularda değişiklik gösterdiği (Regan ve diğerleri, 2012) ve ders esnasında öğrencilerin duygularının çok önemli olduğu (Krithika, Lakshmi ve Priya, 2016) ifade edilmektedir. Buradan hareketle dersle ilgili duygular bölümünün, öğretmen adayları ve çevrimiçi öğrenme bağlamında geçişleme çalışması yapılmıştır.

Başarıyla ilgili duyguların bağlama özgü olduğu düşünüldüğünde çevrimiçi öğrenme ortamlarındaki başarıyla ilgili duyguların da farklı olması beklenmektedir (D'Errico, Paciello ve Cerniglia, 2016). Marchand ve Gutierrez (2012) belirttiği gibi duyguların çevrimiçi öğrenme ortamlarında nasıl işlediği ve akademik duygularla ilgili öngörülerin ve sonuçların geleneksel sınıf ortamlarından benzer veya farklı olup olmadığı noktası araştırmaya değer olarak ifade edilmektedir. Ayrıca ulusal alanyazında, duygu ile ilgili yapılacak olan araştırmalarda üniversite düzeyinde ve çevrimiçi öğrenme ortamında geçerliği ve güvenilirliği kanıtlanmış bir ölçme aracına gereksinim olduğu ifade edilebilir. Uyarlaması yapılan anketin (Can, Emmioğlu Sarıkaya ve Bardakçı, 2020) yüz yüze eğitim ortamları temel alınarak yapılmış olması, çevrimiçi ortamda lisans öğrencileri düzeyinde geçerlik ve güvenilirliği sağlanmış duygu ile ilgili Türkçe bir ölçme aracının bulunmaması nedeniyle geçişleme çalışması yapılmıştır. Hambleton ve Patsula'nın (1999) belirttiği gibi geçerliği ve güvenilirliği sağlanmış bir ölçme aracının uyarlamasının vereceği güven duygusunun yeni oluşturulacak olana kıyasla daha fazla olacağı nedeni ile bu çalışma gerçekleştirilmiştir. Bu noktalardan hareketle bu çalışmanın iki amacı bulunmaktadır. Bunlardan birincisi BİDA'nın dersle ilgili duygular bölümünün çevrimiçi öğrenme bağlamında, öğretmen adayları için geçişleme çalışmasının yapılmasıdır. Bu amaca ek olarak, duyguları belirlemek üzere geliştirilmiş ölçeklerde madde sayısının fazla olması daha uzun yanıtlama süreleri gerektirmektedir. BİDA'da dersle ilgili duygular 80 madde ile ölçülmektedir. Bu durumda, öğrencilerin duygularını ölçmek üzere tasarlanmış bir ölçme aracını yanıtlama esnasında öğrencilerin duyguları değişiklik gösterebilmektedir. Örneğin ölçek doldurma sürecinin başlangıcında mutluluk, heyecan gibi duyguları yaşayan öğrencilerin uzun ölçek yapısından ya da ölçeği yanıtlama süresinden dolayı sıkılma ve öfke gibi olumsuz duygu durumlarına dönüşebilme potansiyeli söz konusudur. Bu durumlar ilgili ölçeklerin geçerliği ile ilgili tartışmaları da beraberinde getirmektedir. Dolayısıyla, diğer psikolojik yapıların aksine duyguların değişkenlik gösterme potansiyeli nedeniyle kısa formlarının geliştirilmesine gereksinim olduğu ileri sürülebilir. Buradan hareketle bu çalışmanın ikinci amacı, yapılan

geçerleme çalışmasının bulgularından hareketle BİDA'nın kısa formunun oluşturularak geçerlik ve güvenilirlik hesaplamalarının yapılmasıdır.

YÖNTEM

2.1.Katılımcılar

Çalışmanın katılımcıları ölçme aracını gönüllü olarak yanıtlayan Türkiye'de altı devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde öğrenim görmekte olan 308 öğretmen adayından oluşmaktadır. Öğretmen adaylarının demografik özelliklerine göre dağılımı Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Özellikleri

		<i>f</i>	%
Cinsiyet	Kadın	215	70
	Erkek	93	30
Üniversite	Muş Alparslan Üniversitesi	45	14,6
	Giresun Üniversitesi	100	32,46
	Artvin Çoruh Üniversitesi	25	8,11
	Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi	93	30,1
	Trakya Üniversitesi	17	5,51
	Amasya Üniversitesi	28	9,09
	Dersler	Öğretim Teknolojileri	169
	Sınıf Yönetimi	46	14,9
	Öğretmenlik Mesleğine Giriş	46	14,9
	Rehberlik	24	7,8
	Özel Öğretim Yöntemleri	12	3,9
	Gelişim ve Öğrenme	6	2,0
	Diğer	5	1,6

Tablo 1'e göre katılımcıların %70'i kadın, %30'u erkek; % 32,4'ü Giresun Üniversitesi, % 30,1'i Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, % 14,6'sı Muş Alparslan Üniversitesi, % 8,1'i Artvin Çoruh Üniversitesi, %9,01 'i Amasya Üniversitesi ve % 5,5'i ise Trakya Üniversitesinde öğrenim görmektedir. Veri toplama sürecinden önce sözü edilen üniversitelerde anketi uygulamak için etik kurul izni alınmış ve katılımcıların gönüllüğü esas alınmıştır. Öğretmen adaylarından ölçme aracını yanıtlama sürecinde, öğretmenlik meslek bilgisi derslerinden birini seçerek bu derse ilişkin duygularını belirtmeleri istenmiştir. Buna göre öğrencilerin duygularını ifade ettikleri derslerin dağılımı incelendiğinde %54,9'unun öğretim teknolojileri, %14,9'unun sınıf yönetimi, %14,9'unun öğretmenlik mesleğine giriş, %7,8'inin rehberlik dersini seçtiği saptanmıştır. Bununla birlikte, özel öğretim yöntemleri I-II (%3,9) gelişim ve öğrenme (%2) ve diğer meslek dersleri (%1,6) öğretmen adaylarının anketi yanıtlamak için seçtikleri dersler arasında yer almıştır.

2.2. Başarımla İlgili Duygular Anketi (BİDA)

BİDA, başarımla ilgili duyguları değerlendirmek için tasarlanmış çok boyutlu öz bildirim dayalı bir ölçme aracıdır. Pekrun ve diğerleri (2005) tarafından geliştirilen ankette (a) dersle ilgili, (b) öğrenme ile ilgili, c) sınavla ilgili duygular olmak üzere üç kategori bulunmaktadır. Dersle ilgili duygular kategorisinde, öğrenenlerin sınıf ortamında deneyimlemiş olduğu duyguların ölçülmesine yönelik maddeler bulunmaktadır. Anket duyguları, ders öncesi, ders esnası ve ders sonundaki duygular olarak zamansal olarak da sınıflayarak oluşturulmuştur. Buna göre dersle ilgili duygular kategorisinde, gurur (9 madde), kaygı (12 madde), keyif (10 madde), öfke (9 madde), sıkılma (11 madde) umut (8 madde), umutsuzluk (10 madde), utanma (11 madde) olmak üzere sekiz faktör ve 80 madde yer almaktadır. Sözü edilen bu sekiz duygunun yedisinin

duygulanımsal, bilişsel, güdüsel ve fizyolojik olmak üzere dört alt boyutu bulunmaktadır. Umut duygusu ise bilişsel, duygulanımsal ve güdüsel olmak üzere üç alt boyut ile temsil edilmektedir. Anketin yapı geçerliği için tek faktörlü model, dört veya üç faktörlü model ve ikinci düzey faktör analizi yapılmıştır (Pekrun ve diğerleri, 2005). Anketin orijinalinde bu üç model doğrulanmıştır. BİDA modüller bir yapıya sahip olup, faktörleri birbirinden bağımsız bir biçimde kullanılabilirlerdir. Ankette yanıtlar 1, “kesinlikle katılmıyorum” ve 5, “kesinlikle katılıyorum” ifadelerini yansıtacak şekilde 5’li Likert yapısında hazırlanmıştır.

Türkçeye Can, Emmioğlu Sarıkaya ve Bardakçı (2020) tarafından lise öğrencileri için uyarlanan BİDA’nın dersle ilgili duygular bölümünün Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları, ‘keyif’ için 0.87; ‘gurur’ için 0.82; ‘kaygı’ için 0.80; ‘öfke’ için 0.84, ‘umut’ duygusu için 0.83, ‘umutsuzluk’ için 0.85, ‘utanma’ için 0.88 ve ‘sıkılma’ için 0.92 olarak hesaplanmıştır.

Geçerleme çalışması için uyarlama çalışmasını gerçekleştiren yazarlardan e-posta yoluyla gerekli izinler alınmıştır. Anketin Türkçeye uyarlama sürecinde dil geçerliğinin yapılması nedeniyle bu çalışmada soruların öğretmen adaylarına uygunluğu incelenmiştir. Buna ek olarak çevrimiçi öğrenme ortamındaki duyguların belirlenmek istenmesi nedeniyle yönergede düzenleme yapılmıştır. Son olarak, altı devlet üniversitesinde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarıyla çevrimiçi öğrenme ortamında, anketin elektronik erişim bağlantısı paylaşılarak veriler çevrimiçi ortamda toplanmıştır.

2.3. Verilerin Analizi

BİDA’nın geçerleme çalışması için veriler 357 öğretmen adayından toplanmıştır. Altı öğretmen adayının anketi büyük oranda boş bırakması nedeniyle bu katılımcılar veri setinden çıkarılmıştır. Daha sonra uç değerler temizlenmiş ve veri setinde yer alan 308 gözlem ile analiz gerçekleştirilmiştir. Harrington (2009), güçlü bir kuramsal çerçevesi olan ve önceki çalışmalarla da geçerlik ve güvenilirliğine kanıtlar sağlanan araştırmalar için doğrulayıcı faktör analizi yapılabileceğini belirtmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi (DFA) gerçekleştirilmeden önce veri setinin tek değişkenli ve çok değişkenli normallik varsayımlarını karşılama durumu incelenmiştir. Alanyazında çarpıklık için ± 3 ; basıklık için ± 10 değerleri kullanılmaktadır (Kline, 2005). Yapılan inceleme sonucunda maddelerin çarpıklık değerlerinin -1,56 ile 3,00 arasında, basıklık değerlerinin ise -1,11 ile 9,98 arasında değiştiği tespit edilmiştir. Bu değerlere göre veri setinin tek değişkenli normallik varsayımını sağladığı görülmektedir. Bunun yanında çok değişkenli normalliğin test edilmesi için Mardia çok değişkenli kurtosis testi yapılmıştır (Mardia, 1970). Raykov ve Marcoulides (2008), hesaplanan Mardia değerinin, $p(p+2)$ formülünden elde edilecek değer altında olması gerektiğini belirtmiştir (p: ölçme aracındaki madde sayısı). Bu formüle göre BİDA için elde edilen değer 6560; Mardia değeri ise 79,87 olarak bulunmuştur. Elde edilen bu değer Mardia değerinden küçük olduğu için veri seti çok değişkenli normallik varsayımını da sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

BİDA’nın doğrulayıcı faktör analizleri (DFA) için, maksimum olasılık (ML) tahmin yöntemi kullanılmıştır. Model uyumunu değerlendirmek için, Ki-Kare uyum iyiliği testi, Yaklaşımın Ortalama Karekök Hatası (Root Mean Square Error of Approximation - RMSEA), Karşılaştırmalı Uyum İndisi (Comparative Fit Index- CFI) ve Normed Fit Index (NFI) kullanılmıştır. Alanyazında RMSEA değerinin .05 olması modelin iyi bir uyum gösterdiğini, .05 ve .08 arasında kabul edilebilir olduğunu ve .08’den yukarısının ise zayıf uyum gösterdiği ve CFI/NFI/TFI değerlerinin .95’den büyük olduğu durumlarda yüksek uyum, .95 ve .90 arasının kabul edilebilir uyum ve .90’dan aşağısının ise zayıf uyum gösterdiği ifade edilmektedir (Hu ve Bentler, 1999). Anketin yakınsama geçerliği için, a) faktör yüklerinin 0.50 değerinden, b) ortalama açıklanan varyans (OAV) değerlerinin de 0.50 değerinin üzerinde olup olmadığı incelenmiştir (Hair, Hult, Ringle ve Sarstedt, 2017). Güvenirlik için Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı (Hair, Anderson, Tatham ve Black, 1998) ve yapısal güvenirlik katsayısının (Gefen, Straub ve Boudreau, 2000) .70’in üzerinde olması kriteri göz önünde bulundurulmuştur. Anketin kapsam geçerliğinin zedelenmemesi için duygunun çok bileşenli yapısı çerçevesinde kısa form

oluşturulmuştur. Bu bileşenlerin içinde yüksek faktör yüküne sahip olanların dahil edilmesi ile anketin kısa formu oluşturulmuş ve geçerlik güvenirlik çalışması yapılmıştır.

BULGULAR

3.1. Yapı Geçerliği ve Güvenirlik Bulguları

Anketin modüler bir yapıda olması nedeniyle ankette yer alan sekiz duygu için ayrı ayrı Doğrulayıcı Faktör Analiz (DFA) yapılmıştır. DFA bulguları duygulara göre sırasıyla aşağıda sunulmuştur.

3.1.1. Gurur Duygusu

Gurur duygusu için tek faktörlü, dört faktörlü ve ikinci düzey faktör modelleri sınanmıştır. Gurur duygusuna ait güdüsel boyutun üçüncü maddesi GURM3 düşük faktör yükü nedeniyle modelden çıkarılmıştır. Yapılan analizde bilişsel boyutun maddelerinden üçünün (GURC2-GURC3-GURC4) düşük OAV değerleri nedeniyle modelin dışında tutulmasına karar verilmiştir. Bilişsel boyuttaki bu maddeler modelden çıktıktan sonra modelin uyum indisleri ve OAV değerleri kabul edilebilir ve iyi uyum seviyesine gelmiştir. Gurur duygusu için her 3 model de doğrulanmıştır. Modellerin uyum indisleri incelendiğinde Gurur-tek faktörlü ölçüm modeli için RMSEA=0,059, $X^2/df= 2,05$, CFI= 0.99, NFI=0.98 olarak, Gurur-dört faktörlü ölçüm modeli için RMSEA=0,023, $X^2/df= 1,16$, CFI=0.99, NFI=0.99 olarak, İkinci düzey ölçüm modeli için RMSEA=0,045, $X^2/df= 1,61$, CFI=0.99, NFI=0.99 olarak ortaya çıkmıştır.

Sınanan modellerin faktör yükleri, Cronbach Alpha, yapısal güvenirlik katsayısı ve OAV değerleri Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Gurur Duygusu için Güvenirlik ve Ortalama Açıklanan Varyans Değerleri

Madde	Standardize Edilmiş Katsayılar FY	Yakınsak Geçerlik		
		α	OAV (>.50*)	YG (>.70*)
Tek Faktörlü Model				
GUR		0.80	0.45	0.80
GURC1	0.61			
GURM1	0.75			
GURM2	0.81			
GURP1	0.57			
GURA1	0.59			
Dört Faktörlü Model				
Bilişsel				
GURC1	0.88		0.77	0.77
Güdüsel				
GURM1	0.75	0.77	0.63	0.77
GURM2	0.83			
Fizyolojik				
GURP1	0.90		0.81	0.81
Duygulanımsal				
GURA1	0.88		0.77	0.77

FY=Faktör Yükü; OAV=Ortalama Açıklanan Varyans; YG=Yapısal Güvenirlik katsayısı; α =Alpha Katsayısı.

Tablo 2’de görüldüğü gibi, gurur duygusu 5 madde olarak ölçülmüştür. Daha iyi uyum indisi gösteren dört faktörlü modelin OAV değerlerinin 0.50 üstünde ve yapısal güvenilirlik katsayılarının ise 0.60 üzerinde olduğu görülmüştür.

3.1.2. Keyif Duygusu

Keyif duygusu için tek faktörlü, dört faktörlü ve ikinci düzey faktör modelleri sınanmıştır. Keyif duygusunda, modele uyum sorunu gösterdiği için güdüsel KEYM1 maddesi çıkarılmıştır. Daha sonra model uyum indisleri incelendiğinde, bilişsel boyuttaki maddelerin OAV değerlerinin çok düşük olduğu tespit edilmiş ve modelden bilişsel maddelerin (KEYC1-KEYC2-KEYC3) çıkarılmasına karar verilmiştir. Buna göre üç faktörlü model sınanmıştır. Uyum indisleri incelendiğinde tek faktörlü ölçüm modeli için RMSEA=0,050, $X^2/df= 1,76$, CFI= 0.99, NFI=0.99 olarak; üç faktörlü ölçüm modeli için RMSEA=0,085, $X^2/df= 3,20$, CFI=0.99, NFI=0.99 olarak, ikinci düzey ölçüm modeli için RMSEA=0.085, $X^2/df= 3.20$, CFI=0.99, NFI=0.99 olarak ortaya çıkmıştır. Her üç model için GFI, CFI indekslerinin 0.95’ten yüksek olması mükemmel uyum değerlerine sahip olduğunu göstermektedir. Sınanan modellerin faktör yükleri, Cronbach Alpha katsayısı, yapısal güvenilirlik katsayısı ve OAV değerleri Tablo 3’de sunulmuştur.

Tablo 3. Keyif Duygusu Güvenirlik ve Ortalama Açıklanan Varyans Değerleri

Madde	Standardize	Edilmiş	Yakınsak Geçerlik		
	Katsayılar		α	OAV (>.50)	YG (>.70)
Tek Faktörlü Model					
KEY			0.87	0.53	0.87
KEYM2	0.72				
KEYM3	0.73				
KEYA1	0.64				
KEYA2	0.80				
KEYA3	0.70				
KEYP1	0.75				
KEYA3 ile KEYA1	0.17				
KEYA1 ile KEYA2	0.12				
KEYA2 ile KEYM3	-0.11				
Üç Faktörlü Model					
Güdüsel			0.66	0.50	0.66
KEYM2	0.72				
KEYM3	0.69				
Fizyolojik				0.81	0.81
KEYP1	0.90				
Duygulanımsal			0.83	0.66	0.86
KEYA1	0.75				
KEYA2	0.87				
KEYA3	0.82				
Fizyolojik ile Güdüsel	0.88				
Duygulanımsal ile Güdüsel	0.86				
Duygulanımsal ile Fizyolojik	0.73				
KEYA2 ile KEYA3	-0.14				

FY=Faktör Yüğü; OAV=Ortalama Açıklanan Varyans; YG=Yapısal Güvenirlik katsayısı; α =Alpha Katsayısı

Tablo 3'te görüldüğü gibi keyif duygusu 6 madde ile ölçülmüştür. Sonuç olarak keyif duygusu, model uyum indisleri ele alındığında ikinci düzey ve üç faktörlü modelin yapısal olarak aynı olduğu ve geçerliğin sağlandığı görülmüştür.

3.1.3. Öfke Duygusu

Öfke duygusu için tek faktörlü, dört faktörlü ve ikinci düzey faktör modelleri sınanmıştır. Öfke duygusunda modele uyum sorunu gösterdiği için güdüsel maddelerden OFKM1 ve OFKM2 ile bilişsel maddelerden OFKC2 ve OFKC3 düşük OAV değerleri nedeniyle anketten çıkarılmıştır.

Modellerin uyum indisleri incelendiğinde tek faktörlü ölçüm modeli için RMSEA=0,047, $X^2/df= 1.69$, CFI= 0.99, NFI=0.98 olarak; üç faktörlü ölçüm modeli için RMSEA=0,029, $X^2/df= 1,25$, CFI=0.99, NFI=0.99 olarak; ikinci düzey ölçüm modeli için RMSEA=0,029, $X^2/df= 1,25$, CFI=0.99, NFI=0.99 olarak ortaya çıkmıştır. Her üç model için GFI, CFI indekslerinin 0.95'ten yüksek olması mükemmel uyum değerlerine sahip olduğunu göstermektedir. RMSEA'nın ise $0.05 \leq RMSEA \leq 0.08$ arasında olması kabul edilebilir uyum düzeyinde olduğunu işaret etmektedir (Hu ve Bentler, 1999). Bu sonuçlara göre üç faktör ve ikinci düzey ölçüm modelinin daha iyi sonuçlar verdiği söylenebilir. Sınanan modellerin faktör yükleri, Cronbach Alpha katsayısı, yapısal güvenirlik katsayısı ve OAV değerleri Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4 Öfke Duygusu Güvenirlik ve Ortalama Açıklanan Varyans Değerleri

Madde	Standardize	Edilmiş	Yakınsak Geçerlik		
	Katsayılar		α	OAV (>.50 ^a)	YG (>.70 ^a)
Tek Faktörlü Model					
OFK			0.82	0.51	0.84
OFKC1	0.52				
OFKA1	0.80				
OFKA2	0.71				
OFKP1	0.76				
OFKP2	0.76				
Üç Faktörlü Model					
Bilişsel				0.79	0.79
OFKC1	0.89				
Duygulanımsal			0.75	0.60	0.75
OFKA1	0.82				
OFKA2	0.72				
Fizyolojik			0.74	0.59	0.74
OFKP1	0.76				
OFKP2	0.77				
Duygulanımsal ile Bilişsel	0.53				
Fizyolojik ile Bilişsel	0.61				
Fizyolojik ile Duygulanımsal	0.94				

Sonuçlarda görüldüğü gibi öfke duygusu beş madde ile ölçülmekte ve her üç modelin de doğrulandığı görülmektedir.

3.1.4. Umut Duygusu

Anketin özgün formunda umut duygusunda üç faktör yer almaktadır (bilişsel, duygulanımsal ve güdüsel). Yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda düşük OAV değerleri nedeniyle modelden bilişsel maddelerden UMUC1 ve UMUC2 çıkarılmıştır. Umut duygusu için modellerin uyum indisleri incelendiğinde tek faktörlü ölçüm modeli için RMSEA=0,072, $X^2/df= 2,60$, CFI= 0.99, NFI=0.98 olarak; üç faktörlü ölçüm modeli için RMSEA=0,087, $X^2/df= 3,30$,

CFI=0.99, NFI=0.98 olarak; ikinci düzey ölçüm modeli için RMSEA=0,087, $X^2/df= 3,30$, CFI=0.99, NFI=0.98 olarak ortaya çıkmıştır. Her üç model için GFI, CFI indekslerinin 0,95'ten yüksek olması mükemmel uyum değerlerine sahip olduğunu göstermektedir. Sınanan modellerin faktör yükleri, Cronbach Alpha katsayısı, yapısal güvenilirlik katsayısı ve OAV değerleri Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Umut Duygusu Güvenirlik ve Ortalama Açıklanan Varyans Değerleri

Madde	Standardize	Edilmiş		Yakınsak Geçerlik
	Katsayılar	α	OAV	YG
	FY		(>.50)	(>.70)
Tek Faktörlü Model				
UMU		0.86	0.46	0.86
UMUM1	0.72			
UMUM2	0.75			
UMUM3	0.72			
UMUC3	0.68			
UMUA1	0.68			
UMUA2	0.72			
Üç Faktörlü Model				
Güdüsel		0.78	0.53	0.77
UMUM1	0.72			
UMUM2	0.75			
UMUM3	0.72			
Bilişsel			0.71	0.71
UMUC3	0.84			
Duygulanımsal		0.67	0.50	0.67
UMUA1	0.69			
UMUA2	0.73			
Bilişsel ile Güdüsel	0.93			
Duygulanımsal ile Güdüsel	0.98			
Duygulanımsal ile Bilişsel	0.97			

FY=Faktör Yüğü; OAV=Ortalama Açıklana Varyans; YG=Yapısal Güvenirlik katsayısı; α =Alpha Katsayısı.

Tablo 5'de görüldüğü gibi umut duygusu 6 madde olarak ölçülmüştür. Analiz sonuçlarına göre her üç modelin de doğrulandığı görülmektedir.

3.1.5. Sıkılma Duygusu

Modele uyum sorunu gösterdiği için güdüsel maddelerden SIKM3 , duygulanımsal maddelerden SIKM1 ve SIKM2, fizyolojik maddelerden SIKP1 modelden çıkarılmıştır. Modellerin uyum indisleri incelendiğinde Sıkılma-tek faktörlü ölçüm modeli için RMSEA=0,047, $X^2/df= 1,66$, CFI= 0.99, NFI=0.99 olarak, Sıkılma- üç faktörlü ölçüm modeli için RMSEA=0,054, $X^2/df= 1,91$, CFI=0.99, NFI=0.99 olarak, İkinci düzey ölçüm modeli için RMSEA=0,054, $X^2/df= 1,91$, CFI=0.99, NFI=0.99 olarak ortaya çıkmıştır. Sıkılma duygusu incelendiğinde tek faktör ve üç faktörlü modelin de mükemmel uyum sağladığı görülmektedir. Sınanan modellerin faktör yükleri, Cronbach Alpha katsayısı, yapısal güvenilirlik katsayısı ve OAV değerleri Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Sıkılma Duygusu Güvenirlik ve Ortalama Açıklanan Varyans Değerleri

Madde	Standardize Edilmiş Katsayılar		Yakınsak Geçerlik	
	FY	α	OAV (>.50 ^a)	YG (>.70 ^a)
Tek Faktörlü Model				
SIK		0.91	0.60	0.91
SIKM1	0.78			
SIKM2	0.72			
SIKC1	0.78			
SIKC2	0.84			
SIKP2	0.83			
SIKP3	0.76			
SIKP4	0.69			
Üç Faktörlü Model				
Güdüsel		0.75	0.60	0.75
SIKM1	0.81			
SIKM2	0.74			
Bilişsel		0.80	0.67	0.80
SIKC1	0.78			
SIKC2	0.85			
Fizyolojik		0.81	0.59	0.81
SIKP2	0.84			
SIKP3	0.76			
SIKP4	0.69			
Bilişsel ile Güdüsel	0.95			
Fizyolojik ile Güdüsel	0.96			
Fizyolojik ile Bilişsel	0.98			

FY=Faktör Yüğü; OAV=Ortalama Açıklana Varyans; YG=Yapısal Güvenirlik Katsayısı; α =Alpha Katsayısı

Sıkılma duygusu yedi madde ile ölçülmektedir. OAV, Cronbach Alpha ve yapısal güvenirlik katsayıları incelendiğinde sıkılma duygusu için tek faktörlü, üç faktörlü model ve ikinci düzey modelin de doğrulandığı görülmektedir.

3.1.6. Utanma Duygusu

Utanma duygusu için model analizleri gerçekleştirilmiş ve sonuçlar incelendiğinde modellerin hepsinde düşük RMSEA değerleri oluştuğu için madde atılma yoluna gidilmiştir. Güdüsel maddelerin UTAM1 ve UTAM2, bilişsel maddelerden ikisi UTAC3 ve UTAC4, fizyolojik maddelerden UTAP3 modelden çıkarılmıştır.

Modellerin uyum indisleri incelendiğinde Utanma-tek faktörlü ölçüm modeli için RMSEA=0,084, $X^2/df= 3,19$, CFI= 0.99, NFI=0.98 olarak, Utanma-üç faktörlü ölçüm modeli için RMSEA=0,081, $X^2/df= 3,00$, CFI=0.99, NFI=0.99 olarak, ikinci düzey ölçüm modeli için RMSEA=0,081, $X^2/df= 3,00$, CFI=0,99, NFI=0.99 olarak ortaya çıkmıştır. Her üç model için GFI, CFI indekslerinin 0.95'ten yüksek olması mükemmel uyum değerlerine sahip olduğunu göstermektedir. RMSEA'nın ise $0.05 \leq RMSEA \leq 0.08$ arasında olması kabul edilebilir uyum düzeyinde olduğundan hareketle her üç modelin de kabul edilebilir uyum gösterdiği söylenebilir. Sınanan modellerin faktör yükleri, Cronbach Alpha katsayısı, yapısal güvenirlik katsayısı ve OAV değerleri Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. Utanma Duygusu Güvenirlik ve Ortalama Açıklanan Varyans Değerleri

Madde	Standardize	Edilmiş	Yakınsak Geçerlik	
	Katsayılar		α	OAV (>.50 ^a)
Tek Faktörlü Model				
UTA		0.88	0.56	0.88
UTAC1	0.73			
UTAC2	0.80			
UTAA1	0.52			
UTAA2	0.81			
UTAP1	0.77			
UTAP2	0.82			
Üç Faktörlü Model				
Bilişsel		0.74	0.59	0.74
UTAC1	0.73			
UTAC2	0.80			
Fizyolojik		0.80	0.66	0.80
UTAP1	0.79			
UTAP2	0.84			
Duygulanımsal		0.64	0.53	0.68
UTAA1	0.55			
UTAA2	0.87			
Bilişsel ile Fizyolojik	0.98			
Bilişsel ile Duygulanımsal	0.94			
Duygulanımsal ve Fizyolojik	0.88			

FY=Faktör Yüğü; OAV=Ortalama Açıklanan Varyans; YG=Yapısal Güvenirlik katsayısı; α =Alpha Katsayısı

Utanma duygusu altı madde ile ölçülmektedir. Utanma duygusu incelendiğinde üç faktörlü modelin daha iyi uyum sağladığı görülmektedir.

3.1.7. Kaygı Duygusu

Güdüsel maddelerden KAYM1 ve fizyolojik maddelerden KAYP1 düşük faktör yükleri sebebi ile modelden çıkarılmıştır. Daha sonra yapılan analizlerde bilişsel maddeler düşük OAV değeri verdiği için bu maddeler teker teker modelden çıkarılarak model yeniden incelenmiştir. Modele uyum sorunu gösterdiği için tüm bilişsel maddeler (KAYC1-KAYC2-KAYC3) modelden çıkarılmıştır.

Modellerin uyum indisleri incelendiğinde Kaygı-tek faktörlü ölçüm modeli için RMSEA=0,095, $X^2/df= 3,76$, CFI= 0.98, NFI=0.97 olarak, Kaygı-üç faktörlü ölçüm modeli için RMSEA=0,072, $X^2/df= 2,59$, CFI=0.99, NFI=0.98 olarak, ikinci düzey ölçüm modeli için RMSEA=0,072, $X^2/df= 2,59$, CFI=0.99, NFI=0.98 olarak ortaya çıkmıştır. Her üç model için GFI, CFI indekslerinin 0.95'ten yüksek olması mükemmel uyum değerlerine sahip olduğunu göstermektedir. Sıkılma duygusu incelendiğinde tek faktör ve üç faktörlü modelin de doğrulandığı görülmektedir. Sınanan modellerin faktör yükleri, Cronbach Alpha katsayısı, yapısal güvenirlik katsayısı ve OAV değerleri Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8. Kaygı Duygusu Güvenirlik ve Ortalama Açıklanan Varyans Değerleri

	Standardize	Edilmiş	Yakınsak Geçerlik	
	Katsayılar			
Madde	FY	α	OAV	YG (>.70*)
			(>.50*)	
Tek Faktörlü Model				
KAY		0.83	0.45	0.82
KAYM2	0.74			
KAYP2	0.84			
KAYP3	0.52			
KAYA1	0.53			
KAYA2	0.53			
KAYA3	0.77			
KAYA2 ile KAYP3	0.12			
KAYA2 ile KAYA3	0.19			
Üç Faktörlü Model				
Güdüsel			0.87	0.87
KAYM2	0.93			
Fizyolojik		0.60	0.47	0.63
KAYP2	0.80			
KAYP3	0.54			
Duygulanımsal		0.74	0.51	0.75
KAYA1	0.56			
KAYA2	0.67			
KAYA3	0.88			
Güdüsel ile Fizyolojik	0.85			
Güdüsel ile Duygulanımsal	0.65			
Fizyolojik ile Duygulanımsal	0.89			

FY=Faktör Yüğü; OAV=Ortalama Açıklanan Varyans; YG=Yapısal Güvenirlik katsayısı; α =Alpha Katsayısı

Kaygı duygusu altı madde ile ölçülmektedir. Kaygı duygusu incelendiğinde üç faktörlü modelin ve ikinci düzey modelin doğrulandığı gözükmektedir. Fakat fizyolojik bileşenin OAV değerinin 0.47 olduğu ve 0,50 altında kaldığı görülmüştür. Bununla ilgili olarak Lam (2012), Fornell ve Larcker (1981) çalışmasına atıfta bulunarak ortalama açıklanan varyans değeri 0.50 nin altında olduğu durumlarda yapının birleşim güvenirlığının sağlanması halinde yakınsama geçerliğinin sağlandığını kabul edebileceğini belirtmiştir. Bu durumda 0.47 değerinin 0.50'ye yakın olması ve kuramsal altyapıya uygun olması nedeniyle yapının yakınsama geçerliğinin sağlandığı ifade edilebilir.

3.1.8. Umutsuzluk Duygusu

Umutsuzluk duygusu için gerçekleştirilen analizler sonucunda düşük faktör yükü nedeniyle güdüsel maddelerden UMSM1 modelden çıkarılmıştır. Düşük OAV değerleri nedeni ile güdüsel maddelerden UMSM3, bilişsel maddelerden UMSC2 ve UMSC3, fizyolojik maddelerden UMSP2 modelden çıkarılmıştır. Bununla birlikte tek faktörlü modelin doğrulandığı ve diğer iki modelin doğrulanmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Tek faktörlü modelin RMSEA=0,088, $X^2/df=3,36$, CFI=0.98 ve NFI=0.97 olarak belirlenirken RMSEA değerinin kabul edilebilir ve uyum indislerinin mükemmel olduğu belirlenmiştir. Tek faktörlü modelin, faktör yükleri, Cronbach Alpha katsayısı, yapısal güvenirlik katsayısı ve OAV değerleri Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9. Umutsuzluk Duygusu Güvenirlik ve Ortalama Açıklanan Varyans Değerleri

Madde	Standardize Edilmiş Katsayılar	Yakınsak Geçerlik		
	FY	α	OAV (>.50 ^a)	YG (>.70 ^a)
Tek Faktörlü Model				
UMS		0.79	0.45	0.80
UMSM2	0.78			
UMSC1	0.65			
UMSA1	0.70			
UMSA2	0.61			
UMSP1	0.61			

FY=Faktör Yüğü; OAV=Ortalama Açıklanan Varyans; BG=Yapısal Güvenirlik katsayısı; α =Alpha Katsayısı

Umutsuzluk duygusu beş madde ile ölçülmektedir. Tek faktörlü modelin ortalama açıklanan varyans değerinin 0.50 altında olduğu görülmesine rağmen Fornell ve Larcker (1981) belirttiği gibi yapısal güvenirlik katsayısı sağlandığı ve ortalama açıklanan varyansın da 0.50'ye yakın bir değer olduğu için yakınsama geçerliğinin sağlandığı söylenebilir. Bu nedenle umutsuzluk duygusu bağlamında tek faktörlü yapının doğrulandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yapılan analizler sonucunda BİDA'nın geçerlik ve güvenirliğine ilişkin kanıtlar sunulmuş ve ortaya konan 46 maddelik anket Ek 1'de verilmiştir.

3.2. Kısa Form Yapı Geçerliği Bulguları

Anketin kapsam geçerliği gözetilerek üç faktörlü yapıda yer alan maddeler arasında en yüksek faktör yüküne sahip olan maddeler seçilerek kısa form oluşturulmuştur. Hazırlanan kısa form DFA sonuçları Ek-2'de; iyilik uyum indislerine ilişkin bulgular Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10. BİDA Kısa Form Ölçüm Modeli ve Uyum İndisleri

Model	χ^2	df	$\frac{\chi^2}{df}$	RMSEA(90% C.I.)	CFI	NFI	α
BİDA- Kısa Form	556,51	224	2,48	0,070	0.96	0.94	0.75
	(p<.01)						

Tablo 10'a göre, RMSEA değerinin kabul edilebilir olduğu ve kısa formun mükemmel ve iyi uyum indisleri gösterdiği belirlenmiştir.

Kısa formdaki faktör yükleri 0.57 ile 0.85 arasında değişmektedir. Kısa formdaki faktör için hesaplanan Cronbach Alpha ve yapısal güvenirlik katsayılarının 0.70'in üzerindedir. OAV değerleri incelendiğinde, gurur için 0.47; keyif 0.58; öfke için 0.49; umut için 0.51; utanma için 0.66; sıkılma için 0.68; kaygı için 0.59 ve umutsuzluk için 0.48 olarak bulunmuştur. Bu değerlerin alanyazında önerilen değerlere yakın ve üzerinde olduğu tespit edilmiştir. 24 maddeden oluşan kısa formda yer alan maddeler, maddelerin faktör yükleri, güvenirlik katsayıları ve OAV değerleri Ek-3'te verilmiştir. Özetle, yapılan analizler sonucunda kısa formun geçerlik ve güvenirliğine ilişkin gerekli kanıtlar sunulmuştur.

3.3. Duygular Arasındaki İlişkiler

Geçerleme ve güvenirlik çalışması yapılan BİDA'da yer alan duyguların birbiriyle ilişkisini incelemek üzere Pearson korelasyon katsayıları Tablo 11'de yer almaktadır.

Tablo 11. Duygu Korelasyon Tablosu

	1	2	3	4	5	6	7	8
(1) Kaygı								
(2) Utanma	.723**							
(3) Sıkılma	.430**	.436**						
(4) Öfke	.439**	.409**	.591**					
(5) Umutsuzluk	.635**	.526**	.612**	.595**				
(6) Keyif	-.315**	-.164**	-.448**	-.281**	-.346**			
(7) Gurur	-.163**	-.116*	-.280**	-.232**	-.326**	.644**		
(8) Umut	-.430**	-.295**	-.392**	-.358**	-.498**	.694**	.657**	

*p < .05

**p < .01

Tablo 11'e göre, gurur ve umut duygusu arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca, kaygı, sıkılma, öfke, umutsuzluk ve utanma duygusu da birbirleri ile pozitif ilişkili olarak belirlenmiştir. Buradan hareketle pozitif duyguların birbiriyle pozitif ve negatif duygularla da negatif ilişkili olduğu görülebilmektedir.

Bu ilişkiler içinde, pozitif duygulardan umut ve keyif duygusunun, negatif duygulardan kaygı ve utanma duygusunun yüksek düzeyde ilişkili olduğu görülebilmektedir. Negatif harekete geçirici duygular olan kaygı ve utanma duygusunun aynı zamanda sonuç odaklı duygular olması yüksek düzeyde ilişkili olmalarına sebep olarak gösterilebilir. Umut ve keyif duygusunun yüksek düzeyde ilişkili olmasının bir sebebi pozitif harekete geçirici duygular olmasından kaynaklanabilir. Öte yandan, keyif duygusunun uygulama odaklı, umut duygusunun ise sonuç odaklı bir duygu olması nedeniyle bu noktada farklı etkilerin varlığından söz edilebilir. Anketin kısa formu için yapılan Pearson korelasyon katsayıları Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12. Kısa Form Duygu Korelasyon Tablosu

	1	2	3	4	5	6	7	8
Gurur (1)								
Keyif (2)	.675**							
Öfke (3)	-.213**	-.211**						
Umut (4)	.658**	.706**	-.321**					
Kaygı (5)	-.251**	-.290**	.357**	-.282**				
Utanma (6)	-.193**	-.120*	.308**	-.194**	.725**			
Sıkılma (7)	-.370**	-.388**	.521**	-.386**	.436**	.363**		
Umutsuzluk (8)	-.352**	-.327**	.544**	-.427**	.493**	.400**	.558**	

*p<0.01

**p<0.05

Tablo 12'ye göre kısa form için hesaplanan korelasyon katsayılarının de uzun form ile tutarlılık gösterdiği görülmektedir. Tablodaki korelasyonlar dikkate alındığında pozitif duygulardan gurur, umut ve keyif duygusunun yüksek düzeyde ilişkili olduğu görülmüştür. Negatif duygulardan ise kaygı ve utanma arasında yüksek düzeyde ilişki gözlemlenmiştir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada, Pekrun, Goetz ve Perry (2005) tarafından geliştirilen ve Can, Emmioğlu Sarıkaya ve Bardakçı (2020) tarafından lise öğrencileri için Türkçeye uyarlaması yapılan Başarı Duyguları Anketinin, dersle ilgili duygular bölümünün öğretmen adayları için geçerleme çalışması yapılmış ve bu ölçme aracının kısa formu oluşturularak psikometrik özellikleri incelenmiştir. Ölçme aracı yer alan maddelerin başarı (performans) temelinde olması ve aracın içeriğini de daha uygun yansıttığı gerekçesiyle bu çalışmada ölçme aracına “başarıyla ilgili duygular” adı verilmiştir. Kısa formda da özgün anketteki gibi başarıyla ilgili duygular bilişsel, güdüsel, fizyolojik ve duygulanımsal bileşenler temsil edilecek şekilde geliştirildiğinden kısa formdan alınan toplam puan, duygularla ilgili olumlu ya da olumsuz bir anlam ifade etmemektedir.

Duygu ile yapılan Türkçeye uyarlama çalışmaları incelendiğinde alanyazında, “Başarı Duygusu Ölçeği-ilkokul” (Hacıömeroğlu, Bilgen ve Tabuk, 2013) , “Öğretmen Adayları İçin Öğretmen Duygu Ölçeği-Matematik” (Hacıömeroğlu, 2020) ve “Başarı Duyguları Anketi” (Can, Emmioğlu Sarıkaya ve Bardakçı, 2020) olduğu görülmüştür. Hacıömeroğlu, Bilgen ve Tabuk’un (2013) çalışmalarında ilkokul öğrencileri için kaygı, sıkılma ve keyif duygusu ele alınırken, Can, Emmioğlu Sarıkaya ve Bardakçı’nın (2020) çalışmalarında lise öğrencileri için keyif, umut, gurur, sıkılma, rahatlama, öfke, kaygı, utanma ve umutsuzluk duyguları yer almıştır. Bu çalışmalar incelendiğinde öğretmen adayları için geçerleme çalışması yapılmış bir ölçme aracı bulunmadığı belirlenmiştir. Hacıömeroğlu’nun (2020) öğretmen adayları için kullandığı ölçek öğretmenler için geliştirilmiş ve sadece üç duygu (keyif, öfke ve kaygı) incelenmiştir. İlgili çalışmaların sonuçları incelendiğinde bir çalışmada (Can, Emmioğlu Sarıkaya ve Bardakçı, 2020) uyarlaması yapılan ölçeğin özgün ölçekle genel olarak benzerlik taşıdığı ifade edilirken; diğer iki çalışmada (Hacıömeroğlu, 2020; Hacıömeroğlu, Bilgen ve Tabuk, 2013) özgün ölçekteki faktör yapıları ile uyarlaması yapılan ölçeklerdeki yapıların aynı olduğu belirtilmiştir.

Geçerleme çalışması yapılan anketin (Can, Emmioğlu Sarıkaya ve Bardakçı, 2020) özgün formunda dersle ilgili duygular bölümü; ders öncesi, ders esnası ve ders sonrası olmak üzere toplamda sekiz duygu ve 80 madde içermektedir. Bu duyguların modüler olarak kullanılabilirdiği gibi bir bütün olarak da kullanılabilirdiği dile getirilmektedir (Pekrun, Goetz ve Perry, 2005). Duyguların birden çok boyutu olduğu, duygulanımsal, bilişsel, güdüsel ve fizyolojik olarak dört boyuttan oluştuğu ileri sürülmektedir (Pekrun ve diğerleri, 2011). Bu nedenle bu araştırmada her bir duygu için tek faktörlü ve dört faktörlü modeller sınanmıştır. Geçerleme çalışması kapsamında yapı geçerliği için doğrulayıcı faktör analizi yapılmış, OAV ve güvenilirlik değerleri incelenmiştir. Geçerleme çalışmasında alanyazındaki faktör yükü 0.40 ve altında olan maddelerin atılması (Hair, Ringle ve Sarstedt, 2011) ölçütüne göre göstergelerin silinmesinin yakınsak güvenilirlikte önerilen eşik değerin (.60 ve üstü) üzerinde bir artışa yol açması nedeniyle de faktör yükü .50 altında olan maddeler anketten çıkarılmıştır.

Gurur ve sıkılma duygularında duygulanımsal; keyif ve kaygı duygularında bilişsel; umutsuzluk, öfke ve utanma duygularında güdüsel boyut, belirtilen ölçütleri karşılamaması nedeniyle modelden çıkarılmıştır. Umut duygusunda ise anketin orijinalinde fizyolojik boyuta ilişkin bir madde olmaması nedeniyle sözü edilen duyguların tamamı üç faktörlü yapıyla doğrulanmıştır. Bununla birlikte umutsuzluk duygusunda dört faktörlü yapı ve tek faktörlü yapı sınıdığında tek faktörlü yapının OAV değerleri, yapısal güvenilirlik ve uyum indisleri açısından daha uygun değerler vermesi nedeniyle umutsuzluk duygusu tek faktör olarak doğrulanmıştır. Umutsuzluk duygusu haricinde üç faktörlü yapıyla doğrulanmış yedi duygu için ikinci düzey faktör analizi gerçekleştirilmiş ve elde edilen uyum değerlerinin kabul edilebilir ve iyi uyum sınırları içerisinde olduğu görülmüştür. Anketin güvenilirlik çalışması için Cronbach Alpha ve yapısal güvenilirlik katsayısı (CR) incelenmiştir. Cronbach Alpha değerleri doğrulanmış üç faktörlü duygu modelleri için 0.60 ve 0.83 arasında değişirken tek faktörlü umutsuzluk

duygusu için 0.79 olarak belirlenmiştir. Yapısal güvenirlik katsayısı üç faktörlü duygu modelleri için 0.63 ve 0.87 arasında, tek faktörlü umutsuzluk duygusunda 0.79 olarak tespit edilmiştir. Bu sonuçlara göre anketin geçerlik ve güvenirliğine kanıt sağlandığı söylenebilir.

Öz bildirime dayalı ölçme araçlarının kısa form çalışmalarına bir eğilim olduğu ifade edilmektedir (Ziegler, Kempen ve Kruyen, 2014). Özellikle duygu ile ilgili çalışmalarda, kısa formlar kullanılarak daha az madde sayısı ile tek faktörlü yapıların kullanıldığı görülmektedir. Örneğin, Peixoto, Mata, Monteiro, Sanches ve Pekrun, (2015) ergenlik çağındaki gençler için tasarladıkları BİDA'nın kısa formunda her duygu için sadece en yüksek faktör yüklerini gösteren dört maddeyi alarak bir form oluşturmuşlardır. Nitekim, duyguları değerlendirmeye yönelik kısa ölçme araçlarının zaman kısıtlamaları katı olduğunda daha avantajlı olduğu ifade edilmektedir (Raccanello ve diğerleri, 2021). Ayrıca duyguları belirlemek üzere geliştirilmiş ölçeklerde madde sayısının fazla olması daha uzun yanıtlama sürelerini gerektirmektedir. Dolayısıyla, duyguları ölçmek üzere tasarlanmış bir ölçme aracının öğrenciler tarafından yanıtlama sürecinde duygular değişiklik gösterebilmektedir. Bu bağlamda, alanyazında çevrimiçi öğrenme ortamlarında dersle ilgili duygular kapsamında herhangi bir kısa formun bulunmaması nedeni ile en yüksek faktör yükünü veren maddelerin seçilmesi gözetilerek kısa form oluşturulmuştur. Bu çalışmada oluşturulan kısa formun uyum indisleri RMSEA 0.070 ve CFI: 0.96 ve NFI: 0.94 olarak belirlenmiş ve bu uyum indisleri iyi ve mükemmel olarak değerlendirilmiştir. Cronbach Alpha değeri 0.75, OAV değerleri gurur için 0.47, öfke için 0.49, umut için 0.51, keyif için 0.58, kaygı için 0.59, utanma için 0.66, sıkılma için 0.68, umutsuzluk için 0.48 olarak belirlenmiştir. Lam (2012), Fornell ve Larcker (1981) çalışmasına atıfta bulunarak ortalama açıklanan varyans değeri 0.50 nin altında olduğu durumlarda yapısal güvenirliğinin sağlanması halinde yakınsama geçerliğinin sağlandığının kabul edilebileceğini belirtmiştir. Kısa formun yapısal güvenirlik katsayılarının 0.73 ve 0.86 arasında olması ve elde edilen diğer bulgular, yakınsama geçerliğinin sağladığına yönelik yeterli kanıtları sunmaktadır. Sonuç olarak bu çalışmada BİDA'nın dersle ilgili duygular bölümünün, öğretmen adayları için geçerleme çalışması yapılmış; geçerlik ve güvenirliği kanıtlanmış 24 maddeden oluşan BİDA kısa formu ortaya konulmuştur.

Duyguların öğrenme ve öğretim bağlamında önemini ortaya koyan araştırmalardan hareketle, bu çalışmanın çevrimiçi öğrenme ortamları ve öğretmen yetiştirme programları için veri toplama sürecinde katkı sağlayabileceği ileri sürülebilir.

KATKI VE TEŞEKKÜR

Değerli görüşleri ve katkıları için Prof. Dr. Halil Yurdugül'e teşekkür ederiz.

KAYNAKÇA

- Can, Y. , Sarıkaya, E. E. ve Bardakçı, S . (2020). Başarı duyguları anketinin Türk kültürüne uyarlanması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(2), 673-693. Doi: 10.24106/kefdergi.697110.
- D'Errico, F., Paciello, M., & Cerniglia, L. (2016). When emotions enhance students' engagement in e-learning processes. *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, 12(4), 9-23.
- Fornell, C., & Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of marketing research*, 18(1), 39-50.
- Fried, L. (2011). Teaching teachers about emotion regulation in the classroom. *Australian Journal of Teacher Education (Online)*, 36(3), 117-127.

- Gefen, D., Straub, D. W., & Boudreau, M. C. (2000). Structural equation modeling and regressing: guidelines for research practice. *Communications of the Association of Information Systems*, 4(7), 1–70.
- Hacıömeroğlu, G. (2020). Öğretmen adayları için öğretmen duygu ölçeği-Matematik Türkçe formu: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 133-147.
- Hacıömeroğlu, G., Bilgen, S. ve Tabuk, M. (2013). Başarı duygusu ölçeği-ilkokul'un Türkçe'ye uyarlama çalışması. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 38, 85-96. Doi:10.15285/EBD.2013385568.
- Hair, J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L., & Black, W. C. (1998). *Multivariate data analysis* (5th Ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Hair, J. F. , Ringle, C M., & Sarstedt, M. (2011) PLS-SEM: Indeed a silver bullet. *Journal of Marketing Theory and Practice*, 19(2), 139-152, Doi: 10.2753/ MTP1069-6679190202
- Hair, J. F., Hult, G. T. M., Ringle, C. M., & Sarstedt, M. (2017). *A primer on partial least squares structural equation modeling (PLS-SEM)*. Thousand Oaks, CA
- Hambleton, R. K., & Patsula, L. (1999). Increasing the validity of adapted tests: Myths to be avoided and guidelines for improving test adaptation practices. *Journal of Applied Testing Technology*, 1(1), 1-30.
- Harley, J. M., Lajoie, S. P., Tressel, T., & Jarrell, A. (2018). Fostering positive emotions and history knowledge with location-based augmented reality and tour-guide prompts. *Learning and Instruction*, 70, 101163.
- Harrington, D. (2009). *Confirmatory factor analysis*. Oxford University Press.
- Hayat, A. A., Shateri, K., Amini, M., & Shokrpour, N. (2020). Relationships between academic self-efficacy, learning-related emotions, and metacognitive learning strategies with academic performance in medical students: A structural equation model. *BMC Medical Education*, 20(1), 1-11.
- Hilliard, J., Kear, K., Donelan, H., & Heaney, C. (2020). Students' experiences of anxiety in an assessed, online, collaborative project. *Computers & Education*, 143, 103675.
- 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.
- Immordino Yang, M. H., & Damasio, A. (2007). We feel, therefore we learn: The relevance of affective and social neuroscience to education. In *Jossey-Bass reader on the brain and learning* (pp. 183–198). San Francisco: Jossey-Bass Reader on the Brain and Learning (pp. 183–198). San Francisco: Jossey-Bass.
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling* (2nd Ed.). New York, NY: Guilford Press.
- Krithika, L., & Lakshmi Priya, G. (2016). Student emotion recognition system (SERS) for e-learning improvement based on learner concentration metric. *Procedia Computer Science*, 85, 767–776. <https://doi.org/10.1016/J.PROCS.2016.05.264>
- Lajoie, S. P., Pekrun, R., Azevedo, R., & Leighton, J. P. (2019). Understanding and measuring emotions in technology-rich learning environments. *Learning and Instruction*, 101272.
- Lam, L. W. (2012). Impact of competitiveness on salespeople's commitment and performance. *Journal of Business Research*, 65(9), 1328-1334.

- Marchand, G. C., & Gutierrez, A. P. (2012). The role of emotion in the learning process: Comparisons between online and face-to-face learning settings. *The Internet and Higher Education*, 15(3), 150-160.
- Mardia, K. V. (1970). Measures of multivariate skewness and kurtosis with applications. *Biometrika*, 57(3), 519-530.
- Obergriesser, S., & Stoeger, H. (2020). Students' emotions of enjoyment and boredom and their use of cognitive learning strategies—How do they affect one another?. *Learning and Instruction*, 66, 101285.
- Park, T., & Lim, C. (2019). Design principles for improving emotional affordances in an online learning environment. *Asia Pacific Education Review*, 20(1), 53-67.
- Parkinson, B., & Totterdell, P. (1999). Classifying affect-regulation strategies. *Cognition & Emotion*, 13(3), 277-303.
- Peixoto, F., Mata, L., Monteiro, V., Sanches, C., & Pekrun, R. (2015). The achievement emotions questionnaire: Validation for pre-adolescent students. *European Journal of Developmental Psychology*, 12(4), 472-481.
- Peklaj, C., & Pečjak, S. (2011). Emotions, motivation and self-regulation in boys' and girls' learning mathematics. *Horizons of Psychology*, 20(3), 33-58.
- Pekrun, R. (1992). The impact of emotions on learning and achievement: Towards a theory of cognitive/motivational mediators. *Applied Psychology*, 41(4), 359-376.
- Pekrun, R. (2000). A social cognitive, control-value theory of achievement emotions. In J. Heckhausen (Ed.), *Motivational psychology of human development* (pp. 143-163). Oxford, England: Elsevier.
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18(4), 315-341.
- Pekrun, R. (2019). Inquiry on emotions in higher education: progress and open problems. *Studies in Higher Education*, 44(10), 1806-1811.
- Pekrun, R., Frenzel, A. C., Goetz, T., & Perry, R. P. (2007). The control-value theory of achievement emotions: An integrative approach to emotions in education. In P. A. Schutz & R. Pekrun (Eds.), *Emotion in education* (pp. 13-36). San Diego, CA: Academic Press.
- Pekrun, R., Goetz, T., Frenzel, A. C., Barchfeld, P., & Perry, R. P. (2011). Measuring emotions in students' learning and performance: The Achievement Emotions Questionnaire (AEQ). *Contemporary Educational Psychology*, 36(1), 36-48.
- Pekrun, R., Goetz, T., & Perry, R. P. (2005). *Achievement emotions questionnaire (AEQ). User's manual*. (Unpublished Manuscript). University of Munich. Munich.
- Pekrun, R., & Perry, R. P. (2014). Control-value theory of achievement emotions. In R. Pekrun & L. Linnenbring Garcia (Eds.), *International handbook of emotions in education* (pp. 130-151). Routledge.
- Pekrun, R., & Stephens, E. J. (2010). Achievement emotions: A control-value approach. *Social and Personality Psychology Compass*, 4(4), 238-255.
- Raccanello, D., Brondino, M., Crescentini, A., Castelli, L., & Calvo, S. (2021): A brief measure for school-related achievement emotions: The achievement Emotions Adjective List (AEAL) for secondary students. *European Journal of Developmental Psychology*, 1-19. Doi: 10.1080/17405629.2021.1898940

- Raykov, T., & Marcoulides, G. A. (2008). *An introduction to applied multivariate analysis*. New York, NY: Taylor and Francis.
- Regan, K., Evmenova, A., Baker, P., Jerome, M. K., Spencer, V., Lawson, H., et. al. (2012). Experiences of instructors in online learning environments: Identifying and regulating emotions. *The Internet and Higher Education, 15*(3), 204-212.
- Rienties, B., & Rivers, B. A. (2014). Measuring and understanding learner emotions: Evidence and prospects. *Learning Analytics Review, 1*, 1-28.
- Sanches, C., Monteiro, V., Mata, L., Santos, N., & Gomes, M. (2020). Psychometric properties of the Portuguese version of the achievement emotions questionnaire for elementary school. *Análise Psicológica, 38*(1), 127-139.
- Schrader, C., & Kalyuga, S. (2020). Linking students' emotions to engagement and writing performance when learning Japanese letters with a pen-based tablet: An investigation based on individual pen pressure parameters. *International Journal of Human-Computer Studies, 135*, 102374.
- Stephan, M., Gläser Zikuda, M., & Markus, S. (2019). Students' achievement emotions and online learning in teacher education. In *Frontiers in education* (Vol. 4, p. 109). Frontiers.
- Wosnitza, M., & Volet, S. (2005). Origin, direction and impact of emotions in social online learning. *Learning and instruction, 15*(5), 449-464.
- You, J. W., & Kang, M. (2014). The role of academic emotions in the relationship between perceived academic control and self-regulated learning in online learning. *Computers & Education, 77*, 125-133.
- Ziegler, M., Kemper, C. J., & Krueger, P. (2014). Short scales—Five misunderstandings and ways to overcome them. *Journal of Individual Differences, 35*, 185–189.

EKLER

Ek 1: BİDA Uzun Form

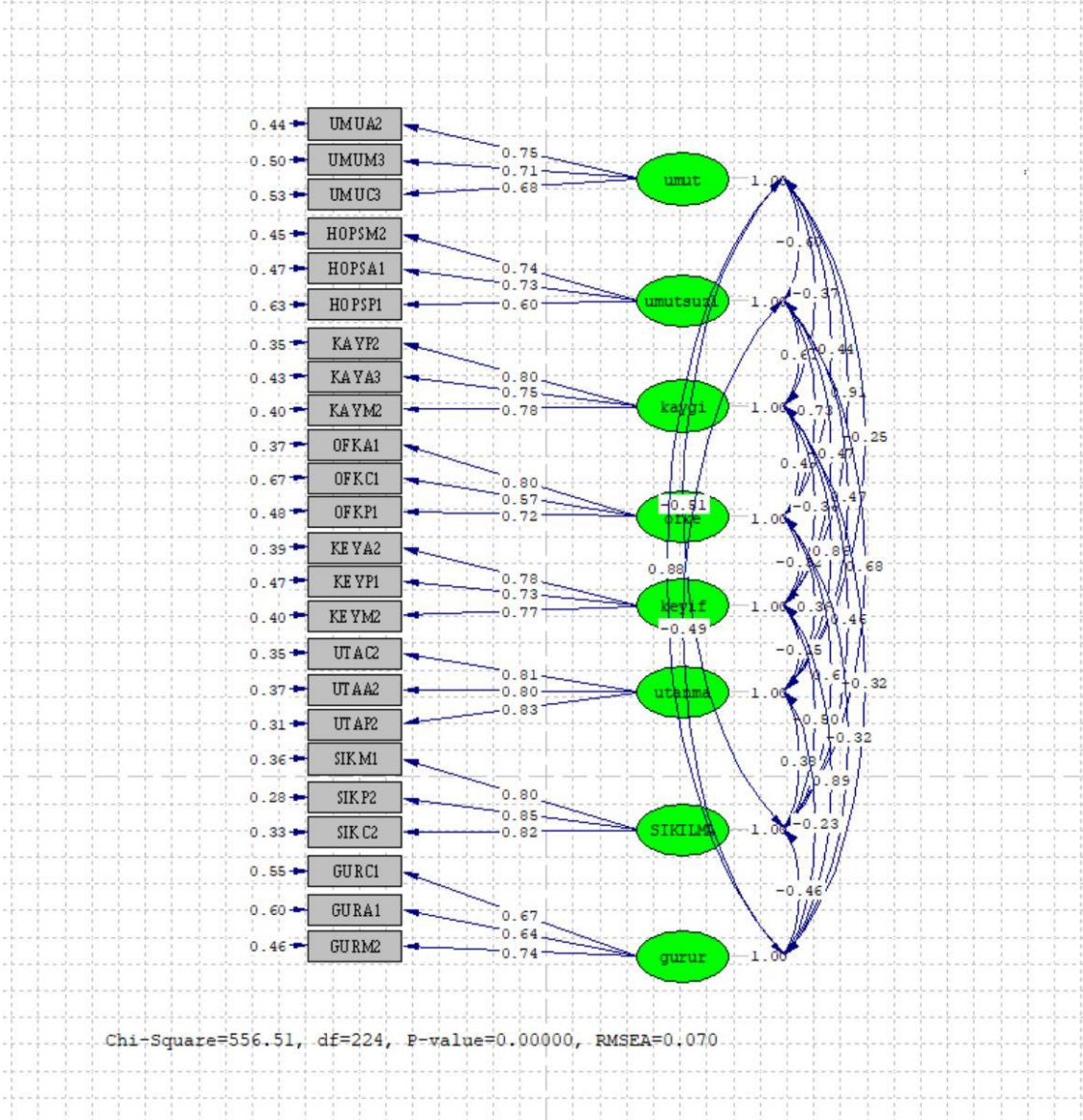
Ders Öncesi	Maddeler	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Derse girmek için sabırsızlanırım.	KEYA1					
Konuyu anlayacağıma dair kendime güven duymam beni derse motive ediyor.	UMUM1					
Derste kendime güveniyorum.	UMUA1					
Derse karşı umut doluyum.	UMUA2					
Derse girmeden önce bile konuyu anlamayacağım gerçeğini kabulleniyorum.	UMSC1					
Kendime olan güvenim derse hazırlanmam konusunda beni motive ediyor.	UMUM2					
Bu dersi düşünmek beni umutsuz hissettiriyor.	UMSA1					

Başarılı olacağım ümidi daha fazla gayret göstermemi sağlıyor.	UMUM3
Dersi düşünmek beni huzursuz ediyor.	KAYA1
Umudumu kaybettiğim için derse girmeye enerjim yok.	UMSM2
Derste Korkuyorum.	KAYA2
Derste olmaktan keyif alıyorum.	KEYA2
Ders Esnası	
Ders çok sıkıcı olduğu için dersten çıkıp gidesim geliyor.	SIKM1
Derste bir şey söylediğim zaman yüzüm kızarmış gibi hissediyorum.	UTAP1
Derste kendimi sinirli hissediyorum	OFKA1
Zaman geçmek bilmediğinden sık sık saatime bakarım.	SIKM2
Dersi takip edebileceğim için kendimle gurur duyuyorum.	GURC1
Konuyu anlamadığım için kendimi dersten kopmuş ve pes etmiş hissediyorum.	UMSP1
Dersten aldığım keyif beni derse katılmaya teşvik ediyor.	KEYM2
Derste bir şey söylediğimde kendimi aptalca bir şey yapmış gibi hissediyorum.	UTAC1
Derste geriliyorum.	KAYP2
Konuyu anladığım için kendime güveniyorum.	UMUC3
Öfkemin içimde kabardığını hissediyorum.	OFKP1
Ders öylesine heyecan verici ki saatlerce sınıfta oturup öğretmeni dinleyebilirim.	KEYM3
O kadar sıkıldım ki uyanık kalmakta çok zorlanıyorum.	SIKP2
Mahcup hissediyorum.	UTAA1
Dersin kalitesizliğini düşündüğümde öfkeleniyorum.	OFKC1

Derste çok sıkıldığım için esnemeye başlıyorum.	SIKP3
Derse önemli bir katkı yaptığımda daha da motive oluyorum.	GURM1
Kendimi iyi ifade edemediğim için utanıyorum.	UTAC2
Umutsuz hissediyorum.	UMSA2
Derse katılmaktan o kadar zevk alıyorum ki bu derse katılmak bana enerji veriyor.	KEYP1
Derste gerginim.	KAYA3
Bu ders beni sıkıyor.	SIKC1
Utandığım için kendimi gergin ve çekingen hissediyorum.	UTAP2
Öfkemden ötürü derste huzursuz oluyorum.	OFKP2
Yanlış bir şey söylemekten korktuğum için derste hiçbir şey söylememeyi tercih ediyorum.	KAYM2
Ders esnasında üzerime bir ağırlık çöküyor, kendimi sırama gömülüyormuşum gibi hissediyorum.	SIKP4
Derste utanmış hissediyorum.	UTAA2
Derste başarılı olduğum zaman kalbim gururla çarpıyor.	GURP1
Sıkıldığım için kafam başka yerlerde.	SIKC2
Derste önemli bir şeyi anlamadığımda kalbim hızla çarpıyor.	KAYP3
Ders Sonrası	
Bir ders bittikten sonra hevesle diğer dersi beklerim.	KEYA3
Kendimle gurur duyuyorum.	GURA1
Öfkeliyim.	OFKA2
Derste gösterdiğim başarılarından gurur duyduğum için derse devam etmeye motive oluyorum.	GURM2

1: Kesinlikle katılmıyorum; 2: Kısmen katılmıyorum; 3: Kararsızım; 4: Kısmen katılıyorum 5: Kesinlikle katılıyorum

Ek 2: Kısa Form Model ve Faktör Yapısı



Ek 3: Kısa Form Güvenirlik ve Ortalama Açıklanan Varyans Değerleri

Faktör	Madde Kodu	Madde	Faktör Yüğü	α	CR	OAV
GURUR	C1	Dersi takip edebileceğim için kendimle gurur duyuyorum.	0,67	0,722	0,725	0,469
	A1	Kendimle gurur duyuyorum.	0,64			

	M2	Derste gösterdiğim başarılarından gurur duyduğum için derse devam etmeye motive oluyorum.	0,74			
ÖFKE	A1	Derste kendimi sınırlı hissediyorum.	0,80	0,701	0,742	0,494
	P1	Öfkemin içimde kabardığını hissediyorum.	0,72			
	C1	Dersin kalitesizliğini düşündüğümde öfkeleniyorum.	0,57			
UMUT	A2	Derse karşı umut doluyum.	0,75	0,758	0,757	0,509
	C3	Konuyu anladığım için kendime güveniyorum.	0,68			
	M3	Başarılı olacağım ümidi daha fazla gayret göstermemi sağlıyor.	0,71			
KEYİF	A2	Derste olmaktan keyif alıyorum.	0,78	0,802	0,804	0,578
	P1	Derse katılmaktan o kadar zevk alıyorum ki bu derse katılmak bana enerji veriyor.	0,73			
	M2	Dersten aldığım keyif beni derse katılmaya teşvik ediyor.	0,77			
KAYGI	P2	Derste geriliyorum.	0,80	0,818	0,820	0,593
	M2	Yanlış bir şey söylemekten korktuğum için derste hiçbir şey söylememeyi tercih ediyorum	0,78			
	A3	Derste gerginim.	0,75			

UTANMA	P2	Utandığım için kendimi gergin ve çekingen hissediyorum.	0,83	0,851	0,854	0,661
	C2	Kendimi iyi ifade edemediğim için utanıyorum.	0,81			
	A2	Derste utanmış hissediyorum.	0,80			
SIKILMA	P2	O kadar sıkıldım ki uyanık kalmakta çok zorlanıyorum.	0,85	0,861	0,863	0,678
	C2	Sıkıldığım için kafam başka yerlerde	0,82			
	M1	Ders çok sıkıcı olduğu için dersten çıkıp gidesim geliyor.	0,80			
UMUTSUZLUK	M2	Umudumu kaybettiğim için derse girmeye enerjim yok.	0,74	0,704	0,733	0,480
	A1	Bu dersi düşünmek beni umutsuz hissettiriyor.	0,73			
	P1	Konuyu anlamadığım için kendimi dersten kopmuş ve pes etmiş hissediyorum.	0,60			

EXTENDED ABSTRACT

Emotions are the subject of studies in educational context, especially because of their possible role on learning. In the literature, it is stated that emotions affect learning, attention, cognition, memory, decision-making processes, learning strategies used by learners, self-regulated learning, commitment, academic performance and academic achievement (Hayat, Shateri, Amini & Shokrpour, 2020; Immordino Yang & Damasio, 2012; Obergriesser & Stoeger, 2020; Park & Lim, 2019; Pekrun, 2006; Pekrun & Perry, 2014; Raccanello, Brondino, Crescentini, Castelli & Calvo, 2021; Schrader & Kalyuga, 2020; Wosnitza & Volet, 2005; You & Kang, 2014).

It is claimed that positive emotions are positively related to learning and performance, while negative emotions are negatively related to learning, motivation, and performance (Pekrun, 2006). But, it is also said that it would be appropriate to avoid generalizations such as the inference that positive emotions cause positive learning and performance and learning outcomes, and

negative emotions cause negative outcomes. At this point, the importance of the context in which emotions are formed emerges. When the studies in the literature are examined in terms of the context of the learning environment, it is seen that most of the studies are done face-to-face. Considering that online learning environments are frequently used in education (Lajoie, Pekrun, Azevedo & Leighton, 2019; Stephan, Gläser Zikuda & Markus, 2019), it can be argued that research results on emotion are needed in this environment.

Achievement emotions are described that occur as a result of students' evaluations in the educational environment as emotions related to achievement and "emotions directly related to achievement activities or outcomes" (Pekrun, 2006; Pekrun et al., 2011). Emotions related to achievement outcomes are expressed as achievement emotions but later, the emotions that arise during an activity or practice were also evaluated in this category (Pekrun et al., 2011). In the context of the Control-Value Theory, emotions are classified according to their valence (negative or positive), activation levels (activating or pacifying) or object focus (emotions in learning environments can be related to achievement activities as well as emotions related to achievement outcomes). This classification of emotions in the academic environment is considered important to understand the effects of emotion on motivational and cognitive factors in learning (Peklaj & Pecjak, 2011). In order to understand and measure these effects, Pekrun, Goetz, and Perry (2005) developed AEQ for emotions that they classified in educational context. AEQ is a multidimensional self-report-based instrument designed to assess emotions about achievement. In the questionnaire developed by Pekrun et al. (2005), there are three sections: (a) class-related emotions lesson, (b) learning related emotions, c) test related emotions. In the category of class-related emotions, there are items for measuring the emotions that learners have experienced in the classroom environment. Accordingly, in this section, AEQ has pride (9 items), anxiety (12 items), enjoyment (10 items), anger (9 items), boredom (11 items) hope (8 items), hopelessness (10 items), shame (11 items) and eight factors and 80 items. Based on these points, this study has two purposes. The first is the validation of class-related section of AEQ in the context of online environment for preservice teachers. The second purpose is to make validity and reliability calculations by creating the short form of AEQ based on the findings of the first study.

The data for the validation of AEQ was obtained from 308 participants. 70% of the participants are women, 30% are men; 32.4% from Giresun University, 30.1% RTE University, 14.6% Muş Alparslan University, 8.1% Artvin Coruh University, 9.01% Amasya University and 5%, 5 of them were from Trakya University. Maximum probability (ML) estimation method was used for confirmatory factor analysis (CFA) of AEQ. For the construct validity of the questionnaire, a single factor model, a four or three factor model and a second level factor analysis were used (Pekrun et al., 2005). To evaluate model fit, Chi-Square goodness of fit test, Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA), Comparative Fit Index (CFI) and Normed Fit Index (NFI) were used. In the literature, if the RMSEA value is .05, the model shows a good fit, it is acceptable between .05 and .08, and when below .08 shows poor fit. It is stated that if CFI / NFI / TFI values are greater than .95, the fit is high, but if between .90 and .90, it is acceptable fit and less than .90 show poor fit (Hu & Bentler, 1999).

According to the results of the study for pride, all 3 models are validated. When the fit indices of the models are examined, RMSEA = 0.059, $X^2 / df = 2.05$, CFI = 0.99, NFI = 0.98 for single factor model, RMSEA = 0.023, $X^2 / df = 1.16$ for four-factor model, CFI = 0.99, NFI = 0.99, RMSEA = 0.045, $X^2 / df = 1.61$, CFI = 0.99, NFI = 0.99 for the second order model. When the fit indices are examined for enjoyment, RMSEA = 0.050, $X^2 / df = 1.76$, CFI = 0.99, NFI = 0.99 for single factor model; RMSEA = 0.085, $X^2 / df = 3.20$, CFI = 0.99, NFI = 0.99 for three-factor model, RMSEA = 0.085, $X^2 / df = 3.20$, CFI = 0.99, NFI = 0.99 for second-order model. The results for anger are RMSEA = 0.047, $X^2 / df = 1.69$, CFI = 0.99, NFI = 0.98 for one factor model; RMSEA = 0.029, $X^2 / df = 1.25$, CFI = 0.99, NFI = 0.99 for three-factor model; RMSEA = 0.029, $X^2 / df = 1.25$, CFI = 0.99, NFI = 0.99 for second order-model. The results for hope are, RMSEA = 0.072, $X^2 / df = 2.60$, CFI = 0.99, NFI = 0.98 for the single factor model; for three-

factor model, RMSEA = 0.087, $\chi^2 / df = 3.30$, CFI = 0.99, NFI = 0.98; for second order model, RMSEA = 0.087, $\chi^2 / df = 3.30$, CFI = 0.99, NFI = 0.98. The results for boredom are as follows: RMSEA = 0.047, $\chi^2 / df = 1.66$, CFI = 0.99, NFI = 0.99 as single factor model, RMSEA = 0.054, $\chi^2 / df = 1.91$, CFI = 0.99, NFI = 0.99 three factor model RMSEA = 0.054, $\chi^2 / df = 1.91$, CFI = 0.99, NFI = 0.99 has emerged as a second-order model. When the fit indices of shame examined, it was found that RMSEA = 0.084, $\chi^2 / df = 3.19$, CFI = 0.99, NFI = 0.98 for single factor model RMSEA = 0.081, $\chi^2 / df = 3.00$ CFI = 0.99, NFI = 0.99 for three factor model, RMSEA = 0.081, $\chi^2 / df = 3.00$, CFI = 0.99, NFI = 0.99 for the second order model. The results for anxiety are RMSEA = 0.095, $\chi^2 / df = 3.76$, CFI = 0.98, NFI = 0.97 for single factor model, RMSEA = 0.072, $\chi^2 / df = 2.59$, CFI = 0.99, NFI = 0.98 for three factor model, RMSEA = 0.072, $\chi^2 / df = 2.59$, CFI = 0.99, NFI = 0.98 for second order model. While the single factor model was confirmed for hopelessness and the results are, RMSEA = 0.088, $\chi^2 / df = 3.36$, CFI = 0.98 and NFI = 0.97. AEQ, except hopelessness, was verified with a three-factor structure for seven emotions, and a second-order factor analysis was performed, and it was found that the obtained fit values were between acceptable and good. Cronbach's alpha values ranged between 0.60 and 0.83 for confirmed three-factor models, while 0.79 for a single-factor of hopelessness. The composite reliability was found to be between 0.63 and 0.87 for three-factor models and 0.79 for single-factor for hopelessness. According to these results, it can be said that the questionnaire is valid and reliable. The fit indices of the short form were determined as RMSEA 0.070, CFI: 0.96 and NFI: 0.94, and Cronbach Alpha value is 0.75. It has been concluded that the short form can also be used in emotion studies.

Okul Öncesi Kaynaştırma Sınıfındaki Otizmlı Bir Çocuğun Akran İlişkilerinin İncelenmesi*

Investigation of the Children's Peer Relationships in the Inclusive Preschool Classroom of a Child with Autism

Hazel Sıla MENTEŞ¹, Yaşare AKTAŞ ARNAS²

¹ Sorumlu Yazar, Doktora Öğrencisi, Okul Öncesi Eğitimi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye, silamentes@hacettepe.edu.tr, (<https://orcid.org/0000-0003-4524-4335>)

² Prof. Dr., Okul Öncesi Öğretmenliği, Eğitim Fakültesi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Türkiye, yasare.aktas@hku.edu.tr, (<https://orcid.org/0000-0002-0738-9325>)

Geliş Tarihi: 24.04.2021

Kabul Tarihi: 14.12.2021

ÖZ

Bu çalışmanın amacı, okul öncesi kaynaştırma sınıfındaki otizmlı bir çocuğun akran ilişkilerinin incelenmesidir. Akran ilişkileri kapsamında, sınıf içerisindeki akran kabul, ret ve zorbalık davranışları, normal gelişim gösteren çocukların otizmlı çocuğa ilişkin tanımları ve otizmlı çocuğun sınıf içerisindeki sosyal konumu incelenmiştir. Araştırmaya, bir okul öncesi kurumundaki kaynaştırma sınıfına devam eden, 1 otizmlı çocuk ve 21 normal gelişim gösteren çocuk katılmıştır. Nitel yaklaşımlardan durum araştırması olarak gerçekleştirilen bu çalışmada veri toplama yöntemi olarak görüşme (sosyometri, çiz-anlat uygulaması) ve gözlem kullanılmıştır. Verilere içerik analizi uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, otizmlı çocuğun akran kabulü davranışlarının yanında akran reddi ve zorbalığı davranışları da görülmüştür. Sözel şiddet, otizmlı çocukta dönem başında gözlenmezken, normal gelişim gösteren çocuklar tarafından ilk aydan itibaren uygulanmıştır. Normal gelişim gösteren çocukların, süreç içerisinde prososyal davranışlar geliştirdiği saptanmıştır. Normal gelişim gösteren çocukların otizmlı çocuğu kendilerinden yaşça küçük olduğunu düşündükleri ortaya çıkmıştır. Otizmlı çocuğun, dışlanan-ihmal edilen çocuk kategorisinde yer aldığı saptanmıştır. Sonuçlar, kaynaştırma sınıfındaki çocuklar arasında uygun etkileşim kurulamadığında sosyal deneyimlerin olumsuz yöne doğru ilerlediğini göstermiş ve ilgili alanyazın ile tartışılmıştır.

Anahtar sözcükler: Akran ilişkileri, akran kabulü, akran reddi, okul öncesi kaynaştırma, otizm spektrum bozukluğu.

ABSTRACT

The purpose of this study was to investigate the peer relationships of a child with autism in a preschool inclusive classroom. Within the scope of peer relationships, peer acceptance, rejection and bullying behaviors in the classroom, the definitions of the children with normal development of the child with autism and the social position of the child with autism in the classroom were examined. One child with autism and 21 normally developing children attending an inclusive class in a pre-school institution, participated in the study. Interview (sociometry, draw-tell application) and observation were used as data collection methods in this study, which was carried out as a case study, one of the qualitative approaches. Content analysis was applied to the data. As a result of the study, although the peer acceptance behaviors of the autistic child were quite intense, peer rejection and bullying behaviors were also observed to be intense. While verbal violence was not observed in the child with autism at the beginning of the term, it was used by the children

* Bu makale tez çalışmasından üretilmiştir. Çalışma için: Menteş, H. S. (2020). *Otizm spektrum bozukluğuna sahip bir çocuğun okul öncesi kaynaştırma sınıfındaki akran ilişkilerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

with normal development from the first month. It has been found that children with normal development develop prosocial behaviors in the process. It has been revealed that normally developing children think the child with autism is younger than them. It has been determined that the child with autism is in the excluded-neglected child category. The results were discussed with the literature and that social experiences tended to progress when appropriate interaction could not be established among children in inclusive classrooms.

Keywords: Peer relations, peer acceptance, peer rejection, preschool inclusion, autism spectrum disorder.

GİRİŞ

Okul öncesi eğitim kurumları, genellikle özel gereksinimli çocukların akranlarıyla etkileşim kurma ve deneyim kurma fırsatı edindikleri ilk ortamlardır (Wood, Cowan ve Baker, 2002). Bu çocukların, çevreye uyum sağlaması, gelişim açısından akranlarına yetişmesi ve sosyal becerilerinin geliştirilmesi kaynaştırma programları ile sağlanabilmektedir (Odom, Deciyan ve Jenkins, 1984). Okul öncesi kurumlarındaki kaynaştırma sınıfları bu açıdan çok önemli olmakla beraber; verim elde edilebilmesi için, çocukların birbirlerine karşı tutumları ve akran ilişkileri kritik önem taşımaktadır (Güzel ve Özmen, 2003).

Akran ilişkileri, genel olarak aynı yaşta veya gelişim düzeyinde olan bireyler arasındaki etkileşim bütünü şeklinde tanımlanmaktadır (Beyazkürk, Anliak ve Dinçer, 2007). Genellikle arkadaşlık ile karıştırılan bu kavram, olumlu ve olumsuz etkileşimleri (şiddet, dışlama, reddetme) beraber içermesi yönüyle arkadaşlıktan farklılaşmaktadır (Ogelman ve Aytaç, 2020). Bu ilişkiler; akran kabulü, akran reddi ve akran zorbalığı olmak üzere üç boyutta incelenebilmektedir (Hartup, 1970). Hartup'a göre akranlarınca kabul gören çocukların, sosyal becerileri yeterli, işbirlikçi, insancıl ve başarılı oldukları, akranları tarafından sevilip tercih edildikleri bilinmektedir. Çocuğun aynı yaştaki arkadaşları tarafından tercih edilmemesi, sevilmemesi ve olumsuz algılanması ise akran reddine dair belirtilerdir. Fiziksel, sözel ve dolaylı şiddeti içeren, psikolojik problemlere yol açan ilişki türü ise akran zorbalığı olarak tanımlanmaktadır (Crick, 1995).

Akran ilişkilerine yön veren önemli unsurlardan biri, çocuğun sınıf içerisindeki sosyal konumudur. Sosyal konum, çocukların akranları tarafından ne kadar sevildiği veya sevilmediği ifade etmek için kullanılan, sosyal etki ve tercihlerle ortaya çıkan bir kavram olarak tanımlanmaktadır. Çocukların sosyal konumu; popüler, reddedilen, tartışmalı, dışlanan ve ortalama olmak üzere beş gruba ayrılmaktadır. İlgili alanyazında, okul öncesi kaynaştırma sınıflarındaki, özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocukların birbirlerine karşı pozitif tutumlar sergiledikleri, sosyal etkileşime girebildikleri ve başta dil-iletişim becerileri olmak üzere diğer becerilerde de gelişmeler edindikleri bilinmektedir (Goldstein ve Cisar, 1992; Sasso ve Rude, 1998). Özellikle sosyal becerilerindeki yetersizlikleri ile karakterize olan otizmliler çocuklar, okul öncesi sınıflarındaki akranlarıyla olumlu ilişkiler geliştirdiklerinde, kaynaştırma programından yüksek verim alınabilmektedir. Uygulanan kaynaştırma eğitimlerinin, otizmliler çocukların sosyal, duygusal gelişim alanlarında ilerleme sağladığı ve akran etkileşimleri sayesinde sosyalleşmelerinin kolay hâle geldiği bilinmektedir (Chamberlain, Kasari ve Fuller, 2007; Payne, 2010). Buna karşın, otizmliler çocuklardaki bazı sosyal yetersizlikler (ilişki kurmada isteksiz olma, ifade edici dil becerilerindeki yetersizlikler, mimik ve jest kullanamama ve algılayamama vb.) sebebiyle akranlarıyla olumlu ilişkiler geliştirmedikleri, akranları tarafından yalnız bırakıldıkları ve dışlandıklarını saptayan çalışmalar da bulunmaktadır (Attwood, 2000; Bauminger ve Kasari, 2000; Mentesh ve Aktaş Arnas, 2019).

Okul öncesi kaynaştırma sınıflarında bulunan otizmliler çocuklarla ilgili alanyazında çeşitli çalışmalar bulunmakla beraber, bu çalışmaların genellikle otizmliler çocukların sosyal becerilerini ve bu becerileri öğretim müdahalelerini (Aksoy, 2018; Balli, 2020; Dean, Adams ve Kasari, 2013; Girli ve Atasoy, 2010; Güven ve Diken, 2014; Laushey ve Heflin, 2000), sosyal

iletişimlerini (Reichow ve Volkmar, 2010; White, Koenig ve Scahill, 2010), okula uyum ve etkileşim davranışlarını (Aksoy, 2018; Balli, 2020) incelediği görülmektedir. Son zamanlarda ise akran aracılı uygulamalar (Abbak Kaçar, 2019; Dean, Adams ve Kasari, 2013; Erdoğan, 2019; Ganz ve Flores, 2008; Tıkıroğlu, 2019) göze çarpmaktadır. Ayrıca okul öncesi dönemdeki otizmliler çocukların kaynaştırma sınıfındaki akran kültürü (Wolfberg, Zercher, Capell, Hanson ve Odom, 1999), oyun davranışlarını ve akran etkileşimlerini (Harper ve McCluskey, 2002; Jamero, 2019; Koagel, Koagel, Frea ve Fredeen, 2001; Sigman vd., 2020) inceleyen çalışmalara da ulaşılmıştır. Örneğin Wolfberg ve diğerleri (1999), aralarında otizmliler çocukların da bulunduğu özel gereksinimli 10 okul öncesi çocuğunun akran kültürlerini, karma yöntem kullanarak (gözlem, aile ve öğretmen ile görüşme, Friendship Survey, doküman analizi, sosyometrik akran değerlendirme) araştırmışlardır. Çalışma sonucunda, özel gereksinimli çocukların akran kabulü görmek amacıyla akranlarına karşı çeşitli sosyal davranışlar gösterdikleri, fakat buna rağmen genel olarak akran kültüründen dışlandıkları görülmüştür.

Kaynaştırma sınıflarındaki akran ilişkilerine dair alanyazın incelediğinde çeşitli araştırmalar görülmekle beraber (Alptekin, 2010; Arslan, 2010; Çulhaoğlu İmrak ve Sığırtmaç, 2010; Diamond ve Hong 2010; Diamond ve Tu, 2009; Duman ve Koçak, 2013; İmrak, 2009; Kabasakal, Girli, Okun, Çelik ve Vardarlı, 2008; Küçükler, Erdoğan ve Çürük, 2014; Odom, Zercher, Li, Marquart, Sandall ve Brown, 2006; Sasso ve Rude, 1988), otizmliler çocukların akran ilişkilerine dair araştırmaların yurtiçinde (Erol, 2012; Girli ve Atasoy, 2012; Metin, Şenol ve Yumuş, 2015) oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Örneğin Metin ve arkadaşları tarafından (2015), okul öncesi kaynaştırma sınıflarındaki otizmliler çocukların akran ilişkilerindeki konumu ve arkadaş olarak tercih edilme seviyeleri araştırılmış ve sonucunda bu çocukların hem sosyal hem de akademik açıdan farklı ortamlar içerisinde tercih edilme seviyelerinin oldukça az olduğu saptanmıştır. Ayrıca akran ilişkilerine yönelik çalışmalarda çoğunlukla nicel yöntemleri tercih edildiği (Bush ve Ladd, 2001; Erten, 2012; Ferreira, Aguiar, Correia, Fialho ve Pimentel, 2019; Metin vd., 2015; Ogelman ve Erten, 2013; Özmen, 2013; Salı, 2014; Şen ve Özbey, 2017, Yoleri, 2015) görülmüştür. Örneğin Ferreira ve diğerlerinin (2019), özel gereksinimli çocukların kaynaştırma ortamındaki arkadaşlıklarını ve sosyal kabullerini incelediklerini araştırmada, Okul Öncesi Öğretmenleri için Sosyal Beceri Puanlama Sistemi (SSRS) ve sosyometrik akran değerlendirme kullanmışlardır. Literatürde akran ilişkilerinin incelenmesinde çoğunlukla nicel yöntemler kullanılmasına rağmen, akran ilişkilerinin ve sosyal yaşamın doğası gereği, çocuklardan doğrudan veri toplanması, davranışların doğal ortamda gözlenmesi, derinlemesine incelenmesi amacıyla nitel yöntemler önem taşımaktadır. Fakat son zamanlarda yapılan sınırlı sayıda çalışmada (Abbak Kaçar, 2019; Jamero, 2019; Menteş, Aktaş Arnas, 2019) nitel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı görülmektedir. Örneğin Jamero (2019), okul öncesi sınıfındaki otizmliler çocukların akran-oyun etkileşimlerini incelemek amacıyla, oyun zamanında doğrudan gözlem yaparak incelemiştir. Çalışma sonucunda gözlemden elde edilen anekdotlarla, otizmliler dokuz çocuğun, beş oyun kategorisinden dördünde yer aldığını, beşinci kategori olan karşılıklı oyun altında hiçbir anekdot kategorize edilmediği saptanmıştır. Okul öncesi kaynaştırma sınıfındaki otizmliler bir çocuğun akran ilişkilerini inceleyen bu araştırmada da, akran ilişkilerinin doğası gereği nitel araştırma yöntemlerine yer verilmiştir.

Literatürdeki araştırmalar, otizmliler çocuklar ile ilgili çeşitli bilimsel verilere ulaşmıştır. Fakat, hem otizmliler çocukların hem de okul öncesi sınıflarında kaynaştırma eğitimine katılma oranlarının gittikçe arttığı düşünüldüğünde, akran ilişkilerinin türüne ve niteliğine dair daha fazla araştırmaya ihtiyaç doğmuştur. Sınıflarda akran ilişkilerinin olumlu yönde geliştirilmesine yardımcı olacak durum betimlemeleri, hem öğretmenlerin farkındalığı arttıracak, hem de çocukların gelişimlerini desteklemek için yol gösterici olacaktır. Otizmliler bir çocuğun okul öncesi kaynaştırma sınıfındaki akran ilişkilerini inceleyen bu çalışma, ilgili alanyazına katkı sağlayacak ve ileriki çalışmalara ışık tutacaktır.

Bu araştırmanın amacı, otizmlı bir çocuğun okul öncesi kaynaştırma sınıfındaki akranları ile ilişkilerinin incelenmesidir. Akran ilişkileri; akran kabulü, akran reddi ve zorbalığı olmak üzere üç boyut açısından incelenmiş ve aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Otizmlı bir çocuğun bulunduğu okul öncesi kaynaştırma sınıfındaki akran ilişkileri; akran kabulü, reddi ve zorbalığı davranışları açısından süreç içerisinde nasıl değişmektedir?
2. Kaynaştırma sınıfındaki normal gelişim gösteren çocukların, otizmlı çocuğu akran reddi ve kabulü açısından tanımları süreç içerisinde nasıl değişmektedir?
3. Otizmlı çocuğun, kaynaştırma sınıfındaki sosyal konumu süreç içerisinde nasıl değişmektedir?

YÖNTEM

Okul öncesi kaynaştırma sınıfındaki otizmlı bir çocuğun akran ilişkilerinin incelenmesini amaçlayan bu çalışmada, davranışların karmaşık ve değişken yapısı, kaynaştırma eğitiminin doğal ortamı, bu bağlamın anlamlandırılması, betimlenmesi ve otizmlı çocukların başlı başına özel bir olgu temsil etmesi sebebiyle nitel yaklaşımlardan betimsel durum çalışması olarak yürütülmüştür (Maxwell, 2008).

2.1. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın katılımcılarını, 2019-2020 eğitim öğretim yılında, Adana ili Milli Eğitim Müdürlüğü'ne (MEM) bağlı bir anaokulunda, kaynaştırma sınıfındaki otizmlı bir çocuk ve normal gelişim gösteren 21 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmanın yapıldığı sınıf, hem otizmlı çocuklarının okul öncesi kaynaştırma sınıflarında zor bulunurluğu hem de ekonomik açıdan uygun güzergâhta olması nedeniyle amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme ile seçilmiştir.

Araştırmanın katılımcı grubundaki, 60-72 ay aralığındaki 10 kız ve 11 erkek olmak üzere toplam 21 normal gelişim gösteren çocukların bir kısmı, bir önceki eğitim öğretim yılında da otizmlı çocukla beraber eğitim görmüşlerdir dolayısıyla daha önceden birbirlerini tanımaktadırlar. Ayrıca sınıfta bir öğretmen bulunmakla beraber, haftanın bir günü meslek lisesi çocuk gelişimi ve eğitimi bölümü stajyeri uygulama öğrencisi gelmektedir. Otizmlı çocuğun ebeveynleri, çocuğun özel durumunu herkesten gizli tutmak istemişlerdir. Dolayısıyla otizmlı çocuk hakkında, sınıfta bulunan diğer çocuklara ve onların ebeveynlerine öğretmen tarafından bilgilendirme yapılamamıştır.

Çalışmanın bir diğer katılımcısı olan otizmlı çocuk, 2014 doğumlu bir kız çocuğudur. 4 yaşında atipik otizm olarak tanılanmıştır ve bu yaşından beri hem özel eğitim merkezine hem de anaokuluna tam zamanlı kaynaştırma şeklinde devam etmektedir. Otizmlı katılımcı ifade edici dil becerilerinde zorluk yaşamaktadır, genellikle iki veya tek kelime kullanarak iletişim kurmaktadır. Alıcı dil becerileri ise yüksek seviyededir. İletişim sırasında ekolali sık görülmemekle beraber, gecikmiş ekolali görülmektedir. Sınıf içerisinde çoğunlukla evde duymuş olduğu sözleri tekrarlamaktadır. Birisi ona uyarıda bulunduğu veya sesini yükselttiğinde gün boyu o uyarıları tekrarlamaktadır. Ayrıca saçlarını savurma, ayağını yere vurma, sürekli ayna karşısına gitme, tırnak yeme, farklı sesler çıkarma ve yüzünde ağlama ifadesi yapma gibi takıntılı ve tekrarlayıcı davranışları görülmektedir. Bu streatipik davranışların sıklığı dönem dönem değişiklik göstermektedir.

Bu çalışmada etik ilkeler kapsamında bazı önlemler alınmıştır. İlk olarak Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünden etik kurul onayı ve Adana MEM'den araştırmanın yapılmasına ilişkin onay alınmıştır. Ardından okul müdürü ve sınıftaki öğretmen ile görüşülmüş, izinler alınmış ve araştırma ile ilgili bilgilendirmeler yapılmıştır. Araştırmaya katılım gösteren çocukların ebeveynlerinden Aydınlatılmış Onam Formu hazırlanarak izinler alınmış ve bilgilendirmeler yapılmıştır. Çocuklara ise gelişimlerine uygun şekilde açıklama yapılmış ve

sözlü onamları alınmıştır. Katılımcıların gizlilik ve mahremiyet hakları esas alınarak video ve ses kayıtlarının paylaşılmayacağına dair güvence sağlanmış, bilgileri korunmuş, bulgularda katılımcılara kodlar verilerek isimleri gizlenmiştir.

2.2. Veri Toplama Araçları

2.2.1. Gözlem

Bu çalışmada, gözlem aracılığıyla katılımcıların yaşantı, davranış, düşünce ve duygularıyla ilgili veri toplamak amaçlanmıştır. Nitel tasarlanan araştırmalarda genellikle, doğal ortam ve akış içerisinde, oldukça olabildiğince az yapılandırılmış gözlem yöntemi ile bir gruptan veri toplanması tercih edilmektedir (Punch, 2014). Bu çalışmada da yarı-yapılandırılmış gözlem tercih edilmiştir. Gözlemler 2019 yılının Eylül, Ekim, Kasım ve Aralık aylarında üçer kez yapılmıştır. Her bir gözlem, çocukların doğal etkileşimlerinin en yoğun olduğu oyun etkinlikleri sırasında yapılmış ve yaklaşık 45 dakika sürmüştür. Gözlem yapılırken araştırmacı odaklandığı davranış örüntülerini dikkatle gözlemlemiş ve sürekli olarak not almıştır. Aynı zamanda veri kaybını engellemek amacıyla süreç uzak açılı kamerayla da kayıt altına alınmıştır. Gözlem yapılırken odak katılımcı otizmlili çocuk ve akranlarına karşı davranışları olmak üzere, otizmlili çocukla iletişime geçen ve etkileşim gösteren tüm akranların verileri kayıt altına alınmıştır.

Yapılan çalışmada ön yargı ve öznellik gibi durumları kontrol altına almak amacıyla araştırmacı, katılımcı olmayan gözlemci rolünü benimsemiş ve çocukların arasına dâhil olmamıştır.

2.2.2. Görüşme

Araştırmanın gerçekleştirildiği bağlam içerisinde, odaklanılan durumla ilgili bilgi, kavram, deneyim ve görüşler, etkileşimler ve anlamlandırmalara ulaşmak, davranış ve düşünceler arasında bir bağlantı kurabilmek amacıyla bu araştırmada görüşme yöntemi tercih edilmiştir (Mason, 1996; Seidman, 1991). Normal gelişim gösteren çocuklarla, çiz-anlat ve sosyometri teknikleri kullanılarak görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Çiz-Anlat Tekniği: Araştırmada, akran ilişkilerine dair bilgi edinmek ve ortamı daha iyi algılamak, normal gelişim gösteren çocukların otizmlili çocukla ilişkisini ve onun hakkındaki duygu, düşünceleri rahat ifade etmesi amacıyla çiz-anlat tekniği kullanılmıştır. Çocukların öncelikle bir olgu, olay veya durumla ilgili resim çizmesi ve daha sonra çizimlerin anlatılmasını içeren bu teknik ile beraber, çocukların düşünceleri ve algıları açığa çıkarmak amaçlanmaktadır (Pridmore ve Bendelow, 1995; Sewell, 2011). Yapılan bu araştırmada da ilk olarak sınıftaki her çocuğa, otizmlili çocuğun ve kendisinin olduğu bir resim çizmesi talep edilmiştir. Çocukların çizdikleri resimleri anlatmasının ardından, otizmlili çocukla ilişkilerine dair toplam dört soru yöneltilmiştir. Çiz-anlat tekniği, dönem başı ve sonu olmak üzere iki kez uygulanmıştır.

Sosyometri Tekniği: Sosyometri tekniği, bir grupta bulunan bireylerin sosyal etkileşimlerini ve sosyal konumlarını, ilişkilerini betimlemek amacıyla kullanılmaktadır (Morgan, 1988). Bu teknik ile beraber popüler, dışlanan (ihmal edilen), reddedilen, ortalama ve tartışmalı olarak beş ayrı sosyal konum çeşidi saptanmaktadır (Gülay, 2010). Bu araştırmada, akran ilişkilerine yönelik farklı bakış açısı elde etmek, grup dinamikleri ve otizmlili çocuğun sosyal statüsünü incelemek amacıyla sosyometri tekniği kullanılmıştır. Bu teknik, çocuğun konumunun uyum süreci sonrasında değişebileceği olasılığı göz önüne alınarak, dönem başı ve sonu olmak üzere (2019 Ekim ve Ocak) iki kere uygulanmıştır. Çalışmada, her bir çocuğa ilk olarak çocukların fotoğraflarının olduğu bir materyal gösterilmiş ve oyun oynamayı tercih ettikleri üç arkadaşına sırayla gülen yüz, daha sonra oyun oynamayı tercih etmediği üç arkadaşına üzülen yüz ifadesi içeren kart koymaları istenilmiştir. Ayrıca bu sosyometri uygulamasında otizmlili çocuğa kart koyan çocuklara, “Neden onunla oynamayı seviyorsun? Anlatır mısın?, Arkadaşınla sınıfta birlikte neler yapıyorsunuz?” veya “Neden onunla oynamayı sevmiyorsun?, Arkadaşın sınıfta neler yapıyor?” soruları yöneltilmiştir.

Elde edilen veriler, bilgisayar ortamında z puanına dönüştürülmüş, çocukların sevilme (L) ve sevilme (D) puanları hesaplanmıştır. Z puanı ham puandan aritmetik ortalamanın çıkarılması ve bunların standart sapmaya bölünmesi ile elde edilmiştir. Bu işlem hem sevilme hem de sevilme puanları için hesaplanmıştır. Ardından her çocuk için Sosyal Etki (SI) ve Sosyal Tercih (SP) puanı bulunmuştur. Sosyal tercih sevilme ve sevilme puanları arasındaki farkla, sosyal etki ise bunların toplamı ile hesaplanmıştır (Coie ve diğerleri, 1982, Akt: Kaya, 2005). Sosyal konum ve statü belirlenirken kullanılan ölçütler:

SP> 1,0; L>O, D<O ise popüler,

SP<-1,0; L<O, D>O ise reddedilen,

SI<-1,0; L<O, D<O ise ihmal edilen (dışlanan),

SI> 1,0; L>O, D>O tartışmalıdır.

SP (sosyal tercih) puanı -0,5 ile +0,5 ve SI (sosyal etki) puanı -0,5 ile +0,5 arasında ise ortalama sosyometrik statü grubudur. Bu sınıflama dâhilinde hiçbir gruba girmeyen çocuklar da "Diğerleri" olarak gruplandırılmıştır (Kaya, 2005).

2.3. Verilerin Analizi

Araştırmanın verileri, 480 dakikalık video kayıtları, gözlem notları, normal gelişim gösteren çocuklar tarafından çizilen 43 adet resim, sınıfın fiziksel ortamına dair fotoğraflar, sosyometri sırasında alınan notlar ve görüşmelerden elde edilen ve bilgisayar ortamına aktarılan 71 sayfa metinden oluşmaktadır. Veri toplama sürecinde, aynı zamanda düzenli olarak elde edilen veriler içerik analizi yöntemi ile çözümlenmiştir. Düzenli bir şekilde bilgisayar ortamına geçirilen gözlem notları kodlanmış ve her ay için ayrı içerik analizleri yapılmıştır. Ay sonunda kodlar toplu şekilde okunmuş ve kategoriler oluşturulmuştur. Kod dosyaları incelenmiş ve aynı kategoride olabilecek kodlar birleştirilmiş ve bir yerde toplanmıştır. Kategorilere toplu şekilde bakılmış ve ana kategoriler ve alt kategoriler oluşturulmuştur. Kategoriler oluşturulduktan sonra ait oldukları temalara yerleştirilmiştir. Her ay sonunda önceki aya tekrar dönülmüş ve gerekli kontroller yapılmış ve okunmuştur.

Çalışmada geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak amacıyla, farklı veri toplama yöntemleri ile veriler toplanarak üçgenleme yapılmıştır. Ayrıca analiz sürecinde ek kodlayıcı kullanılarak tutarlılık incelenmiştir. Kodlayıcılar arası güvenilirlik, uzlaşılan kodların, uzlaşılmayan ve uzlaşılan kodların toplamına bölünerek hesaplanmış ve %78,3 bulunmuştur. Nitel çalışmalarda ek kodlayıcılar arası güvenirliliğin %80 civarı olması gerektiği bilinmektedir (Miles ve Huberman, 1994).

BULGULAR

Araştırmanın amacı kapsamında, hem otizmlili çocuğun akranlarına karşı, hem de normal gelişim gösteren çocukların otizmlili çocuğa karşı davranışları incelenmiş ve bu davranışların süreç içerisindeki değişimine bakılmıştır. Ayrıca normal gelişim gösteren çocukların otizmlili çocuğu nasıl tanımladıkları, otizmlili çocuğun sosyal konumu incelenmiş ve bulgular aşağıda sunulmuştur.

Bulgular sunulurken etik açıdan araştırmaya katılan çocukların isimleri kullanılmamış olup bunun yerine normal gelişim gösteren çocuklar N harfi ile numaralandırılmış, otizmlili çocuk ise Ö sembolü ile gösterilmiştir. Davranışın görüldüğü aylar Eylül (1), Ekim (2), Kasım (3) ve Aralık (4) şeklinde kodlanmıştır. Davranış sıklığı ise o kategorilere ait kodların görülme sayısı toplamı elde edilmiştir.

3.1. Otizmlili Bir Çocuğun Bulunduğu Okul Öncesi Kaynaştırma Sınıfındaki Akran İlişkilerinin; Akran Kabulü, Reddi ve Zorbalığı Davranışları Açısından Süreç İçerisindeki Değişime Dair Gözlem Bulguları

Bu bölümde gözlemlerden elde edilen, otizmlili çocuğun sınıfındaki akranlarına karşı akran kabulü, akran reddi ve akran zorbalığı davranışları (Tablo 1, 2, 3) ve normal gelişim gösteren çocukların otizmlili çocuğa karşı akran kabulü, reddi ve zorbalığı davranışları (Tablo 4, 5, 6) süreç içerisinde ayrı ayrı incelenmiş ve tablolar hâlinde sunulmuştur.

Otizmlili çocuğun okul öncesi kaynaştırma sınıfındaki akran kabulü davranışları Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Otizmlili Çocuğun Okul Öncesi Kaynaştırma Sınıfındaki Akran Kabulü Davranışları

Tema	Kategori	Alt Kategori	Davranışın görüldüğü aylar	Davranışın görülme sıklığı
Akranlarına İlgi Davranışları	Pasif İlgi Gösterme	Oyun oynayan arkadaşlarını yakından izleme	1, 2, 3, 4	64
		Oyun oynayan arkadaşlarını uzaktan izleme	1, 2, 3, 4	95
		Arkadaşının yanına gitme	1, 2, 3	13
		Arkadaşıyla sözlü iletişim başlatma	1, 2, 3, 4	36
	Aktif İlgi Gösterme	Oyun oynayan arkadaşının yanına oturma	1,2	4
		Arkadaşına gülümseme	1, 2, 3, 4	37
		Arkadaşına fiziksel temas etme	2	5
		Arkadaşına öneride bulunma	3	2
		Arkadaşına soru yöneltme	4	4
		Arkadaşlarıyla dramatik oyun sürdürme	1, 2, 3, 4	9
	Oyun Oynama Davranışları	Arkadaşıyla manipülatif oyun oynama	1, 2, 3	17
		Arkadaşlarıyla merkezlerde paralel oyun oynama	1, 2, 3, 4	15
		Tek başına materyal ile oynama	1, 2, 3, 4	71
		Arkadaşlarına materyal gösterme ve hakkında konuşma	1, 2, 3, 4	26
Akranlarıyla Birliktelik Davranışları	Materyal Etkileşimleri	Arkadaşlarıyla materyal alışverişi yapma	1, 2, 3, 4	7
		Materyali arkadaşına dokundurma	2	3
		Arkadaşının materyalini inceleme	2, 3	7
		Arkadaşından materyal isteme	2	4

Tablo 1 incelendiğinde, otizmlili çocuğun akran kabulü davranışlarının akranlarına ilgi davranışları ve akranlarıyla birliktelik davranışları olmak üzere iki tema altında toplandığı görülmektedir.

Akranlarına ilgi davranışları temasında, oyun oynayan arkadaşlarını uzaktan izleme ve yakından izleme davranışları dikkat çekmiştir. Otizmlili çocuk, sınıf içerisinde çoğu vaktini oturarak uzaktan arkadaşlarını izlemekle (95) geçirmiştir. Arkadaşına gülümseme (37) davranışı aktif ilgi gösterme kategorisinde en çok görülen davranış olmuştur. Sözlü iletişim başlatma (36) genelde tek kelimeyle oluşmuştur ve devam ettirmede sorun yaşadığı görülmüştür. Bu sorun ya karşı tarafın cevap vermemesinden ya da çocuğun iletişimi devam ettirememesinden kaynaklanmıştır. Arkadaşına soru sorma ise alakasız konulardan oluşmaktadır. Örneğin durduk yere, arkadaşı resim yaparken yanına gelip, “Acıdı mı?” diye sormuştur. Bu durum, çocuğun daha önce yaşadıklarını-duyduklarını gecikmiş ekolali olarak gerçekleştirdiği şekilde yorumlanmıştır.

Akranlarıyla birliktelik davranışları temasında; otizmlili çocuğun oyun oynama davranışlarına bakıldığında, dramatik oyun sürdürme, arkadaşlarıyla merkezlerde paralel oyun oynama ve arkadaşıyla manipülatif oyun oynama davranışlarının kısa süreli olduğu ve verimsiz olduğu ortaya konmuştur. Tek başına materyalle oyun oynama ise dört ay boyunca (71) en çok görülen alt kategori olmakla beraber diğerler oynama davranışlarına kıyasla daha uzun sürelidir. Ayrıca otizmlili çocuk tek başına materyal ile oyun oynarken genellikle bir oyuncak bebek veya bloklarla oyun oynamayı tercih etmiştir.

Otizmlili çocuk etkileşim başlatabilmekte fakat devam ettirmekte zorluk yaşamaktadır. Kısa süreli birliktelikler gözlemlenmekte fakat sosyal iletişim çok çabuk kesintiye uğramaktadır. Sosyal iletişimdeki kesintilere otizmlili çocuğun yanı sıra normal gelişim gösteren akranlarının da neden olabileceği belirlenmiştir. Ayrıca bu kesintilerden sonra otizmlili çocuğun örnekte olduğu gibi kendini sıkma gibi davranışlar veya tekrarlayıcı davranışlar sergilediği görülmüştür:

Ö, erkek arkadaşının yanına bebek alıp geldi ve “hastaneye gittiler” dedi. Arkadaşı bir diğer arkadaşına döndü ve “ Ö hastaneye gittiler diyor” dedi. Ö bebeği başka bir erkek arkadaşına getirdi ve değırdi. Bir kız arkadaşı elinden bebeği aldı. Ö bunun üzerine erkek arkadaşının yanına gitti ve koluna dokundu. Arkadaşı tepki vermedi. Ö kollarını sıkıp köşede, ağzını açtı ve kendini sıkı (15.10.2019).

Otizmlili çocuğun akran reddine dair davranışlar Tablo 2’ de sunulmuştur.

Tablo 1. Otizmlili Çocuğun Okul Öncesi Kaynaştırma Sınıfındaki Akran Reddi Davranışları

Tema	Kategori	Alt Kategori	Davranışın görüldüğü aylar	Davranışın görülme sıklığı
Akranlarına Karşı İlgisiz Davranışlar	Ortamdan Uzaklaşma Davranışları	Sınıfın tenha köşelerinde vakit geçirme	1, 2, 3, 4	42
		Tenha köşelerde saklanma	1	6
	Arkadaşlarından Uzaklaşma Davranışları	Arkadaşlarından uzağıa oturma	1, 2, 3, 4	21
		Arkadaşının yanından uzaklaşma	1, 2, 3	9
		Fiziksel temas gösteren arkadaşından uzaklaşma	1, 2	3
	Sözel iletişime cevap vermeme	Sözel iletişime cevap vermeme	1, 2, 3, 4	22
		Sözel iletişimi devam ettirmeme	1	3
		Öğretmenin yönergesini görmezden gelme	2, 3	7

Akranlarıyla Uyumsuz Davranışlar	Pasif Uyumsuz Davranışlar	Arkadaşının oyuna davetine yanıt vermeme	3	2
		Otizme bağlı uzun süre nesnelere ilgilenme	1, 2, 3, 4	35
		Sınıfta uzun süre oturma	1, 2, 3, 4	49
	Otizme Bağlı Uyumsuz Davranışlar	Sınıfta amaçsız dolaşma	1, 2, 3, 4	13
		Uyumsuz davranışlar sergileme	1, 2, 3, 4	9
		Kendi kendine konuşma	1, 2, 3, 4	98
		Kendiyle ilgilenme	3, 4	42
		Eliyle ağzını kapama	3	25
		Kendi kendine sus işareti yaparak kızma	2	2
		Tekrarlı olarak nesneyi gösterme	2	9
		Ağlama	1, 2, 3	24
	Aktif Uyumsuz Davranışlar	Öğretmenine arkadaşını şikâyet etme	2	2

Tablo 2 incelendiğinde, akranlarına ilgisiz davranışlar ve akranlarıyla uyumsuz davranışlar olmak üzere iki tema oluştuğu görülmektedir.

Akranlarına ilgisiz davranışlar temasında, ortamdan uzaklaşma kategorisinden “sınıfın tenha köşelerinde vakit geçirme” dört aylık gözlemlerin tamamında bulunmaktadır ve davranışın görülme sıklığı da yüksektir (42). Akranlarıyla uyumsuz davranışlar temasında, pasif uyumsuz davranışlar kategorisinde sadece sözel iletişime cevap vermeme, sözel iletişimi devam ettirmeme alt kategorileri ilk ay gözlemlenmiş olup, öğretmenin yönergesini görmezden gelme ve arkadaşının oyuna davetine yanıt vermeme davranışları ilk aydan sonra oluşmuştur. Sözel iletişime cevap vermeme alt kategorisi dört aylık gözlemlerin tamamında görülmüştür.

Uyumsuz davranışlar sergileme kategorisi, burnunu karıştırma, eteğini açma, oyuncacı eteğinin altına koyma, göbeğini açma gibi davranışlardan oluşmaktadır. Otizme bağlı uyumsuz davranışlardan; otizme bağlı uzun süre nesnelere ilgilenme, sınıfta uzun süre oturma, sınıfta amaçsız dolaşma, kendi kendine konuşma ve uyumsuz davranışlar sergileme kategorileri dört ay boyunca devam etmiş ve yoğun şekilde gözlemlenmiştir. Diğer kategoriler ise (kendiyle ilgilenme, eliyle ağzını kapama, kendi kendine sus işareti yaparak kızma, tekrarlı olarak nesneyi gösterme) ilk ayda gözlenmezken, diğer aylarda ortaya çıkmıştır.

Otizimli çocuğun akran zorbalığına dair davranışlar Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 2. Otizimli Çocuğun Okul Öncesi Kaynaştırma Sınıfındaki Akran Zorbalığı Davranışları

Tema	Kategori	Alt Kategori	Davranışın görüldüğü aylar	Davranışın görülme sıklığı
Akranlara Karşı Zorbalık Davranışları	Otizme Bağlı Zorbalık Davranışları	Ayağını yere vurma	1, 2, 3, 4	12
		Kendine zarar verme	1, 2, 3, 4	119
		Kendi kendine bağırma	1, 2, 3, 4	21
		Yüzüne ağlama ifadesi yaparak arkadaşını korkutma	2, 3	13
		Arkadaşına sus işareti yaparak kızma	3	6
	Doğrudan Zorbalık Davranışları	Sınıfa bağırma	1, 4	5
		İzinsiz arkadaşlarının materyalleri ile oynama	1	3
		Arkadaşına fiziksel şiddet uygulama	2, 3	7
		Arkadaşına sözel şiddet uygulama	2, 3, 4	9
		Arkadaşına vuruyormuş gibi yapma	2	4
		Arkadaşına materyal fırlatma	2	3
		Arkadaşına suç atma	2	3
		Nesnelere zarar verme	3, 4	16
		Arkadaşına rahatsız edici yaklaşma	3	8
		Arkadaşının materyaline zarar verme	2	2

Tablo 3'e genel olarak bakıldığında, ilk ay sadece ayağını yere vurma, kendine zarar verme, kendi kendine bağırma, izinsiz arkadaşlarının materyalleri ile oynama ve sınıfa bağırma olmak üzere beş alt kategori görülürken, süreç içerisinde bunlara ek olarak tablodaki diğer 10 davranış görülmeye başlanmıştır. Ayrıca tabloda en dikkat çeken, kendine zarar verme (119) alt kategorisinin diğerlerine kıyasla çok daha fazla görülmesi olmuştur. Kendine zarar verme davranışı genelde tırnaklarını yeme, ısırma gibi kodlardan oluşmaktadır. Nesnelere zarar verme davranışı sandalyeye vurma, kapıya vurma gibi davranışları içerirken, arkadaşının materyaline zarar verme davranışı resim kâğıdını karalama gibi davranışları içermektedir. Arkadaşına rahatsız edici yaklaşma davranışı ise genelde yüzüne ağlama ifadesi yaparak, ağzını açıp arkadaşının yüzüne yaklaştırma davranışından oluşmaktadır. Aşağıdaki örnekte arkadaşına rahatsız edici yaklaşma ve sözel şiddet davranışı göze çarpmaktadır:

Ö aynada ağlama ifadesi yaparak kendine baktı. Bir arkadaşına gidip yüzüne bakarak ağlama ifadesi yaptı. Çocuk korktu ve kalktı. Öğretmen çocuğa "tedirgin olma" dedi. Çocuk yerine oturmaya çalıştı ama Ö onun yolunu kesti. Ağzını açarak yaklaştı. Çocuk tepki vermedi, sonra kalktı. Ö arkadaşına yaklaşıp "Senin ağzını kırarım." dedi (15.10.2019).

Okul öncesi kaynaştırma sınıfındaki normal gelişim gösteren çocukların, otizimli çocuğa karşı akran kabulü davranışları Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Okul Öncesi Kaynaştırma Sınıfındaki Çocukların, Otizmlili Çocuğa Karşı Akran Kabulü Davranışları

Tema	Kategori	Alt Kategori	Davranışın görüldüğü aylar	Davranışın görülme sıklığı
Otizmlili Çocuğa İlgi Davranışları	Pasif İlgi Gösterme	Otizmlili Çocuğa Yaklaşma	1, 2, 3, 4	48
		Otizmlili Çocuğu İzleme	1, 2, 4	15
		Arkadaşlarıyla çocuk hakkında konuşma	1, 2	7
		Gülümseme	2, 3, 4	8
		Şiddeti görmezden gelme	2	9
		Otizmlili çocuğun yanına oturma	3	10
	Aktif İlgi Gösterme	Oyuna davet etme	1, 2, 3, 4	28
		Sözlü iletişim başlatma	1, 2, 3, 4	21
		Fiziksel temasta bulunma	1, 2, 3, 4	45
		Otizmlili çocuğa oyun kurgulama	2	12
		Otizmlili çocuğu yanına çağırma	2, 3, 4	10
		Otizmlili çocuğa öneride bulunma	2	6
		Otizmlili çocuğa soru yöneltme	2, 3, 4	12
		Otizmlili çocuğu diğerk arkadaşlarına yönlendirme	2	2
Otizmlili çocuğun oyununa dahil olma	3	5		
Otizmlili Çocukla Uyumlu Davranışlar	Yardımlaşma Davranışları	Otizmlili çocuğa materyal verme	2, 3	18
		Otizmlili çocuğun öz bakım becerilerine yardım etme	2	7
		Otizmlili çocuğu yönlendirme	1, 2, 3, 4	9
		Otizmlili çocuğa nesnelere ilgili açıklama yapma	2, 4	3
		Çocuğun hakkını savunma	4	8
		Çocuğa akademik yardım etme	4	4
		Yaşanan problemi çözme çabası	2	2

Tablo 4 incelendiğinde, otizmlili çocuğa karşı ilgili davranışları ve otizmlili çocukla uyumlu davranışlar olmak üzere iki tema olduğu görülmektedir. Tabloya bakıldığında, pasif ilgi gösterme

davranışlardan otizmlı çocuğa yaklaşma davranışı (48) en çok görülen davranış olmakla beraber, dört ay boyunca gözlemlenmiştir. Ayrıca buna ek olarak otizmlı çocuğu izleme, arkadaşlarıyla çocuk hakkında konuşma ilk ay görülmüş olup; diğer üç davranış (gülümseme, şiddeti görmezden gelme, otizmlı çocuğun yanına oturma) birinci aydan sonra gözlenmeye başlanmıştır. Aktif ilgi gösterme davranışlarından sadece üçü (oyuna davet etme, sözlü iletişim başlatma, fiziksel temasta bulunma) ilk ay görülmüş ve diğer tüm aylarda düzenli şekilde görülmüşlerdir. Diğer altı aktif ilgi gösterme davranışı ise ilk aydan sonra ortaya çıkmıştır. Bu kategoride dikkat çeken, fiziksel temasta bulunma (45) alt kategorisinin en çok görülen davranış olmasıdır. Yardımlaşma davranışlarından otizmlı çocuğu yönlendirme tüm aylarda gözlemlenmiştir. Ayrıca çocuğun hakkını savunma ve çocuğa akademik yardım etme gibi pro sosyal davranışlar dördüncü ay itibariyle görülmüştür.

Bu çocukların otizmlı çocuğa karşı akran reddi davranışları Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 3. Okul Öncesi Kaynaştırma Sınıfındaki Çocukların, Otizmlı Çocuğa Karşı Akran Reddi Davranışları

Tema	Kategori	Alt Kategori	Davranışın görüldüğü aylar	Davranışın görülme sıklığı	
Otizmlı Çocuğa Karşı İlgisiz Davranışlar	Tepkisizlik	Çocuğun iletişimine yanıt vermeme	1, 2, 3, 4	22	
		Çocuğun yaptıklarına tepki vermeme	1, 2, 3, 4	16	
		Otizmlı çocuğa bakmama	3	6	
	Uzaklaşma		Çocuğun bulunduğu yerden uzaklaşma	1, 2, 3, 4	29
			Çocuğu uzaklaştırmaya çalışma	2, 3	10
			Arkadaşını otizmlı çocuktan uzaklaştırma	2	2
			Engel olma	2	3
Otizmlı Çocukla Uyumsuz Davranışlar	Kabullenmeme Davranışları	Garip bulma	2	7	
		Küçümseme	4	4	
		Materyal paylaşmama	2, 3	8	

Tablo 5 incelendiğinde, çocukların akran reddi davranışları, otizmlı çocuğa karşı ilgisiz davranışlar ve otizmlı çocukla uyumsuz davranışlar olmak üzere ikiye ayrılmıştır. Tablo incelendiğinde üç davranışın (çocuğun iletişimine yanıt vermeme, çocuğun yaptıklarına tepki vermeme, çocuğun bulunduğu yerden uzaklaşma) ilk aydan itibaren gözlemlendi; diğer yedi davranışın ise sonraki aylarda görülmeye başlandığı saptanmıştır. En çok görülen akran reddi davranışının ise çocuğun bulunduğu yerden uzaklaşma (29) olduğu görülmüştür. Normal gelişim gösteren çocukların otizmlı çocuğa karşı ilgisiz davranışlarından tepkisizlik kategorisinde; çocuğun iletişimine yanıt vermeme (22) en sık görülen alt kategori olmuştur.

Otizmlı çocukla uyumsuz davranışlar; çocukların otizmlı çocuğu aralarından biri olarak görmedikleri, onunla uyum içerisinde olamadıkları davranışları içermektedir. Engel olma, garip bulma, küçümseme ve materyal paylaşmama alt kategorileri elde edilmiştir. Bu kategorideki davranışlar ilk ay hiç gözlemlenmemiştir. İkinci ay itibariyle davranışlar görülmeye başlanmıştır. Garip bulma davranışına dair bir örnek;

Ö tekrar arkadaşına durduk yere “bir daha duymayacağım” dedi. Arkadaşı cevap vermedi. Diğer arkadaşlarıyla bakışıp Ö’ye güldüler. “Tuvalete karışma” dedi bir diğer arkadaşına Ö. Arkadaşı “tuvalete karışma diyor” dedi diğer arkadaşlarına ve dudaklarını büzdüler (15.10.2019).

Sınıftaki normal gelişim gösteren çocukların otizmlili çocuğa karşı akran zorbalığı davranışları Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6. Okul Öncesi Kaynaştırma Sınıfındaki Çocukların, Otizmlili Çocuğa Karşı Akran Zorbalığı Davranışları

Tema	Kategori	Alt Kategori	Davranışın görüldüğü aylar	Davranışın görülme sıklığı
Otizmlili Çocuğa Karşı Zorbalık Davranışları	Dolaylı	Materyali izinsiz alma	1, 2, 4	10
		Kaşlarını çatma	2	4
	Saldırgan Davranışlar	Çocuğun oyununu bozma	4	5
		Suçta teşvik etme	2	2
		Suç atma	3, 4	4
		Sözel şiddet uygulama	1, 2, 3, 4	21
	Doğrudan Saldırgan Davranışlar	Alay etme	1, 2	24
		Tehdit etme	2	4
		Fiziksel şiddet uygulama	2, 3, 4	9

Tablo 6 genel olarak incelendiğinde; materyali izinsiz alma, sözel şiddet uygulama ve alay etme davranışları birinci aydan itibaren gözlenmiş, diğer altı davranış ise sonraki aylarda görülmeye başlanmıştır. Bu davranışlardan en dikkat çeken, alay etme (24) kategorisinin ilk iki ay en sık görülen davranış olduğu ve bunu sözel şiddet uygulama davranışının takip ettiği (21) olmuştur. Ayrıca sözel şiddet uygulama davranışı dört ay boyunca gözlenmiştir. Normal gelişim gösteren çocukların az etkileşimde bulunması dikkate alındığında bu davranış sıklıklarının oldukça fazla olduğu görülmektedir. Doğrudan saldırgan davranışlardan fiziksel şiddet uygulama ilk ay görülmemiş olmasına rağmen ikinci aydan itibaren diğer aylarda da gözlemlenmiştir. Ayrıca sözel şiddet uygulamanın (21) fiziksel şiddet uygulamaya kıyasla (9) daha fazla olduğu görülmüştür.

3.2. Normal Gelişim Gösteren Çocukların, Otizmlili Çocuğu Akran Kabulü ve Reddi Açısından Tanımlamalarının Süreç İçerisinde Değişimine Dair Görüşme Bulguları

Bu bölümde otizmlili çocuğun bulunduğu okul öncesi kaynaştırma sınıfında normal gelişim gösteren çocuklar ile çiz-anlat tekniği kullanılarak yapılan görüşme sonucunda elde edilen veriler sunulmuştur.

Tablo 7’de dönem başı ve sonunda çiz-anlat tekniği kullanılarak yapılan iki görüşmeden elde edilen, normal gelişim gösteren çocukların otizmlili çocuğa karşı kabul tanımlarına ilişkin bulgular sunulmuştur.

Tablo 7. Çocukların Okul Başındaki Otizmli Çocuğa Karşı Kabul Tanımlarına Dair Bulgular

KABUL YÖNELİK TANIMLAR	ETMEYE	İlk Görüşmeler	İkinci Görüşmeler
Olumlu Mekân Tanımları			
Eğlenceli Mekân Tanımları		Park temasında çizim yapma Havuz temasında çizim yapma	Kar temasında çizim yapma Tatil temasında çizim yapma
Aile Mekânı Tanımları		Otizmli çocuğu aile bireyleri ile çizme Otizmli çocuğu ev ortamında çizme	Otizmli çocukla evi olduğunu söyleme Otizmli Çocuğun Evinde Çizim Yapma
Olumlu Oyun Tanımları			
Berberer Oyun Oynama		Berberer oyun oynadıklarını belirtme Berberer oynadıkları oyunu ayrıntılı tanımlama	Berberer oyun oynadıklarını belirtme Berberer oynadıkları oyunu ayrıntılı tanımlama
Birlikte Bulunma		Ortamda beraber olduklarını belirtme	Ortamda beraber olduklarını belirtme Eğlence ortamlarına gittiklerini belirtme
Otizmli Çocuğun Oyun-Etkinlik Davranışları		Otizmli çocuğun oyun oynadığını belirtme Otizmli çocuğun materyal ile oynadığını belirtme	Otizmli çocuğun oyun oynadığını belirtme Otizmli çocuğun materyal ile oynadığını belirtme, Otizmli çocuğun ödev yaptığını belirtme Otizmli çocuğun sanat etkinliği yaptığını belirtme
Destekleme Tanımları			
Materyal Paylaşımı		Otizmli çocuğun materyal verdiğini belirtme Otizmli çocuğa materyal yaptığını belirtme Otizmli çocuğa materyal verdiğini belirtme	-
Yardımlaşma		Öz bakım becerilerine yardım ettiğini belirtme Oyunlara dâhil ettiğini belirtme	Öz bakım becerilerine yardım ettiğini belirtme Oyunlara dâhil ettiğini belirtme Ödevlerine yardımcı olduğunu belirtme
Duygu Tanımları			
Fiziksel Özellik Tanımları		Güzel olduğunu söyleme Tatlı olduğunu söyleme	Güzel olduğunu söyleme Tatlı olduğunu söyleme
Fiziksel Temas		El ele tutuşma, Saçıyla oynama	El ele tutuşma
Pozitif His Vurgulamaları		Sevdiğini belirtme Arkadaşı olduğunu belirtme Olumlu karakteristik vurgulamalar yapma	Sevdiğini belirtme Arkadaşı olduğunu belirtme Olumlu karakteristik vurgulamalar yapma

Tablo 7 incelendiğinde; akran kabulüne yönelik tanımlarda süreç içerisinde çok fazla bir değişiklik olmadığı görülmektedir. Otizmli çocuğun oyun-etkinlik davranışları kategorisinde, ilk görüşmelere kıyasla, ikinci yapılan görüşmeler sonucunda otizmli çocuğun ödev yaptığını belirtme ve otizmli çocuğun sanat etkinliği yaptığını belirtme alt kategorileri ek olarak söylendiği görülmektedir. Destekleneme tanımlarında, İlk görüşmelerde materyal paylaşımı kategorisi görülürken, ikinci yapılan görüşmelerin bulgularında bu kategoriye dair verilere rastlanılmamıştır. Yardımlaşma kategorisinde; öz bakım becerilerine yardım ettiğini belirtme, oyunlara dâhil ettiğini belirtme ilk görüşme bulguları ile aynı olup; ödevlerine yardımcı olduğunu belirtmenin bu kategoriye yeni eklenen verilerden olduğu görülmektedir. Duygu tanımlarında, olumlu karakteristik vurgulamalar yapma alt kategorisi şımarık olmadığını belirtme, uslu

olduğunu belirtme gibi kodlardan oluşmaktadır. Duygu tanımlarına dair ilk görüşme örneği aşağıda sunulmuştur;

N21: “Güzel bir kız. İyi kalpli. Mesela diğer kızlarla oyun oynuyor. Legolarla oynuyor ev yapıyor. Öğretmen ona seslendiğinde hemen bakıyor.”

N10: “Ö böyle bazen suluğumuzu alıyor. Al diyor. Çantamı getiriyor bazen bana. Her şeyini seviyorum. Çünkü yaramazlık yaptıkça daha çok seviyorum şımarık oluyor.”

Tablo 8’de normal gelişim gösteren çocukların otizmlili çocuğa karşı ret tanımlarına dair bulgular sunulmuştur.

Tablo 8. Çocukların Okul Başındaki Otizmlili Çocuğa Karşı Ret Tanımlarına Dair Bulgular

REDETMEYE YÖNELİK TANIMLAR		İlk Görüşmeler	İkinci Görüşmeler
Uyumsuzluğa Dair Tanımlar			
Birlikte Olmama Durumları		Resimde kendini çizmeme Görünmez olduğunu söyleme Bağımsız çizim yapma	Resimde kendini çizmeme Resimde otizmlili çocuğu çizmeme Bağımsız çizim yapma
Fikri olmama		-	Sevme Nedenini Bilmeme Otizmlili Çocukla İlgili Konuşmama
Uzaklaştırma Tanımları		Araçlar ile çocuğu uzaklaştırma Araçlar ile çocuğa zarar verme Otizmlili çocuğun yanında durmadığını belirtme	Araçlar ile çocuğu uzaklaştırma Mekandan kendini uzaklaştırma Olay örgüsü içerisinde otizmlili çocuğu uzaklaştırma Otizmlili çocuğun yanında durmadığını belirtme
Şikayet Tanımları		Sınıf kurallarına uymadığını belirtme Ağladığını belirtme Fiziksel ve sözel şiddet uygulandığını belirtme	Sınıf kurallarına uymadığını belirtme Oyuncak ve oyun oynamadığını belirtme Sadece bir oyuncakla oynadığını belirtme, yerinde durmadığını belirtme Sınıfa zarar verdiğini belirtme Sınıfla uyumlu etkinlikler yapmadığını belirtme Ağladığını belirtme Fiziksel ve sözel şiddet uygulandığını belirtme
Olumsuz Duygu Tanımları			
Küçük Olduğunu Düşünme		Otizmlili çocuktan büyük olduğunu belirtme Otizmlili çocuğun küçük olduğunu belirtme, Otizmlili çocuğa kendilerinin öğrettiğini belirtme	Otizmlili çocuğun küçük olduğunu belirtme Otizmlili çocuğa kendilerinin öğrettiğini belirtme otizmlili çocuğun olayla ilgili deneyimi olmadığını belirtme
Yetersizlik Belirtme		Otizmlili çocuğun becerilerinin yetersiz olduğunu belirtme Otizmlili çocuğun hiçbir şey bilmediğini belirtme Otizmlili çocuğun etkinlikleri yapamadığını belirtme	Otizmlili çocuğun becerilerinin yetersiz olduğunu belirtme Otizmlili çocuğun hiçbir şey bilmediğini belirtme Otizmlili çocuğun etkinlikleri yapamadığını belirtme Otizmlili çocuğun öz bakımını yapamadığını belirtme
Olumsuz Eylem Tanımları			
Durağan Eylemler		Sadece oturduğunu belirtme Bir şey yapmadığını belirtme	Sadece oturduğunu belirtme, Bir şey yapmadığını belirtme Hiç sesini çıkarmadığını belirtme Yavaş hareket ettiğini belirtme

Tablo 8 incelendiğinde, reddetme tanımlarının çeşitli olduğu görülmektedir. Uyumsuzluğa dair tanımlarda, İlk görüşmelere kıyasla bu tema altında ‘fikri olmama’ adlı yeni bir kategori oluştuğu görülmektedir.

Uzaklaştırma tanımlarından mekândan kendini uzaklaştırma ve olay örgüsü içerisinde otizmlili çocuğu uzaklaştırma alt kategorileri ise ilk yapılan görüşme bulgularında yokken, ikinci yapılan görüşmeler sonucunda görülmüştür. Ayrıca şikâyet tanımlarının ve olumsuz duygu tanımlarının da ilk yapılan görüşmelere kıyasla çeşitlilik gösterdiği saptanmıştır. Olumsuz duygu tanımlarına dair ilk görüşme alıntıları:

N20: “Ö böyle küçük. Ne yaptığını bilmiyor. Yağmur yağınca araba gelince falan kenara çekilmeyi bilmiyor.”

N3: “Ö bazen saçıyla oynuyor. Geliyor bazen yanıma. Dediğimi az bir şey anlıyor. Ö onu yerine bırak diyorum bırakıyor bazen bazen de geri alıyor. Hiçbir şey yapmıyor bu kadar. Güzel biri. Seviyorum onu ben”

N11: “Sınıfta oyun oynuyor. Sonra çiş geldiğinde tuvalete kendi gidiyor. Suyunu da kendi içebiliyor. Öyle şeyler yapabiliyor. Küçük biri.”

3.3. Otizmlili Çocuğun Kaynaştırma Sınıfındaki Sosyal Konumuna Dair Bulgular

Otizmlili bir çocuğun okul öncesi kaynaştırma sınıfındaki akran ilişkilerini inceleyen bu çalışmada, Ekim ayının başında ve Ocak ayının başında olmak üzere iki kere otizmlili çocuğun bulunduğu sınıfta resimli sosyometri tekniği uygulaması yapılmıştır. Normal gelişim gösteren çocuklar n(sayı) şeklinde ifade edilmiş olup otizmlili çocuk Ö olarak ifade edilmiştir.

Tablo 9. Okul Öncesi Kaynaştırma Sınıfında Otizmlili Çocuğun Sınıf İçerisindeki Sosyal Konumuna Dair Dönem Başı- Dönem Sonu Test Bilgileri

Sosyal Statü	Dönem başı	Dönem sonu
Popüler	n1, n10, n15, n19	n1, n8, n11, n15, n18
Reddedilen	n2, n7, n21	n2, n7, n9, n12, n13, n17
İhmal edilen (dışlanan)	n4, n14, n16	n3, n13, n14, Ö
Tartışmalı	n5	n5, n21
Ortalama	n9, n11, n20, n3, n17, n8	n6, n19
Diğer	n6, n12, n13, n22, n18, Ö	n4, n20, n10, n16

Tablo 9’a bakıldığında otizmlili çocuğun (Ö) ilk yapılan sosyometri testinde akranları tarafından hiçbir sosyal grupta yer verilmediği ve bu nedenle “Diğer” kategorisinde ele alındığı görülmektedir. Son yapılan sosyometri testinde ise otizmlili çocuğun “İhmal edilen-Dışlanan” grupta yer aldığı belirlenmiştir.

Dönem başı sosyometri uygulamasında otizmlili çocuğunun ismini söyleyen sadece üç çocuk (n5, n17 ve n21) olduğu saptanmıştır. Bu çocuklardan biri (n5) otizmlili çocuğa ilk tercihinde üzgün yüz koymayı tercih ederken; diğer iki çocuk (n17 ve n21) ikinci ve son tercih olarak gülen yüz koymayı tercih etmiştir. Dönem sonu uygulamasında otizmlili çocuğun ismini söyleyen sadece iki çocuk (n13 ve yine n21) olduğu belirlenmiştir. İkinci uygulamada otizmlili çocuğa üzgün yüz ifadesi koymayı tercih eden hiçbir arkadaşı bulunmazken diğer iki arkadaşı (n13 ve n21) ikinci ve son tercih olarak gülen yüz ifadesi koymayı tercih etmişlerdir.

Genel olarak bakıldığında, dönem sürecinde otizmlili çocuk hiçbir arkadaşı tarafından birinci dereceden oyun arkadaşı olarak tercih edilmemiştir. Ayrıca ilk uygulanan sosyometri testinde otizmlili çocuğu olumsuz olarak birinci tercihinde belirten bir arkadaşı bulunurken, son yapılan sosyometri testinde olumsuz tercih yapan arkadaşı bulunmamıştır. Otizmlili çocuğun arkadaşları tarafından tercih edilme düzeyinin oldukça az olduğu görülmektedir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada, otizm spektrum bozukluğuna sahip çocuğun okul öncesi kaynaştırma sınıfındaki akran ilişkileri akran kabulü, reddi ve zorbalık davranışları temel alınarak incelenmiştir. Bu davranışlar süreçsel olarak değerlendirilmiş ve tartışılmıştır.

Araştırmaya sonuçlarına genel olarak bakıldığında, otizmlili çocuğun akran kabulü davranışlarının artışının yanı sıra akran reddi ve zorbalığı davranışları da artış görülmüştür. Normal gelişim gösteren çocukların ise prososyal davranışlarındaki artışa rağmen, otizmlili çocuğu görmezden gelme gibi ret davranışları, ilk aydan itibaren sözel şiddet gibi akran zorbalığı davranışları da gösterdikleri saptanmıştır. Ayrıca normal gelişim gösteren çocukların, otizmlili çocuğun engelini anlamlandırmadıkları için, onu kendilerinden küçük ve yetersiz gördükleri ortaya çıkmıştır. Son olarak, otizmlili çocuğun süreç sonunda dışlanan-ihmal edilen grup kategorisinde bulunduğu saptanmıştır.

Literatürdeki araştırmalarda, okul öncesi dönemde uygulanan kaynaştırma eğitimlerinde, özel gereksinimli çocukların akranlarına karşı pozitif tutumlar sergileyebildikleri belirtilmiştir (Goldstein, English, Shafer ve Kaczmarek, 1997; Sasso ve Rude, 1988). Yapılan bu çalışmada da otizmlili çocuğun farklı akran kabulü davranışlarının olduğu, pozitif tutumlar ve davranışlar sergileyebildiği ve akranlarıyla çeşitli etkileşimlerde bulunabildiği saptanmış, fakat etkileşimlerin her zaman kabule yönelik olmadığı da görülmüştür. Araştırmada otizmlili çocuk, dönem boyunca yoğun olarak arkadaşlarını izleme davranışı göstermiştir. Metin de (1989), özel gereksinimli çocuklarda en çok görülen davranışın, izleme-bakma davranışı olduğunu saptamıştır. Otizmlili çocuğun otizmin doğası nedeniyle yalnız kalmayı tercih ederken, bir diğer yandan sosyal bir ortamda bulunması nedeniyle izleme davranışı sergileyerek pasif de olsa çevresine ilgi gösterdiği düşünülmektedir. Ayrıca otizmlili çocuk, okulun başında gözlenmeyen fiziksel temas etme, öneride bulunma ve soru yöneltme gibi akranlarına karşı ilgi davranışlarını da süreç içerisinde göstermeye başlamıştır. Bu da, çocuğun sosyal becerisinin arttığına dair ulaşılan bir yorumdur. Sosyal becerilerin gelişmesi, akran ilişkilerini yakından etkilemekte ve aynı zamanda problem davranışların engellenmesinde kritik öneme sahiptir (Warger ve Rutherford, 1996). Mevcut çalışmada da, otizmlili çocuğun sosyal becerilerinin artması, akranlarına karşı ilgisinin artmasına ve olumlu ilişkiler geliştirmesine destek olmuştur. Tüm bunlara karşın; otizmlili çocuk, sözlü iletişim başlatma davranışı gösterse de, bu iletişimde devamlılık sağlanamadığı, bunun üzerine kendini sıkma gibi öfke davranışları ve tekrarlayıcı hareketler gösterdiği gözlenmiştir. İlgili alanyazında iletişim becerilerindeki sınırlılıkların, sosyal etkileşimlerde düşüşe yol açtığı (Gurnalnick, 1990) ve tekrarlayıcı hareketlerin, çocuğun endişeli olduğu zamanlarda artış gösterdiği bildirilmektedir (Wing, 1996). Ayrıca bu çocukların, sosyal olarak reddedildiklerinin farkında oldukları, bu farkındalığın ise hem davranışsal hem de duygusal sıkıntıya neden olduğu bilinmektedir (Bullock, 1988). Bu çalışmada da iletişim kesikliklerinden dolayı otizmlili çocuğun reddedildiğini hissetmesi, kendini sıkma ve tekrarlayıcı davranışlar gibi tutumlar sergilemesine neden olmuş olabilir.

İlgili alanyazında otizmlili çocukların, normal gelişim gösteren çocuklara oranla dramatik oyunlarda daha fazla sorunlar yaşadıkları (Charman, Swettenham, Baron Cohen, Cox, Baird ve Drew, 1997) ve hatta genellikle dramatik oyunlar oynamadıkları, oynasa bile düşük kalitede olduğunu (Sherratt, 2002) bildirilmektedir. Mevcut çalışmada, otizmlili çocuğun genellikle aynı nesneyle oyun oynamayı tercih ettiği görülmüş, akranlarıyla etkileşim gerektiren diğer oynama davranışlarının (dramatik oyun, manipülatiflerle oyun) ise kısa süreli de olsa gerçekleştiği saptanmıştır.

Otizmlili çocuğun akran kabulü davranışlarının yanı sıra, ret ve zorbalık davranışları da görülmüştür. Çocuğun sınıfın تنها köşelerinde vakit geçirme ve arkadaşlarından uzağa oturma davranışları gözlemler boyunca yoğun şekilde görülmüş, otizme bağlı uyumsuz davranışlar, süreçte sık gözlemlenen davranışlar arasında olmuştur. Bu davranışların süreç içerisinde çeşitlenmesi, çocuğun sınıf tarafından reddedilmesinin bir sonucu olarak yorumlanmıştır. Otizme

bağlı zorbalık davranışlarında kendine zarar verme en çok gözlenen davranış kategorisi olmuştur. Sınıfta fiziksel şiddet dönem başında gözlenmezken, diğer aylarda ortaya çıkmıştır. Sözel şiddet ise dönem başında otizmlili çocukta görülmezken, normal gelişim gösteren akranları tarafından ilk aydan itibaren uygulanmıştır. İlgili alanyazında akranları tarafından reddedilen çocukların saldırgan davranışlarının ve öfke krizlerine eğilimlerinin fazla olduğu bildirilmektedir (Campbell, Ferguson, Herzinger, Jackson ve Marino, 2005; Newcomb, Bukowski ve Patee, 1993). Örneğin Newcomb ve arkadaşlarının (1993) 41 çalışmayı dâhil ettikleri meta analiz araştırmasında, akranları tarafından reddedilen ve ihmal edilen çocukların davranış kalıplarının, popüler olanlara kıyasla neredeyse tam tersi olduğu ve bu çocukların diğer sosyometrik kategorilerdeki çocuklara kıyasla daha saldırgan, içine kapanık ve bilişsel, sosyal açıdan daha yetersiz olduğu saptanmıştır. Yapılan bu çalışmada da otizmlili çocuğun hem sosyal yetersizlik hissi hem de reddedilme duygusu nedeniyle süreç içerisinde akran reddi ve zorbalığı davranışlarının artış gösterdiği saptanmıştır.

Sınıftaki normal gelişim gösteren çocuklar, otizmlili çocuğa karşı oyuna davet etme, sözlü iletişim başlatma, fiziksel temasta bulunma davranışlarını tüm aylarda sergilemiş; diğer aylarda ise otizmlili çocuğa oyun kurgulama, otizmlili çocuğu yanına çağırma, otizmlili çocuğa öneride bulunma, otizmlili çocuğa soru yönelme, otizmlili çocuğu diğer arkadaşlarına yönlendirme, otizmlili çocuğun oyununa dâhil olma davranışları oluşmuştur. Kısaca kabule yönelik davranışlarda artış gözlenmiştir. Farklı akranlarla etkileşim kurabilen çocukların, önyargılarının azaldığı ve olumlu bir gelişim yörüngesine girdikleri bilinmektedir (Elenbaas, 2019). Ayrıca bu sayede özgüven duygusunda artış, okuldaki sorunların azalması gibi sonuçlar da elde edilebilir (Graham, Munnicksma ve Juvoven, 2014; Özdemir ve Özdemir, 2020). Barrafato (1998), yaptığı çalışmada hem özel gereksinimli çocukların hem de normal gelişim gösteren akranlarının, kaynaştırma programı sayesinde sosyal alanlarda gelişmeler edindikleri saptamıştır. Mevcut çalışmada da, kabule yönelik bulgular göz önüne alındığında, normal gelişim gösteren çocuklarda süreç içerisinde prososyal davranışlar geliştiği açıkça görülmektedir.

Normal gelişim gösteren çocukların akran reddi davranışlarında tepkisizlik ve uzaklaşma davranışları dikkat çekmiş, küçümseme, garip bulma gibi davranışlar ise ilk aydan sonra oluşmaya başlamıştır. Daha önce yapılan çalışmalar incelendiğinde; özel eğitime ihtiyacı olan çocukların sınıftaki diğer çocuklar tarafından genellikle görmezden gelme davranışına maruz kaldıkları görülmektedir (Çulhaoğlu İmrak, 2009; Kabasakal vd., 2008; Karadağ, Demirtaş ve Girli, 2014). Örneğin Karadağ ve arkadaşları (2014), anaokulundaki özel gereksinimli çocuklarla yaptıkları araştırma sonucunda, bu çocukların akranları tarafından yüksek düzeyde görmezden gelindiğini saptamıştır. Bu çalışmada da yoğun şekilde tepki vermeme, yanıt vermeme ve uzaklaşma davranışları görülmüş, otizmlili çocuğun akranları tarafından görmezden geldiği saptanmıştır. Literatürde vurgulandığı gibi kaynaştırma programının verimli geçmemesi sonucu, ilk aydan sonra sınıftaki olumsuz davranışlarda artış görülmüştür.

Normal gelişim gösteren çocukların akran zorbalığında en çok görülen davranışlar alay etme ve sözel şiddet olmuştur. Sözel şiddet, dönem başı da dâhil olmak üzere yoğun şekilde görülmüş, fiziksel şiddet aynı otizmlili çocuk gibi ilk aydan sonra görülmeye başlamıştır. Pivik, McComas ve Laflamme (2002), özel gereksinimli çocukların sınıftaki akranlarıncaya zorbalığa uğradıklarını belirtmiştir. Başka bir çalışmada da normal gelişim gösteren çocukların özel gereksinimli çocuğa karşı sosyal ve sözel zorbalığın fiziksel zorbalığa kıyasla daha fazla sergiledikleri gözlemlenmiştir (Son, 2011). Mevcut çalışmada da sözel zorbalığın fiziksel zorbalıktan daha fazla olduğu görülmektedir. Normal gelişim gösteren çocukların daha önce yaşantılarının özel gereksinimli bireylerin olmaması, bu çocuklar arasında yaşanan çatışma ve uyumsuzlukların temel nedenleri olarak vurgulanmaktadır (Walker, Berthelsen, 2007). Bu uyumsuzluklar ve anlamlandırma sorunları nedeniyle bu çocuklar arasındaki sosyal etkileşimlerin daha az ve düşük düzeyde gerçekleştiği belirtilmektedir. (Gimenez, 2001).

Normal gelişim gösteren çocukların otizmlili çocuğu kabule yönelik tanımları ve söylemleri süreç içerisinde fazla değişikliğe uğramamış, akran reddine yönelik tanımları ve söylemlerinde

ise büyük farklar gözlenmiştir. Diamond ve Hestenes (1996) yaptıkları çalışma sonucunda, çocukların özel gereksinimli çocuğa karşı olumlu söylemlerine karşın, davranışların bu tanımlarla tutarlı olmadığını belirtmişlerdir. Mevcut çalışmada da normal gelişim gösteren çocukların otizmlili çocukla ilgili söylemleri ile bu çocuğa karşı davranışları arasında tutarsızlıklar olduğu gözlenmiştir. Çocukların bu dengeli olmayan söylem ve davranışlarının arkasında kaynaştırma programının verimli uygulanamaması, çocukların otizmlili çocuğun özel durumu hakkında bilgi sahibi olmaması, öğretmeni model almaları, farklı sosyal konumdaki çocukların otizmlili çocuğa karşı davranış ve tutumları gibi çeşitli etkenler olabilir.

Normal gelişim gösteren çocuklarla görüşmelerde otizmlili arkadaşlarını küçük görme ve yetersiz görme tanımları ve söylemleri dikkat çekmiştir, çocuklar otizmlili çocuğun kendilerinden küçük yaşta olduğunu düşündükleri belirlenmiştir. Bunun en temel nedeni, normal gelişim gösteren çocuklar otizmlili çocuğun özel gereksiniminden haberdar olmamalarıdır. Bu nedenle onun sınırlı becerilere sahip olmasını, yaşının küçük olduğu düşüncesi ile ilişkilendirmişlerdir. İlgili alan yazın incelendiğinde, okul öncesi çocuklarının özel gereksinimli çocukların kendilerinden farklı gördüklerine ve davranışlarının bir kısmını anlamlandırabildiklerini gösteren çalışmalar bulunmaktadır (Diamond, Furgy ve Blass, 1993; Diamond ve Hestenes, 1996). Örneğin Diamond ve Hestenes (1996), okul öncesi çocuklarıyla yaptıkları çalışmada, normal gelişim gösteren çocukların fiziksel engelli çocuklara karşı duyarlı oldukları, fakat diğer engel türlerini anlamlandırmakta zorlandıklarını saptamışlardır. Bu çalışmada da çocukların farklılıkları algıladığı, fakat tam bir tanımlama yapamadıkları, genelde kendilerinden küçük olduğunu düşündükleri ifade ettikleri görülmüştür. Yapılan daha önceki çalışmaların sonuçlarıyla paralel olarak, mevcut çalışmada normal gelişim gösteren çocuklar da, otizmlili çocuğun bazı becerilerden yoksun oldukları ve bir şeyleri yapma konusunda kendilerine muhtaç olduğunu düşünmelerine neden olmaktadır (Swadener, 1989). Türkiye’de yapılan çalışmalar incelendiğinde, genel olarak özel eğitime ihtiyacı olan çocuklara karşı olumlu tutum, davranış ve algı olmasına rağmen; bu bireylere acıma, tercih etmeme gibi olumsuz tutumlar da buldukları bilinmektedir (Özürlüler İdaresi Başkanlığı, 2011).

Son olarak, otizmlili çocuğun, okulun başında arkadaşlar arasındaki sosyal gruplardan hiçbirine girmedikleri ve diğer kategorisinde yer aldığı süreç sonunda ise dışlanan-ihmal edilen çocuk kategorisinde yer aldığı saptanmıştır. Ayrıca otizmlili çocuğun hiçbir arkadaşı tarafından birinci derecede tercih edilmediği görülmüştür. Kaynaştırma sınıfındaki özel gereksinimli çocukların, sınıf ortamında tercih edilme düzeyinin az olduğu ve bunun sosyal becerilerindeki yetersizliklerden kaynaklandığı düşünülmektedir (Baydık ve Bakkaloğlu, 2009; Sucuoğlu, Özokçu, 2005). Yapılan bu çalışmada da otizmlili çocuğun tercih edilme düzeyinin oldukça düşük olduğu belirlenmiştir.

Bu çalışma, otizmlili bir çocuğun kaynaştırma sınıfındaki akran ilişkilerine dair önemli bulgular sunmakla beraber, özel bir durumu temsil etmektedir. Araştırmalarda, okul öncesi dönemde kaynaştırma sınıflarındaki otizmlili çocukların akran ilişkilerinin incelenmesi, programdan verim alma açısından kritik önem taşımaktadır. Çocukların birbirleriyle olumsuz etkileşimleri, kısır bir döngüye dönüşmektedir ve her iki tarafın da kaynaştırmanın fırsatlarından mahrum kalmasına neden olmaktadır. Bu nedenle kaynaştırma sınıfları düzenli olarak denetlenmeli, öğretmenlerin çocuklara daha iyi rehberlik edebilmesi için kaynaştırma eğitimi, akran ilişkileri farkındalık-geliştirme yöntemleri, özel eğitim gibi eğitim destekleri sağlanmalıdır. Özellikle akran etkileşimine arttırmaya yönelik stratejiler (akran eşleştirme, işbirlikli öğrenme vb.) ile ilgili müdahaleler geliştirilebilir (Hanish vd., 2021) ve öğretmenlere bu stratejilerle ilgili eğitim verilebilir. Ek olarak, bu çalışmadaki normal gelişim gösteren çocuklara, otizmlili çocuğun özel durumu ile ilgili bilgilendirme yapılmaması nedeniyle, otizmlili çocuğa farklı tanımlar geliştirmişlerdir. Sonraki araştırmalarda, kaynaştırma ve engel durumu ile ilgili bilgilendirme yapılmış olan sınıflarda çalışılabilir. Ayrıca otizmlili çocuklar dışında diğer engel gruplarının da bulunduğu okul öncesi kaynaştırma sınıflarındaki akran ilişkileri incelenebilir.

KAYNAKÇA

- Abbak Kaçar, B. (2019). *Okul öncesi kaynaştırma sınıfında akran ilişkilerinin geliştirilmesine yönelik durum çalışması: Akran aracılı eğitim* (Doktora tezi). Çukurova Üniversitesi. Adana.
- Aksoy, F. (2018). Severity levels of autism, social interaction behaviours and school adjustment of pre-school children with autism spectrum disorder. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 10(1), 110.
- Arslan, E. (2010). *Kaynaştırma uygulamalarına katılan engelli öğrencilerin sosyal kabul düzeylerinin belirlenmesine yönelik ölçek geliştirme çalışması* (Yüksek Lisans Tezi). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Burdur.
- Attwood, T. (2000). Strategies for improving the social integration of children with Asperger syndrome. *Autism*, 4(1), 85-100.
- Ballı, (2020). *Okul öncesi özel gereksinimli çocuklarda sosyal etkileşim becerileri ile davranış sorunları arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Barrafato, A. (1998). *Inclusion at the early childhood level: Supports contributing to its success* (Doctoral dissertation). Concordia University.
- Bauminger, N. & Kasari, C. (2000). Loneliness and friendship in high-functioning children with autism. *Child development*, 71(2), 447-456.
- Baydık, B. ve Bakkaloğlu, H. (2009). Alt sosyoekonomik düzeydeki özel gereksinimli olan ve olmayan ilköğretim öğrencilerinin sosyometrik statülerini yordayan değişkenler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9(2), 401-447.
- Baysal-Metin, N. (1989). *Okul öncesi çağındaki down sendromlu ve normal gelişim gösteren çocukların entegrasyonunda sosyal iletişim davranışlarının incelenmesi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Beyazkürk, D., Anliak, Ş. ve Dinçer, Ç. (2007). Çocuklukta akran ilişkileri ve arkadaşlık. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, 26, 13-26.
- Buhs, E. S. & Ladd, G. W. (2001). Peer rejection as antecedent of young children's school adjustment: An examination of mediating processes. *Developmental Psychology*, 37(4), 550.
- Bullock, C. C. (1988). Interpretive lines of action of mentally retarded children in mainstreamed play settings. *Studies in Symbolic Interaction: A Research Annual*, 9, 145-174.
- Campbell, J. M., Ferguson, J. E., Herzinger, C. V., Jackson, J. N. & Marino, C. (2005). Peers' attitudes toward autism differ across sociometric groups: An exploratory investigation. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 17(3), 281-298.
- Chamberlain, B., Kasari, C. & Rotheram Fuller, E. (2007). Involvement or isolation? The social networks of children with autism in regular classrooms. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37(2), 230-242.
- Charman, T., Swettenham, J., Baron Cohen, S., Cox, A., Baird, G. & Drew, A. (1997). Infants with autism: An investigation of empathy, pretend play, joint attention, and imitation. *Developmental Psychology*, 33(5), 781.
- Crick, N. R. (1995). Relational aggression: The role of intent attributions, feelings of distress, and provocation type. *Development and Psychopathology*, 7(2), 313-322.
- Çulhaoğlu İmrak, H. ve Sığırtmaç, A. (2010). Kaynaştırma uygulanan okulöncesi sınıflarında akran ilişkilerinin incelenmesi. *International Journal of Early Childhood*, 3(1), 38-65.

- Dean, M., Adams, G. F. & Kasari, C. (2013). How narrative difficulties build peer rejection: A discourse analysis of a girl with autism and her female peers. *Discourse Studies*, 15(2), 147-166.
- Diamond, K. E. & Hestenes, L. L. (1996). Preschool children's conceptions of disabilities: The salience of disability in children's ideas about others. *Topics in Early Childhood Special Education*, 16(4), 458-475.
- Diamond, K. E. & Hong, S. Y. (2010). Young children's decisions to include peers with physical disabilities in play. *Journal of Early Intervention*, 32(3), 163-177.
- Diamond, K. & Tu, H. (2009). Relations between classroom context, physical disability and preschool children's inclusion decisions. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30(2), 75-81.
- Diamond, K., Furgy, W. L. & Blass, S. (1993). Attitudes of preschool children toward their peers with disabilities: A year-long investigation in integrated classrooms. *The Journal of Genetic Psychology*, 154(2), 215-221.
- Duman, G. ve Koçak, N. (2013). Anaokulu kaynaştırma sınıfında yer alan özel gereksinimli bir çocuğun sosyal oyun ve sosyal iletişim özellikleri. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 2(3), 99-108.
- Elenbaas, L. (2019). Interwealth contact and young children's concern for equity. *Child Development*, 90, 108–116. <https://doi.org/10.1111/cdev.13157>
- Erdoğan, F. K. (2019). *Akran etkileşiminin otizm spektrum bozukluğu olan bir bireyin dil ve oyun gelişimine etkisinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Erol, İ. (2012). *Engellerin ötesinde: kaynaştırma öğrencilerinin okul ve sosyal yaşamlarının etnografik analizi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Erten, H. (2012). *Okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş çocuklarının sosyal beceri, akran ilişkileri ve okula uyum düzeyleri arasındaki ilişkilerin izlenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Ferreira, M., Aguiar, C., Correia, N., Fialho, M. & Pimentel, J. S. (2019). Friendships and social acceptance of Portuguese children with disabilities: The role of classroom quality, individual skills, and dosage. *Topics in Early Childhood Special Education*, 39(3), 183-195.
- Ganz, J. B. & Flores, M. M. (2008). Effects of the use of visual strategies in play groups for children with autism spectrum disorders and their peers. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38(5), 926-940.
- Gimenez, M. E. (2001). Marxism, and class, gender, and race: Rethinking the trilogy. *Race, Gender & Class*, 8(2). 23-33.
- Girli, A. ve Atasoy, S. (2010). Otizm tanımlı kaynaştırma öğrencilerine uygulanan bilişsel süreç yaklaşımına dayalı sosyal beceri programının etkililiğinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 9(3), 990-1006.
- Girli, A. ve Atasoy, S. (2012). Kaynaştırmaya yerleştirilen zihin yetersizliği veya otistik özellikleri olan öğrencilerin okul yaşantıları ve akranlarıyla ilişkilerine ilişkin görüşleri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (32), 16-30.

- Goldstein, H. ve Cisar, C. L. (1992). Promoting interaction during sociodramatic play: Teaching scripts to typical preschoolers and classmates with disabilities. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 25(2), 265-280.
- Goldstein, H., English, K., Shafer, K. & Kaczmarek, L. (1997). Interaction among preschoolers with and without disabilities: Effects of across-the-day peer intervention. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 40(1), 33-48.
- Guralnick, M. J. (1990). Social competence and early intervention. *Journal of Early Intervention*, 14(1), 3-14.
- Gülây, H. (2010). *Okul öncesi dönemde akran ilişkileri*. Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.
- Güven, D. ve Diken, I. H. (2014). Otizm spektrum bozukluğu olan okul öncesi çocuklara yönelik sosyal beceri öğretim müdahaleleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 15(1), 19-38.
- Güzel Özmen, R. (2003). *Kaynaştırma ortamlarında öğretimsel düzenlemeler*. Özel eğitime giriş (51-83). Ankara: Gündüz Education and Publishing.
- Graham, S., Munniksma, A. & Juvonen, J. (2014). Psychosocial benefits of cross-ethnic friendships in urban middle schools. *Child Development*, 85, 469-483.
- Hanish, L. D., Martin, C. L., Cook R., DeLay, D., Lecheile, B., Fabes, R. A., Goble, P. & Bryce, C. (2021). Building integrated peer relationships in preschool classrooms: The potential of buddies, *Journal of Applied Developmental Psychology*, 73. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2021.101257>.
- Harper, L. V. & McCluskey, K. S. (2002). Caregiver and peer responses to children with language and motor disabilities in inclusive preschool programs. *Early Childhood Research Quarterly*, 17(2), 148-166.
- Hartup, W. W. (1970). Peer interaction and social organization. *Carmichael's Manual of Child Psychology*, 2, 361-456.
- İmrak, H. (2009). *Okulöncesi dönemde kaynaştırma eğitimine ilişkin öğretmen ve ebeveyn tutumları ile kaynaştırma eğitimi uygulanan sınıflarda akran ilişkilerinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Jamero, J. L. F. (2019). Social constructivism and play of children with autism for inclusive early childhood. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 11(2), 154-167.
- Kabasakal, Z., Girli, A., Okun, B., Çelik, N. ve Vardarlı, G. (2008). Kaynaştırma öğrencileri, akran ilişkileri ve akran istismarı. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 169-176.
- Karadağ, F., Yıldız Demirtaş, V. & Girli, A. (2014). Okul öncesi dönemde akranların sınıflarındaki özel gereksinimli öğrenciyi tercih etme durumları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(31), 191-215.
- Kaya, A. (2005). Farklı sosyometrik statülerdeki ilköğretim II. kademe öğrencilerinin benlik kavramı ve yalnızlık düzeyleri. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(23), 7-19.
- Koagel, L. K. , Koagel, R. L., Frea W. D. & Freedom, R. M. (2001) Identifying early intervention targets for children with autism in inclusive school settings. *Behavior Modification* 25(5), 745-761.
- Küçükler, S., Erdoğan, N. I. & Çürük, Ç. (2014). Peer acceptance of children with disabilities in inclusive kindergarten classrooms. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36, 163-177.

- Laushey, K. M. & Heflin, L. J. (2000). Enhancing social skills of kindergarten children with autism through the training of multiple peers as tutors. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 30(3), 183-193.
- Mason, Jennifer (1996). *Qualitative Researching*. London: Sage.
- Maxwell, J. A. (2008). Designing a qualitative study. *The SAGE Handbook of Applied Social Research Methods*, 2, 214-253.
- Menteş, H. S. ve Arnas, Y. A. (2019). Okul öncesi kurumuna kaynaştırılan otizm spektrum bozukluğuna sahip bir çocuğun akran ilişkilerinin incelenmesi, *The Quest for the Relationship between Active Learning and Students' Potential* içinde (s. 146-156). International Symposium On Active Learning Kongre'sinde sunulan bildiri, Adana, Türkiye.
- Metin, N., Şenol, B. ve Yumuş, M. (2015). Investigation of sociometric status of autistic children included in pre-school education classes. Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal, *3rd National Congress of Child Development and Education Congress Book* içinde (s. 483-490), Ankara.
- Huberman, A. M. & Miles, M. B. (1994). Data management and analysis methods. Sage.
- Morgan, David L. (1988), *Focus Groups as Qualitative Research*, Beverly Hills, CA: Sage.
- Newcomb, A. F., Bukowski, W. M., & Pattee, L. (1993). Children's peer relations: A meta-analytic review of popular, rejected, neglected, controversial, and average sociometric status. *Psychological Bulletin*, 113(1), 99.
- Odom, L.S., Deciyan, M., & Lenkins. R.J. (1984). Integrating handicapped and nonhandicap-ped preschoolers: Developmental impact on nonhan-dicapped children. *Exceptional Children*, 51(1), 41 -48.
- Odom, S. L., Zercher, C., Li, S., Marquart, J. M., Sandall, S. ve Brown, W. H. (2006). Social acceptance and rejection of preschool children with disabilities: A mixed-method analysis. *Journal of Educational Psychology*, 98(4), 807.
- Ogelman, H. G. ve Erten, H. (2013). 5-6 yaş çocuklarının akran ilişkileri ve sosyal konumlarının okula uyum düzeyleri üzerindeki yordayıcı etkisi (boylamsal çalışma). *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (30), 453-163.
- Ozdemir, S. B., & Ozdemir, M. (2020). The role of perceived inter-ethnic classroom climate in adolescents' engagement in ethnic victimization: For whom does it work? *Journal of Youth and Adolescence*, 49, 1328–1340. <https://doi.org/10.1007/s10964-020-01228-8>
- Özmen, D. (2013). *5-6 yaş grubu çocukların akran ilişkilerinin sosyal problem çözme becerisi açısından incelenmesi* (Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Payne, A. A. (2010). Successful reintegration into a special school. *Good Autism Practice*, 11(1) 16–22.
- Pivik, J., McComas, J. ve Laflamme, M. (2002). Barriers and facilitators to inclusive education. *Exceptional Children*, 69(1), 97-107.
- Pridmore, P. & Bendelow, G. (1995). Health images: exploring children's beliefs using the draw and write technique. *Health Education Journal*, 54(4), 473-488.
- Punch, K. F. & Oancea, A. (2014). *Introduction to research methods in education*. Sage.
- Reichow, B. & Volkmar, F. R. (2010). Social skills interventions for individuals with autism: Evaluation for evidence-based practices within a best evidence synthesis framework. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40(2), 149-166.

- Sali, G. (2014). Okul öncesi dönem çocuklarında akran ilişkilerinin ve akran şiddetine maruz kalmanın çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Çukurova University Faculty of Education Journal*, 43(2), 195.
- Sasso, G. ve Rude, H. A. (1988). The social effects of integration on nonhandicapped children. *Education and Training in Mental Retardation*, 3(1), 18-23.
- Seidman, I. E. (1991). *Interview as qualitative research. a guide for researchers in education and the social studies*. New York, NY: Teachers College.
- Sewell, K. (2011). Researching sensitive issues: a critical appraisal of 'draw-and-write' as a data collection technique in eliciting children's perceptions. *International Journal of Research & Method in Education*, 34(2), 175-191.
- Sherratt, D. (2002). Developing pretend play in children with autism: A case study. *Autism*, 6(2), 169-179.
- Sigman, M., Ruskin, E., Arbelle, S., Corona, R., Dissanayake, C., Espinosa, M., ... & Robinson, B. F. (1999). Continuity and change in the social competence of children with autism, Down syndrome, and developmental delays. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 139.
- Son, E. (2011). *Peer victimization of children with disabilities: Examining prevalence and early risk and protective factors among a national sample of children receiving special education services*. Rutgers The State University of New Jersey-New Brunswick.
- Sucuoğlu, B. ve Özokçu, O. (2005). Kaynaştırma öğrencilerinin sosyal becerilerinin değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 6(01), 41-65.
- Swadener, E.B. (1989). Race, gender, and exceptionality: Peer interactions in two child care centers. *Educational Policy*, 3(4), 371-387.
- Şen, B. ve Özbey, Ş. (2017). Okul öncesi dönem çocuklarının duygusal zekâ düzeyleri ile akran ilişkileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Education Sciences*, 12(1), 40-57.
- Tıkıroğlu, Ç. (2019). *Tipik gelişen çocukların oyun etkinlikleri sırasında akran aracılı uygulamaları kullanmalarının tipik gelişen ve otizm spektrum bozukluğuna sahip çocukların sosyal etkileşim davranışları üzerindeki etkileri* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Warger, C. L. & Rutherford, R. (1996). *Social skills instruction: A collaborative approach*. Washington: Foundation for Exceptional Innovations.
- White, S. W., Koenig, K. ve Scahill, L. (2010). Group social skills instruction for adolescents with high-functioning autism spectrum disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 25(4), 209-219
- Wing, L. (1996). *Otizm El Rehberi* (Çev. Kunt, S.). Türkiye Otizm Erken Tanı ve Eğitim Vakfı, Doğan Kitap Yayınevi.
- Wolfberg, P. J., Zercher, C., Lieber, J., Capell, K., Matias, S., Hanson, M. ve Odom, S. L. (1999). "Can I play with you?" Peer culture in inclusive preschool programs. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 24(2), 69-84.
- Wood, J. J., Cowan, P. A. & Baker, B. L. (2002). Behavior problems and peer rejection in preschool boys and girls. *The Journal of Genetic Psychology*, 163(1), 72-88.
- Yoleri, S. (2015). Preschool children's school adjustment: indicators of behaviour problems, gender, and peer victimisation. *Education*, 43(6), 630 - 640.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Considering that the rate of participation of children with autism in inclusive education is increasing, further research is required on the type and quality of peer relationships in these classrooms. The aim of this study is to examine the relationships of a child with autism with her peers in a preschool inclusive class. Peer relationships were examined in three dimensions; peer acceptance, peer rejection and bullying and answers were sought for the following questions.

1. How do peer relationships in an inclusive preschool classroom with a child with autism change during the study period in terms of peer acceptance, rejection, and bullying behaviors?

2. How do the definitions pertaining to the child with autism by normally developing children in the inclusive classroom change in terms of peer rejection and acceptance during the study period?

3. How does the social status of the child with autism in the inclusive classroom change during the study period?

Method

This study, which aims to examine the peer relationships of a child with autism in a preschool inclusive class, was conducted as a descriptive case study because of the complex and variable structure of behaviors, the natural environment of inclusion education, the meaning and description of this context, and the fact that children with autism represent a special phenomenon (Maxwell, 2008). Participants consist of a child born in 2014 with autism and 21 children with normal development, 10 girls and 11 boys between the ages of 60-72 months in an inclusive classroom in a kindergarten in Adana province affiliated to Ministry of National Education in the 2019-2020 academic year. The classroom in which the study was conducted was chosen by means of easily accessible situation sampling, one of the purposeful sampling methods, due to the scarcity of children with autism in preschool inclusive classes and being on an economically viable route. Some of the normally developing children were in the same group with the child with autism in the previous academic year. The children were not briefed about the child with autism, as her family requested that her condition to be kept confidential. The child with autism is a girl. She was diagnosed with atypical autism at the age of 4 and has been attending both the special education center and kindergarten as a full-time inclusion student since that age. The participant with autism has difficulty in expressive language skills, usually communicates using single or two-word expressions. Her receptive language skills are at a high level. Observation and interview (draw-and-tell and sociometry) were used as data collection tools. Semi-structured observation was preferred in the study. Observations were made three times in September, October, November and December 2019. Each observation was made during play activities where the natural interactions of the children were most intense and lasted approximately 45 minutes. Focusing on their behavior towards the child with autism and their peers, during the observation, the data of all peers who communicated and interacted with the child with autism were recorded. In the draw-and-tell technique, which was applied twice at the beginning and end of the term, firstly, each child in the class was asked to draw a picture of the child with autism and herself/himself. After the children explained the pictures they drew, a total of 4 questions were asked about their relationship with the child with autism. The sociometry technique was used to obtain a different perspective on peer relationships, to examine group dynamics and the social status of the child with autism. In the study, firstly, each child was shown a material with photographs of the children, and they were asked respectively to place a smiling face card on the photos of the 3 friends they preferred to play with, and then to place sad face card on the photos of the 3 friends they did not prefer to play games with. In addition, in this sociometry application, the children who placed a card on the autistic child's photo were asked, "Why do you like to play with her?, Can you explain?, What are you doing with your friend in class?" or "Why don't you

like to play with her?, What is your friend doing in class?". The data of the study consisted of 480 minutes of video recordings, observation notes, 43 pictures drawn by children with normal development, photographs of the physical environment of the classroom, notes taken during sociometry and 71 pages of text obtained from interviews and transferred to the computer environment. Regularly during the data collection process, the data obtained were simultaneously analyzed by content analysis method.

Results

The study reveals in general, that peer rejection and bullying behaviors as well as the increase in peer acceptance behaviors towards the child with autism were observed to be extensive. In conjunction with the increase in the prosocial behaviors of the children with normal development, it was found that they also displayed rejection behaviors such as ignoring the autistic child and peer bullying behaviors such as verbal violence starting from the first month. In addition, it has been revealed that normally developing children perceive the child with autism to be inferior and incompetent because they cannot comprehend her disability. Finally, it was determined that the child with autism was in the excluded-neglected group category at the end of the study period.

Conclusion and Discussion

Although this study provides important findings about the peer relationships of a child with autism in the inclusive classroom, it presents a specific case. Examining the peer relationships of children with autism in inclusive preschool classrooms through research is critical for increasing the efficiency of the program. Children's negative interactions with each other develop into a vicious cycle, leaving both sides deprived of opportunities for inclusion. In addition, due to the fact that normally developing children in this study were not informed about the special condition of the child with autism, they developed different definitions pertaining to the child with autism. Future research can be conducted in classrooms where information about inclusion and disability has been provided. In addition, peer relationships in preschool inclusive classes, where there are other disability groups other than children with autism, can be examined.

COVID-19 Sürecinde Özel Eğitimde Uzaktan Eğitime Yönelik Ebeveynlerin Görüşleri

Views of Parents About Distance Education in Special Education During COVID-19

Raziye ERDEM¹, Ebru ÜNAY², Orhan ÇAKIROĞLU³

¹Sorumlu Yazar, Dr. Öğr. Üye., Özel Eğitim Bölümü, Trabzon Üniversitesi, Türkiye, raziyeerdem@trabzon.edu.tr, (<https://orcid.org/0000-0001-7631-1575>)

² Dr. Öğr. Üye., Özel Eğitim Bölümü, Trabzon Üniversitesi, Türkiye, ebruunay@trabzon.edu.tr, (<https://orcid.org/0000-0002-6298-9438>)

³Doç. Dr., Özel Eğitim Bölümü, Trabzon Üniversitesi, Türkiye, ocakiroglu@trabzon.edu.tr, (<https://orcid.org/0000-0002-8735-3663>)

Geliş Tarihi: 28.04.2021

Kabul Tarihi: 27. 12.2021

ÖZ

Bu çalışmanın amacı, COVID-19 sürecinde Türkiye'de özel eğitim sınıflarındaki uzaktan eğitim uygulamalarının ebeveynlerin bakış açısından incelenmesidir. Bu çalışmada nitel araştırma türlerinden fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Çalışmanın katılımcılarını özel eğitim sınıfında öğrenimine devam eden öğrencilerin gönüllü ebeveynleri oluşturmuştur. Çalışma verilerinin toplanmasında yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Bu kapsamda dokuz ebeveynle telefon aracılığıyla yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Çalışmaya katılan ebeveynlerin COVID-19 salgını sürecinde uzaktan eğitim uygulamalarına yönelik görüşleri alınmıştır. Katılımcılarla görüşmeler sonucunda elde edilen veriler içerik analizi yapılarak kodlanmış ve elde edilen kodlar temalar altında sınıflandırılmıştır. Çalışmanın bulguları ebeveynlerin uzaktan eğitim sürecinde güçlüklerle karşılaştıklarını ve desteğe ihtiyaç duyduklarını göstermiştir. Ayrıca ebeveynler yüz yüze eğitimi tercih ettiklerini vurgulamıştır.

Anahtar Kelimeler: COVID-19, uzaktan eğitim, ebeveyn, özel eğitim.

ABSTRACT

The aim of this study is to examine the process of distance education applications in the special education classes in Turkey from the perspective of parents during COVID-19. The participants of the study were the voluntary parents of the students who continued special education classes. Data were collected by semi-structured interview technique. In this context, semi-structured interviews were conducted with nine parents via phone. The opinions of the parents participating in the study regarding the distance education practices during the COVID-19 outbreak were collected. The data obtained as a result of the interviews with the participants were coded by using content analysis and the codes obtained were classified under themes. The findings of the study showed that the parents encountered difficulties in the distance education process and needed support. In addition, parents emphasized that they preferred face-to-face training.

Keywords: COVID-19, distance education, parent, special education.

GİRİŞ

Çin'in Wuhan kentinde 2019 yılı Aralık ayında ortaya çıkan ve kısa sürede tüm dünyayı etkisi altına alan COVID-19 Dünya Sağlık Örgütü tarafından salgın olarak ilan edilmiştir. Salgın döneminde dünya genelinde okul çağındaki çocuklara yönelik teknolojik araçlar ve internet tabanlı eğitim sistemleri ile uzaktan eğitim uygulamaları başlatılmıştır (Onyema vd., 2020; Zhou, Li, Wu ve Zhou, 2020). Salgın nedeniyle başlatılan uzaktan eğitim süreci ebeveynler ve öğretmenlerin iş birliğini gerektirmiştir (Kritzer ve Smith, 2020). Bu süreç ebeveynlere hem kendi sorumluluklarını yerine getirmeleri hem de evde çocukları için uygun öğrenme ortamını oluşturma, günlük rutin oluşturma gibi sorumluluklar getirmiştir (Koskela, Pihlainen, Piispa-Hakala, Vornanen ve Hämäläinen, 2020). Bu dönemde eğitim teknolojilerinin kullanımı konusunda ebeveynlerin rolü artmıştır. Bu bağlamda uzaktan eğitim sürecine ebeveynlerin desteğinin sağlanması öğrencilerin akademik başarılarını ve motivasyonlarını olumlu yönde etkilemiştir (Tarigan ve Stevani, 2020).

COVID-19 döneminde yapılan araştırmalar sosyal mesafe ve izolasyon tedbirlerinin özel gereksinimi olan çocukların ebeveynlerinin yaşamlarını değiştirdiğini, daha önce yararlandıkları hizmetlerden yararlanamadıklarını (Rose vd., 2020) ve çocuklarının eğitimi sürecinde farklı güçlüklerle karşılaştıklarını göstermiştir. Örneğin Narzisi (2020) Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) olan çocukların ebeveynlerinin COVID-19 salgın sürecinde yüz yüze terapist desteği ve terapi hizmeti veren kurumlara erişimlerinin olmaması nedeniyle evde daha fazla sorunla karşılaştıklarına dikkat çekmiştir. Bir başka araştırmada COVID-19 sürecinde ebeveynlerin stres yaşadığı ve depresyona girdikleri ortaya konmuştur (Brown, Doom, Lechuga-Peña, Watamura ve Koppels, 2020; Cluver, vd., 2020). Toseeb, Asbury, Code, Fox ve Deniz (2020) de ailelerin eğitim, psikoloji ve sağlık konularında profesyonel desteğe ihtiyaçları olduğunu vurgulamıştır.

COVID-19 salgınından önce özel eğitim alanında yürütülen bazı araştırmalar, uzaktan eğitime katılan ebeveynlerin hedeflenen becerileri uygulayabildiklerini ortaya koymuştur (Vismara, McCormick, Young, Nadhan, ve Monlux, 2013; Wainer ve Ingersoll, 2015). Örneğin, Vismara, vd. (2013)'nin araştırma sonuçları evlerinde tele-sağlık aile eğitimi programına katılan OSB olan çocuğa sahip bazı ebeveynlerin ve çocuklarının hedeflenen becerilere ulaştığını göstermiştir. Lindgren vd. (2016) tele-sağlık aile uygulamalarının, eve dayalı aile eğitimine kıyasla daha düşük maliyette olduğunu ve benzer sonuçlara ulaşıldığını belirtmiştir.

Uluslararası alanyazında COVID-19 salgını sonrasında özel gereksinimi olan bireylerin uzaktan eğitimlerine yönelik ulaşılan araştırmalar farklı sonuçlar ortaya koymuştur. Feeney (2020) özel gereksinimi olan çocuğa sahip birçok ebeveynin COVID-19 döneminde eğitim faaliyetlerini takip etmede güçlük yaşadıklarını belirtmiştir. Ayrıca ebeveynler, web seminerleri, sosyal medya ve çevrimiçi kaynakların çocuklarının eğitimlerine katkı sağladığını düşündüklerini de ifade etmiştir. Couper ve Riddel (2021)'in İskoçya'da COVID-19'un etkisini inceledikleri araştırmada özel gereksinimi olan çocukların ebeveynlerinden bazılarının bilgi teknolojilerine erişim olanağı olmadığına, bazılarının ise çocuklarıyla birlikte daha fazla zaman geçirmekten memnun olduğuna dikkat çekilmiştir. Cahapay (2020)'in araştırmasında OSB olan çocuğa sahip beş Filipinli ebeveyn ile çevrimiçi olarak görüşülmüştür. Araştırmada ebeveynler evde eğitim sürecinde birden fazla kişiye ihtiyaç duyduklarını, OSB olan çocuklarıyla yeni etkinlik geliştirmede ve salgın sürecinde sosyal yaşamın gerektirdiği tedbirlerin öğretilmesinde güçlükler yaşadıklarını belirtmiştir. Tambyraja, Farquharson ve Coleman (2021) tarafından pandemi döneminde ABD'deki dil ve konuşma teleterapi uygulamalarına yönelik dil ve konuşma terapistlerinin görüşleri alınmıştır. Bu araştırmada, katılımcılar ebeveynlerin evden çalışırken kendi çocuklarına bakmak zorunda olma gibi COVID-19 şartlarına bağlı sorunlarla karşılaştıklarını ifade etmiştir. Nusser (2021) ise Almanya'da COVID-19 nedeniyle okulların kapandığı süreçte özel gereksinimi olan ve olmayan öğrencilerin evde öğrenme durumlarını incelemiştir. Araştırma sonuçlarında özel gereksinimi olan çocukların ebeveynleri, öğrenmeye uzun süre zaman ayırdıkları hâlde çocuklarının yüz yüze eğitime kıyasla daha az öğrendikleri, çocuklarını evde öğrenmeye motive etmede zorlandıkları ortaya konmuştur. Canning ve Robinson (2021) İngiltere'de özel gereksinimi olan çocukların ailelerin COVID-19 tedbirlerine

yönelik deneyimlerini araştırmış ve ailelerin teknoloji kullanımında güçlükler yaşadıklarını, çevrimiçi ortam yerine yüz yüze görüşmeyi tercih ettiklerini ve salgın döneminde çocuklarının eğitimine yönelik desteğe ihtiyaç duyduklarını ifade etmiştir.

Türkiye’de 2020 yılı Mart ayından itibaren ilk COVID-19 vakaları görülmeye başlanmıştır. Bu süreçte, zorunlu olmadıkça sokağa çıkma kısıtlaması ve ilk, orta ve lise düzeyindeki tüm okulların tatil edilmesi gibi önlemler alınmıştır (T.C. Cumhurbaşkanlığı, 2020). Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından uzaktan eğitim uygulamaları başlatılmıştır (MEB, 2020a). COVID-19 salgınına karşı alınan tedbirler kapsamındaki uzaktan eğitim uygulamaları Türkiye’deki özel gereksinimi olan öğrencilerin öğrenme süreçlerini doğrudan etkilemiştir (Karabulut, 2020). Tüm dünyayı hazırlıksız yakalayan bu süreçten en fazla etkilenen grupların başında özel gereksinimi olan bireylerin geldiği düşünülmektedir. COVID-19 sürecinde özel gereksinimi olan öğrencilerin gelişimini desteklemek amacıyla MEB Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından TRT EBA TV’de yayınlanmak üzere öğretim videoları ve özel gereksinimi olan çocukların ailelerine yönelik bilgilendirme videoları yayımlanmıştır. Ayrıca MEB tarafından etkinlik videoları, beceri öğretim videoları, aile bilgilendirme videoları, çevrimiçi yayınlar, ders kitapları, yardımcı kaynaklar ve mobil uygulamalar paylaşılmıştır. Örneğin “Özelim Evdeyim” mobil uygulamasında, özel gereksinimi olan bireyler ve aileleri için eğitim videoları, ders ve yardımcı kaynak kitaplar, etkinlik sayfaları ve takvimi, aile bilgilendirme videoları ve interaktif uygulamalar yer almıştır (MEB, 2020b).

Salgın öncesinde Türkiye’de özel eğitim alanında uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin araştırmalarda, görme engelliler (Uçuş, 2017), zihinsel engelliler (Aruk, 2008; Tezcan, 2012; Topaloğlu, 2008) ve zihinsel engelli çocuğa sahip babalara (Meral, 2006) yönelik eğitim uygulamaları incelenmiştir. Tezcan (2012) tarafından eğitilebilir zihinsel engelli çocukların Web Destekli Uzaktan Eğitim Sistemi kullanılarak Matematik dersindeki başarıları değerlendirilmiştir. Bu çalışmada ailelerin desteğiyle ön şartlar sağlanarak evde yürütülen uzaktan eğitim uygulamalarının öğrenmeyi pekiştirdiği görülmüştür. Salgın sonrasında Türkiye’deki uzaktan eğitim uygulamaları konusunda yapılan araştırmalardan birinde Özer (2020) MEB’in dijital eğitim portalının altyapısını güçlendirerek kapsamlı bir uzaktan eğitim sistemi kurduğunu belirtmiştir. Hebecci, Bertiz ve Alan (2020)’nin araştırmasında ise öğretmen ve öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik hem olumlu hem de olumsuz görüşleri ortaya konmuştur. Bu araştırmada olumsuz görüşler arasında etkileşim kısıtlılığı, altyapı sorunları ve donanım eksikliği gibi konuların yer aldığı vurgulanmıştır. Korkmaz ve Toraman (2020) ise farklı kademelerde görev yapan 1016 eğitimcinin yer aldığı çalışmada, eğitimcilerin çoğunun çevrimiçi uygulamalar sırasında bazı sorunlar yaşadığını ve eğitime yönelik önlemlerin alınması gerektiği sonucuna ulaşmıştır.

Türkiye’de COVID-19 sürecinde özel eğitim alanındaki uzaktan eğitim uygulamalarına yönelik sınırlı sayıda araştırmaya rastlanmıştır. Örneğin Akbulut, Şahin ve Esen (2020) tarafından salgın sürecinin Türkiye’deki eğitim faaliyetlerine etkisinin incelendiği araştırmada, özel gereksinimi olan bireyler için bazı adımlar atıldığı ancak TV’de yayınlanan derslerin özel gereksinimi olan öğrenciler için uygun olmadığına ve uzaktan eğitime erişemeyen bazı öğrencilerin olduğuna dikkat çekilmiştir. Yazçayır ve Gürgür (2021) kaynaştırma yoluyla eğitimlerine devam eden özel gereksinimli öğrencilerin ebeveynlerinin görüşlerine dayalı olarak Türkiye’deki uzaktan eğitim uygulamalarını incelemiştir. Araştırmada katılımcılar tarafından bazı öğretmenlerin WhatsApp grubu aracılığıyla öğrencilere çevrimiçi dersler verdiğini ve çalışma sayfalarını paylaştığı ancak özel gereksinimli öğrencilerin dersleri TV’den takip edemediği belirtilmiştir. Ayrıca katılımcılar öğretmenler, aileler ile öğrenciler arasında iletişim ve iş birliğinin yetersiz olduğunu, çocukların uzaktan eğitime alışamadıklarını ve isteksiz olduklarını ifade etmişlerdir.

Salgın sürecinde özel gereksinimi olan bireylere yalnızca uzaktan eğitim kaynaklarının sunulması yeterli olmamakta, eğitimin etkili olabilmesi için ebeveynler tarafından bu uygulamaların evde desteklemesi gerekmektedir (Ayda, Bastas, Altınay, Altınay ve Dagli, 2020). Bu hızlı değişim sürecinde uzaktan eğitim uygulamaları, özel gereksinimi olan öğrencilerin

ebeveynlerinin rolünü daha da etkin hale getirdiği düşünülmektedir. Bu doğrultuda özel gereksinimi olan çocuğa sahip ebeveynlerin COVID-19 sürecinde uzaktan eğitim uygulamalarına yönelik görüşlerinin incelenmesi araştırmanın temel amacını oluşturmaktadır. Bu araştırmanın bulgularından hareketle daha nitelikli uzaktan eğitim sisteminin oluşturulması için mevcut durumun ortaya konulacağı ve uygulayıcılara bazı önerilerde bulunulabileceği düşünülmektedir. Bu çalışmanın, özel gereksinimi olan öğrenciler için yapılacak uzaktan eğitim düzenlemelerine katkı sağlaması açısından ebeveynlerin uzaktan eğitim sürecine yönelik görüşlerinin ortaya konması ile bu görüşler doğrultusunda öneriler sunması bakımından önemli olduğu düşünülmektedir.

Özel gereksinimi olan çocuğa sahip ebeveynlerin COVID-19 sürecinde uzaktan eğitim uygulamalarına yönelik görüşlerinin incelenmesi araştırmanın temel amacını oluşturmaktadır. Çalışmada bu temel amaca ulaşmak için aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır.

1. Özel gereksinimi olan çocuklara yönelik olarak COVID-19 sürecinde uzaktan eğitim uygulamaları nasıl yürütülmektedir?
2. Özel gereksinimi olan çocuğa sahip ebeveynlerin COVID-19 sürecinde çocukları için yürütülen uzaktan eğitim uygulamalarında karşılaştıkları sorunlar nelerdir?
3. Özel gereksinimi olan çocuğa sahip ebeveynlerin COVID-19 sürecinde çocukları için yürütülen uzaktan eğitim uygulamalarına yönelik önerileri nelerdir?

YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada nitel araştırma türlerinden fenomenoloji deseni tercih edilmiştir. Fenomenoloji çalışmalarında amaç, katılımcıların bir fenomen ya da durum ile ilgili kişisel deneyimlerini genel bir anlayışla betimlemektir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu betimlemeler sonucunda bireylerin fenomenle ilgili sahip olduğu deneyimlerin özüne ulaşılır (Creswell, 2016). Bu çalışmada da COVID-19 salgını sürecinde özel gereksinimi olan çocuğa sahip ebeveynlerin çocuklarının uzaktan eğitimlerine ilişkin görüşlerini incelemek amaçlandığından fenomenoloji deseni tercih edilmiştir.

2.2. Katılımcılar

Çalışmada katılımcılar amaçlı örnekleme yöntemlerinden kartopu veya zincirleme örnekleme göre seçilmiştir. Bu yöntem kapsamında katılımcıların belirlenmesi amacıyla “COVID-19 sürecinde özel gereksinimi olan öğrencilerin eğitim süreci konusunda en çok kim bilgi sahibi olabilir?” sorusu doğrultusunda bir ebeveynle görüşülmüştür. Bu katılımcının önerisi ile bir diğer ebeveynle ulaşılmıştır. Sonuç olarak, çalışmadaki bütün katılımcılar kartopu örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Buna göre araştırmanın katılımcılarını ilkökul ve ortaokul düzeyinde özel eğitim sınıfına devam eden ve hafif düzeyde zihinsel yetersizliği tanısı çocuğa sahip gönüllü dokuz ebeveyn oluşturmaktadır. Araştırma etiğine uygun olarak, katılımcıların isimleri yerine, K1, K2 gibi kod adlarına yer verilmiştir. 2019-2020 eğitim öğretim yılında Trabzon ilinde, uzaktan eğitim uygulamaları yapılan ilkökul ve ortaokullarda özel eğitim sınıfına devam eden hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan çocuğa sahip katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin bilgilere Tablo 1’de yer verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Özellikleri

	Yaş	Cinsiyet	Meslek	Eğitim durumu	Çocuk sayısı	Öğrencinin sınıfı
K1	54	Erkek	Mühendis	Yüksek Lisans	2	6. sınıf
K2	46	Erkek	Memur	Lisans	2	7. sınıf

K3	45	Kadın	Bilg. prog.	Önlisans	3	8. sınıf
K4	43	Kadın	Ev hanımı	Lise	2	4. sınıf
K5	34	Kadın	Ev hanımı	İlkokul	3	5. sınıf
K6	40	Kadın	Öğretmen	Lisans	3	7. sınıf
K7	42	Kadın	Ev hanımı	Ortaokul	3	5. sınıf
K8	43	Kadın	Öğretim görevlisi	Yüksek Lisans	2	8. sınıf
K9	39	Kadın	Ev hanımı	İlkokul	3	5. sınıf

Araştırmaya gönüllü olarak katılan ebeveynlerin yaşlarının 32 ile 54 arasında değiştiği, eğitim durumu açısından bakıldığında ise ilkokuldan yüksek lisansa kadar farklılık gösterdiği görülmektedir.

2.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmanın verileri araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmelerde araştırmacı görüşmenin akışına bağlı olarak değişik yan ya da alt sorularla katılımcıların yanıtlarını derinleştirmesini sağlayabilmektedir (Türnüklü, 2010). Araştırmacılar tarafından hazırlanan görüşme formu iki bölümden oluşmaktadır. Formun ilk bölümünde ebeveynlerin kişisel bilgilerine yönelik, ikinci bölümde ise özel eğitimde uzaktan eğitime yönelik sorular yer almaktadır. Çalışma kapsamında alanyazın taraması yapılarak taslak sorular hazırlanmıştır. Bu sorulara yönelik üç özel eğitim öğretmeni, bilgisayar ve öğretim teknolojileri ile özel eğitim alanında iki akademisyenden görüş alınmıştır. Sonrasında görüşler dikkate alınarak taslak sorular gözden geçirilip hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan çocuğa sahip iki ebeveyn ile telefonla pilot görüşmeler yapılmıştır. Pilot görüşmelerin sonuçları dikkate alınarak araştırma sorularına son şekli verilerek görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme formunda aşağıdaki şekilde sorular yer almaktadır:

- Çocuğunuzun uzaktan eğitiminde hangi kaynaklardan yararlandınız? (TV, EBA, WhatsApp vb.)?
- Çocuğunuzun eğitiminde uzaktan eğitimle ilgili sıkıntılar yaşadınız mı? Yaşadıysanız bunları bizimle paylaşır mısınız?
- Çocuğunuzun uzaktan eğitim sürecine yönelik neler önerirsiniz?

2.4. Verilerin Analizi

Bu çalışmada veriler yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Görüşmeler telefon aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Her görüşme öncesinde katılımcılara çalışmanın amacı açıklanarak katılım sözleşmesi konusunda bilgi verilmiştir. Katılımcıların gerçek kimliklerinin gizli tutulacağı ifade edilmiştir. Görüşmeler katılımcılardan izin alınarak dijital bir ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Veri güvenilirliğini sağlamak adına ses kayıtları ve transkriptler sadece araştırma ekibinin ulaşacağı şekilde saklanmıştır. Görüşmeler toplam 168 dakika sürmüştür. Elde edilen veriler, içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir. Toplanan veriler tanımlanmış, sınıflandırılmış ve yorumlanmıştır.

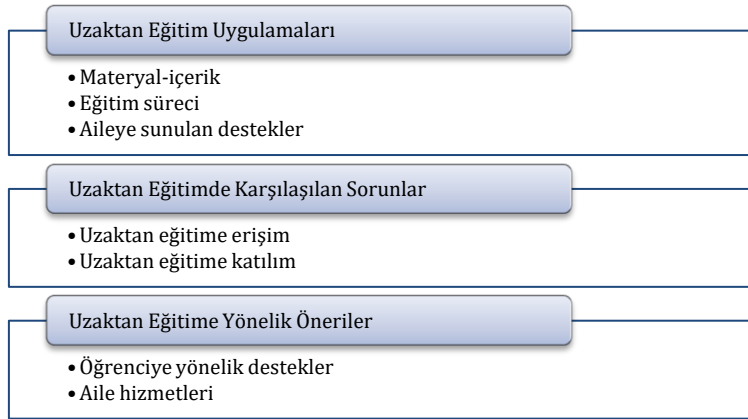
Nitel araştırmaların güvenilirliğinin sağlanabilmesi için verilerin analizinin çoklu kodlayıcılar tarafından yapılması ve bu kodlayıcıların değerlendirmeleri arasında tutarlılık olması gerekmektedir (Creswell, 2016). Bu çalışmada öncelikle görüşmelerin yapıldığı sıraya göre birinci, orta ve son bölümlerden rastgele dokuz görüşmeden üçünün ses kaydı araştırmacılar tarafından dinlenerek kontrol edilmiştir. Çalışmada ebeveynlere K1, K2, ..., şeklinde kodlar verilmiş ve katılımcılar adlandırılmıştır. Görüşmelerin dökümleri yapılarak her bir araştırmacı tarafından görüşme verileri analiz edilmiştir. Sonrasında araştırmacılar bir araya gelerek

analizlerdeki kodlamalar karşılaştırılmış, analizler üzerinde tartışarak ortak kararlar almışlardır. Bu kararlara göre üç ana tema ve bu temalara ilişkin kategori ve kodlar oluşturulmuştur. Kodlayıcılar arasındaki güvenilirlik Miles ve Huberman (1994) tarafından kodlayıcılar arasındaki görüş birliği olarak ifade edilen “Üzerinde görüş birliği sağlanan konu/terim sayısı / (Üzerinde görüş birliği sağlanan konu/terim sayısı + Üzerinde görüş birliği sağlanmayan konu / terim sayısı) x 100” formülü ile hesaplanmıştır. Yapılan hesaplama sonucunda araştırmanın güvenilirliği %89 belirlenmiş ve kodlamaların güvenilir olduğu kabul edilmiştir.

Bu çalışma Trabzon Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etik Kurulu Başkanlığı’ndan 13.11.2020 tarih ve 81614018-00-E.476 sayılı izin doğrultusunda 2020 yılında toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmadan, bilimsel araştırma ve yayın etiğine uyularak yürütülmüştür.

BULGULAR

Bu bölümde özel gereksinimi olan çocuklara sahip ailelerle yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen veriler üç tema ve her bir temanın alt temaları halinde Şekil 1’de sunulmuştur.



Şekil 1. Araştırmanın Temaları ve Kategorileri

3.1. Uzaktan Eğitim Uygulamaları

Uzaktan Eğitim Uygulamaları temasında araştırmaya katılan ebeveynlerin yanıtları materyal-içerik, eğitim süreci ve aileye sunulan destekler kategorilerinde incelenmiştir. Bu temaya ilişkin kategoriler ve kodlar Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Uzaktan Eğitim Uygulamalarına İlişkin Kategori ve Kodlar

Kategori	Kod
Materyal- Eğitime Erişim	Çalışma kâğıtları Genel eğitim ders materyalleri Kitaplar Ders videoları EBA EBA TV Çevrimiçi iletişim uygulamaları (Whatsapp) Çevrimiçi eğitim uygulamaları
Eğitim süreci	EBA üzerinden canlı ders Çevrimiçi eğitim programları Çevrimiçi iletişim araçları Özel ders Evde kitap okuma

	Öğretmenle haftalık değerlendirme
Aileye sunulan destekler	Uzaktan eğitim konusunda bilgilendirme Telefonla iletişim Öğretmene danışma

Materyal-eğitime erişim kategorisinde, ebeveynler, çocuklarının uzaktan eğitim sürecinde EBA, EBA TV, çalışma kâğıtları, çevrimiçi iletişim uygulamaları, kitaplar, ders videoları, ve çevrimiçi eğitim uygulamalarını kullandıklarını belirtmişlerdir. Bazı ebeveynler çocukları için genel eğitim ders materyallerini kullandıklarını belirtmişlerdir. Örneğin K6. “...ayrıca ben kendim oğlum için 1. sınıf, 2. sınıf, 3. sınıf için hazırlanan tatil kitapları kitabı gibi derlenmiş yayınevlerine ait tatil kitapları takip ettim onları kullandım.” şeklinde ifade etmiştir. Bazı ebeveynler ise sınırlı sayıda materyal kullandıklarını belirtmişlerdir. Örneğin K3. “...Martta sadece ara dönemlerde Whatsaptan ödev attı. Uzaktan eğitim alamadık, canlı eğitim hiç almadık. Sadece arada bir EBA'ya baktık...” biçiminde ifade etmiştir.

Eğitim süreci kategorisinde ise, ebeveynler EBA üzerinde canlı ders uygulamaları, çevrimiçi eğitim programlarının uygulanması ve evde kitap okuma gibi çeşitli uzaktan eğitim uygulamalarından yararlandıklarını belirtmişlerdir. Örneğin ebeveynlerden, K8. “...bize çalışma kâğıtları gönderiyorlardı. Whatsapp üzerinden ben o Whatsapp üzerinden gönderilen kâğıtları Whatsapp üzerinden açıyordum, bilgisayardan bilgisayarı kullanarak ödevlerini yapmasına yönlendirmeye çalışıyordum...” şeklinde çocuğunun eğitim sürecini desteklediğini ifade etmiştir.

Ebeveynlere sunulan destekler kategorisinde ebeveynler uzaktan eğitime erişim konusunda bilgilendirme, telefonla iletişimle destek aldıklarını ve öğretmene danışma şeklinde destek aldıklarını belirtmişlerdir. Ebeveynlerin, çocuklarının uzaktan eğitim sürecinde sunulan desteğe yönelik ifadelerinden bazıları şöyledir: K7. “...hocayla biz arada görüştük. Çok şey olmadı. Sürekli olmadı...”, K8. “...aramışlardır her hafta değerlendirme yapmışızdır bu hafta neler yaptık gibi, bunun doğrultusunda bize materyaller onlar gönderdiler...”

3.2. Uzaktan Eğitim Uygulamalarında Karşılaşılan Sorunlar

Uzaktan eğitim uygulamalarında karşılaşılan sorunlara yönelik temada araştırmaya katılan ebeveynlerin görüşleri, uzaktan eğitime erişim ve uzaktan eğitime katılım kategorilerinde incelenmiştir. Bu temaya ilişkin kategoriler ve kodlar Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 2. Uzaktan Eğitim Uygulamalarına İlişkin Kategori ve Kodlar

Kategori	Kod
Uzaktan eğitim erişim	Ders kitaplarının olmaması Donanım yetersizliği Bağlantı problemleri (telefon, internet vb) Herhangi bir kaynaktan yararlanılamaması
Uzaktan eğitim katılım	EBA TV EBA Telefonla ders işleme Çocukta odaklanma güçlüğü Çocuğun isteksizliği Eğitim süresi Evdeki çocuk sayısı Uzaktan eğitim yapılamaması

Uzaktan eğitime erişim kategorisinde ebeveynlerden bazıları EBA sisteminden yararlandıklarını, telefonla ders işleyebildiklerini belirtmişlerdir. Ancak bazı ebeveynler ders kitapları, donanım ve bağlantıya yönelik güçlükler yaşadıklarından söz etmişlerdir.

Örneğin, K1 “....EBA dan yararlanıldı. Bunun haricinde evde kendimiz destekledik. Çalışmalarını evde devam ettirdik, okulun vermiş olduğu kitaplarla birlikte EBA TV’ den yararlandık....”, K9. “.... İnterneti taşıyamadık buraya geldiler kablolar da yer yokmuş. Bir telefon benim telefonum kızım giriyor ona ee 3. sınıftaki giriyor ona ee oğlum giriyor ona. Kızım liseye gidiyor . Ama bir telefon evde....” biçiminde yaşadıkları güçlükleri ifade etmiştir.

Uzaktan eğitime katılım kategorisinde, bazı ebeveynler EBA’ dan dersleri takip ettiklerini, bazıları ise çocuklarının derse isteksizlik, derse odaklanma ve EBA TV’ yi takip etmede güçlük yaşadıklarını belirtmiştir. Örneğin K6. “... EBA’ ya giriş o kaynaklardan kısmen de olsa faydalandım ama ben eğitmen olduğum için biraz da kurcaladığım için biraz destek aldığım için sağdan soldan ama çok kötü değil vasat geldi ama tabiki yeterli mi kesinlikle değil. ...”, K5. “... İnternetimiz yoktu televizyondan EBA’ dan baktı çok bakmadılar yani hoşlarına gitmedi, istemediler, yapmadı yani çok takmadı yani 1-2 defa baktı televizyondan ...”, şeklinde görüşlerini ifade etmiştir. Ayrıca bazı ebeveynler uzaktan eğitim sürecinde çocuklarıyla herhangi bir çalışma yapılmadığını ifade etmişlerdir.

3.3. Uzaktan Eğitim Uygulamalarına Yönelik Öneriler

Uzaktan eğitim uygulamalarına yönelik öneriler temasında araştırmaya katılan ebeveynlerin görüşleri özel eğitim uygulamaları ve aile hizmetleri kategorilerinde incelenmiştir. Bu temaya ilişkin kategoriler ve kodlar Tablo 4’ te sunulmuştur.

Tablo 4. Uzaktan Eğitim Uygulamalarına Yönelik Önerilere İlişkin Kategori ve Kodlar

Kategori	Kod
Öğrenciye yönelik destekler	Ders kitapları sağlanması
	Dijital kaynakların artırılması
	Donanım desteği sunulması
	İnternet desteği sağlanması
	Birebir çevrimiçi eğitim verilmesi
	Uzaktan eğitimin süresinin artması
	Yüz yüze eğitime geçilmesi
Aile hizmetleri	Ailelere uzaktan eğitim verilmesi
	Spor ve kültürel faaliyetler düzenlenmesi

Öğrenciye sunulan destekler kategorisinde ebeveynler uzaktan eğitim sürecinde uygun ders kitapları ve dijital kaynakların sağlanmasını, eğitim süresinin artması gibi farklı önerilerde bulunmuştur. Örneğin K1. “...dersi takip edebilmesi için uygun materyal olması gerekli. Biz ona ne yapıyoruz normal öğrenciler için hazırlanmış bir kitabı onlara izlettiriyoruz...” şeklinde önerisini ifade etmiştir. K2. ise “.... öğretmen ve öğrenci birebir online olarak şey yapılabilir evet...” biçiminde görüşünü belirtmiştir. Ebeveynlerin bazıları ise yüz yüze eğitimi tercih ettiklerini, K7. “....Okulların bir an önce açılmasını istiyorum. Ben bunu isterim...” şeklinde de belirtmişlerdir.

Aile hizmetleri kategorisinde, bir ebeveyn K3. “....En bugün derste izledim. Ee çocukları normalde haftada bir kere normal eğitim başladıktan sonra uzaktan eğitim kısmı hani ailelerle görüşmek adına haftada bir kere de yapılabilir...” ifadesiyle aile desteğine yönelik öneride bulunmuştur.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada, COVID-19’ a karşı önlemler kapsamında özel eğitim alanında yürütülen uzaktan eğitim uygulamaları, özel gereksinimi olan çocuklara sahip ebeveynlerin görüşlerine dayalı olarak ele alınmıştır. Araştırmanın bulguları, ebeveynlerin özel eğitim alanındaki uzaktan

eğitim uygulamaları sürecinde daha fazla desteğe ihtiyaç duyduklarını göstermiştir. Ayrıca ebeveynler yüz yüze eğitimi tercih ettiklerini vurgulamışlardır.

Araştırmaya katılan ebeveynler, salgın döneminde Whatsapp ve ders videoları gibi farklı yollarla uzaktan eğitimin yürütüldüğünü belirtmişlerdir. Diğer yandan bazı ebeveynler uzaktan eğitim uygulamalarından yararlanamadıklarını da belirtmişlerdir. Uluslararası alan yazın yapılan benzer çalışmada da Whatsapp uygulamasının COVID-19 sürecinde yaygın olarak kullanıldığı belirlenmiştir (Khan, 2020). Yazçayır ve Gürgür (2021)'ün araştırmasında ebeveynler, salgın döneminde öğretmenlerin WhatsApp grubu aracılığıyla kapsayıcı eğitime devam eden çocuklarına çevrimiçi dersler verdiğini ve çalışma sayfalarını paylaştığını belirtmiştir. Ayrıca araştırmalarda COVID-19 salgını boyunca özel gereksinimi olan pek çok öğrencinin özel eğitim ve ilgili destek hizmetlerinden yararlanamadığı da belirtilmiştir (Grayer, Janrent ve Pomrenze, 2020; Kritzer ve Smith, 2020; Weale, 2020). Salgın döneminde özel eğitim alanındaki uzaktan eğitim uygulamalarının ebeveynlerin ve öğretmenin tercihlerine bağlı olarak farklılık gösterdiği görülmüştür.

Bu araştırmada elde edilen bulgular arasında ebeveynlerin uzaktan eğitim sürecinde donanım, materyal ve internete erişimde yaşadığı sorunlar yer almıştır. Alanyazında da COVID-19 sürecinde özel gereksinimi olan bireyler de dahil olmak üzere öğrencilerin teknolojiye ve internete erişimlerine yönelik eşitsizlikler yaşandığı vurgulanmıştır (Kaden, 2020; Sullivan, Hillaire, Larke ve Reich, 2020). Örneğin, Van Lancker ve Parolin (2020) yüksek gelirli ailelerin çocuklarının çevrimiçi eğitimden sorunsuz biçimde yararlanabildiklerini, düşük gelirli ailelerin çocuklarının ise ev ödevlerini tamamlamakta ve çevrimiçi ortamda eğitime katılmada güçlükler yaşadıklarını belirtmiştir. Ayrıca Avrupa'da yaşayan çocukların %5'inin ev ödevi yapmak için uygun ortama sahip olmadığına, çocukların %6-9'unun internete erişimi bulunmadığına dikkat çekmiştir. Amerika'da yapılan bir araştırmada da kırsal bölgelerde ve düşük gelirli hanelerde yaşayan çocukların COVID-19 sırasında kaliteli eğitim almalarının neredeyse imkânsız olduğu ortaya konmuştur (Center on Reinventing Public Education, 2020). ElSaheli-Elhage (2021) e-öğrenmeye hızlı geçiş yapılan salgın döneminde ABD'de bazı ailelerin evlerinde internete erişim imkanlarının olmadığını, bazı okul bölgelerinde yeterli hazırlık yapılamadığı ve öğrenme platformlarının geliştirilmediğini belirtmiştir. Gerek dünyada gerekse Türkiye'de okul sistemleri arasındaki bu eşitsizliklerin en önemli nedenlerinden birinin dijital uçurum olduğu düşünülmektedir. İnternet veya donanım erişiminin olmaması nedeniyle öğrencilerin evden düzenli olarak derslere katılmaları ve ödevlerini yapmaları çoğu zaman mümkün olmamaktadır. İnternet erişimi ve bilgisayarların veya akıllı telefonların kullanılabilirliği, güvenilir altyapı ve cihaz eksikliği ebeveynlerin uzaktan eğitim sürecinde karşılaştıkları sorunları arttırmaktadır (Garbe, Ogurlu, Logan ve Cook, 2020). Greenway ve Eaton-Thomas (2020) özel gereksinimi olan çocuğa sahip ebeveynlerin çoğunluğunun COVID-19 sürecinde çocuklarına yönelik eğitim kaynaklarının kendilerine sunulduğunu ancak bu kaynakların yeterli olmadığını düşündüklerini belirtmiştir. Öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinde gerekli bilgisayar veya diğer teknoloji cihazların karşılanmasında öncelikle ailelerin teknolojiye ve internete erişime yönelik ihtiyaçlarının dikkate alınması önemlidir (Young ve Donovan, 2020). Özellikle donanım ve materyal desteğinin sağlanmasının ailelerin uzaktan eğitime bakışlarını kısmen de olsa olumlu yönde geliştirebileceği düşünülmektedir.

Araştırmadan elde edilen bir diğer bulgu ise ebeveynlere sağlanan eğitim ve desteklerin sınırlı olmasıdır. Ebeveynlerin materyal ve eğitim içeriğinin yanı sıra çocuklarına daha faydalı olabilmek adına daha fazla desteğe ihtiyaç duydukları görülmektedir. Ebeveynlerin uzaktan eğitimi yürütme konusunda sorunlar yaşadıkları ve bu sorunları çözmede çoğu zaman yetersiz kaldıkları ortaya çıkmıştır. Benzer bir araştırmada, Greenway ve Eaton-Thomas (2020) özel gereksinimi olan çocuğa sahip ebeveynlerin COVID-19 sürecinde desteğe ihtiyaç duyduklarını belirtmiştir. Bir başka araştırmada Garbe vd. (2020) öğrenme güçlüğü olan çocuğa sahip ebeveynlerin çocuklarının evde eğitimlerini desteklemede güçlükler yaşadıklarını ifade etmiştir. Yaşanan güçlüklerle yönelik olarak Stenhoff, Pennington ve Tapp (2020) öğretmenlerin OSB olan çocuğa sahip ebeveynlere çocuklarıyla nasıl iletişim kuracaklarını, davranışlarını nasıl

değiştirecekleri ve öğretimi nasıl yürütecekleri konularında destek verilmesini önermiştir. Uzaktan eğitim sürecinin etkili yürütülebilmesi için ebeveynlere yönelik eğitimlerin planlanması ve uygulanmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

Ebeveynlerin uzaktan eğitim uygulamalarına yönelik önerileri arasında ders kitapları sağlanması, dijital kaynakların artırılması, donanım desteği sunulması, internet desteği sağlanması yanı sıra ebeveynlere uzaktan eğitim verilmesi ve spor ve kültürel faaliyetler düzenlenmesi yer almaktadır. COVID-19 sürecinde çocukların ve ebeveynlerin evde kapalı kalmaları onların fiziksel gelişimlerini de olumsuz etkilemiştir. Bu süreçte özel gereksinimi olan çocukların ebeveynleri ile birlikte yapabilecekleri fiziksel etkinlikler düzenlenmesi hayat kalitelerini arttıracaktır (Yarımkaya ve Esentürk, 2020). Ailelerin çocuklarıyla yapabilecekleri etkinliklerden oluşan rehber kaynaklar hazırlanması önerilmektedir.

Araştırmanın en önemli bulgularından birisi ebeveynlerin uzaktan eğitimden ziyade yüz yüze eğitimi tercih etmeleri olmuştur. Diğer ülkelerdeki araştırmalarda benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Koskela, vd., (2020) tarafından Finlandiya'da 316 ebeveynin katılımıyla yürütülen araştırma sonuçları COVID-19 sürecinde uzaktan eğitim uygulamalarına yönelik bazı ebeveynlerin çok memnun olduklarını, bazı ebeveynlerin ise hem çocuklarının öğrenme süreci, hem de akranlarıyla sosyal etkileşiminin olmamasından endişe duyduğunu göstermiştir. Greenway ve Eaton-Thomas (2020) İngiltere'de yaşayan özel gereksinimi olan çocuğa sahip ebeveynlerin COVID 19 salgını sürecinde zorunlu olarak evde yürütülen eğitimlere (home-schooling) yönelik görüşlerini çevrimiçi anket sorularına dayalı olarak incelemiştir. Bu araştırmaya katılan ebeveynlerin büyük çoğunluğu COVID 19 salgını döneminde evden yürütülen eğitim uygulamalarını ileride tercih etmeyeceklerini ifade etmiştir. Bunun yanında araştırmaya katılan ebeveynlerin yarıdan fazlasının evden çalışmak zorunda oldukları için çocuklarının eğitimlerine yeterli zaman ayıramadıklarını belirtmiştir. Diğer yandan çok az sayıda ebeveyn ise evde eğitimin çocuklarının akademik başarısını olumlu yönde etkilediği ve kendilerinin daha az stresli olduklarını ifade etmiştir. Buna karşılık ABD'de yapılan bir araştırmada ise ebeveynlerin salgına yönelik sağlık kaygılarından dolayı uzaktan eğitimi tercih ettikleri ortaya çıkmıştır (Meckler ve Guskin, 2020). Uzaktan eğitimde aile desteğinin süresi ve kalitesinin ailenin sosyoekonomik yapısına ve eğitim düzeyine göre değiştiğine dikkat çekilmektedir. Bu araştırmaların sonuçları uzaktan eğitim sürecine yönelik hizmetlerin, ebeveynlerin bireysel ihtiyaçlarına dayalı olarak sunulması gerektiğini düşündürmektedir.

Tedbirler kapsamında sürdürülmesi zorunlu olan uzaktan eğitim sürecinin özel gereksinimi olan öğrencilerin bireysel farklılıklarına uygun daha sistematik planlanması ve uygulanması önerilmektedir. COVID-19 salgını bilgisayar ve internet erişiminin çocukların eğitimi için kritik önemde olduğunu göstermiştir. Bu nedenle, özellikle düşük gelirli ailelere eğitimde fırsat eşitliğini sağlamak adına mutlaka internet erişimi ve donanım desteği sağlanmalıdır. Ebeveynlerin de uzaktan eğitim sürecine katılabilmeleri için ihtiyaçlarına uygun bireysel destek sağlanması (çevrimiçi bilgilendirme-eğitim, kılavuz kitapçıklar, bilgilendirici videolar) yararlı olacaktır.

Sonuç olarak COVID-19 sürecindeki tedbirler kapsamında sürdürülmesi zorunlu olan uzaktan eğitimin ebeveynlerin işbirliği içinde özel gereksinimi olan öğrencilerin bireysel farklılıklarına uygun olarak daha sistematik planlanması ve uygulanması gerektiği düşünülmektedir.

Bu çalışma, nitel araştırma yaklaşımına dayalı olarak 2019-2020 öğretim yılında özel eğitim sınıflarında öğrenim gören hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan çocuğa sahip dokuz katılımcıdan oluşan çalışma grubuyla sınırlıdır. Bu bağlamda özel eğitim alanındaki uzaktan eğitim uygulamaları, nicel araştırma yaklaşımına dayalı olarak daha fazla katılımcının, farklı yetersizlik türlerinin yer aldığı araştırmalarla incelenebilir. Ebeveynlere yönelik ileri araştırmalarda ebeveynlerin çalışan veya ev hanımı olmaları, çalışanların bu süreçte işe devam edip etmedikleri veya evden çalışıp çalışmadıkları gibi faktörler dikkate alınabilir. Ayrıca farklı

kademelerde öğrenim gören özel gereksinimi olan öğrencilerin eğitimlerine yönelik ebeveynlerin, öğretmenlerin, öğrencilerin görüşleri ve ihtiyaçları nitel ve nicel araştırmalarla analiz edilebilir.

KAYNAKÇA

- Akbulut, M., Sahin, U., & Esen, A. C. (2020). More than a virus: How COVID 19 infected education in Turkey? *Journal of Social Science Education*, 19, 30-42.
- Aruk, İ. (2008). *Bilişim teknolojilerinin zihinsel engellilerin e-egitiminde kullanılması ve örnek bir uygulama geliştirilmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Trakya Üniversitesi
- Ayda, N. K., Bastas, M., Altınay, F., Altınay, Z. & Dagli, G. (2020). Distance education for students with special needs in primary schools in the period of COVID-19 epidemic. *Propósitos y Representaciones*, 8(3), 587.
- Brown, S. M., Doom, J. R., Lechuga-Peña, S., Watamura, S. E. & Koppels, T. (2020). Stress and parenting during the global COVID-19 pandemic. *Child Abuse & Neglect*, 104699. doi.org/10.1016/j.chiabu.2020.104699.
- Cahapay, M. B. (2020). How Filipino parents home educate their children with autism during COVID-19 period, *International Journal of Developmental Disabilities*. doi.org/10.1080/20473869.2020.1780554
- Canning, N. & Robinson, B. (2021) Blurring boundaries: The invasion of home as a safe space for families and children with SEND during COVID-19 lockdown in England, *European Journal of Special Needs Education*, 36:1, 65-79, doi. 10.1080/08856257.2021.1872846
- Center on Reinventing Public Education. (2020, 16 Haziran). The digital divide among students during COVID-19: Who has access? Who doesn't? <https://www.crpe.org/thelens/digital-divide-among-students-during-COVID-19-who-has-access-who-doesnt>
- Cluver, L., Lachman, J. M., Sherr, L., Wessels, I., Krug, E., Rakotomalala, S., Blight, S., Hillis, S., Bachmand, G., Green, O., Butchart, A., Tomlinson, M., Ward, C. L., Doubt, J. & McDonald, K. (2020). Parenting in a time of COVID-19. *The Lancet*. 395(10231), 1194. doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30736-4.
- Couper-Kenney, F. ve Riddell, S. (2021).The impact of COVID-19 on children with additional support needs and disabilities in Scotland, *European Journal of Special Needs Education*, 36(1), 20-34, doi. 10.1080/08856257.2021.1872844
- Creswell, J. W. (2016). *Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları* (S. B. Demir, Çev. Ed.). Eğiten Kitabevi.
- ElSaheli-Elhage, R. (2021). Access to students and parents and levels of preparedness of educators during the COVID-19 emergency transition to e-learning. *International Journal on Studies in Education (IJonSE)*, 3(2), 61-69.
- Garbe, A., Ogurlu, U., Logan, N. & Cook, P. (2020). Parents' experiences with remote education during Covid-19 school closures. *American Journal of Qualitative Research*, 4(3), 45-65. doi.org/10.29333/ajqr/8471
- Grayer, A., Janrent, L. & Pomrenze, Y. (2020, 6 Haziran). Parents of teens with special needs find themselves alone in COVID-19 lockdown. <https://edition.cnn.com/2020/07/06/us/coronavirus-special-needs-educationwellness/index.html>
- Greenway, C. W. & Eaton-Thomas, K., (2020) Parent experiences of home-schooling children with special educational needs or disabilities during the coronavirus pandemic. *British Journal of Special Education*. 47(4) 510-535. doi.org/10.1111/1467-8578.1234

- Feeney, P. T. (2020, 14 Nisan). Homeschooling children with special needs during COVID-19 quarantine - Parents speak candidly about the challenges and realizations. Tap into South Plainfield, *TAPinto.ne*. <https://www.tapinto.net/towns/south-plainfield/sections/board-of-education/articles/homeschooling-children-with-special-needs-during-COVID-19-quarantine-parents-speak-candidly-about-the-challenges-and-realizations>
- Hebebcı, 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
- Kaden, U. (2020). COVID-19 School closure-related changes to the professional life of a K–12 teacher. *Education Sciences*, 10(6), 165.
- Karabulut, M. (2020, 10 Ağustos). Corona salgını özel eğitime muhtaç çocukları nasıl etkiledi? <https://www.amerikaninsesi.com/a/corona-salgini-korona-ozel-egitim-engelli-cocuk-okul-nasil-etkiledi/5412912.html>,
- Khan, T. M. (2020). Use of social media and WhatsApp to conduct teaching activities during the COVID-19 lockdown in Pakistan. *International Journal of Pharmacy Practice*, n/a(n/a). doi.org/10.1111/ijpp.12659
- Korkmaz, G. & Toraman, Ç. (2020). Are we ready for the post-COVID-19 educational practice? An investigation into what educators think as to online learning. *International Journal of Technology in Education and Science (IJTES)*, 4(4), 293-309.
- Koskela T, Pihlainen K, Piispa-Hakala S, Vornanen R, & Hämäläinen J. (2020). Parents' views on family resiliency in sustainable remote schooling during the COVID-19 outbreak in Finland. *Sustainability*. 12(21), 8844. doi.org/10.3390/su12218844
- Kritzer, K. L. & Smith, C. E. (2020). Educating deaf and hard-of-hearing students during COVID-19: What parents need to know. *The Hearing Journal*, 73(8), 32. doi.org/10.1097/01.HJ.0000695836.90893.20
- Lindgren, S., Wacker, D., Suess, A., Schieltz, K., Pelzel, K., Kopelman, T., Lee, J., Romani, P. & Waldron, D. (2016). Telehealth and autism: Treating challenging behavior at lower cost. *Pediatrics*, 137(Supplement 2), S167-S1
- MEB (2020a). Bakan Selçuk, 23 Martta başlayacak uzaktan eğitime ilişkin detayları anlattı. <https://www.meb.gov.tr/bakan-selcuk-23-martta-baslayacak-uzaktan-egitime-iliskin-detaylari-anlatti/haber/20554/tr>
- MEB (2020b). E-özel eğitim ve rehberlik 1. *Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü*. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_05/18020440_E_Bulten_2020_01_b.pdf
- Meckler, L. & Guskin, E. (2020, 6, Ağustos). Fearing coronavirus and missed classes, many parents prefer mixing online and in-person school, poll finds. *The Washington Post*. https://www.washingtonpost.com/education/post-poll-schools-parents-COVID-trump/2020/08/05/f04ae490-d722-11ea-9c3b-dfc394c03988_story.html
- Meral, B. F. (2006). *Zihin engelli çocuk babalarının bir iletişim sunumu olarak Web tabanlı uzaktan eğitim uygulaması hakkındaki görüşleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Narzisi, (2020). Handle the autism spectrum condition during coronavirus (COVID-19) stay at home period: Ten tips for helping parents and caregivers of young children. *Brain Sciences*, 10(4). doi.org/10.3390/brainsci10040207

- Nusser, L. (2021). Learning at home during COVID-19 school closures – How do German students with and without special educational needs manage? *European Journal of Special Needs Education*, 36(1), 51-64, doi 10.1080/08856257.2021.187284
- Onyema, E. M., Eucheria, N. C., Obafemi, F. A., Sen, S. Atonye, F. C., Sharma, A. & Alsayed, A. O. (2020). Impact of coronavirus pandemic on education. *Journal of Education and Practice*, 11, 13. doi.org/10.7176/JEP/11-13-12.
- Özer, M. (2020). Educational policy actions by the Ministry of National Education in the times of COVID-19 pandemic in Turkey. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(3), 1124- 1129. doi: 10.24106/kefdergi.722280
- Rose, J., Willner, P., Cooper, V., Langdon, P. E., Murphy, G. H. & Kroese, B. S. (2020). The effect on and experience of families with a member who has Intellectual and Developmental Disabilities of the COVID-19 pandemic in the UK: Developing an investigation. *International Journal of Developmental Disabilities*, 1–3.
- Stenhoff, D. M., Pennington, R. C. & Tapp, M.C. (2020). Distance education support for students with autism spectrum disorder and complex needs during COVID-19 and school closures. *Rural Special Education Quarterly*. 39(4), 211–219, doi: 10.1177/8756870520959658 journals.sagepub.com/home/rsq
- Sullivan, F., Hillaire, G., Larke, L. & Reich, J. (2020). Using teacher moments during the COVID-19 pivot. *Journal of Technology and Teacher Education*, 28(2), 303-313.
- T. C. Cumhurbaşkanlığı. (2020). Ülkemizin maruz kaldığı virüs tehdidinin en kısa sürede bertaraf edilmesi için devlet olarak tüm imkânlarımızı seferber ettik. <https://www.tccb.gov.tr/haberler/410/117037/-ulkemizi-maruz-kaldigi-virus-tehdidinin-en-kisa-surede-bertaraf-edilmesi-icin-devlet-olarak-tum-imk-nlarimizi-seferber-ettik>
- Tarigan, K. E. ve Stevani, M. (2020). Role of parents in early educational childhood in education technology in COVID-19 outbreak. In I. Sahin ve M. Shelley (Eds.), *Educational practices during the COVID-19 viral outbreak: International perspectives* (pp. 143–166). ISTES Organization.
- Tambyraja, R. S., Farquharson, K. ve Coleman, J. (2021). Speech-language teletherapy services for school-aged children in the United States during the COVID-19 pandemic, *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, doi: 10.1080/10824669.2021.1906249
- Tezcan, C. (2013). *Zihinsel engelli çocuklara web destekli uzaktan eğitim sistemi kurulması: matematik ve fen bilgisi dersleri uygulaması*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Trakya Üniversitesi.
- Türnüklü, A. (2010). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilir nitel bir araştırma tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. 24, 543-559.
- Topaloğlu, M. (2008). *Zihinsel engelli çocukların uzaktan eğitimi ve web tabanlı bir yazılım sisteminin geliştirilmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Trakya Üniversitesi
- Toseeb, U., Asbury, K., Code, A., Fox, L. & Deniz, E. (2020). Supporting families with children with special educational needs and disabilities during COVID-19. *PsyArXiv Preprints*. doi.org/10.31234/osf.io/tm69k
- Uçuş, H. (2017). *Uzaktan eğitimin görme engellilerin problem çözüm sürecine yansımalarının incelenmesi: düşünme yapıları bağlamına matematiksel iletişim*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi
- Van Lancker, W. & Parolin, Z. (2020). COVID-19, school closures, and child poverty: A social crisis in the making. *The Lancet Public Health*. doi.org/10.1016/S2468-2667(20)30084-0

- Vismara, L. A., McCormick, C., Young, G. S., Nadhan, A. & Monlux, K. (2013). Preliminary findings of a telehealth approach to parent training in autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43(12), 2953-2969. doi: 10.1007/s10803-013-1841-8
- Wainer, A. L. & Ingersoll, B. R. (2015). Increasing access to an ASD imitation intervention via a telehealth parent training program. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(12), 3877-3890. doi: 10.1007/s10803-014-2186-7
- Weale, S. (2020, 1 Temmuz). English schools ‘using coronavirus as excuse’ not to teach special needs pupils. <https://www.theguardian.com/education/2020/jul/01/english-schools-using-coronavirus-as-excuse-not-to-teach-special-needs-pupils>
- Yarımkaya, E. & Esentürk, O. K. (2020). Promoting physical activity for children with autism spectrum disorders during Coronavirus outbreak: Benefits, strategies, and examples. *International Journal of Developmental Disabilities*, 1–6. doi.org/10.1080/20473869.2020.1756115
- Yazcayir, G. & Gurgur, H. (2021). Students with special needs in digital classrooms during the COVID-19 pandemic in Turkey. *Pedagogical Research*, 6(1).88. doi:10.29333/pr/9356
- Yıldırım, A. ve Şimşek H. (2016). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Seçkin Yayıncılık.
- Young, J. & Donovan, W. (2020). Shifting to online learning in the COVID-19 spring. Policy Brief. *Pioneer Institute for Public Policy Research*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED605503.pdf>
- Zhou, L., Li, F., Wu, S. & Zhou, M. (2020). School’s out, but class’s on, the largest online education in the world today: Taking China’s practical exploration during the COVID-19 pandemic prevention and control as an example. *Best Evid Chin Edu*, 4(2), 501-519. doi.org/10.15354/bece.20.ar023

EXTENDED ABSTRACT

COVID-19, which emerged in Wuhan, China in December 2019 and affected the whole world in a short time, was declared as a pandemic by the World Health Organization. In Turkey, since March 2020, the first cases began to be seen. In this process, measures such as the holidays of schools and restrictions on going out unless necessary were taken by state authorities (Presidency of the Republic of Turkey, 2020). Children and families have experienced the epidemic and the social changes it brought about.

Individuals with special needs and their parents are among the groups most affected by this process that caught the whole world unprepared. Within the scope of the measures taken against the COVID-19 epidemic, distance education applications have been initiated with a rapid change. In this rapid change process, distance education practices have made the role of parents of students with special needs even more effective. Students with special needs were expected to contribute to their parents during their distance education. In this direction, the main purpose of the study is to examine the opinions of parents who have children with special needs regarding distance education practices in the COVID-19 process.

Research participants consist of nine voluntary parents of students with special needs. The children of the participants are students who are diagnosed with mild intellectual disability and were studying in special education classes. In this study, data were collected through semi-structured interviews. The interviews were conducted by phone. The interviews were recorded with a digital tape recorder, with the permission of the participants. In order to ensure data reliability, voice recordings and transcripts have been kept for the access of the research team only. The obtained data were analyzed by content analysis method. The data collected are described, classified and interpreted.

In this process where distance education applications are carried out in different ways, parents stated that they received support from teachers with applications such as phone and Whatsapp. In a similar study abroad, it was determined that the Whatsapp application was widely used in the COVID-19 process (Khan, 2020). Also, distance education practices in the field of special education differ depending on the preferences of parents and teachers.

One of the most important findings of the study was that parents preferred face-to-face education rather than distance education. Parents prefer the equipment material and appeared to be experiencing problems accessing the internet. It is thought that especially providing equipment and material support may improve the perspective of families towards distance education in a partially positive way. For this reason, internet access and equipment support must be provided to provide equal opportunity in education, especially to families with low income.

Another finding obtained from the study is that the education and support provided to parents and parents is limited. It has been revealed that they have problems in the use of technology and conducting distance education, especially in distance education, and they are often insufficient in solving these problems. For this reason, it would be beneficial to provide individual support (online information, guide booklets, informative videos) in order for parents to participate in the distance education process. Studies have also revealed that parents experience stress and become depressed during the COVID-19 process (Brown, et al., 2020; Cluver, et al., 2020). For this reason, it is recommended that parents provide both educational support during the COVID-19 process. In addition, the children, parents and parents staying at home during the COVID-19 process negatively affected their physical development. In this process, organizing physical activities that parents of children with special needs can do with their parents will increase the quality of life (Yarımkaya ve Esentürk, 2020). It is recommended to prepare guide resources consisting of activities that families can do with their children. As a result, considering the effects and spread of COVID-19 on human health, it is inevitable to take measures related to education.

Bilişsel Perspektif Bağlamında Matematiksel Modelleme Süreci: Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Deneyimleri*

Mathematical Modeling Process in the Context of Cognitive Perspective: Sixth Grade Students' Experiences

Aslıhan ÇOKSÖYLER¹, Gülay BOZKURT²

¹Sorumlu Yazar, Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye, coksoyleraslihan@gmail.com, (<https://orcid.org/0000-0002-3581-5109>)

² Dr. Öğretim Üyesi, İzmir Demokrasi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Türkiye, gulay.bozkurt@idu.edu.tr, (<http://orcid.org/0000-0001-9573-5920>)

Geliş Tarihi: 30.04.2021

Kabul Tarihi: 26.11.2021

ÖZ

Bu çalışma bir matematiksel modelleme problemine ilişkin altıncı sınıf öğrencilerinin çözüm sürecindeki bilişsel becerilerini incelemeyi amaçlamaktadır. Çalışmanın kuramsal çerçevesi olarak bilişsel perspektif seçilmiştir. Çalışmada bir modelleme problemi üzerinde gruplar halinde çalışan yirmi dört öğrencinin bilişsel modelleme yeterliklerini ortaya çıkarmak için durum çalışması deseni kullanılmıştır. Veriler, öğrenci çözüm kağıtları, çözüm sürecinde öğrenciler arasında gerçekleşen konuşmaların ses kayıtları, bir grubun video kaydı ve öğretmenin (araştırmacının) gözlem notlarından oluşmaktadır. Elde edilen veriler bilişsel modelleme döngüsünün basamakları olan problemi anlama, sadeleştirme, matematikselleştirme, matematiksel olarak çalışma, yorumlama ve doğrulama basamakları altında incelenmiştir. Çalışmanın sonuçlarına bakıldığında öğrencilerin gerçek hayata uygun model oluşturmada zorlandıkları ve bu konuda öğretmen rehberliğine ihtiyaç duydukları belirlenmiştir. Özel olarak, öğrencilerin problemi anlamadan matematiksel işlem yapmaya başladıkları, ayrıca yorumlama ve doğrulama basamaklarını eksik bırakma eğiliminde oldukları görülmüştür.

Anahtar sözcükler: Matematiksel modelleme, bilişsel perspektif, bilişsel modelleme yeterlikleri, altıncı sınıf öğrencileri, gerçek hayat problemleri.

ABSTRACT

This study examines a class of sixth grade students' cognitive modelling competencies during the solutions process of a mathematical modelling problem. The cognitive perspective has been chosen as the conceptual framework of the study. A case study design has been used to reveal cognitive modelling competencies of twenty four students working in groups on a modelling problem during mathematics lessons. Data consisted of students' solution papers, audio recordings of conversations between students during the group work, a video recording of a group and teacher's (researcher's) observation notes. Data was analyzed considering the cognitive modelling cycle including the stages of understanding the task, simplifying, mathematizing, working mathematically, interpreting and validating. Findings of the study indicated that students struggle during development of real world models and they need guidance from the teacher. In particular, it became apparent that they started working mathematically without understanding the problem or developing a model and they tended to overlook the stages of interpreting and validating.

* Bu çalışma birinci yazarın yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Keywords: Mathematical modelling, cognitive perspective, cognitive modelling competencies, sixth grade students, real world problems.

GİRİŞ

Matematik eğitiminin amacı, matematiksel düşünme, problem çözme gibi becerilerin yanı sıra matematik ile gerçek yaşam arasındaki bağlantının fark edilmesini sağlamak olarak belirlenmiştir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2009). Bu yüzden matematik derslerini planlarken günlük yaşam problemlerine yer verilmesi önemli görülmektedir (Bukova Güzel, Hıdıroğlu, Kula Ünver, Özaltun Çelik ve Tekin Dede, 2016). Ayrıca, matematik öğretiminde günlük hayattan örnekler kullanılmasının öğrencilerin motivasyonunu arttırdığı ve matematiği öğrenciler açısından daha anlaşılabilir hale getirdiği belirtilmektedir (Blum ve Borromeo Ferri, 2009). Günlük hayat problemlerine yer verilen matematik eğitimi önemli hale gelmiştir ve böyle bir matematik eğitiminin ise matematiksel modelleme ile geliştirilebileceği söylenmektedir (Blum, 2011).

Matematiksel modelleme; gerçek dünyaya ait olayları matematiksel temsillerle analiz etme, tahmin yürütme, anlamlandırma süreci olarak tanımlanmaktadır (Garfunkel ve diğerleri, 2016). Matematiksel modelleme ile ilgili çalışmaların son on yılda artış gösterdiği ve yapılan çalışmalarla matematiksel modellemenin nasıl öğrenileceği ve nasıl öğretileceği konusunda önemli ilerlemeler kaydedildiği bilinmektedir (Andresen, 2020; Blum ve Niss, 1991; Borromeo Ferri, 2018; Lesh ve Doerr, 2003; Tekin Dede, 2018). Giderek artan araştırmalar matematiksel modellemenin eğitimdeki önemini ortaya çıkardığından birçok ülkede okul müfredatlarında da matematiksel modellemeye yer verildiği görülmektedir (Borromeo Ferri, 2020). Örneğin Almanya'da matematiksel modellemeye ilgi 1980'lerden itibaren artmıştır (Borromeo Ferri, 2018) ve bu ülkede öğretilen altı zorunlu matematik yetkinliğinden biri matematiksel modelleme olarak belirlenmiştir (Blum, 2011). Ülkemizde de öğretim programlarında öğrencilerin sorgulama, keşfetme, ilişkilendirme, genelleme becerilerinin geliştirilmesi için matematiksel modellemenin önemine vurgu yapılmıştır (MEB, 2013). Fakat yapılan çalışmalara göre, ders kitaplarında yer alan modelleme etkinlikleri sadece öğretilen kazanımın daha anlaşılır hale getirilebilmesi için görselleştirme ve somutlaştırma şeklinde ele alınmaktadır. Yani ders kitaplarında günlük hayat problemleri içeren matematiksel modelleme problemleri bulunmamaktadır (Çavuş Erdem, Doğan, Gürbüz ve Şahin, 2018). Matematik ders kitaplarında matematiksel modelleme problemlerine rastlanmasa da 2012 yılında uygulamaya konulan matematik uygulamaları dersinin içeriği incelendiğinde, matematiksel modelleme problemlerine yer vermeye başlandığı görülmektedir. Ayrıca her 3 yılda bir yapılan PISA (Programme for International Student Assessment)-Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı sınavı, matematiği günlük hayat problemlerinde kullanabilme becerilerini ölçmektedir. 79 ülkenin katılımıyla 2018 yılında gerçekleştirilen PISA sınavında Türkiye'nin matematik alanındaki sıralaması, 42 olarak belirlenmiştir (MEB, 2019). Bu durum Türkiye'deki öğrencilerin gerçek hayat problemleri konusunda henüz yeterli deneyime sahip olmadığını ve matematiksel modellemeye müfredatta daha fazla yer verilmesi gerektiğini göstermektedir (Bakırcı, 2016). Benzer şekilde yapılan çalışmalarda da matematiksel modelleme problemleri ile çalışan öğrencilerin modelleme yeterliklerinin geliştiği (Blum, 2011) ve PISA matematik başarı düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir (Bakırcı, 2016, s. 108). Tüm bunlara dayanarak matematik derslerinde modelleme problemlerine yer verilmesi ve öğrencilerin modelleme yeterliliklerinin belirlenerek bunların geliştirilebilmesine yönelik çalışmaların gerekliliği öne çıkmaktadır (Çavuş Erdem ve diğerleri, 2018). Bu nedenle, bu çalışmanın da temel amacı, ortaokul öğrencilerinin matematik derslerinde modelleme problemleriyle çalışmalarını sağlamak ve bilişsel modelleme yeterliliklerini ortaya çıkarmaktır. Bu amaç doğrultusunda, matematik uygulamaları dersi bağlamında altıncı sınıf öğrencilerine odaklanılarak, öğrencilerin matematiksel modelleme problemlerini çözüm sürecindeki yeterlikleri ve süreç içerisindeki değişimleri gözlemlenmiştir. Yüksek lisans tez çalışmasının

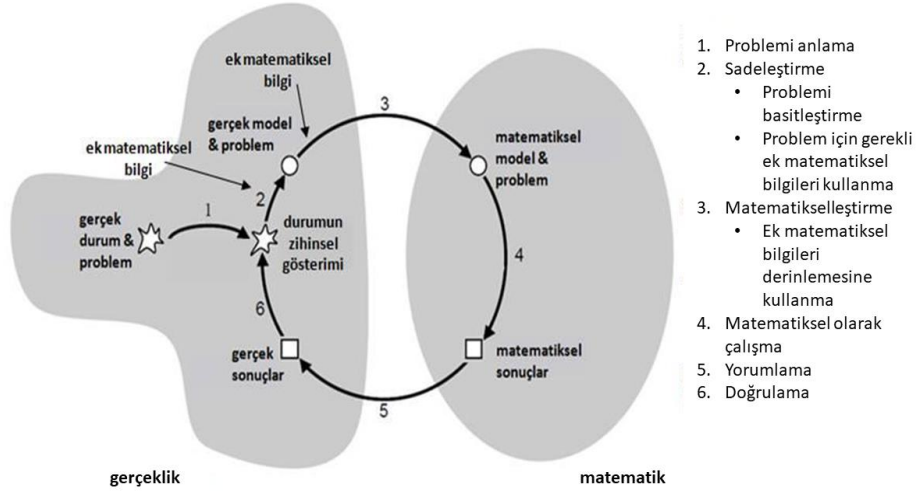
bir bölümünden oluşan bu çalışmada özel olarak bir matematiksel modelleme probleminin çözüm sürecine odaklanılmış ve bu problem bağlamında öğrencilerin nasıl ilerledikleri, süreç içerisinde neler yaptıkları veya zorlandıkları aşamaların neler olduğu belirlenmiştir.

1.1. Kuramsal Çerçeve

Literatüre bakıldığında matematiksel modellemenin nasıl öğretileceği ve nasıl öğrenileceğini inceleyen farklı perspektifler bulunmaktadır (Borromeo Ferri, 2018). Matematiksel modelleme ile ilgili teorik yaklaşımların, *Matematiksel Modellemeyi Öğrenme ve Matematiksel Modelleme ile Öğrenme* şeklinde iki ana başlıkta toplandığı görülmektedir (Erbaş ve diğerleri, 2016). 1960'lı yıllardan bu yana matematiksel modelleme ile ilgili yapılan araştırmalara bakıldığında, araştırmacıların benimsedikleri farklı felsefi paradigmalardan matematiksel modellemenin öğrenilmesi ve öğretilmesinde farklı modelleme perspektiflerini doğurduğu anlaşılmaktadır (Blomhøj, 2009). Kaiser ve Sriraman (2006), modelleme üzerine yapılan farklı bakış açılarına sahip çalışmalarını inceleyerek bu perspektiflerin benzer ve farklı yönlerini ele almışlardır. Buna göre; *Gerçekçi/Uygulamalı modellemede* öğrencilerin öğrendiği matematik bilgisini gerçek yaşam problemlerini çözebilmek için kullanmaları ve modelleme yeterliliklerini arttırmaları amaçlanmaktadır. Bu süreçte öğrencilerin modelleme çalışmaları bilgisayar programları ve teknoloji kullanımıyla desteklenmelidir. *Bağlamsal modelleme perspektifine göre, model oluşturma etkinlikleriyle* öğrencilerin matematiksel modelleme problemleri sayesinde kavramsal öğrenmelerini desteklemek hedeflenmektedir. *Eğitimsel modelleme* perspektifinde modelleme, matematik kazanımlarının öğretim sürecinde kullanılmakta ve öğrencilerin yaparak yaşayarak, keşfederek, bilgiyi yapılandırılmaları sağlanmaktadır. *Sosyo-eleştirel modelleme* perspektifinde ise ekonomi, sağlık, çevre problemleri gibi ülkelerin işleyişine yönelik sosyal problemler ele alınmakta, öğrencilerin eleştirel bir bakış açısı geliştirmeleri ve varsayımda bulunmaları beklenmektedir. Bu perspektifin özellikle Latin Amerika ülkelerinde geliştiği bilinmektedir (Barbosa, 2006). *Epistemolojik/ Teorik modelleme* bakış açısı *Gerçekçi/Uygulamalı modelleme* perspektifine benzemektedir. İlk perspektiften farklı olarak gerçek hayat durumlarından matematik öğretimi için daha genel teorilerin geliştirilmesi üzerine çalışılmaktadır. Öte yandan, *Bilişsel modelleme perspektifinde* modelleme sürecinde gerçekleşen bilişsel süreçlerin analiziyle öğrencilerin karşılaştıkları engelleri ve zorlukları açığa çıkarmak amaçlanmaktadır. Bu bakış açısı ile matematiksel modelleme yeterliliğinin geliştirilmesi hedeflenmektedir (Borromeo Ferri, 2018). Matematik eğitiminde modellemenin öğretilmesine yönelik ortaya çıkan bu farklı bakış açılarının, matematiksel modellemenin kuramsal yapısının sağlanmasına katkı sağladığı düşünülmektedir (Bukova Güzel ve diğerleri, 2016).

Yukarıda verilen farklı perspektifler düşünüldüğünde, belirlenen amaç doğrultusunda bu çalışmanın kuramsal çerçevesi olarak Borromeo Ferri (2007) tarafından geliştirilen “Bilişsel Modelleme Perspektifi” benimsenmiştir. Son yıllarda çalışılmaya başlanan bu çerçeve, modelleme problemleri üzerinde çalışan öğrencilerin bilişsel süreçlerine odaklanan bir bakış açısı sunmaktadır (Ural, 2018). Bu perspektif, araştırmacılara modelleme sürecinde öğrencilerin zihinlerinde neler canlandığı ve yaşanan zorlukların modelleme döngüsünün hangi aşamasından kaynaklandığı konularında çerçeve sunmaktadır (Borromeo Ferri, 2018). Ayrıca bu perspektifin, öğrencilerin modelleme sürecinde yaşadığı bireysel engellerin analiz edilmesinde ve yaşadıkları engelleri aşmalarına yardımcı olacak eğitimsel önlemlerin alınmasında fayda sağlayacağı düşünülmektedir (Blomhøj, 2009). Özellikle durumun zihinsel gösterimi vurgusuyla bilişsel süreçlere odaklanan bu döngünün, hem araştırmacıya tespit ve geri bildirim imkanı vermesi hem de öğrencilere çözüm sürecinde rehberlik etmesi açısından bu çalışmanın kuramsal çerçevesi olarak kullanımının uygun olduğu düşünülmektedir.

Borromeo Ferri (2007) matematiksel modelleme sürecinde beklenen bilişsel becerileri; problemi anlama, sadeleştirme, matematikselleştirme, matematiksel olarak çalışma, yorumlama ve doğrulama olmak üzere altı başlıkta incelemiştir (Şekil 1).



Şekil 1. Bilişsel Modelleme Döngüsü (Borromeo Ferri, 2007).

Problemi anlama aşamasında, öğrencilerin problemde verilen gerçek yaşam durumunu anlamlandırmaları ve zihinlerinde bir yapı oluşturmaları gerekmektedir. Sadeleştirme aşamasında, öğrencilerin çözüm için ihtiyaç duyulan bilgileri ayırt etmesi, eğer gerekli ise kendi yaşam deneyimlerinden yararlanarak eksik bilgileri tamamlaması beklenmektedir. Problemin çözümüyle ilgili sözel olarak ifade edilen varsayımların, düşüncelerin matematik diline çevrildiği basamak matematikselleştirme olarak adlandırılmaktadır. Bu aşamada öğrencilerin düşündüklerini matematiksel ifadeler, semboller, çizimler ile ortaya koyması beklenmektedir. Matematiksel olarak çalışma aşamasında, öğrencilerin, çözüm için oluşturdukları matematiksel model üzerinde çalışmalarını, matematiksel işlemler yaparak bir sonuç bulmalarını hedeflenmektedir. Yorumlama basamağında bulunan sonuçların gerçek hayat ile tutarlı olup olmadığının kontrol edilmesi gerekmektedir. Modellemenin son aşaması olan doğrulama basamağında öğrencilerin elde ettikleri sonuçları hem işlemsel olarak hem de gerçek hayatı baz alarak kontrol etmeleri beklenmektedir.

Bilişsel modelleme perspektifinde amaç, öğrencilerin modelleme sürecinde yaşadıkları zorlukları aşabilmek için hangi aşamada olduklarını belirlemek ve modelleme yeterliklerinin gelişmesine katkı sağlamaktır. Bu çalışmada da öğrencilerin matematiksel modelleme süreci, bir modelleme probleminde nasıl ilerledikleri, süreçte nasıl gelişim gösterdikleri inceleneceğinden bilişsel modelleme perspektifi kuramsal çerçeve olarak benimsenmiştir.

Kuramsal çerçeve olarak benimsenen bilişsel modelleme perspektifi bağlamında bu çalışmanın araştırma sorusu aşağıdaki şekilde belirlenmiştir:

Altıncı sınıf öğrencilerinin bir matematiksel modelleme problemine ilişkin çözüm süreçlerindeki bilişsel becerileri nelerdir?

YÖNTEM

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması deseninden yararlanılmıştır. Durum çalışması gerçek hayat bağlamında bir olayın derinlemesine incelendiği neden ve nasıl sorularının ele alındığı bir yöntem olarak tanımlanmaktadır (Yin, 2018). Bu anlamda, durum çalışmasında bir katılımcının, programın, uygulanan eğitimin çalışıp çalışmadığından ziyade nasıl çalıştığına odaklanılmaktadır (Yin, 2018). Bu çalışmada, bir matematiksel modelleme problemi bağlamında, öğrencilerin bilişsel modelleme yeterlikleri

kendi sınıf ortamlarında derinlemesine incelenmiştir. Böylelikle öğrencilerin bilişsel becerilerinin neler olduğu, hangi aşamada neden zorluk yaşadıkları ve bu zorlukları nasıl aştıkları belirlenmeye çalışılmıştır. Özel olarak bu çalışma bir matematiksel modelleme problemi bağlamında benzer özellikte olan beş grup ile yürütüldüğünden iç içe geçmiş tekli durum çalışması yöntemi ile gerçekleştirilmiştir (Yin, 2017). Bu çalışmada birinci yazar olarak yer alan araştırmacı, sınıfın matematik öğretmeni olup, çalışmayı matematik uygulamaları derslerinde gerçekleştirmiştir.

2.1. Katılımcılar

Çalışmanın katılımcıları İç Anadolu Bölgesi'nde bulunan bir ortaokuldaki altıncı sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Bu sınıfta, akademik olarak başarılı, orta düzeyde başarılı ve daha az başarılı 24 öğrenci bulunmaktadır. Çalışma sınıfta bulunan tüm öğrenciler ile birlikte yürütüldüğünden sınıf, beşer kişiden oluşan 4 grup ve dört kişiden oluşan 1 grup olmak üzere toplam 5 gruba ayrılmıştır. Öğrencilerin matematiksel modelleme problemi üzerinde işbirliği halinde çalışabilmesi için grup çalışması yönteminden yararlanılmıştır (Erbaş vd., 2016). Gruplar belirlenirken öğrencilerin akademik başarıları dikkate alınarak grupların heterojen yapıda olması sağlanmıştır. Böylece öğrencilerin akran öğrenme sürecinin desteklenmesi hedeflenmiş ve akademik olarak daha az başarılı öğrencilerin de çalışmaya dahil olması amaçlanmıştır.

2.2. Araştırma Tasarımı

Daha öncede belirtildiği üzere bu çalışmada altıncı sınıf öğrencilerinin bilişsel modelleme yeterliliklerine odaklanan bir tez çalışmasından bir kesit yansıtılmaktadır. Tez çalışması ön uygulama ve asıl uygulama olmak üzere iki aşamadan oluşmaktadır. Çalışmanın ön uygulama aşamasında öğrencilere literatürde yer alan 3 modelleme problemi (Bukova Güzel ve diğerleri, 2016) sorulmuş ve bu süreçte yaşadıkları zorluklar belirlenmiştir. Matematiksel modelleme döngüsünün öğrencilere tanıtılmasının onların matematiksel modelleme yeterliliklerinin gelişimine katkıda bulunacağına dair öneriler sebebiyle (Borromeo Ferri, 2018), öğrencilerin matematiksel modelleme problemlerine dair fikirleri oluştuktan sonra, bilişsel modelleme döngüsü öğrencilere tanıtılmıştır. Borromeo Ferri (2018) modelleme döngüsünün öğrencilere tanıtılmasının faydalarını şu şekilde açıklamaktadır;

- Öğrencilerin matematiksel modellemenin ne anlama geldiğini anlamalarına,
- Öğrencilerin modelleme problemlerini çözerken süreçte nerede olduklarını anlamalarına,
- Öğrencilerin modelleme sürecinde hangi basamaklardan geçtiğini, nelerin eksik olduğunu, üstbilişsel düzeyde düşünmelerine yardımcı olur.

Matematiksel modellemenin gelişmiş olduğu Almanya'da yapılan çalışmalarda da vurgulandığı üzere modelleme döngüsü öğrencilerin modelleme sorusu çözerken ne yaptıklarını daha iyi anlamalarına yardımcı olmaktadır (Blum ve Leiss, 2007). Tüm bunlara dayanarak, modelleme döngüsü öğrencilere tanıtıldıktan ve çözüm sürecinde döngüden nasıl yararlanacakları anlatıldıktan sonra çalışmanın asıl uygulama aşamasına geçilmiştir. Bu aşamada araştırmacı tarafından hazırlanan 3 farklı matematiksel modelleme problemi sorularak öğrencilerin modelleme sürecindeki bilişsel yeterlikleri incelenmiştir. Bu makalede özel olarak asıl uygulama aşamasında sorulan ilk modelleme problemi olan Okul Bahçesinin Ağaçlandırılması probleminin (Ek 1'de verilmiştir) çözüm sürecine odaklanılmıştır. Bu problem belirlenirken, öğrencilerin matematik dersinde öğrendikleri çarpanlar ve katlar, alan hesabı gibi kazanımları içermesi, gerçek hayat problemi olması, öğrencilerin kendi hayat deneyimlerinden yani kendi okul bahçelerinden yola çıkarak çözüm üretmeye çalışması ve grup çalışmasına uygun olması gibi kriterler dikkate alınmıştır.

2.3. Veri toplama Süreci

Bu çalışmada gözlem, görüşme ve doküman gibi farklı veri toplama araçlarından yararlanarak öğrencilerin modelleme yeterlikleri hakkında ayrıntılı bilgi edinmek amaçlanmıştır (Karataş, 2015; Rossman ve Rallis, 2012). Grup çalışmaları esnasında her bir gruptan alınan ses kayıtları, tüm sınıfa hitaben gerçekleşen aktiviteler veya konuşmalar (örneğin öğretmenin tüm sınıfa verdiği yönergeler) için alınan ses kaydı, özel olarak bir gruptan alınan video kaydı, öğrenci çözüm kağıtları ve öğretmenin gözlem notları bu çalışmanın veri grubunu oluşturmaktadır.

Bilişsel modelleme süreçlerinin incelendiği bu çalışmada, öğrenciler modelleme problemi üzerinde çalışırken, problemi okumaları, problem hakkında konuşmaları, grup içinde problemde ne sorulduğu üzerine tartışmaları ve çözüm için neler yaptıkları, nasıl düşündükleri doğrudan gözlem yöntemiyle belirlenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Gruplar modelleme problemleri üzerinde çalışırken, öğrencilerle araştırmacı arasında yaşanan diyaloglar ve karşılıklı etkileşim sayesinde bilişsel süreçler açığa çıkarılmıştır (Patton, 1987). Klinik görüşme yönteminden yararlanan bu çalışmada araştırmacı, gruplara modelleme problemi üzerinde çalışırken problemde ne anladıkları, çözüm için gerekli verileri nasıl belirledikleri, nasıl bir model oluşturdukları, neden bu modeli tercih ettikleri, modellerinin gerçek hayata uygun olup olmadığı, hangi matematiksel işlemleri yaptıkları gibi sorular sormuştur. Bu sayede modelleme problemleri üzerinde çalışan öğrencilerin zihinlerinde neler canlandığı, bilişsel becerileri, hata veya yanlışları, karşılaştıkları zorluklar belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırma bir altıncı sınıfta bulunan 24 öğrencinin tamamıyla yürütüldüğünden, aynı anda sınıf içerisinde 5 farklı grup problem üzerinde çalıştığından bu süreçte veri kayıplarının önüne geçebilmek için tüm gruplardan ses ve bir gruptan video kaydı alınmıştır (Büyüköztürk vd., 2016). Gözlem ve görüşmenin yanı sıra bu araştırmanın önemli bir veri kaynağını çalışma kağıtları oluşturmaktadır. Araştırmacı, öğrencilerin süreç boyunca çalışma kağıtlarına aldıkları notları, yaptıkları işlemleri silmemelerini ayrıca düşündüklerini grup içinde tartıştıklarını, oluşturdukları modelleri, yapılan işlemlerin tamamını not almalarını istemiştir. Böylece, çalışma kağıtları öğrencilerin modelleme sürecinde sergiledikleri bilişsel becerilerin açığa çıkmasına yardımcı olmuştur. Gruplar çözümünü tamamladıktan ve sunumlarını yaptıktan sonra çözüm kâğıtları araştırmacı tarafından toplanmış, ses ve video kayıtlarıyla eş zamanlı olarak incelenmiştir. Böylece öğrencilerin çözüm sürecinde nasıl ilerledikleri, neler düşündükleri, çözüm için nasıl bir yol belirledikleri grup içi tartışmaları, hangi işlemleri yaptıkları ya da varsa yaptıkları hatalı işlemlerin neler olduğu belirlenmeye çalışılmıştır.

2.4. Veri Toplama Sürecinde Araştırmacının Rolü

Grup çalışmaları sırasında araştırmacı, gruplar arasında gezerek öğrencilerin çalışmalarını gözlemlemiş, zorlandıkları kısımlarda stratejik sorular sorarak matematiksel düşünme süreçlerini desteklemiş ve onlara çözüm sürecinde rehberlik etmiştir (Blum ve diğerleri, 2009). Gerekli durumlarda "Problemi okuduğunuzda zihninizde neler canlanıyor?", "Problemin ilgili kısmına dikkat ettiniz mi?", "Sizce geliştirdiğiniz varsayım gerçek hayata uygun mu?", "Grup içinde problemi anlamak adına bir tartışma yürüttünüz mü?" gibi sorular sorarak öğrencileri grup çalışmasına, grup içi tartışmaya yönlendirmiş ve çözümleriyle ilgili varsa hatalarına dikkat çekmeye çalışmıştır.

2.5. Veri Analizi

Bu çalışmada veriler, Corbin ve Strauss'un (2015) kuramsal çerçeveye bağlı içerik analizi yönteminden yararlanılarak ve Borromeo Ferri'nin (2007) bilişsel modelleme döngüsü kuramsal çerçeve alınarak analiz edilmiştir. İçerik analizinde amaç, birbiriyle bağlantılı verileri belirleyerek bunları belirli kodlar ve temalar altında birleştirmek ve yorumlamaktır. Kuramsal çerçevesi belli olan araştırmalarda, temalar kuramsal çerçeveye göre belirlenebilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu çalışmada da kuramsal çerçeve bilişsel modelleme perspektifi

olduğundan, temalar bu perspektife bağlı kalınarak belirlenmiştir. Bu süreçte öğrencilerin modelleme problemleri üzerinde çalışırken yaptıkları çözümler, gözlemci notları ve transkriptler eş zamanlı incelenerek, modelleme sürecindeki bilişsel yeterlikleri kuramsal çerçeve bağlamında değerlendirilmiş ve kodlar belirlenmiştir. Tablo 1’de bilişsel modelleme döngüsü bağlamında elde edilen kodlar verilmiştir.

Tablo 1. Modelleme Basamakları Altında Belirlenen Kodlar

Modelleme Basamakları	Kodlar
Problemi Anlama	Problemi okuma Not alma ve isteneni belirleme Problem durumunu açıklama
Sadeleştirme	Gerekli veriyi ayırt etme Varsayımda bulunma
Matematikselleştirme	Varsayımda bulunma Gerçek hayat deneyimlerini matematiğe aktarma ve model oluşturma Modeli geliştirme
Matematikselsel Olarak Çalışma	Model üzerinde matematiksel işlem yapma Matematikselsel bilgiyi kullanma Çözüm için gerekli olmayan işlemler yapma
Yorumlama	<i>(Çalışma esnasında herhangi koda ulaşlamamıştır.)</i>
Doğrulama	<i>(Çalışma esnasında herhangi koda ulaşlamamıştır.)</i>

Kodlar belirlenirken, ses ve kamera kaydı ile öğrenci çözüm kâğıtları eş zamanlı incelenmiş ve bilişsel modelleme basamaklarıyla ilişkilendirilmiştir. Örneğin; grupların modelleme problemini okuyup üzerine tartışmaları, grup arkadaşlarına problemi anlatmaları ve kendi yorumlarını söylemeleri problemi anlama adına yapılan çalışmalar olduğu için problemi anlama aşamasıyla ilişkilendirilmiştir.

2.6. Güvenirlik Geçerlik

Durum çalışmalarında üç veya daha fazla veri kaynağından elde edilen bilginin aynı sonucu işaret etmesinin geçerlik ve güvenilirliği arttırdığı belirtilmektedir (Yin, 2017). Bu anlamda, çalışmanın geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak amacıyla çeşitli veri toplama yöntemleri kullanılmış ve veri çeşitlemesine gidilmiştir (Creswell, 2017). Özel olarak, yapısal geçerliği arttırmak için gözlem, görüşme ve doküman gibi farklı veri toplama kaynaklarından yararlanılmış, grup çalışmaları sırasında ses kayıtları alınmış, bir grubun kamera kaydı alınmış, öğrenci çözüm kâğıtları toplanmış, süreç esnasında ve süreçten hemen sonra araştırmacının tuttuğu gözlem notlarından faydalanılmıştır (Akar, 2016).

BULGULAR

Altıncı sınıf öğrencilerinin bilişsel modelleme yeterliklerinin incelendiği bu çalışmada, öğrencilerin modelleme sürecindeki bilişsel aktiviteleri problemi anlama, sadeleştirme, matematikselleştirme, matematikselsel olarak çalışma, yorumlama ve doğrulama aşamaları altında

açıklanmıştır. Bu bölümde bilişsel modelleme perspektifi çerçevesinde grupların çözüm sürecinden elde edilen bulgular verilmiştir.

3.1. Problemi Anlama

Bilişsel modelleme perspektifinin ilk basamağı olan problemi anlama aşamasında öğrencilerin problemde verilen gerçek yaşam durumunu anlamlandırmaları ve zihinlerinde bir yapı oluşturmaları gerekmektedir. Bu aşamada genel olarak grupların problemi okudukları, grup içinde problem hakkında konuştukları, problemde önemli gördükleri kısımları belirledikleri ve bunları not aldıkları belirlenmiştir. Ancak yapılan bu çalışmaların problemi anlamak için yeterli olmadığı, verilen ve istenenleri tam olarak incelemedikleri, daha problem anlaşılmeden matematiksel işlemler yapmaya yöneldikleri gözlemlenmiştir. Problem anlaşılmeden matematiksel işlemlere geçtikleri için, çözüm sürecinde problemi anlama aşamasına geri dönmeleri gerekmiştir. Problemi anlama başlığı altında çalışma süresince açığa çıkan kodlar problemi okuma, not alma ve isteneni belirleme, problem durumunu açıklama olarak belirlenmiştir. Aşağıda bunlara yönelik bulgular verilmiştir.

3.1.1. Problemi Okuma

Problemi okuma, problemi anlama aşamasında tüm gruplar tarafından ilk olarak gerçekleştirilen eylem olmuştur. Grup 2'deki öğrencilerin bireysel olarak problemi okuduktan sonra, birbirleri ile problemde önemli gördükleri kısımları konuştukları diyalog kesiti aşağıda verilmiştir.

Eylül: Problemi okudunuz mu?

Deniz: Okuduk.

Selin: Okuduk, ilk önce problemi anlayalım.

Eylül: Anladınız mı?

Deniz: Yani, evet.

Eylül: Bizim için burada önemli yerler var. Mesela ağaçlarımızın tüm bahçeyi kaplamaması gerekmekte. Birde beden eğitimi falan yapılıyor. Birinci olarak önemli olan ne?

Deniz: En fazla ağacı dikmek ve beden eğitimi dersi için alan kalması

Selin: Fidanlar arası mesafe kalması..

Problemi okuma, sadece ilk başta yapılan bir eylem değil, süreç boyunca devam eden bir eylem olmuştur. Öğrencilerin problemle ilgili takıldıkları noktalarda tekrar tekrar problemi okudukları gözlemlenmiştir. Aşağıda verilen diyalog kesitinde öğrencilerin problemi tekrar okuma ihtiyacı hissettikleri görülmektedir.

Tuna: Çamlar arası mesafe daha kısa.

Eylül: Olabilir ama bunlardan birini dikmek zorunda mıyız? Nerede yazıyor o? Bir daha bir okusak, Şurayı okusak. (Problemin ilgili bölümünü gösterir.)

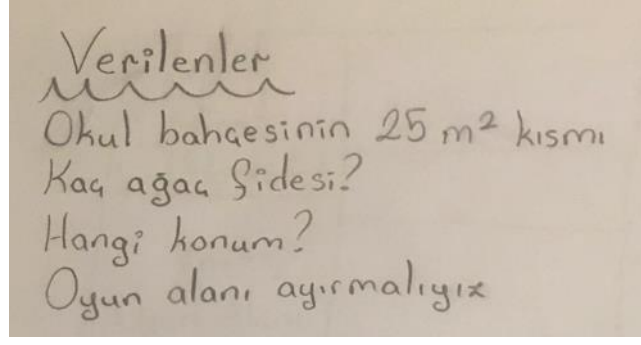
Tuna: Burada hangi ağacı dikeceğimizi söylememiş ki.

Deniz: Çam ve ihlamur fidan dikim aralıkları diyor.

Öğrenciler, bazen problemi anlamakta zorluk yaşadıkları, bazen hatalı çözümler yaptıkları için ya da araştırmacının problemin ilgili kısmına dikkat çekmesi üzerine problemi tekrar gözden geçirmişlerdir.

3.1.2. Not Alma ve İsteneni Belirleme

Problemi okuduktan sonra, verilenler istenenler gibi bilgileri öğrencilerin not aldığı aşlında problemi daha sade bir hale getirdikleri gözlemlenmiştir. Şekil 2'de Grup 1'deki öğrencilerin problemde verilen bilgilerden önemli gördükleri kısımları ve çözüm sürecinde dikkate almaları gereken ifadeleri not aldıkları görülmektedir.

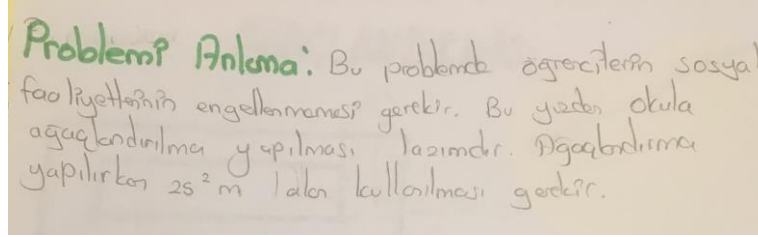


Şekil 2. Not Alma ve İsteneni Belirleme

Burada öğrencilerin okul bahçesine dikilecek ağaçları planlarken bahçenin farklı kullanım amaçlarına da dikkat ederek, konum ve oyun alanını da not almaları, rutin bir problem ile modelleme problemi arasındaki farklara dikkat etmeye başladıklarını ve bunu çözüm sürecine yansıttıklarını göstermektedir. Çünkü bu problemde amaç sadece kaç tane ağaç dikileceğini matematiksel olarak hesaplamak değil, bu ağaçların nasıl konumlandırılacağına karar verirken bahçenin farklı kullanım amaçlarına da dikkat etmektir. Bu anlamda öğrencilerin problemi anladıkları ve not almayı etkili bir şekilde kullandıkları söylenebilir.

3.1.3. Problem Durumunu Açıklama

Uzun metinli bir gerçek hayat problemini anlamaya çalışan öğrencilerin, grup içinde problem hakkında konuştukları ve problem durumundan anladıklarını kendi cümleleriyle yazdıkları belirlenmiştir. Aşağıda verilen Şekil 3'te Grup 3'deki öğrencilerin çalışma kağıdından bir kesit verilmiştir.



Şekil 3. Problem Durumunu Açıklama

Grup 3'teki öğrencilerin aldıkları nota bakıldığında sadece ağaç dikim alanına değil, bahçenin farklı kullanım amaçlarına da dikkat ettikleri görülmektedir.

3.2. Sadeleştirme

Bu aşamada öğrencilerin çözüm için ihtiyaç duyulan bilgileri ayırt etmeleri, eğer gerekli ise kendi yaşam deneyimlerinden yani ön bilgilerinden yararlanarak problemde verilmeyen verileri tamamlamaları beklenmektedir. Sadeleştirme başlığı altında çalışma süresince açığa çıkan kodlar gerekli veriyi ayırt etme ve varsayımda bulunma olarak belirlenmiştir. Aşağıda bunlara yönelik bulgular verilmiştir.

3.2.1. Gerekli Veriyi Ayırt Etme

Okul bahçesinin ağaçlandırılması problemi uzun metinli bir modelleme problemidir. Bu sebeple öğrencilerin problemin çözümünde gerekli olan bilgileri özetlemek için not aldığı yani problemi sadeleştirdiği görülmüştür. Öğrencilerin problemi okuduktan ve problem durumunu anladıktan sonra grup arkadaşlarıyla birlikte problemde önemli kısımları belirledikleri, Grup 2'deki öğrenciler arasında aşağıda verilen diyalog kesitinde görülmektedir.

Selin: Önemli olan yerleri belirleyelim.

Eylül: Fosforlu kalemle çizelim. Şimdi neresi var?

Selin: 25 metrekare olması.

Eylül: Ağaçlandırma çalışmalarının okuldaki diğer aktiviteleri az etkilemesi

Deniz: Son cümleyi tamamen çizeceğiz.

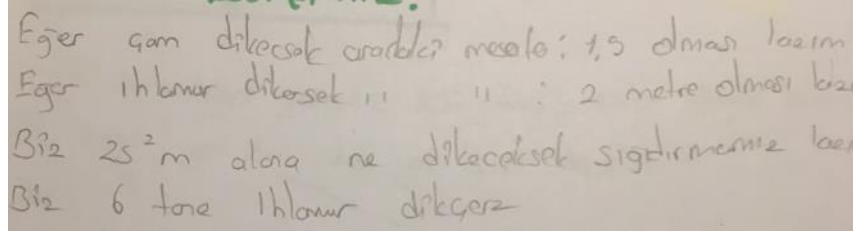
Eylül: Şimdi biz önemli yerleri belirledik.

Deniz: Gerekli bilgileri belirledik.

Yukarıda verildiği gibi grup içinde gerçekleşen bu diyaloglar, öğrencilerin problemi sadeleştirme adına çalışma yürüttüklerini göstermektedir.

3.2.2. Varsayımda Bulunma

Problem üzerinde çalışırken öğrencilerin model oluşturmadan önce çeşitli varsayımlarda buldukları gözlemlenmiştir. Bu varsayımlar henüz matematiksel işlemlerle denenmemiştir ve öğrencilerin grup içinde oluşturabilecekleri model hakkındaki konuşmalarından oluşmaktadır. Aşağıda Şekil 4'te çözüm kâğıdından verilen kesitte Grup 3'teki öğrencilerin çam ve ıhlamur ağaçları arasındaki mesafeyi ve bahçede ağaç dikilecek alanı not aldıkları görülmektedir. Bununla birlikte kaç tane ağaç dikileceğine dair bir varsayımda bulunmuş olsalar da henüz matematiksel bir gösterim gerçekleştirilmemiştir.



Şekil 4. Varsayımda Bulunma

Öğrencilerin bu varsayımı üzerine araştırmacı neden ıhlamur dikmeyi planladıklarını sormuştur. Aşağıda verilen diyalogda öğrenciler, ıhlamur ağacını seçmelerinin sebebinin dikim mesafesinin tam sayı olması ile açıklamışlardır. Yani öğrenciler çam ağacının dikim mesafesi olan 1,5 metre (ondalık sayı) ile işlem yapmak istemedikleri için ıhlamur ağacı dikmeyi tercih ettiklerini söylemişlerdir.

İlgin: Biz okul bahçesine çam ağacı yerine ıhlamur dikmeye karar verdik.

Araştırmacı: Neden öyle düşündünüz?

İlgin: Çünkü daha aralıklı oluyor 2m 2m olunca daha geniş oluyor işe yarıyor.

Araştırmacı: Ne anlamda işe yarıyor? Ama 1,5 dikerseniz de daha çok ağaç dikersiniz.

Çağan: Ama öyle tam bulamıyoruz. (Çam ağacının dikim aralığının 1,5 metre olmasından dolayı tam bulamadıklarını söylemektedir).

Problemdeki öncüllere ve gerçek hayata uygunluğuna dikkat etmek yerine öğrencilerin burada işlem kolaylığını tercih ettikleri anlaşılmaktadır. Araştırmacı sadece işlem kolaylığına bakarak bir varsayımda bulunmanın gerçek hayat bağlamına uygun olmadığını öğrencilere fark ettirmeye çalışmıştır.

3.3. Matematikselleştirme

Problemin çözümüyle ilgili sözel olarak ifade edilen varsayımların, düşüncelerin matematik diline çevrildiği basamak matematikselleştirme olarak adlandırılmaktadır. Bu aşamada öğrencilerin problemde verilenlere ve istenenlere dikkat ederek çözüm için bir model oluşturmaları beklenmektedir. Matematikselleştirme başlığı altında çalışma süresince açığa çıkan kodlar varsayımda bulunma, gerçek hayat deneyimlerini matematiğe aktarma ve model oluşturma, modeli geliştirme olarak belirlenmiştir. Aşağıda bunlara yönelik bulgular verilmiştir.

3.3.1. Varsayımda Bulunma

Modelleme sürecinde çözüm için oluşturacakları modeli belirlerken öğrencilerin bazı varsayımlarda buldukları fark edilmiştir. Matematikselleştirme olarak ele alınan bu varsayımlar doğrudan model oluşturma ile ilgilidir. Aşağıda örnek olarak verilen diyalog kesitinde Grup 4'teki öğrenciler çarpanlara ayırma konusunu hatırlayarak 25 m^2 'lik bir alan elde etmek için hangi sayıların çarpılması gerektiğini belirlemişler ve modellerini bu varsayım üzerinden kurmaya karar vermişlerdir.

Melis: Hocam biz çarpanlara göre yaptık. 25 bulabileceğimiz sayıları bulmaya çalıştık. Bir kenarı 4 bir kenarı 5 olan bir alan bir de bir kenarı 5 bir kenarı 1 olan bir alan, ikisini toplayınca 25 oluyor.

Araştırmacı: Ayrı alanlar kullanmışsınız böyle de yapabilirsiniz tabii ki. Peki ağaçları nasıl dikmeyi planlıyorsunuz?

Ece: Yani şöyle bir kareye mesela... Ihlamurun daha çok yere ihtiyacı olduğu için burayı verebiliriz.... (Ses kaydı olduğu için öğrencinin nereyi gösterdiği bilinmemektedir)

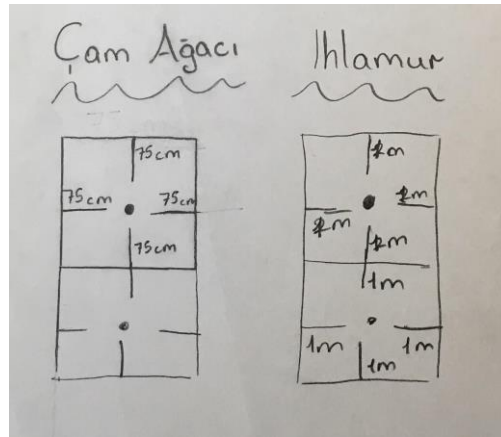
Araştırmacı: Ağaçları nasıl dikeceğinizi de belirleyin ve kaç fidan gerektiğini de hesaplamaya çalışın.

Çarpanlar ve katlar konusunu çözüm sürecinde kullanmaları öğrencilerin matematik dersinde öğrendikleri kazanımları gerçek hayat problemleri ile ilişkilendirdiklerini ve buna dayanarak varsayımda bulduklarını göstermektedir. Araştırmacı burada öğrencilere ağaçları nereye dikileceğini sorarak bu varsayımlarını model oluşturmak için kullanmaları yönünde teşvik etmektedir.

3.3.2. Gerçek Hayat Deneyimlerini Matematiğe Aktarma ve Model Oluşturma

Gerçek yaşama uygun modeller üretebilmek için öğrencilerin gerçek yaşam deneyimlerinden yola çıkmaları gerekmektedir. Bu problemde de öğrencilerin model oluştururken okul bahçesinde gördükleri ağaçlardan yola çıktıkları aşağıda verilen diyalog kesitinden ve Şekil 5'ten anlaşılmaktadır.

Duru: Çarpanlar ve katlar özelliğini kullanacağımızı anladık. Bahçede de gördüğümüz gibi mesafeler vardır duvara karşı... Şurada (çam ağacı modelini kastetmektedir) onun yarısını yaptık ve 75 cm oldu. Çam ağaçları arasındaki mesafe de 1,5 m oldu.



Şekil 5. Model Oluşturma

Yukarıda verilen Şekil 5'de öğrencilerin gerçek yaşama dikkat ederek oluşturdukları matematiksel modelde ağaçların dikim aralıklarına ve nasıl konumlandırılacağına dikkat ettikleri görülmektedir. Burada nokta olarak belirttikleri kısım ağacın dikileceği yer ve etrafındaki mesafelerde bırakılması gereken boşlukları göstermektedir.

3.3.2. Modeli Geliştirme

Süreç içerisinde öğrenciler varsayımlarını geliştirerek, daha ideal, gerçek hayata daha uygun modellere ulaşmışlardır. Problemi okuduktan sonra ilk oluşturdukları varsayım ve buna göre elde ettikleri modeldeki eksik ve hataları grup içi tartışmalarla ya da araştırmacının rehberliğiyle fark edip modellerini geliştirmişlerdir.

Aşağıda verilen diyalog kesiti ve Şekil 6'da Grup 2'nin model oluşturma sürecini incelediğimizde, öğrencilerin ilk aşamada çam ve ıhlamur ağaçlarını yan yana dizdikleri ve çam ve ıhlamur ağaçları arasında hem 1,5 metre hem de 2 metre mesafe bıraktıkları anlaşılmaktadır. Ayrıca oluşturdukları modelde ağaçların dikim alanının enini hesaba katmadıkları yani tek boyutlu düşündükleri de belirlenmiştir.

Tuna: İşte benim dediğim çam çam ıhlamur diye gidip bir tane daha çam yaptığımızda tam oluyor.

Eylül: O zaman çizelim. (Deniz modeli çizmeye başlar çam ağacı ardından 1,5 metre boşluk sonra tekrar çam ağacı ardından 2 metre boşluk ve ıhlamur ağacı (Şekil 5))

Tuna: Çam ıhlamur şeklinde gideceğiz sonunda 2 tane çama ihtiyacımız var. toplayınca 5 oluyor.

Selin: Çam ıhlamur çam şeklinde de olabilir.

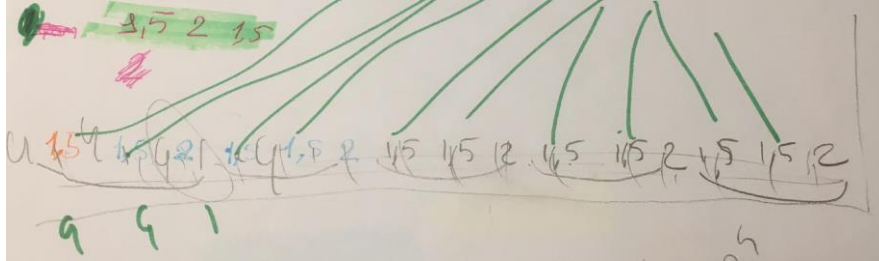
Deniz: Çam çam ıhlamur...

Eylül: 1 ıhlamur, 2 çam. Öyle mi yapalım? Örüntü gibi. (Modeli oluşturmaya devam ederler)

Araştırmacı: Neler yaptınız?

Eylül: İlk önce önemli yerleri belirledik. Sonrada bir örüntü oluşturmaya çalıştık. 1,5 metre, 1,5 metre, 2 metre şeklinde ilerlerse toplamda 5 metre ediyor.

Araştırmacı: Peki çam ve ıhlamur ağaçları arası mesafe ne kadar olmalı? Bu çözüme göre hem 1,5 metre hem 2 metre aralık bırakmış oldunuz. Tabii bu arada alan hesabı yapmanız gerektiğini unutmayın. İki boyutlu bir şekilde çalışıyorsunuz. Bakın fidan dikimlerinin kare şeklinde olacağı soruda yazıyor. Yani sadece düz bir çizgi değil.



Şekil 6. Modeli Geliştirme-1

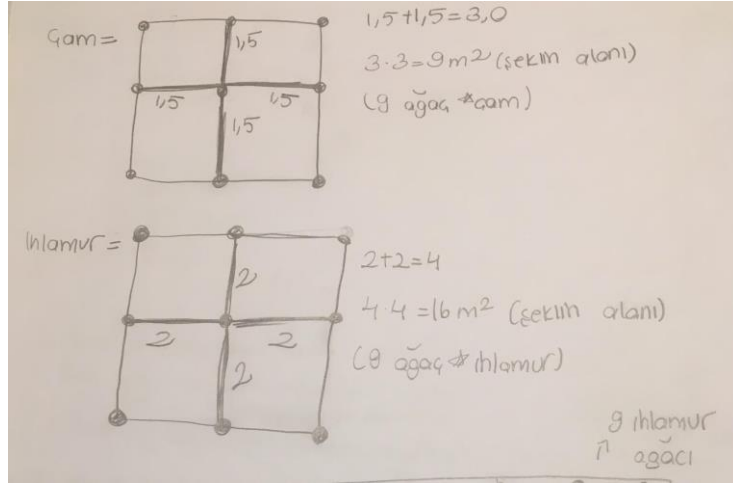
Grup 2'deki öğrencilerin, uzunlukları toplayarak alan elde edeceklerini varsaydıkları anlaşılmaktadır. Araştırmacı öğrencilere tek boyutlu değil iki boyutlu bir şekil üzerinde çalışacaklarını ve alan hesabı yapacaklarını hatırlatmıştır. Bunun üzerine çalışmaya devam eden öğrencilerin geliştirdikleri yeni varsayımlarına ait diyalog kesiti ve buna bağlı olarak oluşturdukları model (Şekil 7) aşağıda verilmiştir.

Eylül: 25 m²'lik alan için, mesela bunu bir dikdörtgen olarak düşünersek bir tarafı 25 bir tarafı 1, bir tarafı 5, diğer tarafı 5 öyle düşündük. Oradan ilerlemeye çalışacağız.

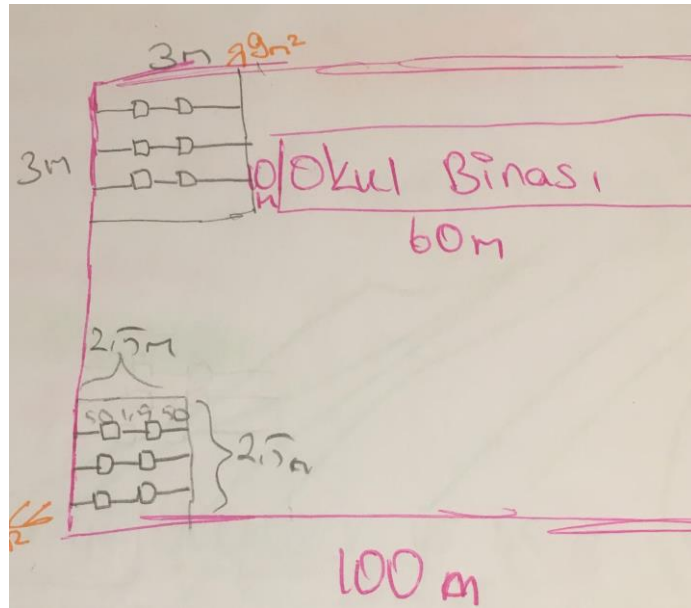
Araştırmacı: Oradan ilerleyebilirsiniz.

Grup 2'deki öğrencilerden Eylül ile araştırmacı arasında geçen diyalogda Eylül, alan kavramını anladıklarını ve ağaçların dikileceği yerin alanını 25'in çarpanlarına göre hesaplayacaklarını anlatmaktadır. Öğrencilerin zihninde problem durumunun daha somut hale geldiği görülmektedir. Çözümlerinde alan kavramına dikkat ettikleri, modellerini kurarken tek

boyutlu düşünmedikleri, ancak bu sefer de köşelerdeki ağaçlardan sonra mesafe bırakmadıkları aşağıda verilen çözüm kâğıdında (Şekil 7) görülmektedir.



Grup 2'de öğrenciler, köşelere dikmeyi planladıkları ağaçlar konusunda uyarılmışlardır. Ayrıca problemde verilen dikim mesafeleri öğrencilere hatırlatılmıştır. Araştırmacı diğer gruplarda da benzer yanılgılar gözlemlediği için öğrencileri okul bahçesine indirerek ağaçların dikim aralıklarını, bahçe duvarı ile ağaçlar arasındaki mesafeyi gözlemlemelerini sağlamıştır. Yapılan ağaç gözleminden sonra öğrencilerin modelini geliştirdiği ve gerçek yaşama daha uygun bir model oluşturdukları Şekil 8'de görülmektedir.



Son oluşturdukları modelde (Şekil 8) öğrencilerin hem ağaçlar arası mesafeye hem de ağaçların dikim şekline dikkat ettiği görülmektedir.

3.4. Matematiksel Olarak Çalışma

Modelleme basamağının bu aşamasında öğrencilerin, çözüm için oluşturdukları matematiksel model üzerinde çalışmalarını, matematiksel işlemler yaparak bir sonuç elde etmeleri gerekmektedir. Matematiksel olarak çalışma basamağı altında çalışma süresince açığa çıkan

kodlar, model üzerinde matematiksel işlemler yapma, matematiksel bilgiyi kullanma, çözüm için gerekli olmayan işlemler yapma olarak belirlenmiştir.

3.4.1. Model Üzerinde Matematiksel İşlem Yapma

Matematiksel bir model oluşturan öğrencilerin model üzerinde çalışarak matematiksel bir sonuç elde ettikleri belirlenmiştir. Aşağıda Grup 5 ve araştırmacı arasında geçen diyalog kesitinde öğrencilerin yaptıkları matematiksel işlemleri anlattıkları görülmektedir.

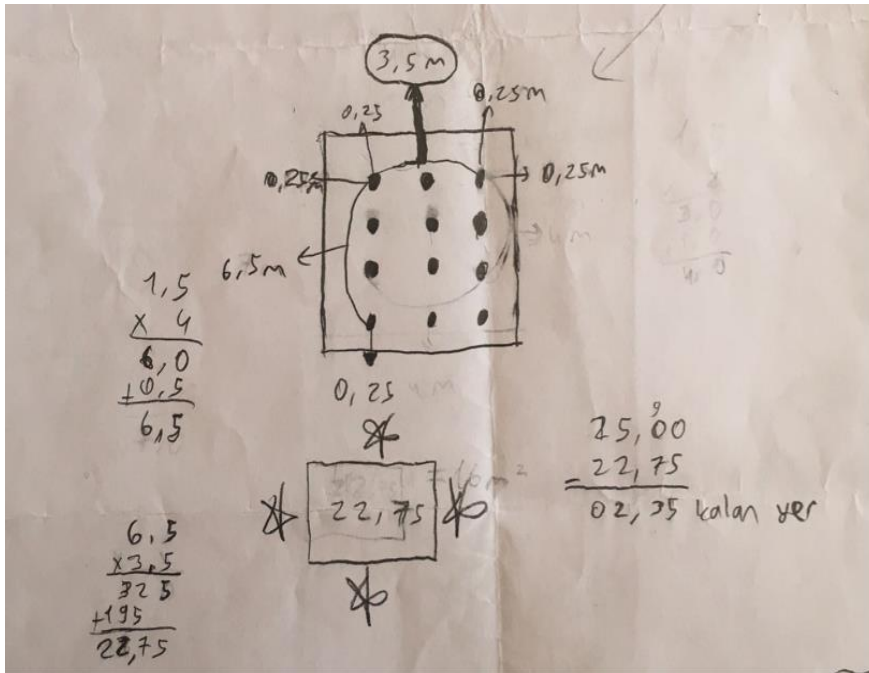
Betül: Biz buraya 9 tane fidan dikmeyi düşündük. Kenarlardan yukardan aşağıdan yarım metre boşluk bırakarak yaptık. Bu fidanlar çam, bunların arasında 1,5 metre boşluk var. Buradan yarım metre, buradan yarım metre (Sağ ve sol kenarı kastetmektedir) boşluk olduğu için toplamda 1 metre kenarlardan boşluk var. 3 metrede fidanların arasında boşluk var. 4 metre burası (dikim alanının eni), 4 metre de burası (Dikim alanının boyu) yani 16 metrekare.

Araştırmacı: Ama daha fazla yeriniz var.

Betül: Evet 9 metrekare yerimiz kalıyor.

Araştırmacı: O zaman modelinizi büyütebilirsiniz. Daha fazla ağaç fidanı dikebilirsiniz kalan 9 metrekarelik bölümü de kullanmak için.

Öğrenciler ağaçların nasıl dikileceğiyle ilgili bir model geliştirmiş ve bu model üzerinde matematiksel işlemler yapmışlardır. Ancak problemde verilen 25 metrekarelik alanın tamamını kullanmamışlardır. Araştırmacı bu noktaya dikkat çekerek öğrencileri alanın tamamını kullanmaları için teşvik etmiştir. Aşağıda verilen Şekil 9'da öğrencilerin yaşanan diyalogdan sonra oluşturdukları model ve yaptıkları matematiksel işlemler verilmiştir. Burada öğrencilerin hem ağaç dikim aralıklarına dikkat ederek bir model oluşturdukları hem de dikim alanını genişlettikleri görülmektedir.



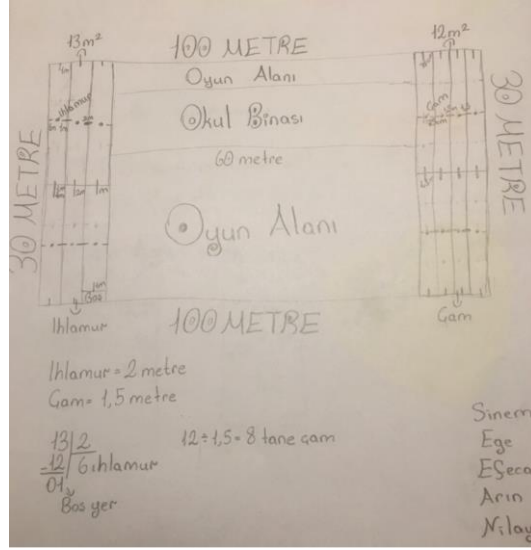
Şekil 9. Matematiksel Olarak Çalışma

Ancak Grup 5'in çözüm kağıdına bakıldığında ağaçları okul bahçesinde nereye konumlandıracakları üzerine çalışmadıkları anlaşılmaktadır. Oysaki problemde okul bahçesinin farklı amaçlar için kullanıldığı ve bu sebeple ağaçların uygun bir şekilde konumlandırılması gerektiği yazmaktadır. Buradan matematiksel bir sonuç bulunduğu öğrencilerin çalışmayı sonlandırdıkları görülmektedir.

3.4.2. Matematiksel Bilgiyi Kullanma

Matematiksel olarak çalışma aşaması öğrencilerin gerçek hayat problemine bir çözüm geliştirirken matematik bilgilerini kullanmalarını gerektirmektedir. Matematiksel ön bilginin eksikliği sebebiyle öğrencilerin bu aşamada zorluk yaşadıkları bilinmektedir.

Çam ve ıhlamur ağaçlarının nasıl dikileceğini model üzerinde gösteren Grup 1'deki öğrenciler, 25 metrekarelik alana kaç tane ağaç dikileceğini bölme işlemiyle hesaplamaya çalışmışlardır. Aşağıda verilen Şekil 10'da okul binasının sağ ve sol bölümünde 12 metrekarelik ve 13 metrekarelik iki ayrı alan belirledikleri ve bu alanlara kaç tane ağaç dikileceğini bulmak için alanı ağacın dikim aralığına böldükleri görülmektedir.



Şekil 10. Matematiksel Olarak Çalışma-Hatalı

Grup 1'deki öğrenciler, ağaçların dikim şeklini yani gerçek hayat bağlamını dikkate almadan işlem yaptıkları için elde ettikleri sonuçlar matematiksel olarak hatalı olmuştur. Öğrencilerin yaptıkları işlemlere bakıldığında (Şekil 10), matematiksel olarak problemin nasıl çözüleceği, hangi işlemin neden yapılacağı ile ilgili yeterli bilgileri olmadığı anlaşılmaktadır.

3.4.3. Çözüm İçin Gerekli Olmayan İşlemler Yapma

Öğrencilerin problemde verilenler ve istenenler üzerine düşünmeden matematiksel işlemler yapmaya başladıkları gözlemlenmiştir. Grup 2, Grup 4 ve Grup 5'teki öğrencilerin problemde verilen kenar uzunluklarını kullanarak çevre ve alan hesabı yaptıkları belirlenmiştir. Aşağıda bu durum ile ilgili Grup 4'teki öğrenciler ile yaşanan diyalogdan bir kesit verilmiştir.

Eren: 100 ile 30'u çarparsak 3000 eder.

Mehdiye: Evet!

Eren: Burası 600, burası 3000 (Kağıt üzerinde okul ve bahçenin alanını gösterir.)

Naz: 30 ile 100'ü çarparak 3000 dediniz bu o zaman bahçenin alanı değil mi?

Mehdiye: Ama okulla birlikte.

Naz: O zaman şurasının bu okulun dışındaki yerlerin alanı 2400 değil mi? Şimdi bunu bizim yaptığımız örüntü ile birlikte düşünelim. Biz ne bulduk? 5 tane ıhlamur, 10 tane çam.

Mehdiye: 15 tane ağaç

Naz: Metrekare ile metre dediği....

Mehdiye: Yani metrekare alan.

Naz: Benim biraz kafam karıştı.

Öğrenciler okul ve bahçenin alanını hesaplamışlar ve bu bilgileri ağaçların dikimi için geliştirdikleri varsayım ile birlikte kullanmaya çalışmışlardır. Ancak okul ve bahçenin alanı problemin çözümü için hesaplanması gereken bir veri olmadığından, ağaç dikim aralıklarıyla yaptıkları alan hesabı arasında bir ilişki kuramamış oldukları görülmektedir. Benzer şekilde Grup 5'teki öğrencilerin de okul bahçesinin ve okulun alanını hesapladıkları belirlenmiştir. Ancak elde ettikleri bu bilgiyi yine problemin çözüm süreciyle bağdaştıramadıkları aşağıda verilen diyalog kesitinde görülmektedir.

Yağmur: Biz bu bahçenin alanını bulduk okul binasını saymazsak alanı 2400 metrekare.

Araştırmacı: Peki, bu bilgi ne işinize yaradı?

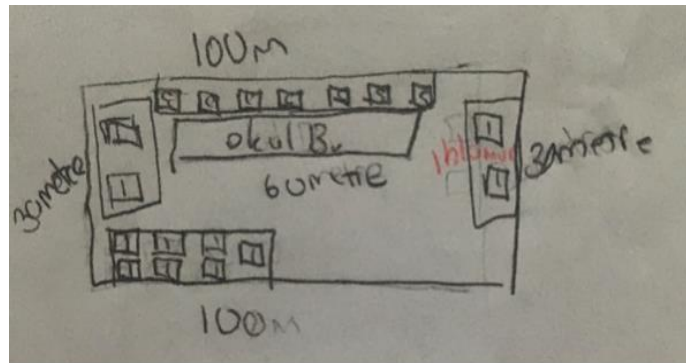
İzzet: Sonradan hiçbir işimize yaramadığını gördük.

Geleneksel problemlerde verilen her bilginin işlem sürecinde kullanılması ve eğer bir geometrik şekil verilirse alan ve çevre hesabı yapılmasına alışkın öğrencilerin problemde verilen ve istenenleri sorgulamadan ilerledikleri düşünülmektedir. Ayrıca yaşanan diyaloglardan, öğrencilerin de alan ve çevre hesabını çözüm sürecinde kullanmayacaklarının farkında oldukları anlaşılmaktadır.

3.5. Yorumlama ve Doğrulama

Modellemenin yorumlama aşamasında bulunan sonuçların gerçek hayat ile tutarlılığı, doğrulama aşamasında bulunan sonuçların hem işlemsel hem de gerçek hayat bağlamında kontrol edilmesi gerekmektedir. Çalışma boyunca yorumlama ve doğrulama aşamalarının en çok ihmal edilen basamaklar olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin matematiksel bir sonuç bulduktan sonra çalışmayı sonlandırdığı ve elde ettikleri sonuçların gerçek hayatla tutarlılığı üzerine bir tartışma yürütmedikleri görülmüştür. Bu duruma Grup 2'deki öğrencilerin çam ve ıhlamur ağaçlarını yan yana konumlandıkları Şekil 6'daki modelleri örnek gösterilebilir. Burada öğrenciler ağaç dikim şekline dikkat etmeden sadece dikim aralıklarını baz alarak tek boyutlu bir model oluşturmuşlardır. Yorumlama basamağı adına herhangi bir tartışma yürütmedikleri içinde modellerindeki bu hatayı fark etmedikleri düşünülmektedir.

Grupların genel olarak doğrulama basamağı üzerine de çalışma yapmadıkları belirlenmiştir. Örnek olarak Grup 4'teki öğrencilerin ağaçları konumlandıkları alanlar incelendiğinde okul binasının ve bahçenin uzunluğu ile orantılı olmadığı görülmektedir (Şekil 11). Grup 4'ün çiziminde ağaç dikilecek alan okul binasından daha büyük olacak şekilde modellenmiştir. Benzer şekilde Grup 1'deki öğrencilerin matematiksel olarak çalışma sürecindeki çizimleri (Şekil 10) incelendiğinde 12 metrekare ve 13 metrekare olarak belirledikleri alanları, okul bahçesinin bir kenarıyla yani 30 m ile aynı boyutta çizdikleri görülmektedir. Buradan öğrencilerin oluşturdukları modelin gerçek ölçülerle tutarlılığını sorgulamadıkları, okul bahçesinde ağaçların dikileceği alanı konumlandırırken gerçek uzunluklara dikkat etmedikleri anlaşılmaktadır. Yorumlama basamağıyla benzer şekilde öğrencilerin çözümlerinin doğruluğunu da kontrol etmedikleri gözlemlenmiştir.



Şekil 11. Hatalı Model

Modelleme döngüsünü tanıyor olmalarına rağmen çözümleri süresince çözüm kağıtlarında ya da diyaloglarında grupların diğer basamaklar ile ilgili çalıştığı belirlenirken yorumlama ve doğrulama basamaklarına dair düşündüklerini gösteren herhangi bir bulguya rastlanmamıştır. Yorumlama ve doğrulama basamaklarının tüm gruplar tarafından ihmal edilmesi öğrencilerin modelleme sürecinde hala problemi anlama, sadeleştirme gibi aşamalarda zorlanması ve çözüm bulana kadar yoğun bir şekilde çalışmalarını sonucu bu iki basamağa çalışmak için zaman ve enerjilerinin kalmamasıyla ilişkilendirilmiştir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

4.1. Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada, okul bahçesinin ağaçlandırılması problemi bağlamında, altıncı sınıf öğrencilerinin bilişsel modelleme yeterlikleri incelenmiştir.

Elde edilen bulgular doğrultusunda, öğrencilerin bilişsel modelleme perspektifinin ilk aşaması olan problemi anlama kısmında, problemi okuyup grup içinde problem hakkında tartıştıkları, not alıp isteneni belirledikleri, problem durumunu kendi cümleleriyle açıklamaya çalıştıkları belirlenmiştir. Fakat problemi anlama adına yapılan tüm bu eylemlere rağmen grupların problemi anlamakta zorluk yaşadığı ve gerçek hayat bağlamında düşünemedikleri Tekin Dede (2017) çalışmasına benzer şekilde görülmüştür. Öğrencilerin kendi deneyimlerine dayanan gerçek yaşam problemlerinin daha iyi anlaşıldığı söylenmektedir (Maaß, 2006). Buna dayanarak bu problemde çizilen okul bahçesi krokisi öğrencilerin kendi okullarına benzer olarak hazırlanmıştır. Ayrıca okulun arka bahçesinde ağaçlık bir alan olduğu için ağaçların dikim şekilleriyle ilgili gerçek yaşam deneyimine sahip oldukları düşünülmektedir. Ancak öğrenciler problemde verilenler üzerinden model oluşturmaya çalışsalar da, ilk aşamada başarılı olamamışlardır. Çünkü model oluştururken gerçek hayat bağlamını göz ardı ettikleri belirlenmiştir. Model oluştururken yaşadıkları bu zorluğun, problemde verilen ve model oluşturma sürecine dahil edilmesi gereken bazı noktalara (ağaçlar arası dikim mesafesi, ağaç dikim şekli) dikkat etmediklerinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Bilişsel modelleme sürecinin sadeleştirme aşamasıyla ilişkili olan bu davranışlar öğrencilerin model oluşturma sürecinde zorlanmalarına sebep olmuştur. Öğrencilerin gerçek yaşam bilgisini matematiğe aktarmada yaşadıkları bu zorluk fark edilince, araştırmacı, öğrencilerin okul bahçesinde bulunan ağaçları gözlemlemesini sağlamıştır. Bu sayede öğrenciler gerçek hayata daha uygun modeller oluşturabilmişlerdir.

Çalışmanın diğer bir sonucu da, öğrencilerin problemi anlamadan, model oluşturmadan matematiksel olarak çalışma aşamasına geçmeleri olmuştur. Benzer şekilde Özer ve Bukova Güzel'de (2020) çalışmalarında, problem anlaşılmadan matematiksel işlem yapmaya geçildiğinden bahsetmişlerdir. Ayrıca bu çalışmada öğrencilerin, problemin çözümünde gerekli olmayan işlemler yaptığı (örneğin okul bahçesinin alan ve çevresini hesaplama) görülmüştür. Öğrencilerin bu çalışmaya kadar karşılaştıkları rutin problemler düşünüldüğünde bir geometrik şekil ve kenar uzunlukları verildiğinde, genellikle sorulan bu şeklin çevresi ya da alanı olduğundan, bu hesapları yaptıkları düşünülmektedir. Bu durum öğrencilerin problemi özümsemeden, çözüm için gerekli planı yapmadan, problemde verilenleri kullanarak matematiksel bir sonuç elde etmeye eğilimli olduklarını göstermektedir. Benzer bir şekilde, İnan (2018) öğrencilerin, Şen Zeytun (2013) öğretmen adaylarının problemi anlamadan matematiksel sonuç bulmaya yöneldiğinden bahsetmektedir. Bununla birlikte öğrencilerin hatalı çözümler elde etmelerinin sebebi matematiksel ön bilgi eksikliği olarak belirlenmiştir. Benzer şekilde Hıdıroğlu'da (2017) öğrencilerin bilmedikleri matematiksel kavramlar yüzünden hatalı modeller elde ettiklerini belirtmiştir. Ayrıca yazar öğrencilerin matematiksel ön bilgilerinin yetersiz kalacağı endişesiyle daha kolay işlem yapacakları tercihlerde bulduklarını vurgulamıştır. Bu

çalışmada da öğrencilerde benzer bir eğilim ondalık sayılarla işlem yapmaktan kaçınma şeklinde gözlemlenmiştir.

Çalışmada göze çarpan önemli bir sonuç ise öğrencilerin yorumlama ve doğrulama basamaklarını tamamen ihmal etmeleri olmuştur. İlgili alanyazında da benzer sonuçlar yer almaktadır. Örneğin, Maaß (2006) 7. sınıf öğrencileriyle yürüttüğü çalışmasında benzer şekilde doğrulamanın eksik bırakıldığını, çoğu zaman yüzeysel bir incelemeden öteye gitmediğini ve üzerinde çok düşünülmediğini söylemiştir. Gerçek hayat bağlamı içeren modelleme problemlerinde özellikle yorumlama ve doğrulama basamaklarının farklı gruplarla (ortaokul, lise, öğretmen adayları) yapılan çalışmalarda da ihmal edildiği belirtilmiştir (Şen Zeytun, 2013; Toy, 2015). Bununla ilgili olarak, Asempapa ve Sturgill (2019), öğrencilerin modellerinin doğruluğunu ve uygunluğunu kontrol edebilmesi için, öğretmenlerin fırsat sağlaması gerektiğini belirtmişlerdir. Buradan hareketle bu çalışmada araştırmacı, çözüm sürecinde öğrencilere rehberlik ederek, modelleri üzerinde düşünmeleri ve varsa yanlış anlaşılmalara düzeltmeleri için teşvik etmiştir. Ayrıca, araştırmacı öğrencilerin okul bahçesindeki ağaçları gözlemlmelerine imkan tanıyarak ağaç dikimiyle ilgili gerçek hayat deneyimi yaşamalarını sağlamıştır. Böylece araştırmacının rehberliği ve yönlendirmesi ile öğrenciler yorumlama ve doğrulama basamakları üzerine düşünmüşler ve gerçek hayata uygun olmayan modellerini revize etmişlerdir. Borromeo Ferri (2018), modelleme problemleri çözerken uygulanacak rehberliğin, öğretmen eğitiminin önemli bir parçası olduğunu vurgulamış ve öğretmenin ne derece müdahale edeceğini, kendisinin belirlemesi gerektiğini belirtmiştir.

Çalışmanın kuramsal çerçevesi olan bilişsel perspektif ve öğrencilere çözüm sürecinde rehberlik etmesi amacıyla tanıtılan modelleme döngüsünün öğrenciler için bir yönerge niteliğinde olduğu ve çözüm süreçlerine şekil verdiği belirlenmiştir. Öğrencilerin çözüm sürecinde bilişsel basamakları takip ettikleri ve özellikle problemi anlama ve sadeleştirme aşamaları üzerinde daha sistemli çalıştıkları tespit edilmiştir. Modelleme döngüsünün tanıtılması öğrencilerin çözümlerini yapılandırmaları, değerlendirmeleri ve hatalarını tespit edebilmelerine imkan sağlamaktadır (Borromeo ferri, 2018). Benzer şekilde Blum ve Leiss (2007) yürüttükleri deney ve kontrol gruplu çalışmalarında, modelleme döngüsünü çözüm sürecinde kullanan deney grubunun modelleme yeterliklerini kontrol grubuna göre daha fazla geliştirdiklerini rapor etmişlerdir. Benzer şekilde, bu çalışmada da modelleme döngüsünün kullanılmasıyla öğrencilerin çözüm sürecinin düzene girdiği daha önceki problemlerden farklı olarak, verilen ve istenenleri not aldıkları gözlemlenmiştir.

4.2.Öneriler

Çalışmanın sonuçlarından hareketle, öğrencilerin bilişsel modelleme yeterliklerini geliştirmek için eğitim öğretimin tüm seviyelerinde öğrencilere modelleme problemleriyle çalışma fırsatı sağlanmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Modelleme problemleri ile gerçek hayat arasında bağlantı kurma noktasında önemli bir yere sahip olan yorumlama ve doğrulama basamaklarında yaşanan zorlukların aşılabilmesi için, öncelikle bu basamaklar ihmal edildiğinde ortaya çıkan hatalı ya da gerçek hayata uygun olmayan modellere dikkat çekilmelidir. Ayrıca öğrencilerin ihmal ettiği bu aşamalara vurgu yapan atomistik problemler çözülmesi önerilmektedir (Hıdıroğlu ve Özkan Hıdıroğlu, 2017). Öğrencilerin modelleme becerilerinin gelişimi için gerçek hayat bağlamında düşünmelerini sağlayacak sorular sorulmasının ve çözüm sürecinde rehberlik edilmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir. Ayrıca modelleme problemleri gibi karmaşık gerçek hayat problemlerinde, öğrencilerin çözümlerinin bir düzene girmesi ve nasıl ilerleyecekleri konusunda rehber olması için modelleme döngüsünün kullanılması önerilmektedir (Blum ve Leiss 2007). Modelleme problemlerini sınıfında uygulayacak öğretmenlerin, öğrencilerin yaşayabileceği zorlukların farkında olarak iş birliği ve akran öğrenmeyi desteklemek amacıyla grup çalışmalarına yer vermelerinin uygun olacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Akar, H. (2016). Durum çalışması. Saban, A. (Ed.), *Eğitimde nitel araştırma desenleri* (s.11-151) içinde. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Andresen, M. (2020). To learn about differential equations by modelling. *Proceedings of the 10th ERME Topic Conference MEDA 2020*. ISBN 978-3-9504630-5-7, 419-426.
- Asempapa, R. S., & Sturgill, D. J. (2019). Mathematical modeling: Issues and challenges in mathematics education and teaching. *Journal of Mathematics Research*, 11(5), 71-81.
- Bakırcı, C. (2016). *Matematiksel modelleme etkinliklerinin ortaokul öğrencilerinin PISA matematik başarı düzeylerine etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Barbosa, J. C. (2006). Mathematical modelling in classroom: A socio-critical and discursive perspective. *ZDM- International Journal on Mathematics Education*, 38(3), 293-301.
- Blomhøj, M. (2009). Different perspectives in research on the teaching and learning mathematical modelling. In M. Blomhøj & S. Carreira (Ed.), *Mathematical applications and modelling in the teaching and learning of mathematics: Vol. 461. Proceedings From Topic Study Group 21 at the 11th International Congress on Mathematical* (pp.1-17). https://doi.org/10.1007/978-3-319-12688-3_42
- Blum, W. (2011). Can modelling be taught and learnt? Some answers from empirical research. In G. Kaiser, W. Blum, R. Borromeo Ferri & G. Stillman (Ed.), *Trends in teaching and learning of mathematical modelling* (pp. 15-30). New York: Springer.
- Blum, W., & Borromeo Ferri, R. (2009). Mathematical modelling: Can it be taught and learnt? *Journal of Mathematical Modelling and Application*, 1(1), 45-58.
- Blum, W., & Leiss, D. (2007). How do students and teachers deal with mathematical modelling problems?. In C. Haines, P. Galbraith, W. Blum & S. Khan (Ed.), *Mathematical modelling (ICTMA-12): Education, engineering and economics* (pp. 222-231). Chichester: Horwood Publishing.
- Blum, W., & Niss, M. (1991). Applied mathematical problem solving, modelling, applications and links to other subjects-State, trends and issues in mathematics instruction. *Educational Studies in Mathematics*, 1(22), 37-68.
- Borromeo Ferri, R. (2007). Modelling problems from a cognitive perspective. In C. Haines, P. Galbraith, W. Blum & S. Khan (Ed.), *Mathematical modelling (ICTMA-12): Education, engineering and economics* (pp. 260-270). Chichester: Horwood Publishing.
- Borromeo Ferri, R. (2018). Learning how to teach mathematical modeling in school and teacher education. Retrived from <https://www.springer.com/gp/book/9783319680712>
- Borromeo Ferri, R. (2020). Make mathematical modelling marvelous! Follow teacher Mr. K. for your lesson tomorrow. *The New Jersey Mathematics Teacher*, 78(1), 44-53.
- Bukova Güzel, E., Tekin Dede, A, Hıdıroğlu, Ç. N., Kula Ünver, S. ve Özaltun Çelik, A. (2016). *Matematik eğitiminde matematiksel modelleme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyükköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Corbin, J., & Strauss, A. (2015). *Basics of qualitative research*. Thousand Oaks:Sage.
- Creswell, J. (2017). *Araştırma deseni nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları* (S. B. Demir, Çev.). Ankara: Eğiten Kitap.
- Çavuş Erdem, Z., Doğan, M. F., Gürbüz, R. ve Şahin, S. (2017). Matematiksel modellemenin

öğretim araçlarına yansımaları: Ders kitabı analizi. *Adıyaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 61-86.

- Erbaş, A. K., Çetinkaya, B., Alacacı, C., Çakıroğlu, E., Aydoğan Yenmez, A., Şen Zeytun, A., ve diğerleri. (2016). *Lise matematik konuları için günlük hayattan modelleme soruları*. Ankara: Türkiye Bilimler Akademisi.
- Garfunkel, S., Montgomery, M., Bliss, K., Fowler, K., Galluzzo, B., Giordano, F., et al. (2016). *GAIMME: Guidelines for assessment & instruction in mathematical modeling education*. Philadelphia : SIAM. Retrieved from <http://www.siam.org/reports/gaimme.php>
- Hıdıroğlu, Ç. N., Tekin Dede, A., Kula, S. ve Bukova Güzel, E. (2014). Öğrencilerin Kuyruklu Yıldız Problemi'ne ilişkin çözüm yaklaşımlarının matematiksel modelleme süreci çerçevesinde incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(31), 1- 17.
- Hıdıroğlu, Ç. N. ve Özkan Hıdıroğlu, Y. (2017). Altıncı sınıf öğrencilerinin matematiksel modellemede oluşturdukları gerçek yaşam problem durumu modelleri. *İlköğretim Online*, 16(4), 1702–1731.
- İnan, M. (2018). *7. sınıf öğrencilerinin matematiksel modelleme süreçlerinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Tokat.
- Kaiser, G., & Sriraman, B. A. (2006). Global survey of International Perspectives on Modelling in Mathematics Education. *Zentralblatt für Didaktik der Mathematik*, 38(3), 302-310.
- Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 62–80.
- Lesh, R., & Doerr, H. M. (2003). Beyond constructivism: Models and modeling perspectives on mathematics problem solving, learning, and teaching. *ZDM- International Journal on Mathematics Education*, 35(6), 325-328.
- Maaß, K. (2006). What are modelling competencies?. *Zentralblatt für Didaktik der Mathematik*, 38(2), 113-142.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2013). *T.C. Mili Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, ortaokul matematik dersi (5, 6, 7 ve 8.sınıflar) öğretim programı*. Ankara, Türkiye : MEB.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2019). *T.C. Mili Eğitim Bakanlığı PISA 2018 Türkiye ön raporu*. Ankara, Türkiye : MEB.
- Mengi, B. (2019). *Matematiksel modelleme yaklaşımının öğretim ortamında kullanılmasının 7.sınıf öğrencilerinin problem çözme ve üst düzey düşünme becerilerine etkisinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Eskişehir.
- Özer, A. Ö. ve Bukova Güzel, E. (2020). Bisim matematiksel modelleme etkinliğinin sınıf içi ve sınıf dışı uygulaması. *International Journal of Educational Studies in Mathematics Dergisi* 7(4), 289-308.
- Patton, M. (1997). *Utilization- focused evaluation*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Rossmann, G. B., & Rallis, S. F. (2012). *Learning in the field: An introduction to qualitative research*. Thousand Oaks : Sage Publications.
- Sağiroğlu, D. (2018). *Matematik öğretmenlerinin matematiksel modelleme yöntemine yönelik etkinlik oluşturma ve uygulama süreçlerinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü. Zonguldak.

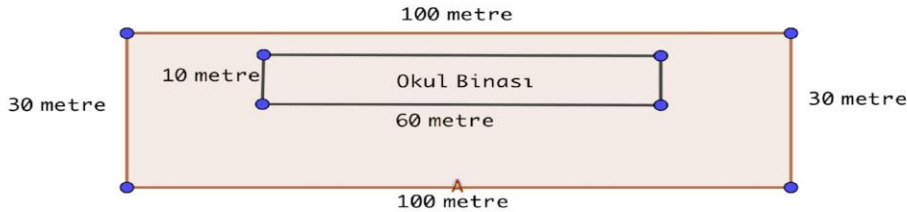
- Şen Zeytun, A. (2013). *An investigation of prospective teachers' mathematical modelling processes and their views about factors affecting these processes*. (Doktora Tezi). Middle East Technical University The Graduate School of Natural and Applied Sciences. Ankara.
- Tekin Dede, A. (2018). Uzamsal yönelim becerilerini içeren bir gerçek yaşam probleminin çözüm sürecinden yansımalar: Badana problemi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 46, 176-198.
- Ural, A. (2018). *Matematiksel modelleme eğitimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yin, R. K. (2017). *Durum çalışması araştırması uygulamaları* (İ. Günbayı, Çev.). Ankara: Nobel.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

EKLER

Ek 1. Okul Bahçesinin Ağaçlandırılması Problemi

Okul Bahçesinin Ağaçlandırılması

Ülkemizde her yıl 743 milyon ton toprak erozyon sebebiyle kaybedilmektedir. Aynı zamanda 3000 hektarlık alanda orman yangını meydana gelmektedir. Kaybedilen toprak ve ağaçların gezegenimiz için değerini anlatılabilmek ve okul genelinde bu konuda farkındalık oluşturabilmek için öğrenciler tarafından okul bahçesinin ağaçlandırılması projesi başlatılmıştır.



Okul bahçesinin 25 m²'lik kısmı ağaçlandırılmak istenmektedir. Ancak bahçe öğrencilerin tenefüslerini geçirdiği, oyun oynadığı ve beden eğitimi derslerini işlediği pek çok amaca hizmet eden bir yerdir. Bu yüzden ağaçlandırma çalışmalarının öğrencilerin diğer faaliyetlerini mümkün olduğunca az etkilemesi ve öğrencilere bahçede yeterli alanın kalması istenmektedir.

Okulun bahçesinin kuş bakışı görünümü ve Eskişehir'de yetişebilecek ağaçlardan çam ve ihlamurun fidan dikim aralıklarıyla ilgili bir tablo verilmiştir. Buna göre, siz olsaydınız ağaçları bahçede hangi konumlara dikerdiniz? Ve bahçenin 25 m²'lik kısmının ağaçlandırılabilmesi için kaç tane ağaç fidesine ihtiyacınız olurdu?



Ağaç türü	Fidanlar arası mesafe	Dikim Şekli
Çam	1,5 metre	kare
İhlamur	2 metre	kare

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Learning mathematics with examples from real life increases students' motivation and enables them to perceive both mathematics and the world better, thus mathematics becomes more understandable for students (Blum & Borromeo Ferri, 2009). Such mathematics education can be improved by mathematical modelling. Accordingly, students' modelling competencies will be improved through working on modelling problems in mathematics lessons (Blum, 2011). This study focuses on the students' modelling competencies working on a mathematical modelling problem called "The afforestation of the school garden". The cognitive perspective has been chosen as the conceptual framework of the study.

Methods

In this study, the solution processes of sixth grade students who were newly introduced to mathematical modelling problems were examined as a case study in depth. The participants of this case study consisted of twenty-four sixth grade students. The data was collected through a mathematical modelling problem called "The Afforestation of the School Garden". The data were collected through audio recordings from student groups and teacher, a video recording from a group, student solution papers and observation notes of the teacher. Thus, different data collection sources such as observation, interview, and document were used. The data collected in the research were analyzed under the cognitive modelling cycle by using the content analysis method based on the conceptual framework including the stages of understanding the task, simplifying, mathematizing, working mathematically, interpreting and validating .

Results

In this study, the cognitive modeling competencies of sixth grade students were examined under the stages of understanding the problem, simplifying, mathematising, working mathematically, interpreting and validating.

Understanding the problem in general, it was determined that the groups read the problem, talked about the problem in the group, identified the parts they considered important in the problem and took notes on them. However, it has been observed that they did not fully examine what were given or requested in the problem, and they tended to do mathematical operations before thoroughly understanding the problem. Since they moved on to mathematical operations without understanding the problem, they had to go back to that stage in their solution processes.

In the simplification stage, it was determined that the students took notes to summarize the information required for the solution of the problem, and after reading the problem and understanding the problem situation, they determined the important parts of the problem together with the members of their groups. Concerning the simplification, the codes revealed were examined as distinguishing the necessary data and making assumptions.

During the mathematising stage in which the verbally expressed assumptions and thoughts about the solution of the problem should be translated into mathematical language, it was noticed that the students made assumptions based on what they learned in the mathematics lesson. In addition, it was observed that they set out from their own real-life experiences while creating a model. In this process, the students developed their hypotheses with the guidance of the researcher and reached more ideal models that were more suitable for real life.

It was observed that the students performed mathematical operations on the model they developed and reached a mathematical result. In addition, it has been determined that students' mathematical prior knowledge affected their solution processes. At this stage, one of the remarkable results was that the students made operations regarding perimeter and area calculations that were not necessary in the solution process.

It has been determined that the stages of interpreting and validating were the most neglected stages throughout the study. It was observed that the students stopped working on the problem after finding a mathematical result and did not have a discussion about the consistency of their results with the real life context.

Discussion and Conclusion

The results of the study indicated that the students read the problem, discussed the problem in the group, took notes, and tried to explain the problem situation in their own words. However, despite all these actions taken to understand the problem, it was observed that the groups had difficulty in understanding the problem and could not think in the context of real life. It was determined that they had difficulties in the modeling process as they did not thoroughly relate the problem with the real life context and did not pay attention to particular points (i.e. planting distance between trees, planting style) given in the problem. When the difficulties experienced by the students in transferring their real-life knowledge to mathematics were noticed, the researcher took the students to the school garden to make observation of the trees. Then, it became apparent that students were able to create models that were more suitable to the real life. Another result of the study was that the students passed to the stage of working mathematically without understanding the problem and creating a model. In addition, it was observed that the students made unnecessary operations in solving the problem (for example, calculating the area and perimeter of the school garden). Considering the routine problems faced by the students until this study, when a geometric shape and its side lengths were given, they mostly inferred to make these calculations because the perimeter or area of this shape were usually asked. Another striking result of the study was that the students completely neglected the stages of interpreting and validating. It has been determined that introducing the cognitive perspective to guide the students in the solution process, was useful directing the students and shaping their solution processes. It became apparent that the students followed the stages of the framework and worked more systematically on the stages of understanding and simplifying the problem.

Merhamet Korkusu Ölçeği'nin Geliştirilmesi

Development of the Fear of Compassion Scale

Eşref NAS¹, Ramazan SAK²

¹ Sorumlu Yazar, Doktora Öğrencisi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümü, Eğitim Fakültesi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Türkiye, esrefnasx@gmail.com, (<https://orcid.org/0000-0002-4524-9534>)

² Doç. Dr., Okul Öncesi Eğitimi Bölümü, Eğitim Fakültesi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Türkiye, ramazansak06@gmail.com, (<https://orcid.org/0000-0002-7504-9429>)

Geliş Tarihi: 01.05.2021

Kabul Tarihi: 18.08.2021

ÖZ

Merhamet, bir başkasının acısına tanık olurken ortaya çıkan ve ardından yardım etme arzusunun tetikleyen bir duygu olarak tanımlanmaktadır. Merhamet, insan hayatını etkileyen önemli özelliklerden biridir ve kişisel, kişilerarası ve sosyal barışın önemli bir bileşeni olarak görülmektedir. Ancak, bazı insanlar hem kendilerine hem de diğer insanlara karşı merhametli davranmakta güçlük çekebilmektedirler. Bu duruma merhamet korkusu denilmektedir. Bu çalışmanın amacı yetişkinlerin merhamet korkularını belirlemeye yönelik Merhamet Korkusu Ölçeği'nin geliştirilmesidir. Ölçeğin psikometrik özelliklerinin belirlenebilmesi için 556 yetişkinden veri toplanmıştır. Yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda 20 madde iki faktör (Başkalarına Merhamet Korkusu ve Kendine Merhamet Korkusu) altında toplanmış ve iki faktörlü yapı toplam varyansın %60,19'unu açıklamıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda ortaya çıkan iki faktörlü yapı doğrulayıcı faktör analizi ile test edilmiş ve elde edilen uyum değerlerinin ($\chi^2/sd=1.912$; RMSEA=.057, RMR=.032, IFI=.96, CFI=.96, NFI=.92, RFI=.91, GFI=.90, AGFI=.87, SRMR=.045) iyi uyum gösterdikleri bulunmuştur. Merhamet Korkusu Ölçeği'nin yarı güvenilirlik katsayısı .835 ve iç tutarlılık katsayısı ise .945 olarak bulunmuştur. Sonuç olarak, yetişkinlerin merhamet korkularını belirlemeye yönelik geliştirilen Merhamet Korkusu Ölçeği'nin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Merhamet, merhamet korkusu, geçerlik, güvenilirlik.

ABSTRACT

Compassion is defined as an emotion that occurs while witnessing someone else's pain and then triggers a desire to help. Compassion is one of the important characteristics that affects human life and is seen as an important component of personal, interpersonal and social peace. However, some people may have difficulty in acting compassionately towards both themselves and other people. This situation is called as the fear of compassion. The aim of this study is to develop the Fear of Compassion scale to determine adults' fear of compassion. In order to determine the psychometric properties of the scale, data were collected from 556 adults. As a result of the exploratory factor analysis, 20 items were collected under two factors (Fear of Compassion to Others and Fear of Self-Compassion) and the two-factor structure explained 60.19% of the total variance. This two-factor structure was tested by confirmatory factor analysis and it was found that the obtained fit values ($\chi^2/sd=1.912$; RMSEA=.057, RMR=.032, IFI=.96, CFI=.96, NFI=.92, RFI=.91, GFI=.90, AGFI=.87, SRMR=.045) showed good fit. The split-half reliability coefficient of the Fear of Compassion scale was .835 and the internal consistency coefficient was .945. As a result, it was determined that the Fear of Compassion Scale developed to determine adults' fear of compassion, was a valid and reliable measurement tool.

Keywords: Compassion, fear of compassion, validity, reliability.

GİRİŞ

Merhamet, acı çeken insanlara karşı duyulan bir duygudur. Merhamet, ihtiyaç sahibi insanlara yönelik yapılan psiko-sosyal yardımdır. Merhamet kavramı, bir başkasının acısına tanıklık ederken ortaya çıkan ve daha sonra yardım etme arzusunu tetikleyen bir duygu olarak tanımlanmaktadır (Goetz, Keltner ve Simon Thomas, 2010). Daha kapsamlı bir ifadeyle, merhamet, kişinin kendi hissettiği veya başkalarının çektiği sıkıntıların farkında olması, bu sıkıntıyı hafifletme amacıyla eyleme geçmesidir (Nas ve Sak, 2020).

Merhamet, insan hayatında etkili olan önemli özelliklerden biridir. Kişisel, kişilerarası ve toplumsal huzurun önemli bir bileşeni olarak görülmektedir (Goldin ve Jazaieri, 2017). Merhamet sosyalleşmenin gelişmesinde (Curtis, Horton ve Smith, 2012), prososyal davranışlar geliştirmede (Leiberg, Klimecki ve Singer, 2011), iyi-oluşun artırılmasında (Jazaieri ve diğerleri, 2014), stres ve kaygının azaltılmasında (Jazaieri ve diğerleri, 2018), sosyal adaletin gelişmesinde (Williams, 2008) ve depresyon ve anksiyete gibi çeşitli zihinsel sağlık sorunlarının sağaltımında (Gilbert, McEwan, Matos ve Ravis, 2011) etkili olabilmektedir.

Yukarıda belirtildiği üzere, merhametin hem bireysel hem de toplumsal düzeyde fayda sağlayıcı bir özellik taşıdığı anlaşılmaktadır. Ancak bazı insanlar, hem kendilerine hem de diğer insanlara karşı merhametli davranma noktasında zorluk yaşayabilmektedir. İnsanların merhametli olmada güçlük yaşadıkları bu durum, merhamet korkusu (fear of compassion) olarak açıklanmaktadır (Gilbert ve diğerleri, 2011). Merhamet korkusu, kişinin kendine ya da başkalarına karşı merhametli olmasından dolayı deneyimleyebileceği olumsuz duygu ve durumlardan korkmasıdır (Çevik ve Tanhan, 2020; Gilbert, 2009a; 2009b; 2010).

Türkçe alanyazın incelendiğinde, son yıllarda merhametle ilgili araştırmalarda (Örneğin; Avşaroğlu, 2019; Bayırlı, 2020; Candemir, 2019; Erdoğan, 2018; 2019; Tahincioğlu, 2018; Nas, 2020) ciddi bir artış olduğu ancak merhamet korkusu kavramının yurt içindeki çalışmalarda (Örneğin; Çevik ve Tanhan, 2020) yeni yeni ele alınmaya başlandığı görülmektedir. Genel anlamda insanların üzüntü, kaygı ve öfke gibi negatif duygulardan korkabildikleri belirtilmekle birlikte, yapılan son çalışmalarda insanların mutluluk korkusu (Gilbert, McEwan, Catarino ve Baião, 2014a) ve merhamet korkusu (Gilbert ve diğerleri, 2012) gibi pozitif duygulara ilişkin korkular yaşayabileceği ifade edilmektedir. Özellikle de depresyon ve anksiyete durumlarında, insanlar pozitif duyguları hissetmede güçlük yaşayabilmektedir (Gilbert, 2010). Buna göre kimi insanlar, mutlu oldukları zaman başlarına kötü bir şey gelebileceğinden korkabilmektedir (Gilbert ve diğerleri, 2011). Başka bir deyişle, insanlar bu gün mutlu bir şey yaşadıklarında yarın başlarına kötü bir şey gelebileceğine inanabilmektedir (Gilbert, 2010). Benzer şekilde, kimi insanların kendilerine ve başkalarına merhamet geliştirmeye yönelik motivasyonlarının düşük olduğu ve merhametli olmada büyük zorluklar yaşadığı belirtilmektedir. Alanyazında merhamet korkusu olarak geçen bu durum, merhametli olmaktan çekinme hâli olarak ve merhametli deneyimler ya da davranışlarda bulunmaya karşı direnç gösterme şeklinde açıklanmaktadır (Gilbert ve diğerleri, 2011).

Merhamet korkusu olan insanlar, kendilerine merhametli olmayı *kendine düşkünlük* (self-indulgence) olarak algılayabilmektedir. Bugün işler yolunda gidiyorsa yarın kötü şeyler olabileceğini düşünebilmektedir (Gilbert, 2010). Bu durumdaki insanlar, genelde merhamet konusunda olumsuz inançlara sahiptir. Bu yüzden de merhametli ve bağışlayıcı olmaya karşı direnç gösterebilmektedir. Kendine iyi davranmayı hak etmediğini düşünerek kendine iyilik yapmaya şüpheyle yaklaşmaktadır. Bu durum ise kendine karşı merhamet geliştirme ve deneyimleme korkusuyla açıklanmaktadır (Gilbert, 2009a; 2009b).

Merhamet korkusu farklı durumlarda ortaya çıkabilmektedir. Bazı durumlarda, insanlar merhamet eylemini zayıflığın bir hâli olarak düşünebilmektedir. Bu yüzden de merhamet gören kişi, kendisinin zayıf ve güçsüz olduğuna inanabilmektedir. Bazı durumlarda, insanlar başkalarından merhamet görmekten korkmaktadır ve bu nedenle de merhamet görmeyi hak

etmediklerini düşünebilmektedir. Bazı durumlarda ise insanlar başkalarına karşı merhametli olmayı gerekli görmemekle birlikte, başkalarına merhametli olmanın kendilerine zarar verebileceğinden korkmaktadır. Bu tür düşünceye sahip olan insanlar, kendilerine karşı eleştirel ve suçlayıcı bir tavır içinde olabilmekte ve başkalarının acılarına/sıkıntılarına karşı duyarsız kalabilmektedir. Bütün bu durumlarda yaşanan merhamet korkusunun çeşitli meta-bilişsel süreçlerden kaynaklandığı belirtilmektedir (Gilbert, 2010; Gilbert ve diğerleri, 2011).

Merhamet korkusu birçok durumdan kaynaklanabilmektedir. Örneğin; merhamet korkusunun ortaya çıkmasında istismar gibi erken çocukluktaki olumsuz deneyimler (Gilbert, 2009a) ve bağlanma sistemi (Mikulincer ve Shaver 2007) etkili olabilmektedir. Zihinsel problemler, duyarsızlaşma (desensitization), aleksitimik zorluklardan ve mizah duygusunun yetersiz olmasından dolayı insanlar merhamet korkusu yaşayabilmektedir. Ayrıca merhamet duygusu eksik olan insanlar, merhametli imge (imagery) kullanmakta ve merhametli hayal kurmakta güçlü çekebilmektedir (Gilbert, 2010). Aşırı utangaç olan ve öz-eleştirisini yüksek olan kişiler, kendilerine ve başkalarına karşı içtenlik ve nezaket göstermede zorluk yaşayabilmektedir (Gilbert, 2009a). Bu verilenler, merhamet korkusunun çocukluk yaşantılarıyla ve çeşitli psikolojik sorunlarla ilişkili olabildiğini göstermektedir.

Merhamet korkusu, genelde üç boyutta ele alınmaktadır. Birinci boyut, kişinin başkalarına karşı merhametli olmaktan korktuğu duruma işaret etmektedir. İkinci boyut, kişinin başkalarından gelen merhametten korkma hâlini göstermektedir. Üçüncü boyut ise kişinin kendine karşı merhametli olmaktan korkmasıyla açıklanmaktadır (Asano ve diğerleri, 2017; Gilbert ve diğerleri, 2014a; Gilbert ve diğerleri, 2011; Watson, 2018).

Başkalarına karşı merhametli olma korkusu (*fear of compassion for others*): Başkalarına karşı merhametli olma korkusunu deneyimleyen birey, insanların sürekli olarak kendisinden faydalanacağından korkmaktadır. Kendini kullanılmış hissetmektedir. Merhametli olduğunda, insanların ona bağımlı hâle geleceğinden endişe etmektedir. Bu nedenle de başkalarının sıkıntılarını tahammül edememektedir ve acılarına karşı tolerans gösterememektedir. Başkalarına merhametli olmaktan korkan birey, merhametli olmayı bir zayıflık göstergesi olarak düşünmektedir. Başkasının acısını anlamada ve onlara yardım etmede isteksiz ya da yetersiz olabilmektedir. Bununla birlikte, merhametli olduğunda insanların onun merhametini kötüye kullanabileceğini ve bu nedenle gelecekte kendisinin zarar görebileceğini düşünebilmektedir (Çevik ve Tanhan, 2020; Gilbert ve diğerleri, 2011; Whetsel, 2017).

Başkalarından merhamet görme korkusu (*fear of compassion from others*): Başkalarından merhamet görmekten korkan birey, insanlara karşı güvensiz bir duygu içindedir. İhtiyaç duyduğunda, insanların ona merhamet göstermeyeceklerinden endişe duymaktadır. İnsanların bir çıkarı/menfaati olduğunda kendisine nazik ve merhametli davranacaklarını düşünmektedir (Gilbert ve Choden, 2014). Bu nedenle birey, başkasının kendisine gösterebileceği merhamete güvenmemektedir ve dolayısıyla başkasından gelen merhameti bir tehlike olarak algılayabilmektedir. Ayrıca bu durumdaki bazı bireyler de başkalarından merhamet görmeyi hak etmediğini düşünebilmektedir (Çevik ve Tanhan, 2020; Whetsel, 2017).

Kendine karşı merhametli olma korkusu (*fear of compassion for self*): Kendine karşı merhametli olma korkusunu yaşayan birey, merhameti hak etmediğini düşünebilmekte ya da zayıflık olarak algılamaktadır. Bu durumdaki birey, merhamet duygusuna aşına olmamakla birlikte kendini yalnız ve reddedilmiş hissedebilmektedir. Kendine merhametli olma korkusu aynı zamanda merhametli olmayı önemsememe gibi durumlarla ilişkili olabilmektedir (Gilbert ve diğerleri, 2011). Ayrıca bu durumdaki birey, kendisine merhametli olduğunda, güçsüz bir kişi olacağından korkmaktadır. Kendisine merhamet gösterdiğinde, aslında olmak istemediği biri olacağını düşünebilmektedir. Bu yüzden de kendisine karşı nazik ve bağışlayıcı olmayı doğru ve faydalı bulmamaktadır (Gilbert ve Choden, 2014).

Araştırmalarda merhamet korkusuyla bağlanma stilleri, kaygı, (Gilbert ve diğerleri, 2011), yemek bozukluğu (Dias, Ferreira ve Trindade, 2018), beden imajı (Ferreira, Dias ve Oliveira, 2019), anksiyete, öz-eleştiri, depresyon, stres (Gilbert, McEwan, Catarino ve Baião, 2014b) gibi durumların ve çocukluk çağı deneyimlerinin (Matos, Duarte ve Pinto Gouveia, 2017) ilişkili olduğu belirtilmektedir. Merhamet korkusu birçok durumdan veya yanlış yargılardan kaynaklanabilmektedir. Örneğin; nazik ve bağışlayıcı olmayı zayıflık olarak düşünmek, merhamet korkusunun oluşmasında etkili olabilmektedir (Gilbert ve diğerleri, 2011). Ruhsal açıdan hasta olan bireyler, kendilerine karşı merhametli olmaktan korkabilmektedir (Gilbert ve Procter, 2006).

Bireylerin merhamet korkusu yaşamaları, onların kendine zarar verme davranışını etkileyebilmektedir (Xavier, Cunha ve Pinto Gouveia, 2015). Merhamet korkusu yaşayan bireyler, kendilerine karşı eleştirel davranabilmekte ve suçluluk duygusuna kapılabilmektedir (Gilbert, 2010). Bunun yanı sıra merhametli eylem ve yaklaşımlarından dolayı bazı bireyler, istemedikleri sonuçlarla karşılaşabilmektedir ve başkalarına yardım etmenin ve bakım vermenin sonucunda merhamet yorgunluğu (compassion fatigue) yaşayabilmektedir (Figley, 2002). Bireylerin deneyimledikleri merhamet korkusunun önlem alınmadığı takdirde ciddi sağlık sorunlarına neden olabileceği belirtilmektedir (Çevik ve Tanhan, 2020). Bu anlamda, bireylerin merhamet korkusuyla başa çıkmaları ve yaşadıkları merhamet korkusunun azaltılması önemli görülmektedir. Merhamet korkusunun azaltılması için de öncelikle yaşanan korku düzeyinin bilinmesi ve ölçülmesi gerekmektedir. Bu durum ise merhamet korkusunu ölçmeye yarayan bir ölçme aracına ihtiyaç duyulduğu anlamına gelmektedir. Ancak Türkçe alanyazın incelendiğinde, merhamet korkusunu ölçebilecek geçerli ve güvenilir herhangi bir ölçme aracının mevcut olmadığı saptanmaktadır.

Merhamet konusunda Türkiye’de yapılan ölçek çalışmalarının genel itibarıyla uyarlama şeklinde gerçekleştirildiği anlaşılmaktadır. Başka bir ifadeyle, ülkemizde kullanılan merhamet konulu ölçeklerin yurt dışında geliştirilip Türkçe alanyazına kazandırılmış olduğu gözlenmektedir. Örneğin; Pommier’in (2011) geliştirdiği *Compassion Scale*, Türkçeye Akdeniz ve Deniz (2016) tarafından *Merhamet Ölçeği* şeklinde uyarlanmıştır. *Lovingkindness-Compassion Scale* (Cho ve diğerleri, 2018) Sarıçam ve Erdemir (2019) tarafından *Şefkat-Merhamet Ölçeği* olarak uyarlanmıştır. Ayrıca Chang, Fresco ve Green (2014) tarafından geliştirilen *Compassion of Others’ Lives Scale*, Türkçe alanyazında *Başkalarının Yaşamına Merhamet Ölçeği* (Coşkun, Kavaklı, Babayiğit ve Chang, 2017) şeklinde yer almıştır. Neff’in (2003) geliştirmiş olduğu *Self-Compassion Scale* ile ilgili iki farklı adaptasyon çalışması yapılmış ve ölçme aracının hem *Öz-Anlayış Ölçeği* (Deniz, Kesici ve Sümer, 2008) hem de *Öz-Duyarlılık Ölçeği* (Akın, Akın ve Abacı, 2007) olarak Türkçe alanyazına dâhil edilmiştir. Sprecher ve Fehr (2005) tarafından geliştirilen *Compassion Love Scale* ise Akın ve Eker (2012) tarafından Türkçeye *Duyarlı Sevgi Ölçeği* şeklinde uyarlanmıştır. Aynı zamanda Dinç ve Ekinci (2019) tarafından *Compassion Fatigue-Short Scale* (Adams, Boscarino ve Figley, 2006) ile ilgili çalışma yapılmış ve *Merhamet Yorgunluğu-Kısa Ölçeği* olarak Türkçe alanyazında yer almıştır. Bununla birlikte Stamm (2010) tarafından geliştirilen ve hem *Professional Quality of Life Scale (Version 5)* hem de *Compassion Satisfaction and Compassion Fatigue Scale* olarak bilinen ölçeğin Yeşil ve diğerleri (2010) tarafından geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmış ve ilgili ölçek *Çalışanlar İçin Yaşam Kalitesi Ölçeği* şeklinde uyarlanmıştır. Aynı ölçek, Çınarlı (2019) tarafından yapılan çalışmada, *Merhamet Doyumu ve Merhamet Yorgunluğu Ölçeği* olarak Türkçeye dâhil edilmiştir. Söz konusu ölçeğin *Mesleki Yaşam Kalitesi Ölçeği* olarak da bilindiği ve daha çok bireylerin çalışma yaşam kalitelerini belirlemeye yönelik olduğu belirtilmiştir.

Merhamete ilişkin yukarıda verilen ölçeklere bakıldığında, genel olarak bu ölçeklerin üniversite öğrencileri veya diğer yetişkinlere yönelik olduğu görülmektedir. Ayrıca Türkçe alanyazındaki ölçeklerin yurt dışında geliştirilen ölçeklerden uyarlandığı anlaşılmaktadır. Bununla birlikte yurt içinde ve yurt dışında yapılan ölçek çalışmalarında çocuklara ve

ergenlere yönelik herhangi bir ölçme aracının mevcut olmadığı saptanmıştır. Bu boşluk göz önünde bulundurularak Nas ve Sak (2021) tarafından 12-18 yaş aralığındaki çocuklar için *Merhamet Ölçeği* geliştirilmiştir. Bunun yanı sıra, yukarıda da belirtildiği gibi, Türkçe alanyazın incelendiğinde, merhamet korkusunu belirlemeye yönelik herhangi bir ölçme aracının bulunmadığı anlaşılmaktadır. Bu nedenle de bireylerin merhamet korkusu düzeylerini belirleyebilecek bir ölçme aracına ihtiyaç duyulmaktadır. Ayrıca merhamet korkusunun doğasına ilişkin araştırma yapılması ve merhamet korkusunun ölçülmesi gerekli görülmektedir (Gilbert ve diğerleri, 2011). Bu bağlamda, bu çalışmada yetişkinlere yönelik *Merhamet Korkusu Ölçeği*'nin geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Ölçeğin geliştirilmesinin, Türkçe alanyazındaki merhamet korkusu ile ilgili ölçek boşluğunun giderilmesine katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

YÖNTEM

Bu çalışmanın amacı yetişkin bireylerin merhamet korkularını belirlemeye yönelik Merhamet Korkusu Ölçeği'nin geliştirilmesidir. Bu nedenle ölçek geliştirme süreçleri yöntemsel olarak izlenmiştir.

2.1. Çalışma Grubu

Merhamet Korkusu Ölçeği'nin geçerlik ve güvenirlik analizlerinde kullanılmak üzere çalışmanın verileri 2021 yılı Ocak-Mart aylarında Merhamet Korkusu Ölçeği'nin toplamda 556 yetişkine uygulanmasıyla elde edilmiştir. Çalışmadaki veri toplama araçlarının daha sağlıklı doldurulması, boş maddenin bırakılmaması ve kâğıt israfı gibi avantajlarının yanı sıra Covid-19 salgınından dolayı Google Forms uygulaması kullanılarak çalışmanın verileri toplanmıştır. Toplamda 556 ölçek, veri analizinde kullanılmıştır. Aşağıdaki tabloda, 556 katılımcıya ait demografik bilgilere yer verilmiştir.

Tablo 1. Çalışmanın Katılımcılarına İlişkin Demografik Bilgiler

		n	%
Cinsiyet	Kadın	262	47,1
	Erkek	294	52,9
Yaş	18-25	110	19,8
	26-33	223	40,1
	34-41	131	23,6
	42 ve üstü	92	16,5
Medeni Durumları	Evli	340	61,2
	Bekâr	210	37,8
	Boşanmış	6	1,1
Eğitim Durumları	Lise	37	6,7
	Üniversite	449	80,8
	Lisansüstü	50	9,0
	Ortaokul	9	1,6
	İlkokul	11	2,0

Tablo 1 incelendiğinde; erkek katılımcıların sayısının kadın katılımcıların sayısından 32 kişi daha fazla olduğu, katılımcılardan 18-33 yaş aralığında olanların katılımcıların yarısından fazlasını oluşturduğu ve evli olanların katılımcıların yarısından fazlasını oluşturdukları görülmektedir. Ayrıca katılımcıların büyük çoğunluğu üniversite mezunudur. Alanyazında yeterli sayıda katılımcının olduğu durumlarda açılımcı ve doğrulayıcı faktör Analizlerinin aynı çalışma grubu yerine çalışma grubunun ikiye bölünüp ilk yarısı ile AFA, diğer yarısı ile de DFA yapılması önerilmektedir (Fabrigar, Wegener, MacCallum ve Strahan, 1999). Bu nedenle

bu araştırmada toplanan veriler ortadan ikiye b6l6nm6ř ve ilk yarısı ile AFA, diğer yarısı ile de DFA yapılmıştır. Diğer bir ifadeyle AFA için 278 6lek, DFA için ise 278 6lek kullanılmıştır.

2.2. Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi

6lme aracının geliştirilmesi amacıyla merhamet korkusu ile ilgili alanyazın (evik ve Tanhan, 2020; Gilbert, 2009a; 2009b; 2010; Gilbert ve Choden, 2014; Gilbert ve diğerleri, 2011; Whetsel, 2017) incelenmiş ve yapılan inceleme sonucunda 81 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuştur. Havuzda yer alan maddeler 5 T6rke 6đretmeni tarafından değerlendirilmiş, değerlendirme sonucunda taslaktaki bazı maddelerde değişiklik yapılmış ve bazı maddeler de taslaktan çıkarılmıştır. Bu durumun sonucunda taslakta 71 madde kalmıştır. Ardından taslağın son h6li 9 uzman g6r6ř6ne sunulmuştur. Gelen 6 uzman d6n6t6 dikkate alınmış ve yine bazı maddeler d6zeltilirken bazı maddeler de çıkarılmıştır. Son h6linde 41 maddelik bir taslak oluşmuştur.

6leğin taslak h6linin uygulanması için Van Y6z6nc6 Yıl 6niversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimleri Bilimsel Araştırmalar Yayın Etik Kurulu'ndan izin alınmıştır. Çalışmada, izinler alındıktan sonra 6lek maddelerinin anlaşılabilirliğinin tespit edilmesi için pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulama sonucunda birkaç k66k d6zeltme ile toplamda 41 maddeden oluşan taslak 6lek, Covid-19 salgını nedeniyle y6z y6ze verilerin toplanmasının riskli olabileceği g6z 6n6nde bulundurularak internet (e-mail, WhatsApp) 6zerinden g6n6ll6 katılımcılara ulaştırılmıştır. Katılımcıların formları doldurmaları sonucunda veri toplama işlemi gerçekleşmiştir. Ayrıca çalışmada katılımcıların kimliklerini yansıtıcı herhangi bir bilgiye yer verilmemiştir.

2.3. Verilerin işlenişi ve Analizi

Analizlere geçilmeden 6nce veriler tekrar g6zden geirilm6ř, uç değerler atılmış ve yanlış girilen veriler d6zeltilmiştir. Merhamet Korkusu 6leği'nin uygulanmasından elde edilen verilere 6ncelikle 6leğin yapı geçerliliği için açımlayıcı fakt6r analizi (AFA) yapılmıştır. AFA genellikle araştırmanın başında bir değerkenler grubu arasındaki karşılıklı ilişkiler hakkında bilgi toplamak amacıyla yapılmaktadır (Pallant, 2016). Diğer bir ifade ile AFA en az içerik kaybıyla fazla miktardaki veriyi gruplandırarak madde sayısını azaltmaktadır. AFA'da maddelerin y6k değerlerine bakılarak her bir maddenin hangi fakt6r altında yer alacağına karar verilmektedir. Çalışmada, fakt6rleri belirlemek için en yaygın kullanılan temel bileşenler analizi (principal component analysis) kullanılmıştır (Pallant, 2016). Temel bileşenler analizi fazla sayıdaki değerkeni azaltarak daha az sayıda bileşen altında toplamak amacıyla kullanılmıştır (Tabachnick ve Fidel, 2007). SPSS 22 programı kullanılarak AFA yapılmıştır. 6lekteki fakt6rlerin birbiriyle ilişkili olmalarından dolayı eğik d6nd6rme tekniklerinden Direct Oblimin kullanılarak analiz tamamlanmıştır. AFA yapıldıktan sonra elde edilen yapının geçerli bir yapı olup olmadığı doğrulamalı fakt6r analizi (DFA) ile test edilmiştir. DFA AMOS paket programı kullanılarak yapılmıştır. DFA'da maksimum olabilirlik tekniği kullanılmıştır. Ayrıca, SPSS 22 paket programı yardımıyla Merhamet Korkusu 6leği'nin g6venirliği için iç tutarlılık ve yarı g6venirlik katsayıları hesaplanmıştır.

BULGULAR

Açımlayıcı fakt6r analizi, doğrulamalı fakt6r analizi ve g6venirlik katsayıları hesaplanarak Merhamet Korkusu 6leği'nin psikometrik 6zellikleri belirlemiştir.

3.1. Açımlayıcı Fakt6r Analizi (AFA)

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy (KMO) ve Barlett's Test of Sphericity değerlerine bakılarak, Merhamet Korkusu 6leği'nin (MK6) uygulanmasıyla elde edilen verilerin fakt6r analizine uygun olup olmadıkları belirlenmiştir. Yapılan analiz sonucunda KMO değerinin 0.94 olduğu belirlenmiştir. Barlett's Test of Sphericity ile eldeki

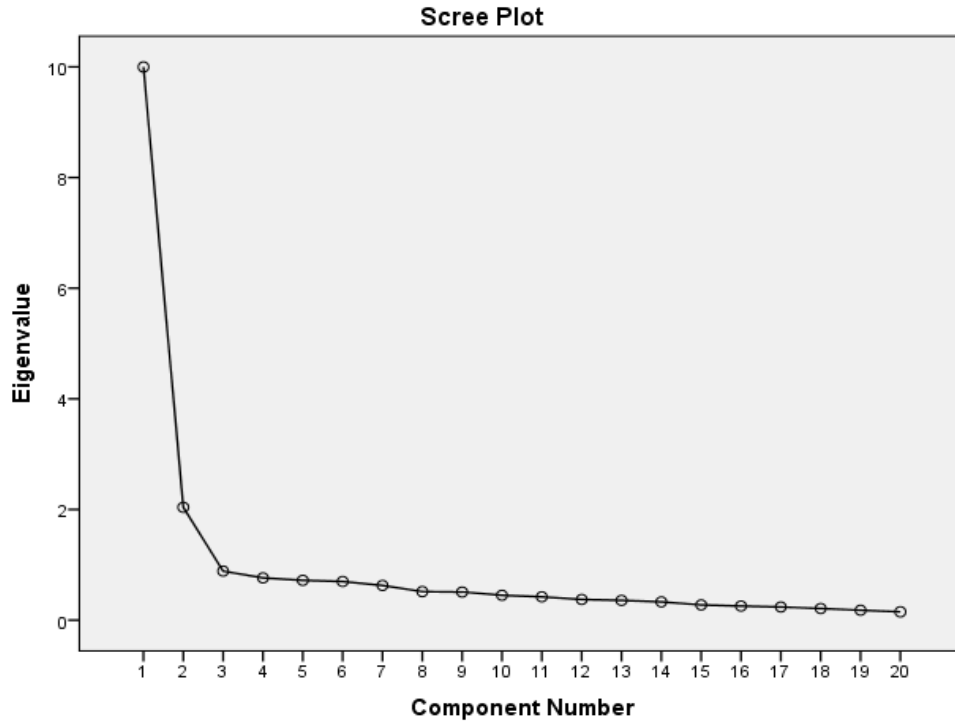
verilerin çok değişkenli normalliğe sahip olup olmadığı test edilmiş olup Barlett's Test of Sphericity değerinin anlamlı olduğu belirlenmiştir ($p=0.00$). KMO testinin değeri 0 ile 1 aralığında olup, 0.60'tan büyük olması analiz için örneklem sayısının uygun olduğunu, 0.80 üstü değerlerin ise mükemmel olduğunu göstermektedir. Verilerin faktör analizine uygun olduğu Barlett's Test of Sphericity değerinin anlamlı çıkmış olmasından anlaşılmaktadır (Büyüköztürk, 2002; Pallant, 2016).

Hem önemli faktör sayısına karar vermek için hem de faktörlerce açıklanan varyansı hesaplamada dikkate alınan bir katsayı öz değerdir. Öz değeri (eigenvalue) 1'den büyük olan faktörler anlamlı kabul edilmektedir (Yaşlıoğlu, 2017). Bir faktör tarafından açıklanan toplam varyansın miktarını bu faktörün öz değeri bu temsil etmektedir (Pallant, 2016). Bu nedenle bu çalışmada yapılan faktör analizinde bir faktörün öz değerinin en az % 1 olması ve alt faktörlerin her birinin ölçekte yer alan toplam varyansın en az %5'ini açıklaması kriter olarak alınmıştır. Bu koşulları sağlayan iki alt faktörün öz değerleri ve açıkladıkları varyanslar ile açıkladıkları toplam varyans aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 2. Faktör Sayısı ve Açıklanan Toplam Varyansa İlişkin Bulgular

Faktörler	Özdeğer	Açıkladığı varyans (%)	Açıklanan Toplam Varyans (%)
Başkalarına Merhamet Korkusu	9,999	49,994	60,193
Kendine Merhamet Korkusu	2,040	10,199	

Yamaç-birikinti grafiği ölçeğin kaç faktörden oluştuğuna karar verebilmek için bakılması önerilen diğer bir yöntemdir (Pallant, 2016). Yamaç-birikinti grafiği incelendiğinde de Merhamet Korkusu Ölçeği'nin iki alt faktörden oluştuğu görülmektedir.



Şekil 1. Merhamet Korkusu Ölçeği açılımlayıcı faktör analizi yamaç-birikinti grafiği

Tablo 3. Açımlayıcı Faktör Analizine Göre Alt Boyutlar, Madde Yük Değerleri ve Madde Analizleri

Alt Boyutlar	Maddeler	Ortak Varyans	Bileşen-1 Faktör Yüğü	1.Faktör	2.Faktör	Madde Toplam Korelasyonu
Başkalarına Merhamet Korkusu	M24	,611	,679	,835		,640
	M16	,625	,707	,810		,665
	M27	,601	,700	,783		,669
	M13	,557	,661	,776		,619
	M17	,639	,742	,764		,707
	M28	,467	,592	,731		,550
	M14	,607	,735	,714		,697
	M23	,515	,664	,690		,626
	M10	,501	,659	,673		,619
	M18	,506	,680	,626		,636
M5	,505	,687	,599		,646	
Kendine Merhamet Korkusu	M40	,822	,790		-,953	,756
	M41	,753	,768		-,893	,730
	M39	,759	,775		-,890	,738
	M38	,719	,765		-,846	,731
	M37	,602	,689		-,796	,652
	M36	,539	,667		-,724	,622
	M35	,648	,765		-,713	,731
	M34	,527	,672		-,688	,630
M31	,537	,711		-,598	,670	
Açıklanan Varyans (Alt Faktörler)				%	%	
				49,99	10,19	
Açıklanan toplam varyans: 60,19 KMO: ,94 / Barlett's test: sig=0,00<0,05 x ² : 3750,477/ df: 190						

Faktör analizi yapılırken faktör yükleri .50 ve üzeri olan maddeler faktöre dâhil edilmiştir. Hem faktör yük değeri .50'nin altında olan hem de yüksek iki yük değeri arasındaki farkın .10'dan az olduğu M1, M2, M3, M4, M6, M7, M8, M9, M11, M12, M15, M19, M20, M21, M22, M25, M26, M29, M30, M32 ve M33 maddeleri tek tek analizden çıkarılarak, analiz tekrarlanarak yapılmıştır.

Açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçekteki 41 maddeden 21'i ölçekten çıkarılmış ve kalan 20 madde iki faktör altında toplanmıştır. Elde edilen bu iki faktörlü yapı toplam varyansın %60.19'unu açıklamıştır. *Başkalarına Merhamet Korkusu* alt boyutu 11 sorudan oluşmuş olup varyansın %49,99'unu açıklamaktadır. *Başkalarına Merhamet Korkusu* alt faktöründeki maddelerin faktör yük değerleri .599 ile .835 arasında değişmektedir. *Kendine Merhamet Korkusu* faktörü 9 sorudan oluşmuş olup varyansın %10.19'unu açıklamaktadır. *Kendine Merhamet Korkusu* faktöründeki maddelerin faktör yük değerleri .598 ile .953 arasında değişmektedir. Diğer bir ifadeyle, iki alt faktördeki en düşük madde yük değeri .598 iken en yüksek madde yük değeri .953'dir.

Tablo 3'teki madde toplam korelasyonları incelendiğinde madde toplam korelasyon değerlerinin .550 ile .756 arasında oldukları görülmektedir. Maddelerin ölçülecek özelliği ayırt edebilmesi ve ölçek toplam puanıyla uyumlu olması açısından .30 ve üzeri bir değer yeterli olduğu kabul edilmektedir. *Merhamet Korkusu Ölçeği*'nde bulunan 20 maddenin hepsinin ölçek toplam puanı ile yüksek düzeyde ilişkili olduğu ve madde geçerliliğinin sağlandığı ifade

edilebilir. Merhamet Korkusu Ölçeği'nin faktörleri arasındaki ilişkiyi belirlemek için faktörler arası korelasyona bakılmıştır.

Tablo 4. Merhamet Korkusu Ölçeği'nin Alt Boyutları Arasındaki Korelasyonlar

Alt Boyutlar	Başkalarına Merhamet Korkusu	Kendine Merhamet Korkusu
1. Başkalarına Merhamet Korkusu	1	,665**
2. Kendine Merhamet Korkusu	,665**	1

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

Tablo 4'te de görüldüğü gibi, Merhamet Korkusu Ölçeği'nin alt boyutları arasındaki korelasyon katsayısının çoklu bağıntı (multicollinearity) problemi oluşturmadığı ve alt boyutlar arasında anlamlı düzeyde ilişkiler olduğu söylenebilir.

3.2. Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA)

Yapılan açımlayıcı faktör analiziyle oluşturulan bir model aracılığıyla gözlenen değişkenlerden yola çıkarak gizil değişken (faktör) oluşturmaya yönelik bir analiz olup, önceden belirlenmiş bir yapının doğrulanmasını amaçlamaktadır (Yaşlıoğlu, 2017). Diğer bir ifadeyle, DFA önceden seçilen faktör modelinin veriye uyumunun sağlanıp sağlanmadığını değerlendirmek için kullanılan bir analizdir (Plucker, 2003). Açımlayıcı faktör analizi elde edilen ve iki alt boyuttan oluşan model için uyum değerleri hesaplanmıştır. Yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda modelin uyum indeksleri iyi uyum göstermiştir ancak programın önerdiği modifikasyon ile daha iyi bir uyuma ulaşılmıştır. Hesaplanan modifikasyonlar sonucunda bazı maddelerin (M13-M14, M27-M28, M34-M35, M38-M39) hata kovaryansları arasında önemli düzeyde ilişki olduğu anlaşılmıştır. Aynı faktör altında olan bu maddeler arasında gözlenen yüksek hata korelasyonları modele eklenerek model tekrar test edilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi sonuçları Şekil 1'de gösterilmiştir.

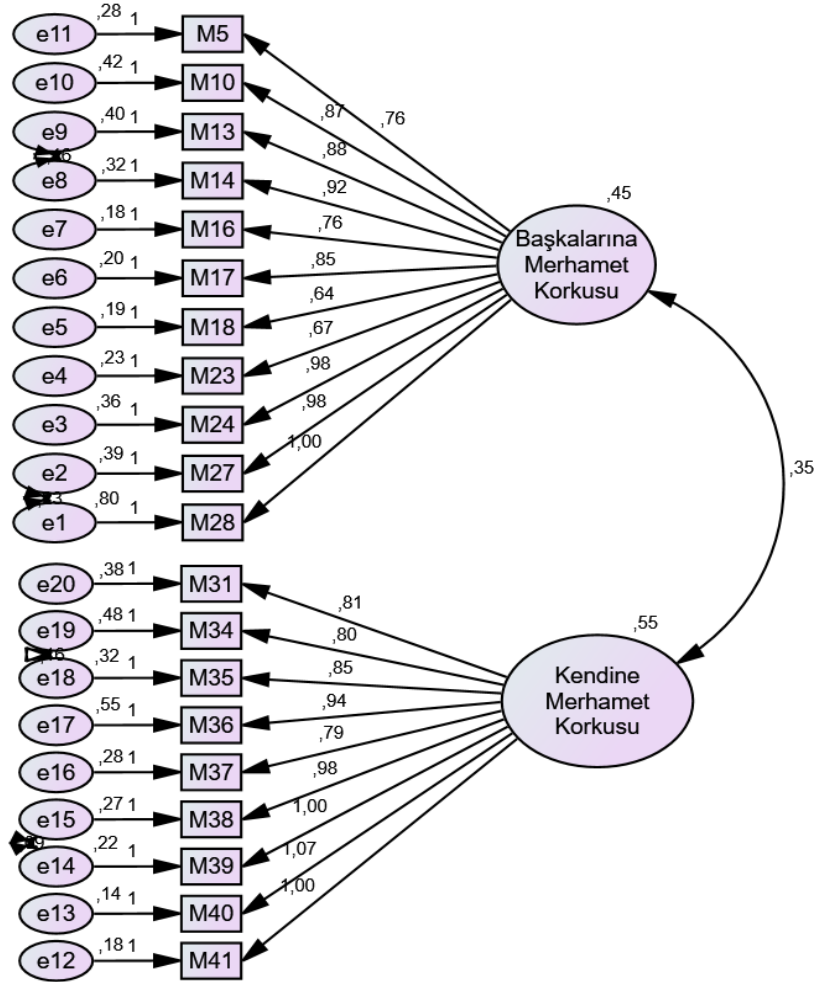
Ortaya konulan modelin yapısal geçerliliği, tasarlanan modelin gerçek ile ne derece uyuytuğunu test eden uyum indeksleri tarafından ortaya konulmaktadır. Uyum indekslerinin birbirlerinden üstün veya zayıf yönleri bulunmamakla birlikte, bazıları örneklem büyüklüğüne, bazıları serbestlik derecesine, bazıları da modelin basitlik veya karmaşıklığına hassasiyet gösterebilmektedir (Yaşlıoğlu, 2017; Byrne, 2011). Bu nedenle mümkün olduğunca çok indeks raporlanması önerilmektedir. Bu çalışmada *mutlak uygunluk ölçütlerinden* (absolute fit indices) χ^2/sd , RMSEA, GFI, ve *aşamalı uygunluk ölçütlerinden* (incremental fit indices) CFI, NFI ölçüt olarak alınmıştır. Ayrıca, RMR, SRMR, IFI, RFI, AGFI indeksleri ölçüt olarak alınmıştır.

Aşağıdaki tabloda bu çalışmada elde edilen uyum indeksleri ve alanyazına dayalı (Byrne, 2011; Hooper, Coughlan and Mullen, 2008; Hu ve Bentler, 1999; Marsh ve Hau, 1996; Marcoulides ve Schumacher, 2001; Miles, Shevlin, 1998; Schumacker and Lomax, 2010; Tabachnick ve Fidel, 2007; Waltz, Strickland and Lenz 2010; Wang and Wang, 2012) kabul edilebilir ve mükemmel uyuma ilişkin indeks kabul sınırları verilmiştir.

Tablo 5. Merhamet Korkusu Ölçeği'nin Uyum İndeks Değerleri ve Uyum İndekslerinin Kabul Sınırları

Uyum İndeksleri	Araştırma Bulgusu	Mükemmel Uyum Ölçütü	Kabul Edilebilir Uyum Ölçütü	Sonuç
χ^2/sd	1.912	0-2	≤ 5	Mükemmel Uyum
RMSEA	.057	≤ 0.05	≤ 0.08	Kabul Edilebilir Uyum
RMR	.032	≤ 0.05	≤ 0.08	Mükemmel Uyum
SRMR	.045	≤ 0.05	≤ 0.08	Mükemmel Uyum
IFI	.96	≥ 0.95	≥ 0.90	Mükemmel Uyum

CFI	.96	≥0.95	≥0.90	Mükemmel Uyum
NFI	.92	≥0.95	≥0.90	Kabul Edilebilir Uyum
RFI	.91	≥0.95	≥0.90	Kabul Edilebilir Uyum
GFI	.90	≥0.90	≥0.85	Mükemmel Uyum
AGFI	.87	≥0.90	≥0.85	Kabul Edilebilir Uyum



CMIN=315,456; DF=165; CMIN/DF=1,912; P=,000; RMSEA=,057; CFI=,959; GFI=,900; AGFI=,872; IFI=,959

Şekil 2. DFA sonucunda ortaya konulan iki faktörlü model $n=378$, $\chi^2=314,116$, $sd=163$, $p<0.001$

3.3. Merhamet Korkusu Ölçeği'nin Güvenirliğine İlişkin Bulgular

Merhamet Korkusu Ölçeği'nin güvenilirliği için Cronbach's Alfa değeri hesaplanmıştır. Merhamet Korkusu Ölçeği'nin *Başkalarına Merhamet Korkusu* alt boyutuna ait Cronbach's Alfa değeri .91 ve *Kendine Merhamet Korkusu* alt boyutuna ilişkin Cronbach's Alfa değeri .93 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin toplamı için hesaplanan toplam güvenilirlik katsayısı ise .94'tür.

Merhamet Korkusu Ölçeği'nin yarı güvenirlik katsayısı .835 olarak bulunmuştur. Merhamet Korkusu Ölçeği'nin *Başkalarına Merhamet Korkusu* alt boyutuna ait iki yarı güvenirlik katsayısı .880 ve *Kendine Merhamet Korkusu* alt boyutuna ilişkin iki yarı güvenirlik katsayısı .909 olarak hesaplanmıştır.

Tablo 6. Merhamet Korkusu Ölçeği'nin Faktörlerine İlişkin Güvenirlik Katsayıları

Faktör Adı	Güvenirlik katsayısı	İki Yarı Güvenirlik
1. Başkalarına Merhamet Korkusu	.914	.880
2. Kendine Merhamet Korkusu	.931	.909
Toplam Cronbach's Alfa değeri	.945	.835

TARTIŞMA VE SONUÇ

Merhamet korkusu merhametli olmaktan çekinme hâli ve merhametli deneyimler ya da davranışlarda bulunmaya karşı direnç gösterme şeklinde tanımlanmaktadır (Gilbert ve diğerleri, 2011). Türkçe alanyazın incelendiğinde, merhamet korkusunu belirlemeye yönelik herhangi bir ölçme aracının bulunmadığı anlaşılmaktadır. Bu nedenle de yetişkinlerin merhamet korkusu düzeylerini belirleyebilecek bir ölçme aracına ihtiyaç duyulmaktadır. Merhamet korkusuyla ilgili alanyazın ve ölçeklerden yararlanılarak Merhamet Korkusu Ölçeği hazırlanmıştır. 41 maddeden oluşan taslak Merhamet Korkusu Ölçeği'nin geçerlik ve güvenirlik analizlerinin yapılabilmesi için taslak ölçek 556 yetişkine uygulanmıştır.

Ölçeğin yapı geçerliliği için öncelikle değişkenler arası ilişkiler sorgulanarak, açımlayıcı faktör analizi ile yeni bir yapı ortaya konmaya çalışılmıştır. Yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda, 41 maddeden 21'i analizden çıkarılmış ve kalan 20 madde iki faktör altında toplanmıştır. Ortaya çıkan bu iki faktörlü yapı toplam varyansın %60,19'unu açıklamıştır. İki faktördeki en düşük madde yük değeri .598 iken en yüksek madde yük değeri ise .953'tir. Bundan hareketle madde faktör yük değerlerinin oldukça yüksek olduğu söylenebilir.

Açımlayıcı faktör analizi sonucunda belirlenen bu iki faktörlü yapı doğrulayıcı faktör analizi ile test edilmiştir. DFA sonucundaki uyum değerleri ($\chi^2/sd= 1.912$; RMSEA=.057, RMR=.032, IFI=.96, CFI=.96, NFI=.92, RFI=.91, GFI=.90, AGFI=.87, SRMR=.045) alanyazına dayalı olarak incelendiğinde, RMSEA, NFI, RFI ve AGFI uyum değerlerinin kabul edilebilir uyum değerleri aralığında oldukları, χ^2/sd , RMR, SRMR, IFI, CFI ve GFI uyum değerlerinin ise mükemmel uyum değerlerinde oldukları görülmektedir (Byrne, 2011; Hooper vd., 2008; Hu ve Bentler, 1999; Marsh and Hau, 1996; Marcoulides ve Schumacher, 2001; Miles, Shevlin, 1998; Schumacker and Lomax, 2010; Tabachnick ve Fidel, 2007; Waltz, Strickland and Lenz 2010; Wang and Wang, 2012) DFA'dan alınan göstergeler, ölçeğin iki boyut ile bazı uyum indekslerinde mükemmel ve bazılarında ise kabul edilebilir düzeyde açıklanabileceğini göstermektedir. Cronbach Alfa katsayısı .70'ten yüksek olduğunda ölçme aracının kullanılabilmesi için yeterli olduğu belirtilmektedir (Field, 2009; Tezbaşaran, 1996). Ölçeğin tamamına ve iki alt boyutuna ilişkin güvenirlik katsayısı ile iki yarı güvenirlik katsayısının .835 ile .945 arasında olmasından dolayı Merhamet Korkusu Ölçeği'nin güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir.

Sonuç olarak, geliştirilen Merhamet Korkusu Ölçeği'nin AFA ile belirlenen iki faktörden (Başkalarına Merhamet Korkusu ve Kendine Merhamet Korkusu) oluşan modelinin DFA ile doğrulandığı belirlenmiştir. Ayrıca, Merhamet Korkusu Ölçeği'nin iç tutarlılık katsayılarının yüksek olduğu belirlenmiştir. Toplamda 20 madde ve iki alt boyuttan (*Başkalarına Merhamet Korkusu* ve *Kendine Merhamet Korkusu*) oluşan Merhamet Korkusu Ölçeği'nin yetişkin bireylerin merhamet korkularını belirlemeye yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu saptanmıştır. Merhamet Korkusu Ölçeği, 20 maddeden oluşan iki boyutlu, 5'li Likert tipinde bir ölçek olup, ölçekte tersten kodlanan madde bulunmamaktadır.

Ölçekten alınabilecek puanlar 20-100 arasında değişmektedir ve alınan yüksek puanlar merhamet korkusunun yüksek olduğuna işaret etmektedir.

KAYNAKÇA

- Adams, R.E., Boscarino, J.A. & Figley, C.R. (2006). Compassion fatigue and psychological distress among social workers:a validation study. *American Journal of Orthopsychiatry*, 76(1), 103-108. DOI: 10.1037/0002-9432.76.1.103
- Akdeniz, S. ve Deniz, M. E. (2016). Merhamet ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *The Journal of Happiness And Well-Being*, 4(1), 50-61.
- Akın, A. ve Eker, H. (2012). Duyarlı sevgi ölçeği: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 75-85.
- Akın, Ü., Akın, A. ve Abacı, R. (2007). Öz-duyarlık ölçeği: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 1-10.
- Asano, K., Tsuchiya, M., Ishimura, I., Lin, S., Matsumoto, Y., Miyata, H., Kotera, Y., Shimizu, E. ve Gilbert, P. (2017). The development of fears of compassion scale Japanese version. *PLoS ONE*, 12(10), 1-17. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0185574>
- Avşaroğlu, S. (2019). Merhamet eğitimi programının üniversite öğrencilerinin merhametli olma düzeylerine etkisi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(3), 2484-2500.
- Bayırlı, H. (2020). Merhamet değeri: Sınıf öğretmenlerinin görüşleri ve etkinlik örnekleri. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 9(2), 468-493. <http://dx.doi.org/10.30703/cije.619866>
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 32(32), 470-483.
- Byrne, B. M. (2011). Structural equation modeling with AMOS Basic concepts, applications, and programming (Multivariate Applications Series), Routledge, New York.
- Candemir, M. L. (2019). *Engelli çocuğa sahip olan ve olmayan ebeveynlerin öz anlayış, kişilik ve merhamet özelliklerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- Chang J., Fresco J. ve Green B. (2014). The development and validation of the compassion of others' lives scale. *International Journal of Humanities and Social Sciences*, 4(5), 33-42.
- Cho, H., Noh, S., Park, S., Ryu, S., Misan, V. ve Lee, J. S. (2018). The development and validation of the lovingkindness-compassion scale. *Personality and Individual Differences*, 124, 141-144. Doi: 10.1016/j.paid.2017.12.019
- Coşkun, H., Kavaklı, O., Babayigit, M. & Chang, J. (2017). The psychometric evaluation of the Turkish version of the compassion of others' lives scale (The COOL). *International Journal of Caring Sciences*, 10(2), 637-646.
- Curtis, K., Horton, K. & Smith, P. (2012). Student nurse socialisation in compassionate practice: A grounded theory study. *Nurse Education Today*, 32, 790-795. doi:10.1016/j.nedt.2012.04.012
- Çevik, Ö. ve Tanhan, F. (2020). Merhamet korkusu: Tanımı, nedenleri ve önlenmesi. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 12(3), 342-351. doi: 10.18863/pgy.626941
- Çınarlı, T. (2019). *Acil hemşirelerinde merhamet yorgunluğunu etkileyen faktörler*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi.

- Deniz, M. E., Kesici, Ş. ve Sümer, A. S. (2008). The validity and reliability of the Turkish version of the Self-Compassion Scale. *Social Behavior and Personality*, 36(9), 1151-1160.
- Dias, B. S., Ferreira, C. ve Trindade, I. A. (2018). Influence of fears of compassion on body image shame and disordered eating. *Eating and Weight Disorders - Studies on Anorexia, Bulimia and Obesity*. doi:10.1007/s40519-018-0523-0
- Diñç, S. ve Ekinci, M. (2019). Merhamet yorgunluğu kısa ölçeğinin Türkçeye uyarlanması, geçerlilik ve güvenilirliği. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 11(1), 192-202. doi: 10.18863/pgy.590616
- Erdoğan, S. (2018). *Evli bireylerin evlilik doyumu ve merhamet düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi.
- Fabrigar, L. R., Wegener, D. T., MacCallum, R. C. & Strahan, E. J. (1999). Evaluating the use of exploratory factor analysis in psychological research. *Psychological Methods*, 4(3), 272-299. doi: 10.1037/1082-989X.4.3.272
- Ferreira, C., Dias, B. & Oliveira, S. (2019). Behind women's body image-focused shame: Exploring the role of fears of compassion and self-criticism. *Eating Behaviors*, 32, 12–17. doi:10.1016/j.eatbeh.2018.11.002
- Field, A. (2009). *Discovering Statistics Using SPSS*. Los Angeles: Sage Publication.
- Figley, C. R. (2002). Compassion fatigue: psychotherapists' chronic lack of self care. *Journal of Clinical Psychology*, 58(11), 1433-1441. DOI: 10.1002/jclp.10090
- Gilbert, P. (2009a). Introducing compassion-focused therapy. *Advances in Psychiatric Treatment*, 15, 199-208.
- Gilbert, P. (2009b). The nature and basis for compassion focused therapy. *Hellenic Journal of Psychology*, 6, 273-291.
- Gilbert, P. (2010). *Compassion focused therapy*, CBT Distinctive Features Series. London: Routledge.
- Gilbert, P. ve Choden. (2014). *Mindful compassion: How the science of compassion can help you understand your emotions, live in the present, and connect deeply with others*. New Harbinger Publications.
- Gilbert, P. & Procter, S. (2006). Compassionate mind training for people with high shame and self-criticism: Overview and pilot study of a group therapy approach. *Clinical Psychology & Psychotherapy*, 13(6), 353–379. doi:10.1002/cpp.507
- Gilbert, P., McEwan, K., Catarino, F. & Baião, R. (2014a). Fears of negative emotions in relation to fears of happiness, compassion, alexithymia and psychopathology in a depressed population: A preliminary study. *J Depress Anxiety*, 1-7. doi: 10.4172/2167-1044.S2-004
- Gilbert, P., McEwan, K., Catarino, F. ve Baião, R. (2014b). Fears of compassion in a depressed population implication for psychotherapy. *J Depress Anxiety*, 1-8. doi:10.4172/2167-1044.S2-003
- Gilbert, P., McEwan, K., Gibbons, L., Chotai, S., Duarte, J. & Matos, M. (2012). Fears of compassion and happiness in relation to alexithymia, mindfulness, and self-criticism. *Psychology and Psychotherapy: Theory, Research and Practice*, 85(4), 374–390. doi:10.1111/j.2044-8341.2011.02046.x

- Gilbert, P., McEwan, K., Matos, M. & Ravis, A. (2011). Fears of compassion: Development of three self-report measures. *Psychology and Psychotherapy: Theory, Research and Practice*, 84, 239-255. DOI:10.1348/147608310X526511
- Goetz, J. L., Keltner, D. & Simon Thomas, E. (2010). Compassion: an evolutionary analysis and empirical review. *Psychological Bulletin*, 136(3), 351-374. DOI: 10.1037/a0018807
- Goldin, P. & Jazaieri, H. (2017). *The compassion cultivation training (cct) program*. In Seppälä, E.M., Simon Thomas, E., Brown, S.L., Worline, M.C., Cameron, D.C., & Doty, J.R. (Eds.). Oxford Handbooks Online. Doi: 10.1093/oxfordhb/9780190464684.013.18.
- Hooper, D., Coughlan, J. & Mullen, M. (2008). Structural equation modelling: Guidelines for determining model fit. *Electronic Journal of Business Research Methods*, 6(1), 53-60.
- Hu, L.-T. & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 1-55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Jazaieri, H., McGonigal, K. M., Lee, I. A., Jinpa, T., Doty, J. R., Gross, J. J. ve Goldin, P. R. (2018). Altering the trajectory of affect and affect regulation: The impact of compassion training. *Mindfulness*, 9(1), 283-293. doi: 10.1007/s12671-017-0773-3.
- Jazaieri, H., McGonigal, K., Jinpa, T., Doty, J. R., Gross, J. J. & Goldin, P. R. (2014). A randomized controlled trial of compassion cultivation training: Effects on mindfulness, affect, and emotion regulation. *Motivation and Emotion*, 38(1), 23-35. DOI: 10.1007/s11031-013-9368-z
- Leiberg, S., Klimecki, O. & Singer, T. (2011). Short-term compassion training increases prosocial behavior in a newly developed prosocial game. *PLoS ONE*, 6(3), 1-10. doi:10.1371/journal.pone.0017798
- Marcoulides, G. & Schumacher, R. (2001). *New developments and techniques in structural equation modeling*. London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Matos, M., Duarte, J. & Pinto Gouveia, J. A. (2017). The origins of fears of compassion: Shame and lack of safeness memories, fears of compassion and psychopathology. *The Journal of Psychology Interdisciplinary and Applied*, 151(8), 804-819. DOI: 10.1080/00223980.2017.1393380
- Mikulincer, M. & Shaver, P.R. (2007). *Attachment in adulthood: Structure, dynamics, and change*. Guilford Press.
- Nas, E. (2020). Bir metafor araştırması: Yetişkinlerin merhamet kavramına ilişkin algıları. *Euroassia J Sov Sci Humanit*, 7(7), 63-77. <http://dx.doi.org/10.38064/eurssh.139>
- Nas, E. ve Sak, R. (2020). Merhamet ve merhamet odaklı terapi. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(1), 64-84. doi: 10.18026/cbayarsos.525744
- Nas, E. & Sak, R. (2021). A new compassion scale for children and its psychometric properties. *Child Psychiatry & Human Development*, 52, 477-487. <https://doi.org/10.1007/s10578-020-01034-0>
- Neff, K. (2003). The development of validation of a scale to measure self compassion. *Self and Identity*, 2(3), 223-250. DOI: 10.1080/15298860390209035
- Pallant, J. (2016). *SPSS Survival Manual. A step by step guide to data analysis using IBM spss*. Berkshire: Open University Press.
- Plucker, J. A. (2003). Exploratory and confirmatory factor analysis in gifted education: examples with self-concept data, *Journal for the Education of the Gifted*, 27(1), 20-35.

- Pommier, E. A. (2011). *The compassion scale*. Dissertation Abstracts International Section A: *Humanities and Social Sciences*, 72, 1174.
- Sarıçam, H. ve Erdemir, N. (2019). Şefkat-Merhamet Ölçeği'nin ilk psikometrik bulguları. 3. *Uluslararası Eğitim ve Değerler Sempozyumu-ISOEVA E-Kitabı* (s.152-163) içinde. İstanbul, Türkiye. DOI: doi: 10.13140/RG.2.2.18792.01288
- Schumacker, R. E. ve Lomax, R. G. (2010). *A beginner's guide to structural equation modeling*. New Jersey: Taylor & Francis, 1-8.
- Sprecher, S. & Fehr, B. (2005). Compassionate love for close others and humanity. *Journal of Social and Personal Relationships*, 22, 629-652. DOI: 10.1177/0265407505056439
- Stamm, B. H. (2010). The Concise ProQOL Manual. Pocatello, ID: ProQOL.org.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* (5th ed.) Boston: Allyn and Bacon.
- Tahincioğlu, D. (2018). *Psikologların ve psikolojik danışmanların iş doyumu, çalışma yaşam kaliteleri ve merhamet düzeylerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Üsküdar Üniversitesi.
- Tezbaşaran, A. A. (1996). *Likert tipi ölçek geliştirme kılavuzu*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Waltz, C. F., Strickland, O. L. & Lenz, E. R. (2010). *Measurement in nursing and health research*. New York: Springer Publishing Company.
- Wang, J. ve Wang, X. (2012). *Structural Equation Modeling: Applications using Mplus: Methods and applications*. West Sussex: John Wiley & Sons.
- Watson, D. C. (2018). Self-compassion, the 'quiet ego' and materialism. *Heliyon*, 4, 1-20. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2018.e00883>
- Whetsel, T. (2017). *Examining fears of compassion as a potential mediator between shame and danger*. (Masters thesis). Washington: Eastern Washington University.
- Williams, C. R. (2008). Compassion, suffering and the self a moral psychology of social justice. *Current Sociology*, 56(1), 5-24. DOI: 10.1177/0011392107084376
- Xavier, A., Cunha, M. & Pinto Gouveia, J. (2015). Deliberate self-harm in adolescence: The impact of childhood experiences, negative affect and fears of compassion. *Revista de Psicopatologia y Psicologia Clinica*, 20(1), 41-49. doi:10.5944/rppc.vol.1.num.1.2015.14407
- Yaşloğlu, M. M. (2017). Sosyal bilimlerde faktör analizi ve geçerlilik: keşfedici ve doğrulayıcı faktör analizlerinin kullanılması. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 46, 74-85.
- Yeşil, A., Ergün, Ü., Amasyalı, C., Er, F., Olgun, N. N. ve Aker, A. T. (2010). Çalışanlar için yaşam kalitesi ölçeği Türkçe uyarlaması geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Nöropsikiyatri Arşivi*, 47, 111-117. DOI: 10.4274/npa.5210

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Compassion is defined as an emotion that occurs while witnessing someone else's pain and then triggers a desire to help (Goetz et al., 2010). Compassion is one of the important characteristics that affects human life and is seen as an important component of personal, interpersonal and social peace (Goldin, & Jazaieri, 2017). However, some people may have difficulty in acting compassionately towards both themselves and other people. This situation in which people have difficulty in being compassionate is explained as fear of compassion (Gilbert et al., 2011). Fear of compassion can arise in different situations. For example, in some cases, people may think of compassion as a state of weakness. Therefore, a person who is acted compassionately can believe that he is weak and powerless. In some cases, people are afraid of getting compassion from others and so they think that they do not deserve compassion. Also, in some cases, people do not see being compassionate towards others as necessary and they fear from that being compassionate to others may harm them. People with this type of thinking can be critical and accusatory towards themselves and remain insensitive to the pain/suffering of others. It is stated that the fear of compassion experienced in all these situations originates from various meta-cognitive processes (Gilbert, 2010; Gilbert et al., 2011).

Fear of compassion can be related to childhood experiences and various psychological problems. This fear is examined in different sub-dimensions. It seems important for individuals to cope with their fear of compassion and to reduce this fear. In order to reduce the fear of compassion, first of all, the level of fear experienced should be known and measured. This means that a reliable tool is needed to measure the fear of compassion. However, when the Turkish literature is examined, it is determined that there is no valid and reliable measurement tool that can measure the fear of compassion. In this context, it is aimed to develop the Fear of Compassion Scale for adults in this study.

Methods

The data for the validity and reliability analysis of the scale were collected from 556 adults through administering the Fear of Compassion Scale during January-March 2021. The number of participants was 262 female and 294 male, and more than half of participants were between the ages of 18-33 and married. Also, most of the participants have graduated from university. The data collected in this study was divided into two halves and EFA was performed with the first half and CFA with the other half. In other words, 278 scales were used for EFA and other 278 for CFA.

In order to develop the measurement tool, initially, the relevant literature was examined. In the direction of experts' opinions, the final draft of the scale consisted of 41 items. The implementation of the draft version of the scale was approved by Van Yüzüncü Yıl University Social and Human Sciences Scientific Research Publication Ethics Committee. Exploratory Factor Analysis (EFA) was performed for the construct validity of the scale. The validity of the structure obtained from EFA was tested by confirmatory factor analysis (CFA). EFA was performed through the SPSS 22 program, and DFA was made with AMOS package program. For the reliability of the Compassion Satisfaction Scale, the internal consistency and split-half reliability coefficients were calculated through the SPSS 22 package program.

Results

Through examining the Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy (KMO) and Bartlett's Test of Sphericity values, it was determined whether the data obtained by administering the Fear of Compassion Scale were suitable for factor analysis. As a result of the analysis, KMO value was found as 0.94. With Bartlett's Test of Sphericity, it was tested whether the data had multivariate normality or not, and it was found that Bartlett's Test of Sphericity value was significant ($p=0.00$). As a result of EFA, 21 of the 41 items in the scale were removed

and the remaining 20 items were collected under two factors. This two-factor structure explained 60.19% of the total variance. The *Fear of Compassion towards Others* sub-dimension consists of 11 questions and explained 49.99% of the variance. The factor load values of the items in this sub-factor ranged from .599 to .835. The *Fear of Self-Compassion* factor consists of 9 questions and explained 10.19% of the variance. The factor loading values of the items in this factor range between .598 and .953. In other words, while the lowest item load value in the two sub-factors is .598, the highest value is .953.

The validity of this two-factor structure determined with EFA was tested with CFA. When the fit values in the CFA results ($\chi^2/sd= 1.912$; RMSEA=.057, RMR=.032, IFI=.96, CFI=.96, NFI=.92, RFI=.91, GFI=.90, AGFI=.87, SRMR=.045) were examined based on the literature, it was found that the RMSEA, NFI, RFI and AGFI fit values were within the acceptable fit values. Also, the χ^2/sd , RMR, SRMR, IFI, CFI and GFI fit values were between perfect values. It can be said that the whole scale and its sub-dimensions are reliable since the reliability internal consistency coefficient and split-half reliability coefficient of the whole scale, and all its sub-dimensions are between .835 and .945.

Discussion and Conclusion

It was found that Fear of Compassion scale, which consists of 20 items and two sub-dimensions (Fear of Compassion towards Others and Fear of Self-Compassion), was a valid and reliable measurement tool to determine adults' fear of compassion. The Fear of Compassion Scale is a two-dimensional and 5-point Likert-type scale consisting of 20 items, and there are no items coded in reverse in the scale. The scores that can be obtained from the scale are between 20 and 100, and the higher scores indicate that the Fear of Compassion is high.

Lise Öğrencilerinin Kendini Sabotaj Davranışlarının İncelenmesi*

Examining the Self-Handicapping Behaviors of High School Students

Hayriye ALBAYRAK¹, Zehra Nesrin BİROL²

¹Sorumlu Yazar, Hayriye Albayrak, Uzm. Psikolojik Danışman, Giresun İl Milli Eğitim Müdürlüğü, Türkiye, hayriyealbayrak1@gmail.com, (<https://orcid.org/0000-0001-5803-325X>)

²Dr. Öğr. Üyesi, Trabzon Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, Türkiye, zehranesrin@trabzon.edu.tr, (<https://orcid.org/0000-0001-8545-085X>)

Geliş Tarihi: 03.05.2021

Kabul Tarihi: 04.12.2021

ÖZ

Bu çalışmanın amacı, lise öğrencilerinin kendini sabotaj davranışları ile bazı demografik değişkenler arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda araştırma ilişkisel tarama modeline uygun olarak tasarlanmıştır. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu ve Kendini Sabotaj Ölçeği (Akın, 2012) kullanılmıştır. Araştırma grubu Giresun il merkezi ve çeşitli ilçelerinde, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı liselerde eğitim gören 780 lise öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırma verileri IBM SPSS 22.0 paket programında çözümlenerek analizler bağımsız Gruplar-t Testi ve Tek Yönlü ANOVA ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma bulguları lise öğrencilerinde kendini sabotaj ile sınıf düzeyi arasında anlamlı farklılaşma olduğunu göstermektedir. 9. sınıf öğrencilerinin kendini sabotaj ölçek puanlarının, 10.sınıf öğrencilerinin kendini sabotaj ölçek puanlarından daha düşük olduğu saptanmıştır. Bulgular aynı zamanda kendini sabotajın öğrencilerin algıladıkları akademik başarı durumuna göre de anlamlı farklılaşma olduğunu göstermektedir. Düşük düzeyde akademik başarıya sahip öğrencilerle; orta düzeyde akademik başarıya sahip olan öğrenciler arasında ve yüksek düzeyde akademik başarıya sahip olan öğrenciler arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Orta düzeyde akademik başarıya sahip olan öğrenciler ile yüksek düzeyde akademik başarıya sahip olan öğrenciler arasında da anlamlı bir farklılık yer almaktadır. Yapılan analizler, lise öğrencilerinin akademik başarıları yükseldikçe kendini sabotaja daha az başvurduklarını göstermektedir.

Anahtar kelimeler: Kendini sabotaj, lise öğrencileri, akademik başarı.

ABSTRACT

The aim of this study is to reveal the relationship between high school students' self-handicapping behaviors and some demographic variables. For this purpose, the research was designed in accordance with the relational screening model. Personal Information Form and Self-Sabotage Scale (Akın, 2012) prepared by the researcher were used as data collection tools. The research group consists of 780 high school students studying in high schools affiliated to the Ministry of National Education in Giresun city center and its various districts. The research data were analyzed in the IBM SPSS 22.0 package program and the analyzes were carried out with the independent Groups-t-Test and One-Way ANOVA. Research findings show that there is a significant difference between self-handicapping and grade level in high

* Bu çalışma Dr. Öğretim Üyesi Zehra Nesrin BİROL danışmanlığında Hayriye ALBAYRAK tarafından 21/06/2019 tarihinde tamamlanan "Lise Öğrencilerinin Kendini Sabote Etme Eğilimi İle Psikolojik İyi Olma, Depresyon ve Öz Yeterlilik Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" başlıklı yüksek lisans çalışmasından üretilmiştir.

school students. It was determined that the self-handicapping scale scores of the 9th grade students were lower than the selfhandicapping scale scores of the 10th grade students. Findings also show that self-handicapping differs significantly according to students' perceived academic achievement. With students with low academic achievement; A significant difference was found between students with moderate academic achievement and students with high academic achievement. There is also a significant difference between students with moderate academic achievement and students with high academic achievement. The analyzes show that the higher the academic achievement of high school students, the less they resort to self-handicapping.

Keywords: Self-handicapping, high school students, academic achievement.

GİRİŞ

Kendini sabotaj kavramı ilk olarak 1978 yılında Jones ve Berglas tarafından kullanılmıştır. Bu araştırmacılar kendini sabotaj kavramını, bireyin hayatındaki başarıları kendine atfetmesi, başarısızlıkları ise başka faktörlere atfetmesi olarak tanımlamaktadır. Burada önemli olan nokta kişinin bu davranışları bilinçli olarak seçmesidir. Yani birey başarısız olacağını hissettiği an bilinçli bir şekilde kendini sabotaja başvurarak bu başarısızlığına dışsal sebepler üretmeye başlar (Jones ve Berglas, 1978). Farklı bir şekilde ifade edilecek olursa kendini sabotaj, kişinin başarısız olacağını hissettiği zamanlarda toplum tarafından kabul edilebilir bahaneler üretmesi olarak tanımlanmaktadır (Budak, 2009). Alanyazında kendini sabotaj kavramı farklı araştırmacılar tarafından da tanımlanmıştır. Smith, Snyder ve Perkins'e (1983) göre kendini sabotaj; kişinin, sergilediği performansın yetersizliği ile yüzleşirken muhtemel öz saygı kaybına karşı geliştirdiği bir stratejidir. Aslında var olan öz saygı düzeyini koruma mücadelesidir. Kişinin bu stratejiyi kullanmaktaki amacı olası bir yetersizlik durumunda çevresindeki insanların kendi benliğine yönelik algılarını olumluya çevirmektir. Kişilerin yaşamında var olan öz saygılarını korumaları önemlidir. Bu sebeple başarısız olma ihtimali olan bir performans sergileneceği zamanlarda bireyler, öz saygılarını korumak amacıyla kendini sabotaj davranışlarına başvurumaktadırlar (Higgins ve Berglas, 1990). Tice'e (1991) göre de kendini sabotaj; insanların var olan öz değer duygularını gelebilecek olumsuz tehditlerden korumak için bilinçli olarak tercih ettikleri davranışlardır. Leary ve Shepperd (1986) ise kendini sabotajı; kişinin davranışın sonucunu öngöremediği zamanlarda yaşayabileceği başarısızlığı farklı faktörlere yüklemek için engeller hazırlaması şeklinde tanımlamışlardır. Tüm bu tanımlar incelendiğinde kendini sabotajda bireyin davranışı hangi amaçla gerçekleştirdiği üzerinde durulmaktadır. Burada en önemli nokta kişinin bilinçli bir şekilde performansına engeller koyması ve davranışın sonucunda kendini haklı gösterecek bahanelerle ispat etmesidir (Tannenbaum, 2007).

Kendini sabotaj; kısa vadede olumlu bir strateji gibi görülse de uzun süreli ve sık kullanıldığında bireye olumsuz etkisi olmaktadır. Kendini sabotaj ile ilgili çalışma yapan bazı araştırmacılar da kendini sabotajın zamanla kronikleşebileceğini ifade etmiştir (Smith ve diğerleri, 1983). Kendini sabotaj, kişiyi hem başarısızlıktan korumakta, hem de var olan yeterliliği muhafaza etmesini sağlamaktadır. Ancak sürekli kullanıldığı durumlarda olumsuz sonuçlara sebep olmaktadır. Çünkü kişi devamlı başarısızlığına bahane bulmaya odaklanacağı için iyi performans sergilemeyi ihmal edecek ve başarısızlık ihtimali giderek artacaktır. Araştırmalar kronik kendini sabotajın akademik alanda da bireyleri zayıflattığını göstermektedir (Cowan ve Ferrari, 2002; Jones ve Berglas, 1978; Kimble ve Hirt, 2005). Kronikleşen kendini sabotaj, insanların hayatını birçok anlamda olumsuz etkileyerek alkol ya da uyuşturucu bağımlılığı gibi davranışlara da sebep olabilmektedir (Zuckerman ve Tsai, 2005).

Kendini sabotaj davranışlarının temeli Adler'in aşağılık kompleksine karşı üstünlük arayışı görüşüne dayandırılabilir. Aslında Adler (2005) insanların yetersizlikle mücadele edecek temel güdülere sahip olduğunu belirtir. Ancak yetersizlik duygusu kişinin benliğini olumsuz etkilediği için, kişi bu durumdan kurtulmak amacıyla farklı yöntem arayışına girerek,

kendini sabotaj davranışlarının temelini oluşturur. Tice (1991) da Adler gibi benliğe gelebilecek olumsuz yüklemeleri ortadan kaldırmak amacıyla bireylerin kendini sabotaj davranışlarına yöndiklerini ifade eder. Başarısız olma ihtimalinin olduğu durumlarda bireyler başarısızlıklarına başka sebepler göstererek benliklerini başarısızlıktan korumuş olurlar. İnsanların var oluşunda yeterli görünme isteği mevcuttur ve bu istek kişileri olası bir başarısızlık durumunda yetersizliğini kapatmak için kendini sabotaj davranışlarını kullanmaya yönlendirir. Burger'e (2006) göre de kendini sabotaj davranışı; bireyler tarafından başka insanlar içerisinde saygınlıklarını korumak için kullanılmaktadır. Kendini sabotaj davranışı, genellikle yaşanılacak olan başarısızlık durumunun çevre tarafından kabul edilebilir mantıklı bir açıklaması olmadığında ortaya çıkmaktadır (Coşar, 2012).

Alanyazın incelendiğinde kendini sabotaj davranışı ile ilgili çalışmalar daha çok yurt dışı kaynaklar da bulunmaktadır. Yurt dışına oranla ülkemizde kendini sabotaj davranışı ile ilgili çalışmaların daha az yapıldığı görülmüştür. Ancak kendini sabotaj ile ilgili çalışmaların son yıllarda çoğalması bu kavrama verilen önemin de arttığını göstermektedir. İncelenen araştırmalarda kendini sabotaj kavramı ile benlik saygısı (Hirt, Deppe ve Gordon, 1991; Pulford, Johnson ve Awaida, 2005; Tice ve Baumeister, 1990; Üzbe, 2013), akademik erteleme (Akça, 2012; Hazal Söyleyen, 2018; Meyer, 2000; Üzbe, 2013), algılanan akademik başarı, başarı/hedef yönelimi (Üzbe, 2013), endişeli yapıya sahip olma (Sahranç, 2011), cinsiyet (Büyükgöze ve Gün, 2015; Coşar, 2012; Elmas ve Akfırat, 2014; Hazal Söyleyen, 2018; Topal, Çaka ve Çınar, 2018; Üzbe, 2013; Yalnız, 2014), yaş (Ekşi ve Dilmaç, 2010; Hazal Söyleyen, 2018; Topal ve diğerleri, 2018), başarısız olmaktan ve hata yapmaktan korkma (Elliot ve Church, 2003; Elliot ve Thrash, 2004), öz-yeterlik (Mamarıl, Usher ve Coyle, 2013; Pulford ve diğerleri, 2005; Yalnız, 2014) en çok çalışılan değişkenlerdendir.

Alanyazında kendini sabotaj ile cinsiyet değişkeni arasındaki ilişki hakkında birbiriyle çelişen bulgular mevcuttur. Bazı çalışmalar kendini sabotajın cinsiyete göre farklılaşmadığını belirtirken (Büyükgöze ve Gün, 2015; Coşar, 2012; Elmas ve Akfırat, 2014; Hazal Söyleyen, 2018; Topal ve diğerleri, 2018; Üzbe, 2013; Yalnız, 2014), anlamlı farklılaşma olduğunu belirten çalışmalar da mevcuttur (Anlı, 2011; Hirt, McCrea ve Boris, 2003; Kimble ve Hirt, 2005; Yavuzer, 2015). Alanyazında kendini sabotaj kavramı ile yaş değişkenini inceleyen çalışmalar da mevcuttur. Fakat sınırlı sayıda çalışma olduğu için bu iki değişken arasındaki ilişki hakkında kesin çıkarımda bulunmak zorlaşmaktadır. Kendini sabotaj ile yaş değişkeni arasında anlamlı farklılık tespit eden araştırmalar, küçük yaştaki bireylerin kendini sabotaja daha eğilimli olduğu sonucuna ulaşmıştır (Ekşi ve Dilmaç, 2010; Hazal Söyleyen, 2018). Bunun yanı sıra yaş değişkenine göre öğrencilerin kendini sabotaj düzeylerinin farklılaşmadığı sonucuna ulaşmış çalışmalar da bulunmaktadır (Coşar, 2012; Topal ve diğerleri, 2018). Bireylerin kendini sabotaj davranışlarını incelemek için en güzel ortam okullardır. Çünkü okullarda öğrencilerin kendi yeterliliklerini, bilgi ve becerilerini göstermeleri gerekmektedir. Okul ortamında öğrencinin arkadaşlarının ve öğretmenlerinin bulunması, kendini sabotaj davranışını sergileme ihtimalini arttırmaktadır. Çünkü kendini sabotaj davranışında amaç ortamda bulunan kişilerin düşüncelerini çarpıtmaktır (Urdu ve Midgley, 2001). Eğitim ortamlarında kendini sabotaj davranışını inceleyen çalışmalar kendini sabotaj davranışı gösteren öğrencilerin; akademik başarı konusunda yetersiz olduğu ve eğitime karşı ilgisiz bir tutum sergilediklerini göstermektedir (Akça, 2012; Chorba, Was ve Isaacson, 2012; Leondari ve Gonida, 2007). Araştırma sonuçlarından hareketle kendini sabotaj davranışının okul yıllarından itibaren kullanılmaya başlandığı ve bir süre sonra kişilik ile bütünleşip olumsuz sonuçlara neden olduğu söylenebilir. Bu alanda yapılan çalışmaların büyük bir çoğunluğunun üniversite öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiş olması dikkat çekici bir durumdur. Oysaki kendini sabotajın ergenlik döneminde de kullanılabileceği ve gençlerin bu stratejiyi alışkanlık haline getirdiklerinde hayatlarındaki birçok durumun buna bağlı olarak olumsuz anlamda etkilenebileceği düşünülmektedir. Çünkü içinde buldukları gelişim döneminde öğrenciler hayatlarıyla ilgili önemli kararlar alma durumu ile karşı karşıyadırlar. Geleceklerine yönelik

kariyer planlamasını, meslek seçimini bu yaş dönemlerinde gerçekleştireceklerdir. Böylesine kritik bir dönemde bulunan ergenler üzerinde kendini sabotaj davranışları konusunda çalışmaların artırılıp konu ile ilgili önlemler alınmasının faydalı olacağı düşünülmektedir. Bu sebeple bu çalışmada kendini sabotaj davranışı lise öğrencileri üzerinde araştırılmıştır. Alanyazın incelendiğinde kendini sabotaj davranışının, ayrı ayrı cinsiyet, yaş, akademik başarı gibi değişkenlerle birlikte ele alındığı çalışmaların mevcut olduğu fakat bu değişkenlerin bir arada incelendiği ve ergenlik dönemindeki bireylere uygulandığı bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Dolayısıyla bu çalışmanın alanyazındaki boşluğu dolduracağı düşünülmektedir ve ileride yapılacak olan çalışmalara katkı sağlayacağı umulmaktadır.

YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli

Bu çalışmada, nicel araştırma yöntemlerinden olan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modelinde “iki ya da daha çok değişken arasındaki ilişkinin herhangi bir değişiklik yapılmadan incelenmesi” söz konusudur (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008). Bu desende bir evren içinden seçilen örneklem üzerinde yapılan çalışmalar sonucunda evren hakkında niceliksel veri elde edilir (Creswell, 2013).

2.2. Araştırma Grubu

Bu çalışmanın araştırma grubu 2018–2019 eğitim-öğretim yılı içerisinde Giresun il merkezi ve ilçelerinde, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı liselerde öğrenim gören ve uygulama için veli izin belgesi alınan 780 lise öğrencisinden oluşmaktadır. Kendini sabotaj ölçeğinin izni e-posta yoluyla alınmıştır. Sonrasında Trabzon Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulundan “etik kurul izni” alınmıştır. Aynı zamanda uygulamanın yapılması için Giresun il Milli Eğitim Müdürlüğünden “araştırma izni” alınmıştır. Gerekli izinleri alınarak çoğaltılan ölçme araçları, Giresun ili ve ilçelerinde araştırmacı tarafından basit tesadüfi örneklem seçimi ile araştırma kapsamına alınan okulların öğrencilerine bizzat gidilerek uygulanmıştır. Uygulama 18 yaş altı öğrenciler üzerinde gerçekleştirildiği için “Veli İzin Formu” ile velilerinden izin alınan öğrenciler üzerinde araştırma yapılmıştır. Ölçme aracı doldurulmadan önce araştırmaya katılan öğrencilere araştırmanın amacı ve ölçme aracının nasıl doldurulacağı anlatılmıştır. **Tablo 1.** Araştırmaya Katılan Lise Öğrencileri Hakkında Tanımlayıcı İstatistik Bulguları

Değişken	Frekans (f)	Yüzde (%)	
Cinsiyet	Kız	411	52.7
	Erkek	369	47.3
Yaş	14-15	305	39.1
	16-17	434	55.6
	18-20	41	5.3
Sınıf düzeyi	9	194	24.9
	10	230	29.5
	11	222	28.5
	12	134	17.2
Akademik başarı	Düşük	34	4.4
	Orta	531	68.1
	Yüksek	215	27.5
Sosyoekonomik durum	Düşük	58	7.4
	Orta	594	76.2

Katılımcıların cinsiyete göre dağılımları şu şekildedir; %47.3'ü (n=369) erkek, %52.7'si (n=411) kız öğrenciden oluşmaktadır. Katılımcıların yaş gruplarına göre dağılımları incelendiğinde; %39.1'i (n=305) 14-15 yaş arası, %55.6'sı (n=434) 16-17 yaş arası, %5.3'ü (n=41) 18 ve üzeridir. Öğrencilerin; %24.9'unun (n=194), 9. sınıfa devam ettiği, %29.5'inin (n=230) 10. sınıfa devam ettiği, %28.5'inin (n=222) 11. sınıfa devam ettiği ve %17.2'sinin (n=134) 12. sınıfa devam ettiği belirlenmiştir. Katılımcıların algıladıkları akademik başarı durumlarına göre dağılımları incelendiğinde; %4.4'ü (n=34) düşük, %68.1'i (n=531) orta, %27.5'i (n=215) yüksektir. Katılımcıların sosyoekonomik durumlarına göre dağılımları şu şekildedir; %7.4'ü (n=58) düşük, %76.2'si (n=594) orta, %16.4'ü (n=128) yüksektir.

2.3. Veri Toplama Araçları

2.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel bilgi formu çalışmaya katılan lise öğrencilerinin demografik bilgilerini saptamak amacıyla araştırmacılar tarafından ilgili alanyazın dikkate alınarak hazırlanmıştır. Kişisel bilgi formu üzerinde cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, akademik başarı, sosyoekonomik durumu içeren 5 soru bulunmaktadır.

2.3.2. Kendini Sabotaj Ölçeği

Jones ve Rhodewalt (1982) tarafından geliştirilen ve Akın (2012) tarafından Türkçeye uyarlanan Kendini Sabotaj Ölçeği 25 sorudan oluşan Likert tipinde bir ölçektir. Maddelerin puanlaması; (1) hiç katılmıyorum, (2) katılmıyorum, (3) kısmen katılmıyorum, (4) kısmen katılıyorum, (5) katılıyorum ve (6) tamamen katılıyorum şeklindedir. Ölçekten en düşük 25, en yüksek 150 puan alınabilmektedir. Yükselen puanlar yüksek düzeyde kendini sabotajı göstermektedir. Ölçekte bulunan 8 madde tersten puanlanmaktadır.

Ölçeğin Türkçe formunda ve orijinal formunda yer alan maddeler arasında korelasyon katsayısı .69 ile .98 arasında saptanmıştır. Ölçeğin Türkçe uyarlamasının Cronbach alfa iç güvenirlik katsayısı .90 bulunmuş olup, test tekrar güvenirlik katsayısı ise .94 olarak hesaplanmıştır. Dilsel eşdeğerlik açısından ölçeğin tamamına bakıldığında .91'lik bir korelasyon elde edilmiştir. Bu oranlar dikkate alındığında kendini sabotaj ölçeğinin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir (Akın, 2012).

2.4. Verilerin Analizi

Araştırma verileri IBM SPSS 22.0 paket programında çözümlenmiştir. Veri setinde yer alan 23 kişi tek boyutlu, 6 kişi ise çok boyutlu uç değer gösterdiği için veri setinden çıkartılmıştır. Dolayısıyla uygulama 809 öğrenci ile gerçekleştirilmişken analizlere 780 öğrenci ile devam edilmiştir. Analizler bağımsız Gruplar-t Testi ve Tek Yönlü ANOVA ile gerçekleştirilmiştir.

BULGULAR

Bu kısımda Kendini Sabotaj Ölçeğine ait betimsel istatistikler ve normal dağılım testleri yer almaktadır.

Tablo 2. Kendini Sabotaj Ölçeği Betimsel ve Normal Dağılım İstatistikleri

Ölçek	Minimum	Maksimum	Ortalama	Std. Sapma	Kolmogoro v-Smirnov	Shapiro-Wilk	Çarpıklık	Basıklık
-------	---------	----------	----------	------------	---------------------	--------------	-----------	----------

					İstatistik	s.d	Sig.	İstatistik	s.d	Sig.		
KS	46.	123.0	83.	12.4	0.049	780	0.00	0.994	780	0.00	-	0.17
Ö	0		6	5			0			6	0.19	3

Kendini sabotaj ölçeği minimum 46.00, maksimum 123.00, ortalama 83.60, ve 12.45 standart sapma değerlerine sahiptir. Ölçekte 25-150 arası puan alınabilmekte ve yükselen puanlar yüksek düzeyde kendini sabotajı göstermektedir.

Verilerin normal dağılım gösterip göstermediğinin yorumu Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro Wilk testlerinden yapılmaktadır. Tablo 3'te verilen test sonuçları incelenmiş olup, test verilerinin anlamlılık değeri 0,000 olarak bulunmuştur. Bu değer 0,05'ten küçük olması aslında bu araştırma verilerinin normal dağılım göstermediğini bize vermektedir. Ancak sosyal bilimlerde normallik dağılımını bu şekilde saptayabilmek oldukça zordur. Bu yüzden çarpıklık ve basıklık katsayılarına bakılması gerekmektedir (Kalaycı vd., 2008). Çarpıklık katsayısının ± 1 aralığında olması, normal dağılımın sağlandığını ifade etmektedir (Karagöz, 2018). Tablo 2'deki çarpıklık değerleri incelendiğinde de tüm ölçek değerleri ± 1 arasında olduğundan dolayı çalışma verilerinin normal dağıldığını söylemek mümkündür.

Tablo 3. Kendini Sabotaj Ölçeği Toplam Puanlarının Cinsiyete Göre t-testi Sonuçları

Değişken	Cinsiyet	N	\bar{X}	S	Sd	T	p	η^2
Kendini Sabotaj	Erkek	369	83.25	11.62	778	.773	.73	-
	Kadın	411	84.91	13.16				

Kendini sabotaj ölçeği toplam puanlarının cinsiyete göre t-testi sonuçları Tablo 3'te gösterilmiştir. Kendini sabotaj ölçeği toplam puanları cinsiyete göre incelendiğinde erkek öğrencilerin puan ortalamaları ($\bar{X}= 83.25$) ile kız öğrencilerin puan ortalamaları ($\bar{X}=84.91$) arasında anlamlı farklılık bulunmadığı görülmektedir ($t=.77, p>.05$).

Lise öğrencilerinin kendini sabotaj ölçeğinden aldıkları puanların yaş gruplarına göre dağılımlarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 4'te verilmiştir. Tek Yönlü ANOVA sonuçları ise Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 4. Kendini Sabotaj Ölçeği Puanlarının Yaşa Göre Betimsel İstatistikleri

Değişken	Yaş	N	\bar{X}	S
Kendini Sabotaj	14-15	305	82.19	12.95
	16-17	434	84.43	12.20
	18 ve üzeri	41	85.24	10.41

14-15 yaş aralığındaki öğrencilerin kendini sabotaj ölçeği puan ortalamaları 82.19, 16-17 yaş aralığındaki öğrencilerin 84.43 ve 18 yaş ve üzerindeki öğrencilerin ortalamaları ise 85.24 olarak hesaplanmıştır.

Tablo 5. Kendini Sabotaj Ölçeği Toplam Puanlarının Yaşa Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

Değişken	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
Kendini Sabotaj	Gruplar arası	1018.82	2	509.41	3.30	.04*	-
	Gruplar içi	119797.96	777	154.18			

Toplam	120816.79	779
--------	-----------	-----

* p<.05

Yapılan Tek Yönlü ANOVA analizi sonuçları incelendiğinde lise öğrencilerinin kendini sabotaj ölçeği puanlarının yaş düzeylerine göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir [F (2. 777) = 3.30, p<.05]. Gruplar arasındaki farkın kaynağını tespit etmek amacıyla yapılan Sheffe çoklu karşılaştırma testi sonuçlarında ise gruplar arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Bu sonuçlara ek olarak Tek Yönlü ANOVA analizine ilişkin etki büyüklüğü değerinin .01'den küçük olduğu görülmektedir.

Lise öğrencilerinin sınıf düzeylerine göre kendini sabotaj davranışlarına ilişkin betimsel istatistikleri Tablo 6'da, Tek Yönlü ANOVA sonuçları ise Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 6. Kendini Sabotaj Ölçeği Puanlarının Sınıf Düzeylerine Göre Betimsel İstatistikleri

Değişken	Sınıf	N	\bar{X}	S
Kendini Sabotaj	9	194	80.95	12.23
	10	230	85.59	12.83
	11	222	83.38	13.03
	12	134	84.36	10.36

9. sınıf öğrencilerinin kendini sabotaj puan ortalamaları 80.95, 10. Sınıf öğrencilerinin 85.59, 11. Sınıf öğrencilerinin 83.38, ve 12. Sınıf öğrencilerinin 84.36 olarak hesaplanmıştır.

Tablo 7. Kendini Sabotaj Ölçeği Toplam Puanlarının Sınıf Düzeylerine Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

Değişken	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
Kendini Sabotaj	Gruplar arası	2357.96	3	785.98			
	Gruplar içi	118458.83	776	152.65	5.15	.00*	9-10
	Toplam	120816.79	779				

**p<.01

Tek Yönlü ANOVA analizi sonuçları incelendiğinde lise öğrencilerinin kendini sabotaj puanlarının sınıf düzeylerine göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir [F (3. 776) = 5.15. p<.01]. Farkın hangi sınıf düzeyinden kaynaklandığını tespit etmek amacıyla yapılan Sheffe çoklu karşılaştırma testi sonuçlarında ise 9 ile 10. sınıflar arasında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. 9. sınıf öğrencilerinin kendini sabotaj ölçeği puanları (\bar{X} = 80.95), 10.sınıf öğrencilerinin kendini sabotaj ölçeği puanlarından (\bar{X} =85.59) daha düşüktür. Elde edilen farka ilişkin etki büyüklüğü (η^2) değeri ise .02 olarak hesaplanmıştır.

Lise öğrencilerinin akademik başarı düzeylerine göre kendini sabotaj davranışlarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 8'de yer almaktadır. Tek Yönlü ANOVA sonuçları ise Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 8. Kendini Sabotaj Ölçeği Puanlarının Akademik Başarı Düzeylerine Göre Betimsel İstatistikleri

Değişken	Akademik Başarı Düzeyi	N	\bar{X}	S
----------	------------------------	---	-----------	---

Kendini Sabotaj	Düşük	34	91.61	9.58
	Orta	531	84.35	11.74
	Yüksek	215	80.46	13.678

Akademik başarı düzeyi düşük olan öğrencilerin kendini sabotaj puan ortalamaları 91.61, akademik başarı düzeyi orta olan öğrencilerin 84.35 ve akademik başarı düzeyi yüksek olan öğrencilerin puan ortalamaları ise 80.46 olarak hesaplanmıştır.

Tablo 9. Kendini Sabotaj Ölçeği Toplam Puanlarının Akademik Başarı Düzeylerine Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

Değişken	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler		F	p	Anlamlı Fark
				Ortalaması	1			
Kendini Sabotaj	Gruplar arası	4604.98	2	2302.49				
	Gruplar içi	116211.81	777	149.56	15.40	.00	Düşük-Orta, Düşük-Yüksek, Orta-Yüksek	
	Toplam	120816.79	779					

*p<.01

Tek Yönlü ANOVA analizi sonucunda öğrencilerin kendini sabotaj puanları ile akademik başarı düzeyleri arasında anlamlı farklılaşma tespit edilmiştir [F (2, 777) = 15.39, p<.01]. Farkın kaynağını tespit etmek amacıyla gerçekleştirilen Sheffe çoklu karşılaştırma testi sonuçlarında ise düşük düzeyde akademik başarıda olan öğrencilerle (\bar{X} = 91.61); orta düzeyde akademik başarıya sahip olan öğrenciler arasında (\bar{X} = 84.35) ve yüksek düzeyde akademik başarıya sahip olan öğrenciler arasında (\bar{X} = 80.46) anlamlı bir fark bulunmuştur. Orta düzeyde akademik başarıya sahip olan öğrenciler (\bar{X} = 84.35) ile yüksek düzeyde akademik başarıya sahip olan öğrenciler arasında da (\bar{X} = 80.46) anlamlı bir farklılık yer almaktadır. Elde edilen sonuca ilişkin etki büyüklüğü (η^2) değeri ise .04 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlar öğrencilerin akademik başarıları yükseldikçe kendini sabotaj davranışlarının azaldığını göstermektedir.

Lise öğrencilerinin sosyoekonomik düzeylerine göre kendini sabotaj davranışlarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 10'da yer almaktadır. Öğrencilerin sosyoekonomik düzeylerine göre kendini sabotaj puanlarına ilişkin farklılığa yönelik Tek Yönlü ANOVA testi sonuçlarına ise Tablo 11'de yer verilmiştir.

Tablo 10. Kendini Sabotaj Ölçeğinin SED'e Göre Betimsel İstatistikleri

Değişken	SED	N	\bar{X}	S
Kendini Sabotaj	Düşük	58	85.10	12.73
	Orta	594	83.33	12.38
	Yüksek	128	84.15	12.65

Sosyoekonomik düzeyi düşük olan öğrencilerin kendini sabotaj puan ortalamaları 85.10, sosyoekonomik düzeyi orta olan öğrencilerin 83.33 ve sosyoekonomik düzeyi yüksek olan öğrencilerin puan ortalamaları ise 84.15 olarak hesaplanmıştır.

Tablo 11. Kendini Sabotaj Ölçeği Toplam Puanlarının Sosyoekonomik Düzeylere Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

Değişken	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
Kendini Sabotaj	Gruplar arası	211.88	2	105.94			
	Gruplar içi	120604.91	777	155.21	.68	.51	-
	Toplam	120816.79	779				

Kendini sabotaj ölçeğinin, öğrencilerin sosyoekonomik düzeylerine göre Tek Yönlü ANOVA analizi sonuçları incelendiğinde öğrencilerin kendini sabotaj puanlarının sosyoekonomik düzeylerine göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir [$F(2,777) = .68$, $p > .05$]. Öğrencilerin kendini sabotaj davranışları sosyoekonomik düzeylerine göre farklılaşmamaktadır.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırma ile lise öğrencilerinin kendini sabotaj davranışları bazı demografik özellikler açısından incelenmiştir. Araştırma sonucunda kendini sabotaj ile cinsiyet arasında anlamlı farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir. Alanyazın incelendiğinde, bu çalışmanın sonuçlarını destekleyen (Aydın ve Kahraman, 2020; Büyükgöze ve Gün, 2015; Cingöz, 2015; Elmas ve Akfırat, 2014; Hazal Söyleyen, 2018; Özlü ve Topkaya, 2020; Sarıçalı, 2014; Topal ve diğerleri, 2018; Üzbe, 2013; Yalnız, 2014) ve desteklemeyen (Anlı, 2011; Hirt ve diğerleri, 1991; Jones ve Berglas, 1978; Kimble ve Hirt, 2005; Yavuzer, 2015) bulgulara ulaşılmış çalışmaların olduğu görülmektedir. Kendini sabotaj ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı farklılık olduğunu tespit eden araştırmalara (Anlı, 2011; Hirt ve diğerleri, 1991; Jones ve Berglas, 1978; Kimble ve Hirt, 2005) bakıldığında erkeklerin kadınlara göre kendilerini daha fazla engellediklerini ancak bu farkın davranışsal kendini sabotaj boyutunda gerçekleştiğini ortaya koymaktadır. Benzer şekilde Kimble ve Hirt (2005) de araştırmasında erkeklerin kadınlara göre daha fazla kendini sabotaj davranışlarını kullandıklarını tespit etmiştir. Ayrıca erkeklerin performansının başkaları tarafından izlendiği durumlarda daha fazla kendini sabotaj davranışına başvurdukları, kadınların ise her iki durumda da kendini sabotaja başvurmadıkları tespit edilmiştir. Bu durum cinsiyet rollerine atfedilen davranışlarla açıklanabilir. Toplumlarda, erkeklerden beklentilerin daha fazla olması kendini sabotaj davranışını göstermelerine sebep olmaktadır. Ancak Yavuzer (2015), öğretmen adayları ile yaptığı araştırmada kadınların erkeklerden daha çok kendini sabotaja başvurdukları sonucuna ulaşmıştır. Alanyazın incelendiğinde her iki durumu da belirten araştırma sonuçları olması nedeniyle sonuçların uygulama yapılan grubun özelliğine göre değişebileceğini söylemek mümkündür. Bu araştırmalar kendini sabotaj davranışına yönelik olarak cinsiyete ilişkin sonuçların değişiklik gösterebileceğini ortaya koymaktadır. Bu bulgulardan yola çıkarak kendini sabotaj ile cinsiyet arasındaki ilişkinin tam olarak netlik kazanmadığı söylenebilir.

Lise öğrencilerinin kendini sabotaj ile yaş düzeyleri arasında anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Alanyazında bu sonucu destekleyen çalışmalar mevcuttur (Civan, 2016; Coşar, 2012; Topal ve diğerleri, 2018; Zafer, 2016). Ancak Hazal Söyleyen (2018) yaşı küçük olan öğrencilerin büyük yaştaki öğrencilere göre kendini sabotaja daha fazla başvurdukları sonucuna ulaşmıştır. Bunun yanı sıra Ekşi ve Dilmaç (2010) da araştırmalarında öğrencilerin üniversite yıllarının başlarında ders çalışmayı sürekli erteledikleri ve kendini sabotaja daha eğilimli oldukları sonucuna ulaşmıştır. Bu durum üniversitenin ilk senelerinde aileden ayrılmayla gelen özgürlük sonucunda öğrencilerin dersler yerine daha çok eğlenmeye odaklanmalarıyla

açıklanabilirken, küçük yaş grubundaki öğrencilerin çevrelerinden takdir görmek için kendini sabotaj davranışına başvurdukları da söylenebilir. Bu araştırmalar değerlendirildiğinde kendini sabotaj ile yaş düzeyleri arasında birbiri ile çelişen sonuçlar olduğu söylenebilir. Aynı zamanda alanyazında bu konuda yapılmış sınırlı sayıda araştırma olması kendini sabotaj ve yaş arasındaki ilişkiyi incelemek için daha fazla çalışmaya ihtiyaç olduğunu göstermektedir.

Analiz sonuçları incelendiğinde lise öğrencilerinin kendini sabotaj davranışlarının sınıf düzeylerine göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir. 9. sınıf öğrencilerinin kendini sabotaj ölçek puanları, 10. sınıf öğrencilerinin kendini sabotaj ölçek puanlarından daha düşük bulunmuştur. Alanyazında sınıf düzeyi ile kendini sabotaj arasında anlamlı ilişkiye ulaşan araştırma bulguları mevcuttur (Kimble, Kimble ve Croy, 1998; Sahraç, 2011). Kimble ve diğerleri (1998) araştırma sonuçlarında 6. sınıf öğrencilerinin 3. sınıf öğrencilerinden daha fazla kendini sabotaja eğilimli olduklarına ulaşmıştır. Bu araştırma sonucundan farklı olarak sınıf düzeyine göre kendini sabotajın farklılaşma göstermediğini belirten araştırma sonuçları da mevcuttur (Leondari ve Gonida, 2007; Taş, 2017). Tice (1991) bireylerin kendini sabote davranışını kullanmaya başlayabilmesi için yeterli öz-bilince ve kendi benliğine yönelik farkındalığa varmasının şart olduğunu belirtmiştir. Dolayısıyla bireyler yaş aldıkça kendi yeterliliklerinin farkına varır, var olan durumları değerlendirip davranış seçimlerini ona göre yaparlar ve yaş aldıkça kendilik değerlerini oluştururlar. Bu durumun çalışmanın sonucu ile paralellik gösterdiği düşünülmektedir. Alanyazında bu değişkeni inceleyen çok sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır. Bu yüzden alanyazında sınıf düzeyinin kendini sabotaj eğilimi üzerinde farklılaşma yaratıp yaratmayacağına ilişkin anlamlı bir görüş birliği bulunmamaktadır. Dolayısıyla kendini sabotajın sınıf düzeyine göre farklılığı kesinlik kazanmış bir bulgu değildir.

Kendini sabotaj ile lise öğrencilerinin akademik başarı düzeyi arasında anlamlı farklılaşma olduğu tespit edilmiştir. Düşük düzeyde akademik başarıya sahip olan öğrencilerle; orta düzeyde akademik başarıya sahip olan öğrenciler arasında ve yüksek düzeyde akademik başarıya sahip olan öğrenciler arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Orta düzeyde akademik başarıya sahip olan öğrenciler ile yüksek düzeyde akademik başarıya sahip olan öğrenciler arasında da anlamlı bir farklılık söz konusudur. Bu sonuçlar, öğrencilerin akademik başarıları yükseldikçe kendini sabotaj davranışlarının azaldığını göstermektedir. Alanyazında benzer sonuçlara ulaşan araştırmalar bulunmaktadır (Akça, 2012; Chorba ve diğerleri, 2012; Leondari ve Gonida, 2007; Mamaril ve diğerleri, 2013; Meyer, 2000; Midgley, Arunkumar ve Urdan, 1996; Norman, 2004; Shields, 2007; Topal ve diğerleri, 2018; Urdan ve Midgley, 2001; Üzbe, 2013; Zuckerman, Kieffer ve Knee, 1998). Araştırma sonuçlarından hareketle kendini akademik anlamda yeterli gören bireylerin herhangi bir performans sırasında kendini sabotaja başvurmayacağı ifade edilebilir. Çünkü bu bireyler başarılı olacaklarına inandıkları için başarısızlık ihtimaline karşı önlem alma gereği duymayacaklardır. Dolayısıyla da kendini sabotaj stratejileri kullanmaya daha az eğilimli olacakları söylenebilir. Anlı (2011) da akademik yeterliliği düşük olan öğrencilerin başarısızlığın getireceği olumsuz yüklemelerle mücadele edebilmek ve kendilerini bu olumsuz duygulardan korumak için kendini sabotaj davranışlarına yöneldiğini belirtmiştir. Bireylerin kendini sabotaj davranışlarını incelemek için en güzel ortam okullardır. Çünkü okullarda öğrenciler kendi yeterliliklerini, bilgi ve becerilerini göstermek durumunda kalmaktadır. Böyle durumlarda ortamda bireyin arkadaşlarının ve öğretmenlerinin de bulunması, öğrencinin kendini sabotaj davranışını sergileme ihtimalini arttırmaktadır. Çünkü kendini sabotaj davranışında amaç ortamda bulunan kişilerin düşüncelerini çarpıtmaktır (Urdan ve Midgley, 2001). Günümüzde öğrencilerin başarısızlıklarına çeşitli bahaneler üreterek bu durumu kabul edilebilir kılmaya çalıştıklarını göz önüne alırsak öğrencilerin kendini sabotaj düzeylerini etkileyen değişkenlerin belirlenmesinin ve gereken önlemlerin alınmasının faydalı olacağı düşünülmektedir. Üzbe ve Bacanlı (2015) ise bu sonuçların tam tersine akademik başarının kendini sabotajın pozitif bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Akademik başarı arttıkça bireylerde kendini sabotaj davranışının arttığını saptamışlardır. Bu sonucun akademik performansı yüksek olan bazı öğrencilerin var olan imajlarını korumak amacıyla kendini sabotaja başvurmasından

kaynakladığı ifade edilebilir. Genel olarak alanyazında yer alan çalışmalar, bu araştırmada elde edilen bulgularla benzerlik göstermektedir.

Kendini sabotajın lise öğrencilerinin sosyoekonomik düzeylerine göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Alanyazında kendini sabotaj ile sosyoekonomik düzey arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı sonucuna ulaşarak bu çalışma sonucu ile paralellik gösteren çalışmalar bulunmaktadır (Altıntaş, 2009; Anlı, 2011; Cingöz, 2015; Taş, 2017; Topal ve diğerleri, 2018; Zafer, 2016). Coşar (2012) çalışmasında bu araştırma sonuçlarından farklı olarak bireylerde gelir düzeyi arttıkça kendini sabotaj davranışlarında azalma olduğu sonucuna ulaşmıştır. Alanyazındaki araştırmaların çoğu bu araştırma sonucunu desteklemektedir. Ancak kendini sabotaj ile gelir düzeyi arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmaların sınırlı sayıda olması konu ile ilgili genelleme yapmayı zorlaştırmaktadır.

Eğitim ortamlarında öğrencilerin kendini sabotaj davranışlarını sıklıkla kullandığı görülmektedir. Bu ortamlarda kullanılan kendini sabotaj davranışlarını azaltmak için öğrencileri birbiri ile yarıştırmak yerine bireysel farklılıklarında göz önüne alındığı, başarmak için ders çalışmak yerine öğrenmek için ders çalışmanın sağlandığı ortamlar oluşturulmalıdır. Başarının alınan yüksek puanlarla eş değer görülmesi yüksek puan alma ihtimali düşük olan öğrencileri kendini sabotaja yönelmesine sebep olabilecektir. Bu yüzden başarının alınan yüksek puanlarla değil de öğrencinin kendi bireysel gelişimi ile ölçüldüğü bir eğitim ortamının sağlanmasının faydalı olacağı düşünülmektedir. Yine eğitim ortamlarında öğrencilere ulaşabileceği hedefler belirlemek ve ulaşılması imkânsız olan hedeflerden uzaklaştırmak öğrencilerin kendini sabote eden davranışlarının azaltılması için yararlı olabilir.

Bu araştırmada, kendini sabotaj, bazı demografik değişkenler ile incelenmiştir. Kendini sabotaj farklı değişkenlerle (aile yapısı, kardeş sayısı, zekâ düzeyi, kültürel özellikler, kişilik, madde bağımlılığı vb.) ele alınarak incelenebilir. Aynı zamanda kendini sabotajın araştırıldığı çalışmaların sınırlı sayıda ve çoğunlukla yurt dışı alanyazında olduğu gözlenmiştir. Bu çalışma ile birlikte belirtilen değişkenleri inceleyen araştırmaların sayısının artması, içeriğin derinleştirilmesi sağlanabilir. Gelecek çalışmalarda derinlemesine bulgular elde edilebilmesi için nitel çalışmalara da yer verilmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir.

Araştırma sonucunda bazı kavramlar arasında anlamlı bir ilişki bulunamamış olması nedeniyle katılımcı sayısı daha geniş tutularak başka bir çalışma yapılabilir. Geniş bir araştırma grubu ile yapılması araştırma sonuçlarının güvenilirliğini ve genellenebilme olasılığını arttıracaktır.

Bu çalışmadaki katılımcılar yalnızca lise öğrencileri ile sınırlı olduğu için; araştırma bulgularının diğer eğitim kurumlarındaki öğrenciler için genellenmesi zordur. Bu nedenle lise dışında farklı düzeydeki eğitim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerle benzer bir çalışmanın yürütülmesi, bu konularla ilgili yaşanan problemlerin çözümü için katkılar sağlayabilir.

Eğitim ortamlarında öğrencilerin kendini sabotaj davranışlarını sıklıkla kullandığı görülmektedir. Bu ortamlarda kullanılan kendini sabotaj davranışlarını azaltmak için öğrencileri birbiri ile yarıştırmak yerine bireysel farklılıklarında göz önüne alındığı, başarmak için ders çalışmak yerine öğrenmek için ders çalışmanın sağlandığı ortamlar oluşturulmalıdır. Başarının alınan yüksek puanlarla eş değer görülmesi, yüksek puan alma ihtimali düşük olan öğrencilerin kendini sabotaja yönelmesine sebep olabilecektir. Bu yüzden başarının, alınan yüksek puanlarla değil de öğrencinin kendi bireysel gelişimi ile ölçüldüğü bir eğitim ortamının sağlanmasının faydalı olacağı düşünülmektedir. Yine eğitim ortamlarında öğrencilere ulaşabileceği hedefler belirlemek ve ulaşılması imkânsız olan hedeflerden uzaklaştırmak, kendini sabotaj davranışlarının azaltılması konusunda yararlı olabilir. Eğitim ortamında kendini sabotaj davranışlarının ortadan kaldırılması ya da azaltılması amacıyla öğrencilere etkili ders çalışma teknikleri, başa çıkma yöntemleri, problem çözme becerileri, zaman yönetimi ve hedef belirleme gibi konularda eğitim verilebilir. Rehberlik servisleri tarafından kendini sabotaj davranışları

sergileyen öğrencilerin tespit edilerek bu öğrencilerle bireysel veya grupla psikolojik danışma yapmalarının yararlı olacağı düşünülmektedir.

Veri toplama aşamasında öğrencilerden alınan geri dönütler doğrultusunda kendini sabotaj ölçeğinin Türk kültürüne uygulanması konusunda sıkıntılar olduğu görülmüştür. Bu nedenle kültürümüze daha uygun geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirilebilir.

Kendini sabotaj ile ilgili alanyazın incelendiğinde, kavramın sözel ve davranışsal kendini sabotaj olarak ele alınıp araştırıldığı görülmüştür. Bu çalışmada kullanılan ölçek kendini sabotaj ile ilgili toplam puan vermektedir. Sözel ve davranışsal kendini sabotaj davranışlarını gösteren araştırmaların artırılması adına sağlayacağı katkı açısından önem kazanmaktadır.

KAYNAKÇA

- Adler, A. (2005). *Bireysel psikolojinin kuramı ve uygulaması* (Çev. A. Kılıçlıoğlu). İstanbul: Say Yayınları.
- Akça, F. (2012). An investigation into the self-handicapping behaviors of undergraduates in terms of academic procrastination, the locus of control and academic success. *Journal of Education and Learning*, 1(2), 288-297.
- Akın, A. (2012). Kendini sabotaj ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 176-187.
- Anlı, G. (2011). *Kendini sabotaj ile psikolojik iyi olma arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Sakarya.
- Altıntaş, F. Ç. (2009). Kişiliğin algılanan örgütsel sabotaj davranışları üzerindeki etkisi. *Hacettepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 27(1), 95-111.
- Aydın, A. ve Kahraman, N. (2020). Hemşirelik öğrencilerinde kendini sabotaj: Psikolojik ihtiyaçlar ve öz duyarlılık üzerine etkisi. *Çukurova Medical Journal*, 45(4), 1625-1633.
- Budak, S. (2009). *Psikoloji sözlüğü*. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Burger, J. M. (2006). *Kişilik* (Çev. D. Sarıoğlu). İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Büyükgöze, H. ve Gün, F. (2015). Araştırma görevlilerinin kendini sabotaj eğilimlerinin incelenmesi. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(2), 689-704.
- Büyükköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Chorba, K., Was, C. A., & Isaacson, R. M. (2012). Individual differences in academic identity and self-handicapping in undergraduate college students. *Individual Differences Research*, 10(2), 60-68.
- Cingöz, B. (2015). *Üniversite öğrencilerinin kendini sabotaj düzeyleri ile spor ve farklı değişkenler arasındaki ilişkinin araştırılması*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ağrı.
- Civan, S. (2016). *Eylemlilik ve kendini sabotaj arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Sakarya.
- Coşar, S. (2012). *Çalışanların tükenmişlik düzeyleri ile kendini sabotaj düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.

- Cowan, S. E., & Ferrari, J. R. (2002). "Am i for real?" Predicting impostor tendencies from selfhandicapping and affective components. *Social Behavior and Personality*, 30(2), 1191-126.
- Creswell, D. W. (2013). *Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları araştırma deseni*. (Çev. M. Bursal). Ankara: Eğiten Kitap.
- Ekşi, H. ve Dilmaç, B. (2010). Üniversite öğrencilerinin genel erteleme, karar vermeyi erteleme ve akademik erteleme düzeylerinin sürekli kaygı açısından incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 433-450.
- Elliot, A. J., & Church, M. A. (2003). A motivational analysis of defensive pessimism and selfhandicapping. *Journal of Personality*, 1(71), 369-396.
- Elliot, A. J., & Thrash, T. M. (2004). The intergenerational transmission of fear of failure. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 30(8), 957-971.
- Elmas, P. ve Akfırat, S. (2014). Mazeret bulma eğilimi ile özsaygı arasındaki ilişkinin incelenmesi: Mazeret bulma eğilimi başarısızlık durumunda özsaygıyı korur mu? Başlangıçtaki özsaygı düzeyinin rolü. *Psikoloji Çalışmaları Dergisi*, 34(2), 17-34.
- Hazal Söyleyen, N. (2018). *Üniversite öğrencilerinde sosyal kaygının kendini sabotaj ve erteleme davranışı ile ilişkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Higgins, R. L., & Berglas, S. (1990). The maintenance and treatment of self-handicapping: From risk-taking to face-saving—and back. In R. L. Higgins (Ed.), *Self-handicapping: The paradox that isn't* (pp. 187–238). New York, NY: Plenum Press.
- Hirt, E. R., Deppe, R. K., & Gordon, L. J. (1991). Self-reported versus behavioral selfhandicapping: empirical evidence for a theoretical distinction. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61, 981-991.
- Hirt, E. R., McCrea, S. M., & Boris, H. I. (2003). "I know you self-handicapped last exam": Genderdifferences in reactions to self-handicapping. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(1),177-193.
- Jones, E. E., & Berglas, S. (1978). Control of attributions about the self through selfhandicapping strategies: The appeal of alcohol and the role of underachievement. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 4(2), 200-206.
- Kimble, C. E., Kimble E. A., & Croy, N. A. (1998). Development of self- handicapping tendencies. *The Journal of social Psychology*, 138(4), 524-534.
- Kimble, C. E., & Hirt, E. R. (2005). Self-focus, gender and habitual selfhandicapping: Do they make a difference in behavioral self-handicapping? *Social Behavior and Personality*, 33, 43-56.
- Leary, M. R., & Shepperd, J. A. (1986). Behavioral Self-Handicaps Versus Self Reported Selfhandicaps: A Conceptual Note. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1265-1268.
- Leondari, A., & Gonida, E. (2007). Predicting academic self-handicapping in different age groups: The role of personal achievement goals and social goals. *British Journal of Educational Psychology*, 77(3), 595-611.
- Mamaril, N. A., Usher, E. L., & Coyle, B. A. (2013). Academic self-handicapping and selfefficacy as predictors of mathematics achievement of African American middle school students. *P20 Motivation and Learning Lab*, University of Kentucky, College of Education, Kentucky, USA.

- Meyer, C. L. (2000). Academic procrastination and self-handicapping: Gender differences in response to noncontingent feedback. *Journal of Social Behavior and Personality*, 15(5), 87-102.
- Midgley, C., Arunkumar, R., & Urdan, T. C. (1996). "If I don't do well tomorrow, there's a reason" predictors of adolescent' use of academic self-handicapping strategies. *Journal of Educational Psychology*, 88(3), 423.
- Norman, H. U. (2004). *Effects of self-construals on university students' causal attributions, self-efficacy beliefs, and self-handicapping behavior*. (Unpublished Doctoral Dissertation). Oklahoma University. USA.
- Özlü, G. ve Topkaya, N. (2020). Üniversite öğrencilerinde kendini sabotajın yordayıcısı olarak cinsiyet, yaş ve farklı mükemmeliyetçilik tarzları. *Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3), 1220-1232.
- Pulford, B. D., Johnson, A., & Awaida, M. (2005). A Cross-cultural study of predictors of selfhandicapping in university students. *Personality and Individual Differences*, 39(4), 727-737.
- Sahraç, Ü. (2011). An investigation of the relationships between self-handicapping and depression, anxiety, and stress. *International Online Journal of Educational Sciences*, 3(2), 526-540.
- Sarıçalı, M. (2014). *Psikolojik danışman adaylarının kendini engelleme algularının özgünlük düzeyleri ve aldıkları süpervizyon açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Eskişehir.
- Shields, C. D. (2007). *The relationship between goal orientation, parenting style and selfhandicapping in adolescents*. (Unpublished Doctoral Dissertation). The University of Alabama. USA.
- Smith, T. W., Snyder, C. R., & Perkins, S. C. (1983). The self-serving function of hypochondriacal complaints: Physical symptoms as self-handicapping strategies. *Journal of Personality and Social Psychology*, 40(4), 787-797.
- Tannenbaum, R. E. (2007). *Goal orientation, work avoidance goals, and self-handicapping in community college students*. (Unpublished Doctoral Dissertation). Capella Üniversitesi. Minneapolis.
- Taş, R. (2017). *Üniversite öğrencilerinin romantik ilişkilerinde kişilerarası yetkinlik düzeylerinin kendini sabotaj eğilimine olan etkisinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Kayseri.
- Tice, D. M., & Baumeister, R. F. (1990). Self-Esteem, self-handicapping, and selfpresentation: The strategy of inadequate practice. *Journal of Personality*, 58(2), 443-464.
- Tice, D. M. (1991). Esteem protection or enhancement? Self-handicapping motives and attributions differ by trait self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60(5), 711-725.
- Topal, S., Çaka, S. Y. ve Çınar, N. (2018). Hemşirelik öğrencilerinin kendini sabotaj stratejileri ve tükenmişlikleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47(1), 337-356.
- Urdan, T., & Midgley, C. (2001). Academic self-handicapping: What we know, what more there is to learn. *Educational Psychology Review*, 13(2), 115-138.

- Üzbe, N. (2013). *Başarı hedef yönelimi, benlik saygısı ve akademik başarının kendini engellemeyi yordamadaki rolü.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Üzbe, N. ve Bacanlı, H. (2015). Başarı hedef yönelimi, benlik saygısı ve akademik başarının kendini engellemeyi yordamadaki rolü. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(1), 33-50.
- Yalnız, A. (2014). *Algılanan anne baba tutumları, kendini sabotaj ve öz-yeterlik arasındaki ilişkinin incelenmesi.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Sakarya.
- Yavuzer, Y. (2015). Investigating the relationship between self-handicapping tendencies, self-esteem and cognitive distortions. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 15(4), 879-890.
- Zafer, M. (2016). *İtfaiye çalışanlarında psikolojik dayanıklılık ve kendini sabotaj düzeylerinin incelenmesi.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Nişantaşı Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Zuckerman, M., Kieffer, S. C., & Knee, C. R. (1998). Consequences of self-handicapping: Effects on coping, academic performance and adjustment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(6), 1619-1628.
- Zuckerman, M., & Tsai, F. F. (2005). Costs of self-handicapping. *Journal of Personality*, 73(2), 411-442.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

The aim of this study is to identify the relationship between the tendency of high school students to self-handicapping and certain demographic variables. For this purpose, the hypothesis of the study was established that "students' attitudes to self-handicapping differ significantly depending on gender, age, class level, socio-economic status, and academic achievement".

Methods

In the study, the correlational screening model, which is one of the quantitative research methods, was used. In correlational screening model, "the study of the relationship between two or more variables without any changes" (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2008) is in question. In this pattern, quantitative data about the universe is obtained as a result of studies conducted on the sample selected in the universe (Bursal, 2013). The research group of the study consists of 780 high school students who studied in Giresun provincial centers and districts in the 2018-2019 academic year, in high schools affiliated to the Ministry of National Education and before the study, a written consent was obtained from the parents.

The research data were analyzed in IBM SPSS 22.0 package program. 23 people in the data set were excluded from the data set because they showed one-dimensional and 6 people showed multi-dimensional extreme values. Therefore, while the application was carried out with 809 students, the analyzes were continued with 780 students. According to the data in the personal information form, the differentiation status was analyzed by Independent Groups t Test and one way ANOVA. Independent sample t-test was used to examine the differentiation status of two-category variables, and one-way ANOVA tests were used to examine the differentiation states of more than two variables.

Results

Different analyzes were carried out to determine that the self-handicapping tendency did not show according to age, class level, academic success, socio-economic level. When the total scores of the Self-Handicapping Scale are examined by gender, it is seen that they are found to

be significant between the male school mean score ($\bar{X}= 83.25$) and the female high score averages ($\bar{X}= 84.91$) ($t = .77, p> .05$).

Different analyzes were carried out to determine that no demonstration was shown according to the variables of class level, academic achievement, socio-economic level.

When the total scores of the self-handicapping scale are examined by gender, it is seen that they are significant between the male mean scores ($\bar{X}= 83.25$) and the female high mean scores ($\bar{X}= 84.91$) ($t = .77, p> .05$).

When the results of the One-Way ANOVA analysis are examined, it is seen that the selfhandicapping tendency scores of high school students show a significant difference according to their age levels [$F(2.777) = 3.30, p <.05$]. No significant difference was found between the groups in the results of the Scheffe multiple comparison test conducted to determine the source of the difference between the groups. In addition to these results, the effect size value for oneway ANOVA analysis appears to be less than .01.

A study of the results of a one-way ANOVA analysis shows that high school students' self-handicapping tendency scores differ significantly depending on their class level [$F(3.776) = 5.15, p<.01$]. A significant difference was found between 9th and 10th grades in the Sheffe multiple comparison test results conducted to determine the grade level the difference stems from. The scores of 9th grade students for self-handicapping tendency ($\bar{X}= 80.95$) are lower than 10th grade students' scores for self-handicapping tendency ($\bar{X}= 85.59$). The effect size (η^2) for the difference obtained was calculated as .02.

When the results of One-Way ANOVA analysis of self-handicapping tendency were examined in terms of academic achievement, it was found that the scores of students' selfhandicapping tendency differ significantly according to their academic achievement [$F(2.777) = 15.39, p <.01$]. In the Sheffe multiple comparison test results, which were conducted to determine the source of the difference, it was found that between students with low academic achievement ($\bar{X}= 91.61$), students with moderate academic achievement ($\bar{X}= 84.35$) and students with high level of academic achievement ($\bar{X}= 80.46$) a significant difference was found. The findings also showed that there was a significant difference between students with moderate academic achievement ($\bar{X}= 84.35$) and students with high academic achievement ($\bar{X}= 80.46$). The effect size (η^2) for the result obtained was calculated as .04. These results show that as the academic success of the students increases, their self-handicapping tendency decreases.

When the results of the One-Way ANOVA analysis of the self-handicapping tendency were examined according to the socio-economic levels of the students, it was found that the scores of the students' self-handicapping tendency did not differ significantly according to their socio-economic levels [$F(2.777) = .68, p>.05$].

Discussion and Conclusion

Students' self-handicapping behaviors do not differ according to their socio-economic level. As a result of this study, a significant difference was found between self-handicapping tendency and class level and academic achievement, while no significant difference was found between gender, age, socio-economic level. There are studies in the literature that support and do not support these research findings, but there are not enough studies. It is thought that diversifying the studies on the concept of self-handicapping will contribute to the arena.

Okul Danışmanlarının Psikolojik İyi Oluşları Üzerinde Psikolojik Sermaye ve Başa Çıkma Tarzlarının Rolü

The Role of Psychological Capital and Coping Styles on the Psychological Well-Being of School Counselors

Hatice ODACI¹, Nihal TOPAL², Şükrü ÖZER³

¹Prof. Dr., Psikoloji Bölümü, Edebiyat Fakültesi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, TÜRKİYE, hatodaci@hotmail.com, (<https://orcid.org/0000-0002-2080-6269>)

²Uzman, Akçaabat Cumhuriyet Ortaokulu, MEB, TÜRKİYE, nihaltopal61@gmail.com, (<https://orcid.org/0000-0001-6466-6651>)

³Sorumlu Yazar, Uzman, Osman Kalyoncu İHO, MEB, TÜRKİYE, sukru_ozar@hotmail.com, (<https://orcid.org/0000-0001-7714-9581>)

Geliş Tarihi: 10.05.2021

Kabul Tarihi: 26.11.2021

ÖZ

Bu çalışmanın amacı, okul psikolojik danışmanlarının psikolojik iyi oluşları üzerinde psikolojik sermaye ve başa çıkma tarzlarının rolünü belirlemektir. İlişkisel araştırma modeline göre tasarlanan bu çalışmanın örneklemini gönüllü olarak katılım sağlayan 157 kadın ve 57 erkek toplam 214 psikolojik danışmandan oluşmaktadır. Araştırmada veriler Demografik Bilgi Formu, Mental İyi Oluş Ölçeği (Keldal, 2015), Örgütsel Psikolojik Sermaye Ölçeği (Çetin ve Basım, 2012) ve Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği (Şahin ve Durak, 1995) kullanılarak elde edilmiştir. Verilerin analizinde Pearson momentler çarpımı korelasyon tekniği ve hiyerarşik regresyon analizi kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre okul danışmanlarının psikolojik iyi oluşları ile iyimserlik, psikolojik dayanıklılık, umut, öz yeterlik, kendine güvenli yaklaşım ve iyimser yaklaşım arasında pozitif yönde; çaresiz yaklaşım ve boyun eğici yaklaşım ile negatif yönde anlamlı ilişkiler belirlenmiştir. Çalışmada son olarak iyimserlik, umut, öz yeterlik, kendine güvenli yaklaşım ve iyimser yaklaşımın psikolojik iyi oluşun önemli yordayıcıları olduğu; psikolojik dayanıklılık, sosyal destek arama, çaresiz yaklaşım ve boyun eğici yaklaşımın ise modele katkısının anlamsız olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Psikolojik danışman, psikolojik iyi oluş, psikolojik sermaye, başa çıkma tarzları.

ABSTRACT

The aim of this study is to determine the role of psychological capital and coping styles on the psychological well-being of school counselors. The sample of this study, which was designed according to the relational research model, consists of a total of 214 psychological counselors, 157 women and 57 men, who participated voluntarily. The data in the study were obtained by using the Demographic Information Form, the Mental Well-Being Scale (Keldal, 2015), the Organizational Psychological Capital Scale (Çetin ve Basım, 2012) and the Styles of Coping with Stress Scale (Şahin ve Durak, 1995). Pearson product-moment correlation technique and hierarchical regression analysis were used in the analysis of the data. According to the research findings, there is a positive relationship between school counselors' psychological well-being and optimism, resilience, hope, self-efficacy, self-confident approach and optimistic approach; negative significant relationships were determined with the helpless approach and the submissive approach. Finally, it was found that optimism, hope, self-efficacy, self-confident approach and optimistic approach were important predictors of psychological well-being; it was

concluded that the contribution of psychological resilience, seeking social support, helpless approach and submissive approach to the model was meaningless.

Keywords: Psychological counselor, psychological well-being, psychological capital, coping styles.

GİRİŞ

Okul öncesinden başlayarak her eğitim kademesinde istihdamı sağlanan okul psikolojik danışmanları, resmi sorumlulukları ve rolleri gereği eğitim sisteminin önemli bir parçasıdır. İlgili otoriteler tarafından görev kapsamı açıkça bildirilen bu meslek, öğrenciler ve okulun ihtiyaçlarına karşı her zaman duyarlı ve dinamik olmayı, aynı zamanda da öğretmen, veli ve okul yöneticileriyle işbirliği yapmayı gerektirmektedir (American School Counselor Association [ASCA], 2010). Okul danışmanları öğrencilerin akademik, kariyer ve sosyal-duygusal alanlardaki ihtiyaçlarını göz önüne alarak danışmanlık hizmeti sunmanın yanında planlama, oryantasyon, konsültasyon, öğrenciyi tanıma, müşavirlik, sevk ve izleme gibi temel çalışmalardan da aynı anda sorumludur (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2020). Temelde öğrencilerin ruh sağlıklarını desteklemekle görevlendirilmiş okul danışmanları (King White, 2019; O'Connor ve Coyne, 2016), sorumluluk alanlarındaki iş ve işlemleri yerine getirirken eğitim dönemini takip eden kapsamlı bir program aracılığıyla çalışmalarını yürütürler. Eğitim ve öğretim faaliyetlerinin tüm unsurlarını kapsayan bu alanın eğitim sisteminin omurgası ve ayrılmaz bir parçası olduğu düşünülebilir.

Gelişimsel, önleyici ve iyileştirici hizmetleri birlikte yürütmeye çalışan okul danışmanları işyerlerinde bir takım sorunlarla karşılaşabilmektedir. Bu sorunların başını okul yöneticilerinin danışmanlara yönelik tutumları çekmekte ve bu durum yönetici-danışman geriliminin kaynağını oluşturmaktadır (Perusse, Goodnough, Donegan ve Jones, 2004). Pratikteki uygulama sonuçları ve bazı araştırma bulguları gösteriyor ki okul danışmanları okul yöneticilerinin tutumlarına bağlı olarak zaman zaman görev tanımlamalarında yer almayan boş derse girme, nöbet tutma ve sekreteryalık gibi tutarsız rollerle görevlendirilmektedir (Culbreth, Scarborough, Banks Johnson ve Solomon, 2005; Monteiro Leitner, Asner Self, Milde, Leitner ve Skelton, 2006). Artan sorumlulukla birlikte danışmanlar öğrencilere doğrudan hizmet edebilmek için yeterli zaman bulmakta zorlanmaktadır (Carlson ve Kees, 2013). Hem görev kapsamında yer alan hem de yöneticilerin atadığı görevleri yerine getirmeye çalışan danışmanların diğer okul çalışanları tarafından önyargıyla karşılanmaları ve işbirliği konusunda gerekli desteği bulamamaları sorunların başka bir boyutunu oluşturmaktadır (Parmaksız ve Gök, 2018). Etik kuralların dışında kalan bu uygulama, tutum ve davranışların; okul danışmanlarının psikolojik iyi oluşları üzerinde olumsuz etki bırakarak görevlerinde başarılı olmalarını engellediği savunulabilir. Yüzlerce öğrenci ve veliye karşı sorumlu olduğu alanlar düşünüldüğünde, okullarda psikolojik danışmanlık görevini yerine getiren meslek elemanlarının psikolojik iyilik hâllerinin incelenmesi önemli ve gerekli hâle gelmiştir. Bu araştırma, okul danışmanlarının psikolojik sermaye düzeyleri ve başa çıkma tarzlarının psikolojik iyi oluşları üzerinde nasıl rol oynadığını incelemeyi amaçlamaktadır.

1.1. Psikolojik İyi Oluş

En genel anlamıyla psikolojik iyi oluş, insanların yaşamları ve davranışları üzerinde anlamlı bir kontrole sahip olduklarını hissetme derecesini ifade eder (Ryff, 1989). Pozitif psikolojinin önemli bir belirleyeni durumunda olan iyi oluş, “hedonik” ve “eudaimonik” olmak üzere iki farklı biçimde değerlendirilmektedir. Öznel iyi oluş olarak da adlandırılan hedonik yaklaşım, kişinin olumsuz duygulardan ziyade olumlu olanları daha sıklıkla deneyimlemesi ve yüksek bir yaşam doyumuna sahip olmasını ifade ederken; eudaimonik yaklaşım öznel iyi oluştan bağımsız olan psikolojik iyi oluşu ifade eder ve bireyin kendi kapasitesini geliştirebilme potansiyeline odaklanır (Deci ve Ryan, 2008). Psikolojik iyi oluş durumu bireyin kendini her zaman iyi hissetmesi değil, hayatın normal bir parçası olan hayal kırıklığı ve başarısızlık gibi acı

verici duyguların yönetilebilmesidir (Huppert, 2009). Ryff ve Singer (2006); olumlu psikolojik öğelere vurgu yapan çok faktörlü bir iyi oluş modelini öne sürmüşlerdir. Tüm boyutların birleşimi kendi sınırlarını geliştirebilen, hem kendisiyle hem de çevresindekilerle uyum gösteren, dış şartlar üzerinde kontrol sahibi olan yani yüksek bir psikolojik iyi oluş düzeyindeki bireyi temsil eder. Bu iyi oluşu sürdürmek olumsuz psikolojik durumları ortadan kaldırmayla değil ancak olumlu olanları geliştirmekle mümkündür. Psikolojik iyi oluşun yokluğu ise gelecekteki zorlu yaşam olaylarına karşı bireyleri savunmasız bırakır.

Çocuk ve ergen psikolojisine ilişkin çok yönlü hizmetler sunan okul danışmanları için psikolojik iyi oluş önemli bir unsurdur ve danışmanların kendi psikolojik sağlıklarını korumalarında bir gereklilik olarak karşımıza çıkmaktadır. Psikolojik iyi oluş düzeyi yüksek ve mental sağlığı iyi olan danışmanların danışanlarına yardımcı olma olasılıkları daha yüksektir (Lawson ve Myers, 2011; Tan ve Chou, 2017) ve bu iyi olma hâli korunmadığında danışanların zarar görmesi söz konusu olabilir. Öyle ki; bireylerin iyi oluşlarının düzenleyicisi olarak belirlenen danışmanlık hizmetlerinin (Duarte, 2017) en etkili şekilde sunulması, danışmanların kendi iyilik hâllerini koruyabilmelerine bağlıdır. Dolayısıyla, psikolojik iyi oluş hâlinin korunması danışmanlık hizmeti sunan uzmanlar için hayati bir önem taşımakta (Aydın ve Odacı, 2020a) ve klinik becerilerin kullanılmasını desteklemektedir.

İyi oluşun ruh sağlığı üzerinde de önemli etkileri söz konusudur. Artan psikolojik iyi oluşla birlikte yaşam doyumu da artış gösterirken (Park ve Jeong, 2015), depresyon ve anksiyete gibi depresif belirtiler azalmaktadır (Ryff ve Singer, 2006). Dünya Sağlık Örgütü'ne (2004) göre kötü ruh sağlığı, çalışanların tükenmişlik yaşamalarına sebebiyet vermekte ve iş yaşamlarına katkıda bulunma yetenekleri de sınırlamaktadır. Psikolojik iyi oluş halinin iş yaşantısı üzerinde farklı yansımaları söz konusudur. Araştırmalar psikolojik iyi oluşun; iş stresi, iş doyumu, iş performansı ve iş tükenmişliği gibi bireylerin mesleki yaşantılarını betimleyen önemli değişkenlerle ilişkili olduğunu (Çankır ve Şahin, 2018; Lizano, 2015, s.169; Wright ve Cropanzano, 2000) ve gerçekleştirilen işin anlamlı bulunmasında önemli bir yordayıcı (Keleş, 2017) olduğunu göstermektedir. Ruh sağlığı alanında çalışan uzmanların tükenmişlik düzeylerini ele alan bir meta-analiz çalışması profesyonel tükenmişliğin %40 düzeyinde olduğu sonucunu ortaya koymuştur (O'Connor, Muller, Neff ve Pitman, 2018). Alan çalışanlarının neden bu kadar yoğun tükenmişlik yaşadıklarını irdeleyen araştırmacılar iş yüküyle ilişkili bulgulara ulaşmışlardır. Yüksek danışan sorumluluğu (Ducharme, Knudsen ve Roman, 2007), ek evrak işleri ve idarecilerin talepleri (McCarthy, Kerne, Calfa, Lambert ve Guzmán, 2010), öğrencilere yönelik yetersiz bireysel danışma hizmeti sunma (Mullen ve Gutierrez, 2016) ve mesleki rollerin belirsizliği (Young ve Lambie, 2007) danışmanların iş yüklerini arttıran ve tükenmişliklerini olumsuz etkileyen durumlardandır. Bu yüklü görevleri yerine getirmeye çalışırken danışmanlık potansiyellerini tam olarak ortaya koymakta zorlanan uzmanlar hem mesleklerinden (Aydın ve Odacı, 2020b) hem de mesleki öz yeterliklerinin zarar görmesine bağlı olarak yaşamdan daha az doyum sağlamaktadırlar (Aydın, Odacı ve Kahveci, 2017). Bu etkenlere bağlı olarak, okul danışmanlarının tükenmişliklerini önlemenin yollarından biri psikolojik iyi olma hâlini korumalarından geçmektedir (Kim ve Lambie, 2018). Bazı araştırmacılar psikolojik iyi oluşun korunmasında psikolojik sermayenin anahtar bir rolü olduğunu vurgulamaktadır (Hernández Varas, Labrador Encinas ve Méndez Suárez, 2019).

1.2. Psikolojik İyi Oluş ve Psikolojik Sermaye

Bireyin pozitif psikolojik gelişim durumunu tanımlayan psikolojik sermaye (Luthans, Youssef Morgan ve Avolio, 2015); umut, iyimserlik, psikolojik dayanıklılık ve öz-yeterlikten oluşan alt faktörlerin toplamını içermektedir (Luthans, Avolio, Avey ve Norman, 2007). İyimserlik, insanların gelecekte için geliştirilmiş olumlu beklentilere sahip olma derecesini yansıtan bireysel bir farklılık değişkenidir (Carver, Scheier ve Segerstrom, 2010). Öz-yeterlik ise Bandura (1977) tarafından, bireylerin önemli yaşam olayları karşısında etkili yollar üretme kapasitelerine ilişkin inançları olarak ifade edilmiştir. İstenen hedeflere giden yolları belirlemek ve bu yolları kullanmak için bireyin kendini motive etmede algıladığı yeteneği umudu temsil

ederken (Synder, 2002); psikolojik dayanıklılık, engellerle karşılaşıldığında bireyin baş etme becerileri olarak görülmektedir (Luthans ve diğerleri, 2007). Psikolojik sermayenin çalışanların pozitif örgüt davranışları (iş performansı, doyum, örgüt kültürü, örgütsel destek vb.) üzerinde hem doğrudan hem de dolaylı etkileri mevcuttur (Avey, Reichard, Luthans ve Mhatre, 2011; Çavmak ve Acar, 2020). Pozitif psikolojinin odaklandığı örgütsel psikolojik sermaye ile iyi oluş, pek çok araştırmacının ilgisini çekmiş ve elde edilen bulgular iki pozitif değişken arasında olumlu ilişkiler belirlemiştir (Li, 2018; Soykan, Gardner ve Edwards, 2019; Youssef Morgan ve Luthans, 2015). Bu araştırmaların ortak teması; örgüt çalışanlarının olumlu davranışlar sergilemelerinde kilit bir öge olan psikolojik sermayenin aynı zamanda psikolojik iyi oluşu artırması ve buna bağlı olarak çalışanların daha yüksek performans sergilemeleridir. Bu verilerden hareketle; örgütsel performansın artırılmasında bireysel kaynakların geliştirilmesini vurgulayan psikolojik sermaye, verimli iş gücü üzerinde etkisi kanıtlanmış psikolojik iyi oluşun korunması ve artırılmasında önemli bir unsurdur. Hem politikanın belirlediği hedeflere, hem de çalıştığı okulun ve öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap vermeye çalışan okul danışmanlarının olumsuz örgüt davranışları sergilemelerinin önüne geçmek iyimserlik, umut, öz-yeterlik ve psikolojik dayanıklılıklarını dolayısıyla da psikolojik iyi oluşlarını geliştirmelerine bağlıdır.

1.3. Psikolojik İyi Oluş ve Başa Çıkma Tarzları

Okullarda görev yapan danışmanların pek çok sorunla karşılaştığını çalışmamızın başında da ifade etmiştik. İdareci ve diğer öğretmenlerle iletişim sorunları, velilerle irtibat kuramamak ve işbirliği yapamamak, yoğun iş yükünün altında ezilmek ve yüksek riskli öğrenci davranışlarıyla karşı karşıya kalmak bu sorunlar arasında yer almaktadır. Danışmanların çalışmalarını sürdürmeleri, karşılaştıkları sorunlarla ve olumsuz duygularıyla başa çıkabilmelerine bağlıdır. Başa çıkma, sorunlara yönelik bilinçli ve kasıtlı eylemleri içerir (Lazarus ve Folkman, 1984). Çeşitli stres kaynaklarıyla başa çıkmak için pek çok tarz olduğu ifade edilse de en yaygın kullanılanlar “problem odaklı ve duygu odaklı” başa çıkma tarzıdır (Baker ve Berenbaum, 2007; Dysvik, Natvig, Eikeland ve Lindstrom, 2005). Problem odaklı başa çıkma; stresörleri değiştirmek veya varlıklarını sona erdirmek için gösterilen aktif çabayı ifade ederken, stresli olayların duygusal sonuçlarını azaltmaya yönelik tüm düzenleyici çabalar duygu odaklı başa çıkma olarak tanımlanır (Folkman ve Moskowitz, 2007). Stres kaynaklarına karşı kendine güvenli olmak, iyimser yaklaşmak veya sosyal desteğe başvurmak problem odaklı yaklaşım çerçevesinde, çaresiz ve boyun eğici yaklaşım ise duygu odaklı başa çıkma kapsamında değerlendirilir (Şahin ve Durak, 1995). Kendine güvenli yaklaşım stresörlere yaklaşımda karar verme ve problem çözme gibi becerileri kullanmayı içerirken, iyimser bakış açısı sorunların çözülebilirliğine yönelik olumlu bir inancı simgeler. Sosyal destek arama ise, bireyin problemle karşı karşıya kaldığında aile ve arkadaş gibi kaynakların desteğine başvurmasını ifade eder. Bu aktif çabaların tam tersi olarak ise boyun eğici yaklaşım sorunların çözümüne ilişkin umutsuz bir inancı ve çaba göstermemeyi, çaresiz yaklaşım etkili başa çıkma yollarının bilinmemesine bağlı olarak harekete geçememeyi temsil eder. Önceki bulgular, stres kaynaklarına problem odaklı yaklaşmanın doğrudan psikolojik iyi oluşa katkıda bulunduğunu, duygu odaklı yaklaşımın ise psikolojik sıkıntının güçlü bir göstergesi olduğunu ifade etmektedir (Gustems Carnicer ve Calderón, 2013; Mayordomo Rodríguez, Meléndez Moral, Viguer Segui ve Sales Galán, 2015). Okul danışmanları olumlu baş etme kaynaklarını devreye sokarak örgütsel problemlerini yönetebilirler. Bu durumun aksi söz konusu olduğunda, yani danışmanlar problemleriyle etkili bir şekilde başa çıkamadıklarında çeşitli araştırmaların da desteklediği şekilde tükenmişlik, iş stresi ve performans düşüklüğü yaşayabilirler (Shorosh ve Berkovich, 2020; Tummers, 2016). Bu kavramların psikolojik iyilik hali üzerindeki olumsuz etkileri değerlendirildiğinde, stres kaynaklarıyla nasıl başa çıkıldığının iyi oluş üzerinde önemli bir belirleyici olduğundan söz edilebilir. Bu bilgi alanda yapılan araştırmalar tarafından da desteklenmektedir (Gustems Carnier ve Calderón, 2013; Stapleton, Garby ve Sabot, 2020). Psikolojik iyi oluş üzerinde önemli bir belirleyen konumunda olan başa çıkma tarzları hangi tarzın kullanıldığına bağlı olarak iyi oluşa olumlu veya olumsuz katkı sunabilmektedir. Bu bağlamda; çalışma şartları nedeniyle sıklıkla stres verici durumlarla karşı karşıya kalan

danışmanların kullandıkları başa çıkma tarzlarının ve bunların etkisiyle şekillenen psikolojik iyi oluşlarının sundukları hizmetin kalitesini etkileyeceği aktarılabılır. Bir başka deyişle, yaşam stresörlerini aktif yönetebilen uzmanların yüksek iyilik hâlinde olmalarına bağlı olarak rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinde daha etkili performans gösterdikleri öngörülmektedir.

1.4. Mevcut Çalışma

Rehberlik ve psikolojik danışma programını yönetmenin yanında, hem entelektüel hem deduygusal hem de ahlaki açıdan dengeli bireyler yetiştirme gayesi içinde olan okul danışmanlarının psikolojik iyi oluşlarını anlamak için yeni çalışmalara ihtiyaç vardır. Özellikle öğrencilerin psikolojik sağlıklarından sorumlu olan danışmanların kendilerini mesleki olarak geliştirmelerinin yanında kişisel gelişimlerini de desteklemeleri gerekir. Bu sayede okul danışmanları faaliyetlerini daha etkili şekilde sürdürebilir ve diğerlerinin psikolojik sorunlarına yardım etme kapasitelerini artırabilirler. Bu çalışmanın amacı, okul psikolojik danışmanlarının psikolojik iyi oluşları üzerinde psikolojik sermaye ve başa çıkma tarzlarının rolünü belirlemektir. Bu amaçla bağlantılı olarak çalışmamızda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Okul danışmanlarının psikolojik iyi oluşları, psikolojik sermaye düzeyleri ve başa çıkma tarzları arasında anlamlı ilişkiler var mıdır?
2. Okul danışmanlarının psikolojik sermaye düzeyleri psikolojik iyi oluşlarını anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?
3. Okul danışmanlarının başa çıkma tarzları psikolojik iyi oluşlarını anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?

YÖNTEM

Araştırmanın ele alınan bu bölümünde; araştırma modeli, prosedür ve etik onay, araştırmanın çalışma grubu, kullanılan veri toplama araçları, elde edilen verilerin düzenlenmesi ve analizine dair içerikler yer almaktadır.

2.1. Araştırma Modeli

Okul psikolojik danışmanlarının psikolojik iyi oluşları üzerinde psikolojik sermaye düzeyleri ve başa çıkma tarzlarının rolünün ortaya koyulmasını amaçlayan bu çalışma ilişki modeline uygun olarak tasarlanmıştır. İlişki model, en az iki değişken arasındaki ilişkinin belirlenmesinde kullanılır (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012). Bu tür araştırmaların temelini iki değişken arasındaki ilişkinin üçüncü bir değişken tarafından kontrol ediliyor olabileceği ve insan davranışlarındaki farklılıkları kavramsal değişkenlerin farklı yollarını açıklığa kavuşturacak şekilde açıklık getirme düşüncesi oluşturmaktadır (Baron ve Kenny, 1986).

2.2. Prosedür ve Etik Onay

Araştırmaya başlamadan önce Trabzon Üniversitesi'nden 81614018-000-E.565 sayılı etik kurul izni alınmıştır. Çalışmanın verileri 2020-2021 eğitim-öğretim yılı güz döneminde toplanmıştır. Ölçekler okul psikolojik danışmanlarına çevrim içi olarak gönderilmiştir. Araştırmaya gönüllü olarak katılım gösteren danışmanların doldurdukları formlar değerlendirilmeye alınmıştır.

2.3. Çalışma Grubu

Bu araştırmada çalışma grubunu 2020-2021 akademik yılında Trabzon ilindeki kurumlarda çalışmakta olan 157 kadın (% 73.4), 57 erkek (% 26.6) toplam 214 psikolojik danışman oluşturmaktadır. Yaşları 24 ile 54 arasında değişen katılımcıların yaş ortalaması 35.87'dir. Çalışma grubuna ilişkin ayrıntılı bilgi Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Özellikleri

Değişkenler	Grup	N	%
Cinsiyet	Kadın	157	73.4
	Erkek	57	26.6
Eğitim Düzeyi	Lisans	166	77.6
	Yüksek Lisans	42	19.6
	Doktora	6	2.8
Hizmet Yılı	1-5 yıl	35	16.4
	6-10 yıl	66	30.8
	11-15 yıl	45	21
	16-20 yıl	30	14
	20 yıl ve sonrası	38	17.8
Görev Yapılan Kurum	İlkokul	35	16.4
	Ortaokul	82	38.3
	Lise	60	28
	RAM	28	13.1
	Diğer	9	4.2

RAM: Rehberlik Araştırma Merkezi.

Katılımcıların eğitim düzeylerine bakıldığında 166'sının (% 77.6) lisans, 42'sinin (% 19.6) yüksek lisans ve 6'sının (% 2.8) doktora eğitimini tamamladığı belirlenmiştir. Araştırma grubu farklı mesleki deneyimlere sahiptir. 35'i (%16.4) 1 ile 5 yıl, 66'sı (%30.8) 6 ile 10 yıl, 45'i (%21) 11 ile 15 yıl, 30'u (%14) 16 ile 20 yıl arasında ve 38'i (%17.8) 21 yıl ve üzerinde görev yapmıştır. Araştırma grubunu oluşturan danışmanların görev yaptıkları kurum türleri de birbirinden farklılık göstermektedir. Danışmanların 35'i (%16.4) ilkokulda, 82'si (%38.8) ortaokulda, 60'ı (%28) lisede, 28'i (%13.1) Rehberlik Araştırma Merkezi'nde (RAM) ve 9'u (%4.2) diğer kurumlarda görev yapmaktadır.

2.4. Veri Toplama Araçları

2.4.1. Demografik bilgi formu. Araştırmacıların hazırladığı form; katılımcıların cinsiyeti, eğitim düzeyi, hizmet yılı ve görev yapmakta oldukları kurum türünü belirlemeye yönelik sorular içermektedir.

2.4.2. Warwick-Edinburgh mental iyi oluş ölçeği. Alt boyutu bulunmayan ve 14 maddeden oluşan orijinal ölçeği Tennant ve diğerleri (2007) geliştirmiştir. Ölçeğe dair geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları 16 yaş ve üzeri bireylerle gerçekleştirilmiş olup Cronbach Alfa katsayısı 0.89 olarak saptanmıştır. Ölçeğin Keldal (2015) tarafından gerçekleştirilen Türkçeye uyarlama çalışmasında iç tutarlık katsayısı (α) 0.92'dir. Gerçekleştirilen bu çalışmada araştırma grubundan toplanan verilere ilişkin iç tutarlık katsayısı ise (α) 0.89 bulunmuştur.

2.4.3. Örgütsel psikolojik sermaye ölçeği. 6'lı likert tipinde hazırlanan ve 24 maddeden oluşan bu ölçek Luthans ve diğerleri (2007) tarafından geliştirilmiştir. İyimserlik, psikolojik dayanıklılık, umut ve öz yeterlik olmak üzere 4 alt boyutu olan ölçeğin Türkçeye uyarlama çalışmasını Çetin ve Basım (2012) gerçekleştirmiştir. Uyarlama çalışmasında ölçeğin toplamına ilişkin iç tutarlık katsayısı (α) 0.91 olarak belirtilirken, alt boyutlarına dair iç tutarlık katsayıları 0.67 ile 0.85 arasında değişmektedir. Bu çalışmada elde edilen verilere ilişkin ölçme aracına ait katsayısı (α) 0.90 olarak saptanmıştır. Alt boyutlarına ilişkin iç tutarlık katsayıları ise "iyimserlik" için (α) 0.54, "psikolojik dayanıklılık" için (α) 0.75, "umut" için (α) 0.71 ve "öz yeterlik" için (α) 0.89 olarak belirlenmiştir.

2.4.4. Stresle başa çıkma tarzları ölçeği. 4'lü Likert tipinde hazırlanmış ölçek Folkman ve Lazarus (1980) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin Türkçe formunu Şahin ve Durak (1995) uyarlamıştır. Ölçeğin; problem ve duygu odaklı olacak şekilde iki temel boyutu vardır. Ölçeğin

bütününe yönelik güvenilirlik katsayısı 0.68 olarak belirlenmiştir. Bu çalışma kapsamında ölçeğin bütününe ilişkin iç tutarlık katsayısı (α) 0.71 olarak hesaplanırken, alt boyutlara ilişkin iç tutarlık katsayıları ise “problem odaklı başa çıkma tarzı” için (α) 0.80, “duygu odaklı başa çıkma” için (α) 0.73 hesaplanmıştır. Alt boyutlara ilişkin iç tutarlık katsayıları ise “kendine güvenli yaklaşım” boyutu için (α) 0.87, “iyimser yaklaşım” boyutu için (α) 0.60, “sosyal destek arama” boyutu için (α) 0.61, “çaresiz yaklaşım” boyutu için (α) 0.54 ve “boyun eğici yaklaşım” boyutu için (α) 0.59 olarak hesaplanmıştır.

2.5. Verilerin Düzenlenmesi ve Analizi

Araştırma sürecinde elde edilen verileri istatistiki anlamda analize tabi tutmadan önce bazı düzenlemelerin yapılması gerekmektedir (Field, 2013). Bu bağlamda kayıp değer, uç değer aynı zamanda normal dağılım analizleri gerçekleştirilmiştir. Toplanan veriler içerisinde kayıp değerlerin olmadığı sonucuna ulaşılmış ve bir sonraki basamak olan uç değer analizine geçilmiştir. 17 kişi uç değer nedeniyle veri setinden çıkarılmıştır. Geriye kalan verilerin normallik varsayımını sağlayıp sağlamadığını belirlemek için çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılmıştır. Tablo 2’de görüldüğü üzere değerlerin -1.5 ve +1.5 aralığında olması normal dağılım varsayımını sağladığını göstermektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013).

Tablo 2. Değişkenlere İlişkin Çarpıklık ve Basıklık Katsayıları

Değişkenler	Min.	Max.	Mean	SD	Çarpıklık		Basıklık	
					Değer	Hata	Değer	Hata
PİO	35	70	54.6	6.25	-.275	.166	.512	.331
İyimserlik	18	36	27.22	3.36	-.117	.166	.095	.331
PD	20	36	28.62	3.25	-.170	.166	-.051	.331
Umut	18	36	28.57	3.22	-.160	.166	-.217	.331
Öz yeterlik	14	36	29.55	3.74	-.935	.166	1.376	.331
KGY	14	28	22.38	3.26	.002	.166	-.499	.331
İY	9	19	14.23	2.14	-.112	.166	-.200	.331
SDA	6	14	10.43	1.64	-.011	.166	-.077	.331
ÇY	10	24	16.84	2.86	.186	.166	-.290	.331
BEY	6	17	10.63	2.39	.129	.166	-.361	.331

PİO: Psikolojik İyi Oluş; PD: Psikolojik Dayanıklılık; KGY: Kendine Güvenli Yaklaşım; İY: İyimser Yaklaşım; SDA: Sosyal Destek Arama; ÇY: Çaresiz Yaklaşım; BEY: Boyun Eğici Yaklaşım.

Okul psikolojik danışmanlarının psikolojik sermaye düzeyleri ve başa çıkma tarzlarının psikolojik iyi oluşları üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla yürütülen araştırmada elde edilen verilerin çözümlenmesi iki aşamalı olarak gerçekleştirilmiştir. İlk olarak okul psikolojik danışmanlarının psikolojik iyi oluşları, psikolojik sermayeleri ve başa çıkma tarzları arasındaki ilişkiler Pearson momentler çarpımı korelasyon tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. İkinci olarak psikolojik sermaye ile başa çıkma tarzlarının psikolojik iyi oluşu ne ölçüde yordadığı Hiyerarşik Regresyon analizi ile belirlenmiştir. Regresyon analizi öncesinde bir takım ön koşulların sağlanıp sağlanmadığı test edilmiştir. Öncelikli olarak değişkenlerin ikili ilişkileri incelenmiş ayrıca çoklu eş doğrusallığın kontrolü sağlanmıştır. Değişkenler arasındaki korelasyon değerlerinin 0.80’den küçük ve Durbin Watson değerinin de (1.78) normal sınırlarda olduğu belirlenmiştir (Field, 2013). Ardından tolerans değeri (1-R²) ve varyans büyütme faktörüne (VIF) bakılmıştır. Tüm tolerans değerlerinin .20 ölçütünden daha büyük (.26 ile .67 arasında) olması ve en büyük VIF değerinin (3.14) 4’den daha düşük olmasına bağlı olarak çoklu bağlantı problemi olmadığına karar verilmiştir (Hair, Black, Babin ve Anderson, 2010). Çalışmada psikolojik sermaye ile başa çıkma tarzları bağımsız, psikolojik iyi oluş ise bağımlı değişken olarak değerlendirilmiştir. Araştırmanın birinci ve ikinci sırasındaki işlemlerin gerçekleşmesinde SPSS 22.0 paket programından yararlanılmıştır.

BULGULAR

Regresyon analizi öncesinde okul psikolojik danışmanlarının psikolojik iyi oluşları, psikolojik sermayeleri ve başa çıkma tarzları arasındaki ilişkilerin değerlendirilebilmesi için Pearson momentler çarpımı korelasyon analizi gerçekleştirilmiş, bulgular Tablo 3'te özetlenmiştir.

Tablo 3. Psikolojik İyi Oluş, Psikolojik Sermaye ve Başa Çıkma Tarzları Arasındaki İlişkiler

Değişkenler	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. PİO	1									
2. İyimserlik	.53**	1								
3. PD	.53**	.57**	1							
4. Umut	.63**	.56**	.69**	1						
5. Öz yeterlik	.61**	.52**	.73**	.77**	1					
6. KGY	.53**	.48**	.60**	.62**	.57**	1				
7. İY	.28**	.44**	.50**	.43**	-.37**	.66**	1			
8. SDA	-.001	.12*	.004	-.02	-.02	.04	.00	1		
9. ÇY	-.29**	-.21**	-.29**	-.30**	-.35**	-.26**	-.20*	.33**	1	
10. BEY	-.22**	-.04	-.19*	-.18*	-.15*	-.11	.06	.36**	.49**	1

**p<.001; * p<.05 PİO: Psikolojik İyi Oluş; PD: Psikolojik Dayanıklılık; KGY: Kendine Güvenli Yaklaşım; İY: İyimser Yaklaşım; SDA: Sosyal Destek Arama; ÇY: Çaresiz Yaklaşım; BEY: Boyun Eğici Yaklaşım.

Değişkenler arası korelasyonlara ilişkin bulgular incelendiğinde psikolojik iyi oluş ile psikolojik sermayenin alt boyutlarından iyimserlik ($r = .53, p < .001$), psikolojik dayanıklılık ($r = .53, p < .001$), umut ($r = .63, p < .001$), öz yeterlik ($r = .61, p < .001$) ve problem odaklı tarzın alt boyutlarından kendine güvenli yaklaşım ($r = .53, p < .001$) ve iyimser yaklaşım ($r = .28, p < .001$) arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğu belirlenmiştir. Psikolojik iyi oluş ile duygu odaklı tarza ilişkin alt boyutlar olan çaresiz yaklaşım ($r = -.29, p < .001$) ve boyun eğici yaklaşım ($r = -.22, p < .001$) arasında ise negatif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

Değişkenler arasındaki ilişkiler belirlendikten sonra psikolojik iyi oluş bağımlı değişken olarak ele alınmış ve iki aşamalı hiyerarşik regresyon analizine tabi tutulmasına karar verilmiştir. İki aşamalı modelin ilk aşaması psikolojik sermaye alt boyutlarını, ikinci aşaması ise problem ve duygu odaklı tarzlara ait alt boyutları içermektedir. Hiyerarşik regresyon analizi sonuçları Tablo 4'de sunulmuştur.

Tablo 4. Psikolojik İyi Oluşa İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analizi

	R	R ²	ΔR ²	f ²	F	df	B	β	t
<i>Constant</i>							13.50		4.26**
İyimserlik							.41	.22	3.43**
PD							.00	.00	.02
1 Umut							.62	.32	3.77**
Öz Yeterlik							.41	.25	2.84*
	.68	.47	.46	.89	45.937*	4/209			

Tablo 4. (devamı)

	R	R2	$\Delta R2$	f2	F	df	B	β	t
<i>Constant</i>							19.12		4.31**
İyimserlik							.44	.24	3.64**
PD							-.05	-.03	-.31
Umut							.49	.25	2.93*
Öz							.35	.21	2.37*
2 Yeterlik							.45	.23	3.01*
KGY							-.43	-.15	-2.10*
İY							.04	.01	.18
SDA							-.05	-.02	-.36
ÇY							-.26	-.10	-1.63
BEY									
	.71	.51	.49	1.04	23.245*	5/204			

N=214; **p<.001; * p<.05; f²>.35, büyük etki (Cohen,1988); PD: Psikolojik Dayanıklılık; KGY: Kendine Güvenli Yaklaşım; İY: İyimser Yaklaşım; SDA: Sosyal Destek Arama; ÇY: Çaresiz Yaklaşım; BEY: Boyun Eğici Yaklaşım.

İlk aşamada psikolojik sermayenin alt boyutlarından iyimserlik ($\beta=0.22$, $p<0.05$), umut ($\beta=0.32$, $p<0.001$) ve öz yeterliğin ($\beta=0.25$, $p<0.05$) modele katkısının anlamlı olduğu belirlenmiştir. İkinci aşamada problem ve duygu odaklı tarzlar modele eklenmiş ve problem odaklı tarzın alt boyutlarından kendine güvenli yaklaşım ($\beta=.23$, $p<0.05$) ve iyimser yaklaşımın ($\beta=-.15$, $p<0.05$) modele katkısının istatistiksel olarak anlamlı olduğu saptanmıştır. Ayrıca psikolojik dayanıklılık ($\beta=.00$, $p>0.05$), sosyal destek arama ($\beta=.01$, $p>0.05$), çaresiz yaklaşım ($\beta=-.02$, $p>0.05$) ve boyun eğici yaklaşımın ($\beta=-.10$, $p>0.05$) modele katkısının anlamsız olduğu belirlenmiştir. Sonuçlara göre iyimserlik, umut ve öz yeterlik modelin %46'sını açıklamakta ve modele önemli bir katkı sağlamaktadır. Güvenli yaklaşım ile iyimser yaklaşımın modele sunduğu özgün varyans ise %3'tür .

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Gerçekleştirilen bu çalışmada okul psikolojik danışmanlarının psikolojik sermaye düzeyleri ile problem ve duygu odaklı tarzların psikolojik iyi oluşları üzerindeki etkisi değerlendirilmiştir. Yapılan analizler sonucunda psikolojik sermayenin alt boyutlarından “iyimserlik”, “umut” ve “öz yeterliğin” modele önemli düzeyde pozitif yönde katkı sağladığı bulunurken diğer bir alt boyut olan psikolojik dayanıklılığın modele katkısının anlamsız olduğu belirlenmiştir. Modele ikinci aşamada dâhil edilen problem odaklı tarzın alt boyutlarından kendine güvenli yaklaşımın pozitif yönde, iyimser yaklaşım ise negatif yönde modele düşük düzeyde katkı sunduğu görülürken, sosyal destek aramanın modele katkısının anlamsız olduğu saptanmıştır. Son olarak duygu odaklı tarzın alt boyutları olan çaresiz yaklaşım ile boyun eğici yaklaşımın da modele katkısının istatistiki olarak anlamsız olduğu bulunmuştur.

Araştırmanın sonucuna göre psikolojik sermayenin alt boyutlarından “iyimserlik” okul psikolojik danışmanlarının iyi oluşlarına pozitif yönde anlamlı bir katkı sunmaktadır. Araştırmanın bu sonucu alanyazındaki birçok çalışmayla (Avey, Luthans, Smith ve Palmer, 2010; Değirmenci, 2019; Diener ve diğerleri, 2010; Göçen, 2019; Satıcı ve Deniz, 2017) benzerlik göstermektedir. Psikolojik sermaye kapsamındaki iyimserlik; sorunlara karşı aktif bir tutum sergileyerek daha çok çalışma motivasyonuna sahip, belirlenen hedefleri gerçekleştirmekte istekli, zamanında müdahaleci bir eğilimi ifade etmektedir (Youssef Morgan ve Luthans, 2007; Luthans ve diğerleri, 2007). Okul psikolojik danışmanları iş yaşantılarında meslek tanımlarının henüz tam olarak bir çerçevesinin çizilmemesi, okul yöneticilerinin ön yargılı tutumları, mesleki etik kurallarıyla ters düşen iş ve işlemlerde görevlendirilmeleri, okul

ortamında yeterli işbirliğini sağlayamamaları, öğrencilerde istedik ve kalıcı davranış değişikliğinin zorluğu (Arslan, Karataş ve Dostuoğlu, 2019; Çokamay, Kapçı ve Sever, 2017; Monteiro Leitner ve diğerleri, 2006; Parmaksız ve Gök, 2018; Perusse ve diğerleri, 2004) gibi birçok sorunla karşılaşmaktadırlar. Okul psikolojik danışmanlarının bu sorun alanları ile baş etmede kişiyi motive eden, sorunları ve kişisel hatalarını yetersizlik olarak görmek yerine geçici ve değiştirilebilir olarak algılamasını sağlayan, gerçekçi ve hedeflere ulaşma konusunda istekli kılan iyimser bir tutumu benimsemelerinin psikolojik iyi oluşlarını olumlu yönde etkilemesinin doğal bir sonuç olduğu düşünülmektedir.

Alanyazında umudun iyi oluş üzerinde pozitif etkisinin olduğunu ortaya koyan pek çok çalışma (Chang, 2003; Demirci, 2020; Demirtaş, Baytemir ve Güllü, 2018; Shorey, Little, Snyder, Kluck ve Robitschek, 2007; Yalçın ve Malkoç, 2015) bu çalışmada elde edilen, umudun psikolojik iyi oluşu pozitif yönde yordadığı bulgusunu desteklemektedir. Okul psikolojik danışmanlarının sundukları yardım hizmeti planlı bir protokolü takip eden, danışman ve danışanın belirlenen amaçlar doğrultusunda, değişimi gerçekleştirmek için hedeflenen amaçlara giden farklı yolları belirledikleri ve değişim için motive olmayı gerektiren profesyonel bir süreçtir (Corey, 2008). Amaca götüren yolları planlama ve kendini motive etme bileşenlerinden oluşan umut (Snyder ve Cheavens, 2000; Snyder, Feldman, Shorey ve Rand, 2002), sunulan psikolojik yardım hizmetinin nitelikli olmasına katkı sağlayacak ve psikolojik danışmanların iş doyumlarını artırarak iyi oluşlarını arttıracaktır. Fiziksel ve ruhsal sağlık üzerinde etkili olan umut (Frankham, Richardson ve Maguire, 2020; Long ve diğerleri, 2020), insan yaşamının kaynağı olarak (Kylma, 2005) görülmesinin yanı sıra psikolojik iyi oluşu etkileyen tükenmişlik, olumsuz otomatik düşünce, travma, depresyon ve anksiyeteyi (Arnau, Rosen, Finch, Rhudy ve Fortunato, 2007; Fletcher, 2018; Kumcağız, Şahin, Alakuş ve Akbaş, 2017; Passmore, Hemming, McIntosh ve Hellman, 2020; Wong ve Lim, 2009) azaltarak, iyi oluşa katkıda bulunan bir iyileştirme kuvveti (Holdcraft ve Williamson, 1991) olarak düşünülmektedir. Ayrıca yüksek umut düzeyine sahip olmak, işe yönelik anlam, işten ve yaşamdan alınan doyum, iyi bir yaşam beklentisi, geleceğe yönelik yaşam amaçları belirleme, yapılan işte kararlılık ve planlanan işi tamamlama (Long ve diğerleri, 2020, Passmore ve diğerleri, 2020; Snyder ve diğerleri, 2002; Vidwans ve Raghvendra, 2016) üzerinde de etkilidir. Umudun ilgili tüm bu bilgiler, araştırmanın sonuçlarından biri olan, umudun psikolojik iyi oluşu pozitif yönde yordamasının nedenlerini açıklar niteliktedir.

Araştırmanın bir diğer sonucuna göre okul psikolojik danışmanlarının öz yeterlikleri psikolojik iyi oluşlarını pozitif yönde yordamaktadır. Yapılan alanyazın taramasında araştırmanın bu sonucunu destekleyen çalışmalar (De Caroli ve Sagone, 2014; Göçen, 2019; Kılınç, 2017) olduğu görülmüştür. Öz yeterlik kişinin bir alanda sergileyeceği performansa yönelik ihtiyaç duyduğu yeteneklerine olan inancıdır (Bandura, 1977). Psikolojik danışmanların sunduğu profesyonel yardımın etkili olması danışman ile danışan arasında kurulacak terapötik ilişkinin niteliğine bağlıdır. Terapötik ilişkinin sağlıklı olması ise danışmanın etkili psikolojik danışman özelliklerine sahip olması ile mümkündür. Bu bağlamda danışmanların gerekli kişilik özelliklerini taşımasının yanı sıra psikolojik danışmanlık ile ilişkili teorik bilgi, beceri ve yetenek konusunda yetkin olmaları gerekmektedir (Hackney ve Cormier, 2008). Psikolojik danışmanın yetkin olmaması etik çatışma yaşamasına neden olurken, mesleğin olmazsa olmazı terapötik ilişkiyi, güven ve sadakat gibi birçok ilkeyi sarsarak mesleğin sağlıklı şekilde yürütülmesini engellemektedir (Arslan ve diğerleri, 2019; Çokamay ve diğerleri, 2017). Bu durumun pozitif bir oluşum olan (Ryff ve Keyes, 1995) psikolojik iyi oluş üzerinde etkili olması kaçınılmazdır. Buradan hareketle araştırmanın bu bulgusu, alanda yetkin olan okul danışmanlarının mesleki çalışmalarını daha sağlıklı ve etkili yürütmelerine bağlı olarak daha az etik çatışma yaşacakları ve psikolojik iyilik hâllerinin yüksek düzeyde olacağı şeklinde açıklanabilir.

Araştırmada psikolojik dayanıklılık ile psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkinin anlamlı olmasına rağmen psikolojik dayanıklılığın okul danışmanlarının iyi oluşları üzerindeki etkisinin

anlamli olmadigi belirlenmistir. Bu sonuç alanyazındaki bazı çalışmalar tarafından desteklenmemesine (Değirmenci, 2019; Cohn, Fredrickson, Brown, Mikels ve Conway, 2009; Kaba ve Keklik, 2016) karşın, sınırlı sayıda da olsa araştırmanın bu bulgusunu destekleyen çalışmalar mevcuttur ve araştırmacılar çalışmalarındaki bu durumu çalıştıkları örneklem büyüklüğünün yetersiz olmasına bağlı olarak açıklamaktadırlar (Duman, Göksu, Köroğlu ve Talay, 2020; Göçen, 2019). Benzer şekilde bu araştırmada da örneklem büyüklüğünün ortaya çıkan bu sonuç üzerinde etkili olabileceği değerlendirilebilir. Öte yandan psikolojik dayanıklılık; bireyin yaşadığı zorlu yaşam deneyimleri ile baş edebilmesi, kendini yeniden toparlayabilme kapasitesidir. Geliştirilebilen bir yapısı olan psikolojik dayanıklılığının yüksek olması bireyin üstesinden geldiği sorun alanları ve yeniden toparlayabilmesi ile doğru orantılıdır (Luthans, Vogelgesang ve Lester, 2006). Psikolojik danışmanlar umutsuz, ruhsal açıdan çökkün ve ağır travmatik öyküleri bulunan bireylerle sık karşılaşmaktadır (Culver, McKinney ve Paradise, 2011). Bu durumun psikolojik danışmanların psikolojik dayanıklılıklarını geliştiren kendi yaşamlarında başa çıktıkları sorun alanlarını psikolojik iyi oluşlarını etkileyecek düzeyde görmemelerine neden olarak, araştırmada böyle bir sonucu ortaya çıkardığı düşünülebilir.

Bireylerin stres kaynaklarına yönelik kullandıkları bařa etme stillerinin psikolojik iyi oluř üzerindeki etkilerine bakıldığında; problem odaklı bař etmenin hem kendine güvenli hem de iyimser yaklaşım alt boyutları psikolojik danışmanların iyi oluşları üzerinde düşük düzeyde anlamli etkiye sahipken, duygu odaklı bařa etmenin alt boyutlarından çaresiz ve boyun eğici yaklaşımın etkisi anlamli değildir. Alanyazındaki birçok çalışma psikolojik iyi oluř üzerinde problem odaklı bař etmenin anlamli etkisini desteklemektedir (Malkoç ve Yałın; 2015; Mayordomo Rodriguez ve diğerleri, 2015; Sagone ve Caroli, 2014). Okul psikolojik danışmanları yaptıkları iř ve çalışma ortamlarından kaynaklı yaşadıkları sorunlar nedeniyle, sık sık strese maruz kalmaktadırlar (Arslan ve diğerleri, 2019; Çokamay ve diğerleri, 2017). Yapılan alışmalar artan stres düzeyinin psikolojik iyi oluşu olumsuz olarak etkilediğini göstermektedir (Durand Bush, McNeill, Harding ve Dobransky, 2015; Eřięl ve Cenkseven nder, 2017; Park, Song ve Lee, 2014). Yani algılanan stres düzeyi arttıa bireyin psikolojik iyi oluř düzeyi düşmektedir. Bireylerin stresli durumlarda problemin çözümüne yönelik aktif çaba göstermeleri problem odaklı bař etme olarak ifade edilirken, duygu odaklı bař etme doğrudan problemin çözümüne yönelik çabadan ziyade ortaya çıkan duygunun yönetilmesine yönelik çabalarını içeren bireyi daha pasif kılan bir yaklaşımdır (Lazarus ve Folkman, 1984). Psikolojik iyi oluşu olumsuz etkileyen stres yaratıcı problemlerin çözümünde, problem odaklı bař etmenin ortaya çıkan duygunun düzenlenmesini sağlayan duygu odaklı problem çözme tarzına göre daha etkili olması (Folkman ve Moskowitz, 2000) araştırmada ortaya çıkan bu sonucun nedeni olarak görülmektedir.

Problem ve duygu odaklı tarzların alt boyutları değerlendirildiğinde, “kendine güvenli yaklaşımın” okul psikolojik danışmanlarının psikolojik iyi oluşlarını pozitif yönde etkilediği görülmektedir. Kendine güvenli yaklaşım stres yaratan problemi planlı, karar verme ve problem çözme becerilerini kullanarak aktif bir şekilde çözmeyi içerir (Folkman, 2013). Okul psikolojik danışmanları sundukları profesyonel yardım hizmetinde danışmanlarına, problem çözümünde sorumluluk alma, problemin kaynağını anlama, farkındalık kazanma, problem çözme basamaklarını kullanma, karar verme ve eyleme geçme becerilerini kazandırmaya çalışırlar (Hackney ve Cormier, 2008). Aldıkları eğitim sayesinde bu becerileri edinmiş olan psikolojik danışmanların rol model olma sorumluluğu gereği meslek ve özel hayatlarında bu becerileri sıklıkla kullandıkları söylenbilir. Araştırma kapsamında uygulanan ölçekten elde edilen puanların ortalamaları dikkate alındığında okul psikolojik danışmanlarının sahip oldukları bu becerileri içeren kendine güvenli yaklaşımı kullanmaya daha yatkın oldukları görülmektedir. Okul psikolojik danışmanlarının diğer yaklaşımlara göre daha çok kullanma eğiliminde oldukları kendine güvenli yaklaşımın stres yaratan problemlerin çözümünde etkili olması (Folkman ve Moskowitz, 2000) araştırmanın bu sonucunu açıklar niteliktedir. Problem odaklı başa çıkma tarzının alt boyutlarından iyimserlik ise okul psikolojik danışmanlarının psikolojik iyi oluşlarını negatif yönde etkilemektedir. İyimser yaklaşım bireyin olumlu yaşam olaylarını

içsel ve kalıcı, olumsuz yaşam olaylarını ise dışsal ve geçici olarak değerlendirmesini içerir (Luthans ve Youssef Morgan, 2004). Yaşanan durumu dışsal kaynaklı ve geçici bir durum olarak değerlendirmek, bireyin gerekli müdahaleleri zamanında yapmamasına ve problemin çözümü noktasında kendine güvenli yaklaşıma göre daha pasif kalmasına neden olmaktadır (Luthans ve diğerleri, 2007). Araştırmanın bu sonucunda, problemlerin çözümünde daha etkin rol alarak, aldıkları eğitim sayesinde edindikleri becerileri kullanma eğiliminde olan psikolojik danışmanların, bu becerilerini kullanmalarını sınırlayan ve kendine güvenli yaklaşıma göre daha pasif kalmalarına neden olan iyimser yaklaşımı kullanmalarının yarattığı çatışmanın neden olduğu düşünülmektedir.

Problem odaklı başa çıkma tarzının bir diğer alt boyutu olan sosyal destek arama ile okul psikolojik danışmanlarının psikolojik iyi oluşları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Okul danışmanları buldukları pozisyon gereği idare, öğretmen ve öğrenci kaynaklı her sorun alanının çözümü noktasındadırlar. Dolayısıyla okulda yaşanan birçok sorunla ilgili bilgi sahibidirler. Ancak gerek bağı oldukları yönetmelikler (MEB, 2020) gerekse mesleki etik ilkelerinin başında gelen gizlilik ilkesi (ACA, 2014) nedeni ile yasal zorunluluklar ile ciddi ve öngörülebilir zarar verme durumları dışında, bu sorunların çözümü noktasında kimseyle paylaşımına girmemektedirler. Gizlilik mesleğin sağlıklı icrası, danışman ve danışan arasındaki terapötik ilişkinin kurulması, güven ve mesleki saygınlığın korunması için gerekli olan ve sadık kalınması gereken etik ilkelerden biridir (Arslan ve diğerleri, 2019). Okul psikolojik danışmanlarının gizlilik ilkesi nedeniyle sorunların çözümünde tek başına hareket etmeleri sosyal destek arama yaklaşımını başa çıkma alternatiflerinin dışında görme eğilimine neden olduğu söylenebilir. Bu durumun araştırmanın bu sonucu üzerinde etkili olduğu düşünülmektedir. Son olarak yapılan analizlerde duygu odaklı baş etmenin alt boyutlarından çaresiz yaklaşım ve boyun eğici yaklaşımın okul psikolojik danışmanlarının psikolojik iyi oluşlarını yordamadığı sonucuna ulaşılmıştır. Duygu odaklı baş etme, problemi çözmek yerine ortaya çıkan duygunun yönetilmesine önem veren geçici bir çözüm olarak değerlendirilmektedir (Lazarus ve Folkman, 1984). Psikolojik danışmanların yaşanan soruna yönelik daha kalıcı çözümler getirme, problemlerin çözümünde daha etkin rol üstlenerek, aldıkları eğitim sayesinde edindikleri becerileri kullanma eğiliminde olmalarının ortaya çıkan bu sonuçta etkili olduğu düşünülmektedir.

Okul psikolojik danışmanlarının psikolojik sermaye düzeyleri ile başa çıkma tarzlarının psikolojik iyi oluşları üzerindeki etkisini inceleyen bu çalışmada bazı sınırlılıklar söz konusudur. Öncelikli olarak Türkiye çapında çalışan okul psikolojik danışmanlarının sayısı düşünüldüğünde, bu araştırmanın örneklem sayısı çalışmanın ilk sınırlılığıdır. Sonuçların genellenebilirliğini artırmak için gelecekte yapılacak benzer araştırmaların daha geniş örneklem üzerinde gerçekleştirilmesi önerilmektedir. Araştırmada verilerin öz bildirim dayalı toplanmış olması araştırmanın bir diğer sınırlılığıdır. Gelecek araştırmalarda görüşme gibi farklı veri toplama yaklaşımları kullanılarak konu derinlemesine ele alınabilir. Psikolojik danışma mesleğinin sağlıklı yürütülmesinde psikolojik danışmanın sahip olması gereken niteliklerden biri olan okul psikolojik danışmanlarının psikolojik iyi oluşları ile ilgili alanda çok fazla çalışma yoktur. Gelecek çalışmalarda bu kavram benzer ve farklı değişkenlerle ele alınıp farklı istatistiksel yaklaşımlarla incelenerek okul psikolojik danışmanlarının psikolojik iyi oluşlarının tüm bileşenlerinin ortaya konulması gereklilik arz etmektedir.

Psikolojik danışmanların mesleki açıdan kendilerini yetkin görmemelerinde, aldıkları eğitimin yetersiz kalmasının (Çokamay ve diğerleri, 2017) ve süpervizyon desteğinden yoksun olmalarının (Aydın ve Odacı, 2020a) etkili olduğu bilinmektedir. Okul psikolojik danışmanlarının mesleki yetkinliklerini bireysel çabaları ile artıracak eğitimlere ulaşmaları, bu eğitimlerin genellikle büyük şehirlerde yapılması, maliyetlerinin yüksek olması nedenleri ile zorlaşmaktadır. Öğretmen yeterliliğini artırmak için öğretmen yetiştirme ve geliştirme genel müdürlüğü (ÖYGM) tarafından verilen hizmetiçi eğitim faaliyetleri ise psikolojik danışmanların çalışma alanlarını kapsayıcı yeterlilikte değildir (ÖYGM, 2021). Üniversitelerin süpervizyon

yardımları ve destekleyici eğitim programları geliştirerek, mezunlara yönelik eğitimler vermesi, Türkiye'deki birçok ilde Psikolojik Danışma ve Rehberlik bölümü olması dikkate alındığında, okul psikolojik danışmanlarının yetkinliklerini artıracak olan bu eğitimlere ve süpervizyon desteğine ulaşmalarını kolaylaştıracaktır. Ayrıca ÖYGM tarafından gerçekleştirilen hizmet içi eğitimlerin okul psikolojik danışmanlarının çalışma alanlarını ve mesleki yeterliliklerini artıracak nitelikte planlanması da bu ihtiyacın karşılanmasına yardımcı olacaktır. Okul psikolojik danışmanlarının yetkiliklerini artıracak bu gibi çalışmalar psikolojik iyi oluşlarını da olumlu yönde etkileyecektir. Ayrıca mesleğin görev ve sorumluluk alanlarının tam olarak belirlenememiş olması, mesleki etik ilkelere ters düşen görevler verilmesi, okul danışmanlarının iş hayatında sık sık strese maruz kalmalarına (Culbreth ve diğerleri, 2005; Monteiro Leitner ve diğerleri, 2006) neden olmaktadır. Politika belirleyicilerin bu sonuçları dikkate alarak mesleğin sınırlarını belirlemeye yönelik yasal düzenlemeleri gerçekleştirmesi, mesleğin tanımı ve sorumluluk alanlarını ortaya koyup koruyacak olan meslek odasının kurulması önem arz etmektedir. Bu düzenlemelerin okul psikolojik danışmanlarının yaşadığı stres faktörlerini azaltıp, geleceğe yönelik iyimser bakış açılarını ve umut düzeylerini yükselterek, psikolojik iyi oluşlarını olumlu yönde etkileyeceği düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- American Counseling Association (2014). *ACA code of ethics*. Erişim adresi: <https://www.counseling.org/knowledge-center/ethics>
- American School Counselor Association. (2010). *The professional school counselor and school family community partnerships* (position statement). Erişim adresi: <https://www.schoolcounselor.org/getmedia/d597c40b-7684-445f-b5ed-713388478486/Position-Statements.pdf>
- Arnau, R., Rosen, D., Finch, J., Rhudy, J. & Fortunato, V. (2007). Longitudinal effects of hope on depression and anxiety: A latent variable analysis. *Journal of Personality*, 75(1), 43-64.
- Arslan, Ü., Karataş, U. ve Dostuoğlu, E. (2019). Psikolojik danışmanlık alanında mevcut ve gelişen etik sorunlar. *Mersin University Journal of Education*, 15(1), 86-103.
- Avey, J. B., Luthans, F., Smith, R. M. & Palmer, N. F. (2010). Impact of positive psychological capital on employee well-being over time. *Journal of Occupational Health Psychology*, 15(1), 17-28.
- Avey, J. B., Reichard, R. J., Luthans, F. & Mhatre, K. H. (2011). Meta-analysis of the impact of positive psychological capital on employee attitudes, behaviors, and performance. *Human Resource Development Quarterly*, 22(2), 127-152.
- Aydın, F., Odacı, H. & Kahveci, H. (2017). School counselors' counseling self-efficacy: An evaluation in terms of life satisfaction and hope. *Journal of Human Sciences*, 14(4), 4607-4627.
- Aydın, F. & Odacı, H. (2020a). Life satisfaction of counsellor supervisees: The role of counselling self-efficacy, trait anxiety and trait hope. *British Journal of Guidance & Counselling*. Erken Çevrimiçi Yayın.
- Aydın, F. & Odacı, H. (2020b). School counsellors' job satisfaction: What is the role of counselling self-efficacy, trait anxiety and cognitive flexibility? *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 30(2), 202-215.
- Baker, J. P. & Berenbaum, H. (2007). Emotional approach and problem-focused coping: A comparison of potentially adaptive strategies. *Cognition and Emotion*, 21(1), 95-118.

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Baron, R. M. & Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1173-1182.
- Carlson, L. & Kees, N. (2013). Mental health services in public schools: A preliminary study of counselor perceptions. *Professional School Counseling*, 16(4), 211-221.
- Carver, C. S., Scheier, M. F. & Segerstrom, S. C. (2010). Optimism. *Clinical Psychology Review*, 30(7), 879-889.
- Chang, E. C. (2003). A critical appraisal and extension of hope theory in middle-aged men and women: Is it important to distinguish agency and pathways components? *Journal of Social and Clinical Psychology*, 22(2), 121-43.
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2nd Ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Earlbaum Associates.
- Cohn, M. A., Fredrickson, B. L., Brown, S. L., Mikels, J. A. & Conway, A. M. (2009). Happiness unpacked: Positive emotions increase life satisfaction by building resilience. *Emotion*, 9(3), 361-368.
- Corey, G. (2008). *Psikolojik danışma, psikoterapi kuram ve uygulamaları* (Çev. T. Ergene). Ankara: Mentis Yayıncılık.
- Culbreth, J. R., Scarborough, J. L., Banks-Johnson, A. & Solomon, S. (2005). Role stress among practicing school counselors. *Counselor Education and Supervision*, 45(1), 58-71.
- Culver, L. McKinney, B. L. & Paradise, L.V. (2011). Mental health professionals' experiences of vicarious traumatization in post-Hurricane Katrina New Orleans. *Journal of Loss and Trauma*, 16(1), 33-42.
- Çankır, B. & Şahin, S. (2018). Psychological well-being and job performance: The mediating role of work engagement. *Hitit University Journal of Social Sciences Institute*, 11(3), 2549-2560.
- Çavmak, D., ve Acar, F. (2020). Pozitif psikolojik sermaye ile performans algısı arasındaki ilişki: Sağlık çalışanları üzerine bir araştırma. *İş ve İnsan Dergisi*, 7(2), 203-212. <https://doi.org/10.18394/iid.732944>
- Çetin, F. & Basım, H. N. (2012). Organizational psychological capital: A scale adaptation study. *Journal of Public Administration*, 45(1), 121-137. Erişim adresi: https://www.researchgate.net/publication/288627957_Organizational_Psychological_Capital_A_Scale_Adaptation_Study
- Çokamay, G., Kapçı, E. G. ve Sever, M. (2017). Okul ruh sağlığı hizmetlerinde yaşanan sorunlar: Psikolojik danışmanların görüşleri. *Elementary Education Online*, 16(4), 1395-1406.
- De Caroli, M. E. & Sagone, E. (2014). Generalized self-efficacy and well-being in adolescents with high vs. low scholastic self-efficacy. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 141, 867-874.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2008). Hedonia, eudaimonia, and well-being: An introduction. *Journal of Happiness Studies*, 9(1), 1-11.
- Değirmenci, B. (2019). Kamu çalışanlarının psikolojik dayanıklılık psikolojik iyi olma ilişkisinde iyimserliğin aracılık rolü. *Journal of Turkish Social Sciences Research*, 4(1), 47-63. Erişim adresi: <http://tursbad.hku.edu.tr/tr/pub/issue/44945/532954>

- Demirci, İ. (2020). School engagement and well-being in adolescents: Mediating roles of hope and social competence. *Child Indicators Research*, 13(5), 1573–1595.
- Demirtaş, A. S., Baytemir, K. ve Güllü, A. (2018). Pedagojik formasyon öğrencilerinde umut ve mental iyi oluş: Yapılandırmacı düşünmenin aracı rolü. *Mersin University Journal of the Faculty of Education*, 14(1), 317-331.
- Diener, E., Wirtz, D., Tov, W., Kim Prieto, C., Choi, D. W., Oishi, S. & Biswas Diener, R. (2010). New well-being measures: Short scales to assess flourishing and positive and negative feelings. *Social Indicators Research*, 97(2), 143-156. Erişim adresi: <https://link.springer.com/article/10.1007/s11205-009-9493-y>
- Duarte, M. E. (2017). Counselling and well-being: on the road to realities. *British Journal of Guidance & Counselling*, 45(5), 508–518.
- Ducharme, L. J., Knudsen, H. K. & Roman, P. M. (2007). Emotional exhaustion and turnover intention in human service occupations: The protective role of coworker support. *Sociological Spectrum*, 28(1), 81–104.
- Duman, N., Göksu, P., Köroğlu, C. ve Talay, A. (2020). Üniversite öğrencilerinde mental iyi oluş ile psikolojik dayanıklılık ilişkisi. *Life Skills Journal of Psychology*, 4(7), 9-17.
- Durand Bush, N., McNeill, K., Harding, M. & Dobransky, J. (2015). Investigating stress, psychological well-being, mental health functioning, and self-regulation capacity among university undergraduate students: Is this population optimally functioning? *Canadian Journal of Counselling and Psychotherapy*, 49(3), 253- 274. Erişim adresi: <https://cjcc-ucc.ualgary.ca/article/view/61066>
- Dysvik, E., Natvig, G. Eikeland, O. & Lindstrom, T. (2005). Coping with chronic pain. *International Journal of Nursing Studies*, 42(3), 297-305.
- Eşigül, E. ve Cenkseven Önder, F. (2017). Üniversite öğrencilerinde stres ve psikolojik iyi olma: Sosyal problem çözmenin aracı ve düzenleyici rolü. *Journal of Human Sciences*, 14(1), 803-818. Erişim adresi: <https://www.j-humansciences.com/ojs/index.php/IJHS/article/view/4275>
- Field, A. (2013) *Discovering statistics using IBM SPSS statistics: And sex and drugs and rock "N" roll* (4th ed.). Los Angeles: Sage.
- Fletcher, J. (2018). Crushing hope: Short term responses to tragedy vary by hopefulness. *Social Science & Medicine*, 201, 59–62.
- Folkman, S. (2013). *Stress, coping, and hope*. In Psychological aspects of cancer. New York: Springer.
- Folkman, S. & Lazarus, R. S. (1980). An analysis of coping in a middle-aged community sample. *Journal of Health and Social Behavior*, 21(3), 219–239.
- Folkman, S. & Moskowitz, J. T. (2000). Positive affect and the other side of coping. *American Psychologist*, 55(6), 647-654.
- Folkman, S. & Moskowitz, J. T. (2007). *Positive affect and meaning-focused coping during significant psychological stress*. In The Scope of Social Psychology: Theory and Applications (pp. 193-208). Psychology Press Taylor & Francis Group.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th ed.). New York: McGraw-Hill.
- Frankham, C., Richardson, T. & Maguire, N. (2020). Do locus of control, self-esteem, hope and shame mediate the relationship between financial hardship and mental health? *Community Mental Health Journal*, 56(3), 404–415.

- Göçen, A., (2019). Öğretmenlerin yaşam anlamı, psikolojik sermaye ve cinsiyetinin psikolojik iyi oluşlarına etkisi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 8(1), 135-153.
- Gustems Carnicer, J. & Calderón, C. (2013). Coping strategies and psychological well-being among teacher education students: Coping and well-being in students. *European Journal of Psychology of Education*, 28(4), 1127-1140.
- Hackney, H. ve Cormier, S. (2008). *Psikolojik danışma ilke ve teknikleri: Psikolojik yardım süreci el kitabı* (Çev. T. Ergene & S. Aydemir Sevim). Ankara: Mentis Yayıncılık.
- Hair, J. F. J, Black, W. C., Babin, B. J. & Anderson, R. E. (2010). *Multivariate data analysis* (7th ed.). New Jersey: Pearson Prentice Hall.
- Hernández Varas, E., Labrador Encinas, F. J. & Méndez Suárez, M. (2019). Psychological capital, work satisfaction and health self-perception as predictors of psychological wellbeing in military personnel. *Psicothema*, 31(3), 277-283.
- Holdcraft, C. & Williamson, C. (1991). Assessment of hope in psychiatric and chemically dependent patients. *Applied Nursing Research*, 4(3), 129-134.
- Huppert, F. A. (2009). Psychological well-being: Evidence regarding its causes and consequences. *Applied Psychology: Health and Well-Being*, 1(2), 137-164.
- Kaba, İ. ve Keklik, İ. (2016). Öğrencilerin üniversiteye uyumlarında psikolojik dayanıklılık ve psikolojik belirtiler. *Hacettepe Journal of Educational Research*, 2(2), 98-113.
- Keldal, G. (2015). Warwick Edinburgh mental well-being scale in Turkish: Validity and reliability study. *The Journal of Happiness & Well-Being*, 3(1), 103-115. Erişim adresi: <https://www.journalofhappiness.net/frontend/articles/pdf/v03i01/Psikolojikiyioluss.pdf>
- Keleş, H. N. (2017). The relationship between meaningful work and psychological well-being. *The Journal of Happiness & Well-Being*, 5(1), 154-167. Erişim adresi: <http://www.journalofhappiness.net/frontend/articles/pdf/v5i1/anlamli-ispdf.pdf>
- Kılınç, M. (2017). Psikolojik iyi oluşun yordayıcıları olarak öz yeterlik ve etkileşim kaygısı. *The Journal of International Education Science*, 4(13), 207-216.
- Kim, N. & Lambie, G. W. (2018). Burnout and implications for professional school counselors. *The Professional Counselor*, 8(3), 277-294.
- King White, D. L. (2019). The role of school counselors in supporting mental health models in schools. *Journal of School Counseling*, 17(4), 1-24. Erişim adresi: <http://www.jsc.montana.edu/articles/v17n4.pdf>
- Kumcağız, H., Şahin, C., Alakuş, K. ve Akbaş, M. (2017). Yeme tutumlarını yordama da umut ve olumsuz düşüncelerin rolü. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 8(29), 939-954.
- Kylma, J. (2005). Dynamics of hope in adults living with HIV/AIDS: A substantive theory. *Journal of Advanced Nursing*, 52(6), 620-630.
- Lawson, G. & Myers, J. E. (2011). Wellness, professional quality of life, and career-sustaining behaviors: What keeps us well? *Journal of Counseling & Development*, 89(2), 163-171.
- Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984). *Psychological stress and the coping process*. New York: Springer.
- Li, Y. (2018). Building well-being among university teachers: the roles of psychological capital and meaning in life. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 27(5), 1-9.

- Lizano, E. L. (2015) Examining the impact of job burnout on the health and well-being of human service workers: A systematic review and synthesis. *Human Service Organizations: Management, Leadership & Governance*, 39(3), 167-181.
- Long, K. N. G., Kim, E. S., Chen, Y., Wilson, M. F., Worthington Jr, E. L. & VanderWeele, T. J. (2020). The role of hope in subsequent health and well-being for older adults: An outcome-wide longitudinal approach. *Global Epidemiology*. Erken Çevrimiçi Yayın.
- Luthans, F. & Youssef-Morgan, C. (2004). Human, social and now positive psychological capital management. *Organizational Dynamics*, 33(2), 143-160.
- Luthans, F., Avolio, B.J., Avey, J. B. & Norman, S. M. (2007). Positive psychological capital: Measurement and relationship with performance and satisfaction. *Personnel Psychology*, 60(3), 541-572.
- Luthans, F., Vogelgesang, G. R. & Lester, P. B. (2006). Developing the psychological capital of resiliency. *Human Resource Development Review*, 5(1), 25-44.
- Luthans, F., Youssef Morgan, C. M. & Avolio, B. (2015). *Psychological capital and beyond*. New York: Oxford University Press.
- Malkoç, A. ve Yalçın, İ. (2015). Üniversite öğrencilerinde psikolojik dayanıklılık, sosyal destek, başa çıkma ve iyi oluş arasındaki ilişkiler. *Turkish Journal of Psychological Counseling and Guidance*, 5(43), 35-43. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tpdrd/issue/21463/230060>
- Mayordomo Rodríguez, T., Meléndez Moral, J. C., Viguier Segui, P. & Sales Galán, A. (2015). Coping strategies as predictors of well-being in youth adult. *Social Indicators Research*, 122(2), 479-489.
- McCarthy, C., Kerne, V. V. H., Calfa, N. A., Lambert, R. G. & Guzmán, M. (2010). An exploration of school counselors' demands and resources: Relationship to stress, biographic, and caseload characteristics. *Professional School Counseling*, 13(3), 146-158.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2020). Millî eğitim bakanlığı rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri yönetmeliği. *Resmî Gazete*, 31213. Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2020/08/20200814-2.htm>
- Monteiro Leitner, J., Asner Self, K.K., Milde, C., Leitner, D.W. & Skelton, D. (2006). The role of the rural school counselor: Counselor in training and principal perceptions. *Professional School Counseling*, 9(3), 248-251.
- Mullen, P. R. & Gutierrez, D. (2016). Burnout, perceived stress, and direct student services among school counselors. *The Professional Counselor*, 6(4), 344-359.
- O'Connor, K., Muller Neff, D. & Pitman, S. (2018). Burnout in mental health professionals: A systematic review and meta-analysis of prevalence and determinants. *European Psychiatry*, 53, 74-99.
- O'Connor, M. & Coyne, J. (2016). School-based counselling service use: A year in the life of a school counselling department. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 27(2), 251-261.
- Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü. (2021). *2021 yılı öğretmenlerin hizmetiçi eğitim planı*. Erişim adresi: http://oygm.meb.gov.tr/www/icerik_goruntule.php?KNO=28
- Park, H. & Jeong, D. Y. (2015). Psychological well-being, life satisfaction, and self-esteem among adaptive perfectionists, maladaptive perfectionists, and nonperfectionists. *Personality and Individual Differences*, 72, 165-170.

- Park, N., Song, H. & Lee, K. M. (2014). Social networking sites and other media use, acculturation stress, and psychological well-being among East Asian college students in the United States. *Computers in Human Behavior*, 36, 138-146.
- Parmaksız, I. ve Gök, A. (2018). Okul psikolojik danışmanlarının psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin yürütülmesinde karşılaştıkları güçlükler. *Mehmet Akif Ersoy University Journal of Education Faculty*, 47, 247-265.
- Passmore, S., Hemming, E., McIntosh, H. C. & Hellman, C. M. (2020). The relationship between hope, meaning in work, secondary traumatic stress, and burnout among child abuse pediatric clinicians. *The Permanente Journal*, 24(1), 29-34.
- Perusse, R., Goodnough, G., Donegan, J. & Jones, C. (2004). Perceptions of school counselors and school principals about the national standards for school counseling programs and transforming school counseling initiative. *Professional School Counseling*, 7(3), 152-161.
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything. or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069-1081.
- Ryff, C. D. & Keyes, C.L.M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(4), 719-727.
- Ryff, C. D. & Singer, B. H. (2006). Know thyself and become what you are: A eudaimonic approach to psychological well-being. *Journal of Happiness Studie*, 9(1), 13-39.
- Sagone, E. & Caroli, M. E. (2014). A correlational study on dispositional resilience, psychological well-being, and coping strategies in university students. *American Journal of Educational Research*, 2(7), 463-471.
- Satıcı, S. A. ve Deniz, M. E. (2017). Mizahla başa çıkma ve iyilik hali: Psikolojik sağlamlık ve iyimserliğin aracılık rolünün incelenmesi. *Elementary Education Online*, 16(3), 1343-1356.
- Shorey, H. S., Little, T. D., Snyder, C. R., Kluck, B. & Robitschek, C. (2007). Hope and personal growth initiative: A comparison of positive, future-oriented constructs. *Personality and Individual Differences*, 43(7), 1917-26.
- Shorosh, S. & Berkovich, I. (2020). The relationships between workgroup emotional climate and teachers' burnout and coping style. *Research Papers in Education*. Erken Çevrimiçi Yayın.
- Snyder, C. R. (2002). Hope theory: Rainbows in the mind. *Psychological Inquiry*, 13(4), 249-275.
- Snyder, C. R. & Cheavens, J. (2000). *A hope-based group treatment for depressed older adult outpatients. Physical Illness and Depression in Older Adults: A Handbook of Theory, Research, and Practice*. (Ed. Gail M. Williamson, David R. Shaffer & Patricia A. Parmelee). Kluwer Academic Publishers.
- Snyder, S. R., Feldman, D. B., Shorey, H. S. & Rand, K. L. (2002). Hopeful choices: A school counselor's guide to hope theory. *Professional School Counseling*, 5(5), 298-306.
- Soykan, A., Gardner, D. & Edwards, T. (2019). Subjective wellbeing in New Zealand teachers: An examination of the role of psychological capital. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 1-9.
- Stapleton, P., Garby, S. & Sabot, D. (2020). Psychological distress and coping styles in teachers: A preliminary study. *Australian Journal of Education*, 4(2), 127-146.

- Sahin N. ve Durak, A. (1995). Stresle başa çıkma tarzları ölçeği: Üniversite öğrencileri için uyarlaması [Stress coping styles scale, adaptation for university students]. *Turkish Journal of Psychology*, 10(34), 56-73. Erişim adresi: <https://toad.halileksi.net/sites/default/files/pdf/stresle-basacikma-tarzlari-olcegi-toad.pdf>
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Tan, S. Y. & Chou, C. C. (2017). Supervision effects on self-efficacy, competency, and job involvement of school counsellors. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 28(01), 18–32.
- Tennant, R., Hiller, L., Fishwick, R., Platt, S., Joseph, S., Weich, S., & Stewart-Brown, S. (2007). The Warwick Edinburgh mental well-being scale (WEMWBS): Development and UK validation. *Health and Quality of Life Outcomes*, 5(1), 1-13.
- The World Health Organization. (2004). *The World Health Report 2004: Changing History*. Annex Table 3: Burden of disease in DALYs by cause, sex, and mortality stratum in WHO regions. Erişim adresi: www.who.int/whr/2004/annex/en/index.html.
- Tummers, J. (2016). The relationship between coping and job performance. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 27(1), 1-13.
- Vidwans, S. S. & Raghvendra, P. (2016). A study meaningful work, hope and meaning in life in young professional artists. *Indian Journal of Positive Psychology*, 7(4), 469-471.
- Wong, S. S. & Lim, T. (2009). Hope versus optimism in Singaporean adolescent: Contribution to depression and life satisfaction. *Personality and Individual Differences*, 46(5-6), 648-652.
- Wright, T. A. & Cropanzano, R. (2000). Psychological well-being and job satisfaction as predictors of job performance. *Journal of Occupational Health Psychology*, 5(1), 84–94.
- Yalçın, İ. & Malkoç, A. (2015). The relationship between meaning in life and subjective well-being: Forgiveness and hope as mediators. *Journal of Happiness Study*, 16(4), 915–929.
- Young, M. E. & Lambie, G. W. (2007). Wellness in school and mental health systems: Organizational influences. *The Journal of Humanistic Counseling, Education and Development*, 46(1), 98–113.
- Youssef Morgan, C. & Luthans, F. (2007). Positive organizational behavior in the workplace. *Journal of Management*, 33(5), 774–800.
- Youssef Morgan, C. & Luthans, F. (2015). Psychological capital and well-being. *Stress and Health*, 31(3), 180-8.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

School counselors are simultaneously responsible for basic studies such as planning, orientation, consultation, getting to know the student, counseling, referral and monitoring (Ministry of National Education [MEB], 2020). Depending on the attitudes of school administrators, school counselors are sometimes assigned inconsistent roles such as attending lectures, keeping watch, and secretariat, which are not included in the job descriptions (Culbreth et al., 2005). These practices, attitudes and behaviors that are outside the ethical rules; it can be argued that school counselors have a negative impact on their psychological well-being and prevent them from being successful in their duties. Psychological well-being is an important element for school counselors who provide multi-faceted services related to child and

adolescent psychology, and it is a necessity for counselors to protect their own psychological health. Counselors with a high level of psychological well-being and good mental health are more likely to help their clients (Lawson & Myers, 2011; Tan & Chou, 2017), and clients may be harmed when this well-being is not maintained. Psychological capital, which defines an individual's positive psychological development status (Luthans et al., 2015); it includes the sum of sub-factors consisting of hope, optimism, resilience and self-efficacy (Luthans et al., 2007). Psychological counselors working in schools are faced with many problems and the clients' continuation of their work depends on their ability to cope with the problems and negative emotions they encounter. Coping includes conscious and deliberate actions towards problems (Lazarus & Folkman, 1984). It can be stated that the coping styles used by psychological counselors, who frequently encounter stressful situations due to working conditions, and their psychological well-being shaped by their effects, will affect the quality of the service they provide.

Methods

The sample of this study, which was designed according to the relational research model, consists of a total of 214 psychological counselors, 157 women and 57 men, who participated voluntarily. The data in the study were obtained by using the Demographic Information Form, the Mental Well-Being Scale, the Organizational Psychological Capital Scale and the Styles of Coping with Stress Scale. Before starting the study, approval was obtained from the Trabzon University Social and Human Sciences Ethics Committee, and then the data form was sent to the participants online. Before the analysis of the data collected within the scope of this research, missing value, extreme value and normal distribution analyzes were performed. Pearson product-moment correlation technique and hierarchical regression analysis were used in the analysis of the data.

Results

As a result of the analysis, it was determined that optimism, hope and self-efficacy, which are the sub-dimensions of psychological capital, contributed significantly to the model (%.46), while the contribution of another sub-dimension, psychological resilience, to the model was insignificant. In the second stage, problem and emotion-oriented styles were added to the model and it was determined that the contribution of the self-confident approach and optimistic approach, which are sub-dimensions of the problem-oriented style, to the model was statistically significant (%.03). Finally, it was determined that the contribution of the helpless and submissive attitude, which are the sub-dimensions of emotion-focused coping, to the model was statistically insignificant.

Discussion and Conclusion

According to the results of the research, optimism, one of the sub-dimensions of psychological capital, makes a significant positive contribution to the well-being of school psychological counselors. This result of the study is similar to many studies in the literature (Avey et al., 2010; Değirmenci, 2019; Diener et al., 2010; Göçen, 2019; Satış & Deniz, 2017). It is thought that it is a natural result that the counselors adopt an optimistic attitude that motivates the person to cope with problem areas, enables them to perceive the problems and personal mistakes as temporary and changeable instead of seeing them as inadequacy, and makes them realistic and eager to reach their goals, positively affecting their psychological well-being. Another finding of the study is that hope positively predicts psychological well-being, and this finding has been supported by many studies in the literature (Chang, 2003; Demirci, 2020; Demirtaş et al., 2018; Shorey et al., 2007; Yalçın and Malkoç, 2015). According to another result of the study, the self-efficacy of school psychological counselors positively predicts their psychological well-being. In the literature review, it was seen that there are studies supporting this result of the research (De Caroli and Sagone, 2014; Göçen, 2019; Kılınç, 2017). This finding can be explained by the fact that school counselors who are competent in the field will

experience less ethical conflict and their psychological well-being will be at a high level due to their healthier and more effective conduct of their professional work. Another finding is that resilience has no significant effect on the well-being of school counselors. Although this result is not supported by some studies in the literature (Değirmenci, 2019; Kaba & Keklik, 2016), although there are a limited number of studies supporting this finding of the study, the researchers explain this situation in their studies due to the insufficient sample size. When the effects of coping styles on psychological well-being are examined; while both self-confident and optimistic approach sub-dimensions of problem-focused coping have a low-level significant effect on psychological counselors' well-being, the effect of helpless and submissive approach, one of the sub-dimensions of emotion-focused coping, is not significant. The reason for this result revealed in the research is that problem-focused coping is more effective than emotion-focused problem-solving style, which regulates the resulting emotion, in solving stressors that negatively affect psychological well-being (Folkman & Moskowitz, 2000).

Le Développement De La Compétence Interculturelle Dans L'enseignement Du FLE: Un Exemple d'Application

Yabancı Dil Olarak Fransızca Öğretiminde Kültürlerarası İletişim Becerisi Gelişimi: Bir Uygulama Örneği

Gizem KÖŞKER¹

¹Dr. Öğretim Üyesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, Eğitim Fakültesi, Anadolu Üniversitesi, Türkiye, gizemkosker@anadolu.edu.tr, (<https://orcid.org/0000-0002-0115-9756>)

Geliş Tarihi: 24.05.2021

Kabul Tarihi: 04.11.2021

RÉSUMÉ

La communication est l'outil le plus fonctionnel que les êtres humains utilisent pour interagir avec d'autres individus dans la société, pour comprendre leurs modes de vie et leurs valeurs. Les codes culturels entrent en jeu pour percevoir les composantes qui sous-tendent les comportements et pour transmettre les réflexions culturelles. Le rôle de l'interaction interculturelle vient donc au premier plan pour une communication efficace. L'Approche Actionnelle favorise ensemble de la langue et de la culture dans l'enseignement des langues étrangères. Celle-ci vise à développer la compétence interculturelle chez les individus. Alors que la communication interculturelle soutient des valeurs universelles, elle vise également à protéger la diversité culturelle. Dans cette étude, le développement de la compétence interculturelle des apprenants du FLE a été analysé à travers le film "Les Choristes". Ce film abordant le système éducatif français, il montre des exemples tels que l'environnement scolaire, la relation enseignant-élève, l'autorité. À la fin de l'étude, il a été déterminé que les éléments culturels du film offrent une source appropriée aux apprenants pour à la fois explorer la société française et pour sensibiliser à la culture source. Cette perspective est censée soutenir une vision ouverte que tout apprenant de langue devrait avoir.

Mots-clés : Documents authentiques, approche interculturelle, enseignement du FLE.

ÖZ

İletişim, insanlığın toplum içinde diğer bireylerle etkileşim kurmak, yaşam tarzları ve değerlerini anlamak için kullandığı en işlevsel araçtır. Bireylerin davranışları altında yatan bileşenleri doğru algılamak ve kendi kültürel yansımalarını aktarmada kültürel kodlar devreye girmektedir. Bu noktada kültürlerarası etkileşimin, iletişim sağlamadaki rolü ön plana çıkmaktadır. Günümüz yabancı dil öğretiminde, dil ve kültürü birlikte ele alan ve öğrenenlerde kültürlerarası iletişim becerisi geliştirmeyi amaçlayan eylem odaklı yaklaşım kullanılmaktadır. Kültürlerarası iletişim kültürel farklılıklara saygı, hoşgörü gibi insani ve evrensel değerleri desteklerken aynı zamanda kültürel çeşitliliği korumayı amaçlamaktadır. Bu çalışmada dili öğretilen toplumu farklı boyutları ile gözlemlene imkânı sunan "Koro" filminde hedef kültürle ilgili aktarılan örnekler üzerinden, yabancı dil olarak Fransızca öğrenenlerin kültürlerarası iletişim becerisi gelişimine katkıları incelenmiştir. Yabancı dil dersinde kazandırılması hedeflenen beceriler konusunda film üzerinden ilerlemenin, öğrenenler için klasik, geleneksel ders işleyişine göre daha zevkli ve ilgi çekici olduğu düşünülmektedir. Çalışmada tercih edilen film Fransız eğitim sistemi konusunu ele alırken izleyiciye okul ortamı, ders içerikleri, öğretmen öğrenci ilişkisi, otorite, ceza gibi zengin örnekler sunmaktadır. Çalışma sonunda filmdeki kültürel örneklerin, öğrenenlerin hem Fransız toplumunu keşif hem de kendi değerleri üzerine düşünerek, kaynak kültürde farkındalık için elverişli ortam sunduğu gözlenmiştir. Bu bakış açısının her dil öğrenenin sahip olması gereken açık bir dünya görüşünü desteklediği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Özgün dokümanlar, kültürlerarası yaklaşım, yabancı dil olarak Fransızca öğretimi.

INTRODUCTION

La communication n'est pas qu'un échange d'information qui sert à l'interaction avec d'autres individus, à la compréhension de leur mode de vie, de leurs croyances, de leurs valeurs, de leurs comportements, etc., elle permet également de s'exprimer, de présenter son identité toute subjective. Chaque individu emprunte et prête quelque chose à travers la communication (Byram & Planet, 2000). Dans ce cas, il ne suffit pas de limiter la communication à l'utilisation de la langue. Le processus de communication ne peut être réduit uniquement à des éléments verbaux.

Lors de la communication, la langue est l'intermédiaire qui permet de transmettre les caractéristiques et la culture d'une société de la manière la plus précise. La culture permet pareillement d'expliquer la langue à travers des valeurs communes et elle se développe dans un processus historique. Celle-ci évolue avec le temps en s'adaptant aux conditions de l'époque. Les codes culturels se transmettent de génération en génération, et donc la langue assure la continuité de la culture.

Apprendre une langue étrangère, donc, c'est essayer de comprendre la vision du monde, la pensée, la perception et les systèmes de valeurs d'autres sociétés dans le monde. Apprendre une langue étrangère, c'est essayer de comprendre le comportement sous-jacent des individus ainsi que les paroles des individus qui composent une société, et rencontrer différentes manières de penser et de vivre. Avec cette interaction, il s'agit d'aborder le monde avec une perspective plus respectueuse et tolérante.

Cicurel (2011) explique cette interaction didactique comme genre au sein des interactions sociales. Cependant, dans la mesure où l'enjeu de ces échanges se trouve du côté de la transmission d'objets de savoir et de savoir-faire, et où le discours se construit dynamiquement à travers des structures temporelles afin de faciliter cette transmission, les travaux sur la classe sont aussi à situer dans l'espace de la recherche en didactique.

À partir des années 90, une nouvelle approche, dite actionnelle, focalisée sur la dimension (inter)culturelle des langues donne la priorité à l'acquisition de compétences communicatives qui prend une place importante dans la didactique des langues étrangères. L'auteur explique cette compétence comme la capacité à gérer les phénomènes de contact entre cultures différentes lorsque l'on communique avec des étrangers dans le cadre de rencontres ponctuelles, d'échanges, de voyages ou de séjours touristiques, en particulier en repérant les incompréhensions causées par ses représentations préalables de la culture de l'autre, et les mécompréhensions causées par les interprétations faites sur la base de son propre référentiel culturel (Puren, 2006).

Dans l'approche actionnelle, l'utilisateur de la langue est considéré comme acteur social qui va agir dans les grands domaines de la vie sociale (personnel, éducationnel, professionnel, public) » où il s'exprime et agit différemment en fonction des contextes et ces contextes engendrent à leur tour des situations (Girardet, 2011). La langue est considérée comme outil collaboratif pour une action commune dans l'approche actionnelle. L'enseignement de la langue cible en fonction du contexte social offre également l'opportunité de reconnaître et d'apprendre les différents usages de la langue sur le plan sociétal. L'objectif est que les apprenants n'aient aucun problème face à différentes utilisations de la langue cible dans la vie réelle.

Il est mentionné quatre types de savoirs qu'une approche actionnelle peut requérir pour l'acquisition des compétences communicatives et des compétences générales dans l'apprentissage d'une langue (CECR, 2001):

- « les savoirs : connaissances à acquérir issues des regards croisés (comment chacun apparaît dans l'optique de l'autre) ;

- les savoir-être : attitudes à développer : relativiser son système de références culturelles, s'ouvrir à l'altérité, se décentrer ;

- les savoir-faire : aptitudes à établir un contact et une relation entre les cultures, jouer un rôle d'intermédiaire culturel, gérer les malentendus culturels et être capable d'effectuer un retour réflexif sur sa propre culture, etc. ;

- les savoir-apprendre : mobilisation de tous les savoirs précédents pour découvrir de nouvelles expériences et de nouveaux comportements, valeurs, croyances, être disposé à découvrir l'autre. » (CECR, 2001).

Il serait donc indispensable de se rendre compte de l'aspect pragmatique de la langue dans l'enseignement/l'apprentissage de la langue, ainsi que de la place et des contributions des compétences culturelles qui ne peuvent être ignorées.

La notion de culture est un concept très profond qui est inclus dans le champ d'étude de diverses disciplines comme anthropologie, psychologie, relations internationales, éducation, etc. car la culture est une structure multi-composants. Dans cette étude, la signification la plus claire du mot culture est prise comme base. Tylor (1871, cité par Rocher, 1995) explique que la culture dans son sens ethnographique étendu, est cet ensemble complexe qui inclut la connaissance, la croyance, l'art, la morale, le droit, la coutume et toutes autres capacités et habitudes acquises par l'homme en tant que membre d'une société.

Quant à l'interculturel, il pourrait généralement être défini comme « l'appréciation des différences culturelles dans le but de comprendre les lois sociales, psychologiques et linguistiques qui régissent les rapprochements et favorisent le respect des cultures en contact » (Cazabon, 1992). Cette appréciation comprend les moyens pour aborder les éventuels conflits afin de pouvoir en dégager une négociation équitable pour tous.

La compétence de communication inclut par principe des composantes socioculturelles que l'apprenant doit connaître lors de tout échange. Ce qui revient à dire que l'acquisition des compétences communicatives s'effectue à travers des interactions verbales et non-verbales qui reflètent des valeurs, des artefacts, des implicites, etc. d'une culture (Windmüller, 2011). L'acquisition des compétences communicatives garantissent que les expressions à privilégier dans l'utilisation de la langue sont utilisées de manière significative dans différents environnements, sur place et à temps. En bref, les compétences communicatives visent à créer un environnement de communication idéal. Une communication idéale est de transmettre le message à autrui de la manière la plus correcte, sans malentendu.

Pour une communication idéale, l'interculturalité fonctionne comme une analyse critique des événements quotidiens de la vie. Il sert à donner un sens au concept de multiculturalisme conformément à la structure du monde d'aujourd'hui et à le refléter positivement sur les relations sociales quotidiennes. Basée sur la communication interpersonnelle, l'approche interculturelle offre un environnement d'interaction pacifique et efficace.

La compétence interculturelle recentre le sujet et prend une position (inter)subjective et dialogique (concernant tous les états d'expressions dans la dimension humaine comme l'éphémère, l'aléatoire, la complexité, etc. ». La compétence interculturelle, donc, comprend les dimensions sociologique et anthropologique dans les échanges langagiers (Abdallah-Preteille, 1996).

Dans ce cadre, la compétence interculturelle vise à la reconstruction consciente de l'identité dans la relation avec l'altérité. En d'autres termes, l'individu prend la conscience de ses propres valeurs et accepte l'existence des valeurs de l'Autre (Chaves et al. 2012). L'interculturalité développe l'empathie en s'éloignant de l'ethnocentrisme et elle accepte les individus avec leurs différences et leurs similitudes.

L'outil le plus approprié pour développer ces compétences en communication interculturelle est le document authentique, qui est un échantillon de discours oral ou écrit présenté à l'apprenant sous une forme originale dans le respect du canal d'origine et du médium, et dans le souci de restituer sa forme originale dans ses moindres détails. Un document authentique est favorable pour ne pas tromper l'apprenant sur la marchandise en le confrontant à des textes fabriqués pour la bonne cause et pour permettre à l'apprenant de se livrer à une consommation sociale du document et non à une consommation scolaire (Delhay, 2003).

L'objectif de cette étude est de préparer un exemple d'application focalisé sur l'aspect inter(culturel) dans l'enseignement du FLE. Pour ce faire, il a été choisi un film qui reflète la société française à travers une histoire d'un internat. À partir des principes, des objectifs et des démarches indiqués de l'approche interculturelle, une fiche pédagogique est organisée pour les cours de français langue étrangère. Via cet exemple d'application, on vise à développer la compétence interculturelle chez les apprenants du FLE.

PUBLIC et DOCUMENT

Le public cible de cette étude est constitué des étudiants âgés de 18 à 22 ans dans le département du FLE. Ils ont de niveau B1 selon les critères du Cadre européen commun de référence pour les langues. Le film sélectionné pour l'étude a été déterminé en tenant compte du niveau de langue du public cible, leur âge et leur intérêts communs. Il propose de nombreux objets culturels à la fois auditifs et visuels. Le film sélectionné s'intitule : "Les Choristes".

Ce film, coproduit en France et en Suisse, sorti en mars 2004, a été regardé avec une grande admiration à la fois dans le pays où il a été tourné et dans le monde entier. Ce film dans le genre drame musical dure 92 minutes sans générique. Le producteur du film s'appelle Christophe Barratier, scénariste et réalisateur français. Le compositeur du film est Bruno Coulais, qui offre au public une grande variété d'exemples de la musique française.

Le film décrit ce qui s'est passé après la Seconde Guerre mondiale dans un internat en 1948 en France où seuls les élèves de sexe masculin étaient éduqués. Il montre les événements qui se sont produits lorsqu'un professeur de musique au chômage, l'un des personnages principaux du film, a commencé à travailler dans cet internat. Dans le cas de l'enseignant au chômage, tout en donnant des indices sur la situation économique de la France, il critique également la compréhension pédagogique de la période jusqu'à ce jour.

Le film présente aussi les difficultés rencontrées en dépassant la compréhension de l'éducation classique à laquelle la société est habituée et les effets de l'utilisation de nouvelles méthodes éducatives. Il donne des exemples importants de la musique française. À travers l'internat, il offre des informations importantes sur l'architecture de la France, le style vestimentaire des individus et les habitudes quotidiennes. À travers de nombreux exemples de différents domaines (la morale, les relations humaines, etc.) de la société, il met en évidence l'importance des valeurs universelles telles que le respect de la différence et la tolérance adoptées par l'approche de la communication interculturelle.

Ainsi, dans la partie ci-dessous, les objectifs, le contenu et les activités du cours sont exposés en détail dans l'idée d'un développement des compétences interculturelles.

EXEMPLE D'APPLICATION

Niveau: B1

Public: Étudiants

Durée: 3 heures (45 min. + 45 min. + 45 min.)

Matériel : Le film « Les Choristes » (92 min sans générique)

Thèmes : La connaissance de la culture cible avec une perspective interculturelle

Objectifs linguistiques

- Comprendre l'essentiel d'un film en version originale.
- Prendre part à une conversation concernant la vie quotidienne (par exemple éducation, art).
- Donner les raisons et explications des opinions.
- Comprendre des textes rédigés essentiellement dans une langue courante.
- Écrire un texte simple et cohérent sur des sujets traités.

Objectifs communicatifs

- Analyser des événements.
- Chercher et trouver des informations.
- Faire des critiques et donner son jugement.
- Échanger des opinions sur l'éducation française et celle de sa culture.
- Résumer, raconter.

Pré-activité (5 min.)

1. L'enseignant projette l'affiche du film au tableau et pose les questions ci-dessous :

- 1.1. De quel type de document s'agit-il ?
- 1.2. Quel est le genre du film ?
- 1.3. Qu'est-ce que vous évoque le titre du film ?
- 1.4. Comment les personnages apparaissent-ils ?
- 1.5. Quels sont les thèmes abordés ?

2. Ce film a battu des records au box-office non seulement dans le pays où il a été tourné, mais partout dans le monde. Qu'en pensez-vous ?

Activité

L'enseignant donne le synopsis du film aux apprenants. Ceux-ci le lisent individuellement :

« En 1948, Clément Mathieu, professeur de musique sans emploi accepte un poste de surveillant dans un internat de rééducation pour mineurs ; le système répressif appliqué par le directeur, Rachin, bouleverse Mathieu. En initiant ces enfants difficiles à la musique et au chant choral, Mathieu parviendra à transformer leur quotidien. »*

1) Essayez de deviner le contenu du film (5 min.)

L'enseignant distribue les questions suivantes aux apprenants avant de faire visionner le film.

2) Regardez le film et répondez aux questions suivantes. (30 min)

a) Expliquez le titre du film ?

*https://www.allocine.fr/film/fichefilm_gen_cfilm=50325.html#:~:text=Synopsis,directeur%2C%20Rachin%2C%20bouleverse%20Mathieu.

- b) Quelle est la première chose qu'on voit au début du film ?
- c) Comment se passe la première rencontre de Clément Mathieu et le directeur ?
- e) À quoi « Fond de l'étang » fait-il référence ?
- f) Décrivez le bâtiment de l'école.
- g) Quelle est l'approche principale du directeur aux élèves ?
- h) Quelle est la première impression de Clément Mathieu sur les élèves ?
- i) Comment le directeur aborde-t-il l'enfant envoyé du centre correctionnel ?
- j) Aviez-vous bien deviné la fin du film ?
- k) Êtes-vous content de cette fin ? Pourquoi ?
- 3) Quel est le message à transmettre à travers ce film ?
- 4) Relevez les éléments de références par rapport :
- À l'éducation
 - À l'art
 - À l'économie
 - À l'histoire
 - Au droit
 - À la politique
 - À la géographie
 - À la mode
 - À la morale
 - Aux relations humaines
 - À la vie quotidienne
- 6) Complétez le tableau ci-dessous.

Tableau 1. Descriptions Des Personnages

Personnages	Description Du Physique	Description Du Caractère
Clément Mathieu		
Le directeur		
Maxence		
Morhange		
Pépinot		
Le Querrec		
Mondain		

7) De quel personnage vous sentez-vous le plus proche ? Pourquoi ?

Post-activité (Dévoir)

Formez des groupes de trois personnes. Choisissez la scène du film qui vous impressionne le plus. Chacun se mettra dans la peau d'un personnage tout en conservant son identité. Jouez la scène devant la classe.

CONCLUSION et DISCUSSION

Les résultats de cette étude nous mènent à en conclure que les exemples culturels véhiculés par le film *Les Choristes* sont très favorables pour l'acquisition de la compétence interculturelle dans l'enseignement/ l'apprentissage du FLE. Les exemples présentant la culture cible à ceux qui apprennent le français comme langue étrangère peuvent être brièvement résumés comme suit:

Dans le film, les élèves chantent des chansons, tels que *Vois sur ton chemin* et *La nuit*, de Bruno Coulais, l'important compositeur de la musique classique française. Ces exemples donnés de l'art sont efficaces pour présenter l'art de la société cible aux apprenants. La compréhension de l'art d'une société donne des indices importants sur le mode de vie et sur le style de la perception de cette société.

Le directeur d'internat strict opprime les élèves avec ses pratiques traditionnelles. Avec son principe « action-réaction », l'approche éducative dictatoriale et son point de vue de l'élève sont reflétés. La vie en internat, les heures de repas et le rythme de sommeil sont montrés avec les sanctions sévères pour ceux qui ne respectent pas les règles. Seuls les élèves de sexe masculin sont admis à l'internat appelé « Fond de l'étang » qui symbolise le concept d'éducation. Les employés ne sont composés que d'hommes. Ces exemples donnent des signes importants sur le système éducatif français.

La scène dans laquelle un enfant (à travers le personnage Mondain) qui a commis un crime et amené de la prison à l'internat pour être réinséré dans la société, contient des informations sur les règles juridiques. En même temps, le préjugé contre quelqu'un qui a commis un crime est montré. Lors d'un vol à l'internat, le directeur accuse directement Mondain sans aucune preuve et le fait reconduire en prison par les gendarmes, alors qu'il est innocent. A la fin du film, Mondain s'évade de prison et brûle le bâtiment. Tous ces exemples présentent sur la morale et sur les pratiques juridiques de la société française. Notamment, la dernière scène du film, il a été accepté comme une critique sociologique de la culture cible pour les apprenants.

Les parents de Morhange, l'un des personnages principaux du film, sont divorcés. Ce que les enfants disent sur sa mère et sur le professeur Clément Mathieu reflète la vision de la famille, les relations entre les hommes et les femmes, et la tendance patriarcale dans la société.

Les dialogues avec l'équipe officielle en visite à l'internat, les efforts du directeur pour bien faire et des attitudes insincères sont les exemples intéressants. L'indifférence générale des invités au concert est un autre exemple important sur la politique de l'époque.

Le style vestimentaire des personnages et le recrutement du personnage principal, Mathieu reflètent le statut économique de la société française. Le restaurant où travaille la mère de Morhange, le lieu de l'internat, la communication interpersonnelles sont d'autres exemples qui traitent des dimensions différentes de la société française dans le film. Dans le cadre de l'approche actionnelle, les documents utilisés dans l'enseignement des langues étrangères assument le rôle d'outils à la fois linguistiques et culturels (Neves, 2015 ; Klett, 2012 ; Delhaye, 2003).

Aussi, le film sélectionné est convenable aux caractéristiques du public cible telles que l'âge des apprenants, leur niveau de langue et leur intérêts. Le fait que ce document soit à la fois

visuel et auditif a été évalué comme un facteur positif pour augmenter la motivation et l'intérêt des apprenants.

Les activités préparées centralisant ce film, sont composées de trois étapes comme pré, pendant et post activités. Elles sont toutes conçues pour exercer différentes compétences linguistiques et culturelles chez les apprenants dans le cadre de la communication interculturelle. Chaque étape est donnée pour développer des compétences communicatives comme compréhension, respect, empathie, des valeurs soutenues par l'approche interculturelle (Bennett, 2004 ; Cazabon, 1992) ainsi que les quatre compétences langagières; expression orale, compréhension orale, compréhension écrite et expression écrite (Collés, 2013). Toutes les activités sont axées sur l'interaction, basée sur la compréhension d'autrui et le développement d'une sensibilité à ses propres caractéristiques culturelles. À travers les consignes rédigées, les apprenants ont également la possibilité de développer leurs compétences telles que le travail d'équipe, l'échange et le partage. Donc, l'application de cette étude, il a été considéré comme exemple fonctionnel qui active la compétence interculturelle, cinquième compétence destinée à être acquise par les apprenants en langue dans le cadre de l'approche actionnelle d'aujourd'hui (CECR, 2001).

Enseigner / apprendre une langue étrangère indépendamment de sa propre perception du monde ne semble pas logique et rend difficile la communication à travers cette langue. Le moyen le plus efficace d'éliminer cette situation est d'entrer dans l'espace de vie de la société dans laquelle cette langue est parlée. Dans le processus d'enseignement des langues étrangères, l'acquisition de la compétence (inter)culturelle qui soutient la communication et l'interaction entre différentes cultures, se démarque comme compétence importante qui devrait être acquise par chaque utilisateur d'une langue étrangère (Windmüller, 2011 ; Byram & Planet, 2000 ; Abdallah Pretceille, 1996 ; Zarate, 1993). Les matériaux les plus utiles qui peuvent être utilisés pour développer cette compétence sont les documents authentiques qui transmettent directement aux apprenants la culture cible avec ses sous-éléments. Cependant les films offrent la possibilité de transmettre directement ces composants dans une intrigue dans toute leur diversité. Ils permettent aux apprenants de construire un pont entre la société qu'ils regardent et la leur. Alors que ce pont développe la sensibilité chez les apprenants aux différences culturelles, il enrichit également leur vision du monde.

REFERENCES

- Abdallah Pretceille, M. (1996). Compétence culturelle, compétence interculturelle : pour une anthropologie de la communication. *Le Français dans le monde*, numéro spécial, janvier, 28-38.
- Bennett, J.M. & Bennett, M.J. (2004). Developing intercultural sensitivity: An integrative approach to global and domestic diversity. Dans Landis D., Bennett J.M. et Bennett M.J. (Eds). *Handbook of intercultural training* (147-165). 3ème édition. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Byram, M. & Planet, M. T. (2000). Identité sociale et dimension européenne: la compétence interculturelle pour l'apprentissage des langues vivantes. Council of Europe.
- Cazabon, B. (1992). L'interculturel et le respect des différences. *Francophonies d'Amérique*, 2, 73-86.
- Chaves, R. M., Favier, L. et Pélissier, S. (2012). *L'interculturel en classe*. Presses universitaires de Grenoble.
- Cicurel, F. (2011). De l'analyse des interactions en classe de langue à l'agir professoral : une recherche entre linguistique interactionnelle, didactique et théories de l'action. (page consultée le 28 juillet 2021 <https://journals.openedition.org/pratiques/1693>).

- Collés, L. (2013). *Passage des frontières. Études de didactique du français et de l'interculturel*. Presses Universitaires de Louvain.
- Conseil de l'Europe. (2001). Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer (CECR). coe. int.
- Delhay, O. (2003). « Le document authentique », <http://gallika.net/spip.php?article42> (page consultée le 28 juillet 2021).
- Girardet, J. (2011). Enseigner le FLE selon une approche actionnelle : quelques propositions méthodologiques. In Conférence. Actes du XIIème colloque pédagogique de l'Alliance française de Sao Paulo. Brasil : Aliança Francesa São Paulo. http://www.vintage-language.fr/ressources/acte_conference_jacky_girardet.pdf (page consultée le 31 juillet 2021).
- Klett, E. (2012). Le manuel pour enseigner une langue étrangère : Entre faiblesses et vertus. *Synergies Venezuela*, 7, 7-16.
- Neves, L. (2015). Le rôle du manuel de FLE dans une approche (pluri) actionnelle. *Revista Non Plus*, 5, 37-49.
- Rocher, G. (1995). *Culture, civilisation et idéologie. Introduction à la sociologie*. Montréal : Les Editions Hurtubise. <http://societude.free.fr/Bibliographie/Syntheses/ROCHER%20-%20culture%20civilisation%20ideologie.pdf> (page consultée le 22 Janvier 2021).
- Puren, C. (2006). De l'approche communicative à la perspective actionnelle. *Le Français dans le monde*, 347, 37-40.
- Unesco. (1982). Mexico Mexico City Declaration on Cultural Policies World Conference on Cultural Policies Mexico City, 26 July - 6 August 1982. http://www.culturalrights.net/descargas/drets_culturals401.pdf (page consultée le 25 Janvier 2021).
- Windmüller, F. (2011). *Français langue étrangère (FLE): l'approche culturelle et interculturelle*. Paris : Belin.
- Zarate, G. (1993). *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Paris: Didier.

GENİŞLETİLMİŞ ÖZ

İnsanı diğer canlılardan ayıran ve üstün tutan en önemli özelliğın düşünme yetisi olduğu bilinen bir gerçektir. Duygu ve düşünceleri aktarabilmeyi sağlayan iletişim becerisi insanlığa verilen bu artı özelliğın en önemli yansımalarından biridir. Bu noktada iletişim görüldüğü gibi sadece sıradan ve basit bir bilgi alışverişi değildir. İletişim süreci aynı zamanda bireyin toplum içinde var olabilmesine, diğer bireylerle etkileşim kurabilmesine ve yaşama uyum sağlayabilmesine yarayan en önemli araçtır. İletişim becerisi, etkileşime girilen diğer bireyler vasıtası ile farklı düşünceleri, yaşam tarzlarını, değerleri ve davranışları anlayabilme becerisidir.

Bahsedilen bireysel farklılıkların altında yatan en temel belirleyici unsur ise kültür olarak görülmektedir. Bireyin toplum içindeki özgünlüğünü belirleyen ve onun diğerler bireylerden ayırt edilmesini sağlayan kimlik oluşumu da benzer şekilde kültürel kodlarla şekillenmektedir. Bireylerin dünyayı algılama ve yorumlama biçimi, davranışları, iletişim sırasında tercih ettikleri sözcükler bu kodlarla oluşmaktadır. Bu durumda dil ve kültür birbirinden ayrı düşünülmesi mümkün olmayan ve yaşam içinde birbiriyle paralel işleyen dinamik olgulardır.

Günümüz dünyasında bir yandan bilim ve teknoloji alanlarındaki hızına yetişilemeyen gelişmeler ve diğer yandan küreselleşmenin yaşamın hemen hemen her alanına etkisi sonucunda bireyler ve dolayısıyla toplumlar arası etkileşim ve iletişim önemli bir ihtiyaç hâlini almış

durumdadır. Ülkeler arası sınırların sadece haritalardaki çizgilerden ibaret kaldığı günümüz dünyasında eğitim, ekonomi, politika vb. birçok alanda herhangi bir ülkede gelişen bir olay, durum, vb. artık coğrafi mesafeye bakılmaksızın birçok ülkeden anında takip edilebilmektedir. Toplumlar arası iletişimin bu derece yoğun ilerlediği çağımızda kültürel etkileşimin de kaçınılmaz bir durum olduğu ortadadır. Etkileşimin en temel aracının dil olduğu gerçeğinden yola çıkarak kültür ve dil bağlantısının önemi günümüzün çok kültürlü toplumlarında bu nedenle daha ön plana çıkmaktadır.

Dil kullanımında kültürün bu önemli etkisi ve işlevi yabancı dil öğretimi programlarına da yansımıştır. Yabancı dil öğretiminde artık Türkçeye eylem odaklı yaklaşım olarak çevrilen yöntem tercih edilmektedir. Avrupa Dilleri Ortak Başvuru Metni'nde amaçları ve ilkeleri detaylı şekilde açıklanmış olan eylem odaklı yaklaşım, dil kullanıcılarını toplum içinde sözel iletişim öğeleriyle olduğu kadar sözsüz iletişim öğeleri ve davranışlarıyla da iletişim kuran sosyal bir aktör olarak kabul etmektedir. Bu çerçevede eylem odaklı yaklaşım bir yabancı dilin doğru ve etkili kullanılabilmesi için iletişim becerilerinin kazanılmasına öncelik veren bir yaklaşım olarak öne çıkmaktadır. Eylem odaklı yaklaşımda dil öğretimi sürecinde herhangi bir öğretici amaçla hazırlanmamış, tamamen doğal ve hedef dilin konuşulduğu toplum içinde gündelik hayatta kullanılan gerçek otantik dokümanlardan yararlanılmaktadır. Bunun nedeni yukarıda bahsedildiği gibi dil ve kültürün durağan olmayan ve yaşamın akışı içinde, çağın koşullarına göre değişebilen ve evrilebilen dinamik olgular olmasıdır.

Otantik dokümanlardan yararlanarak bireyin iletişim becerilerine odaklanan bu yabancı dil öğretimi yaklaşımında, temeli kültürel çeşitliliği korumaya dayanan kültürlerarası yaklaşım ile dil öğrenen bireylerde kültürlerarası iletişim becerisini geliştirmek hedeflenmektedir. Kültürlerarası iletişim becerisi bir yandan her bireyin kültürel farklılıklara karşı saygılı olmasını desteklerken diğer yandan bireyin nesnel bir bakış açısıyla kendi kültürel değerlerine karşı da farkındalık geliştirmesini amaçlamaktadır. Bireyde öncelikle kendi benimsediği değerler dışında farklı değer ve gerçekliklerin olduğunu kabul etmekten yola çıkarak bireyin farklılıklara daha göreceli ve hoşgörülü bir bakış açısıyla bakması hedeflenmektedir.

Bu çalışmanın amacı, yabancı dil olarak Fransızca öğretim süreci kapsamındaki derslerde, öğrencilerde kültürlerarası iletişim becerisi geliştirmeyi hedefleyen ilke ve amaçlara uygun şekilde hazırlanmış bir uygulama örneği sunmaktır. Çalışmada öğrencilerin öğrenmekte oldukları hedef dil ile birlikte hedef kültürü de tanımlarına yönelik etkinlikler hazırlanmıştır. Çalışmada kullanılan doküman, hedef kitlenin yaş, dil seviyesi, ilgi alanları gibi özelliklerine uygun olarak seçilmiştir. Diğer yandan doküman seçiminde, öğrenenlerin farklı dil becerilerini çalıştırabilecek ve ilgilerini, katılımlarını düşürmeyecek görsel ve işitsel özelliklerin bir arada olması kriteri göz önünde bulundurulmuştur. Tercih edilen doküman yayınlandığı dönemden beri orijinal dili olan Fransızcadan farklı dillere çevrilmiş ve geniş kitleler tarafından beğenilerek izlenen bir filmidir. Seçilen film öğrencilere hedef kültürü oluşturan Fransız toplumunu çok farklı boyutlarıyla gözlemlene imkânı sunarken aynı zamanda farklı eğitim sistemlerini tanımlarına katkı sağlamaktadır. Filmde aktarılan olaylar ve durumlar üzerinden, öğrencilerin kendi kültürlerine de farkındalık geliştirilmesi hedeflenirken, filmde yer alan karakterler üzerinden kültürlerarası iletişim yaklaşımında önem verilen farklılıklara karşı saygı, hoşgörü ve empati gibi kavramlar da ele alınmaktadır. Bu bakış açısıyla somut örnekler ve etkinliklerle insani değerlere karşı farkındalık oluşturmaya yardımcı olmaktadır.

Yabancı dil öğretimi derslerinde kültürlerarası iletişim becerisi geliştirmeye yönelik hazırlanmış bu uygulamanın, hem yabancı dil öğrencilerine hem yabancı dil öğretmenlerine bir yandan dil öğretimi sürecinde farklılıklara karşı saygılı ve kendi değerlerinin farkında olan bireyler yetiştirmek diğer yandan öğretilmekte/öğrenilmekte olan dili etkili ve doğru bir biçimde kullanımını sağlamak konusunda uygun bir örnek olacağı düşünülmektedir.

Covid-19 Salgın Sürecinde Zorunlu Uzaktan Eğitim Alan Öğrencilerin Teknoloji Kabulü ve Topluluk Hissinin Memnuniyete Katkısının İncelenmesi: KKTC Örneği

Investigation of the Contribution of Students Receiving Compulsory Distance Education to Technology Acceptance and Community Feeling to Satisfaction During the Covid-19 Pandemic Process: An Example of Northern Cyprus

Hüseyin GÖKAL¹, Volkan CANTEMİR², Vesile KÜÇÜK³

¹Sorumlu Yazar, Öğr. Görevlisi, Hüseyin GÖKAL, Bilgisayar Teknolojileri Bölümü, Meslek Yüksekokulu, İstanbul Esenyurt Üniversitesi, Türkiye, huseyingokal@esenyurt.edu.tr, (<https://orcid.org/0000-0001-5687-7715>)

²Öğr. Görevlisi, Volkan CANTEMİR, Bilgisayar Teknolojileri Bölümü, Meslek Yüksekokulu, İstanbul Esenyurt Üniversitesi, Türkiye, volkancantemir@esenyurt.edu.tr, (<https://orcid.org/0000-0002-6632-8151>)

³Dr. Öğr. Üyesi, Vesile KÜÇÜK, Bilgisayar Teknolojileri Bölümü, Meslek Yüksekokulu, İstanbul Esenyurt Üniversitesi, Türkiye, vesilekucuk@esenyurt.edu.tr, (<https://orcid.org/0000-0001-8186-1563>)

Geliş Tarihi: 02.06.2021

Kabul Tarihi: 04.12.2021

ÖZ

Bu çalışmada, salgın süresince çevrimiçi eğitim gören öğrencilerin memnuniyetleri, topluluk hissi ve teknoloji kabul ölçeği kullanılarak araştırılmıştır. Çalışmada, ilişkisel ve betimsel araştırma modeli kullanılmıştır. Kullanılan ölçeklerin uygulandığı araştırma grubu, KKTC’de bulunan Uluslararası Kıbrıs Üniversitesinde 2020–2021 güz yarısında uzaktan öğrenim gören 406 üniversite öğrencisi oluşturmuştur. Veri analizi aşamasında kanonik korelasyon analizi, çoklu regresyon analizi, çoklu aşamalı regresyon analizi ve betimsel istatistikler kullanılmıştır. Verilerin analizi sırasında SPSS 24 yazılımı kullanılmıştır. Elde edilen neticelere göre; öğrenci memnuniyeti ile topluluk hissi ve teknoloji kabulü arasında pozitif ve yüksek seviyede ilişki olduğu belirlenmiştir. Çevrim içi öğrenme sistemlerinde duyuşsal değişkenin öğrencilerin, çevrim içi uzaktan eğitim-öğretime yönelik memnuniyetlerinin öğrenmeleri açısından yararlı olduğu ortaya çıkmıştır. Duyuşsal, eylemsel ve algılanan kolaylık değişkenlerinin üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik memnuniyetlerine anlamlı ve pozitif bir etkisi olduğu, algılanan yarar değişkeninin anlamlı fakat negatif bir etkisi saptanmıştır. Bu sonuca göre üniversite öğrencilerinin yüz yüze eğitimi daha yararlı gördükleri anlaşılmaktadır. Çevrim içi öğrenme sistemlerinde duyuşsal değişken ve algılanan yarar boyutları, topluluk hissi ve kabul ölçeği boyutlarının memnuniyet boyutları ile ilişkisi incelendiğinde en yüksek değerleri veren değişkenler olduğu görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: Topluluk Hissi, çevrim içi öğrenme sistemleri, uzaktan eğitim, salgın, Covid-19.

ABSTRACT

In this study, the contribution to satisfaction for online distance education students was investigated using the community feeling and technology acceptance scale. The descriptive and relational research model was used. The research group, in which the scales used were applied, consisted of 406 university students

studying distance education at Cyprus International University in the KKTC in the fall semester of 2020-2021. In the data analysis section, descriptive statistics, multiple regression analysis, stepwise multiple regression analysis, and canonical correlation analysis were used. SPSS 24 software was used for the analysis of the data. According to the findings obtained; It has been determined that there is a positive and high level of relationship between technology acceptance and a sense of community and student satisfaction. It has been found that students who find the affective variable useful for learning in online learning systems have more satisfaction with distance education. While affective, operational, and perceived convenience variables had a significant and positive effect on university students' satisfaction with distance education, the variable of perceived usefulness was found to have a significant but negative effect. According to this result, it is understood that university students see face-to-face education as more beneficial. When the relationship between the dimensions of affective variable and perceived usefulness, sense of community and acceptance scale and satisfaction dimensions in online learning systems was examined, it was seen that the variables with the highest values were found.

Keywords: Community feeling, online learning systems, distance learning, pandemic, Covid-19.

GİRİŞ

Bilgi ve teknoloji çağı olarak adlandırılan içinde bulunduğumuz yüzyıl, eğitimin de çehresini değiştirmiştir. Teknoloji sayesinde eğitimde zaman ve mekân sınırları ortadan kaldırılıp bireyin bilgiye daha hızlı ulaşması sağlanmıştır. Eğitime farklı bir boyut kazandıran bu teknolojik gelişmeler eğitimde fırsat eşitliğini ön plana çıkarmıştır. Eğitimi belli bir kalıptan çıkararak bu model uzaktan eğitim kavramı olarak anılmaya başlamıştır. Uzaktan eğitimi Karatepe ve diğerleri (2020), hayat boyu öğrenme imkânı sunan, bireyin eğitim ihtiyaçlarını karşılayan, teknoloji sayesinde kendi kendine öğrenimi gerçekleştiren bir disiplin olarak belirtmiştir. Uzaktan eğitim yeni ortaya çıkmış bir kavram değildir. Türkiye’de Yükseköğretim kurumlarında uzun süredir uygulanan bu sistem birçok üniversitede lisansüstü düzeyde yapılmak ile birlikte yüz yirmi üniversitenin bünyesinde uzaktan eğitim sistemi bulunmaktadır (Karadağ ve Yücel, 2020). 1700’lü yıllara dayanan bu süreç bilişim sistemlerinin gelişmesiyle değişiklik göstermiştir. Uzaktan Eğitimin tarihine kronolojik bir şekilde bakılacak olursa ilk evre mektupla, ikinci evre radyo ve televizyon, üçüncü evre canlı telefon bağlantıları ve canlı televizyon bağlantıları ve son evre esnek öğrenme yöntemi olarak gösterilmektedir (Cantemir ve Nat, 2019). Covid-19 salgını ile birlikte hayatımıza hızlı bir giriş yapan uzaktan eğitim süreci destekleyici bir öğretim yöntemi yerine asıl bir zemin olarak yerini almıştır (Telli ve Altun, 2021). Salgın koşulları hayatımızın her alanını değiştirdiği gibi eğitim ve öğretim faaliyetlerinde de köklü bir değişim yarattı. Salgın ile dijitalleşen dünya 2020 yılında eğitim-öğretim faaliyetlerini de zorunlu olarak dijital ortama, çevrim içi ortama taşımak zorunda kaldı (Bozkurt, 2020). Salgın koşulları sebebiyle eğitim-öğretim faaliyetleri açısından dünyanın en büyük değişikliği gerçekleştirilip 1.6 milyar öğrenci çevrimiçi uzaktan eğitim yöntemine göre öğrenimlerine devam etmiştir (Anderson, 2020). İçinde bulunduğumuz esnek öğrenme yönteminde öğrenciler fiziki etkileşim olmadan eğitim ve öğretim faaliyetlerinin yürütülmesi için televizyon, bilgisayar, tablet ve akıllı telefonu gibi araç gereçlerden yararlanmaktadırlar (Karakuş, Ucuzsatar, Karacaoğlu, Esendemir ve Bayraktar, 2020). Uzaktan eğitim için öğrenciler genel olarak bilgisayar ve akıllı telefonları tercih etmektedirler. Gökal ve Adalier (2021) tarafından yapılan araştırmada üniversitede öğrenim gören öğrencilerin hayatlarının her alanında akıllı telefonlarını kullandıkları görülmektedir. Bu araştırmanın demografik veriler anket sonuçlarında görüldüğü üzere üniversite öğrencilerinin %31.8’i uzaktan eğitim sürecinde akıllı telefonlarını kullanmaktadır.

Uzaktan eğitim son yıllarda, coğrafi engeller, artan eğitim ihtiyacı ve zaman kısıtlamaları gibi nedenlerle bireyler tarafından oldukça talep gören bir seçenek hâline gelmiştir. 2019 yılı 1 Aralık’ta Çin’in Wuhan kentinde ortaya çıkan Koronavirüs (Covid-19) salgını ile birlikte tüm eğitim kademelerinde zorunlu uzaktan eğitime geçiş süreci yaşanarak uzaktan eğitimin önemi bir kat daha artmıştır. Koronavirüs çok kısa bir zaman zarfında geniş coğrafyalara yayılarak tüm dünya ülkeleri üzerinde etkisini göstermiştir. İnsanların günlük yaşantısını olumsuz yönde

etkileyen bu salgın sağlık başta olmak üzere ulaşım, turizm, ekonomi, finans, gıda, kültür alanlarında kısıtlamalara yol açmıştır. Bu süreç eğitimi de etkilemiştir. Eğitim konusunda alınan ilk önlem okulların kapatılıp, yüz yüze verilen eğitime ara verilmesi yönünde olmuştur. 12 Mart 2020 tarihinde gerçekleşen Koronavirüse karşı alınacak tedbirlerin görüşüldüğü hükümet toplantısı sonrasında Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ilk ve ortaöğretim okullarının 16 Mart 2020 tarihi itibari ile bir hafta tatil edilerek, 23 Mart 2020 tarihi itibariyle uzaktan eğitime geçileceği kararı açıklanmıştır. Aynı zamanda bu toplantıda 16 Mart 2020 tarihinden itibaren üniversitelerin de eğitimlerine üç hafta ara verileceği ve bu süre zarfında eğitimin nasıl telafi edileceği ve ne şekilde devam ettirileceği kararının Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK) koordinasyonunda belirleneceği ifade edilmiştir (Haberler: TCCB, 2020). Daha sonra yapılan toplantılarda da salgın süreci kapsamında, üniversitelerde yüz yüze eğitime ara verilmiş, uzaktan eğitime geçilerek derslerin ve sınavların web tabanlı olarak devreye alınmasına karar verilmiştir (Keskin ve Derya, 2020). Dünyadaki eğitim kurumları, öğrenmenin sürekliliğini sağlamak amacıyla, uzaktan eğitim vermek için sivil toplum, özel sektör ortakları ve uluslararası kuruluşlarla birlikte ortaklaşa çalışmalar başlatmıştır (Can, 2020).

Uzaktan eğitim ile ilgili araştırmalar incelendiğinde öğretmenler ve öğrenciler açısından bu kavramın avantajları ve dezavantajları olduğu görülmektedir. Uzaktan eğitimin avantajları ve dezavantajlarını aşağıdaki gibi açıklanmaktadır (Eygü ve Karaman, 2013).

Avantajları;

- Öğrencilerin yaşam boyu öğrenme gereksinimleri karşılanabilmektedir.
- Bireysel ve bağımsız öğrenme olanağı sağlamakla beraber öğrenme sorumluluğunun öğrencide olması kendisini geliştirmeye ve karar verme yeteneklerinin gelişmesinde etkili olacaktır.
- Öğrenme ve öğretme ortamı, yöntem ve teknikler açısından çeşitlilik sağlamaktadır.
- Uzaktan eğitim sistemleri kullanıcıya göre maliyet olarak daha uygundur.
- Kamu ve özel kurumlarda çalışan bireylerin, işlerini bırakmadan eğitim ve öğretimi sürdürebilmelerine, kendilerini istedikleri alanda geliştirme ve mesleklerinde yükselme olanağı sağlamaktadır.
- Alternatif öğrenme imkânları sağlar.
- Eğitim programlarının standardizasyonunu sağlar.

Dezavantajları;

- Derslerin uygulama kısmında öğrencilerin konu bazlı eksiklerinin oluşmasına yol açmaktadır.
- Bireysel çalışma alışkanlığı olmayan öğrenciler açısından etkili olmayabilir.
- Çalışan öğrencilerin dinleme için ayrılan zamanlarında uzaktan eğitim derslerine katılmaları kendilerine zaman ayıramamasına yol açmaktadır.
- Sosyalleşme açısından öğrencileri olumsuz etkileyebilir.
- Uzaktan eğitim için kullanılan materyallerin (bilgisayar, akıllı cep telefonu vs.) temini ve teknik sorunlar ortaya çıkabilir.
- Derslerin verimi düşük geçmektedir. Ders için kullanılan çoklu ortam olanaklarının artırılması bile verimliliğin sadece belirli bir oranda arttırdığı görülmektedir.

Yaşanılan bu salgın sürecinde uzaktan eğitim tüm dezavantajlarına karşılık öğrenciler açısından eğitim-öğretim hayatının devamlılığını sağlamıştır. Öğretmenler ve öğrenciler tarafından uzaktan eğitim sistemi örgün öğretime alternatif olarak görülse de bu sistem yüz yüze eğitim

kadar etkili bir seçenektir (Başar, Arslan, Günsel ve Akpınar, 2019). Gökal ve diğerleri 2020 yılında yapmış olduğu fen bilgisi öğretmen adaylarının bilgisayar destekli eğitimde tutumlarının pozitif olduğu sonucuna varılmıştır. Öğretmen adaylarının uzaktan eğitim sürecini kabul ettiği söylenmektedir. Uzaktan eğitim ile 1 yıllık zorunlu olarak öğrenim görülen, 2020 ve 2021 yılları 2 yarıyılı incelendiğinde daha fazla kayba yol açmadan ulusal çevrimiçi eğitim rehberi yanı sıra, eğitimin geleceği ve yeni dönemlerde nasıl planlanıp harmanlanacağı tespit edilmelidir (Telli ve Altun, 2021). Dijital öğrenme ve e-öğrenmenin etkili bir hale geldiğini söyleyebiliriz. Bu etkilerin teknoloji geliştikçe VR (Sanal gerçeklik) ve AR (Artırılmış gerçeklik) ile desteklendiğinde etkisi ilerleyen dönemlerde daha da artış gösterecektir (Yamamoto, Özgeldi ve Altun, 2018).

Topluluk Hissi: Topluluk hissini bireyin kendini bir topluluğa ait hissetmesi ve topluluktaki diğer kişiler tarafından önemli olduğunu hissetmesi olarak tanımlanmışlardır (Enfiyeci ve Filiz, 2019).

Teknoloji Kabulü: Teknoloji Kabul Modeli, kitleler içerisinde bilişim teknolojilerini 3 temele dayanarak teknoloji kullanım niyetini ve isteklerini ölçen bir teori olarak tanımlanır (Legris ve diğerleri, 2003).

1.1. Çalışmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı Covid-19 sürecinde zorunlu olarak tüm derslerine çevrimiçi olarak devam eden üniversite öğrencilerinin teknoloji kabulü ve topluluk hissini uzaktan eğitim süreçlerine etkisini araştırmaktır.

1.2. Çalışmanın Önemi

İçinde bulunduğumuz salgın sürecinde eğitimin, çevrimiçi uzaktan eğitim portalları sayesinde yapılması eğitimin-öğretim sürecinin belirli bir kısmını karşılasa da eksikleri olduğu da görülmektedir. Uzaktan eğitimin daha etkili ve verimli olması adına öğrenci memnuniyetinin önemi artmıştır. Uzaktan eğitim sistemlerinin öğrencilerin sosyal yaşantıları açısından da öğrenci-öğretmen ve öğrenci-öğrenci etkileşimi fiziksel ortamlarda yapılmadığından, öğrencilerde topluluk hissini gelişmemesi yönünde eksiklikleri bulunmaktadır. Bu nedenlerden dolayı uzaktan eğitim ortamlarındaki öğrencilerin memnuniyetlerinin teknoloji kabul modeli değişkenlerinden algılanan kullanım kolaylığı ile topluluk hissi bileşenlerinin ve algılanan yararın katkısının araştırılması önem taşımaktadır. Bu çalışmanın alanyazına etkisi zorunlu olarak geçiş yapmış olduğumuz uzaktan eğitim sürecinde üniversite öğrencilerinin bu geçişi kabul edip etmediklerini farklı değişkenler açısından incelemektir.

1.3. Problem Cümlesi

Teknoloji kabulü ve topluluk hissini KKTC’de zorunlu olarak uzaktan eğitim alan öğrencilerin memnuniyetlerine katkısı nedir?

1.4. Hipotezler

H1: Çevrim içi öğrenmeleri kabul ve topluluk hissi bir arada KKTC’de öğrenim gören öğrencilerin memnuniyetine anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?

H2: Çevrim içi öğrenme sistemleri kabul ölçeği alt boyutları ve topluluk hissi ölçeği alt boyutları bir arada KKTC’de öğrenim gören öğrencilerin memnuniyetine anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?

H3: Çevrim içi öğrenme sistemleri kabul ölçeği boyutları ve topluluk hissi ölçeği boyutları ile KKTC’de öğrenim gören öğrencilerin memnuniyeti ölçeği boyutları arasında bir şekilde yordamakta mıdır?

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli ve verilerin analizi, evren ve örneklem, veri toplama ve veri toplama araçları ile ilgili içerikler yer almaktadır.

2.1. Araştırma Modeli ve Veri Analizi

Bu araştırma da değişkenler arasında ilişki bulunup bulunmadığı araştırılmıştır. Bu sebeple araştırma da betimsel ve ilişkisel araştırma modeli tercih edilmiştir. Araştırma sürecinde; toplanan veri analizinde “çoklu regresyon analizi”, “çoklu aşamalı regresyon analizi” ve “kanonik korelasyon analizi” kullanılmıştır. Verilerin analizi sırasında SPSS 24 yazılımı kullanılmıştır.

2.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini, KKTC’de öğrenim gören ve Covid-19 salgını sürecinde zorunlu olarak tüm derslerinde uzaktan eğitim yöntemleri ile öğrenim gören üniversite öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini Uluslararası Kıbrıs Üniversitesinde öğrenim gören en az bir yarıyıl boyunca tüm derslerinde uzaktan eğitim yöntemleri ile öğrenim görmüş 406 üniversite öğrencisi oluşturmuştur. Öğrencilerin demografik bilgilerine Tablo 1’de yer verilmiştir.

Tablo 1. Demografik Veriler

Demografik veriler		Frekans	Yüzde
Yaş	25 ve Altı	375	92,4
	26-35	24	5,9
	36-45	1	,2
	45 ve Üstü	6	1,5
	Toplam	406	100,0
Cinsiyet		Frekans	Yüzde
	Erkek	178	43,8
	Kadın	228	56,2
	Toplam	406	100,0
Derslere Erişim Sağladığı Cihaz		Frekans	Yüzde
	Bilgisayar	264	65,0
	Tablet	13	3,2
	Akıllı Telefon	129	31,8
	Toplam	406	100,0
Uyruk		Frekans	Yüzde
	TC	367	90,4
	KKTC	38	9,4
	Diğer	1	,2
	Toplam	406	100,0

2.3. Veri Toplama Araçları

Çalışmada “Google Formlar” yazılımı vasıtasıyla çevrim içi anket uygulanmıştır. Veriler toplanırken öğrencilerin bağlı oldukları uzaktan eğitim derslerinde anket çevrimiçi bağlantısı

paylaşmış öğrencilerin katılımı sağlanmıştır. Çalışmaya katılım gönüllülük esasında olmuştur. Çalışmada 406 üniversite öğrencisinden veriler toplanmış ve analiz edilmiştir.

Veri toplama araçları dört bölümden oluşmaktadır;

- Kişisel (demografik) bilgiler anketi,
- Çevrimiçi öğrenim sistemleri kabul ölçeği,
- Topluluk hissi ölçeği,
- Memnuniyet ölçeği.

Kişisel (Demografik) Bilgi Anketi: Anketin demografik verileri ile ilgili bölümde, öğrencilerin yaşları, cinsiyetleri, derslere erişim sağladığı cihazlar ve ile ilgili sorular yer almaktadır.

Çevrimiçi Öğrenme Sistemleri Kabul Ölçeği: Ölçeğin Türkçe uyarlaması ve geçerlik güvenilirlik çalışmaları 574 üniversite öğrencisi katılımıyla gerçekleştirilmiş ve elde edilen veriler ile analizleri yapılmıştır (İlgaz, 2008). Elde edilen ölçek 7’li Likert tipinde hazırlanmıştır bunlar; “1: “Kesinlikle Katılmıyorum”, 2: “Çoğunlukla Katılmıyorum”, 3: “Kısmen Katılmıyorum”, 4: “Kararsızım”, 5: “Kısmen Katılıyorum”, 6: “Çoğunlukla Katılıyorum”, 7: “Kesinlikle Katılıyorum”. Ölçek geçerlik güvenilirlik çalışmaları neticesinde, “[χ^2 (8, N=574) = 60.10, p<.000, RMSEA= 0.11, S-RMR= 0.024, GFI= 0.97, AGFI= 0.91, CFI= 0.98, NNFI= 0.97, IFI= 0.98]”. Güvenirlik analizi katsayısı alt boyutlar için sırasıyla algılanan kullanım kolaylığı için 0.90 ve algılanan yarar faktörü için 0.93 olarak saptanmıştır (İlgaz, 2008). Algılanan kullanım kolaylığı ve algılanan yarar olmak üzere 2 faktör ve toplam 6 maddeden oluşmaktadır.

Topluluk Hissi Ölçeği: Ölçek (İlgaz, 2008)’ tarafından uyarlanmış ve geçerlik güvenilirlik testleri yapılmıştır. Ölçek 7’li Likert tipinde hazırlanmıştır. Ölçek uyarlama sürecinden 571 üniversite öğrencisinden veriler toplanmış ve analizleri yapılmıştır. “[χ^2 (7, N=571) = 24.76, p<.000, RMSEA= 0.067, S-RMR= 0.034, GFI= 0.99, AGFI= 0.96, CFI= 0.99, NNFI= 0.98, IFI= 0.99]”. Güvenirlik analizi katsayısı alt boyutlar için sırasıyla Duyuşsal 0.79 ve eylemsel alt boyutu için 0.73 ve toplam ölçek için 0.80 olarak saptanmıştır (İlgaz, 2008). Ölçek uyarlama süreci sonucunda 6 maddeden oluşan, duyuşsal ve eylemsel olmak üzere 2 faktörlü yapı doğrulanmıştır.

Memnuniyet Ölçeği: İlgaz (2008) tarafından öğrenci memnuniyetini ölçmek için geliştirilen ölçekte 38 madde bulunmaktadır. Ölçek 7’li Likert tipinde tasarlanmıştır. 360 üniversite öğrencisinden toplanan verileri sonucunda ölçeğin geçerlik, güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. “[χ^2 (509, N=360) = 1506.29, p<.000, RMSEA= 0.074, S-RMR= 0.067, GFI= 0.80, AGFI= 0.77, CFI= 0.98, NNFI= 0.98, IFI= 0.98]”. Güvenirlik analizi katsayısı alt boyutlar için sırasıyla öğrenci ve öğrenci etkileşimi 0.95, öğrenci ve öğretmen etkileşimi 0.96, çevrimiçi dersler 0.90, teknik destek 0.93, basılı materyal 0.90 ve yüz yüze etkinlikler faktörü 0.89 olarak saptanmıştır (İlgaz, 2008). Uyarlama sonucunda ölçeğin 38 madde ve 6 faktörlü yapısı doğrulanmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde araştırma da toplanan veriler incelenerek ve analizleri yapılarak sonuçlara ulaşılmıştır.

H1: Çevrimiçi öğrenmeleri kabul ve topluluk hissi bir arada KKTC’de öğrenim gören öğrencilerin memnuniyetine anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?

Tablo 2. Korelasyon Tablosu

95,0% Güven Aralığı B		Korelasyon			Doğrusallık İstatistikleri	
Alt Sınır	Üst Sınır	Sıfır Noktası	Kısım	Bölüm	Tolerans	VIF
1,535	2,177					
-,078	,094	,535	,009	,006	,471	2,124
,573	,752	,729	,587	,496	,471	2,124

Tablo 2’de görüldüğü üzere 2 bağımsız değişkeninde VIF değerleri 2.5’in altındadır. Bu bize bağımsız değişkenler arasında korelasyon olmadığı sonucunu verir (Allison, 1999).

Tablo 3. Öğrenci Memnuniyetinin Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

	B	Standart Hata	Beta	T	P
Sabit	1,856	,163		11,365	,000
Teknoloji Kabulü	,008	,044	,009	,189	,850
Topluluk Hissi	,662	,046	,722	14,538	,000

R= 0.729 R2= 0.529
F= 228.761 P=.000

H1’e cevap aramak için yapılan çoklu regresyon analizi sonucunda teknoloji kabulü ve topluluk hissini, öğrencilerin uzaktan eğitim memnuniyetini yordayıp, yormadığı sonucuna varılmıştır. Analiz sonuçlarına göre teknoloji kabulü ve topluluk hissi puanları birlikte, öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik memnuniyetleri ile yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki vermektedir (R= 0,729, R2 = 0,529, p<,01). Teknoloji kabulü ve topluluk hissi uzaktan eğitimde öğrenci memnuniyetinin yaklaşık %53’ünü açıklamaktadır. Bu sonuç büyük bir etki olduğunu ortaya koymaktadır. β değerleri ve p değerlerine bakıldığında teknoloji kabulünün ($\beta=0.008$, p>0.01) bu duruma göre uzaktan eğitime yönelik memnuniyetlerine anlamlı bir etkisi saptanmamıştır. Topluluk hissi bağımsız değişkeninin β değerlerine bakıldığında ($\beta=0.662$, p<0.01) olarak belirlenmiş ve bu duruma göre uzaktan eğitime yönelik memnuniyetlerine anlamlı ve pozitif bir etkisi saptanmıştır.

H2: Çevrimiçi öğrenme sistemleri kabul ölçeği alt boyutları ve topluluk hissi ölçeği alt boyutları bir arada KKTC’de öğrenim gören öğrencilerin memnuniyetine anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?

Tablo 4. Korelasyon Tablosu

	Memnuniyet	Algılanan Yarar	Algılanan Kolaylık	Duyuşsal	Eylemsel
Pearson Korelasyonu	Memnuniyet	,503	,506	,705	,626
	Algılanan Yarar		,743	,755	,540
	Algılanan Kolaylık			,620	,439
	Duyuşsal				,696
	Eylemsel				

Korelasyon tablosu sonuçlarına bakıldığında 0.800 ve üstünde bir sonuç olmadığı için korelasyon olan bir değişken olmadığı tespit edilmiştir (Yaratan, 2017).

Tablo 5. Öğrenci Memnuniyetinin Yordanmasına İlişkin Aşamalı Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Model		B	Std. Hata	Beta	t	p.
1	Sabit	1,933	,158		12,230	,000
	Duyuşsal	,638	,032	,705	19,971	,000
2	Sabit	1,848	,153		12,056	,000
	Duyuşsal	,473	,043	,522	11,005	,000
	Eylemsel	,198	,036	,262	5,528	,000
3	Sabit	1,655	,170		9,708	,000
	Duyuşsal	,413	,049	,456	8,444	,000
	Eylemsel	,197	,036	,261	5,531	,000
	Algılanan Kolaylık	,094	,037	,109	2,529	,012
4	Sabit	1,632	,168		9,691	,000
	Duyuşsal	,498	,055	,550	9,139	,000
	Eylemsel	,200	,035	,265	5,692	,000
	Algılanan Kolaylık	,173	,044	,200	3,967	,000
	Algılanan Yarar	-,165	,049	-,203	-3,369	,001

Tüm bağımsız değişkenlerin uzaktan eğitim öğrenci memnuniyetlerine anlamlı bir etkisi olduğu saptanmıştır. Algılanan yarar dışında tüm bağımsız değişkenler pozitif bir etki gösterirken, algılanan yarar boyutu negatif bir etki sağlamıştır.

Tablo 6. KKTC Öğrencilerinin Memnuniyet Etkisine İlişkin Aşamalı Çoklu Regresyon Model Analiz Sonuçları

Model	R	R Kare	Ayarlanmış R Kare	Tahmin Std. Hatası	Değişim İstatistiği				
					R Kare Değişimi	F Değişimi	sd1	sd2	F Değişimi İçin p
1	,705 ¹	,497	,496	,98671	,497	398,830	1	404	,000
2	,730 ²	,532	,530	,95248	,035	30,560	1	403	,000
3	,735 ³	,540	,536	,94616	,007	6,396	1	402	,012
4	,743 ⁴	,552	,548	,93421	,013	11,352	1	401	,001

Modeller

Model 1: Duyuşsal

Model 2: Duyuşsal, Eylemsel

Model 3: Duyuşsal, Eylemsel, Algılanan Kolaylık

Model 4: Duyuşsal, Eylemsel, Algılanan Kolaylık, Algılanan Yarar

Tablo 6 analiz sonuçlarına göre algılanan kullanım kolaylığı, algılanan yarar, eylemsel ve duyuşsal boyutların öğrenci memnuniyetini anlamlı bir şekilde etki ettiği görülmektedir ($p < 0.01$). Regresyon katsayısı β 'ya göre bağımsız değişkenlerin öğrenci memnuniyetini açıklamadaki önem sırası; duyuşsal, eylemsel, algılanan kullanım kolaylığı ve algılanan yarardır. Modele ilk olarak duyuşsal boyutu girmiştir ve tek başına memnuniyeti yaklaşık %50 açıklamıştır. İkinci olarak

duyuşsal ve eylemsel birlikte girmiş ve modeli yaklaşık %53 açıklamıştır. Üçüncü olarak duyuşsal, eylemsel ve algılanan kolaylık birlikte modele giriş yapmış ve yaklaşık modeli %54 açıklamıştır. Son olarak ise duyuşsal, eylemsel, algılanan kolaylık ve algılanan yarar boyutu girmiştir ve modeli yaklaşık %55 açıklamışlardır. Verilerden duyuşsal boyutun ise yalnızca kendisinin memnuniyete etkisinin en yüksek olduğu tespit edilmiştir.

H3: Çevrim içi öğrenme sistemleri kabul ölçeği boyutları ve topluluk hissi ölçeği boyutları ile KKTC’de öğrenim gören öğrencilerin memnuniyeti ölçeği boyutları arasında bir şekilde yordamakta mıdır?

Tablo 7. Kanonik Değişkenlere Ait Korelasyon Değerleri

	Korelasyon	Eigenvalue	Wilks İstatistik	F	Num D.F	Denom D.F.	p.
1	,791	1,672	,317	22,494	24,000	1382,689	,000
2	,355	,144	,846	4,555	15,000	1096,344	,000
3	,144	,021	,968	1,620	8,000	796,000	,115
4	,107	,012	,989	1,530	3,000	399,000	,206

Tablo 7 incelendiğinde kanonik korelasyon katsayılarının karesi bağımlı ve bağımsız değişken arasında açıklanan ortak varyansı belirtmektedir. Tablo 7’de hesaplanan korelasyon katsayıları incelendiğinde birinci kanonik korelasyon kümesi korelasyonunun ,791, ikinci kanonik küme korelasyonunun ,355 olduğu görülmektedir. Tablo 7’de görüldüğü üzere dört kanonik kümesi için hesaplanan korelasyon katsayılarının yalnızca ikisinin anlamlı olduğu hesaplanan Wilk’s. ve Sig. değerlerine bakılarak söylenebilir ($p < 0.05$). Bu sebeple yalnızca iki korelasyon kümesinin yorumlaması yapılacaktır.

Tablo 8. Set 1 Değişkenlere Ait Standartlaştırılmış Korelasyon Katsayıları

Değişken	1	2	3	4
Algılanan Kolaylık	-,267	,515	,124	-1,387
Algılanan Yarar	,175	,897	-,901	1,270
Eylemsel	-,369	-,701	-1,108	-,294
Duyuşsal	-,658	-,436	1,584	,333

Tablo 8’de görüldüğü üzere birinci kanonik değişkene en fazla katkı sağlayan değişkenin duyuşsal; ikinci kanonik değişkene ise algılanan yarar olduğu görülmektedir.

Tablo 9. Set 2 Değişkenlere Ait Standartlaştırılmış Korelasyon Katsayıları

Değişken	1	2	3	4
Basılı Materyal	-,322	,174	-,965	-,609
Yüz Yüze Etkinlikler	,084	-,967	,772	-,272
Öğr. Öğr. İlişkisi	-,545	-,605	-,618	,246
Öğr. Öğretmen İlişkisi	,040	,222	-,407	,182
Çevrimiçi Dersler	-,233	,819	,966	-1,372
Teknik Destek	-,143	-,001	,581	1,729

Tablo 9’da görüldüğü üzere birinci kanonik değişkene en fazla katkı sağlayan değişkenin öğrenci-öğrenci ilişkisi; ikinci kanonik değişkene ise yüz yüze etkinlikler olduğu görülmektedir.

Tablo 10. Set 1 Kanonik Yükler

Değişken	1	2	3	4
Algılanan Kolaylık	-,706	,604	-,050	-,365
Algılanan Yarar	-,719	,573	-,211	,332
Eylemsel	-,850	-,294	-,437	,015
Duyuşsal	-,948	,073	,210	,228

Her bir kanonik değişken kümelerdeki değişkenlerin korelasyonlarının 0.30'dan büyük olması o değişkenin kümenin bir parçası olduğunun göstergesidir (Tabachnick ve Fidell, 2007). Tablo 10'da gösterildiği üzere birinci kümede sırasıyla duyuşsal, eylemsel, algılanan yarar ve algılanan kolaylık; ikinci kümede algılanan kolaylık ve algılanan yarar kümelerinin bir parçasıdır. Tablo 10 incelendiğinde öğrencilerin uzaktan eğitim memnuniyetini en çok etkileyen değişkenin öncelikle duyuşsal olduğu ve daha sonra eylemsel olduğu görülmektedir.

Tablo 11. Set 2 Kanonik Yükler

Değişken	1	2	3	4
Basılı Materyal	-,813	-,079	-,020	-,205
Yüz Yüze Etkinlikler	-,470	-,619	,481	-,238
Öğr. Öğr. İlişkisi	-,906	-,197	-,164	,072
Öğr. Öğretmen İlişkisi	-,766	,210	,222	-,030
Çevrimiçi Dersler	-,845	,305	,391	-,175
Teknik Destek	-,821	,123	,379	,323

Tablo 11'de gösterildiği üzere birinci kümede sırasıyla öğrenci-öğrenci ilişkisi, çevrimiçi dersler, teknik destek, basılı materyal, öğrenci öğretmen ilişkisi ve yüz yüze etkinlikler; ikinci kümede yüz yüze etkinlikler ve çevrimiçi dersler kümelerinin bir parçasıdır.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

4.1.Tartışma ve Sonuç

Salgın koşullarının ortaya çıkması ve ülkemiz Türkiye'de görülmesi üzerine ülkece hızlı bir eğitim-öğretim yöntemi değişikliğine zorunlu olarak gidilmiştir. Üniversite öğrenci zorunlu olarak tüm derslerine (uygulama ve teorik) uzaktan çevrim içi olarak devam etmek ve sosyal ortamlarından uzaklaşmak zorunda bırakıldı. Bu zorunluluk üniversite öğrencilerinin çevrimiçin öğrenme memnuniyetlerini olumsuz olarak etkilemiştir. Öğrenciler sosyal ortamlarından koparılıp çevrimiçi eğitim yöntemlerini kabul etmekte zorluk yaşamıştır. Araştırmada teknoloji kabulünün üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik memnuniyetlerine anlamlı bir etkisi olmadığı saptanmıştır. Fakat topluluk hissi öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik memnuniyetleri ile yüksek düzeyde anlamlı ve pozitif bir ilişki vermektedir. Ilgaz'ın 2008'de yapmış olduğu Türkiye'de üniversite öğrencilerinin tüm dersleri değil, yalnızca bir teorik ders ile yapılan çevrimiçi öğrenme süreci sonunda ki çalışma sonucuna göre çevrimiçi öğrenme kabul modeli ve topluluk hissini üniversite öğrencilerinin çevrimiçi uzaktan eğitim memnuniyetlerine yönelik orta düzeyde bir etkisi olduğu saptanmıştır. Günümüz Covid-19 tedbirleri kapsamında uzun zamandır üniversite öğrencilerinin tüm derslerinin çevrimiçi olması ve buna zorunlu olarak katılmak durumunda olmaları sebebiyle artık çevrimiçi dersleri kabul etmedikleri sonucuna varılmaktadır.

Çevrimiçi öğrenme sistemlerinde duyuşsal değişkenin öğrenmeleri için faydalı bulan üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitim araçları ile teorik ve uygulama derslerine yönelik memnuniyetlerinin daha yüksek olduğu sonucu görülmektedir. Duyuşsal, eylemsel ve algılanan kolaylık değişkenlerinin üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik memnuniyetlerine anlamlı ve pozitif bir etkisi olduğu saptanmıştır. Uzaktan eğitim yöntemi öğrenciler tarafından kolay, eylemsel açıdan elverişli olarak kabul edilmiştir. Fakat algılanan yarar değişkeninin anlamlı ama negatif bir etkisi saptanmıştır. Bu sonuca göre algılanan yarar değişkeninin uzaktan eğitime yönelik memnuniyete etkisi olumsuzdur. Üniversite öğrencileri tüm derslerini zorunlu bir şekilde çevrimiçi öğrenme yöntemi ile eğitim öğretim faaliyetlerine devam ettikleri için bunun kendi akademik başarıları açısından yararlı olmadığını söyledikleri sonucuna varılmıştır. Ilgaz'ın 2008'de yaptığı araştırma da üniversite öğrencileri uzaktan eğitime yönelik memnuniyetlerine algılanan yarar anlamlı bir etki göstermiştir. Bu anlamlı etki tüm derslerin değil sadece bir teorik dersin uzaktan eğitim ile öğrenim sağlanmış bu sonuç doğrultusunda faydalı olduğu fakat tüm derslerin uzaktan eğitim öğretim yöntemi ile gerçekleştirildiğinde yaptığımız araştırma sonucunda fayda sağlamadığı sonucu ortaya çıkmıştır. Bu sonuca göre üniversite öğrencilerinin yüz yüze eğitimi daha yararlı gördükleri anlaşılmaktadır. Saltuk ve Güngör'ün (2020) yapmış olduğu çalışmada ise farklı sonuçlar gözlenmiştir. Öğrencilerin dersleri uzaktan eğitim sistemi ile yürütülmesini istediklerini ve bunun nedenini ise öğrencilere sistem ile ilgili olarak yapılan oryantasyonun sisteme yönelik videoların etkili olduğunu belirtmiştir. Kahya'nın (2021) yapmış olduğu çalışmada zorunlu uzaktan eğitim uygulamalarına geçiş yapan 377 öğrencinin katılımıyla gerçekleşen araştırma sonucunda üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitim memnuniyet oranı %39 olarak tespit edilmiş ve gerçekleştirmiş olduğumuz araştırma sonucunu destekler niteliktedir. Özkan ve Yeşilirmak'ın (2020) çalışmasında kullanım kolaylığı ve algılanan fayda memnuniyeti anlamlı ve olumlu bir şekilde etkilediği sonucuna varılmıştır. Bu sonuç yapılan çalışmamız ile kullanım kolaylığının memnuniyete anlamlı etkisi konusunda paralellik gösterirken, algılanan fayda bağımsız değişkeni sonucu farklılık göstermektedir.

Çevrimiçi uzaktan öğrenme araçları kabul ölçeği ve topluluk hissi boyutlarının memnuniyet boyutları ile ilişkilerine bakıldığında duyuşsal değişken ve algılanan yarar değişkeni boyutlarının en fazla değerleri vermiş değişkenler oldukları saptanmıştır.

4.2.Öneriler

- Üniversite öğrencilerinin tüm derslerinin uzaktan çevrim içi olmaması sağlanmalıdır.
- Öğrenciler için fırsat eşitliği yaratma neticesinde uzaktan eğitim iyi bir alternatif olsa da her öğrencinin gerekli teknolojik alt yapıya sahip olduğundan emin olunmalıdır.
- Uzaktan çevrimiçi eğitim ile yüz yüze eğitim yöntemleri birbirinden farklıdır, bir çevrimiçi eğitim materyali hazırlar ve derse hazırlık yaparken bu unutulmamalıdır.
- Eğitimde teknoloji kullanımı ve bilgisayar ve öğretim teknolojileri öğretmenliği alanlarına yatırım yapılmalıdır.
- Her bir üniversite bünyesinde eğitim teknolojileri ile ilgili bir uzman bulundurulmalı ve bu uzman yeni çıkan uygulamalar ve Web2 araçları ile ilgili hizmet içi eğitimler vermelidir.
- Uzaktan eğitim süreçlerinde eğitim öğretim faaliyetlerinin etkili olarak yapılmasının yanı sıra ölçme değerlendirme de güvenilirlik önem arz etmektedir. Sınavın güvenilirliğini artırmak için yüz yüze sınav uygulaması tercih edilmelidir.
- Dijital beceriler desteklenmeli, üniversite öğrencilerinin dijital okuryazarlık becerileri ve hızlı bilgiye olduğu kadar doğru bilgiye dijital dünyada ulaşmaları için üniversite müfredatlarında bu dijital okuryazarlık bulundurulmalıdır.

- Teorik dersler dışında materyal ve laboratuvar gerektiren uygulama dersleri yüz yüze yürütülmelidir.
- YÖK üniversitelerinin uzaktan eğitim yönergeleri ortak olarak belirlenmelidir.
- Üniversite akademisyenlerine Web2 araçlarını kullanabilmeleri için hizmet içi eğitimler verilmeli ve desteklenmelidir.
- Akademisyenler uzaktan eğitim sürecinde olan dezavantajları en düşük seviyeye çekmek için öğretim faaliyetlerinde VR (Sanal gerçeklik) ve AR (Artırılmış gerçeklik) teknolojilerinden faydalanmalıdır.
- Uzaktan eğitim dersleri senkron yapılarak interaktif bir öğretim yöntemi seçilmelidir. Senkron dersler kayıt altına alınıp öğrencilerin istediği zaman dersi pekiştirme imkânı sağlanmalıdır.
- Çevrimiçi derslerin daha fazla yarar sağlamaları adına öğretmen ve öğretim üyelerinin Web2 araçlarını daha etkin kullanabilmeleri sağlanmalıdır.

Araştırmacılar için öneriler;

- İlerideki çalışmalarda daha uzun süre uzaktan eğitim ile dersler almış öğrenciler üzerinde yeni bir çalışma yapılabilir.
- Günümüzde Covid-19 önemleri sebebiyle ilkökul, ortaokul ve lise gibi okullarda öğrenim gören öğrenciler ile bu çalışmalar yapılabilir.
- Daha küçük yaşta öğrencilere ulaşılabilir.
- Üniversite öğrencilerinin uzaktan çevrimiçi ders aldıkları dönem ve örgün eğitim aldıkları dönem akademik başarıları arasında karşılaştırmalar yapılabilir.
- Üniversite öğrencilerinin yalnızca teorik derslerinde uzaktan öğretim yöntemi kullanıldığı zaman bu çalışma tekrar edilebilir.

KAYNAKÇA

- Allison, P. D. (1999). *Multiple regression: A primer*. Pine Forge Press.
- Anderson, J. (2020). The coronavirus pandemic is reshaping education. Quartz. <https://qz.com/1826369/how-coronavirus-is-changing-education/>
- Balıkçıoğlu, N., Öz, D. Ç. ve Işın, N. N. (2019). Üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitim derslerindeki memnuniyet araştırması: Aşık Veysel Meslek Yüksekokulu örneği. *Cumhuriyet Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 20(1), 462-473.
- Başar, M., Arslan, S., Günsel, E. ve Akpınar, M. (2019). Öğretmen adaylarının uzaktan eğitim algısı. *Journal of Multidisciplinary Studies in Education*, 3(2), 14-22.
- Bozkurt, A. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemi süreci ve pandemi sonrası dünyada eğitime yönelik değerlendirmeler: Yeni normal ve yeni eğitim paradigması. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 112-142.
- Buluk, B. ve Eşitti, B. (2020). Koronavirüs (COVID-19) sürecinde uzaktan eğitimin turizm lisans öğrencileri tarafından değerlendirilmesi. *Journal of Awareness*, 5(3), 285-298.
- Ertuğ, C. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye’de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 11-53.

- Cantemir, V. ve NAT, M. (2019). Çevrimiçi pedagojik formasyon sertifika programının tasarlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi. *Folklor/Edebiyat*, 25(97), 91-104.
- Enfiyeci, T. ve Filiz, S. B. (2019). Uzaktan eğitim yüksek lisans öğrencilerinin topluluk hissini çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *TÜBAV Bilim Dergisi*, 12(1), 20-32.
- Ergün, E. ve Kurnaz, F. B. (2017). Çevrimiçi öğrenme ortamlarında sınıf topluluğu hissi ve öğrenci bağlılığı arasındaki ilişki. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(4), 1515-1532.
- Hakan, E. ve Karaman, S. (2013). Uzaktan eğitim öğrencilerinin memnuniyet algıları üzerine bir araştırma. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 36-59.
- Karatepe, F., Küçükgençay, N. ve Peker, B. (2020). Öğretmen adayları senkron uzaktan eğitime nasıl bakıyor? Bir anket çalışması. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 7(53), 1262-1274.
- Gökal, H. ve Adalier, A. (2021). Akıllı Telefon Bağımlılığı ve Gelecekteki Akıllı Telefon Satın Alma Davranışına Etkisi Ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması: Geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. O. Erkmen & Z. Sakhi (Ed.), *5th International Zeugma Conference on Scientific Researches* (s. 195-203) içinde. Gaziantep.
- Gökal, H., Sönmez, A. ve Ercan, O. (2020). Fen bilgisi öğretmen adaylarının eğitsel internet kullanımına yönelik öz yeterlik düzeyi ile bilgisayar destekli eğitime ilişkin tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Folklor/Edebiyat*, 25(97), 47-63.
- Haberler: TCCB. (2020, Mart 12). Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı. <https://www.tccb.gov.tr/haberler/410/117021> adresinden alındı
- Ilgaz, H. (2008). *Uzaktan eğitimde teknoloji kabulünün ve topluluk hissini öğrenen memnuniyetine katkısı*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe University Graduate School of Science and Engineering. Ankara.
- Kahya, V. (2021). Investigation of compulsory distance education practices with integrated technology acceptance models during the coronavirus (COVID-19) pandemic. *Business & Management Studies: An International Journal*, 9(2), 737.
- Karadağ, E. ve Yücel, C. (2020). Yeni tip Koronavirüs pandemisi döneminde üniversitelerde uzaktan eğitim: Lisans öğrencileri kapsamında bir değerlendirme çalışması. *Yükseköğretim Dergisi*, 10(2), 181-192.
- Karakuş, N., Ucuzsatar, N., Karacaoğlu, M. Ö., Esendemir, N. ve Bayraktar, D. (2020). Türkçe öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik görüşleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (19), 220-241.
- Keskin, M. ve Derya, Ö. (2020). COVID-19 sürecinde öğrencilerin web tabanlı uzaktan eğitime yönelik geri bildirimlerinin değerlendirilmesi. *İzmir Katip Çelebi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 5(2), 59-67.
- Korucuk, B. (2020). Sınıf öğretmenleri gözüyle uzaktan eğitim memnuniyet faktörlerinin derecelendirilmesi yönelik bir çalışma: Giresun ili örneği. *Öğretim Teknolojisi ve Hayat Boyu Öğrenme Dergisi*, 1(2), 189-202.
- Legris, P., Ingham, J., & Collerette, P. (2003). Why do people use information technology? A critical review of the technology acceptance model. *Information & management*, 40(3), 191-204.
- Özkan, E. ve Yeşilirmak, S. (2020). Uzaktan eğitim sürecinin Bilgi Sistemleri Başarı Modeli ve Teknoloji Kabul Modeli ile incelenmesi: Ostim Teknik Üniversitesi örneği. *Uluslararası Sağlık Yönetimi ve Stratejileri Araştırma Dergisi*, 6(3), 639-650.

- Özkılıççı, G. ve Uysal Cantürk, P. (2020). Bilişsel esneklik ile uzaktan eğitim memnuniyetinin ilişkisi: Negatif duygulanımın aracı rolü. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(39), 1167 – 1181.
- Saltürk, A. ve Güngör, C. (2020). Covid-19 döneminde öğrencilerde topluluk hissi ve çevrimiçi uzaktan eğitimin incelenmesi. *Itobiad: Journal of the Human & Social Science Researches*, 9(5).
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* (5th Ed.). Boston, MA: Allyn and Bacon.[Google Scholar].
- Telli, S. G. ve Altun, D. (2020). Coronavirüs ve çevrimiçi (online) eğitimin önlenemeyen yükselişi. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 25-34.
- Telli, S. G. ve Altun, D. (2021). Coronavirus (Covid-19) pandemisi döneminde çevrimiçi öğrenme. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 90-107.
- Yamamoto, G. T., Özgeldi, M., & Altun, D. (2018). Instructional developments and progress for open and equal access for learning. *Open and Equal Access for Learning in School Management*, 117-143.
- Yaratan, H. (2017). *Sosyal bilimler için temel istatistik SPSS uygulamalı*. Anı Yayıncılık.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Distance education has been increasing in recent years, geographical barriers, increasing need for education and time constraints, etc. It has become a highly demanded option by individuals for reasons such as. With the coronavirus (Covid-19) pandemic that emerged in Wuhan, China on December 1, 2019, the importance of distance education has increased even more by experiencing the transition to compulsory distance education at all education levels. The coronavirus spread to wide geographies in a very short time and showed its effect on all countries of the world. This process has also affected education. The first precaution taken regarding education was to close the schools and suspend face-to-face education. Educational institutions around the world have started joint studies with non-governmental, private sector partners and international organizations to provide distance education to ensure the continuity of learning (Can, 2020).

When studies on distance education are examined, it is seen that this concept has advantages and disadvantages for teachers and students. In the study by Eygü and Karaman in 2013, the advantages and disadvantages of distance education were explained in items.

In this pandemic process, distance education provided the continuity of education life for students despite all its disadvantages. Although the distance education system is seen as an alternative to formal education by educators and students, this system is as effective as face-to-face education (Başar, Arslan, Günsel & Akpınar, 2019).

Method

In this study, it has been investigated whether there is a meaningful relationship between technology acceptance and the contribution of community feeling to the satisfaction of students who are compulsory distance education in KKTC. For this reason, a descriptive and relational research model was preferred in the research. During the research process, "Multiple regression analysis", "multi-step regression analysis" and "canonical correlation analysis" were used in the data analysis collected. SPSS 24 software was used during the analysis of the data.

The universe of the research consists of university students studying in the KKTC. The sample of the study consisted of 406 university students studying at Cyprus International University in the KKTC in the fall semester of 2020-2021.

Finding

The questionnaire form used in this study was made online via "Google Forms". Scales were applied and collected online. Data collection tools consist of four parts; Personal (demographic) information survey, Online learning systems acceptance scale, Community feeling scale, Satisfaction scale.

43.8% of the participants are men and 56.2% are women. 92.4% of the participants are under 25 years old, 5.9% are between 26-35 years old, 0.2% are between 36-45 years old and 1.5% are 45 years old and above. 0.4% of respondent's nationals of the Republic of Turkey, the Turkish Republic of Northern Cyprus 9.4%, and 0.2% consists of other nationalities. 65.0% of the participants use computers, 3.2% tablets, and 31.8% smartphones to access distance education lessons. In addition, in this study, it was found whether there is a significant relationship between technology acceptance and the contribution of community feeling to the satisfaction of students receiving distance education.

Discussion and Conclusion

In the study, it was determined that technology acceptance did not have a significant effect on university students' satisfaction with distance education. However, the sense of community gives a highly significant and positive relationship with students' satisfaction with distance education. It is seen that university students who find the affective variable useful for learning in online learning systems have higher satisfaction with their distance education tools and theoretical and practical courses. While effective, operational, and perceived convenience variables have a significant and positive effect on university students' satisfaction with distance education, the variable of perceived usefulness has a significant but negative effect. According to this result, it is understood that university students see face-to-face education as more beneficial.

When the relationships between the dimensions of online distance learning tools acceptance scale and community feeling and satisfaction dimensions were examined, it was determined that the dimensions of the affective variable and perceived usefulness variable were the variables that gave the highest values.

Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Medya Bağımlılığı ile Duygusal Zekâ Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*

The Examination of the Relationship Between Social Media Addiction and Emotional Intelligence Levels for University Students

Ramazan Murat ERGEN¹, Behiye AKACAN²

¹Uzman, Kepez Rehberlik ve Araştırma Merkezi, Antalya, rmuratergen@hotmail.com, (<https://orcid.org/0000-0002-1722-9050>)

²Sorumlu Yazar, Doktor Öğretim Üyesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümü, Dr. Fazıl Küçük Eğitim Fakültesi, Lefke Avrupa Üniversitesi, Lefke/KKTC, bakacan@eul.edu.tr, (<https://orcid.org/0000-0002-1119-9022>)

Geliş Tarihi: 23.06.2021

Kabul Tarihi: 04.11.2021

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, üniversite öğrencilerinin sosyal medya bağımlılığı ile duygusal zekâ düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bunun yanı sıra araştırmada sosyal medya bağımlılığının ve duygusal zeka düzeyinin sosyo-demografik değişkenler açısından anlamlı farklılık olup olmadığı ele alınmıştır. Araştırmanın örneklemini 2018-2019 Eğitim-Öğretim yılında Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde bulunan özel bir üniversitede Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, Okul Öncesi Öğretmenliği ile Sosyal Hizmet bölümlerinde öğrenim gören 246'sı kadın ve 118'i erkek olmak üzere 364 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın modeli, ilişkisel tarama modelidir. Verileri toplamak amacıyla "Kişisel Bilgi Formu", "Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeği" ve "Gözden Geçirilmiş Schutte Duygusal Zeka Ölçeği" kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analizinde varyans analizi (ANOVA) ve Pearson korelasyon analizi uygulanmıştır. Araştırmada üniversite öğrencilerinin sosyal medya bağımlılığı ve duygusal zekâ düzeyleri arasında anlamlı ve negatif yönlü bir ilişki olduğu görülmüştür. Ayrıca Okul Öncesi Öğretmenliği ve Sosyal Hizmet bölümü öğrencilerinin sosyal medya bağımlılığının Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık bölümünde okuyan öğrencilere göre daha fazla olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Üniversite öğrencileri, bağımlılık, sosyal medya bağımlılığı, duygusal zekâ.

ABSTRACT

The aim of this study is to examine the relationship between social media addiction and emotional intelligence levels of university students. The sample of the study has been formed in 364 students, 246 of whom are female and 118 are male, studying in the 2018-2018 Fall semester Academic Year, in a private university in the Turkish Republic of Northern Cyprus, the department of Guidance and Psychological Counseling, Pre-School Education and Social Service Department. The model of the study is the correlational survey model. In this study, "Personal Information Form", "Social Media Addiction Scale" and "Revised Schutte Emotional Intelligence Scale" has been used for data. Analysis of variance (ANOVA) and Pearson correlation analysis were used in the analysis of the obtained data. In the research, it has been seen that there has been a significant and negative relationship between social media addiction and emotional intelligence levels of university students. In addition, it has been determined that the students of

* Bu çalışma birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında yürüttüğü "Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Medya Bağımlılığı İle Duygusal Zeka Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" adlı yüksek lisans tezinden elde edilen verilerin bir kısmı kullanılarak hazırlanmıştır.

the Preschool Teaching and Social Work department have more social media addiction than the students studying in the Guidance and Psychological Counseling department.

Keywords: University students, addiction, social media addiction, emotional intelligence.

GİRİŞ

Günümüzde teknoloji büyük bir hızla ilerlemektedir. Bu hızlı gelişim, insanlık hayatında kökten değişikliklere sebep olmaktadır. Buna bağlı olarak insanların alışkanlıklarında da farklılıklar gözlenmektedir. İnsanların alışkanlıklarının değişimin en büyük sebebi, internetin artık hayatın her alanında yer almasıdır. Bu da toplum hayatında bazı değişikliklere neden olmuştur. İnsanların yüzlerce yıldır nesilden nesile ilettikleri davranışlar da zamanla farklılık göstermeye başlamıştır. İnternet erişimini sağlayan araçlarının çeşitlenmesi, bireylerin interneti kullanım oranını arttırmıştır. Önceleri yalnız dizüstü ve masaüstü bilgisayarlar yardımıyla erişilebilen internete artık akıllı telefonlar, tabletler, akıllı saatler, internet erişimine izin veren televizyonlar vb. gibi günlük hayatta sürekli kullanılan araçlar yardımıyla da erişilebilmektedir (Korkmaz, 2017).

Teknolojideki bu hızlı değişim, mesafe kavramının anlamını azaltmış ve insanların birbirleriyle olan iletişim biçimleri de buna bağlı olarak değişim göstermeye başlamıştır. Artık insanlar online iletişim kurmayı, yüz yüze iletişim kurmaya tercih etmektedir. Bu etkileşim için karşısındaki insanın duygularını anlama, bu duyguları bir düzene sokabilme, yönetebilme ve ona bunu ifade etme söz konusudur (Usta, 2017). Şahin ve Kumcağız (2017), teknolojide meydana gelen hızlı ilerleme ile birlikte iletişim alanında önemli bir yer tutan sosyal medyanın, insanların hayatında vazgeçilmez bir yer aldığını ifade etmişlerdir. Sosyal medya, birden fazla iletişim kanalı kullanılarak farklı özellikteki sosyal kanallarda bireylerin bir arada olabilecekleri, iletişim kurabilecekleri ve birbirleriyle etkileşime girebilecekleri çoklu sanal topluluk yapılarını meydana getirmektedir (Çemrek, Baykuş ve Özaydın 2014). İnsanlar, sosyal medya yardımıyla duygu ve düşüncelerini paylaşmaya başlamışlardır. Bireyler, sosyal ilişkilerini, diğer insanlarla aynı mekânlarda bulunmadıkları anlarda sosyal medya aracılığıyla sürdürmektedirler. Ayrıca bireyler yeni arkadaş edinme, boş zamanları değerlendirme ve eğlenme gibi bir çok etkinliği de sosyal medya ile gerçekleştirmektedir (Durmaz, 2019). Bu da sosyal medyanın neden bu kadar çok kullanıldığını açıkça ortaya koymaktadır (Tutgun Ünal, 2015).

Bugün sosyal medya, günlük hayatın neredeyse her alanına etki eden önemli bir platform hâline gelmiştir. Spordan sanata, ekonomiden politikaya, eğitmeden moda kadar çok farklı alanlara etki eden, yeri geldiğinde ülkenin gündemini belirleyen, toplumsal olaylara yön veren önemli bir güçtür. Bu nedenle insanlar, sosyal medya sitelerinde profil oluşturarak, içerik üretirken, bilgi paylaşarak bu önemli platformda yer alma çabası içerisinde olmaktadır. Bireyin bu önemli platformlarda yer almak istemesi bireyin giderek internete karşı bağımlılık geliştirmesine neden olmaktadır.

İnternet bağımlılığı, interneti aşırı kullanma isteği ve bu isteğin engellenememesi, internette harcanan zamanın gün geçtikçe artması, internete bağlanmadan geçirilen zamanın önemli olmadığı algısının oluşması, internete bağlanılmadığı zaman aşırı gerginlik, sinirlilik, huzursuzluğun hissedilmesi ve bireyin meslek, aile ve sosyal hayatının gittikçe bozulması olarak ifade edilebilir (Young, 2004). Aynı şekilde Ganjyeva (2019) bireylerin uzun süre sosyal medyayı aktif olarak kullanmalarından dolayı günlük yaşamlarındaki birçok ilişkilerinde sorun yaşadıklarını ifade etmiştir.

Sosyal medya bağımlılığı da internet bağımlılığına bağlı olarak ortaya çıkmıştır. Yapılan araştırmalarda, araştırmacıların önemli bir bölümünün internet bağımlılığını, sosyal medya bağımlılığı ile ilişkilendirerek inceledikleri görülmektedir. Sosyal medya uygulamaları, internet ile birlikte varlıklarını sürdürmektedir. Bu sebeple internet ve sosyal medyayı belirli noktalarda

birlikte düşünmek ve buna göre bir değerlendirme yapmak gerekmektedir (Ünlü, 2018). Sosyal medyanın kullanımının giderek yaygınlaşması da bazı sorunları ortaya çıkarmıştır. Sosyal medya bağımlılığının yarattığı sorunlar irdelendiğinde, bu durumun sosyal medyanın hayatın vazgeçilmez bir unsuru olduğu söylenebilir (Şahin ve Kumcağız, 2017). Öğrencilerin sosyal medyaya yönelik tutumlarının bilinmesi, olumlu ya da olumsuz etkilerine göre ihtiyaç duyulan tedbirlerin alınması sosyal medyanın daha bilinçli kullanılmasını sağlayacaktır (Yılmaz ve Serin, 2021).

Günümüzde sosyal medya bağımlılığı beraberinde birçok problemi de getirmektedir. Bu problemlerin başında bireylerin duygularını açık bir biçimde ifade edememeleri gelir. Duygular, genel itibariyle bütün bireyler için ortak değildir. Bireyler bu duyguları yönetmekte ve kullanmakta farklılık göstermektedir (Petrides ve Furnham, 2003). Yapılan çalışmalar, kişiliğin, bireyin bilinç altı güdülenme, benlik şeması ile gözlenen davranış modelleri arasındaki ilişkilerinin belirlediğini ve duygusal zekanın da bu faktörlerin bir parçası olduğunu ortaya koymaktadır (Çarıkçı, 2010).

Duygusal zekâ, 1990'lı yıllardan itibaren üzerinde çalışılan önemli konulardan bir tanesidir. Alanın uzmanları tarafından çok farklı biçimlerde tanımlanmıştır. Mayer ve diğerleri (1990) duygusal zekayı bireyin kendisinin ve başkalarının hislerini ve duygularını izleme, bu his ve duygular arasındaki farkı görebilme ve bunları kendi düşünce ve davranışlarıyla yönlendirme yeteneği olarak ifade etmiştir. Bar-On ve diğerleri (2003) ise birbiriyle ilişkili duygusal ve sosyal yetenekler olarak tanımlamaktadır. Duygusal zeka bireyin tüm davranışlarını yönlendiren ihtiyaç, dürtü ve değer yargılarını ifade etmektedir. Bireyin, çevresindeki bireylerle olan ilişkilerinin ve mesleğindeki başarının da önemli bir belirleyicisidir (Güllüce ve İşcan, 2010). Duygusal zekanın, toplumdaki iletişimi arttırabileceğine ve etkin bir ilişki ağı kurabileceğine inanılmaktadır. Toplumsal rolü ve zamanla gelişebilen bir yetenek olduğu düşünüldüğünde duygusal zeka kavramı oldukça önemli hale gelmektedir (Usta, 2017).

Duygusal zeka bireyin sosyolojik ve psikolojik durumuyla ilişkilendirildiği için değişikliğe uğrayıp geliştirilebilen bir olgudur. IQ değerleri yüksek bireylerin sosyal veya iş hayatında insanlarla iyi ilişkiler kuramaması, duygusal zekasının yeterince gelişmediğini göstermektedir. Yani bireyin yüksek bir IQ değerine sahip olması duygusal zekasıyla doğru orantılı değildir (Tuğrul, 1999). Bireyleri internete ve sosyal medyaya yönelten etkenler değerlendirildiğinde yalnızlık duygusu, dürtü kontrolü, sosyal destek ihtiyacı görülmektedir. İnternet bağımlılığı için son derece önemli bir etken olan yalnızlık, duygusal zekanın düşük olması ile ilişkilendirilebilir. Yani bireyin duygusal zekasının düşük olması, kişinin hissettiklerini ifade edememesine ve iletişim problemi yaşamasına sebep olmaktadır. Bu durum da bağımlılığı ortaya çıkarmaktadır (Reisoğlu ve diğerleri, 2013).

İlgili alanda yapılan çalışmalar incelendiğinde, çoğunlukla üniversite öğrencilerinin sosyal medya bağımlılıkları yalnızlık ve uyum problemleri açısından incelendiği görülmektedir. Özellikle Kuzey Kıbrıs üniversitelerine öğrenim görmek üzere gelen öğrencilerinin farklı uyum süreçlerini kolaylaştırmak için sosyal medya araçlarını daha fazla kullandıkları söylenebilir. Üniversite öğrencilerinin duygusal zeka ve duygu yönetimi ile sosyal medya bağımlılığını araştıran az sayıda çalışmaya rastlanılmıştır. Bu bağlamda bu araştırmanın üniversite öğrencilerinin sosyal medya bağımlılığı ile duygusal zeka düzeylerinin ilişkisini ortaya koyması açısından ilgili alana önemli katkılar sunacağı düşünülmektedir.

Sosyal medyanın bu kadar gündemde olduğu ve hayatın vazgeçilmez parçası olduğu günümüzde bunun bazı olumsuz sonuçlar doğurduğu da açıktır. Bu olumsuz sonuçların en önemlilerinden biri sosyal medya bağımlılığıdır. Bireylerin duygusal zekâ düzeylerinin yeterli seviyede olmaması, internet ve sosyal medya bağımlılığı için önemli bir neden olabileceği düşünülebilir. Bu bağlamda araştırmada üniversite öğrencilerinin sosyal medya bağımlılığı ile duygusal zeka düzeyleri arasındaki ilişki bazı sosyo demografik değişkenler açısından ele alınmıştır.

Araştırma kapsamında aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Üniversite öğrencilerinin sosyal medya bağımlılığı ve duygusal zekâ düzeyi nedir?
2. Üniversite öğrencilerinin öğrenim gördükleri bölümlere göre sosyal medya bağımlılığı ve duygusal zeka düzeylerinde anlamlı bir fark var mıdır?
3. Üniversite öğrencilerinin sosyal medyayı günlük kullanım sürelerine göre sosyal medya bağımlılığı ve duygusal zeka düzeylerinde anlamlı bir fark var mıdır?
4. Üniversite öğrencilerinin sosyal medya bağımlılığı ile duygusal zeka düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli

Üniversite öğrencilerinin sosyal medya bağımlılığı ile duygusal zeka düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesinin amaçlandığı araştırmada, betimsel tarama modelinden ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. Tarama modelleri geçmişte ve hâlen devam eden bir durumu olduğu biçimi ile betimleyen araştırmalar için kullanılan bir modeldir. Betimsel araştırma modeli genel ve örnek olay tarama olarak ikiye ayrılmaktadır. İlişkisel tarama modeli, genel tarama modeli içinde yer almaktadır. Genel tarama modeli; sayı olarak fazla olan bir evren ile ilgili genel yargıya ulaşmak amacı ile evrenin tümü veya o evrenden elde edilen bir grup örneklem üzerinde yapılan taramalardır (Karasar, 2006).

2.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni, Eğitim Fakültesinde öğrenim gören öğrencilerdir. Araştırmanın örneklemini ise 2018-2019 Eğitim-Öğretim yılında Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde özel bir üniversitede Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık (RPD), Okul Öncesi Öğretmenliği (OÖÖ) ve Sosyal Hizmet Bölümlerinde (SH) öğrenim gören 364 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada “uygun örnekleme” yöntemi kullanılmıştır. Uygun örnekleme, sosyal bilimlerde en fazla kullanılan örnekleme türlerinden birisidir. Uygun örnekleme, araştırmacı için uygun örneklemin seçilmesidir (Koç Başaran, 2017). Uygun örneklemede araştırmacılar katılımcıları ulaşması kolay, araştırma için uygun ve gönüllü bireylerden seçmektedir (Gravetter ve Forzano, 2012). Ulaşılabilirlik ve elverişlilik prensibine dayanır. Bazı araştırma konularında ulaşılmaya çalışılan bilgiler ivedilikle toplandığı için tercih edilen bir yöntemdir (Berg, 2001). Uygun örnekleme yolu ile seçilen ve araştırmaya katılan öğrencilerin hepsi bütün soruları yanıtlamıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilere ilişkin demografik değişkenler Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Üniversite Öğrencilerinin Demografik Özelliklere Göre Dağılımı

	Sayı(n)	Yüzde(%)
Bölüm		
RPD	126	34,62
Okul Öncesi Öğretmenliği	122	33,52
Sosyal Hizmet	116	31,87

Tablo 1’de görüldüğü gibi öğrencilerin %34,62’sinin RPD, %33,52’sinin Okul Öncesi Öğretmenliği ve %31,87’sinin Sosyal Hizmet bölümünde olduğu saptanmıştır.

2.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak Kişisel Bilgi Formu, Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeği ve Gözden Geçirilmiş Schutte Duygusal Zeka Ölçeği izinleri alınarak çalışmada kullanılmıştır.

2.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel Bilgi Formu, araştırmaya katılan üniversite öğrencilerin demografik özelliklerini ve sosyal medyayı kullanım durumları belirlemek için geliştirilmiştir.

2.3.2. Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeği

Üniversite öğrencilerinin sosyal medya bağımlılıklarını belirlemek üzere Tutgun-Ünal ve Deniz tarafından geliştirilen, güvenilirlik katsayısı; Cronbach α katsayısı ,96 olan Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeği (SMBÖ)" kullanılmıştır (Tutgun Ünal, 2015). SMBÖ, 1034 üniversite öğrencisinin katılımıyla geliştirilmiştir. Ölçek, 41 maddeden oluşmaktadır. 5'li likert tipi bir ölçektir. Dereceleme "her zaman", "sık sık", "bazen", "nadiren" ve "hiçbir zaman" şeklinde düzenlenmiştir. Ölçeğin dört tane alt boyutu vardır. "Meşguliyet" alt boyutunda 12, "Duygu Durum Düzenleme" alt boyutunda 5, "tekrarlama" alt boyutunda 5, "Çatışma" alt boyutunda ise 19 madde yer almaktadır. Ölçekte yer alan tüm faktörler, ölçeğin toplam varyansın %59'unu açıklamaktadır. Ölçekten en az 41, en yüksek 205 puan alınabilmektedir. Ölçeğin tamamı değerlendirildiğinde 41-73 puan "Bağımlılık Yok", 74-106 puan "Az Bağımlı", 107- 139 puan "Orta Bağımlı", 140-172 "Yüksek Bağımlı" ve 173-205 ise "Çok Yüksek Bağımlı" olarak ifade edilmektedir. Bu araştırmada kullanılan "Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeği"nin güvenilirlik düzeyi Cronbach's Alpha katsayısı ,94 olarak saptanmıştır.

2.3.3. Gözden Geçirilmiş Schutte Duygusal Zeka Ölçeği

Gözden Geçirilmiş Schutte Duygusal Zeka Ölçeği (GGSDZÖ), Schutte, Malouff, Hall, Haggerty, Cooper, Golden ve Dornheim tarafından 1998 yılında geliştirilmiştir. "Gözden Geçirilmiş Schutte Duygusal Zeka Ölçeği" nin iç tutarlılık Cronbach α katsayısı ,82 ve ölçeğin bütünü için test-tekrar test güvenilirlik katsayısı bir hafta arayla (n=88) $r=0,49$, iki hafta arayla (n=85) $r=0,56$ olarak belirlenmiştir. Ölçek 33 maddeden oluşmaktadır (Schutte, 1998). Ölçek, Austin, Saklofese, Huang ve McKenney tarafından yeniden düzenlenmiştir. Yeniden düzenlenen ölçekte madde sayısı 41'e çıkarılmıştır (Austin, 2004). 5'li likert tipi bir ölçektir. Dereceleme "Kesinlikle Katılmıyorum.", "Katılmıyorum", "Fikrim yok.", "Katılıyorum." ve "Kesinlikle Katılıyorum." biçiminde düzenlenmiştir. Gözden Geçirilmiş Schutte Duygusal Zeka Ölçeği, 3 alt boyuttan meydana gelmektedir. Bu araştırmada kullanılan "Gözden Geçirilmiş Schutte Duygusal Zeka Ölçeği"nin güvenilirlik düzeyi Cronbach's Alpha katsayısı ,87 olarak saptanmıştır.

2.3.4. Verilerin Analizi

Araştırma bulgularının saptanmasında anket ve ölçeklerden elde edilen veriler bir istatistik yazılımı olan Statistical Package for Social Sciences (SPSS) 25.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Öğrencilerin demografik özellikleri ve sosyal medya kullanım durumları belirlenirken frekans analizi kullanılmıştır. Öğrencilerin Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeği ve Gözden Geçirilmiş Schutte Duygusal Zeka Ölçeği puanlarının belirlenmesinde ortalama, standart sapma, alınan minimum ve maksimum puanlar incelenmiştir. Üniversite öğrencilerinin demografik özellikleri ve sosyal medya kullanım durumlarına göre öğrencilerin sosyal medya bağımlılığı ölçeği ve duygusal zeka ölçeği puanların karşılaştırılmasında parametrik hipotez testleri kullanılmıştır. Öğrencilerin öğrenim gördükleri bölümlerine ve günlük sosyal medya kullanım süresinde göre Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeği ve Gözden Geçirilmiş Schutte Duygusal Zeka Ölçeği puanları varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeği ve Gözden Geçirilmiş Schutte Duygusal Zeka Ölçeği puanları arasındaki ilişkinin belirlenmesinde ise Pearson korelasyon analizi uygulanmıştır

BULGULAR

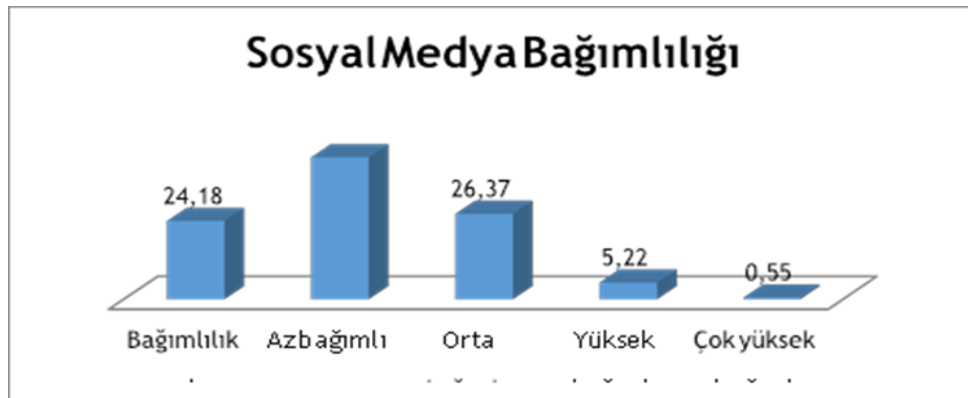
Bulgu 1. Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Medya Bağımlılığı ve Duygusal Zeka Düzeylerine Yönelik Bulgular

Üniversite öğrencilerin Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeği ve Gözden Geçirilmiş Schutte Duygusal Zeka Ölçeği puanlarına yönelik tanımlayıcı istatistikler Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. Üniversite Öğrencilerin Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeği ve Schutte Duygusal Zeka Ölçeği Puanlarına İlişkin Sonuçlar

	n	\bar{x}	ss	Min	Max
Meşguliyet	364	34,51	9,65	12	69
Duygu Durum Düzenleme	364	13,20	4,59	5	25
Tekrarlama	364	10,96	4,87	5	25
Çatışma	364	35,25	13,25	19	83
Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeği	364	93,93	26,18	41	186
İyimsenlik/Ruh Halinin Düzenlenmesi	364	41,35	6,24	16	55
Duyguların Kullanımı	364	21,17	3,74	10	30
Duyguların Değerlendirilmesi	364	32,13	5,73	16	45
Gözden Geçirilmiş Schutte Duygusal Zeka Ölçeği	364	149,32	19,14	83	192

Araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin SMBÖ’de bulunan meşguliyet alt ölçeğinden $\bar{x}=34,51\pm 9,65$ puan, duygu durum düzenleme alt ölçeğinden $\bar{x}=13,20\pm 4,59$ puan, Tekrarlama alt ölçeğinden $\bar{x}=10,96\pm 4,87$ puan ve Çatışma alt ölçeğinden $\bar{x}=35,25\pm 13,25$ puan aldıkları saptanmıştır. Öğrencilerin SMBÖ genelinden $\bar{x}=93,93\pm 26,18$ puan aldıkları görülürken, ölçekten aldıkları en düşük puan 41, en yüksek puan ise 186’dır.



Şekil 1. Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Medya Bağımlılığı Düzeyleri

Şekil 1. incelendiğinde, üniversite öğrencilerin %24,18'inin sosyal medya bağımlılığı olmadığı, %43,68'inin az bağımlı, %26,37'sinin orta bağımlı, %5,22'sinin yüksek ve %0,55'inin çok yüksek bağımlı olduğu görülmüştür. Araştırmaya katılan üniversite öğrencilerin GGSDZÖ'nde bulunan İyimserlik/Ruh Halinin Düzenlemesi alt ölçeğinden $\bar{x}=41,35\pm 6,24$ puan, Duyguların Kullanımı alt ölçeğinden $\bar{x}=21,17\pm 3,74$ puan, Duyguların Değerlendirilmesi alt ölçeğinden $\bar{x}=32,13\pm 5,73$ puan aldıkları tespit edilmiştir. Öğrencilerin GGSDZÖ genelinden aldıkları puanlar incelendiğinde, ölçekten alınan minimum puan 83, maksimum puan 192 bulunurken, puan ortalaması ise $\bar{x}=149,32\pm 19,14$ bulunmuştur. Ölçekten alınan puan ele alındığında üniversite öğrencilerinin duygusal zeka düzeylerinin ortalama değerlerin üzerinde olduğu görülmüştür.

Bulgu 2. Üniversite Öğrencilerinin Öğrenim Gördükleri Bölümlere Göre Sosyal Medya Bağımlılığı ve Duygusal Zeka Düzeylerinde Farka İlişkin Bulgular

Üniversite öğrencilerin öğrenim gördükleri bölümlere göre sosyal medya bağımlılığı ve duygusal zeka düzeylerinde farka ilişkin varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3. Üniversite Öğrencilerinin Öğrenim Gördükleri Bölümlere Göre Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeği ve Gözden Geçirilmiş Schutte Duygusal Zeka Ölçeği Puanlarının Farkına İlişkin ANOVA Sonuçları

	Bölüm	n	\bar{x}	ss	VK	KT	sd	KO	F	p	Fark
Meşguliyet	RPD	126	33,97	9,40	GA	74,66	2	37,33	0,400	0,671	
	Okul Öncesi Öğrt.	122	35,07	9,13	Gİ	33712,27	361	93,39			
	Sosyal Hizmet	116	34,53	10,46	Top	33786,93	363				
Duygu Durum Düzenleme	RPD	126	12,33	4,65	GA	157,27	2	78,64	3,795	0,023*	1-2
	Okul Öncesi Öğrt.	122	13,47	4,33	Gİ	7481,09	361	20,72			1-3
	Sosyal Hizmet	116	13,87	4,67	Top	7638,36	363				
Tekrarlama	RPD	126	10,59	4,78	GA	140,49	2	70,25	2,992	0,051	
	Okul Öncesi Öğrt.	122	11,84	5,18	Gİ	8476,05	361	23,48			
	Sosyal Hizmet	116	10,46	4,54	Top	8616,54	363				
Çatışma	RPD	126	32,23	11,00	GA	1884,31	2	942,15	5,499	0,004*	1-2
	Okul Öncesi Öğrt.	122	37,57	15,11	Gİ	61849,44	361	171,33			1-3
	Sosyal Hizmet	116	36,09	12,89	Top	63733,75	363				
Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeği	RPD	126	89,11	24,17	GA	5000,50	2	2500,25	3,702	0,026*	1-2
	Okul Öncesi Öğrt.	122	97,93	27,71	Gİ	243810,50	361	675,38			1-3
	Sosyal Hizmet	116	94,94	26,02	Top	248811,00	363				
İyimserlik/Ruh Halinin Düzenlenmesi	RPD	126	42,33	5,50	GA	531,49	2	265,74	7,061	0,001*	1-2
	Okul Öncesi Öğrt.	122	39,66	6,87	Gİ	13585,50	361	37,63			2-3
	Sosyal Hizmet	116	42,08	5,96	Top	14116,99	363				
Duyguların Kullanımı	RPD	126	22,43	3,37	GA	379,68	2	189,84	14,578	0,000*	1-2
	Okul Öncesi Öğrt.	122	19,96	3,89	Gİ	4701,10	361	13,02			2-3
	Sosyal Hizmet	116	21,07	3,56	Top	5080,78	363				
Duyguların Değerlendirilmesi	RPD	126	33,13	4,79	GA	844,27	2	422,13	13,781	0,000*	1-2
	Okul Öncesi Öğrt.	122	29,99	6,17	Gİ	11058,14	361	30,63			2-3
	Sosyal Hizmet	116	33,30	5,58	Top	11902,40	363				
GGSZÖ	RPD	126	154,47	15,99	GA	10999,22	2	5499,61	16,284	0,000*	1-2
	Okul Öncesi Öğrt.	122	141,75	21,03	Gİ	121918,53	361	337,72			2-3
	Sosyal Hizmet	116	151,71	17,80	Top	132917,75	363				

Araştırmaya katılan üniversite öğrencilerin öğrenim gördükleri bölümlere göre SMBÖ’de bulunan Meşguliyet ve Tekrarlama alt ölçeklerinden aldıkları puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farkın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($p>0,05$). RPD, Okul Öncesi Öğretmenliği ve Sosyal Hizmet bölümlerine okuyan öğrencilerin SMBÖ’de bulunan Meşguliyet ve Tekrarlama alt ölçeklerinden aldıkları puanlar benzer bulunmuştur. Üniversite öğrencilerin öğrenim gördükleri bölümlere göre SMBÖ’nde bulunan Duygu durum düzenleme alt ölçeğinden aldıkları puanlar açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir ($p<0,05$). RPD bölümünde öğrenim gören öğrencilerin Duygu Durum Düzenleme alt ölçeğinden aldığı puanlar Okul Öncesi Öğretmenliği ve Sosyal Hizmet bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerden daha düşüktür. Öğrencilerin öğrenim gördükleri bölümlere göre SMBÖ’de bulunan Çatışma alt ölçeğinden aldıkları puanlar açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmüştür ($p<0,05$). RPD bölümünde öğrenim okuyan öğrenciler Çatışma alt ölçeğinden farklı bölümlerde öğrenim gören öğrencilerden düşük olduğu görülmüştür. Öğrencilerin okudukları bölümlere göre SMBÖ toplam puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmaktadır ($p<0,05$). RPD bölümünde öğrenim gören öğrencilerin SMBÖ’den aldığı toplam puanlar Okul Öncesi Öğretmenliği ve Sosyal Hizmet bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerden daha düşük bulunmuştur.

Öğrencilerin öğrenim gördükleri bölümlere göre GGSDZÖ’nde bulunan İyimserlik/Ruh Halinin Düzenlenmesi, Duyguların Kullanımı ve Duyguların Değerlendirilmesi alt ölçeklerinden almış olduğu puanlar açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunduğu saptanmıştır ($p>0,05$). Okul Öncesi Öğretmenliği bölümünde okuyan öğrencilerin İyimserlik/Ruh Halinin Düzenlenmesi, Duyguların Kullanımı ve Duyguların Değerlendirilmesi alt ölçeklerinden aldığı puanlar RPD ve Sosyal Hizmet bölümlerinde okuyan öğrencilere göre daha düşük olduğu görülmüştür. Araştırmaya katılan öğrencilerin öğrenim gördükleri bölümlere göre GGSDZÖ toplam puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunduğu görülmüştür ($p<0,05$). Okul Öncesi Öğretmenliği bölümünde okuyan öğrencilerin GGSDZÖ toplam puanları, RPD ve Sosyal Hizmet bölümlerinde okuyan öğrencilere göre daha düşük olduğu tespit edilmiştir.

Bulgu 3. Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Medyayı Günlük Kullanım Sürelerine Göre Sosyal Medya Bağımlılığı ve Duygusal Zeka Düzeylerinde Farka İlişkin Bulgular

Üniversite öğrencilerin sosyal medyayı günlük kullanım sürelerine göre sosyal medya bağımlılığı ve duygusal zeka düzeylerinde farka ilişkin varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4. Üniversite Öğrencilerin Sosyal Medyayı Günlük Kullanım Sürelerine Göre Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeği ve Gözden Geçirilmiş Schutte Duygusal Zeka Ölçeği Puanlarının Farkına İlişkin Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

		n	\bar{x}	ss	VK	KT	sd	KO	F	P	Fark
Meşguliyet	1 saatten az	29	24,24	10,89	GA	6188,69	3	2062,90	26,909	0,000*	1-2
	1-3 saat	122	31,89	8,48	Gİ	27598,25	360	76,66			1-3
	4-6 saat	159	36,53	8,10	Top	33786,93	363				1-4
	7 saat ve üzeri	54	40,02	9,91							2-4
Duygu Durum Düzenleme	1 saatten az	29	9,86	5,29	GA	783,90	3	261,30	13,724	0,000*	1-2
	1-3 saat	122	12,49	4,44	Gİ	6854,46	360	19,04			1-3
	4-6 saat	159	13,44	3,96	Top	7638,36	363				1-4
	7 saat ve üzeri	54	15,89	4,77							2-4
Tekrarlama	1 saatten az	29	9,62	5,42	GA	294,54	3	98,18	4,247	0,006*	1-2
	1-3 saat	122	10,26	4,51	Gİ	8321,99	360	23,12			1-3
	4-6 saat	159	11,13	4,60	Top	8616,54	363				1-4
	7 saat ve üzeri	54	12,78	5,64							2-4

Çatışma	1 saatten az	29	28,97	11,38	GA	2572,48	3	857,49	5,047	0,002*	1-2
	1-3 saat	122	33,97	12,29	Gİ	61161,27	360	169,89			1-3
	4-6 saat	159	35,79	13,21	Top	63733,75	363				1-4
	7 saat ve üzeri	54	39,93	14,85							2-4
Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeği	1 saatten az	29	72,69	29,23	GA	29575,66	3	9858,55	16,188	0,000*	1-2
	1-3 saat	122	88,61	23,67	Gİ	219235,34	360	608,99			1-3
	4-6 saat	159	96,89	22,75	Top	248811,00	363				1-4
	7 saat ve üzeri	54	108,61	29,39							2-4
İyimserlik/Ruh Halinin Düzenlenmesi	1 saatten az	29	40,76	6,38	GA	27,50	3	9,17	0,234	0,872	
	1-3 saat	122	41,48	5,86	Gİ	14089,49	360	39,14			
	4-6 saat	159	41,20	6,71	Top	14116,99	363				
	7 saat ve üzeri	54	41,81	5,62							
Duyguların Kullanımı	1 saatten az	29	21,21	2,38	GA	23,00	3	7,67	0,546	0,651	
	1-3 saat	122	21,39	3,44	Gİ	5057,78	360	14,05			
	4-6 saat	159	21,18	3,98	Top	5080,78	363				
	7 saat ve üzeri	54	20,61	4,26							
Duyguların Değerlendirilmesi	1 saatten az	29	32,07	3,69	GA	91,50	3	30,50	0,930	0,426	
	1-3 saat	122	31,50	5,57	Gİ	11810,91	360	32,81			
	4-6 saat	159	32,36	6,00	Top	11902,40	363				
	7 saat ve üzeri	54	32,93	6,13							
Gözden Geçirilmiş Schutte Duygusal Zeka Ölçeği	1 saatten az	29	147,86	16,09	GA	707,68	3	235,89	0,642	0,588	
	1-3 saat	122	147,67	17,42	Gİ	132210,07	360	367,25			
	4-6 saat	159	150,24	20,13	Top	132917,75	363				
	7 saat ve üzeri	54	151,15	21,38							

Üniversite öğrencilerin sosyal medyayı günlük kullanma sürelerine göre SMBÖ toplam puanları ve SMBÖ’de yer alan meşguliyet, duygu durum düzenleme ve çatışma alt ölçeklerinden aldıkları puanlar açısından istatistiksel olarak anlamlı fark bulunduğu belirlenmiştir ($p<0,05$). Sosyal medyayı günlük kullanım sürelerine 1 saatten az öğrenciler SMBÖ toplam puanları ve SMBÖ’nde yer alan alt ölçeklerinden sosyal medyayı günlük kullanım süresi 1-3 saat, 4-6 saat ve 7 saat ve üzeri olan öğrencilerden daha düşük puan almıştır. Ayrıca sosyal medyayı günlük kullanım süresi 1-3 saat olan öğrencilerin SMBÖ’nde toplam puanları ve SMBÖ’nde yer alan Meşguliyet, Duygu Durum Düzenleme, Tekrarlama ve Çatışma alt ölçeklerinden aldıkları puanlar sosyal medyayı günlük kullanım süresi 7 saat ve üzeri olan öğrencilere göre anlamlı düzeyde düşük olduğu bulunmuştur.

Öğrencilerin sosyal medyayı günlük kullanım sürelerine göre GGSDZÖ toplam puanları ve ölçekte yer alan İyimserlik/Ruh Halinin Düzenlenmesi, Duyguları Kullanımı ve Duyguların Değerlendirilmesi alt ölçeklerinden almış oldukları puanlar açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı görülmüştür ($p>0,05$).

Bulgu 4. Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Medya Bağımlılığı ile Duygusal Zeka Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

Üniversite öğrencilerin sosyal medya bağımlılığı ile duygusal zeka düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi için yapılan Pearson korelasyon analizi sonuçları Tablo 5’de gösterilmiştir.

Tablo 5. Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeği ile Gözden Geçirilmiş Schutte Duygusal Zeka Ölçeği Puanları Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi için Yapılan Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

		Meşguliyet	Duygu Durum Düzenleme	Tekrarlama	Çatışma	Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeği	İyimserlik/Ruh Halinin Düzenlenmesi	Duyguların Kullanımı	Duyguların Değerlendirilmesi	Gözden Geçirilmiş Schutte Duygusal Zeka Ölçeği
Meşguliyet	R	1	0,591							
	p		0,000*							
Duygu Durum Düzenleme	r	0,591								
	p	0,000*								
Tekrarlama	r	0,523	0,476							
	p	0,000*	0,000*							
Çatışma	r	0,456	0,445	0,608						
	p	0,000*	0,000*	0,000*						
Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeği	r	0,800	0,707	0,770	0,865					
	p	0,000*	0,000*	0,000*	0,000*					
İyimserlik/Ruh Halinin Düzenlenmesi	r	-0,022	-0,028	-0,168	-0,268	-0,180				
	p	0,672	0,598	0,001*	0,000*	0,001*				
Duyguların Kullanımı	r	-0,071	-0,114	-0,166	-0,264	-0,211	0,329			
	p	0,176	0,029	0,001*	0,000*	0,000*	0,000*			
Duyguların Değerlendirilmesi	r	-0,039	-0,010	-0,236	-0,356	-0,241	0,463	0,485		
	p	0,454	0,847	0,000*	0,000*	0,000*	0,000*	0,000*		
Gözden Geçirilmiş Schutte Duygusal Zeka Ölçeği	r	-0,022	-0,052	-0,240	-0,382	-0,255	0,800	0,666	0,806	1
	p	0,670	0,321	0,000*	0,000*	0,000*	0,000*	0,000*	0,000*	

Tablo 5'te de görüldüğü gibi Öğrencilerin SMBÖ'nde bulunan Duygu Durum Düzenleme alt boyutundan aldıkları puanlar ile GGSDZÖ'nde bulunan Duyguların Kullanımı alt boyutu puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı ve negatif yönlü bir korelasyon olduğu görülmüştür. Araştırmaya katılan öğrencilerin SMBÖ'nde bulunan "tekrarlama" alt boyutundan aldıkları puanlar ile GGSDZÖ toplam puanları ve ölçekte yer alan İyimserlik/Ruh Halinin Düzenlenmesi, Duyguların Kullanımı ve Duyguların Değerlendirilmesi alt boyutları puanları ile arasında anlamlı ve negatif yönlü korelasyonlar olduğu görülmüştür Öğrencilerin SMBÖ'nde bulunan Çatışma alt boyutundan aldıkları puanlar ile GGSDZÖ'nde toplam puanları ve ölçekte yer alan İyimserlik/Ruh Halinin Düzenlenmesi, Duyguların Kullanımı ve Duyguların Değerlendirilmesi alt boyutlarından almış almış oldukları puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı ve negatif yönde korelasyon tespit edilmiştir

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada 2018-2019 yılları arasında özel bir üniversitenin Okul Öncesi Öğretmenliği, Rehberlik ve psikolojik danışmanlık ve Sosyal Hizmet Bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerin sosyal medya bağımlılığı ile duygusal zeka düzeyleri arasındaki ilişki ve bu ilişkinin bazı değişkenler açısından farklılık olup olmadığı incelenmiştir.

Araştırma kapsamında üniversite öğrencilerinin Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeği'nden aldıkları puanlar doğrultusunda sosyal medyaya az bağımlı olduğu söylenebilir. Sosyal medya bağımlılığı ile yapılan çalışmalarda benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Aktan (2018), üniversite öğrencilerinin sosyal medya bağımlılık düzeylerini çeşitli değişkenlere göre incelediği çalışmasında üniversite öğrencilerinin sosyal medyaya bağımlılığının az düzeyde olduğunu ifade etmiştir. Alt boyutlar incelendiğinde Meşguliyet, Duygu Durum Düzenleme ve Tekrarlama alt boyutlarında orta bağımlı, Çatışma alt boyutunda ise bağımlılığın olmadığı sonucu ortaya çıkmaktadır. Benzer bir araştırma Çiftçi (2018) tarafından üniversite öğrencileri için yapılmıştır. Araştırmada, öğrencilerin sosyal medyaya az bağımlı olduğu; Meşguliyet, Duygu Durum Düzenleme ve Tekrarlama alt boyutlarında orta bağımlı, Çatışma alt boyutunda ise bağımlı olmadığı ifade edilmiştir.

Araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin GGSDZÖ'nden aldıkları puanları incelendiğinde duygusal zeka düzeylerinin ortalamasının üzerinde olduğu söylenebilir. Aynı şekilde üniversite öğrencilerinin duygusal zekanın alt boyutlarından da ortalamasının üzerinde bir puan aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Özdemir (2015), eğitim fakültesi öğrencilerinin duygusal zekaları ile yaşam doyumu arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışmasında da üniversite öğrencilerinin duygusal zeka düzeyinin ortalamasının üzerinde olduğunu belirlemiştir. Türken ve diğerleri (2017) de öğrenci ebelerin duygusal zekaları ile iletişim becerileri arasındaki ilişkiyi araştırmış ve öğrencilerin duygusal zekalarının ortalamasının üzerinde olduğunu ifade etmiştir. Araştırmaya katılan her üç bölümdeki öğrenciler, okudukları bölüm itibarıyla insanlarla daha fazla etkileşim kuracakları meslek alanlarını seçmişlerdir. Bu sonuçtan yola çıkarak duygusal zeka düzeyi yüksek bireylerin, insanlarla daha fazla etkileşim kuracakları bölümleri tercih ettikleri düşünülebilir.

Üniversite öğrencilerinin öğrenim gördükleri bölümlere göre sosyal medya bağımlılık düzeyleri incelendiğinde, Okul Öncesi Öğretmenliği ve Sosyal Hizmet Bölümü'nde öğrenim gören öğrencilerin sosyal medya bağımlılığı puanları, RPD Bölümü'nde öğrenim gören öğrencilerinden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Konuyla ilgili yapılan araştırmalarda birbirinden farklı sonuçlara ulaşılmıştır. Baz (2018) da üniversite öğrencilerinin sosyal medya bağımlılığının bölümlerine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır. İktisat, Uluslararası Ticaret ve Lojistik ve Yönetim Bilişim Sistemleri bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerin sosyal medya bağımlılığı arasında anlamlı bir farklılaşma görülmemektedir. Aktan (2018) da yaptığı araştırmada öğrencilerinin sosyal medya bağımlılığı ile öğrenim gördükleri bölüm arasında farklılaşma olduğunu ifade etmiştir. RPD bölümünde öğrenim gören öğrenciler, sosyal medyanın uzun süre kullanımının zararları ve bu davranış sonucunda ortaya çıkan bağımlılık konusunda diğer iki bölüme göre daha fazla eğitim almaktadırlar. Bunun sonucu olarak da RPD bölümünde okuyan öğrencilerin diğer iki bölüme göre sosyal medya bağımlılıklarının daha az olduğu düşünülmektedir.

Üniversite öğrencilerinin duygusal zekâ düzeylerinin öğrenim gördükleri bölüme göre değerlendirildiğinde, Okul Öncesi Öğretmenliği'nde okuyan öğrencilerin duygusal zekâ düzeylerinin, RPD ve Sosyal Hizmet bölümlerinde okuyan öğrencilere göre daha düşük olduğu görülmektedir. Duygusal zeka ile yapılan diğer araştırmalar incelendiğinde öğrencilerin öğrenim gördükleri bölüm ile duygusal zeka düzeyleri arasında birbirinden farklı sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Kızıl (2012), Mammadov (2015), Soykan (2015) ve Özdemir (2015) ise üniversite öğrencilerinin duygusal zeka düzeyleri ile öğrencilerin öğrenim gördükleri bölümler arasında bir farklılaşmanın olmadığını dile getirmiştir. Duygusal zekanın alt boyutları

değerlendirildiğinde de aynı sonuca ulaşılmıştır. Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümünde öğrenim gören öğrencilerin İyimsizlik/Ruh Halinin Düzenlenmesi, Duyguların Kullanımı ve Duyguların Değerlendirilmesi alt boyutundan aldıkları puanlar, RPD ve Sosyal Hizmet Bölümü'nde öğrenim gören öğrencilere göre daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Üniversite öğrencilerinin sosyal medya bağımlılığı ile sosyal medyayı günlük kullanım süreleri açısından incelendiğinde, sosyal medya bağımlılığı ile sosyal medyayı günlük kullanım süreleri arasında anlamlı düzeyde farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sosyal medyayı günde 1 saatten az kullanan öğrencilerin sosyal medya bağımlılığı, sosyal medyayı günde 1-3 saat, 4-6 saat, 7 ve üzeri saat kullanan öğrencilere göre daha düşüktür. Araştırmada sosyal medyayı günde 1-3 saat arası kullananların, sosyal medyayı günde 4-6 saat ile 7 ve üzeri saat üzerinde kullananlara göre daha fazla az bağımlı oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan diğer araştırmalarda da bu araştırmayla benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Ellison (2007), Foloranmi (2013), Koçak (2012), Silkü Bilgili (2018) de yaptıkları araştırmalarda, günlük olarak sosyal medyayı kullanma süresi arttıkça sosyal medya bağımlılığının da artacağını ifade etmişlerdir. Sosyal medyayı günlük kullanım süresinin artması, zamanla sosyal medyadan vazgeçmemeye yol açabilir. Böylece bireyin sosyal medyada vakit geçirme oranı gün geçtikçe artmaktadır. Bunun da zaman içerisinde sosyal medya bağımlılığına yol açtığı söylenebilir. Alt ölçekler değerlendirildiğinde de alt boyutları ile sosyal medyayı günlük kullanım süreleri açısından da farklılaşma görülmektedir. Sosyal medyayı günde 1 saatten az kullanan öğrencilerin alt boyutlarından aldıkları puanlar, sosyal medyayı günde 1-3 saat, 4-6 saat, 7 ve üzeri saat kullanan öğrencilere göre daha düşüktür. Bu sonuçla örtüşen başka bir çalışmada Aktan (2018), Meşguliyet alt boyutu bakımından sosyal medyayı günlük 5 saat ve üzeri kullanan üniversite öğrencilerinin, sosyal medyayı günlük 1 saatten az, 1-2 saat ve 3-4 arası kullanan üniversite öğrencilerine göre daha fazla bağımlı olduklarını belirtmiştir. Aynı araştırmada Duygu Durum düzenleme ve tekrarlama alt boyutları değerlendirildiğinde sosyal medyayı günde 5 saat ve fazla kullanan öğrencilerin, sosyal medyayı günde 1 saatten az ve 1-2 saat arası kullanan öğrencilere göre sosyal medya bağımlılığının daha fazla olduğu ifade edilmiştir. Yapılan bu araştırmada üniversite öğrencilerinin duygusal zeka düzeyi ve alt boyutları olan İyimsizlik/Ruh Halinin Düzenlenmesi, Duyguların Kullanımı ve Duyguların Değerlendirilmesi ile sosyal medyayı günlük kullanım süresi açısından bir farklılaşma olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum üniversite öğrencilerinin sosyal medyayı kullanım sürelerinin bir çok farklı değişkenler tarafından etkilenebileceği göstermektedir.

Üniversite öğrencilerinin sosyal medya bağımlılığı ile duygusal zeka düzeyleri arasındaki ilişki incelendiğinde, aralarında anlamlı ve negatif yönlü bir ilişkinin olduğu söylenebilir. Bu sonuca göre üniversite öğrencilerinin duygusal zeka düzeyleri arttıkça, sosyal medyaya olan bağımlılıkları azalmaktadır. Sarıçam ve Çelik (2018) üniversite öğrencileri ile yaptıkları araştırmada, duygusal zeka düzeyleri arttıkça sosyal medya bağımlılığının azaldığını ifade etmiştir. Bu sonuca göre duygusal zeka düzeyi yüksek bireylerin, sosyal medyaya bağımlı olmak yerine diğer insanlarla iletişim kurmayı ve sosyalleşmeyi tercih ettiği söylenebilir. Sosyal medya bağımlılığının Duygu Durum Düzenleme, Tekrarlama ve Çatışma alt boyutları ile duygusal zekanın İyimsizlik/Ruh Halinin Düzenlenmesi, Duyguların Kullanımı ve Duyguların Değerlendirilmesi alt boyutları arasında ise anlamlı ve negatif yönlü bir ilişki bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sonuç olarak; araştırma kapsamında üniversite öğrencilerinin sosyal medya bağımlılığı ile duygusal zeka düzeyleri arasında anlamlı ve negatif bir ilişkinin olduğu saptanmıştır. Buna ek olarak üniversite öğrencilerinin öğrenim gördükleri bölümle ve sosyal medyayı kullanım süreleri bakımından ilişkinin farklılıklar gösterdiği saptanmıştır. Bir başka ifade ile üniversite öğrencilerini sosyal medyaya yönelten etkenler değerlendirildiğinde özellikle bireylerin duygusal zeka düzeyleri ile öğrenim gördükleri bölüm gibi değişkenlerin etkili olduğu söylenebilir.

Bu araştırmanın sonuçları değerlendirildiğinde bireyin duygusal zeka düzeyinin artmasının sosyal medya bağımlılığını azalttığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle üniversitelerde, öğrencilerin duygusal zeka düzeylerini arttırmaya yönelik farklı eğitim programları geliştirilmelidir. Bu eğitim programları bireyin kendini ve duygularını ifade etme yeteneğini geliştirme, olumsuz düşünceleri azaltma, stres yönetimi, etkili iletişim becerileri, empati gibi konular göz önünde bulundurularak hazırlanmalıdır.

Üniversite öğrencilerinin öğrenim gördükleri bölümler ele alındığında Okul Öncesi Öğretmenliği ve Sosyal Hizmet Bölümü öğrencilerinin sosyal medya bağımlılığının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu nedenle sosyal medya bağımlılığı ile yapılacak çalışmalar planlanırken bu bölümlere öncelik verilmelidir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin tamamının sosyal medyayı kullandığı belirlenmiştir. Bu nedenle öğrencilerin sosyal medyayı kullanım bilinçlerini arttırmaya yönelik seminer, konferans vb. etkinlikler düzenlenmelidir. Öğrencilerin ilgisini çekecek broşür, kitapçık vb. yazılı materyaller hazırlanmalıdır. Üniversitelerin web sitelerinde sosyal medyanın bilinçli kullanılması ile ilgili bölümler yer almalıdır. Ayrıca öğrencilerin derslere olan ilgilerini ve katılımlarını arttırmak amacıyla dikkatlerini çekebilecek ders içerikleri sosyal medya uygulamaları ile öğrencilerle paylaşılmalıdır.

Bu araştırmanın bazı sınırlılıkları vardır. Araştırma 2018-2019 Eğitim-Öğretim yılında Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde özel bir üniversitede Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, Okul Öncesi Öğretmenliği ve Sosyal Hizmet bölümlerinde öğrenim gören öğrenciler ile yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına, öğrencilerin cevapladığı “Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeği”, “Gözden Geçirilmiş Schutte Duygusal Zeka Ölçeği” ve “Kişisel Bilgi Formu” ndan elde edilen verilerle ulaşılmıştır.

Bu çalışmada üniversite öğrencilerinin sosyal medya bağımlılığı ile duygusal zeka düzeyleri ve bunlar arasındaki ilişki ile öğrenim gördükleri bölüm, sosyal medyayı günlük kullanım süreleri arasındaki ilişki ele alınmıştır. Bundna sonra yapılacak çalışmalarda sosyal medya bağımlılığın akademik başarı, anne-baba tutumları, iletişim becerileri vb. diğer değişkenlerle ilişkisi de ele alınabilir. Ayrıca bu araştırma ilişkisel tarama modeli kullanılan nicel bir çalışmadır. Konunun daha derinlemesine incelebileceği üniversite öğrencilerinin sosyal medyaya bağımlı olma nedenleri, kullanım amaçları vb. konularda nitel araştırmalar da yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Aktan, E. (2018). Üniversite öğrencilerinin sosyal medya bağımlılık düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Erciyes İletişim Dergisi*, 5(4), 405-421.
- Ateş, P. (2018). *Üniversite öğrencilerinde duygusal zekânın sosyal medya bağımlılığına etkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Bar-On, R., Tranel, D., Denburg, N. L., & Bechara, A. (2003). Exploring the neurological substrate of emotional and social intelligence. *Journal Scholar Metrics*, 126(8), 1790-1800.
- Baz, F. Ç. (2018). Sosyal medya bağımlılığı: Üniversite öğrencileri üzerine çalışma. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 9(16), 276-295.
- Berg, B. L. (2001). *Qualitative research methods for the social sciences*. Boston: Allyn & Bacon.
- Çarıkcı, G. (2010). Kişilik, duygusal zeka ve örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişkileri belirlemeye yönelik bir araştırma. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11, 41-65.

- Çemrek, F., Baykuş, H. ve Özaydın, Ö. (2014). Sosyal medya kullanım ve davranışlarının kullanımlar ve doyumlar yaklaşımı bağlamında incelenmesi: Eskişehir Osmangazi Üniversitesi örneği. *Alphanumeric Journal*, 2(2), 61-76.
- Çiftçi, H. (2018). Üniversite öğrencilerinde sosyal medya bağımlılığı. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(4), 417- 434.
- Durmaz, M. (2019). *Üniversite öğrencilerinde internet kullanımı ile yalnızlık ve romantik ilişki doyum düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Yakın Doğu Üniversitesi, Kıbrıs.
- Ellison, N. B., Steinfield, C., & Lampe, C. (2007). The benefits of facebook friends social capital and college students use of online social network sites. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 12(4), 1143-1168.
- Folaranmi, A. O. (2013). A survey of facebook addiction level among selected Nigerian University undergraduates. *New Media and Mass Communication*, 10, 70-80.
- Ganjayeva, N. (2019). *Üniversite öğrencilerinde sosyal medya bağımlılığı, Eysenck'in kişilik envanteri ve özgüven arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Gravetter, J. F., & Forzano, L. B. (2012). *Research methods for the behavioral sciences*. New York: Linda Schreiber-Ganster.
- Güllüce A. Ç. ve İşcan Ö. F. (2010). Mesleki tükenmişlik ve duygusal zeka arasındaki ilişki. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İİBF Dergisi*, 5(2), 7-29.
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kızıl, Z. (2012). *Eğitim bilimleri fakültesi öğrencilerinin duygusal zekalarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Koç Başaran, Y. (2013). Sosyal bilimlerde örnekleme kuramı. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(47), 480-495.
- Koçak, N. G. (2012). *Bireylerin sosyal medya kullanım davranışlarının ve motivasyonlarının kullanımlar ve doyumlar yaklaşımı bağlamında incelenmesi: Eskişehir'de bir uygulama*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Eskişehir.
- Korkmaz, Y. (2017). *Ergenlerde internet bağımlılığın depresyon ve anksiyete üzerine etkisi*. Ankara: Gece Kitaplığı Yayıncılık.
- Mammadov, E. (2015). *Duygusal zeka ile akademik başarı ilişkisi: Turizm lisans öğrencileri üzerine araştırma*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Aydın.
- Mayer, J. D., Dipaolo, D., Maria, T., & Salovey, P. (1990). Perceiving affective content in ambiguous visual stimuli: A component of emotional intelligence. *Journal of Personality Assessment*, 54(3), 772-781.
- Özdemir, M. (2015). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin duygusal zekaları ile yaşam doyumlarının incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Erzurum.
- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2003). Trait emotional intelligence: Behavioral validation in two studies of emotion recognition and reactivity to mood induction. *European Journal of Personality*, 17(1), 39-57.
- Reisoğlu, İ., Gedik, N. ve Göktaş, Y. (2013). Öğretmen adaylarının özsaygı ve duygusal zekâ düzeylerinin problemleri internet kullanımıyla ilişkisi. *Eğitim ve Bilim*, 38(170), 15-165.

- Sarıçam, H. ve Çelik, İ. (2018). *Duygusal zekâ ve sosyal medya bağımlılığı arasındaki ilişkinin incelenmesi*. 6th International Congress on Curriculum and Instruction'da sunulan bildiri, Kars, Türkiye.
- Schutte, N. S., Maloluff, J. M., Hall, L. E., Haggarty, D. J., Cooper, J. T., Golden, C.J., et. al. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 25, 167-177.
- Soykan, H. (2015). *Psikoloji bölümü ve mühendislik-mimarlık bölümlerinde okuyan öğrencilerin duygusal zeka düzeylerinin karşılaştırılması*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Silkü Bilgili, H. A. (2018). Sosyal medya kullanımı ile sosyal medya bağımlılık düzeylerinin belirlenmesine yönelik bir araştırma: Ege Üniversitesi örneği. *Erciyes İletişim Dergisi*, 5(4), 351-369.
- Şahin, C. Ve Kumcağız, H. (2017). Narsisizm ve benlik saygısının sosyal medya bağımlılığı üzerindeki yordayıcı rolü. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 8(30), 2136-2155.
- Tuğrul, C. (1999). Duygusal zeka. *Klinik Psikiyatri Dergisi*, 1, 12-20.
- Ünlü, F. (2018). Orta yaş üstü bireylerde sosyal medya bağımlılığı ve sosyal izolasyon. *Pesra Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(1), 161-172.
- Tutgun Ünal, A. (2015). *Sosyal medya bağımlılığı: Üniversite öğrencileri üzerine bir araştırma*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Türken, H., Es, B. ve Çalım, S. İ. (2017). Öğrenci ebelerin duygusal zekaları ile iletişim becerileri arasındaki ilişki. *Celal Bayar Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 3(4), 447-452.
- Usta, S. (2017). *Üniversite öğrencilerinde internet bağımlılığı ve duygusal zeka arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Yılmaz, Ö. Y., & Bulut Serin, N. (2021). The analysis of adolescents attitude to social media and their loneliness level. *Ilkogretim Online*, 20(1), 318-326.
- Young, K. S. (2004). Internet addiction: A new clinical phenomenon and its consequences. *The American Behavioral Scientist*, 48(1), 402-441.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Social media addiction has also emerged due to internet addiction. In researches, it has been a significant number of researches have examined internet addiction by associating with social media addiction. Social media applicants go on to exist with the internet. So, it is necessary to think about internet and social media together and make an evaluation accordingly (Ünlü, 2018). The increasing use of social media has also appeared some problems. When the problems of social media addiction are examined, it can be told that social media is an indispensable part of life (Şahin & Kumcağız, 2017). Now, social media addictions causes many problems. At the beginning of these, people can't express their feelings clearly.

Emotional intelligence has been described in many different ways by experts in this field. Mayer et al. (1990) described emotional intelligence as the ability to monitor the feelings and feelings of the individual and others, to understand the difference between the feelings and to

direct them with their own thoughts and behaviours. Bar-On et al. (2003) expresses as interrelated emotional and social abilities. Emotional intelligence shows the needs, impulse and value judgements that direct the people's behaviour. It is also an important determinant of the people's relations with the individuals around him and his success in his profession (Güllüce & İşcan, 2010).

Moreover, it is clear that this is an indispensable part of life and it causes some negative results. One of the most important of it is social media addiction. It can be thought that people's emotional intelligence levels can't be sufficient and can be an important reason for internet and social media addiction. In this study, it is aimed to examine the relationship between the levels of emotional intelligence and social media addiction of university students.

The answers of the following questions have been researched:

1. What is the level of social media addiction and emotional intelligence of university students?
2. Is there an important difference in the levels of social media addiction and emotional intelligence in terms of the departments of university students?
3. Is there a meaningful difference in social media addiction and emotional intelligence levels of daily life of university students in terms of their daily use?
4. Is there a significant relationship between social media addiction and emotional intelligence levels of university students?

Methods

The aim of this study is to research the relationship between social media addiction and emotional intelligence levels of university students. Relational scanning method has been used from descriptive survey model.

The content of the investigation is the students studying in the department of Guidance and Psychological Counseling, Preschool Education and Social Services at a private university in the Turkish Republic of Northern Cyprus in the 2018-2019 academic year. In the study, "appropriate sampling" method has been used. Appropriate sampling is one of the most used sampling types in social sciences. Appropriate sampling is the selection of the appropriate sample for the researcher (Koç Başaran, 2017). The sample of the study involved 364 students who have been educated in Guidance and Psychological Counseling, Preschool Education and Social Work at a private university in Turkish Republic of Northern Cyprus during the 2018-2019 at the Academic Year Fall Semester.

In this study, Personal Information Form, Social Media Addiction Scale and Revised Schutte Emotional Intelligence Scale were used as a data collection tool.

Results

The results for subscale of Social Media Addiction Scale is for Occupation subscale $\bar{x}=34,51\pm 9,65$; for Mood Regulation subscale $\bar{x}=13,20\pm 4,59$; for reiteration subscale $\bar{x}=10,96\pm 4,87$; and for Conflict subscale $\bar{x}=35,25\pm 13,25$. The general score for Social Media Addiction Scale of students is calculated as $\bar{x}=93,93\pm 26,18$. It is seen that the minimum score is 41 and the maximum score is 186 for Social Media Addiction Scale.

24,15 % of the students who participated to the research don't have the social media addiction, 43,68 % of them have less social media addiction, 26,37 % of them have social media addiction on medium level, 5,22 % of them have higher social media addiction and 0,55 % of them have very high social media addiction.

It was determined that there is a significant difference between the students for the Mood Regulation subscale of Social Media Addiction Scale according to the departments where they

have had formation ($p < 0,05$). The scores of the students studying in the Guidance and Psychological Counseling Department for Mood Regulation subscale are lower than the scores of the students studying in the Pre-School Teaching Department and Social Service Department.

It is determined that there is a significant difference in Social Media Addiction Scale total scores and scores of Occupation, Mood Regulation and Conflict subscales of Social Media Addiction Scale according to the social media daily usage of the college students ($p < 0,05$). Students who spent less than 1 hour on social media have lower scores for total Social Media Addiction Scale scores and cores for the subscale of Social Media Addiction Scale than the students spend 1 -3 hours, or 4-6 hours or 7 hours or more. Also, students who spend 1 – 3 hours on social media on a day have significantly lower scores for total Social Media Addiction Scale scores and Occupation, Mood Regulation, Reiteration and Conflict subscales of Social Media Addiction Scale than the students who spend 4-6 hours time on social media on a day.

There is a statistically significant and on negative direction correlation between the scores of Mood Regulation sub-dimension of Social Media Addiction with the scores of Exercising of the Feelings sub-dimension of Revised Schutte Emotional Intelligence Scale. It is also seen that there are statistically significant and negative direction correlations between the scores of the Reiteration sub-dimension of Social Media Addiction with Optimism/mood Regulation, Exercising of the Feelings and Evaluation of the Feelings of Revised Schutte Emotional Intelligence Scale. There is a statistically significant and negative direction correlation between the scores of Conflict sub-dimension of Social Media Addiction with Optimism / Mood Regulation, Exercising of the Feelings and Evaluation of the Feelings sub-dimensions of Revised Schutte Emotional Intelligence Scale.65+92,603263,

Discussion And Conclusion

In this study, the relationship between social media addiction and emotional intelligence levels of pre-school education, guidance and psychological counseling and social service departments of a private university between 2018-2019 and whether there is a difference between these variables according to some variables have been evaluated.

In the content of the study, it may be said that university students are less dependent on social media in terms of their scores from Social Media Addiction Scale. Similar results have been achieved in studies with social media addiction.

When the sub-dimensions have been examined, it is showed that there is no dependency on the sub-dimensions of business, emotion and repetition sub-dimensions, and there is no dependency on conflict sub-dimension.

When the scores of university students from Revised Schutte Emotional Intelligence Scale who participated in the study have been analyzed, it can be said that their emotional intelligence levels have been above the average. It has been concluded that university students scored higher than the sub-dimensions of emotional intelligence.

When the social media addiction levels of the university students have been examined according to the departments they have studied, it has been concluded that the students who have been studying in the Preschool Education and Social Work Department had higher social media addiction scores than the students who have been studying in the Guidance and Psychological Counseling Department. Different results have been reached in the studies conducted on the subject.

When the emotional intelligence levels of the university students are evaluated according to the departments that they are studying, it has been seen that the emotional intelligence levels of the students who are studying in Preschool Education are lower than the students studying in and Social Work departments.

When the relationship between social media addiction and emotional intelligence levels of university students has been examined, it can be appeared that there is a significant and negative relationship between them. According to these results, as the emotional intelligence levels of university students increase, their dependence on social media decreases.

Ortaokul Matematik Öğretmeni Adaylarının Matematik Öğretimi İçin Tasarladıkları Oyunların Farklı Açılardan Ele Alınması*

Analysis of Games Designed by the Secondary School Pre-Service Mathematics Teachers

Tuğba BARAN KAYA¹, Tuba GÖKÇEK²

¹ Sorumlu Yazar, Dr. Arş. Gör., Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Eğitim Fakültesi, Kırıkkale Üniversitesi, Türkiye, tugbabaran@kku.edu.tr, (<https://orcid.org/0000-0001-9924-4352>)

² Prof. Dr., Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Eğitim Fakültesi, Kırıkkale Üniversitesi, Türkiye, tubagokcek@kku.edu.tr, (<https://orcid.org/0000-0003-2923-070X>)

Geliş Tarihi: 05.07.2021

Kabul Tarihi: 08.10.2021

ÖZ

Bu çalışmada “Oyunla Matematik Öğretimi” dersini almış olan İlköğretim Matematik Öğretmenliği Anabilim Dalı öğrencilerinden matematik derslerinde kullanılacak oyunlar tasarlamaları istenmiştir. Araştırma için oyun tasarlamaya gönüllü 38 öğrencinin oyunları, oyun türleri, oyunun oynandığı mekan, sınıf seviyesi, öğrenme alanı, pekiştirme veya öğretim amaçlı olması, oyuncu sayısı bakımından sınıflandırılmıştır. Bu sınıflandırma yapılırken betimsel analiz tekniğinden faydalanılmıştır. Verilerin depolanması ve analizi MAXQDA Analytics Pro 2018 programı üzerinde yapılmış ve veriler MAXQDA haritaları şeklinde sunulmuştur. Ayrıca kategorilere ilişkin oyun örnekleri sunulmuş, bu oyunların matematik öğretimine kazandırılması hedeflenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında oyunların neredeyse tamamının pekiştirme amaçlı olduğu görülmüştür. Oyun türlerine bakıldığında ise oyunların büyük bir çoğunluğunun masa/kart oyunları türünde tasarlandığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca diğer sınıf düzeylerine göre 8. sınıf düzeyi için daha az oyun tasarlanmışken, Sayılar ve İşlemler öğrenme alanı oyun tasarlamak için en çok tercih edilen öğrenme alanı olmuştur. Öğretmen adayları çoğunlukla tüm sınıf katılımını ya da en az 2-3 kişinin katılımını gerektiren oyunlar tasarlamayı tercih etmişlerdir. Oyunların oynanacağı mekan olarak ise öğretmen adaylarının hem sınıf hem de sınıf dışında oynanabilecek oyunlara yöneldikleri söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Oyunla matematik öğretimi, oyun tasarlama, ortaokul matematik öğretmeni adayı.

ABSTRACT

In this study, the students of the Elementary School Mathematics Teaching Department who took the course "Teaching Mathematics with Games" were asked to design games that can be used in mathematics lessons. The games designed by 38 students were classified in terms of game types, the platform it is played, class level, learning area, teaching purposes, and the number of players. Descriptive analysis technique was used to make this classification through MAXQDA Analytics Pro 2018 program and the data were presented as MAXQDA maps. The results of the study show that all games are designed for teaching purposes. In terms of game types, the majority of the games are designed as board / card games. Less games are designed for the 8th grade level compared to other grade levels. Games are mostly used to

* Bu çalışma 4-6 Aralık 2020 tarihleri arasında düzenlenen 2. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi'nde bildiri olarak sunulmuş ve özeti “Özet Metin Bildiri Kitabı”nda basılmıştır.

teach number and four operations subjects in maths. The participants mostly preferred to design games that required the participation of the whole class or the participation of at least 2-3 people. In terms of game places, they tend to design games that can be played both indoor and outdoor.

Keywords: Game based mathematics teaching, game design, secondary school teacher candidates of mathematics.

GİRİŞ

Oyun, oyuncuların ölçülebilir bir şekilde sonuçlanan, kurallara bağlı yapay bir mücadeleye girdiği bir sistemdir (Salen ve Zimmerman, 2003). Kurallar, hedef ve amaçlar, dönütler, mücadele/yarışma içerme, etkileşim, sunum ve hikaye olmak üzere 6 bileşeni olan (Prensky, 2001) oyunun birçok farklı türü olduğunu söylemek mümkündür. Bu türlerden biri olan masa oyunları bir zeminin üzerinde çeşitli materyallerle oynanan ve belli kuralları olan oyunlardır (Bayram, 2015). Masa oyunları, her yaşta insana her konuda uygulamalı olarak beceri ve bilgi gelişimi sağlamak için önemli bir araçtır. İyi tasarlanmış masa oyunları sadece ilgi çekici bir atmosfer yaratmakla kalmaz, aynı zamanda içeriğe odaklanmak ve öğrenmeyi pekiştirmek ve uygulamak için eğlenceli, ancak rekabetçi bir ortam sağlar (Treher, 2011). Bir diğer tür olan eğitsel bilgisayar oyunları, öğrencilerin eğlenirken öğrendikleri, onları motive eden, diğer öğretim tekniklerini zenginleştiren ve onların tamamlayıcısı olan oyunlardır (Çankaya ve Karamete, 2008). Geleneksel oyunlar ise nesilden nesile bir miras olarak aktarılmış kuralları olan oyunlardır. Çocukların gelişimine önemli ölçüde katkıları olan geleneksel oyunlar kimi zaman türküsü, şarkılı, danslı, tekerlemelidir, kimi zaman bilmecelidir, kimi zamansa oynamak için bazı araçlara ihtiyaç duyulur (Emin, 2019). Yukarıda bahsi geçen oyun türleri dışında spor oyunları, halk oyunları, tiyatro oyunları vb. gibi birçok oyun türü bulunmaktadır. Bir de aslında oyun olmayan içeriklerin tasarımında puan, rozet, liderlik tahtası, ödül gibi oyun elementlerinin kullanıldığı oyunlaştırma kavramı (Deterding, O'Hara, Sicart, Dixon ve Nacke, 2011) karşımıza çıkmaktadır.

Hangi türü olursa olsun oynayan kişinin keyifli zaman geçirmesini sağlayan oyunun, gerek çocuklar gerekse yetişkinler için bir eğlence aracı olarak görülmesine rağmen, özellikle çocuğun ayrılmaz bir parçası olduğunu söylemek mümkündür (Çavuş, Kulak, Berk ve Öztuna Kaplan, 2011). Nasıl ki bir çocuğun bedensel ve ruhsal gelişimi için sağlıklı beslenmesi ve uyuması gerekiyorsa, yeteri kadar oyun oynaması da gerekmektedir. Kaldı ki oyun oynamak çocuğun kendini ve yeteneklerini keşfetmesine, paylaşımcı biri olmasına da katkıda bulunur (Başün ve Doğan, 2020). Bunlar dışında da birçok bilgi ve becerinin farkında olmadan oyun içinde kazanıldığı bilinmektedir (Girmen, 2012). Bu becerilerden bazıları grupla karar alma, sayılarla işlem yapma, planlama, stratejik hareket etme, iletişim kurma, sorgulama, veri işleme vs.'dir (Kirriemur ve McFarlane, 2004). Ayrıca oyunun çocukların dikkatlerini geliştirdiğine dair kanıtlar sunan araştırmalar da bulunmaktadır (Akandere, 2006; Orhan, 2018). Elbette oyunların katkılarını sadece bilgi ve beceri bakımından düşünmemek gerekir. Oyunların duyuşsal ve psikomotor açıdan da katkıları olduğu bilinmektedir (Ulutaş, 2011). Durkin ve Barber (2002) oyun oynayan ergenlerin ailelerine yakın ilişki kurma, okula bağlılık, boş zaman faaliyetlerine katılım, zihinsel sağlığı pozitif yönde etkilemesi, madde kullanımı, benlik kavramı, arkadaşlık kurma ve ebeveynlere bağlılık açısından daha olumlu sonuçlara sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır. Davranışsal boyutta yaklaşıldığında okul öncesi ve ilkökul seviyesindeki öğrenciler daha çok psikomotor özelliklerin ön planda olduğu oyunlar oynarlarken, sonrasında bilişsel özelliklerin önem kazandığı oyunlar ön plana çıkmaktadır (Gürbüz, Gülburnu ve Şahin, 2017).

Çocuklar için sayısız faydasının yanında, öğretim niteliğine sahip olarak tasarlanan oyunların sınıf ortamında öğretmen ve öğrencilere önemli katkılar sağladığı da bilinmektedir (Kablan, 2010). Çünkü oyunlar öğrencilere klasik öğrenme ortamlarında erişimi pek mümkün olmayan kişisel öğrenme deneyimleri sağlar (Vos, Meijden ve Denessen, 2011). Özellikle de

öğrencilerin en çok zorlandıkları ve korktukları ders olan matematiği oyunla öğretmek, matematiği sevdirmede ve öğretmede etkili olabilir. Ayrıca öğrencilerin matematiğe dair korkularının üstesinden gelmelerinde, ön yargılarını aşmalarında, hatta onları motive etmede de etkili olabilmektedir (Uygun ve Hakkoymaz, 2019). Bunun yanında oyun yoluyla matematiği oluşturan soyut kavramları daha somut hale getirip, çocukların matematiği daha iyi anlayabilmeleri sağlanabilir (Soylu, 2001). Böylece öğrenirken aynı zamanda eğlenceli vakit de geçirmeleri sağlanabilir (Hacısalihioğlu Karadeniz, 2018).

Literatürde oyunla matematik öğretimini ele alan birçok çalışma yer almaktadır. Bu çalışmalardan bazıları oyunlarla matematik öğretiminin erişime (Başün ve Doğan, 2020; Beyhan ve Tural, 2007; Biriktir, 2008; Tural, 2005) veya tutuma (Çankaya ve Karamete, 2008; Tural, 2005) olan etkisini ele alırken, bazıları oyunlara dair öğrenci (Başün ve Doğan, 2017; Şahin, 2016), öğretmen (Doğan ve Sönmez, 2019; Gürbüz, Gülburnu ve Şahin, 2017; Özata ve Çoşkuntuncel, 2019), öğrenci-öğretmen (Duran ve Kaplan, 2014) veya öğretmen adaylarının (Saygı ve Alkaş Ulusoy, 2019; Topçu, Küçük ve Göktepe, 2014; Usta vd., 2017; Yıldız Durak, 2019; Yıldız Durak ve Karaoğlan Yılmaz, 2019) görüşlerini incelemiştir. Birçok çalışmada oyunların öğretimde etkili olduğu her ne kadar sıklıkla dile getirilse de, öğretim ortamlarına entegre edilen oyun örnekleri nispeten azdır (Linehan, Kirman, Lawson ve Chan, 2011). Ancak oyunun daha geniş bir disipline nasıl uyacağı kritik bir husustur (de Freitas, 2018). Öyle ki oyunları bir öğretim ortamına entegre etmek sanıldığı kadar kolay değildir. Birçok karmaşık kaynağın düzenlenmesini gerektirir (de Freitas, 2018; Marklund ve Alklind Taylor, 2016). Kaldı ki öğretim ortamlarında oynanan her oyunun öğrencilere eğlenceli gelmeyeceği, öğrencilerde katılma isteği uyandırmayacağı ve öğretimi hedefe ulaştırmayacağı da bir gerçektir (Gürbüz, Gülburnu ve Şahin, 2017). Bu düşünceden hareketle bu çalışmada ortaokul matematik öğretmeni adaylarından matematik öğretmek için oyunlar tasarımları istenmiştir. Daha sonra tasarladıkları oyunlar oyun türleri, oyunun oynandığı mekan, sınıf seviyesi, öğrenme alanı, pekiştirme veya öğretim amaçlı olması, oyuncu sayısı bakımından sınıflandırılmıştır. Ayrıca araştırmanın amaçlarından biri de ortaokul matematik derslerinde kullanılacak oyunlardan örnekler sunabilmektir. Bu amaçla farklı sınıf seviyeleri, oyun türleri, öğrenme alanları, oyunların oynandığı mekanlara ve amaçlarına ilişkin oyun örnekleri sunulmuştur.

YÖNTEM

Araştırmada nitel araştırma tekniklerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışması süreç, olaylar, kişiler gibi olgulara ışık tutmak için tercih edilen bir desendir (Creswell, 2013). Bu çalışmada durum çalışması deseni kullanılmasının nedeni genelleme amaçlanmadan, matematik öğretmeni adaylarının derslerinde materyal olarak kullanmak üzere tasarladıkları oyunlara dair zengin bir anlayış sağlayabilmektir.

2.1. Katılımcılar

Araştırmanın katılımcılarını İç Anadolu Bölgesi'nde bir üniversitenin "Oyunla Matematik Öğretimi" dersini almış 2. Sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Bu öğrencilerden 31'i kız 7'si erkek öğrencidir. Öğrencilerin genelinin oyunla matematik öğretimi hakkında olumlu tutuma sahip oldukları gözlenmiş ve katılımda gönüllülük esas alınmıştır. Araştırmaya başlamadan önce öğrencilere, dersin sonunda hazırlayacakları oyunların bir çalışmada doküman olarak yer alacağı ve araştırmanın yürütülme biçimi hakkında bilgi verilmiştir. Oyun tasarlama süreci tamamlandıktan sonra ise araştırma bulgularını desteklemek, matematik öğretimine yardımcı oyunları literatüre kazandırmak amacıyla, öğrencilerin hazırlamış oldukları oyunlardan birkaç görsele ve bir paragraflık kısa açıklamalara yer verilmek istendiği, yazılı bir izin belgesi olarak kendilerine sunulmuştur. Ayrıca bu belgede oyunların tamamına çalışmada yer verilmeyeceği ve araştırmanın hiçbir yerinde öğrencilerin isimlerinin geçmeyeceği de belirtilmiştir. Bu

kapsamda oyunlarının araştırma metninde kullanılmasına onay veren öğrencilerin oyunlarına burada yer verilmiştir.

2.2. Veri Toplama Aracı

Araştırmanın dokümanlarını 2019-2020 eğitim döneminde İlköğretim Matematik Öğretmenliği Programının 2. sınıfına devam eden “Oyunla Matematik Öğretimi” dersini almış 38 öğretmen adayının tasarlamış oldukları oyunlar oluşturmaktadır. Bu öğretmen adaylarına bir dönem boyunca Oyunla Matematik Öğretimi dersinde oyunların özellikleri, tasarlanma ilkeleri, matematik öğretimine entegrasyonu, oyun türleri ve örnekleri hakkında dersi yürüten araştırmacılardan biri tarafından detaylı bilgi verilmiştir. Toplam 12 hafta boyunca hafta hafta işlenen konular “oyun ve oyun türleri (1. Hafta), oyuna yönelik kuramsal yaklaşımlar (2. Hafta), matematik öğretiminde oyunların önemi (3. Hafta), matematiksel kavramların oyunla öğretimi (4-5. Hafta), teknolojik oyunlar ve matematik öğretimi (6. Hafta), matematiğe yönelik oyun tasarlama, uyarlama süreci (7. Hafta), matematik öğretim programı kazanımlarına uyarlanmış çeşitli oyunlardan örnekler (8. Hafta), matematikçiler tarafından geliştirilen bazı oyunların incelenmesi (9. Hafta), zeka oyunları-mantık oyunları (10. Hafta), bulmacalar (11. Hafta), ve oyun teorisi (12. Hafta),’dir. Öğrencilere oyun tasarımı için gereken detaylı bilgiler ilk 8 hafta verildikten sonra, 5 hafta içinde oyun tasarımlarını tamamlamaları istenmiştir.

2.3. Verilerin Toplanması ve Analizi

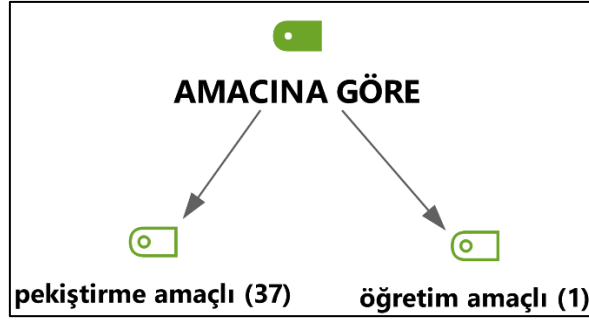
Oyunla Matematik Öğretimi hakkında detaylı bilgiler verilmesinin ardından öğretmen adaylarından gerek bir kazanımın gerekse bir ünitenin öğretimine yönelik veya alıştırmaya amaçlı oyunlar tasarlamaları istenmiştir. Katılımcılar oyun türlerinin (geleneksel oyunlar, bilgisayar oyunları, zeka ve strateji oyunları, masa oyunları, oyunlaştırma), sınıf seviyesinin seçimi (5, 6, 7 veya 8. sınıf) konusunda özgür bırakılmıştır. Ayrıca katılımcılardan tasarladıkları oyunların yanı sıra kuralların ve oynanış biçiminin bulunduğu ayrıntılı bir oyun kılavuzu hazırlamaları istenmiştir. Oyunlar grup şeklinde değil bireysel olarak hazırlanmış olup, öğrencilerden 5 hafta içinde oyunlarını tamamlamaları istenmiştir. Öğrenciler hem ilk 8 haftalık öğretim sürecinde, hem de bu 8 haftayı izleyen 5 haftalık oyun tasarlama sürecinde gerektiğinde araştırmacılara danışabilmiş, bu süreçte oyun tasarımlarına müdahale etmeden kendilerine gereken destek sağlanmış. Elde edilen veriler betimsel analize tabi tutulmuştur. Analizler yapılırken nitel veri analiz programlarından MAXQDA Analytics Pro 2018 programından faydalanılmıştır. Katılımcılar tarafından tasarlanan oyunlar oyun türleri, sınıf seviyesi, öğrenme alanı ve alt öğrenme alanı, pekiştirme veya öğretim amaçlı olması, öğrencilerin katılım durumu, oyunun oynanacağı mekan açısından kategorize edilmiştir. Kodlamanın güvenilirliği açısından verilerin %20’si diğer araştırmacı tarafından da kodlanmış ve yüksek uyum tespit edilmiştir.

BULGULAR

Verilerin analizi sonucu elde edilen bulgular aşağıda MAXQDA haritaları yoluyla sunulmuş, her bir kategoriye ilişkin öğretmen adaylarının tasarlamış oldukları oyun örneklerine de yer verilmiştir. Bulgular başlıklar halinde sunulmuştur.

3.1. Öğretmen Adaylarının Tasarladıkları Oyunların Amacı

Tasarlanan oyunların pekiştirme veya öğretim amaçlı olmasına göre dağılımına ilişkin veriler Şekil 1’de yer alan MAXQDA haritasında görülmektedir.



Şekil 1. Öğretmen Adaylarının Tasarlamış Oldukları Oyunların Amacı

Matematik öğretmeni adayları oyunlarını herhangi bir konunun öğretimi veya pekiştirilmesi için tasarlama konusunda özgür bırakılmış, ancak bir öğretmen adayı dışında diğer öğretmen adayları ($f=37$) konunun öğretilmesinin ardından pekiştirme amacı güden oyunlar tercih etmişlerdir. Aşağıdaki şekilde (Şekil 2) görseline yer verilen oyun konunun öğretimi sırasında kullanılacak tek oyundur.



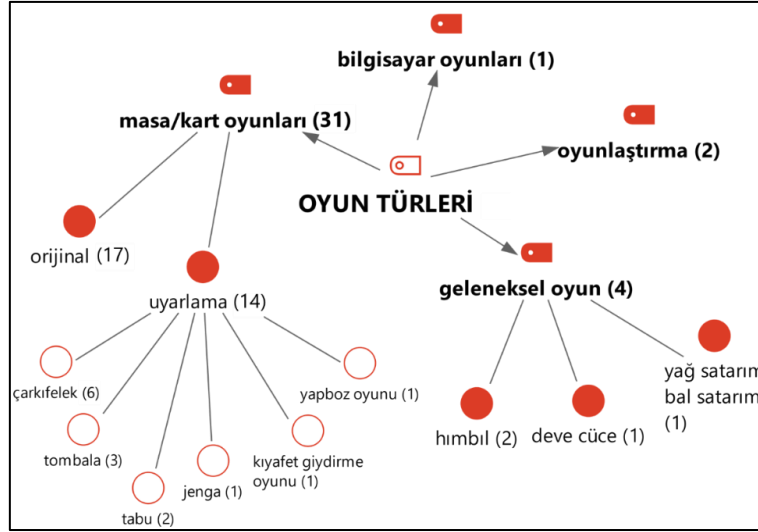
Oyun 1

Şekil 2. Konunun Öğretiminde Kullanılacak Oyun

Cisimlerin farklı yönlerden görünümü alt öğrenme alanının öğretimi aşamasında kullanılması hedeflenen “Şekerli küpler” oyununda sınıf, her grupta 4 öğrenci olacak şekilde gruplara ayrılır. Her grup için önceden hazırlanmış her birinde aynı soruların olduğu soru zarfları dağıtılır. Soru zarfları gruplara dağıtıldıktan sonra öğretmen, öğrencilerin ellerindeki soruyu çözmeleri için 120 sn olan süreyi başlatır. Öğretmen adayı öğrencilerin kâğıt üzerinde gördükleri yapının farklı yönlerden görünümünü zihinlerinde canlandırmakta zorlanabilecekleri yaklaşımından yola çıkmıştır. Oyun materyalleri olan renkli küpler ve ellerindeki küp şekerler sayesinde yapıyı farklı yönlerden daha rahat görebileceklerini düşünmektedir.

3.2. Öğretmen Adaylarının Tasarladıkları Oyunların Türleri

Katılımcı öğretmen adaylarının tasarladıkları oyunların türüne ilişkin veriler Şekil 3’te yer alan MAXQDA haritasında görülmektedir.



Şekil 3. Öğretmen Adaylarının Tasarladıkları Oyunların Türleri

Şekil 3'te görüldüğü üzere matematik öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu (f=31) derslerinde kullanmak üzere masa/kart oyunlarını tercih etmişlerdir. Bu oyunlardan bazıları bilinen masa/kart oyunlarının uyarlaması iken, bazıları ise orijinaldir. Aşağıda bu oyunlardan bazılarına ilişkin örnekler yer almaktadır.



Şekil 4. Katılımcıların Tasarladıkları Orijinal Masa/Kart Oyunlarından Örnekler

Şekil 4'te yer alan oyunlardan ilki olan “*Problemlî Zıplayış*” oyunu; 4 kişilik bir masa oyunudur ve 4 adet kurbağa piyonu bulunmaktadır. Bu oyunun kuralları sınıfta uygulanabilecek şekilde hazırlanmıştır. Sınıf dört takıma ayrılarak her takım bir kurbağayı temsil edecektir. Her kurbağaya ait 9 nilüfer yaprağından, sonu sineğe ulaşan yollar bulunmaktadır. “*Doppio*” ise hafıza oyunu mantığından yola çıkılarak oluşturulmuş, bir yüzeyde arka yüzü çevrili olarak duran kartları çiftler halinde ters çevirerek eşleşmeleri bulmayı amaçlayan bir kart oyunudur.

17 öğretmen adayı ise bilinen masa/kart oyunlarını matematik dersine uyarlamayı tercih etmişlerdir. En çok uyarlanan oyun çarkıfelek olurken (f=6), tombala (f=3), tabu (f=2), jenga (f=1), kıyafet giydirmeye oyunu (f=1), yapboz oyunu da (f=1) diğer tercih edilen oyunlar arasındadır. Aşağıda Şekil 5'te bu oyunlardan örnekler yer almaktadır.



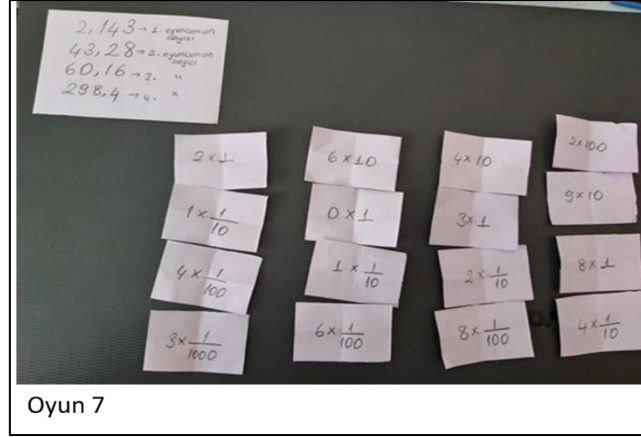
Şekil 5. Katılımcıların Tasarladıkları Uyarılma Masa/Kart Oyunlarından Örnekler

Yukarıda görülen Oyun 4 Jenga oyunundan uyarlanmış olup, adı “DengeMat”tır. 4 oyuncu için tasarlanmış olan bu oyunda üzerinde sarı, mavi, kırmızı dilimler olan bir çark bulunmaktadır. Çarkı çeviren oyuncu soruya doğru yanıt verdiğiğinde cevapladığı soru kartının renginde istediği bir DengeMat tahta bloğunu çeker ve çektiği bloğu en üste yerleştirir. Oyuncu soruya yanlış yanıt verdiğiğinde ya da süre bittiğinde verecek bir yanıt olmadığında rakiplerinin fikir birliği ile söylediği DengeMat tahta bloğunu çeker ve çektiği bloğu en üste yerleştirir. DengeMat kulesini yıkan oyuncu oyunu kaybeder.

Oyun 5 ise “Tombmatik” isimli tombala oyununun bir versiyonudur. Bu oyun 5. sınıf düzeyindeki ondalık gösterim ve yüzdelerle ilgili bazı kazanımların (M.5.1.5.2. Paydası 10, 100 veya 1000 olan bir kesri ondalık gösterim şeklinde ifade eder; M.5.1.5.4. Paydası 10, 100 veya 1000 olacak şekilde genişletilebilen veya sadeleştirilebilen kesirlerin ondalık gösterimine yazar ve okur; M.5.1.6.1. Paydası 100 olan kesirleri yüzde sembolü (%) ile gösterir; M.5.1.6.2. Bir yüzdelik ifadeyi aynı büyüklüğü temsil eden kesir ve ondalık gösterimle ilişkilendirir, bu gösterimleri birbirine dönüştürür.) pekiştirilmesi amacıyla tasarlanmıştır. Oyunun içinde 10 tane oyun kartı bulunur. Sınıftaki öğrenci sayısı 11’e bölünür. Gruplardaki kişi sayısı yaklaşık 2-3 kişi olur. 10 tane gruba oyun kartları dağıtılır. Kalan grup ise öğretmen masasının üstünde içinde 120 tane kesir sayısı bulunan torbadan rastgele oyun pulu çeker ve çektikleri sayıyı yüksek sesle kesirlerin okunuş kuralına göre okur. Kesirlerin okunuşunu yanlış yapan öğrenci torbayı diğer oyuncuya verir. Oyun kartı bulunan öğrenciler ise, kartların üstünde bulunan yüzdelik ve ondalık gösterimi verilen sayıları kesir haline dönüştürür ve eğer gerekiyorsa o kesri sadeleştirip genişleterek, arkadaşların okuduğu sayılardan hangisine karşılık geliyorsa o oyun pulunu alır ve kartının üstünde bulunan ondalık veya yüzdelik sayıyı kapatır. Bütün sayıları kapatan grup oyunu kazanır ve öğretmen masasında sayıyı okuyan gruba yer değiştirir.

Bir diğer oyun olan “Çevir Çöz” (Oyun 6) 6. sınıf Sayılar ve İşlemler öğrenme alanının birden fazla kazanımının pekiştirilmesi amacıyla hazırlanmış, bir nevi genel tekrar işlevi görmektedir. Bu oyunda sınıf mavi, yeşil ve kırmızı olmak üzere üç gruba ayrılır. Mavi gruptan başlayarak bir kişi gelir ve çarkı çevirir. Eğer üstünde soru yazan bölüm denk geldiyse soruyu çözer. Her doğru çözülen soru için takım 100 kazanır. Yanlış çözüldürse takımdan 50 puan eksilir. Eğer çarkı çevirdiğinde “PAS” gelirse puan yükleme olmadan diğer gruba geçer. Çark çevrildiğinde “İFLAS” bölmesi gelirse takımın sahip olduğu puan sıfırlanır. Çark çevrildiğinde “CEZA” kısmına gelirse eğer ceza kartlarından birer kart seçilerek o cezalar yerine getirilir.

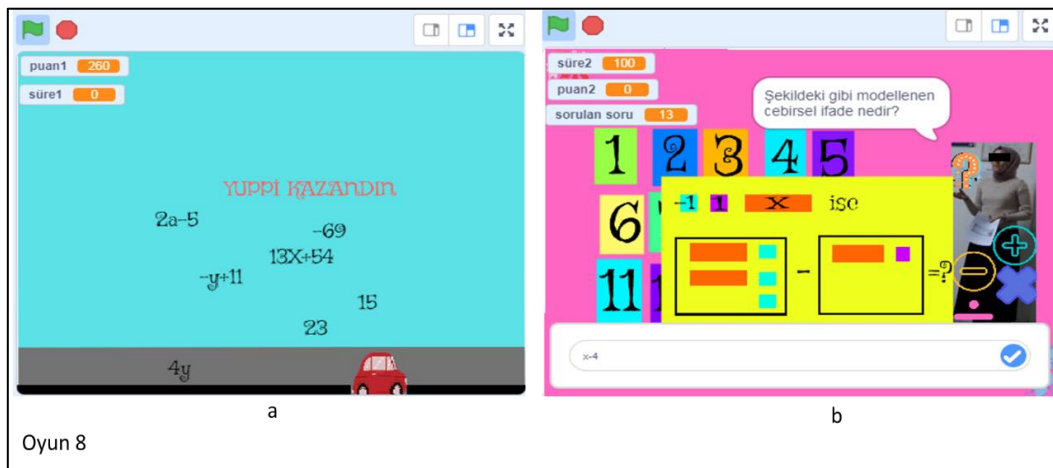
Dört öğretmen adayı ise masa/kart oyunu yerine geleneksel bir oyunu matematik öğretimine uyarlamışlardır. Oyun tasarımları için bir öğretmen adayı “Yağ Satarım Bal Satarım”, 1 öğretmen adayı “Deve Cüce” oyununu tercih ederken, 2 öğretmen adayı da “Hımbıl” oyununu uygun gördükleri matematik kazanımlarına uyarlamayı tercih etmişlerdir. Bu öğretmen adaylarından biri “*Ondalıklı Hımbıl*” ismini verdiği oyunda Hımbıl oyununu “M.6.1.6.2. Ondalık gösterimleri verilen sayıları çözümler.” kazanımının öğretiminin ardından pekiştirme amacıyla uyarlamıştır (Şekil 6).



Şekil 6. Geleneksel Oyunumuz Hımbıl'ın Matematik Dersine Uyarlanmış Biçimine Bir Örnek

Yukarıda görseli verilen “*Ondalıklı Hımbıl*” oyununa başlamadan önce gruplar oluşturulur. Oyuncular kendilerine gruptaki kişi sayısı kadar basamak içeren bir ondalık kesir sayısı seçerler ve bu sayının çözümlenmiş halini parça kağıtlara ayrı ayrı birer defa yazar. Bu aşamada öğrencilerin çözümlemeleri doğru yaptığından emin olmak için, öğretmen kontrol etmelidir. Her oyuncu kendi yazdığı kağıtları içindeki yazılar görünmeyecek şekilde katlar. Oyunculardan birisi kartları elinde karıştırır ve ortaya döker. Her bir oyuncu ortada katlanmış olan kağıtlardan kişi sayısı kadar kağıt alır. Kağıtları açar ve çözümlenmiş haldeki sayıları yan yana koyarak bir ondalık sayı oluşturmaya çalışır. Eğer elinde aynı basamağı oluşturan ifadelere ait birden fazla kağıt varsa fazlalığı yanındakine verir. Her bir oyuncu bu şekilde oyunu ilerletir.

Bir öğretmen adayı da 7. sınıf öğrencilerine cebirsel ifadeler konusunu pekiştirmek için Scratch programında aşağıda görseli verilen “*Cebirsel İfadeler Topla*” ve “*Kartları Bil Senin Olsun*” oyunlarını tasarlamıştır.



Şekil 7. Cebirsel İfadeler Konusunu Pekiştirmek İçin Bir Öğretmen Adayı Tarafından Geliştirilmiş Bilgisayar Oyunu

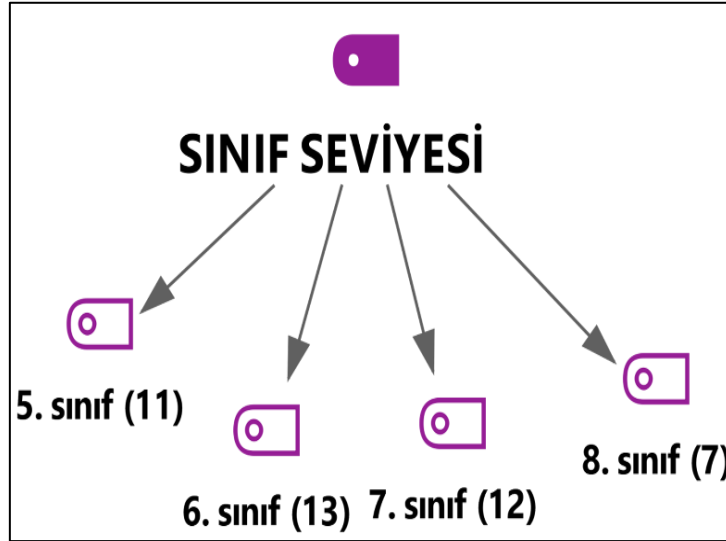
Bilgisayar laboratuvarında tüm sınıfla oynanması hedeflenen “*Cebirsel ifadeler Topla*” (Şekil 7a) oyununda arabayı sağ ve sol yön ok tuşları ile hareket ettirerek cebirsel ifade görüldüğünde yakalamak hedeflenmektedir. Cebirsel ifade yakalandığında 5 puan alınmakta, yakalanan ifade cebirsel ifade olmadığında ise 5 puan kaybedilmektedir.

“*Kartları Bil Senin Olsun*” oyununda (Şekil 7b) ise öğrenci sorulan soru tabelasından hangi sorunun sorulduğunu görüp, o soru kartını açacaktır. Bu sırada soruyu öğretmen diyalog balonunda soracaktır. Öğrenci cevabı ilgili alana yazıp, ‘Enter’ tuşuna veya cevap girdi alanının yanında bulunan ‘tik’ işaretine tıklayarak cevabını kontrol ettirecektir. Cevap doğru ise (+5) puan, yanlışsa (-5) puan alacaktır.

İki öğretmen adayı da oyunlaştırma unsurlarından faydalanmayı tercih etmiştir. Bu öğretmen adaylarından biri “*Çevir-Bil-Geç*” ismini vermiş olduğu oyunu (Oyun 9) 7. sınıf Tam Sayılar alt öğrenme alanında yer alan kazanımların pekiştirilmesi amacıyla tasarlamıştır. Uygulama için haftanın 3 günü ders olduğunu varsayalım. Pazartesi, Salı ve Cuma günleri. Haftanın ilk dersi başlamadan önce öğrenciler sınıfın kapısında öğrenci yoklama listesi sırasına göre dizilir. Öğretmen gelip sırayla işlemiş olduğu konulardan karışık şekilde soru sorar. Bildikleri takdirde sınıfa girip istedikleri yere oturur ve bir sonraki hafta aynı güne kadar yeri matematik dersleri için belirlenmiş olur. Soruyu bilemediklerinde ise sıranın sonuna geçip tekrar soru sırasının kendilerine gelmesini beklerler. Sırada 5 kişi kalıncaya kadar soru sorup yanıt alma işlemi devam etmekte, son 5 kişi kaldığında ise çevir-bil-geç sona ermektedir. Soruların belirlenmesinde bir çark mekanizması kullanıldığı için oyuna “*Çevir-Bil-Geç*” ismi verilmiştir.

3.3. Öğretmen Adaylarının Tasarladıkları Oyunların Sınıf Seviyeleri

Katılımcı öğretmen adaylarının tasarladıkları oyunların sınıf seviyelerine göre dağılımlarına ilişkin veriler Şekil 8’de yer alan MAXQDA haritasında görülmektedir.



Şekil 8. Öğretmen Adaylarının Tasarladıkları Oyunların Sınıf Seviyelerine Göre Dağılımı

Şekil 8’de görüldüğü gibi öğretmen adayları matematik dersleri için tasarladıkları oyunları çoğunlukla 5. (f=11), 6. (f=13) ve 7. (f=12) sınıf düzeylerine hitap edecek şekilde hazırlamışken, 8. sınıf (f=7) öğrencileri için oyun hazırlayan öğretmen adayı sayısı daha azdır. Öğretmen adaylarından bazıları oyunlarını sadece bir sınıf düzeyini baz alarak oluşturmamış, farklı sınıf seviyelerinde de kullanılabilecek oyunlar hazırlamışlardır. Bu yüzden frekansların toplamı 38 olmamaktadır. Bu öğretmen adaylarından biri aşağıda görseline yer verilen oyunu hem 7, hem de 8. sınıf öğrencilerinin oynayabileceği şekilde tasarlamıştır.

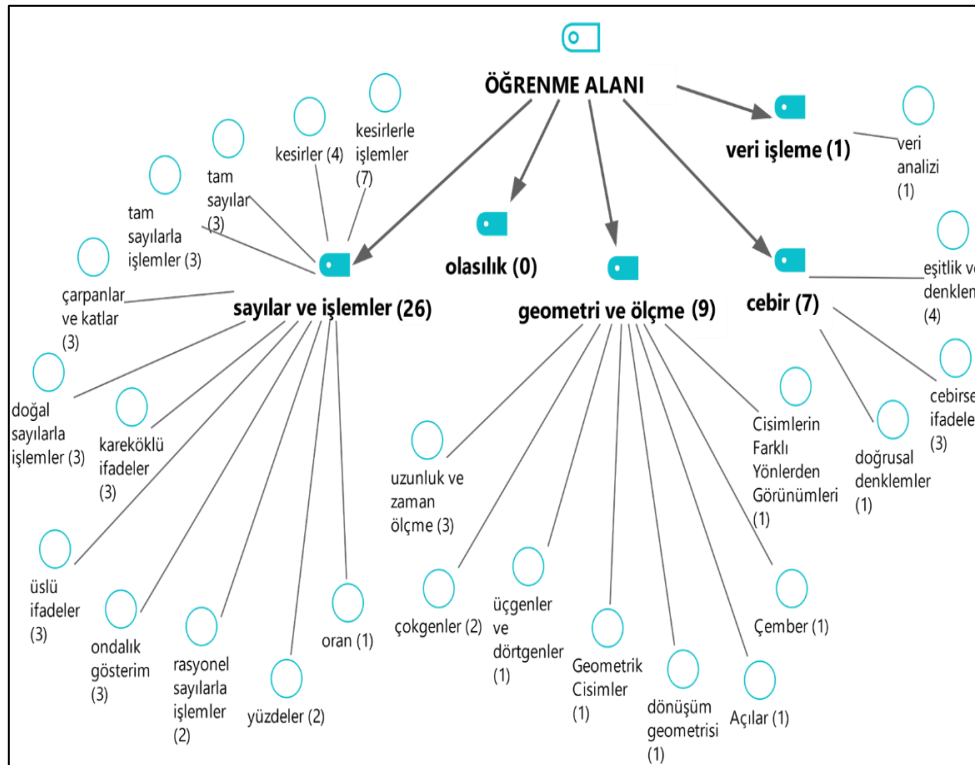


Şekil 9. İki Farklı Sınıf Düzeyi İçin Tasarlanmış Bir Oyun

Şekil 9’da tabu oyunundan uyarlanmış olan “Geotabu” isimli oyun 7 ve 8. sınıf Geometri ve Ölçme öğrenme alanının Çokgenler/Geometrik Cisimler alt öğrenme alanlarında yer alan konuların pekiştirilmesi için hazırlanmıştır. Oyunda sınıfın iki gruba ayrılarak oynatılması hedeflenmiştir.

3.4. Öğretmen Adaylarının Tasarladıkları Oyunların Öğrenme Alanları

Öğretmen adaylarının matematik dersleri için tasarladıkları oyunların öğrenme alanları ve alt öğrenme alanlarına göre dağılımlarına ilişkin veriler Şekil 10’da yer alan MAXQDA haritasında görülmektedir.

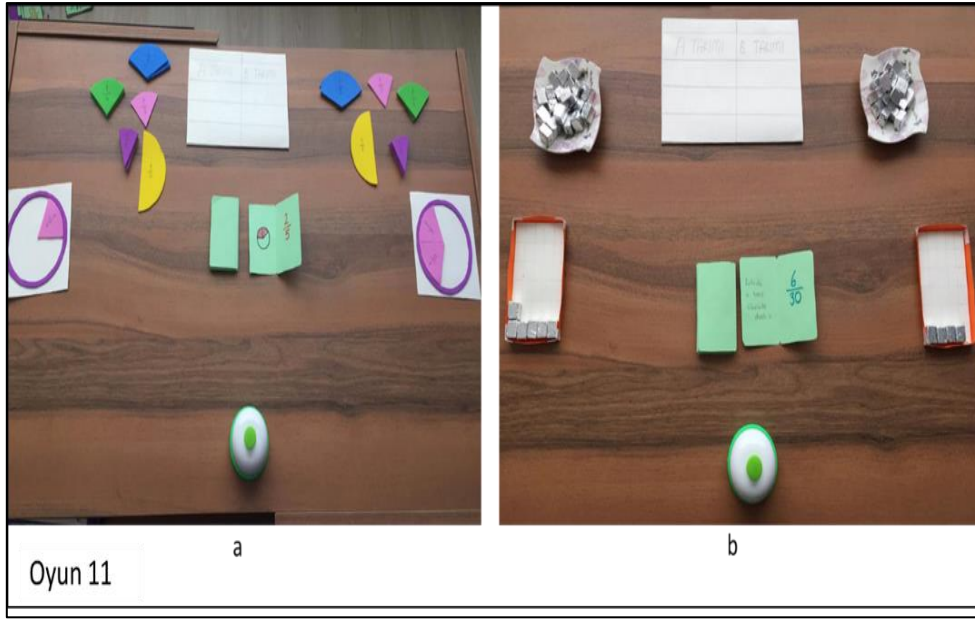


Şekil 10. Öğretmen Adaylarının Tasarladıkları Oyunların Öğrenme Alanlarına Göre Dağılımı

Yukarıdaki şekilde (Şekil 10) görüldüğü gibi en çok Sayılar ve İşlemler öğrenme alanına (f=26) yönelik oyunlar tasarlanmışken, Geometri ve Ölçme (f=9), Cebiri (f=7) ve Veri işleme (f=1) öğrenme alanlarına yönelik oyunlar da hazırlanmıştır. Ancak katılımcı matematik

öğretmeni adaylarının Olasılık ($f=0$) öğrenme alanına yönelik hiç oyun tasarlamamış oldukları görülmektedir. Öğrenme alanları ile alt öğrenme alanları arasındaki frekans farkı, bazı öğrencilerin oyunlarını tasarlarken, aynı öğrenme alanının farklı alt öğrenme alanlarına ait kazanımlarına yönelik de tasarım yapmalarından kaynaklanmaktadır.

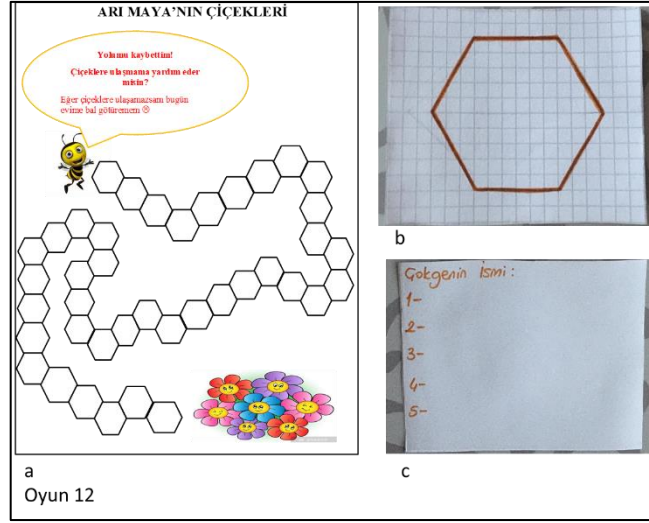
Sayılar ve İşlemler öğrenme alanına yönelik hazırlanmış oyunlara bakıldığında ise daha çok “Kesirler” ($f=4$) ve “Kesirlerde işlemler” ($f=7$) alt öğrenme alanlarının tercih edildiği anlaşılmaktadır. Bir öğretmen adayı 5. sınıf düzeyinde “Sadeleştirme ve genişletmenin kesrin değerini değiştirmeyeceğini anlar ve bir kesre denk olan kesirler oluşturur.” kazanımının konu anlatımı sonrasında pekiştirilmesi ve öğrencilerin konuyu daha iyi anlamaları amacıyla oynanabilecek iki aşamalı bir oyun tasarlamıştır. Bu oyuna ilişkin görsel Şekil 11’de yer almaktadır.



Şekil 11. Sayılar ve İşlemler Öğrenme Alanına Yönelik Hazırlanmış Oyunlardan Bir Örnek

Oyunda çözülmeye çalışılan problem soru kartlarındaki kesirleri istenilen duruma göre doğru bir şekilde hazırlamak ve hızlı olmaktır. “*Ne kadar pizza yedim?*” oyununda (Şekil 11a) oyuncular ortaya açılan kartta çıkan kesri en sade haline getirip, tabaklara pizza dilimlerini (birim kesirleri) kullanarak ifade etmeye çalışır ve hızlı bir şekilde zile basar. İkinci oyun yani “*Ne kadar şeker yedim?*” oyununda (Şekil 11b) oyuncular ortaya açılan kartta çıkan kesri kutunun kapasitesine göre genişleterek küp şekerleri (birim kesirleri) kullanarak ifade etmeye çalışır ve hızlı bir şekilde zile basar. Örneğin soru kartından $1/5$ çıksın. İki oyuncu kesri genişletip, birim kesirleri kullanarak kutuya yerleştirmeye çalışacaktır. 30 şekerlik bir kutu olduğuna göre, oyunculardan ilk önce 6 şeker kutuya yerleştirip zile basan +4 puan alacaktır. Eğer kişi zile bastığı halde şekerleri yanlış dizmiş ise kendi puan hanesine -2 puan eklenecektir.

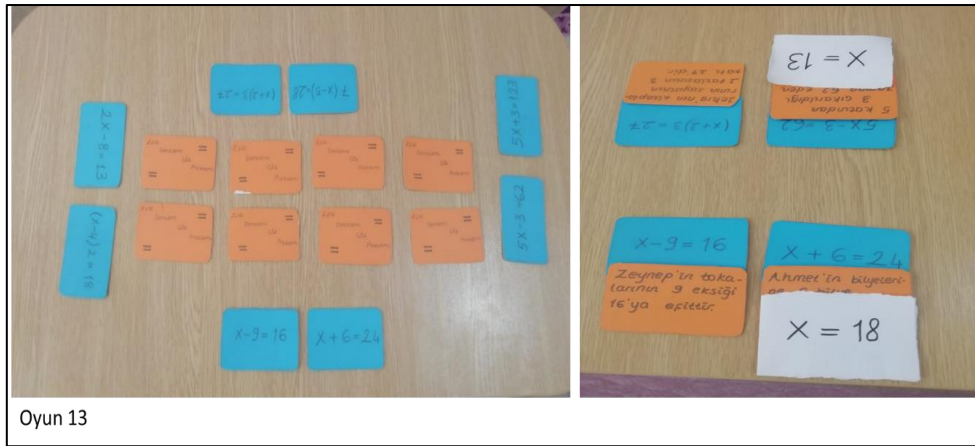
Geometri ve Ölçme öğrenme alanına yönelik tasarlanmış oyunlara bakıldığında ise uzunluk ve zaman ölçme ($f=3$), çokgenler ($f=2$), üçgenler ve dörtgenler ($f=1$), geometrik cisimler ($f=1$), cisimlerin farklı yönlerden görünümü ($f=1$), çember ($f=1$), açılar ($f=1$) ve dönüşüm geometrisi alt öğrenme alanları için hazırlanmış oldukları görülmektedir. Bu oyunlardan biri Şekil 12’de gösterilen Çokgenler alt öğrenme alanına yönelik tasarlanmış olan “*Arı Maya’nın Çiçekleri*” isimli oyundur.



Şekil 12. Geometri ve Ölçme Öğrenme Alanına Yönelik Hazırlanmış Oyunlardan Bir Örnek

5. sınıflara yönelik Arı Maya'nın Çiçekleri isimli oyunda sınıf üç gruba ayrılır. Öğretmen her gruba bir renk ismi ve her grubun rengine uygun boyama kalemi (örneğin kırmızı gruba kırmızı renkte kuru boya) ile yukardaki Arı Maya'nın çiçeğe ulaşması için kullandığı yol çıktısını verir. Öğretmen her gruba 5 dakika verip çektikleri karttaki çokgenin ismini ve özelliklerini bulmasını ve çokgen kartının arkasına yazmasını ister. Arı Maya'nın çiçeklere ilk ulaşmasını sağlayan grup oyunu kazanacaktır.

7 öğretmen adayı ise cebir öğrenme alanına göre oyun hazırlamayı tercih etmişlerdir. Bu öğretmen adayları daha çok eşitlik ve denklem ($f=4$) alt öğrenme alanını tercih etmişlerdir. Cebirsel ifadeler ($f=3$) ve doğrusal denklemler ($f=1$) alt öğrenme alanlarının pekiştirilmesi amacıyla hazırlanan oyunlar da bulunmaktadır. Cebir öğrenme alanında yer alan kazanımlardan "Birinci dereceden bir bilinmeyenli denklemi tanımlar ve verilen gerçek hayat durumlarına uygun birinci dereceden bir bilinmeyenli denklem kurar" ve "Birinci dereceden bir bilinmeyenli denklemleri çözer" kazanımlarına yönelik hazırlanan "Eşle Denklemi Çöz Problemi" oyununa ilişkin görsel Şekil 13'te yer almaktadır.



Şekil 13. Cebir Öğrenme Alanına Yönelik Hazırlanmış Oyunlardan Bir Örnek

"Eşle Denklemi Çöz Problemi" (Oyun 13) oyunu oyun kartlarının birbiri ile eşleştirilmesi esasına dayanmaktadır. Bu kartlardan turuncu olanlarda denklemlerle ilgili sözel ifadeler yazılıdır. Mavi kartlarda ise cebirsel olarak denklem ifadeleri yazılıdır. Oyunda amaç turuncu kartlardaki sözel ifadeleri öğrencilerin ellerindeki denklemlerle uygun şekilde eşleştirmektir.

Mavi kartların üzerini ilk kapatan iki kişi oyunun diğer aşaması olan denklem çözme kısmına geçecektir. Öğrencilerden her biri denklemlerini yanlışsız olarak çözmeye çalışacaklardır. Denklemlerini ilk ve doğru çözen oyunu kazanacaktır.

Olasılık öğrenme alanına ilişkin hiç oyun tasarlanmamışken, veri işleme öğrenme alanına ilişkin “MAVO (Matematiksel Veri Oyunu)” adında bir oyun hazırlanmıştır. Bu oyunda öğrencilerden Şekil 14’te görülen dönen çarkta alta düşecek topun rengine göre öğretmenin vermiş olduğu veriler ışığında grubu ile birlikte grafik çizmesi ve medyan, aritmetik ortalama ve mod değerlerinden alta düşen topun rengine karşılık gelen değeri bulması istenir.

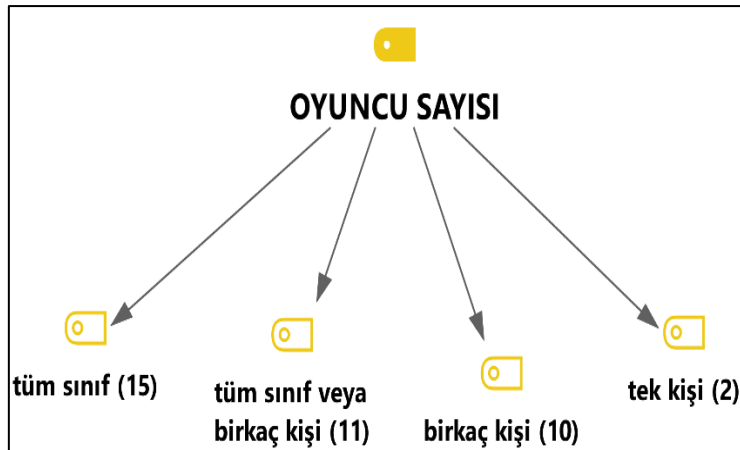


Şekil 14. Veri İşleme Öğrenme Alanına Yönelik Hazırlanmış Oyunlardan Bir Örnek

Şekil 14’te görseline yer verilen “MAVO” oyununda her grup bu işlemi üç defa tekrarlar ve en çok doğru cevabı veren grup kazanmış sayılır. Topların renklerinin anlamı şu şekildedir: “1. çevirme için sarı- sütun grafiği, beyaz- çizgi grafiği ve pembe- daire grafiği; 2. çevirme için sarı- mod, beyaz- medyan ve pembe- aritmetik ortalama”.

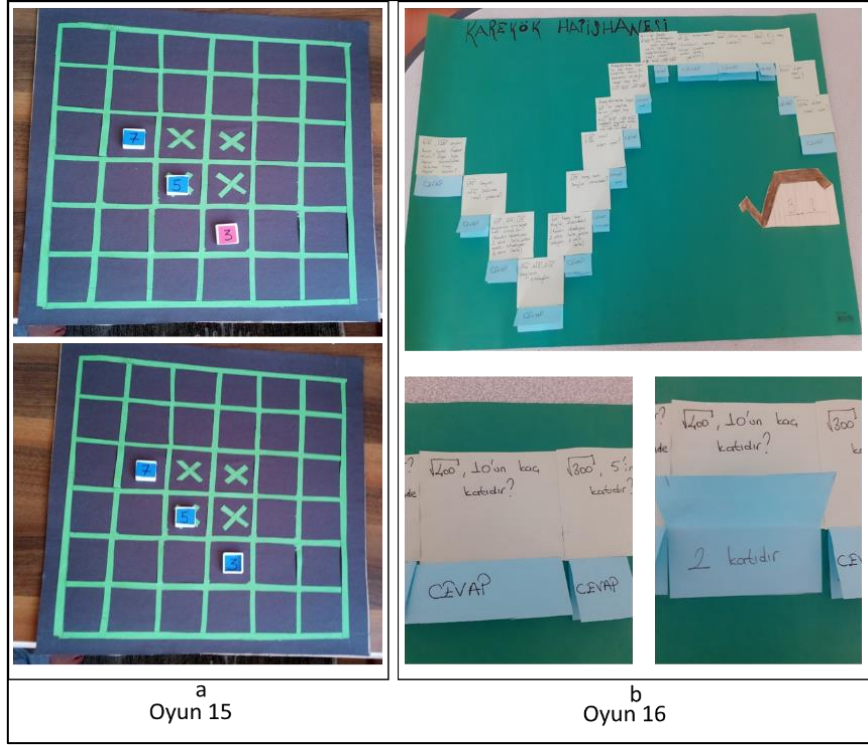
3.5. Öğretmen Adaylarının Tasarladıkları Oyunların Oyuncu Sayısı

Ortaokul matematik öğretmeni adaylarının hazırladıkları oyunların kaç kişi ile oynandığına ilişkin veriler Şekil 15’te yer alan MAXQDA haritasında görülmektedir.



Şekil 15. Öğretmen Adaylarının Tasarlamış Oldukları Oyunların Oyuncu Sayısı

Şekil 15'te görüldüğü gibi 38 matematik öğretmen adayından 15'i oyunlarını sınıftaki tüm öğrencilerin katılımını sağlayabilecek şekilde hazırlamışken, 11 kişi hem birkaç öğrenci hem de tüm sınıfın katılım sağlayabileceği oyunlar hazırlamışlardır. 2 öğretmen adayı sadece tek kişinin oynayabileceği bir masa/kart oyunu tasarlamışken, 10 öğretmen adayı da 2-6 kişinin oynayabileceği oyunlar tasarlamışlardır. Hem sınıf ortamında tüm öğrencilerin katılımıyla hem de iki kişi ile oynanan bir oyun örneğinin görseline Şekil 16a'da, bir kişilik bir oyun örneğinin görseline de Şekil 16b'de yer verilmiştir.



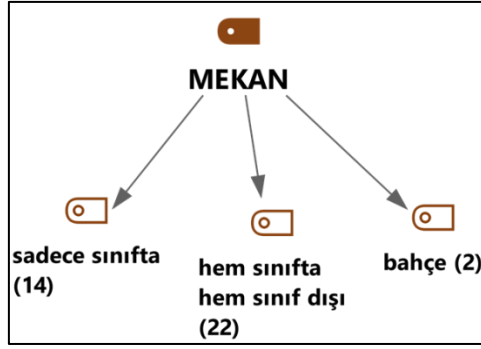
Şekil 16. Tüm Sınıfın veya Birkaç Kişinin Oynayabileceği Ve Tek Kişinin Oynayacağı Birer Oyun Örneği

Şekil 16a'da yer alan Oyun 15 "Böl-Çevir" oyunudur. Bu oyun 6. sınıf Çarpınlar ve Katlar alt öğrenme alanının pekiştirilmesine yönelik bir oyundur. İlk olarak oyuna kimin başlayacağını belirlemek için havaya bir taş atılır. Taş mavi gelirse mavi, taş pembe gelirse pembe oyuna başlar. İlk olarak her oyuncu istediği iki taşı x işaretli yere çapraz şekilde koyar. Art arda üç taşın toplamının belirlenen bölünebilme kuralını sağlamasıdır. Oyunun en can alıcı kısmı ise aynı renkten iki taşın ve farklı renkli taşın toplamı eğer belirlenen bölünebilme kuralını sağlıyorsa farklı renkli taş ters çevrilip tüm taşların aynı olmasını sağlar. Oyunun bitmesi için zemindeki her kutucuğun dolu olması gerekir. Ya da oyunculardan herhangi birinin hamle yapamaması gerekir. Yani herhangi bir hamlenin belirlenen bölünebilme kuralına tam bölünememesi gerekir. Bu oyun iki kişi ile oynanabileceği gibi, renkli kâğıtlarla ve deftere 6'ya 6 lık bir zemin hazırlayarak oyun çoğaltılabilir ve tüm sınıfla bu oyunun turnuvası yapılabilir.

Şekil 16b'de yer alan Oyun 16 (*Karekök Hapishanesinden Kurtuluş*) ise aslında birden fazla kişi ile oynanabilecek şekilde uyarlanabilecek olsa da, oyunu tasarlayan öğretmen adayı bu oyunun yalnızca tek kişi ile oynanabilen bir oyun olduğunu belirtmiştir. Oyunda kareköklü sayılar ile ilgili işlemleri gerçekleştirerek şekil üzerinde ilerleyip sonuca ulaşma söz konusudur.

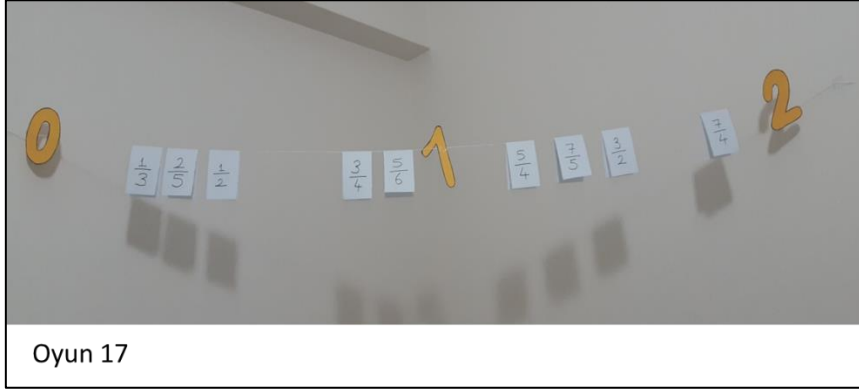
3.6. Öğretmen Adaylarının Tasarladıkları Oyunların Oynanacağı Yerler

Şekil 17'de yer alan MAXQDA haritasında öğretmen adaylarının tasarladıkları oyunların nerede oynanacağına ilişkin veriler görülmektedir.



Şekil 17. Öğretmen Adaylarının Tasarlamış Oldukları Oyunların Oynanacakları Yerler

14 matematik öğretmeni adayları oyunlarını sadece sınıf ortamı için tasarlamışken, 22 oyunun hem sınıfta hem de sınıf dışında oynanabilecek şekilde tasarlandığı görülmektedir. 2 öğretmen adayı ise okul bahçesinde oynanabilecek oyunlar tasarlamıştır. Oyun 1 sadece sınıf ortamında oynanabilecek bir oyunken; Oyun 12, Oyun 15 hem sınıfı gruplara bölerek sınıf ortamında, ya da birkaç kişiyle sınıf dışında oynanabilecek oyunlardır. Şekil 18’de görseline yer verilen Oyun 17 ise bahçede oynamak için tasarlanmış bir oyundur.



Şekil 18. Okul Bahçesinde Oynanan Oyunlardan Biri

“İpe Kesir Serme” oyunu (Oyun 17) “Kesirleri karşılaştırır, sıralar ve sayı doğrusunda gösterir” kazanımının pekiştirilmesi amacıyla hazırlanmıştır. Okul bahçesinde sınıf iki gruba bölünerek oynanan bu oyunda, iki grup da kendi ipleriyle aralarında 3 metre civarı uzaklık bırakarak tek sıra halinde dizilir. Bir tur için öğretmen 2 dakika süre tutar. Öğrenciler bu süre içerisinde torbalarındaki kesirlerin hepsini sayı doğrusunda uygun yerlere yerleştirmeye çalışırlar (denk kesirler olursa bu kâğıtlar üst üste yerleştirilir). Bunun için süre başlar başlamaz iki tekli sıranın da en başındaki iki öğrenci torbadan kesir alıp ipe koşmaya başlar. O kişi kesirini yerleştirip sıranın en arkasına geçtiğinde sıra en öndeki öğrenciye geçer ve en öndeki öğrenci koşmaya başlar. İki dakika boyunca bu durum böyle devam eder. Bu süre içinde iki grup da kesirlerini bitirdiğinde öğretmen iki grubun da sayı doğrusunu kontrol eder. Sayı doğrusu doğru olan grup 1 puan alır. Sıralamasında yanlışlık olan veya eksik kesir olan grup puan alamaz. Ancak öğretmen yine de sayı doğrularını kontrol eder ve yanlış varsa söyler.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışma ortaokul matematik öğretmeni adaylarının öğretmen olduklarında matematik derslerinde kullanmak amacıyla tasarlamış oldukları oyunları farklı açılardan ele almaktadır. Çalışmadan elde edilen bulgular öğretmen adaylarının %80’inden fazlasının tasarımlarında masa/kart oyunlarını tercih ettiklerini göstermektedir. Dolayısıyla katılımcılar çoğunlukla karton, mukavva vb. kolay erişilebilen malzemelerle bir oyun tablası hazırlayarak, tüm sınıf,

birkaç kişi veya tek kişiye yönelik oyunlar tasarlamışlardır. Masa/kart oyunlarının oyun ve öğretimin bütünleştiği ve farklı yöntemlerin bir araya geldiği bir öğretim ortamına katkıda bulunduğu (Bayram, 2015) göz önüne alınırsa, bu durumun olumlu olduğu söylenebilir. Kaldı ki Jimenez Silva, White Taylor ve Gomez'e (2010) göre öğrenciler masa oyunlarını kullanarak matematiğin günlük yaşamlarında nasıl uygulanabilir ve değerli olduğunu görebilirler. Gobet, de Voogt ve Retschitzki (2004) ise iyi belirlenmiş kuralları nedeniyle masa oyunlarının tercih edildiğini ileri sürmektedir. Bu açıdan bakıldığında bir oyun tahtası üzerinde gerçekleştirildikleri için daha net sınırları olan masa oyunlarının öğretmen adayları tarafından daha fazla tercih edilmiş olduğu düşünülmektedir. Masa/kart oyunlarını tercih eden matematik öğretmeni adaylarının bir kısmı herkes tarafından bilinen ve sevilen oyunları matematik dersine uyarlamayı tercih ederken, bir kısmı da seçtiği konuya uygun orijinal bir oyun tasarlama yoluna gitmiştir. Uyarlama yapmayı tercih eden öğretmenler tarafından en çok çarkifelek oyunu tercih edilmiştir. Bilindiği üzere ülkemizde 1970'li yıllardan günümüze birçok kez televizyon ekranlarında gördüğümüz "Çarkifelek", ödül, dönüt gibi oyun unsurlarını barındırması, birçok konu ve duruma uyarlanarak bir yarışma ortamı oluşturabilmesi sebebiyle öğretmen adayları tarafından tercih edilmiş olabilir. Çarkifelek dışında tombala, tabu, jenga, kıyafet giydirme ve yapboz oyunu da uyarlama yapmak için tercih edilen diğer oyunlar olmuştur.

Araştırmalar geleneksel oyunların matematik öğretiminde kullanılmasının olumlu sonuçlar vereceği üzerinde durmaktadır (Hacısalıhoğlu Karadeniz, 2017; Risdiyanti, Prahmana ve Shahrill, 2019). Öğrencilere kültürel mirasın aktarılması ve matematiğin eğlenerek öğrenilmesine yardımcı olacağı düşünülen geleneksel oyunların (Hacısalıhoğlu Karadeniz, 2017) eldeki araştırmada da birkaç öğretmen adayı tarafından tercih edildiği görülmüştür. Hımbıl, Deve-Cüce ve Yağ Satarım Bal Satarım oyunları matematik öğretim programında yer alan farklı kazanımlara uyarlanarak, pekiştirme amaçlı kullanımı hedeflenmiştir. Geleneksel oyunların daha az tercih edilmesinin sebebi, öğrencilerin 2000'li yıllarda doğmuş olmaları ile ilişkilendirilebilir. Çünkü bu yıllarda artık çocuklar sokakta, parkta vs. arkadaşları ile oynamak yerine; teknolojik araçlarla, bireysel ve kapalı ortamlarda oyun oynamayı tercih etmektedir (Horzum, 2011).

Günümüzde çocukların zamanlarının çoğunu bilgisayar oyunu oynayarak geçirdiğini (Akın ve Atıcı, 2015; Kafai, 2001) ve bilgisayar oyunlarının matematik öğretiminde olumlu sonuçlar verdiğini ortaya koyan araştırmalara (Abrams, 2008, Fırat, 2011; Tüzün, Arkun, Bayırtepe Yağız, Kurt ve Yermeydan Uğur, 2008) rağmen, sadece bir öğretmen adayı matematik dersinde kullanılmak üzere bilgisayar oyunu geliştirmiştir. Bilindiği üzere her ne kadar bilgisayar oyunu oynayabilmek için derin bilgisayar bilgisine sahip olmak gerekmeseyse de (Donmuş, 2012), bilgisayar oyunu tasarlayabilmek için belli seviyede bilgisayar bilgisine sahip olunması gerekmektedir. Öğretmen adaylarının bu sebepten ötürü bilgisayar oyunu tasarlamaktan kaçındığı düşünülebilir. İki öğretmen adayı ise dersleri için bir oyun tasarlamak yerine derslerinde oyunlaştırma unsurlarına yer verecekleri taslak bir ders planı oluşturma yolunu seçmişlerdir.

Ortaokul matematik öğretmenlerinin geliştirmiş oldukları oyunları ele alan bu çalışmada, 5, 6 ve 7. sınıfa yönelik daha fazla oyun geliştirilmişken, 8. sınıfa yönelik daha az oyun tasarlanmış olması dikkat çekicidir. Öğretmen adayları 8. sınıf öğrencilerinin sınava hazırlık aşamasında oldukları için derslerinde oyunlara yer vermekten kaçınmış olabilirler. Kinchin de (2018) sınavlar söz konusu olduğunda ciddi olmak ve öğrenmeye odaklanmak gerektiği şeklinde bir algı olduğunu öne sürmektedir. Oysaki ilköğretim, ortaöğretim hatta üniversite müfredatlarında bile yer alan matematik konularının öğretiminde oyunlardan yararlanılabileceği (Uğurel ve Morali, 2008) bilinmektedir. Ayrıca eğlenirken ve oyun oynarken öğrenmenin, oturup öğrenmeye konsantre olmaktan çok daha kolay olduğu bilinmektedir (Kinchin, 2018).

Her ne kadar her matematik konusunun öğretiminde oyunlardan faydalanmak mümkün olsa da bu araştırmaya katılan matematik öğretmeni adayları oyun tasarlarlarken en çok "Sayılar ve İşlemler" alt öğrenme alanını tercih etmişlerdir. Sayılar ve İşlemler öğrenme alanında ise

kesirlerle işlemler ve kesirler alt öğrenme alanlarına daha fazla yönelmişlerdir. Kesirlerin gerek öğretmenler gerekse öğrenciler için en zor görülen konulardan biri olarak görülmesi (Gürbüz, Gülburnu ve Şahin, 2017), öğretmen adaylarında bu konunun öğretimini eğlenceli hale getirme arzusu uyandırmış olabilir. Kaldı ki kesirlerin öğretiminde oyunların etkili olduğunu ortaya koyan çalışmalar da mevcuttur (Aksoy ve Kaleli Yılmaz, 2011; Gökbulut ve Yücel Yumuşak, 2014; Gürbüz, Gülburnu ve Şahin, 2017; Tucker, 2014).

Bu araştırma kapsamında oyun tasarlayan öğretmen adaylarının Sayılar ve İşlemler öğrenme alanındaki kadar olmasa da, Geometri ve Ölçme ve Cebir öğrenme alanlarında da oyunlar tasarladıkları görülmüştür. Sayılar ve İşlemler ile Geometri ve Ölçme öğrenme alanlarına yönelik diğer öğrenme alanlarına göre daha fazla oyun tasarlanmış olmasının sebebi, öğretim programında da bu alanların diğerlerine göre kazanım sayısı açısından daha yoğun olması olabilir. Ancak araştırma kapsamında Veri İşleme öğrenme alanında yalnızca bir tane oyun tasarlanmışken, Olasılık öğrenme alanında ise hiç oyun tasarlanmamış olması da ilgi çekicidir. Oysa zarlar, torbanın içinde farklı renkte toplar gibi farklı oyunlarda yer alan materyallere olasılık problemlerinde sıklıkla yer verilmektedir. Pratt (2000) de olasılık kavramını anlamlandırmak için, çeşitli manipülatiflerden, zarlardan, kartlardan, bilgisayar simülasyonlarından yararlanmanın etkili olduğunu dile getirmiştir. Olasılık alanına ilişkin ilköğretim matematik öğretmenliği bölümü öğrencilerinin hiç oyun tasarlamamış olmaları, bu alanda alan bilgilerinin daha düşük düzeyde olmasından da kaynaklanıyor olabilir. Kaldı ki Ata (2013) olasılık konusunda özellikle kavramsal bilgi bağlamında ilköğretim matematik öğretmeni adaylarının yetersiz olduklarını ortaya koymuştur. Ayrıca Olasılık öğrenme alanının öğretim programında sadece 8. sınıfta yer alması ve yukarıda da tartışıldığı gibi 8. sınıf düzeyindeki öğrencilerin sınava hazırlık aşamasında olmaları da, öğretmen adaylarını Olasılık öğrenme alanında oyun tasarlamaktan uzaklaştırmış olabilir.

Eldeki çalışmada tasarlanma amaçlarına bakıldığında matematik öğretmeni adaylarının daha çok oyunları konuların işlenmesinin ardından pekiştirme amaçlı tasarladıkları görülmektedir. Bu sonuç Uğurel ve Moralı'nın (2010) ortaöğretim matematik öğretmeni adayları ile gerçekleştirdikleri çalışmanın sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Bizzat oyunu kullanarak bir konunun öğretimini gerçekleştirmek için, hem bu amaçla kullanılacak geliştirilmiş bir oyuna hem de detaylı bir ders planına ihtiyaç duyulacağı söylenebilir. Ancak öğretmen adaylarının henüz 2. sınıfta öğrenim gördükleri ve alan eğitimi derslerinin tamamını alamadıkları düşünülürse bunu gerçekleştirmelerinin zor olduğu düşünülebilir.

Araştırma kapsamında ortaokul matematik öğretmenleri tarafından hazırlanan oyunlara katılım durumuna bakıldığında genellikle tüm sınıfın katılabileceği veya birkaç kişi ile oynanan ancak sınıf ortamına da uyarlanabilen oyunların tercih edildiği görülmüştür. Araştırmanın sonuçlarına göre tüm sınıfın katılacağı oyunların doğal olarak sınıf ortamında oynanacak şekilde tasarlanmışken; birkaç kişi veya tüm sınıf oynanabilen oyunların ise sınıf içinde oynanabileceği gibi sınıf dışında evde vs. de oynanabileceği anlaşılmaktadır.

Uğurel ve Moralı'nın (2010) çalışmalarına katılan aday matematik öğretmenlerinin az sayıda oyun örneği bilmeleri, oyunları tanıma oranlarının düşüklüğü ve matematik derslerini oyunlarla ilişkilendirme konusundaki eksiklikleri onları nitelikli oyun ortaya koymaktan alıkoymuştur. Buna karşın bu araştırmaya katılan öğretmen adaylarına "Oyunla Matematik Öğretimi" dersinde ilgili konular hakkında detaylı bilgiler verilmesinin de etkisiyle, nitelikli ve işlevsel oyunlar ortaya koymayı başarmışlardır.

Bu çalışmada öğretmen adaylarının tasarladıkları matematik derslerinde kullanabilecek oyunlar ele alınmıştır. İleride bu oyunların gerçek sınıf ortamlarında uygulanmasının sonuçlarını ele alan çalışmaların yapılması, oyunların etkililiğine dair sonuçları da ortaya çıkarabilir. Ayrıca bu çalışmada hiç bir öğretmen adayının oyun tasarlamadığı Olasılık öğrenme alanında yer alan kazanımların öğretimi için, Kakuzu gibi hazır kutu oyunlarından yararlanılabileceği gibi, oyun geliştirme çalışmalarına yer verilebilir. Bunun içinse eğitim fakültelerinde "Oyunla Matematik

Öğretimi” dersi kapsamında öğretmen adaylarına Olasılık öğrenme alanına yönelik oyunlardan örnekler sunulabilir. Bunun yanında Olasılık da dahil diğer tüm öğrenme alanlarında sadece pekiştirme değil öğretim amaçlı oyun örnekleri de sunulması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Abrams, L. (2008). *The effect of computer mathematics games on elementary and middle school students' mathematics motivation and achievement*. (Unpublished Doctoral Thesis). Capella University. Minnesota.
- Açış, Y. B., & Ayverdi, L. (2020). The effect of the box games on attention and creativity of gifted and talented students. *Erciyes Journal of Education*, 4(2), 47-67.
- Akandere, M. (2006). *Eğitici okul oyunları* (Geliştirilmiş 2. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Akın, F. A. ve Atıcı, B. (2015). Oyun tabanlı öğrenme ortamlarının öğrenci başarısına ve görüşlerine etkisi. *Turkish Journal of Educational Studies*, 2(2), 75-102.
- Aksoy, N. C. ve Kaleli Yılmaz, G. (2011). Kesirler konusunda uygulanan oyun destekli öğretimin altıncı sınıf öğrencilerinin matematiğe yönelik tutumlarına etkisi. *Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(3), 105-117.
- Ata, A. (2013). *Öğretmen adaylarının olasılık konusuna ilişkin kavramsal ve işlemsel bilgi düzeylerinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Eskişehir.
- Başün, A. R. ve Doğan, M. (2020). Matematik eğitiminde uygulanan oyunla öğretimin akademik başarı ve kalıcılığa etkisi. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(7), 155-167.
- Başün, A. R. ve Doğan, M. (2017, Ekim). *Çarpanlar ve katlar alt öğrenme alanın oyunla öğretime yönelik öğrenci görüşleri*. 3. Uluslararası Sosyal Bilimler Sempozyumunda sunulan bildiri, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Kahramanmaraş.
- Bayram, B. (2015). *8. sınıf TC inkılap tarihi ve Atatürkçülük dersinde harita üzerinde oynanan kutu oyunları kullanımının öğrenci başarısı ve hatırd tutmaya etkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Aydın.
- Beyhan, N. ve Tural, H. (2007). İlköğretim matematik öğretiminde oyunla öğretimin erişiyi etkisi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 37-48.
- Creswell, J. W. (2013). *Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları* (Çev. S. B. Demir). Ankara: Eğiten Kitap.
- Çankaya, S. ve Karamete, A. (2008). Eğitsel bilgisayar oyunlarının öğrencilerin matematik dersine ve eğitsel bilgisayar oyunlarına yönelik tutumlarına etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 115-127.
- de Freitas, S. (2018). Are games effective learning tools? A review of educational games. *Educational Technology & Society*, 21(2), 74-84.
- Deterding, S., Sicart, M., Nacke, L., O'Hara, K., & Dixon, D. (2011). Gamification: Using game-design elements in nongaming contexts. *Proceedings of CHI EA '11, ACM Press*, 2425-2428.
- Doğan, Z. ve Sönmez, D. (2019) İlkokul öğretmenlerinin matematiksel oyunların matematik derslerinde kullanılması süreçlerine ilişkin görüşleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 50(50), 96-108.

- Donmuş, V. (2012). *İngilizce öğrenmede eğitsel bilgisayar oyunu kullanmanın erişiyeye, kalıcılığa ve motivasyona etkisi.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Elazığ.
- Duran, M., & Kaplan A. (2014). Matematiksel kavramlarla geliştirilen "kelimedenden kavrama" oyununa ilişkin öğrenci-öğretmen görüşleri. *Journal of Kirsehir Education Faculty*, 15(2), 155-173.
- Durkin, K., & Barber, B. (2002). Not so doomed: Computer game play and positive adolescent development. *Journal of applied developmental psychology*, 23(4), 373-392.
- Emin, O. (2019, Mayıs). *Geleneksel çocuk oyunlarının çocukların eğitimi üzerindeki etkisi.* 24. Uluslararası Türk Kültürü Sempozyumu ve Karma Türk Sanatları Sergisinde sunulan bildiri, Makedonya.
- Fırat, S. (2011). *Bilgisayar destekli eğitsel oyunlarla gerçekleştirilen matematik öğretiminin kavramsal öğrenmeye etkisi.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Adıyaman Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü. Adıyaman.
- Girmen, P. (2012). Eskişehir folklorunda çocuk oyunları ve bu oyunların yaşam becerisi kazandırmadaki rolü. *Millî Folklor*, 24(95), 263-273.
- Gobet, F., de Voogt, A., & Retschitzki, J. (2004). *Moves in mind: The psychology of board games.* Hove: Psychology Press.
- Gökbulut, Y. ve Yücel Yumuşak, E. (2014). Oyun destekli matematik öğretiminin 4. sınıf kesirler konusundaki erişiyeye ve kalıcılığa etkisi. *Electronic Turkish Studies*, 9(2), 673-689.
- Gürbüz, R., Gülburnu, M. ve Şahin, S. (2017). Oyun destekli kesir öğretimine ilişkin öğretmen görüşleri: Video destekli bir çalışma. *Journal of Social Sciences/Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(25), 98-132.
- Hacısalihioğlu Karadeniz, M. (2017). Geleneksel çocuk oyunlarının matematiğe uyarlanması ve uygulanması sürecindeki kazanım ve problemlere genel bir bakış. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(6), 2245-2262.
- Hacısalihioğlu Karadeniz, M. (2018). Geleneksel çocuk oyunları ile matematik öğretmek: Matematik mi oyun? Oyun mu matematik?. O. Köse ve E. İslamoğlu (Ed.), *Edebiyat, eğitim, sanat ve iktisat: Modern dönemde* (s. 269-300) içinde. Ankara: Berikan Yayınevi.
- Horzum, M. B. (2011). İlköğretim öğrencilerinin bilgisayar oyunu bağımlılığı düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36(159), 56-68.
- Jimenez Silva, M., White Taylor, J. D., & Gomez, C. (2010). Opening opportunities through math board games: Collaboration between schools and a teacher education program. *Issues in the Undergraduate Mathematics Preparation of School Teachers*, 2, 1-8.
- Kablan, Z. (2010). The effect of using exercise-based computer games during the process of learning on academic achievement among education majors. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 10(1), 351-364.
- Kinchin, I. M. (2018) Having fun, playing games and learning biology. *Journal of Biological Education*, 52(2), 121-121.
- Kirriemuir, J., & McFarlane, A. (2004). *Literature review in games and learning.* (Report 8). Futurelab series. Retrived from http://admin.futurelab.org.uk/resources/documents/lit_reviews/Games_Review.pdf

- Linehan, C., Kirman, B., Lawson, S., & Chan, G. (2011) Practical, appropriate, empirically-validated guidelines for designing educational games. *Proceedings of the SIGCHI Conference on Human Factors in Computing Systems*, 1979-1988.
- Marklund, B. B., & Alklind Taylor, A. S. (2016). Educational games in practice: The challenges involved in conducting a game-based curriculum. *Electronic Journal of e-Learning*, 14(2), 122-135.
- Orhan, S. (2018). *Oyun eğitiminin sedanter çocukların dikkat ve konsantrasyon düzeyi ile el-göz koordinasyonuna etkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Elazığ.
- Özata, M. ve Coşkuntuncel, O. (2019). Ortaokul matematik öğretmenlerinin matematik öğretiminde eğitsel matematik oyunlarının kullanımına ilişkin görüşleri. *Mersin University Journal of the Faculty of Education*, 15(3), 662-683.
- Pratt, D. (2000). Making sense of the total of two dice. *Journal for Research in Mathematics Education*, 31(5), 602-625.
- Prensky, M. (2001). Fun, play and games: What makes games engaging. *Digital Game-Based Learning*, 11-16. New York: McGraw-Hill.
- Risdiyanti, I., Prahmana, R. C. I., & Shahrill, M. (2019). The learning trajectory of social arithmetic using an Indonesian traditional game. *Elementary Education Online*, 18(4), 2094-2108.
- Salen, K., & Zimmerman, E. (2003). *Rules of play: Game design fundamentals*. Cambridge: MIT Press.
- Saygı, E. ve Alkaş Ulusoy Ç. (2019). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının hafıza oyunları ile hafıza oyunlarının matematik öğretimine katkısına ilişkin görüşleri. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 331- 345.
- Soylu, Y. (2001). *Matematik derslerinin öğretiminde (1. devre 1,2,3,4,5. sınıf) başvurulabilecek eğitici öğretici oyunlar*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü. Erzurum.
- Şahin, H. B. (2016). *Eğitsel bilgisayar oyunları ile destekli matematik öğretiminin öğrencilerin akademik başarılarına ve duyuşsal özelliklerine etkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Eskişehir.
- Treher, E. N. (2011). *Learning with board games: Tools for learning and retention*. MN: The Learning Key Inc.
- Topçu, H., Küçük, S. ve Göktaş, Y. (2014). Sınıf öğretmeni adaylarının ilköğretim matematik öğretiminde eğitsel bilgisayar oyunlarının kullanımına yönelik görüşleri. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 5(2), 119-136.
- Tucker, S. I. (2014). REFractions: The representing equivalent fractions game. *Australian Primary Mathematics Classroom*, 19(1), 29-34.
- Tuğrul, B., Ertürk, H. G., Özen Altınkaynak, Ş. ve Güneş, G. (2014). Oyunun üç kuşaktaki değişimi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 27, 1-16.
- Tural, H. (2005). *İlköğretim matematik öğretiminde oyun ve etkinliklerle öğretimin erışı ve tutuma etkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İzmir.
- Tüzün, H., Arkun, S., Bayırtepe Yağız, E., Kurt, F., & Yermeydan Uğur, B. (2008). Evaluation of computer games for learning about mathematical functions. *Journal of Educational Technology*, 5(2), 64-72.

- Uğurel, I. ve Moralı, S. (2008). Matematik ve oyun etkileşimi. *Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty*, 28(3), 75-98.
- Uğurel, I. ve Moralı, S. (2010). Ortaöğretim matematik derslerinde oyunların kullanılabilirliği. *Milli Eğitim Dergisi*, 40(185), 328-352.
- Umay, A. (2002). Öteki matematik. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 275-281.
- Ulutaş, A. (2011). Okul öncesi dönemde drama ve oyunun önemi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(6), 232-242.
- Usta, N., Işık, A. D., Şahan, G., Genç, S., Taş, F., Gülay, G., ve diğerleri. (2017). The opinions of pre-service teachers on the usage of games in mathematics teaching. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 3(1), 328-344.
- Usta, N., Işık, A. D., Taş, F., Gülay, G., Şahan, G., Genç, S., ve diğerleri. (2018). Oyunlarla matematik öğretiminin ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin matematik başarısına etkisi. *Elementary Education Online*, 17(4), 1972-1987.
- Uygun, N. ve Hakkoymaz, S. (2019). *Hakeke: Gaziantep geleneksel çocuk oyunları aracılığıyla Türkçe ve matematik öğretimi*. İstanbul: Hiperyayın.
- Vos, N., Meijden, H., & Denessen, D. (2011). Effects of constructing versus playing an educational game on student motivation and deep learning strategy use. *Computers & Education*, 56, 127-137.
- Yıldız Durak, H. (2019). Matematik öğretmenliği öğretmen adaylarının oyun algıları ve oyunların matematik eğitime entegrasyonu ile ilgili görüşlerinin incelenmesi. *Proceedings of ERPA International Congresses on Education*, 122-126.
- Yıldız Durak, H. ve Karaoğlan Yılmaz, F. G. (2019). Öğretmen adaylarının matematik öğretimine yönelik eğitsel dijital oyun tasarımlarının ve tasarım sürecine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 20(1), 262-278.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Games are important for children and they can come up in different formats: board/card games, computer games, traditional games, sports games, folk dances, theater games etc. Games should not be seen only as a means of entertainment for children, and the important link between play and learning should not be ignored by adults (Tuğrul, Ertürk, Özen Altınkaynak and Güneş, 2014). Whilst playing games, children automatically acquire some behaviours, knowledge and skills (Girmen, 2012). In addition, games provide personal learning experiences that are not possible in conventional learning environments (Vos, Meijden, & Denessen, 2011). Teaching a difficult lesson such as mathematics with games can be effective in overcoming the fears of students, overcoming their prejudices and motivating them (Uygun and Hakkoymaz, 2019). There are many studies on the use of games in mathematics teaching, however, relatively few examples focussed on games integrated into mathematics learning environments (Linehan, Kirman, Lawson, & Chan, 2011).

Therefore, in this study, secondary school mathematics teacher candidates were asked to design games to teach mathematics. Then, the designed games were classified in terms of game types, the place where the game is played, class level, learning area, teaching purposes and the number of players. A further aim of the research was to present examples of games that can be used in secondary school mathematics lessons. Therefore, different game samples in accordance

with grade levels, game types, learning areas, game places and aims of the game, are presented in the article.

Methods

The research employed the case study method and the sample of the research consisted of 38 teacher candidates who took the "Teaching Mathematics with games" course during the second year of Secondary Mathematics Teaching Program in the 2019-2020 Spring term. The games designed by the students constituted the data of the research. Once students have been informed about teaching mathematics with games, they were asked to design games for teaching an outcome or a unit or for practice purposes. They were expected to prepare detailed guides for these games and were free to choose the types of games (traditional games, computer games, intelligence and strategy games, board games, gamification), grade level (5, 6, 7 or 8th grade). Descriptive analysis technique was used to analyse the data and the MAXQDA Analytics Pro 2018 program was used in the analysis phase. The data was classified in terms of game types, grade level, learning area and sub-learning area, whether the game was used for reinforcement or teaching purposes, and the place in which the game will be played.

Results

The results showed that 37 out of 38 students designed their games to reinforce a topic. The board/card games (f=31) were mostly preferred whereas four participants adapted traditional games to mathematics teaching, 2 pre-service teachers included gamification elements instead of designing games, and 1 pre-service teacher designed a computer game.

The games addressed the following grades: 5th (f=11), 6th (f=13), 7th (f=12), and fewer games were designed for the 8th grade (f=7). In terms of learning areas, the majority of the games (f=26) were created for the to teach numbers and operations. There was only one game designed for the data processing, and no games have been designed to teach probability

Only two of the games were designed to be played individually, nearly half of them were designed to be played by the whole class (f=15). Most games (22) were designed to be played both inside and outside classroom.

Discussion and Conclusion

Findings shows that teacher candidates designed the games mostly to reinforce the teaching of a particular subject. This result is in parallel with the results of Uğurel and Morali's (2010) study. In addition, the students mostly used cardboards as they were easily accessible material to design board games. It is also because board games have well-defined rules (Gobet, de Voogt, & Retschitzki, 2004). Some pre-service teachers preferred board/card games or chose to adapt the games (wheel of fortune, bingo, taboo, etc.) that are well-known by everyone. Some of them preferred to design an original game suitable for the topic they chose.

Only few games were designed for 8th graders compared to other grade levels. This may be related to the fact that 8th grade students are final year secondary students who study for high school entrance exams. Although it is possible to benefit from games in the teaching of every mathematics subject, students mostly preferred the "numbers and operations" sub-learning area when designing games.

Finally, according to the results of the research, the games that the whole class will participate in are naturally designed to be played in the classroom environment; games that can be played with a few people or with the whole class can be played not only in the classroom but also outside the classroom.

Uzaktan Eğitim Hakkında Öğretmen Görüşleri Teachers' Opinions Related to Distance Education

Gökhan TAŞKIN¹, Gökhan AKSOY²

¹ Sorumlu Yazar, Doktora Öğrencisi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İnönü Üniversitesi, Türkiye, gkhntskn4288@gmail.com, (<https://orcid.org/0000-0003-1858-7084>)

² Prof. Dr., Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Eğitim Fakültesi, İnönü Üniversitesi, Türkiye, aksoygok44@gmail.com, (<https://orcid.org/0000-0002-2822-9419>)

Geliş Tarihi: 12.07.2021

Kabul Tarihi: 27.12.2021

ÖZ

Bu çalışmanın amacı uzaktan eğitime ilişkin öğretmen görüşlerini objektif bir şekilde ortaya koymaktır. Araştırmada karma yöntem araştırma modeli olan yakınsayan paralel desen kullanılmıştır. Araştırma 2020-2021 eğitim öğretim yılı ikinci döneminde gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın nicel katılımcı grubu durum örnekleme yoluyla belirlenmiştir. Araştırma Konya ilinde görev yapan 292 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Nitel katılımcı grubu ise maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Bu kapsamda 8 öğretmen ile görüşme gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın nicel bölümünde katılımcılara "Uzaktan Eğitime İlişkin Görüş Anketi" uygulanmıştır. Araştırmanın nitel bölümünde öğretmenlerle uzaktan eğitim hakkında öğretmen görüşleri yarı yapılandırılmış görüşme formu ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Nicel verilerin analizinde betimsel istatistikler, parametrik olmayan testler kullanılmıştır. Nitel verilerin analizi için içerik analizi kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre öğretmenler uzaktan eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması için tüm öğrencilerin teknolojik alt yapıya sahip olması gerektiği görüşündedirler. Ayrıca öğretmenler uzaktan eğitimin öğrencilere fiziksel, psikolojik ve sosyalleşme bakımından zarar verdiği görüşündedir. Çalışma sonucunda Milli Eğitim Bakanlığı (MEB)'nin uzaktan eğitimi sağlıklı bir şekilde yürütebilmesi için gerekli materyalleri sağlaması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Uzaktan eğitim, öğretmen görüşleri, karma yöntem.

ABSTRACT

The aim of this study is to reveal the opinions of teachers about distance education in an objective way. Convergent parallel design, which is a mixed method research model, was used in the research. The study was researched in the second semester of the 2020-2021 academic year. The quantitative participant group of the study was determined through case sampling. The group of the research consists of with 292 teachers working in Konya province. The qualitative participant group of the study was determined through the maximum variation sampling method. In this context, interview was carried out with 8 teachers. In the quantitative part of the research, the "Opinion Questionnaire on Distance Education" was conducted to the participants. In the qualitative part of the study, interviews were conducted with teachers through a semi-structured interview form about distance education. Descriptive statistics, non-parametric tests were used in the analysis of quantitative data. Content analysis was used for the analysis of qualitative data. According to the results obtained, teachers are of the opinion that all students should have a technological infrastructure in order to ensure equality of opportunity in distance education. In addition, teachers are of the opinion that distance education harms students in terms of physical, psychological and socialization. As a result of the study, it is recommended that the Ministry of National Education (MoNE) provide the necessary materials to conduct distance education in a healthy way.

Keywords: Distance education, teacher opinions, mixed method.

GİRİŞ

Son yıllarda yaşanan gelişmeler, olaylar ve durumlar bilimsel ve teknolojik faaliyetleri etkilerken insanlığın yaşam tarzını da etkilemektedir. Nitekim 2019 yılının başlarında ortaya çıkan COVID-19 (Koronavirüs) salgını insanların yaşam şekillerini etkilediği gibi tüm alanlarda birtakım müdahalelere ve uygulamalara neden olmuştur. COVID-19 salgını sağlık, ekonomi, sosyoloji vb. alanları etkilediği gibi eğitim alanını da etkilemiştir. Pandemi sürecinde eğitim alanında ön plana çıkan uzaktan eğitim bu uygulamaların başını çekmektedir. Uzaktan eğitim, eğitim bilimleri alanında yaygın olarak kullanılmamaktaydı ancak uygulama örnekleri bazı üniversitelerde zorunlu dersler, seminerler ve konferanslar gibi birtakım faaliyetlerle sınırlı kalmaktaydı. Ancak yaşanan salgın süreciyle birlikte uzaktan eğitim, eğitimin tüm kademelerinde yerini almıştır. Ancak uzaktan eğitim uygulamalarında öğretmenlerin ve öğrencilerin uzaktan eğitim için hazırbulunuşluklarının olmadığı, uzaktan eğitim alt yapı imkânsızlığı gibi sıkıntılar doğurmuştur (Burke ve Dempsey, 2020).

Uzaktan eğitim, eğitim öğretim sürecinin kitle iletişim araçları (bilgisayar, tablet, telefon ve televizyon) yoluyla sürdürüldüğü bir yöntemdir (Cabı ve Ersoy, 2017). Nitekim toplumun hızlı bir şekilde kabullendiği online teknolojiler sayesinde toplumun kültürel değerleri etkilenmekte ve değişmektedir (Bayrak, Aydemir ve Karaman, 2017). Valentine (2002) uzaktan eğitimi öğrencilerin ve öğretmenlerin zaman ve mekân bakımından farklı yerlerde olmalarından kaynaklı, öğrenmenin kolaylaştırılması ve derslerin yapılması için bilgi teknolojilerini aktif bir şekilde kullanmasına dayalı öğretim yöntemi olarak tanımlanmaktadır. Bu tanıma ilaveten ders içeriğine uygun materyal ve dokümanların sıklıkla kullanıldığı ve daha bağımsız olarak yürütülen bir eğitim şekli olarakta tanımlanmaktadır (Uşun, 2006). Yenal (2009) ise uzaktan eğitimi, bireylere kendi kendilerine öğrenme imkânını sağlayan, geleneksel eğitime göre daha esnek ve birey koşullarına uyarlanabilir olan bir eğitim olarak tanımlamıştır. Başka bir açıklamada yüz yüze eğitimin yetersiz kaldığı noktada teknolojik gelişmelere bağlı olarak uzaktan eğitim gündeme gelmiştir (Kışla, 2005). Yine uzaktan eğitim öğrencilerin öğrenme sorumluluklarının farkında olmaları, durumuna göre mekândan ve zamandan bağımsız bir şekilde öğretenler ile öğrenenler arasında teknoloji yardımıyla iletişim ve etkileşim kurulmasını sağlayan eğitim öğretim sürecidir (Özmen, 2010). Uzaktan eğitimle ilgili açıklamalar ve tanımlamalara bakıldığında zaman ve mekân yönünden bağımsız ortam, paydaşların okula gitme zorunluluğunun olmaması, teknoloji araçları ile derslerin işlenmesi, derslerin kayıt altına alınarak tekrar izlenmesi ve çağdaş yenilikçi bir eğitim yaklaşımı temaları ön plana çıkmaktadır.

Uzaktan gerçekleştirilen bir eğitimde çeşitli öğeler bulunmakta ve bu öğeler birbirleriyle etkileşim hâlinindedirler (Garrison, 1993). Uzaktan eğitim öğelerinin öğrenen, öğreten ve içerik olduğu konusunda ortak bir görüş mevcuttur (Garrison, 1993; Moore, 1989). Bu öğelere ilaveten Keegan (1986) öğrenci destek hizmetleri ve eğitim materyalleri hazırlama organizasyonlarını eklemiştir. Yine yazılım geliştirme ve sunucu bakımı da ihtiyaç duyulan öğeler arasındadır. Uzaktan eğitimdeki öğelerin birbiri ile olan ilişkisine bakıldığında ise literatürde öğreten-öğrenen, öğrenen-öğrenen ve öğrenen-içerik öğeleri arasındaki etkileşimlerden bahsedilmektedir (Garrison, 1993; Moore, 1989). Bahsi geçen bu etkileşim türleri asgari düzeyde gerçekleştirilecek bir uzaktan eğitim faaliyeti için gerekli olan temel bileşenlerdir. Daha gelişmiş uzaktan eğitim uygulamalarında destek personeli, içerik hazırlama personeli, yazılım geliştiriciler, mühendisler ve kurum yöneticileri de etkileşime dâhildir. Uzaktan eğitim ile ilgili tartışılmalı konu ise uzaktan eğitimin avantajları ve dezavantajlardır. İletişim teknolojilerinin gelişmesiyle birlikte uzaktan eğitim uygulamalarının yaygınlaştığı görülmektedir. Uzaktan eğitim uygulamalarının diğer bir yaygınlaşma nedeni ise avantajlı olmasından kaynaklanmaktadır. Yapılan araştırmalarda uzaktan eğitimin avantajlarından ön plana çıkanları: dezavantajlı öğrenci grubu öğrencilere eğitim fırsatı sağlaması, sistematik ve planlı bir şekilde yürütülmesi, mekan ve zaman yönünden esneklik sağlaması ve öğrenci merkezli olmasıdır. Bunun yanı sıra her eğitim modelinin avantajları olduğu gibi

dezavantajları da mevcuttur. Dezavantajları ise öğrenen ve öğretici için gerekli yeterliklerin sağlanamaması, teknolojik alt yapı eksikliği, internet ve dijital araçların maliyetidir. Burada yeterlik hem maddi açıdan hem de hazırbulunuşluk açısından değerlendirilebilir.

COVID-19 salgınıyla birlikte Türkiye’de de yüz yüze eğitimden uzaktan eğitime geçişte Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) üç farklı yöntem izlemiştir. İlk yöntem uzaktan eğitime herkesin ulaşabilmesi için her kademeye yönelik Eğitim Bilişim Ağı (EBA) televizyonların kurulması ikinci yöntem ise EBA platformu üzerinden ders öğretmenleri aracılığıyla, üçüncüsü ise öğretmenlerin kendi imkanlarıyla farklı platformlar (zoom, whatsapp, google meet vb.) kullanarak derslerin işlenmesidir. MEB bu şekilde uzaktan eğitime katılımı yüz yüze eğitimdeki katılım oranına eşitlemeye çalışmıştır. Yükseköğretimde ise uzaktan eğitim uygulamaları çevrimiçi ortam sağlayan yazılımlar ile yürütülmüştür. Bu yazılımlar sayesinde yükseköğretimde uzaktan eğitim çevrimiçi eş zamanlı, çevrimdışı eş zamansız ve karma yöntem şeklinde yürütülmüştür (Kurnaz ve Serçemeli, 2020). Bunun yanı sıra sunu dosyalarının oluşturulması, ders içeriklerinin paylaşımı ve derslerin sisteme yüklenmesi, anlık soru sorma ve geribildirim verme, ödev paylaşımı gibi yöntemler de kullanılmıştır. Ölçme ve değerlendirme işlemleri ise genellikle ödev, proje, çevrimiçi sınav ve kısa sınav şeklinde gerçekleştirilmiştir.

Alanyazında uzaktan eğitimle ilgili çalışmalar COVID-19 salgınından önce eğitimdeki teknolojik gelişmelere bağlı olarak gerçekleştirilmiştir. Nitekim yapılan çalışmalara bakıldığında çalışmaların çevrimiçi online eğitim ve teknoloji kullanımına yönelik yapıldığı görülmektedir (Bozkurt ve diğerleri, 2015; Durak ve diğerleri, 2017; Horzum, 2013; Salar, 2009). Öte yandan Gökçe (2008) çalışmasında uzaktan eğitimle ilgili çalışmaların çeşitli platformlarda tartışıldığını ve gelecekte de tartışılmaya devam edileceğini belirtmiştir ayrıca uzaktan eğitim ile ilgili yapılan tartışmaların konu bakımından çeşitlilik gösterdiğini söylemiştir. Baki ve diğerleri (2009) çalışmasında uzaktan eğitimin üniversitelerdeki gerekliliğine değinmiştir. COVID 19 salgınından sonra ise çalışmalar salgın döneminde zorunlu ve hızlı bir şekilde uzaktan eğitime geçiş (Özcan, Tosun ve Eken, 2020) ve uzaktan eğitim hakkında paydaşların görüşleri (Adıgüzel, 2020; Demir ve Özdaş, 2020; Kurnaz, Kaynar, Barışık ve Doğrukök, 2020) üzerine yoğunlaşmıştır. Bu süreçte paydaşların görüşlerinin alınması ve sürecin nasıl ilerlediği konusunda çalışmaların sürmesi devam etmektedir. Uzaktan eğitimle ilgili çalışmalar üniversite kademesinde tartışılırken günümüzde COVID-19 salgınından sonra kapsamı işlevi ve eğitim kademesi olarak genişlemiştir. Nitekim Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) ve Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK) tüm sınıflarda uzaktan eğitimle eğitim öğretim sürecinin devam edeceğini duyurmuştur. MEB daha sonra salgın sürecinden sonra yüz yüze eğitim başlasa bile uzaktan eğitime de devam edileceğini söylemiştir. Tüm bu durumlar dikkate alındığında çalışmanın amacı uzaktan eğitime ilişkin öğretmen görüşlerini objektif (tarafsız) bir şekilde ortaya koymaktır.

COVID-19 salgınından sonra eğitim öğretim sürecinde yaygınlaşan uzaktan eğitimin paydaşları olan öğrenci ve öğretmenlerin süreçte yaşadıkları olumlu ve olumsuz etkileri ortaya çıkarmak alınacak önlemler açısından önemlidir. Salgın sürecinde uzaktan eğitim uygulamalarına yönelik Tükçe öğretmenlerinin (Karacaoğlu, Karakuş, Esendemir ve Ucuşatar, 2021), Matematik öğretmenlerinin (Tican ve Gökoğlu, 2021), Fen Bilimleri öğretmenlerinin (Bakioğlu ve Çevik, 2020) uzaktan eğitim hakkında görüşlerini alan çalışmalar mevcuttur. Ancak tüm branş öğretmenlerinin görüşleri ile ilgili çalışma bulunmamaktadır. Bu bağlamda uzaktan eğitime ilişkin en önemli paydaşı olan ve uygulamaya katılan tüm branş öğretmenlerinin görüşlerini ortaya koymak araştırmanın önemini ortaya koymaktadır.

1.1. Problem Durumu

Uzaktan eğitime ilişkin öğretmenlerin görüşlerini ortaya koymak için araştırmanın nicel ve nitel problemleri şu şekilde sıralanmıştır:

1. Öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri ne düzeydedir ?
2. Öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri hakkında cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark var mıdır?
3. Öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri hakkında mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. Öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri hakkında görev yeri değişkenine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
5. Öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri hakkında uzaktan eğitimle ders verme değişkenine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
6. Öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri hakkında COVID-19 salgınından önce uzaktan eğitimle ders verme değişkenine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
7. Öğretmenlerin uzaktan eğitiminin hakkındaki görüşleri nelerdir?

YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada karma yöntem araştırma modeli olan yakınsayan paralel desen kullanılmıştır. Yakınsayan paralel desende nicel ve nitel aşamaları araştırma süreci eş zamanlı olarak uygulanmaktadır (Creswell ve Plano Clark, 2014). Bu desende veriler analiz edilirken nicel ve nitel veriler ayrı ayrı analiz edilir. Elde edilen sonuçlar yorumlanırken birleştirilerek yapılır.

2.2. Evren Örneklem

Araştırma katılımcı grubunun nicel bölüm çalışma evreni 2020-2021 eğitim öğretim yılında Konya ilinde MEB'e bağlı resmi okullarda (ilkokul, ortaokul ve liselerde) görev yapan ve uzaktan eğitim uygulamalarına katılan öğretmenler oluşturmaktadır. Çalışmada evrenin geniş olması nedeniyle sınırlı bir çalışma grubunun belirlenmesi yoluna gidilmiştir. Bu amaçla kolay ulaşılabilir durum örnekleme yoluyla, Konya ili merkezi ve taşra ilçelerinde bulunan okullarda görev yapan öğretmenler anket uygulanmıştır. Nicel araştırmaya (ankete) katılan öğretmenlerin sosyo demografik özellikleri Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Nicel Katılımcı Grubu Frekans ve Yüzde Tablosu

Demografik Özellikler		Frekans (f)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Bay	89	30,48
	Kadın	203	69,52
Görev Yeri	Köy/mahalle	50	17,12
	İlçe	119	40,75
	İl	123	42,13
Mesleki Kıdem	1-5	58	41,44
	6-10	69	28,42
	11-15	46	25,34
	15 ve sonra	119	4,80
Uzaktan Eğitim	Evet	256	87,67
	Hayır	36	12,33
Uzaktan Eğitim (COVID-19 öncesi)	Evet	12	4,11
	Hayır	280	95,89

Araştırmanın nitel katılımcı grubu maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılarak 8 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Maksimum çeşitlilik örnekleme yönteminin amacı, farklı özelliklere sahip bir örneklem grubu belirleyerek araştırma problemi ya da durumla alakalı farklılıkların ve benzerliklerin derinlemesine incelenmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu doğrultuda, cinsiyet, branş, mesleki kıdem, görev yeri, uzaktan eğitimle ders verme ve COVID-19 salgını öncesi uzaktan eğitimle ders verme gibi değişkenler açısından çeşitlilik

içeren örneklem grubu oluşturulmuştur. Görüşmeye katılan öğretmenlerin özellikleri Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. Nitel Çalışma Grubu Özellikleri

Katılımcı	Cinsiyet	Branş	Kıdem	Görev Yeri	Uzaktan Eğitim	Uzaktan Eğitim (COVID-19 Öncesi)
Ö1	Bay	Türkçe	11	İlçe	Evet	Hayır
Ö2	Bay	Din Kültürü	16	İl	Evet	Hayır
Ö3	Kadın	Din Kültürü	4	Köy/Mahalle	Evet	Evet
Ö4	Bay	İlköğretim Matematik	4	İlçe	Evet	Hayır
Ö5	Bay	Özel Eğitim	6	İl	Evet	Hayır
Ö6	Bay	Fen Bilimleri	15	İlçe	Evet	Hayır
Ö7	Kadın	İngilizce	1	Köy/mahalle	Evet	Hayır
Ö8	Kadın	Rehberlik	2	İlçe	Evet	Evet

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada eş zamanlı olarak iki çeşit veri toplama aracı kullanılmıştır. Uzaktan Eğitime İlişkin Görüş Anketi araştırmanın nicel veri toplama aracını oluşturmaktadır. Anket iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde katılımcılara ait demografik bilgiler ikinci bölümünde ise öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri ile ilgili bilgiler toplanmıştır. Öğretmen görüşlerini almak için 5’li likert tipi 32 maddeye yer verilmiştir. Anket maddeleri hazırlanması sürecinde uzaktan eğitimle ilgili literatür taranmış, katılımcılarla görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Anketin kapsam geçerliliğini sağlamak için 5 alan uzmanından uzman görüşü alınmıştır. Yine kapsam geçerliliğini sağlamak adına anket maddelerinin anlaşılabilirliğini sağlamak için 16 öğretmenin görüşü alınarak pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Anket maddeleri uzaktan eğitimin farklı özelliklerini ölçmeye yönelik hazırlanması için maddeler tek tek kontrol edilmiştir. Bundan dolayı ankette yapı geçerliliği için faktör analizi ve güvenilirliği için iç tutarlılık çalışması yapılmamıştır.

Uzaktan eğitime ilişkin öğretmen görüşlerini almak için yarı yapılandırılmış görüşme formu ise araştırmanın nitel veri toplama aracını oluşturmaktadır. Yine yarı yapılandırılmış görüşme formunun hazırlanması aşamasında literatür incelenmiş ve hedef kitle ile ön görüşmeler yapılmış ve görüşme için taslak bir form oluşturulmuştur. Görüşmelerde katılımcılara uzaktan eğitime ilişkin şu sorular sorulmuştur:

1. Uzaktan eğitimin size göre avantajları ve dezavantajları nelerdir?
2. Uzaktan eğitim faaliyetlerinde okul idaresinin yönetimi hakkındaki görüşleriniz nelerdir?
3. Uzaktan eğitimin her alanda uygulanabileceğini düşünüyor musunuz? Niçin?
4. Uzaktan eğitim faaliyetlerinin her kademe (ana sınıfı, ilkökul, ortaokul ve lise) uygulanabileceğini düşünüyor musunuz?
5. Uzaktan eğitimde teknoloji ve teknolojik alt yapıya ilişkin görüşleriniz nelerdir?
6. Uzaktan eğitim “eğitimde fırsat eşitliğini” ilkesini karşılamakta mıdır?
7. Uzaktan eğitimin zararları var mıdır? Varsa hangi konularda zararlı olduğunu düşünüyorsunuz?

Bu sorulara ek olarak katılımcıların, maliyet, zaman, katılım, altyapı, hazırbulunuşluk, gelişim özellikleri gibi konular açısından uzaktan eğitim değerlendirmelerinin istendiği sonda ya da tamamlayıcı nitelikte sorular sorulmuştur.

2.4. Verilerin toplanması

Çalışmanın nicel ve nitel verileri 2020-2021 eğitim öğretim yılının 2. döneminde toplanmıştır. Uzaktan eğitime ilişkin öğretmen görüşleri anketi katılımcılara araştırmacılar tarafından uygulanmıştır. Katılımcılarla yapılan görüşmeler ise yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler gerek ses kaydı tutularak gerekse yazılı not alınarak kaydedilmiştir.

2.5. Verilerin Analizi

Araştırmada kullanılan uzaktan eğitime ilişkin öğretmen görüş anketinden elde edilen veriler Jamovi-1.6.15 programıyla analiz edilmiştir. Veriler şu şekilde puanlanmıştır: kesinlikle katılmıyorum 1.00-1.80, katılmıyorum 1.81-2.60, kısmen katılıyorum 2.61-3.40, katılıyorum 3.41-4.20 ve kesinlikle katılıyorum 4.21-5.00. Araştırmanın birinci alt problemine ilişkin verilerin analizinde öğretmen görüşlerinin ortalamasına bakarak karar verilmiştir. Çalışmanın diğer nicel alt problemlerinde ise her madde için fark analizleri yapılmıştır. Fark analizlerinde nonparametrik testler olan Mann Whitney U ve Kruskal Wallis testleri kullanılmış ve anlamlılık düzeyi .05 olarak alınmıştır.

Araştırmanın nitel kısmında çalışmanın inandırıcılığını artırmak amacıyla öğretmenler ile uzaktan eğitim hakkında derinlemesine görüşmeler yapılmış ve görüşler teyit edilmiştir. Görüşmelerden elde edilen verilere içerik analizi yapılmıştır. Çalışmada nitel kısmının aktarılabilişliği ise katılımcı çeşitliliği ve ayrıntılı olarak betimleme ile sağlanmıştır. Ayrıntılı betimlemenin bir gereği olarak bulgular kodlama ve kaynak sayıları belirtilerek grafik ve şekiller haline getirilmiştir. İçerik analizi kapsamında ilk önce veriler kodlanmış, kodlanan veriler aracılığıyla temalar elde edilmiş ve temalar ve kodlar düzenlenmiştir sonra elde edilen bulgular tanımlanmış ve yorum yapılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Analiz sürecinde elde edilen kod ve temalar her iki araştırmacı tarafından karşılaştırılarak tutarlılık sağlanmaya çalışılmıştır. Ayrıca yapılan kodlamalar ve oluşturulan temalar tutarlılık incelemesi yapılmak üzere iki uzmana gönderilmiştir. Yapılan analizler incelendiğinde, iki kişinin yaptığı 31 kod ve tema analizden 26'sinin aynı olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın güvenilirlik hesaplaması ise Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği güvenilirlik formülüne göre; Uzlaşma Yüzdesi = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) x 100 yapılmıştır ve %83.87 oranında görüş birliğine varılmıştır. Alınan dönütler doğrultusunda kodlamalar düzenlenmiştir. Araştırmada katılımcıların gerçek isimleri kullanılmamış ‘‘Ö’’ şeklinde kodlanmıştır.

BULGULAR

Uzaktan eğitime ilişkin öğretmen görüşleri çalışmasının birinci alt probleme ait bulgulardan öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin görüşlerine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3. Uzaktan Eğitim Görüş Anketi Betimsel İstatistikleri

Madde	\bar{x}	ss	Düzeyi
M1	1.95	.973	Katılmıyorum
M2	2.54	1.13	Katılmıyorum
M3	2.43	1.20	Katılmıyorum
M4	2.91	1.13	Kısmen Katılıyorum
M5	3.03	1.12	Kısmen Katılıyorum
M6	2.84	1.25	Kısmen Katılıyorum
M7	4.35	.921	Kesinlikle Katılıyorum
M8	4.31	.932	Kesinlikle Katılıyorum
M9	4.23	.964	Kesinlikle Katılıyorum
M10	1.75	.980	Kesinlikle Katılmıyorum

M11	3.55	.985	Katılıyorum
M12	3.34	1.04	Kısmen Katılıyorum
M13	3.46	1.12	Katılıyorum
M14	2.92	1.05	Kısmen Katılıyorum
M15	4.02	1.13	Katılıyorum
M16	3.53	1.09	Katılıyorum
M17	3.24	1.09	Kısmen Katılıyorum
M18	3.41	1.03	Katılıyorum
M19	2.79	1.19	Kısmen Katılıyorum
M20	2.42	1.20	Katılmıyorum
M21	4.38	.929	Kesinlikle Katılıyorum
M22	2.88	1.04	Kısmen Katılıyorum
M23	2.53	1.10	Katılmıyorum
M24	3.08	1.26	Kısmen Katılıyorum
M25	3.57	1.31	Katılıyorum
M26	3.77	1.38	Katılıyorum
M27	3.65	.989	Katılıyorum
M28	4.32	.844	Kesinlikle Katılıyorum
M29	3.13	1.18	Kısmen Katılıyorum
M30	3.81	.935	Katılıyorum
M31	3.93	.892	Katılıyorum
M32	3.92	1.16	Katılıyorum

Tablo 3'te görüldüğü üzere katılımcıların "*M10. Uzaktan eğitimle öğrencilerde öğrenme güçlükleri yüz yüze eğitime göre daha kolay çözülür*" görüşüne verilen cevapların aritmetik ortalaması ($\bar{X}=1.75$) 1.00-1.80 aralığını karşılamaktadır. Bu durum öğretmenlerin *kesinlikle katılmıyorum* ifadesine karşılık gelmektedir.

Katılımcıların "*M1-Uzaktan eğitimin eğitimde fırsat eşitliği sağlar*" görüşüne verilen cevapların aritmetik ortalaması ($\bar{X}=1.95$) 1.81-2.60 aralığını karşılamaktadır. Bu durum katılımcıların *katılmıyorum* ifadesini karşılamaktadır. Katılımcıların "*M2. Uzaktan eğitim geniş öğrenci kitlelerine ulaşma imkânı sağlar*" görüşüne verilen cevapların aritmetik ortalaması ($\bar{X}=2.54$) 1.81-2.60 aralığını karşılamaktadır. Bu durum katılımcıların *katılmıyorum* ifadesini karşılamaktadır. Katılımcıların "*M3. Uzaktan eğitim her kademede öğrenciye verilebilir*" görüşüne verilen cevapların aritmetik ortalaması ($\bar{X}=2.43$) 1.81-2.60 aralığına karşılamakta olup *katılmıyorum* ifadesini belirtmektedir. Katılımcıların "*M20. Uzaktan eğitimin her yerden ulaşılabilir olduğunu düşünüyorum*" görüşüne verilen cevapların aritmetik ortalaması ($\bar{X}=2.42$) 1.81-2.60 aralığına karşılamakta olup *katılmıyorum* ifadesini belirtmektedir. Katılımcıların "*M23. Uzaktan eğitimle herkese uygun öğrenme yöntemi oluşturulabilir*" görüşüne verilen cevapların aritmetik ortalaması ($\bar{X}=2.53$) 1.81-2.60 aralığına karşılamakta olup *katılmıyorum* ifadesini belirtmektedir.

Katılımcıların "*M4. Uzaktan eğitimle bilgiye kolayca ulaşılır*" görüşüne verilen cevapların aritmetik ortalaması ($\bar{X}=2.91$) 2.61-3.50 aralığına karşılamakta olup *kısmen katılıyorum* ifadesini belirtmektedir. Katılımcıların "*M 5. Uzaktan eğitimle bilgiye hızlıca ulaşılır*" görüşüne verilen cevapların aritmetik ortalaması ($\bar{X}=3.03$) 2.61-3.50 aralığına karşılamakta olup *kısmen katılıyorum* ifadesini belirtmektedir. Katılımcıların "*M 6. Uzaktan eğitim öğrencilerin okul ortamına ihtiyaç olmadan eğitim alma fırsatını sağlamaktadır*" görüşüne verilen cevapların aritmetik ortalaması ($\bar{X}=2.84$) 2.61-3.50 aralığına karşılamakta olup *kısmen katılıyorum* ifadesini belirtmektedir. Katılımcıların "*M 12. Uzaktan eğitim platformlarını (Zoom, Teamlink, Google Meet vb.) kullanmak için öğrencilerin eğitim alması gerekir*" görüşüne verilen cevapların aritmetik ortalaması ($\bar{X}=3.34$) 2.61-3.50 aralığına

karşulamakta olup *kısmen katılıyorum* ifadesini belirtmektedir. Katılımcıların "M 14. Uzaktan eğitimle bilgi birikimi kolay bir şekilde aktarılabilir" görüşüne verilen cevapların aritmetik ortalaması ($\bar{X}=2.92$) 2.61-3.50 aralığına karşulamakta olup *kısmen katılıyorum* ifadesini belirtmektedir. Katılımcıların "M17. Uzaktan eğitim öğrenciler üzerinde öğrenme deneyimi sağlamaktadır" görüşüne verilen cevapların aritmetik ortalaması ($\bar{X}=3.24$) 2.61-3.50 aralığına karşulamakta olup *kısmen katılıyorum* ifadesini belirtmektedir. Katılımcıların "M19. Uzaktan eğitim daha düşük maliyetle öğrenme ve öğretme süreci sağlar" görüşüne verilen cevapların aritmetik ortalaması ($\bar{X}=2.79$) 2.61-3.50 aralığına karşulamakta olup *kısmen katılıyorum* ifadesini belirtmektedir. Katılımcıların "M 22. Uzaktan eğitim tek noktadan mobil uyum ile kolayca yönetim sağlar" görüşüne verilen cevapların aritmetik ortalaması ($\bar{X}=2.88$) 2.61-3.50 aralığına karşulamakta olup *kısmen katılıyorum* ifadesini belirtmektedir. Katılımcıların "M 24. Zaman esnekliği bakımından yüz yüze eğitime göre daha avantajlıdır" görüşüne verilen cevapların aritmetik ortalaması ($\bar{X}=3.08$) 2.61-3.50 aralığına karşulamakta olup *kısmen katılıyorum* ifadesini belirtmektedir. Katılımcıların "M 29. Uzaktan eğitim velilerin eğitim masraflarını artırır" görüşüne verilen cevapların aritmetik ortalaması ($\bar{X}=3.13$) 2.61-3.50 aralığına karşulamakta olup *kısmen katılıyorum* ifadesini belirtmektedir.

Katılımcıların "M 11. Uzaktan eğitim platformları (Zoom, Teamlink, Google Meet vb.) kolay bir şekilde kullanılabilir" görüşüne verilen cevapların aritmetik ortalaması ($\bar{X}=3.55$) 3.41- 4.20 aralığına karşulamakta olup *katılıyorum* ifadesini belirtmektedir. Katılımcıların "M13. Uzaktan eğitim platformlarını (Zoom, Teamlink, Google Meet vb.) kullanmak için öğretmenlerin eğitim alması gerekir" görüşüne verilen cevapların aritmetik ortalaması ($\bar{X}=3.55$) 3.41-4.20 aralığına karşulamakta olup *katılıyorum* ifadesini belirtmektedir. Katılımcıların "M15. Her ders uzaktan eğitimle (Beden eğitimi, müzik vb.) gerçekleştirilmez" görüşüne verilen cevapların aritmetik ortalaması ($\bar{X}=4.02$) 3.41-4.20 aralığına karşulamakta olup *katılıyorum* ifadesini belirtmektedir. Katılımcıların "M16. Uzaktan eğitim, günümüz dünyasında zorunluluk haline gelmiştir" görüşüne verilen cevapların aritmetik ortalaması ($\bar{X}=3.53$) 3.41-4.20 aralığına karşulamakta olup *katılıyorum* ifadesini belirtmektedir. Katılımcıların "M18. Uzaktan eğitim öğretmenler üzerinde öğrenme deneyimi sağlamaktadır" görüşüne verilen cevapların aritmetik ortalaması ($\bar{X}=3.41$) 3.41-4.20 aralığına karşulamakta olup *katılıyorum* ifadesini belirtmektedir. Katılımcıların "M25. Sınıf yönetiminin uzaktan eğitimde daha zor olduğunu düşünüyorum" görüşüne verilen cevapların aritmetik ortalaması ($\bar{X}=3.57$) 3.41-4.20 aralığına karşulamakta olup *katılıyorum* ifadesini belirtmektedir. Katılımcıların "M26. Akademik başarı, yüz yüze eğitimde uzaktan eğitime göre daha iyidir" görüşüne verilen cevapların aritmetik ortalaması ($\bar{X}=3.77$) 3.41-4.20 aralığına karşulamakta olup *katılıyorum* ifadesini belirtmektedir. Katılımcıların "M27. Uzaktan eğitim platformlarında çoğu zaman sıkıntı yaşanır" görüşüne verilen cevapların aritmetik ortalaması ($\bar{X}=3.65$) 3.41-4.20 aralığına karşulamakta olup *katılıyorum* ifadesini belirtmektedir. Katılımcıların "M30. Uzaktan eğitim öğrencilerin mobil öğrenme ortamlarında istenmedik davranışlar kazanmasına neden olabilir" görüşüne verilen cevapların aritmetik ortalaması ($\bar{X}=3.81$) 3.41-4.20 aralığına karşulamakta olup *katılıyorum* ifadesini belirtmektedir. Katılımcıların "M 31. Uzaktan eğitimde oluşabilecek güvenlik açıkları tehlike arz edebilir" görüşüne verilen cevapların aritmetik ortalaması ($\bar{X}=3.93$) 3.41-4.20 aralığına karşulamakta olup *katılıyorum* ifadesini belirtmektedir. Katılımcıların "M32. Uzaktan eğitim öğretmenin iş yükünü artırır" görüşüne verilen cevapların aritmetik ortalaması ($\bar{X}=3.92$) 3.41-4.20 aralığına karşulamakta olup *katılıyorum* ifadesini belirtmektedir.

Katılımcıların "M 7. Uzaktan eğitimde bilgisayarın başında uzun süre kalındığından dolayı sağlık problemleri oluşturabilir" görüşüne verilen cevapların aritmetik ortalaması ($\bar{X}=4.35$) 4.21-5.00 aralığına karşulamakta olup *kesinlikle katılıyorum* ifadesini belirtmektedir. Katılımcıların "M 8. Uzaktan eğitimle internet erişimi açısından problemler oluşturmaktadır" görüşüne verilen cevapların aritmetik ortalaması ($\bar{X}=4.31$) 4.21-5.00 aralığına karşulamakta olup *kesinlikle katılıyorum* ifadesini belirtmektedir. Katılımcıların "M 9. Uzaktan eğitim öğrencilerin sosyalleşmesine engel oluşturmaktadır" görüşüne verilen cevapların aritmetik

ortalaması ($\bar{X}= 4.23$) 4.21-5.00 aralığına karşılamakta olup *kesinlikle katılıyorum* ifadesini belirtmektedir. Katılımcıların "M 21. Alt yapı nedeniyle kırsal kesimlerde erişim problemi oluşturur" görüşüne verilen cevapların aritmetik ortalaması ($\bar{X}= 4.38$) 4.21-5.00 aralığına karşılamakta olup *kesinlikle katılıyorum* ifadesini belirtmektedir. Katılımcıların "M28. Uzaktan eğitimle yapılan sınavların güvenilirliğinde sıkıntı vardır" görüşüne verilen cevapların aritmetik ortalaması ($\bar{X}= 4.32$) 4.21-5.00 aralığına karşılamakta olup *kesinlikle katılıyorum* ifadesini belirtmektedir.

Uzaktan eğitime ilişkin öğretmen görüş çalışmasında ikinci alt probleme ait bulgulardan öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre görüşleri arasında anlamlı farklılık çıkan maddelere ilişkin bulgular Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4. Cinsiyet Değişkenine Göre Mann Whitney U Testi Bulguları

Madde	Değişken	p	U
14. Uzaktan eğitimle bilgi birikimi kolay bir şekilde aktarılır.	Bay (N=89)	.041	7736
	Kadın (N=203)		
19. Uzaktan eğitim daha düşük maliyetle öğrenme ve öğretme süreci sağlar.	Bay (N=89)	.014	7452
	Kadın (N=203)		
22. Uzaktan eğitim tek noktadan mobil uyum ile kolayca yönetim sağlar.	Bay (N=89)	.016	7505
	Kadın (N=203)		
23. Uzaktan eğitimle herkese uygun öğrenme yöntemi oluşturulabilir.	Bay (N=89)	.014	7455
	Kadın (N=203)		

Tablo 4'te görüldüğü gibi katılımcılar öğretmenlerin uzaktan eğitimle bilgi birikiminin kolay bir şekilde aktarılmasına yönelik bay ($\bar{X}=3.11$) ile kadınlar ($\bar{X}=2.84$) arasında bayların lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($U=7736$, $p=.041<.05$). Katılımcıların uzaktan eğitimin daha düşük maliyetle öğrenme ve öğretme süreci sağlamasına yönelik görüşlerinde cinsiyet değişkenine göre bay ($\bar{X}=3.24$) ile kadınlar ($\bar{X}=2.67$) arasında bayların lehine yönelik istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur ($U=7452$, $p=.014<.05$). Katılımcıların uzaktan eğitimin tek noktadan mobil uyum ile kolayca yönetim sağlamasına yönelik görüşlerinde bay ($\bar{X}=3.09$) ile kadınlar ($\bar{X}=2.79$) arasında bayların lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($U=7505$, $p=.016<.05$). Katılımcıların uzaktan eğitimle herkese uygun öğrenme yöntemi oluşturulabilmesine yönelik görüşlerinde cinsiyet değişkenine göre bay ($\bar{X}=2.79$) ile kadınlar ($\bar{X}=2.42$) arasında bayların lehine yönelik istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur ($U=7455$, $p=.014<.05$).

Uzaktan eğitime ilişkin öğretmen görüş çalışmasında üçüncü alt probleme ait bulgulardan öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre görüşleri arasında anlamlı farklılık çıkan maddelere ilişkin bulgular Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5. Kıdem Durumuna Göre Yapılan Kruskal Wallis H Testine Ait Bulgular

Madde	Mesleki Kıdem (Yıl)	χ^2	df	p	U
4. Uzaktan eğitimle bilgiye kolayca ulaşılır.	1-5	8.779	3	.032	1<3 (U=3.718)
	6-10				
	11-15				
	15 ve sonrası				
8. Uzaktan eğitimle internet erişimi açısından problemler oluşturmaktadır.	1-5	10.809	3	.013	1>4 (U=-3.870)
	6-10				
	11-15				
	15 ve sonrası				
11. Uzaktan eğitim platformları (Zoom,	1-5	11.944	3	.008	1<4 (U=4.649)

Teamlink, Google Meet vb.) kolay bir şekilde kullanılabilir.	6-10 11-15 15 ve sonrası				
12. Uzaktan eğitim platformlarını (Zoom, Teamlink, Google Meet vb.) kullanmak için öğrencilerin eğitim alması gerekir.	1-5 6-10 11-15 15 ve sonrası	21.457	3	.001	1>4 (U=-6.083) 2>4 (U=-3.666)
13. Uzaktan eğitim platformlarını (Zoom, Teamlink, Google Meet vb.) kullanmak için öğretmenlerin eğitim alması gerekir	1-5 6-10 11-15 15 ve sonrası	15.507	3	.001	1>4 (U=-5.29)
14. Uzaktan eğitimle bilgi birikimi kolay bir şekilde aktarılabilir.	1-5 6-10 11-15 15 ve sonrası	8.916	3	.030	1<3(U=3.653)
18. Uzaktan eğitim öğretmenler üzerinde öğrenme deneyimi sağlamaktadır.	1-5 6-10 11-15 15 ve sonrası	8.218	3	.042	1<2 (U=3.672)
20. Uzaktan eğitimin her yerden ulaşılabilir olduğunu düşünüyorum.	1-5 6-10 11-15 15 ve sonrası	14.514	3	.002	1<2(U=3.882) 1<3(U=4.528) 1<4(U=4.977)
22. Uzaktan eğitim tek noktadan mobil uyum ile kolayca yönetim sağlar.	1-5 6-10 11-15 15 ve sonrası	14.168	3	.003	1<3(U=5.019)
23. Uzaktan eğitimle herkese uygun öğrenme yöntemi oluşturulabilir.	1-5 6-10 11-15 15 ve sonrası	9.774	3	.021	1<3 (U=3.85)
25. Sınıf yönetiminin uzaktan eğitimde daha zor olduğunu düşünüyorum.	1-5 6-10 11-15 15 ve sonrası	18.823	3	.001	1>2 (U=0.896) 1>3 (U=1.064) 3<4 (U=-4.44)
27. Uzaktan eğitim platformlarında çoğu zaman sıkıntı yaşanır.	1-5 6-10 11-15 15 ve sonrası	15.365	3	.002	1>3 (U=5.01) 1>4 (U=4.13)
32. Uzaktan eğitim öğretmenin iş yükünü artırır	1-5 6-10 11-15 15 ve sonrası	11.674	3	.009	1>3 (U=4.60)

Katılımcıların *uzaktan eğitimde bilgiye kolayca ulaşılır* görüşünde mesleki kıdem değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($\chi^2=8.779$, $p=.032<.05$). Sıralar ortalamasına göre 11-15 kıdem grubundaki öğretmenlerin görüşlerinin 1-5 kıdem grubu öğretmen görüşlerine göre olumlu yönde anlamlı farklılık görülmüştür (U=3.718). Katılımcıların *uzaktan eğitimle internet erişimi açısından problemler oluşturmaktadır*

görüşünde mesleki kıdem değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($\chi^2=10.809$, $p=.013<.05$). Sıralar ortalamasına göre 1-5 kıdem grubundaki öğretmenlerin görüşlerinin 15 ve sonrası kıdem grubu öğretmen görüşlerine göre olumsuz yönde anlamlı farklılık görülmüştür ($U_{1.3}=-3.870$). Katılımcıların *Uzaktan eğitim platformları (Zoom, Teamlink, Google Meet vb.) kolay bir şekilde kullanılabilir* görüşünde mesleki kıdem değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($\chi^2=11.944$, $p=.008<.05$). Sıralar ortalamasına göre 15 ve sonrası kıdem grubundaki öğretmenlerin görüşlerinin 1-5 kıdem grubu öğretmen görüşlerine göre olumlu yönde anlamlı farklılık görülmüştür ($U=4.649$). Katılımcıların *Uzaktan eğitim platformları (Zoom, Teamlink, Google Meet vb.) kolay bir şekilde kullanılabilir* görüşünde mesleki kıdem değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($\chi^2=21.457$, $p=.001<.05$). Sıralar ortalamasına göre 1-5 ve 6-10 kıdem grubundaki öğretmenlerin görüşlerinin 15 ve sonrası kıdem grubu öğretmen görüşlerine göre olumlu yönde anlamlı farklılık görülmüştür ($U_{1.4}=-6.083$; $U_{2.4}=-3.666$). Katılımcıların *Uzaktan eğitim platformlarını (Zoom, Teamlink, Google Meet vb.) kullanmak için öğretmenlerin eğitim alması gerekir* görüşünde mesleki kıdem değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($\chi^2=15.507$, $p=.001<.05$). Sıralar ortalamasına göre 1-5 kıdem grubundaki öğretmenlerin görüşlerinin 15 ve sonrası kıdem grubu öğretmen görüşlerine göre olumlu yönde anlamlı farklılık görülmüştür ($U_{1.4}=-5.29$). Katılımcıların *Uzaktan eğitimle bilgi birikimi kolay bir şekilde aktarılabilir* görüşünde mesleki kıdem değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($\chi^2=8.916$, $p=.030<.05$). Sıralar ortalamasına göre 11-15 kıdem grubundaki öğretmenlerin görüşlerinin 1-5 kıdem grubu öğretmen görüşlerine göre olumlu yönde anlamlı farklılık görülmüştür ($U_{1.3}=3.653$). Katılımcıların *uzaktan eğitim öğretmenler üzerinde öğrenme deneyimi sağlamaktadır* görüşünde mesleki kıdem değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($\chi^2=8.218$, $p=.042<.05$). Sıralar ortalamasına göre 6-10 kıdem grubundaki öğretmenlerin görüşlerinin 1-5 kıdem grubu öğretmen görüşlerine göre olumlu yönde anlamlı farklılık görülmüştür ($U_{1.2}=3.672$). Katılımcıların *uzaktan eğitimin her yerden ulaşılabilir olduğunu düşünüyorum* görüşünde mesleki kıdem değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($\chi^2=14.514$, $p=.002<.05$). Sıralar ortalamasına göre 6-10, 11-15 ile 15 ve sonrası kıdem grubundaki öğretmenlerin görüşlerinin 1-5 kıdem grubu öğretmen görüşlerine göre olumlu yönde anlamlı farklılık görülmüştür ($U_{1.2}=3.882$; $U_{1.3}=4.528$; $U_{1.4}=4.977$). Katılımcıların *uzaktan eğitim tek noktadan mobil uyum ile kolayca yönetim sağlar* görüşünde mesleki kıdem değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($\chi^2=14.168$, $p=.003<.05$). Sıralar ortalamasına göre 6-10 kıdem grubundaki öğretmenlerin görüşlerinin 1-5 kıdem grubu öğretmen görüşlerine göre olumlu yönde anlamlı farklılık görülmüştür ($U_{1.3}=5.019$). Katılımcıların *uzaktan eğitimle herkese uygun öğrenme yöntemi oluşturulabilir* görüşünde mesleki kıdem değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($\chi^2=9.774$, $p=.021<.05$). Sıralar ortalamasına göre 6-10 kıdem grubundaki öğretmenlerin görüşlerinin 1-5 kıdem grubu öğretmen görüşlerine göre olumlu yönde anlamlı farklılık görülmüştür ($U_{1.3}=3.85$). Katılımcıların *sınıf yönetiminin uzaktan eğitimde daha zor olduğunu düşünüyorum.* görüşünde mesleki kıdem değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($\chi^2=18.823$, $p=.001<.05$). Sıralar ortalamasına göre 6-10 ve 11-15 kıdem grubundaki öğretmenlerin görüşlerinin 1-5 kıdem grubu öğretmen görüşlerine göre olumlu yönde anlamlı farklılık görülmüştür ($U_{1.2}=.896$; $U_{1.3}=1.064$). Yine sıralar ortalamasına göre 15 ve sonrası kıdem grubundaki öğretmenlerin görüşlerinin 6-10 kıdem grubu öğretmen görüşlerine göre olumlu yönde anlamlı farklılık görülmüştür ($U_{3.4}=4.977$). Katılımcıların *uzaktan eğitim platformlarında çoğu zaman sıkıntı yaşanır* görüşünde mesleki kıdem değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($\chi^2=15.365$, $p=.002<.05$). Sıralar ortalamasına göre 11-15 ve sonrası kıdem grubundaki öğretmenlerin görüşlerinin 1-5 kıdem grubu öğretmen görüşlerine göre olumlu yönde anlamlı farklılık görülmüştür ($U_{1.3}=5.01$; $U_{1.4}=4.13$). Katılımcıların *uzaktan eğitim öğretmenin iş yükünü artırır* görüşünde mesleki kıdem değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($\chi^2=11.674$, $p=.009<.05$). Sıralar ortalamasına göre 11-15

kıdem grubundaki öğretmenlerin görüşlerinin 1-5 kıdem grubu öğretmen görüşlerine göre olumlu yönde anlamlı farklılık görülmüştür ($U_{1,3}=4.60$).

Uzaktan eğitime ilişkin öğretmen görüş çalışmasında dördüncü alt probleme ait bulgulardan öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre görüşleri arasında anlamlı farklılık çıkan maddelere ilişkin bulgular Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6. Görev Yeri Değişkenine Göre Kruskal Wallis H Testine Ait Bulgular

Madde	Değişken	χ^2	df	p	U
4. Uzaktan eğitimle bilgiye kolayca ulaşılır.	1.Köy/Mahalle (N=50)	6.7977	2	.033	1<2 (U=3.609)
	2.İlçe(N=119)				
	3.İl (N=123)				
12. Uzaktan eğitim platformlarını (Zoom, Teamlink, Google Meet vb.) kullanmak için öğrencilerin eğitim alması gerekir.	1.Köy/Mahalle (N=50)	10.6286	2	.005	1>3 (U=4.55)
	2.İlçe(N=119)				
	3.İl (N=123)				
13. Uzaktan eğitim platformlarını (Zoom, Teamlink, Google Meet vb.) kullanmak için öğretmenlerin eğitim alması gerekir	1.Köy/Mahalle (N=50)	8.8590	2	.012	1>2 (U=3.510)
	2.İlçe(N=119)				1>3 (U=4.123)
	3.İl (N=123)				

Katılımcıların *uzaktan eğitimde bilgiye kolayca ulaşılır* görüşünde görev yeri değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($\chi^2=6,7977$ $p=.033<.05$). Sıralar ortalamasına göre ilçede görev yapan öğretmenlerin görüşlerinin köy/mahallede görev yapan öğretmen görüşlerine göre olumlu yönde anlamlı farklılık görülmüştür ($U=3.609$). Katılımcıların *Uzaktan eğitim platformlarını (Zoom, Teamlink, Google Meet vb.) kullanmak için öğrencilerin eğitim alması gerekir* görüşünde mesleki kıdem değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($\chi^2=10.6286$, $p=.005<.05$). Sıralar ortalamasına göre köy/mahallede görev yapan öğretmenlerin görüşlerinin ilde görev yapan öğretmen görüşlerine göre olumlu yönde anlamlı farklılık görülmüştür ($U=4.55$). Katılımcıların *Uzaktan eğitim platformlarını (Zoom, Teamlink, Google Meet vb.) kullanmak için öğretmenlerin eğitim alması gerekir* görüşünde mesleki kıdem değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($\chi^2=8.8590$, $p=.012<.05$). Sıralar ortalamasına göre köy/mahallede görev yapan öğretmenlerin görüşlerinin hem ilde görev yapan öğretmen görüşlerine göre ($U=4.123$) hem de ilçede görev yapan öğretmen görüşlerine göre olumlu yönde anlamlı farklılık görülmüştür ($U=3.510$).

Uzaktan eğitime ilişkin öğretmen görüş çalışmasında beşinci alt probleme ait bulgulardan öğretmenlerin uzaktan eğitimle ders verme değişkenine göre görüşleri arasında anlamlı farklılık çıkan maddelere ilişkin bulgular Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7. Ders Verme Değişkenine Göre Mann Whitney U Testi Bulguları

Madde	Değişken	p	U	r
11. Uzaktan eğitim platformları (Zoom, Google Meet vb.) kolay bir şekilde kullanılabilir.	Evet(N=256)	.032	3652	.21
	Hayır (N=36)			
12. Uzaktan eğitim platformlarını (Zoom, Google Meet vb.) kullanmak için öğrencilerin eğitim alması gerekir.	Evet(N=256)	.013	3481	.24
	Hayır (N=36)			
22. Uzaktan eğitim tek noktadan mobil uyum ile kolayca yönetim sağlar.	Evet(N=256)	.039	3670	.20
	Hayır (N=36)			

24. Zaman esnekliği bakımından yüz yüze eğitime göre daha avantajlıdır.	Evet(N=256) Hayır (N=36)	.001	2946	.36
25. Sınıf yönetiminin uzaktan eğitimde daha zor olduğunu düşünüyorum.	Evet(N=256) Hayır (N=36)	.043	3676	.20

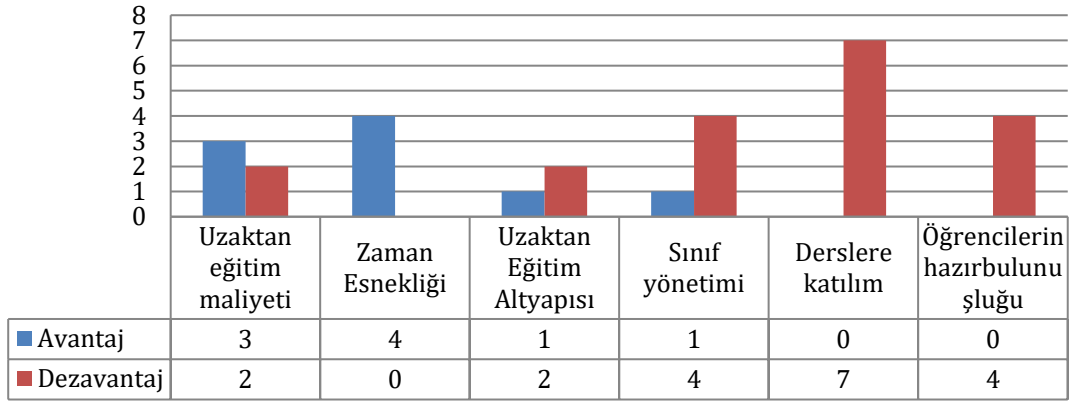
Katılımcıların uzaktan eğitim platformları (Zoom, Google Meet vb.) kolay bir şekilde kullanılmasına yönelik görüşlerinde uzaktan eğitimle ders verme değişkenine göre ders veren öğretmenler ($\bar{X}=3.61$) ile ders vermeyen öğretmenler ($\bar{X}=3.17$) arasında uzaktan eğitimle ders verenlerin lehine yönelik istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur ($U=3652$, $p=.032<.05$). Katılımcıların uzaktan eğitim platformlarını (Zoom, Google Meet vb.) kullanmak için öğrencilerin eğitim alması gerektiğine yönelik görüşlerinde uzaktan eğitimle ders verme değişkenine göre ders veren öğretmenler ($\bar{X}=3.29$) ile ders vermeyen öğretmenler ($\bar{X}=3.72$) arasında uzaktan eğitimle ders vermeyenlerin lehine yönelik istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur ($U=3481$, $p=.013<.05$). Katılımcıların uzaktan eğitim tek noktadan mobil uyum ile kolayca yönetim sağlamasına yönelik görüşlerinde uzaktan eğitimle ders verme değişkenine göre ders veren öğretmenler ($\bar{X}=2.93$) ile ders vermeyen öğretmenler ($\bar{X}=2.53$) arasında uzaktan eğitimle ders verenlerin lehine yönelik istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur ($U=3670$, $p=.039 <.05$). Katılımcıların zaman esnekliği bakımından yüz yüze eğitime göre daha avantajlı olmasına yönelik görüşlerinde uzaktan eğitimle ders verme değişkenine göre ders veren öğretmenler ($\bar{X}=3.18$) ile ders vermeyen öğretmenler ($\bar{X}=2.36$) arasında uzaktan eğitimle ders verenlerin lehine yönelik istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur ($U=2946$, $p=.001 <.05$). Katılımcıların Sınıf yönetiminin uzaktan eğitimde daha zor olduğuna yönelik görüşlerinde uzaktan eğitimle ders verme değişkenine göre ders veren öğretmenler ($\bar{X}=3.51$) ile ders vermeyen öğretmenler ($\bar{X}=3.94$) arasında uzaktan eğitimle ders verenlerin lehine yönelik istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur ($U=3676$, $p=.043 <.05$).

Uzaktan eğitime ilişkin öğretmen görüş çalışmasında altıncı alt probleme ait bulgulardan öğretmenlerin COVID-19 öncesi uzaktan eğitimle ders verme değişkenine göre görüşleri arasında anlamlı farklılık çıkan maddelere ilişkin bulgular Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8. COVID-19 Öncesi Ders Verme Değişkenine Göre Mann Whitney U Testine Ait Bulgular

Madde	Değişken	p	U	r
26. Akademik başarı, yüz yüze eğitimde uzaktan eğitime göre daha iyidir.	Evet (N=12) Hayır (N=280)	.010	981	.42

Tablo 8'de görüldüğü gibi öğretmenlerin akademik başarı, yüz yüze eğitimde uzaktan eğitime göre daha iyidir görüşüne yönelik COVID-19 öncesi uzaktan eğitimle ders veren öğretmenlerin ($\bar{X}=2.67$) ile ders vermeyen öğretmenler ($\bar{X}=3.81$) arasında COVID-19 öncesi uzaktan eğitimle ders vermeyen öğretmenler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($U=981$, $p=.010<.05$). Uzaktan eğitime ilişkin öğretmen görüş çalışmasında altıncı alt probleme ait nitel bulgular temalar ve kategoriler haline getirilerek grafik ve şekiller şeklinde gösterilmiştir. Uzaktan eğitimin avantajları ve dezavantajlarına ilişkin öğretmen görüşlerine ilişkin bulgular Grafik 1'de gösterilmiştir.



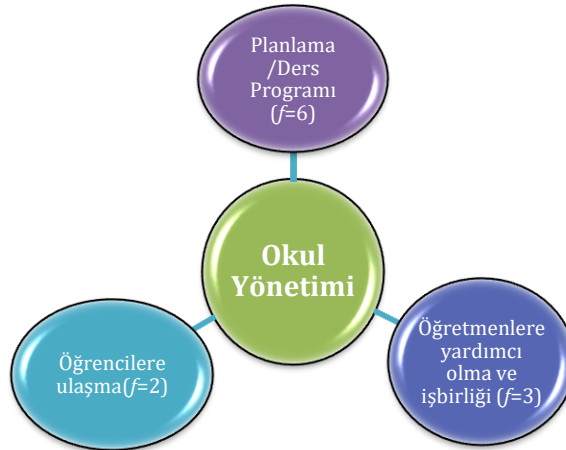
Grafik 1. Uzaktan Eğitimin Avantajları ve Dezavantajları

Grafik 1’de görüldüğü gibi katılımcılar zaman esnekliği ($f=4$) uzaktan eğitimin avantajı olarak görmektedir. Uzaktan eğitime öğrencilerin hazırbulunuşluğu ($f=4$) ve öğrencilerin katılımını ya da devamsızlık durumunun ($f=7$) dezavantajları arasında olduğunu belirtmişlerdir. Alt yapı, maliyet konularını hem avantaj hem de dezavantaj olarak görmüşlerdir. Sınıf yönetimi konusu ise uzaktan eğitimin dezavantajları ($f=4$) görüşünde yoğunlaşmaktadır. Katılımcıların konuyla ilgili görüşlerinin bazıları şu şekildedir:

"Maliyet açısından yüz yüze eğitime istinaden daha düşük bir maliyet sağladığı için avantajlıdır. Zamanda esneklik uzaktan eğitimin en büyük avantajlarından biridir. Uzaktan eğitimdeki sınırlı saatlerden ziyade uzaktan eğitimde zaman ayarlaması daha esnektir. Her öğrenci evinde, yaşadığı çevrede yeterli ve düzgün alt yapıya sahip olmadığı için uzaktan eğitim bu yönden dezavantaja sahiptir. Her öğrenciye ulaşamadığı için katılımda sorunlar yaşanıyor. Öğretmen sınıf yönetiminde aynı anda birçok sesin yükselmesi, her öğrenciye ulaşamama, devamsızlık gibi problemlerde dezavantaj yaşanabilir..." (Ö7).

"... katılım düzeyi bazı bölgelerde imkansızlık nedeniyle bazı bölgelerde düşüktür. Ayrıca sınıf ortamı ve atmosferi olmama nedeniyle dezavantajdır..." (Ö8).

Uzaktan eğitimin okul yönetimi temasına yönelik öğretmen görüşlerine ilişkin bulgular Şekil 1’de gösterilmiştir.



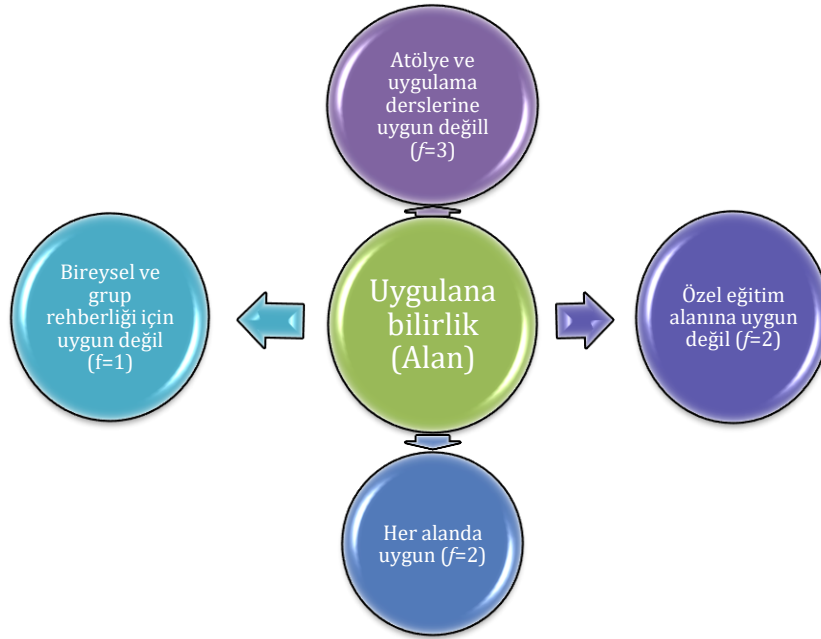
Şekil 1. Uzaktan Eğitimde Okul Yönetimine İlişkin Bulgular

Şekil 1’de görüldüğü gibi katılımcılar uzaktan eğitimde okul yönetiminin rollerine yönelik ders plan ve programı ($f=6$), öğretmenlere yardımcı olma ve işbirliği yapma ($f=3$) ve öğrencilere ulaşma ($f=2$) konusunda destek verdikleri görüşündedirler. Katılımcıların konuyla ilgili görüşlerinin bazıları şu şekildedir:

"...evet, uzaktan eğitim sürecini planlayarak verimli bir eğitim süreci devam etmesini sağlamıştır..." (Ö1).

"...okul idaresi uzaktan eğitimi planlama, saatlerdeki uygunluk, öğrencilere ulaşma konusunda ve öğretmenlerle işbirliği yaparak uzaktan eğitim faaliyetlerini yoğun bir şekilde sürdürmektedir..." (Ö7).

Uzaktan eğitimin hangi alanlarda uygulanabilirliği temasına yönelik öğretmen görüşlerine ilişkin bulgular Şekil 2’de gösterilmiştir.



Şekil 2. Uzaktan Eğitimin Uygulanabilirliğine (Alan) İlişkin Bulgular

Şekil 2’de görüldüğü gibi katılımcıların uzaktan eğitimin her alanda uygulanabilirliği konusunda sınırlı sayı da uygun olduğu görüşündedir ($f=2$). Bu görüşün aksine uzaktan eğitimin atölye ve uygulama ($f=3$), özel eğitim ($f=2$) ve bireysel ve grup psikolojik danışmanlık ve rehberlik ($f=1$) alanlarında uygun olmadığı görüşünde olan katılımcılarda bulunmaktadır. Katılımcıların konuyla ilgili görüşlerinin bazıları şu şekildedir:

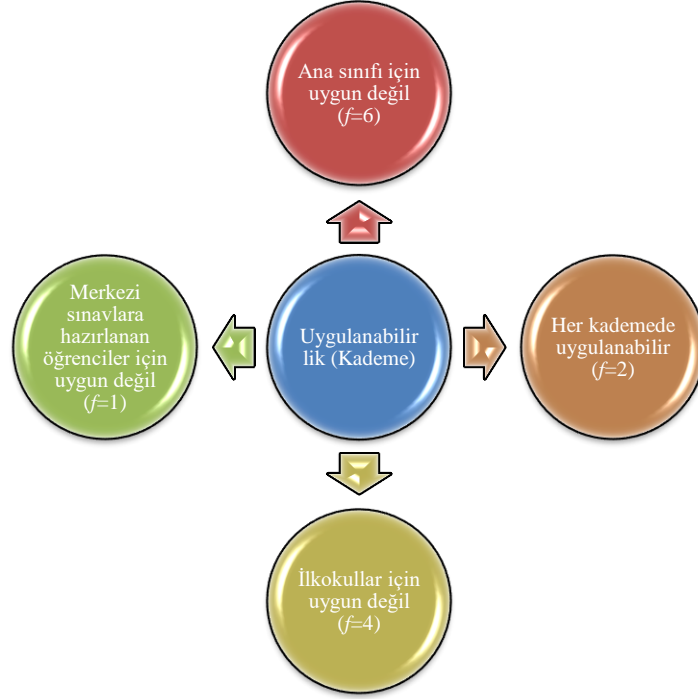
"...hayır, uzaktan eğitim sanal ortamda olduğu için atölye derslerine uygun olmadığını düşünüyorum. Özel eğitim öğrencileri ile gerektiği yerde temas kurulması gerektiği için özel eğitim açısından da bir dezavantaj olduğunu düşünüyorum..." (Ö1).

"...uzaktan eğitimin her alanda kullanılabileceğini düşünüyorum. Çünkü maliyet, zaman açısından oldukça tasarruflu bir yöntem..." (Ö3).

"...hayır uygulama gerektiren ders içeriklerinde yetersiz kalabilir..." (Ö6).

"...her alanda uygulanabileceğini düşünmüyorum. Özellikle benim branşım için pek uygun değil. Sınıf rehberliği, seminer konuları verilebilir fakat bireysel psikolojik danışma ve grupla psikolojik danışma konuları maalesef yapılamıyor. Çünkü sağlıklı terapötik ortam sağlanamıyor..." (Ö8).

Uzaktan eğitimin hangi kademelerde uygulanabilirliği temasına yönelik öğretmen görüşlerine ilişkin bulgular Şekil 3'te gösterilmiştir.



Şekil 3. Uzaktan Eğitimin Uygulanabilirliğine (Kademe) İlişkin Bulgular

Şekil 3'te görüldüğü gibi katılımcılar ana sınıfı (f=7) ve ilkokullar (f=4) için uzaktan eğitimin uygun olmadığı görüşündedirler. Yine sınava hazırlanan öğrenciler (f=1) uygun olmadığı görüşüne olanlarda mevcuttur. Ancak sınırlı sayıda uzaktan eğitimin her kademe uygulanabileceği (f=2) görüşünde olan katılımcılarda mevcuttur. Katılımcıların konuyla ilgili görüşlerinin bazıları şu şekildedir:

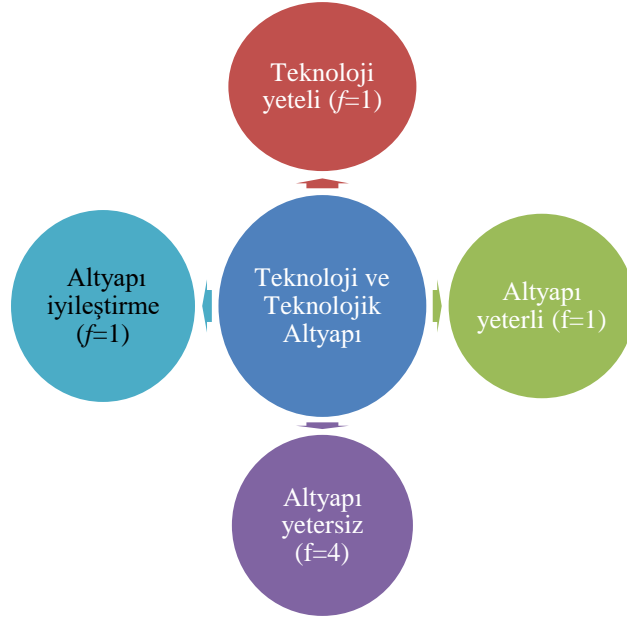
"...hayır, düşünmüyorum. Ana sınıfı ve özel eğitimde öğrenci ile birebir temas kurulmadan tam anlamıyla bir eğitim olmayacaktır..." (Ö1).

"...her kademe verimli olacağını düşünmüyorum..." (Ö2).

"...anasınıfı, ilkokul ve sınav senesi olan 8. ve 12. sınıflarda uzaktan eğitimden ziyade yüz yüze olmalı. Ama uzaktan eğitimle desteklenmeli..." (Ö4).

"...hayır düşünmüyorum. Zorunlu oldukça ortaokul ya da lisede uygulanabilir..." (Ö7).

Uzaktan eğitimin teknoloji ve teknolojik altyapı temasına yönelik öğretmen görüşlerine ilişkin bulgular Şekil 4'te gösterilmiştir.



Şekil 4. Uzaktan Eğitimde Teknoloji ve Teknolojik Altyapıya İlişkin Bulgular

Şekil 4'te görüldüğü gibi katılımcılar uzaktan eğitim için altyapının yetersiz ($f=4$) olduğu görüşündedirler. Ancak uzaktan eğitim için yeterli teknoloji ($f=1$) olduğu ve COVID-19 süreci ile altyapının iyileştiği ($f=1$) görüşünde olan katılımcılarda mevcuttur. Bunun yanı sıra altyapının yeterli ($f=1$) olduğu görüşünde olanda mevcuttur. Katılımcıların konuyla ilgili görüşlerinin bazıları şu şekildedir:

"...teknoloji yeterli teknolojik alt yapı yetersiz..." (Ö1).

"...zaman zaman aksaklıklar yaşansa da genel olarak teknolojik alt yapının yeterli olduğunu düşünüyorum..." (Ö3).

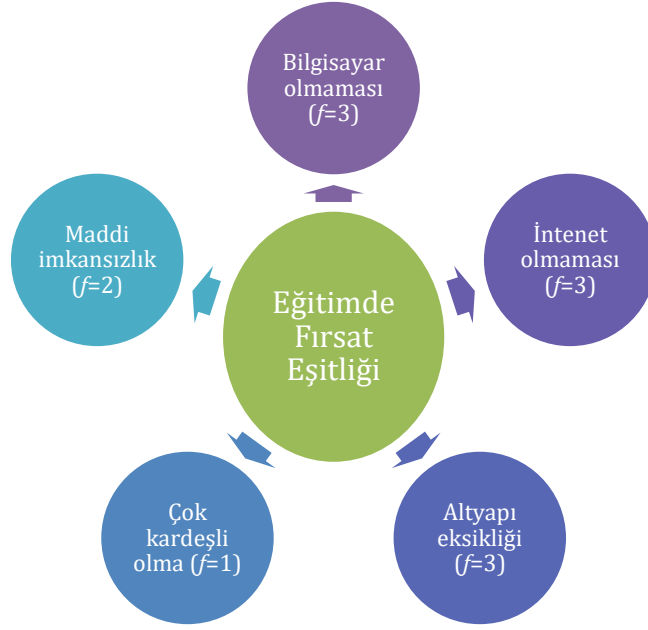
"...sürecin başında yetersizdi. Sürecin devamında iyileştirildi..." (Ö5).

"...yeterli olmadığını düşünmekteyim..." (Ö6).

"...köy ve kırsal yerleşim yerlerinde yaşayan öğrencilerin teknolojik alt yapıya sahip olmada sıkıntı yaşadığı görülmüştür ve maddi durum yetersizliği nedeniyle teknolojik aletlere erişimde yaşadığı sıkıntılar da maalesef mevcuttur..." (Ö7).

"... uzaktan eğitimin yeni başladığı zamanlar teknolojik alt yapının yetersizliği nedeniyle ders yaparken çok fazla zorluk çektik. Şuan da zaman zaman zorluklar yaşasak da iyileştirme ve geliştirme yapıldığının farkındayım..." (Ö8).

Uzaktan eğitimin eğitimde fırsat eşitliği temasına yönelik öğretmen görüşlerine ilişkin bulgular Şekil 5'te gösterilmiştir.



Şekil 5. Uzaktan Eğitimde Fırsat Eşitliğine İlişkin Bulgular

Şekil 5’te görüldüğü gibi katılımcılar uzaktan eğitim sürecinin internet olmaması ($f=3$), bilgisayar olmaması ($f=3$), altyapı yetersizliği ($f=3$), maddi imkânsızlıklar ($f=3$) ve çok kardeşli ($f=1$), olmaktan dolayı fırsat eşitliğini sağlamadığını düşünmektedirler. Katılımcıların konuyla ilgili görüşlerinin bazıları şu şekildedir:

"...Hayır karşılamamaktadır. İnterneti ve bilgisayarı olmazsa öğrenciler bu eğitimden yararlanamayacaktır..." (Ö1).

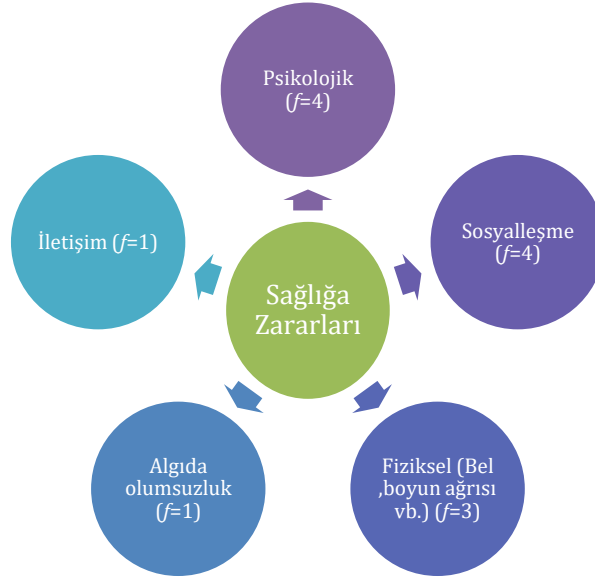
"...kesinlikle karşılamıyor. İnterneti olmayan bir sürü öğrenci var, dersleri takip edemiyor..." (Ö2).

"...tam olarak karşıladığı kanaatinde değilim. Çünkü bütün öğrencilerin maddi olarak uzaktan eğitim için gerekli materyallere sahip olmadığını düşündüğüm için fırsat eşitliği ilkesini tam olarak karşılamıyor..." (Ö3).

"...kesinlikle karşılamamaktadır. Çoğu öğrenci imkânsızlıklar nedeniyle uzaktan eğitime katılamamaktadır. Bu da fırsat eşitliğini engeller"(Ö4).

"...yapılan bu uygulamanın var olan eşitsizliği daha da derinleştirdiğini düşünüyorum..." (Ö5).

Uzaktan eğitimin sağlığa zararları temasına yönelik öğretmen görüşlerine ilişkin bulgular Şekil 6’da gösterilmiştir.



Şekil 6. Uzaktan Eğitimin Zararlarına İlişkin Bulgular

Şekil 6'da görüldüğü gibi katılımcılar uzaktan eğitimin öğrencilerde psikolojik ($f=4$), sosyalleşme ($f=4$), fiziksel rahatsızlıklar/bel, baş ve boyun ağrısı vb.) ($f=3$), algıda olumsuzluk ($f=1$) ve iletişim ($f=1$) problemlerinin oluşturduğu görüşündedirler. Katılımcıların konuyla ilgili görüşlerinin bazıları şu şekildedir:

"...duruş bozukluğuna, bel, boyun, omuz ağrularına yol açıyor. Sosyalleşmeye engel oluyor. İnsanların kalpleri birbirinden uzaklaşıyor. Uzun süre bir ekrana bakma algıyı olumsuz etkiliyor olabilir." (Ö2).

"...gereğinden fazla kullanıldığında zararlı olabileceğini düşünüyorum. Göz ve boyun sağlığına zarar verdiğini düşünüyorum. Kendini iyi ifade edemeyen çocukların yetişmesi ile iletişime kapalı toplum oluşabilir. Psikolojik olarak asosyal bireyler yetişebilir." (Ö8).

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Çalışmada katılımcılar öğrenmede karşılaşılan güçlüklerin uzaktan eğitimle çözülmesinin daha kolay olduğu görüşünü olumsuz karşılamışlardır. Gerekçe olarak öğretmenler uzaktan eğitimin her alanda ve kademedede uygulanamayacağını belirtmişlerdir. Bu duruma benzer şekilde uzaktan eğitimde uygulama derslerinin sağlıklı işlenmediğine ilişkin sonuçlarda mevcuttur (Almuraqap, 2020; Utomo, 2020). Nitekim uzaktan eğitimde öğrenme güçlüklerinin çözülebilmesi için sınıf yönetiminde etkili iletişimin olması gerektiği belirtilmektedir ki yapılan araştırmalarda öğretmen öğrenci arasındaki iletişim uzaktan eğitimin dezavantajları arasında olduğu görülmüştür (Özdoğan ve Berkant, 2020). Ancak Horspol ve Lange (2012) çalışmalarında uzaktan eğitimin çevrimiçi ortamda etkili iletişim ve öğrenme kolaylığı sağladığını ve uzaktan eğitimin bu durumlar için avantaj olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Katılımcılar uzaktan eğitimin öğrencilere fırsat eşitliği sağlamadığını düşünmektedirler. Benzer sonuçlar literatürde mevcuttur (Karacaoğlu ve diğerleri, 2021). Çalışmada katılımcılar bu durumun gerekçesini her öğrencide internet ve bilgisayar olmamasına veya maddi imkânsızlıklarına bağlamaktadırlar. Benzer şekilde Yılmaz, Güner, Mutlu ve Arın Yılmaz, (2020) çalışmalarında MEB'in uzaktan eğitimde fırsat ve eşitliği sağlamak için gerekli materyalleri sağlaması gerektiği belirtmiştir. Nitekim literatürde yapılan araştırmalar incelendiğinde benzer sonuçlar mevcuttur (Ramos-Morcillo, Leal Costa, Moral García ve Ruzafa Martínez, 2020; Özdoğan ve Berkant, 2020). Katılımcılar uzaktan eğitim

aracılığıyla daha geniş kitlelere ulaşılmadığını düşünmektedirler. Bu duruma öğrencinin uzaktan eğitim için gerekli altyapıya maddi imkânsızlıklar nedeniyle sahip olmasını gerekçe göstermektedirler. Çalışmada katılımcılar uzaktan eğitimin her kademedeki öğrenciye uygulanamayacağını belirtmişlerdir. Katılımcılar gerekçe olarak ana sınıfı ve ilkokul öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal yönden hazır olmamalarını, sosyalleşme ve akran eğitiminden eksik kaldıklarını, sınavlara hazırlanan öğrenciler için ise yeterli sürenin olmamasını göstermişlerdir. Katılımcılar uzaktan eğitimin her yerden ulaşılabileceği görüşüne katılmamaktadırlar. Gerekçe olarak maddi imkânsızlıklar ve kırsal kesimdeki internet alt yapı eksikliklerini göstermişlerdir. Konuyla ilgili olarak mesleki kıdemi az olan öğretmenlerin diğer altı yılın üzerindeki mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre görüşlerinde olumsuz yönde anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcılar genel olarak uzaktan eğitimle ilgili herkese uygun yöntem geliştirilemeyeceğini düşünmemektedirler. Öğretmenler gerekçe olarak ana sınıfı ve ilkokul öğrencilerinin bilişsel ve duyuşsal yönden uzaktan eğitim için hazır bulunmadıklarını belirtmişlerdir . Ancak bu konuda erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre görüşlerinde olumlu yönde anlamlı farklılık görülmüştür. Konuyla ilgili mesleki kıdemi 6-10 yıl olan öğretmenlerin 1-5 yıl olan öğretmenlere göre görüşlerinde olumlu yönde anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Katılımcılar uzaktan eğitimle bilgiye daha kolay ulaşılabileceği konusunda kısmi olarak katıldıkları görülmüştür . Konuyla ilgili mesleki kıdemi 11-15 yıl olan öğretmenlerin mesleki kıdemi 1-5 yıl olan öğretmenlere göre görüşlerinin olumlu yönde anlamlı farklılık gösterdiği görülmüştür. Yine görev yeri ilçe merkezi olan öğretmenlerin köy/mahalle olan öğretmenlere göre görüşlerinde olumlu yönde anlamlı farklılık gösterdiği görülmüştür. Katılımcıların bu duruma kısmi olarak katılma gerekçesi uzaktan eğitimin zaman yönetimi konusunda esnek olması ve yeterli alt yapı olduğu takdirde kitaptan daha kolay ulaşılabilesidir.

Katılımcılar uzaktan eğitimle bilgiye daha hızlı ulaşılabileceği konusunda da kısmi olarak destekleme nedeni farklı mekânda öğretmen ve öğrencilerin istediği zamanda görüşebilmelerini göstermektedirler. Nitekim bu gerekçe uzaktan eğitimi tanımında da yer almaktadır (Valentine, 2002). Katılımcılar okul ortamına ihtiyaç olmadan eğitim alma fırsatına da kısmen katılım göstermişlerdir. Bu durumun dezavantaj olan kısmi öğrencilerin sosyalleşme ve akran eğitimi gibi konularda eksik kalmasından kaynaklanmasındır (Karacaoğlu ve diğerleri, 2021; Keskin ve Özer Kaya, 2020). Avantajlı yönü ise öğrencilerin derslerden geri kalmaması ve zamandan bağımsız olmasıdır (Özdoğan ve Berkant, 2020). Yine uzaktan eğitim ders videolarının tekrar tekrar izlenebilmesidir (Yolcu, 2020). Katılımcılar öğrencilerin ve öğretmenlerin uzaktan eğitimde kullanılan platformlar hakkında eğitim almalarına ilişkin görüşleri genel olarak olumlu olsa da katılımcıların uzaktan eğitimle ders verme, görev yeri ve mesleki kıdeme göre görüşlerinde anlamlı farklılıklar görülmektedir. Köy/mahallede çalışan öğretmenler il ve ilçe merkezinde çalışan öğretmenlere göre öğrencilerin ve öğretmenlerin eğitim almaları gerektiğini belirtmişlerdir. Yine mesleki kıdemi az olan öğretmenlerde kıdem yılı fazla olan öğretmenlere göre öğrenci ve öğretmenlerin eğitim alması gerektiğini vurgulamışlardır. Yine uzaktan eğitimle ders vermeyen öğretmenlerde ders veren öğretmenlere göre eğitim alınması gerektiğini vurgulamıştır. Nitekim Andoh, Appiah ve Agyei (2020) uzaktan eğitimde teknolojik imkânların daha etkin kullanılması gerektiğini belirtmiştir. Katılımcılar öğretmenlerin bilgi birikimini kolay bir şekilde aktarabileceğine kısmen katılmaktadırlar. Nitekim katılımcılar uzaktan eğitimin atölye ve uygulamalı alanlarda sınırlı kaldığını belirtmişlerdir. Benzer şekilde Kan ve Fidan (2016) çalışmalarında uzaktan eğitimde derslerin teorik bilgi temelli yürütüldüğünü ve bu durumun uzaktan eğitimin sınırlılığı olduğunu belirtmişlerdir. Çalışma kapsamında bilginin uzaktan eğitimle daha kolay aktarılacağına yönelik erkek öğretmenler kadın öğretmenlere göre daha olumlu bir görüş sergilemişlerdir. Yine mesleki kıdemi 11-15 yıl olan öğretmenler 1-5 yıl olan öğretmenlere göre daha olumlu görüş sergilemişlerdir. Katılımcılar uzaktan eğitim uygulamalarının öğrenciler üzerinde deneyim sağladığı görüşüne kısmen katılsa da öğretmenlerin farklı öğretim metotları kazandığı görüşüne katılmaktadırlar. Öğretmenler üzerinde öğrenme

deneyimi sağladığına yönelik mesleki kıdemi 6-10 yıl olan öğretmenler 1-5 yıl olan öğretmenlere göre daha olumlu görüş sergilemişlerdir. Katılımcılar uzaktan eğitimin daha düşük maliyetle sağlandığı görüşüne kısmen katılmaktadırlar. Uzaktan eğitimin daha düşük maliyetle sağlandığı görüşüne erkek öğretmenler daha olumlu bir görüş sergilediği sonucuna ulaşılmıştır. Nitekim öğretmenler uzaktan eğitim için gerekli teknolojik altyapının yetersiz olduğunu ve velilerin öğrencilerin uzaktan eğitim için gerekli olan internet ve bilgisayar vb. materyalleri tedarik edemediğini belirtmişlerdir. Türker ve Dündar (2020) bu durumu destekler nitelikte uzaktan teknolojik ve altyapı eksikliğinin uzaktan eğitimin engelleri arasında olduğunu söylemiştir. Nitekim çalışmada katılımcılarla yapılan görüşmede uzaktan eğitimin maliyet yönünden avantajlı olduğu görüşünü kısmi olarak desteklemişlerdir. Katılımcılar uzaktan eğitimin tek bir noktadan mobil uyum ile kolay bir şekilde yönetimine kısmen katılmaktadırlar. Bu konuda erkek öğretmenler kadın öğretmenlere göre daha olumlu görüş sergilemişlerdir. Yine 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre daha olumlu görüş sergilemektedirler. Uzaktan eğitimle ders veren öğretmenlerinde ders vermeyen öğretmenlere göre daha olumlu görüş sergiledikleri görülmüştür. Ancak mekân yönünden farklı ortamlarda bulunulduğundan dolayı yönetimin kolay bir şekilde sağlanamayacağı açıktır. Katılımcılar uzaktan eğitim zaman esnekliği bakımından avantaj olduğu görüşüne kısmen katılmaktadır. Konuyla ilgili uzaktan eğitimle ders veren öğretmenlerin ders vermeyen öğretmenlere göre daha olumlu görüş sergiledikleri görülmüştür. Nitekim uzaktan eğitim platformlarının yoğunluktan dolayı kilitlediği durumlar yaşanmıştır.

Katılımcılar öğretmenlerin uzaktan eğitim platformlarını kolay bir şekilde kullandığını ancak bu konuda öğretmenlerin eğitim alması gerektiğini belirtmişlerdir. Konuyla ilgili uzaktan eğitim ile ilgili ders veren öğretmenler ile vermeyen öğretmenler arasında ders verenlerin lehine anlamlı farklılık çıkmıştır. Katılımcılar öğretmenlerin her dersten (alandan) uzaktan eğitimle ders verilemeyeceğini belirtmişlerdir. Katılımcılar gerekçesini sunarken branşlarına göre farklılaşsa da genel olarak özel eğitim öğrencilerine uygun olmadığı, atölye dersleri için uygun olmadığı, uygulamalı (beden eğitimi, müzik vb.) dersler için uygun olmadığı görüşünü belirtmişlerdir. Katılımcılar uzaktan eğitimin günümüz koşullarında zorunlu hale geldiğini belirtmişlerdir. Nitekim bu durumun nedeni şüphesiz COVID-19 salgın sürecidir. Katılımcılar uzaktan eğitim sürecinin öğretmenlere farklı öğretme metotları deneyimi sağladığı görüşündedirler (Tablo 4). Katılımcılar uzaktan eğitimde sınıf yönetiminin yüz yüze eğitime göre daha zor olduğunu düşünmektedirler. Konuyla ilgili mesleki kıdemi 1-5 yıl olan öğretmenler 6-10 yıl ve 11-15 yıl olanlara göre daha olumlu görüş sergilemektedirler. Yine mesleki yılı 15 yıldan fazla olan öğretmenler de 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlere göre olumlu görüş sergilemişlerdir. Yine konuyla ilgili olarak uzaktan eğitimle ders vermeyen öğretmenlerin ders veren öğretmenlere göre daha olumlu görüş sergiledikleri görülmüştür. Katılımcılar akademik başarıyı yüz yüze eğitimde daha iyi olduğunu belirtmişlerdir. Konuyla ilgili COVID-19 salgını öncesinde uzaktan eğitimle ders vermeyen öğretmenlerin ders verenlere göre daha olumlu görüş sergiledikleri görülmüştür. Katılımcılar uzaktan eğitim platformlarında sıkıntılar yaşandığını belirtmişlerdir. Gerekçesini özellikle kırsal kesimlerde yaşanan uzaktan eğitim teknolojik altyapı ve internet erişimi ile ilgili sıkıntıları göstermişlerdir. Literatürde altyapı ve erişim sorunlarının uzaktan eğitimin en önemli problemi olduğu sonucuna ulaşan çalışmalar mevcuttur (Akgül, 2021 ; Özdemir Baki ve Çelik,2021; Sarı ve Nayır, 2020) Yine mesleki kıdemi az olan öğretmenler fazla mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre uzaktan eğitim platformlarında daha çok sıkıntı yaşadıklarını belirtmişlerdir. Nitekim Türker ve Dündar (2020) lise öğretmenleri ile yaptıkları çalışmalarında mesleki kıdemi fazla olan öğretmenlerin uzaktan eğitim platformlarını daha çok kullandığı sonucuna ulaşmışlardır. Katılımcılar öğrencilerin uzaktan eğitimde güvenlik açıklığı nedeniyle öğrencilerin istenmedik davranışlar kazanabileceğini belirtmişlerdir. Yine çalışmada öğrencilerde sağlık problemleri oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sağlık problemlerinin başlıcaları ise psikolojik, sosyalleşme ve iletişim bozuklukları olduğu

görülmüştür. Bozkurt (2020) bu durumları dikkate alarak eğitim kurumlarının hem uzaktan eğitim sürecinde hem de gelecekte yapılacak yüz yüze eğitimde öğrencilerin duyuşsal alanlarına yönelik çalışmalar yapması gerektiğini vurgulamıştır. Attrı (2012) ve Sarı (2020) uzaktan eğitim sürecindeki iletişim problemlerinin uzaktan eğitimin niteliği artırıldığında yani çevrimiçi ortamda öğrenci öğretmen ilişkisi arttığında kalkacağını belirtilmiştir. Nitekim Karpenko (2008) uzaktan eğitimdeki öğrenci öğretmen iletişimsizliğinden dolayı öğrencilerin ders bitmeden dersleri terk ettiklerini belirtmiştir.

Katılımcılar uzaktan eğitimin öğretmenlerin iş yükünü artırdığı görüşündedirler. Öğretmenlerden 1-5 yıl kıdeme sahip olanlar 11-15 yılı kıdeme sahip olan öğretmenlere göre olumlu görüş sergilemektedir. Katılımcılar uzaktan eğitimde internet erişimi açısından sıkıntı oluşturulduğuna yönelik görüş sergilemişlerdir. Benzer sonuçlar literatürde mevcuttur (Akgül, 2021; Özdemir Baki ve Çelik, 2021) Ancak mesleki kıdemi 15 yılın üzerinde olan öğretmenler 1-5 yıl olan öğretmenlere göre bu konuda daha olumlu görüş sergilemişlerdir. Bu durumun mesleki kıdemi fazla olan öğretmenlerin il ve ilçe merkezinde görev yapmaları ve internete erişim problemi konusunda daha az sıkıntı yaşadıklarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Katılımcılar uzaktan eğitimin öğrenciler ve öğretmenler üzerinde sağlık problemleri oluşturduğu görüşündedirler. Öğretmenler özellikle fiziksel sağlık problemlerinin yaşandığını belirtsele de psikolojik ve sosyolojik boyutuna dikkat çekmişlerdir. Benzer şekilde uzaktan eğitimin öğrencilerde iletişim, dikkat dağınlıklığı ve ilgi dağınlıklı problemlerle oluşturduğu sonuçlarına ulaşan çalışmalar bulunmaktadır (Altıntaş Yüksel, 2021; Sarı ve Nayır, 2020). Katılımcılar öğrencilerin sosyalleşmesini büyük oranda engellediğini belirtmişlerdir. Bu bakımdan öğrencilerin psikolojik ve sosyolojik açıdan sürekli değerlendirilmesi ve bu konularda çocuklara destek verilmesi gerektiğini belirtilmiştir (Bozkurt ve Sharma, 2020). Katılımcılar uzaktan eğitimde yapılan sınavların ölçme değerlendirme açısından güvenilirliğinin düşük olduğunu belirtmişlerdir. Özdoğan ve Berkant (2020) çalışmalarında uzaktan eğitimde ölçme değerlendirme eksikliğini uzaktan eğitimin dezavantajı olduğunu belirtmişlerdir. Nitekim MEB'in uzaktan eğitim sürecinde sınavları yüz yüze gerçekleştirmesi uzaktan eğitim sürecinde bu eksikliğin ortadan kaldırılmasına yönelik olduğu düşünülmektedir.

4.1. Öneriler

Uzaktan eğitime ilgili öğretmenlerin görüşlerinin alındığı çalışmanın sonuçlarına göre şu öneriler geliştirilmiştir: MEB'in öğrencilerin uzaktan eğitim yapabilmeleri için gerekli materyalleri (bilgisayar, tablet vb.) sağlaması önerilmektedir. Kırsal kesimlerde yaşanan altyapı sorunlarına çözüm yolları bulunması önerilmektedir. Uzaktan eğitimle ilgili mesleki kıdemi az olan (1-5 yıl) öğretmenlere hizmet içi seminerler vermesi önerilmektedir. Öğrencilerin uzaktan eğitimde dijital araçların başında durmasından oluşacak sağlık problemlerinin önlenmesi için ders saati sürelerinin kısa ve derslerin aralıklı olması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Adıgüzel, A. (2020) Salgın sürecinde uzaktan eğitim ve öğrenci başarısını değerlendirmeye ilişkin öğretmen görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 253-271.
- Akgül, G. (2021). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin, ortaokul öğrencilerinin ve öğrenci velilerinin pandemi sürecindeki uzaktan eğitime ilişkin görüşleri*. (Yüksek Lisans Tezi). Uşak Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Uşak
- Almuraqab, N. A. S. (2020) Shall universities at the uae continue distance learning after the COVID-19 pandemic? revealing students' perspective. *International Journal of Advanced Research in Engineering and Technology (IJARET)*, 11(5), 226-233.

- Altıntaş Yüksel, E. (2021). Sınıf öğretmenlerinin Covid-19 salgını sürecinde çevrim içi ders-uzaktan eğitim deneyimlerinin incelenmesi. *Ulakbilge*, 57, 291–303.
- Andoh, R. P. K., Appiah, R., & Agyei, P. M. (2020). Postgraduate distance education in University of Cape Coast, Ghana: Students' perspectives. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 21(2), 118-135.
- Attri, A. K. (2012). Distance education: problems and solutions. *International Journal of Behavioral Social and Movement Sciences*, 1(4), 42-58.
- Baki, A., Karal, H., Çebi, A., Şılbır, L. ve Pekşen, M. (2009). Uzaktan eğitimde öğretim yönetim sistemi ve senkron eğitim platformu tasarım süreci: KTÜ örneği. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 1(1), 87-101.
- Bakioğlu, B. ve Çevik, M. (2020). COVID-19 pandemisi sürecinde fen bilimleri öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 15(4), 109-129.
- Bayrak, M., Aydemir, M. ve Karaman, S. (2017). Uzaktan eğitim öğrencilerinin öğrenme stilleri ve doyum düzeylerinin incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, <https://doi.org/10.14812/cuefd.310022>.
- Bozkurt, A. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemisi sırasında ilköğretim öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik imge ve algıları: bir metafor analizi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 1- 23.
- Bozkurt, A., Akgun Ozbek, E., Onrat Yilmazer, S., Erdogdu, E., Ucar, H., Guler, E., Sezgin, S., Karadeniz, A., Sen, N., Goksel Canbek, N., Dincer, G. D., Ari, S., & Aydin, C. H. (2015). Trends in distance education research: A content analysis of journals 2009-2013. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 16(1), 330-363.
- Burke, J., & Dempsey, M. (2020). *COVID-19 Practice in primary schools in Ireland report*. National University of Ireland Maynooth, Ireland.
- Cabı, E. ve Ersoy, H. (2017). Yükseköğretimde uzaktan eğitim uygulamalarının incelenmesi: Türkiye örneği. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 7(3), 419-429.
- Creswell, J. U., ve Clark, V. L. P. (2014). *Karma yöntem araştırmaları: Tasarımı ve yürütülmesi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Demir, F., ve Özdaş, F. (2020). COVID-19 sürecindeki uzaktan eğitime ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 273-292.
- Durak, G., Çankaya, S., Yunkul, E., Urfa, M., Toprakliklioğlu, K., Arda, Y., ve İnam, N. (2017). Trends in distance education: A content analysis of master's thesis. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 16(1).
- Garrison, D. R. (1993). Quality and access in distance education: theoretical considerations. Keegan D. (Ed.), *Theoretical principles of distance education*, 8–19 London: Routledge.
- Gökçe, T. A. (2008). Küreselleşme Sürecinde Uzaktan Eğitim. *Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 1-12.
- Horzum, M. B., Özkaya, M., Demirci, M., ve Alpaslan, M. (2013). Türkçe uzaktan eğitim araştırmalarının incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 123-140.
- Kan, A, Fidan, E. (2016). Türk dili dersinin uzaktan eğitimle yürütülmesine ilişkin öğrenci algıları. *Turkish Journal of Educational Studies*, 3(2) , 23-45 .

- Karacaoğlu, M., Karakuş, N., Esendemir, N., ve Ucuzsatar, N. (2021) Uzaktan eğitim üzerine bir araştırma: "Türkçe Öğretmenleriyle Mülakatlar". *International Journal of Language Academy*, 9(1). 124-144.
- Keegan, D. (1986). Interaction and communication. *The foundations of distance education*. 89–107. Kent, UK: Croom Helm.
- Keskin, M, ve Özer Kaya, D. (2020). COVID-19 sürecinde öğrencilerin web tabanlı uzaktan eğitime yönelik geri bildirimlerinin değerlendirilmesi. *İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 5(2), 59-67.
- Kışla, T., (2005). *Üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik tutumları*. (Yüksek Lisans Tezi). Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karpenko, M. P. (2008). The emergence and development of distance education. *Russian Education and Society*. 50 (3), 45–56.
- Kurnaz, A., Kaynar, H., Barışık, C. Ş., ve Doğrukök, B. (2020). Öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 293-322.
- Kurnaz, E., ve Serçemeli, M. (2020). COVID-19 pandemi döneminde akademisyenlerin uzaktan eğitim ve uzaktan muhasebe eğitimine yönelik bakış açıları üzerine bir araştırma. *Uluslararası Sosyal Bilimler Akademi Dergisi*, 3, 262-288.
- Moore, M. G. (1989). Three types of interaction. *American Journal of Distance Education*, 3(2), 1–7.
- Özcan, E., Tosun, N., ve Eken, D. T. (2020). COVID-19 salgını ile acil ve zorunlu uzaktan eğitime geçiş: genel bir değerlendirme. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 113-128.
- Özdemir Baki, G. ve Çelik, E. (2021). Ortaokul matematik öğretmenlerinin uzaktan eğitimde matematik öğretim deneyimleri. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(1), 293-320.
- Özdoğan, A. Ç., ve Berkant, H. G. (2020) COVID-19 pandemi dönemindeki uzaktan eğitime ilişkin paydaş görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 13-43.
- Özmen, Z. (2010). Bir lisansüstü öğrencisinin telekonferans ve uzaktan eğitim uygulamaları dersindeki deneyimleri. *Türk Bilgisayar ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 1(2).
- Ramos-Morcillo, A. J., Leal Costa, C., Moral García, J. E., & Ruzafa Martínez, M. (2020). Experiences of nursing students during the abrupt change from face-to-face to e-learning education during the first month of confinement due to COVID-19 in Spain. *International journal of environmental research and public health*, 17(15), 5519.
- Salar, H.C. (2009). Trends in distance education in Turkey. In the Proceedings of *The 23rd ICDE world Conference on Open and Distance Learning Including the 2009 EADTU Annual Conference*. Retrieved From: http://UUU.ou.nl/Docs/Campagnes/ICDE2009/Papers/Final_paper_348salar.pdf
- Sarı, H. (2020). Evde kal döneminde uzaktan eğitim: Ölçme ve değerlendirmeyi neden karantinaya almamalıyız? *Uluslararası Eğitim Araştırmacıları Dergisi*, 3(1), 121-128.
- Sarı, T., & Nayır, F. (2020). Challenges in distance education during the (Covid-19) pandemic period. *Qualitative Research in Education*, 9(3), 328-360.
- Tican, C. ve Gökoğlu, S. D. T. (2021). Ortaokul matematik öğretmenlerinin uzaktan eğitim matematik dersine ilişkin görüşleri. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 767-786.
- Türker, A., ve Dündar, E. (2020). COVID-19 pandemi sürecinde Eğitim Bilişim Ağı (EBA) üzerinden yürütülen uzaktan eğitimlerle ilgili lise öğretmenlerinin görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 323-342.

- Utomo, M. N. Y., Sudaryanto, M. & Saddhono, K. (2020). Tools and strategy for distance learning to respond COVID-19 pandemic in Indonesia. *Ingénierie des Systèmes d'Information*, 25(3), 383-390.
- Uşun, S. (2006). *Uzaktan eğitim*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Valentine, D. (2002). Distance learning: promises, problems, and possibilities. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 5(3).
- Yenal, Ç. (2009). *Uzaktan Eğitim*. (Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Ankara: Seçkin Yayıncılık*.
- Yılmaz, E., Güner, B., Mutlu, H., ve Arın Yılmaz, D. (2020). Farklı öğrenim kademelerindeki öğrencilere verilen uzaktan eğitim hizmetinin veli görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 477-503.
- Yolcu, H. (2020). Koronavirüs (COVID-19) pandemi sürecinde sınıf öğretmeni adaylarının uzaktan eğitim deneyimleri. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(4), 237-250.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

While studies on distance learning are discussed at the university grade, its scope and function are discussed according to each education grade after the COVID-19 pandemic. In fact, the Ministry of National Education (MoNE) and Higher Education Council (HEC) announced that the education process will continue with distance education in all classes due to the pandemic. The Ministry of National Education later said that even if face-to-face education starts after the pandemic process, distance education will continue. Considering these situations, distance education has now become an important part of the education process. Therefore, the aim of the study is to reveal the opinions and expectations of teachers about distance education in an objective way. It is important for the measures to be taken to reveal the positive and negative effects of students and teachers, who are the partners of distance education, which became widespread in the education process after the COVID-19 pandemic. In this regard, revealing the opinions of teachers, who are the most important partner regarding distance education, reveals the importance of the research. It is accepted that the teachers who said their opinions within the scope of the research answered voluntarily and sincerely.

Methods

Convergent parallel design, which is a mixed method research model, was used in the research. In the convergent parallel design, the quantitative and qualitative stages of the research process are applied simultaneously. In this design, while analyzed data, quantitative and qualitative data are analyzed separately. The results obtained are combined while interpreting. The members in quantitative part of the research participant group consists of teachers working in Konya. For this purpose, a questionnaire was conducted to the teachers working in the schools in Konya city center and provincial districts through easily accessible case sampling. The qualitative participant group of the research consists of 8 teachers using the maximum variation sampling method. Two types of data collection tools were used simultaneously in the study. The opinion questionnaire on Distance Education constitutes the quantitative data collection tool of the research, and the semi-structured interview form constitutes the qualitative data collection tool of the research. The quantitative and qualitative data of the study were collected in the second semester of the 2020-2021 academic year. The questionnaire of teachers' opinions related to distance education was conducted to the

participants by the researchers. The interviews with the participants were carried out face to face. In the analysis of the data related to the first sub-problem of the research, it was decided by looking at the average of the teachers' opinions. In the other quantitative sub-problems of the study, difference analyzes were performed for each matter. Mann Whitney U and Kruskal Wallis tests, which are nonparametric tests, were used in the difference analysis and the level of significance was taken as .05. In the qualitative part of the research, interviews were conducted deeply with the teachers about distance education in order to increase the credibility of the study and their opinions were confirmed. The transmissibility of the qualitative part of the study was ensured by participant diversity and detailed description.

Results

The participants responded as " Strongly Agree" to the view that students' learning difficulties can be solved more easily with distance education than with face-to-face education. The participants responded as " Not Agree" to the view that distance education provides equal opportunity in education. Participants responded as " Partially Agree" with the view that information is easily accessible through distance education. Participants answered " Agree" to the view that distance education platforms (Zoom, Teamlink, etc.) can be used easily. Participants responded as " Definitely Agree" to the view that distance education can cause health problems due to long stays in front of the computer. A statistically significant difference was found between men and women in favor of men in the opinions of the participants about the easy management of distance education from a single point with mobile compatibility. A statistically significant difference was found according to the variable of professional seniority in the opinion of the participants that distance education platforms (Zoom, Teamlink, etc.) can be used easily. According to the mean ranks, there was a positive significant difference between the opinions of the teachers in the seniority group of 15 and above compared to the opinions of the teachers in the 1-5 seniority group. A statistically significant difference was found according to the professional seniority variable in the opinions of the participants that students should receive educating in order to use distance education platforms (Zoom, Teamlink, etc.) According to the mean ranks, the opinions of the teachers working in the village/neighborhood were found to be positive significantly different from the opinions of the teachers working in the province.

Discussion and Conclusion

In the study, the participants reacted negatively to the view that distance education facilitates the solution of learning difficulties. As a reason, the teachers presented that distance education cannot be applied in every field and grade. Similar to this situation, there are also results indicating that practice courses are not learnt properly in distance education. In fact, it is stated that there should be effective communication in classroom management in order to solve learning difficulties in distance education, and it has been realised that communication between teacher and student is among the disadvantages of distance education. The reason for the partial support of the participants that information can be accessed faster through distance education shows that teachers and students can meet at any time in different places. As a matter of fact, this reason is also included in the definition of distance education. Participants also answered "Partially Agree" to the opportunity to receive education without the need for a school environment. The disadvantageous part of this situation is that the students are lack of socialization and peer education. Its advantageous is that students do not fall behind in lessons and everybody has independent of time. It is also able to watch distance education course videos over and over again. According to the results of the study, in which the opinions of the teachers about distance education were taken, the following suggestions were developed: It is recommended that the Ministry of National Education provide the necessary materials (computer, tablet, etc.). It is recommended to give in-service seminars to teachers with a low professional seniority (1-5 years) related to distance education. It is recommended that MoNE develop a valid and reliable system of assessment and evaluation for distance education.

Uzaktan Eğitimle Yürütülen Özel Eğitim Dersine İlişkin Müzik Öğretmeni Adaylarının Görüşleri

Opinions of Prospective Music Teachers on the Special Education Course Conducted with Distance Education

Cem ASLAN¹

¹Sorumlu Yazar, Dr., Özel Eğitim Bölümü, Gazi Eğitim Fakültesi, Gazi Üniversitesi, Türkiye, cemaslan@gazi.edu.tr, (<https://orcid.org/0000-0002-0300-5873>)

Geliş Tarihi: 10.08.2021

Kabul Tarihi: 27.12.2021

ÖZ

Bu çalışmanın amacı, müzik öğretmeni adaylarının uzaktan eğitimle yürütülen özel eğitim dersine ilişkin görüşlerini belirlemektir. Çalışma, nitel araştırma modellerinden fenomenoloji desenine göre kurgulanmıştır. 47 müzik öğretmeni adayı çalışmanın katılımcılarını oluşturmuştur. Veri toplamak amacıyla Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu'ndan faydalanılmıştır. Veriler 2019-2020 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde toplanmıştır. Verilerin toplanmasında bir devlet ilgili üniversitesinin Uzaktan Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezi'nin altyapı sağladığı Öğrenme Yönetim Sistemi kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Veriler tema ve alt temalara ayrılarak çözümlenmiştir. Çalışmanın bulgularına göre, özel eğitim dersinin her öğretmen için gerekli ve faydalı bir ders olduğu ve meslek yaşantısına katkı sağlayacağı görüşlerine ulaşılmıştır. Öğretmen adaylarının özel eğitim dersinden bazı beklentilerinin olduğu ve ders sonunda bu beklentilerin önemli ölçüde karşılandığı görülmüştür. Dersin işleniş biçimi ve derste anlatılan konularla ilgili farklı görüşler ortaya çıkmıştır. Bunun yanında, öğretmen adayları özel eğitim dersiyile ilgili bazı istek ve önerilerde bulunmuştur.

Anahtar sözcükler: Özel eğitim, uzaktan eğitim, müzik eğitimi, öğretmen adayı.

ABSTRACT

This study aims to determine the opinions of prospective music teachers regarding the special education course conducted with distance education. The researcher constructed the survey according to phenomenology, one of the qualitative research models. Forty-seven future music teachers constituted the participants of the study. A semi-structured interview form, which the researchers prepared, was used to collect data. The researcher collected the data in the 2019-2020 academic year. He used the Learning Management System provided by the Distance Education Application and Research Center of the relevant university for data collection. Content analysis technique was used in the analysis of the obtained data. The data were reported by dividing them into themes and sub-themes. According to the study's findings, a special education course is a necessary and valuable lesson for every teacher and will contribute to professional life. The researcher observed that prospective teachers had some expectations from the special education course, and they met these expectations at the end of the period to a great extent. On the other hand, different opinions emerged about how the course was taught and the topics covered. Besides, prospective teachers made some requests and suggestions about special education lessons.

Keywords: Special education, distance education, music education, teacher candidate.

GİRİŞ

Ülkemizde müzik eğitimi genellikle alan mezunu *müzik öğretmenleri* tarafından yürütülmektedir. Müzik öğretmeni, yalın ve özlü anlamıyla “*Müzik dalında öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği öğrenimi bitirerek ya da gerekli yeterlikleri kazanarak öğretmenlik yapma yetkisini elde etmiş öğretmenler*” olarak nitelendirilmektedir (Varış, 2013). Günümüzde müzik öğretmenleri, üniversitelerin eğitim fakültelerinin güzel sanatlar eğitimi bölümleri çatısı altında yetiştirilmektedir. Müzik eğitiminden sorumlu olan müzik öğretmenlerinin öğrencilerin eğitim-öğretim ihtiyacını karşılayacak yeterliklere sahip olması beklenmektedir. Bu kapsamda, söz konusu öğretmen adaylarına mesleğin gerektirdiği müziksel davranışların, birikimin ve yeterliklerin kazandırılması amaçlanmaktadır (Uçan, 2018). Müzik alan bilgisi, müziksel davranış biçimleri ile aktif ilişki, müzik öğretimi ve bireysel yeterliklere odaklanılmaktadır (Kalyoncu, 2004). Ek olarak bireylerin çeşitli yeterlikleri kazanabileceği hedeflenmekte; alan bilgisi, müziksel performans ve öğretmenlik mesleğinin gereklerini tanıyacak ve öğretme becerilerini kazandıracak bilgilerin kazandırılması beklenmektedir (Varış, 2013). Bu derslerinden biri de özel eğitim dersi olarak nitelendirilebilir. Müzik öğretmeni adaylarına özel eğitim alanı ve özel gereksinimli bireyler hakkında farkındalık yaratması, mesleğe başladıktan sonra sınıflarında özel gereksinimli öğrencileri fark etmeleri, bu öğrencilerin eğitsel gereksinimlerini belirleyebilmeleri ve karşılayabilmeleri açısından özel eğitim dersinin önemli olduğu düşünülmektedir (Çitil, Karakoç ve Küçüközyiğit, 2018).

Özel eğitimin farklı alan eğitimcileri tarafından iyi tanımlanabilmesi ve kavranabilmesi için tüm öğretmenlik lisans programlarında özel eğitim dersi zorunlu/seçmeli bir ders olarak yer almıştır. Böylelikle, özel eğitim öğretmenliği programlarına ek olarak birçok öğretmenlik programında da özel eğitim dersi zorunlu/seçmeli ders olarak verilmeye başlanmıştır (Çitil vd., 2018). Bu kapsamda, “özel eğitim”, yeni adıyla “özel eğitim ve kaynaştırma” dersi müzik öğretmenliği lisans programlarına da dâhil olmuştur. Müzik öğretmenliği programında özel eğitim dersi, ilk kez pedagoji alanı/öğretmenlik meslek bilgisi dersleri (zorunlu) kapsamında (Berki ve Karakelle, 2009) programda yer almıştır. Program ise 2006-2007 yılından itibaren sekizinci yarıyıl haftada iki saat gerçekleştirilmek üzere yürürlüğe girmiştir.

Özel eğitim dersinin hem özel eğitim alanı hem de özel gereksinimli bireyler hakkında öğretmen adaylarının yeterli bilgi sahibi olmalarını sağlayacak bir içeriğe sahip olduğu ifade edilmektedir (Durdukoca-Fırat, 2015; Yaralı, 2016). Özel eğitim dersinin içeriğinde; özel eğitimle ilgili tanımlar, özel eğitimin ilkeleri, özel gereksinimli olma nedenleri, erken tanı süreci, özel eğitime tarihsel yaklaşım, özel gereksinimli bireylere yönelik tutumlar, yetersizlik türleri ve bunların eğitimleri, özel eğitime gereksinim duyan çocukların aileleri, ülkemizdeki mevcut durum, özel eğitim kurum ve kuruluşları gibi pek çok konu yer almaktadır. Yukarıda da değinildiği üzere güncellenen ve programlarda yer alan yeni adıyla özel eğitim ve kaynaştırma dersinin içeriğinde ise genel itibarıyla şu konular bulunmaktadır: Özel eğitimle ilgili temel kavramlar, özel eğitimin ilkeleri ve tarihsel gelişimi, özel eğitimde yasal düzenlemeler, özel gereksinimli bireyleri tanılama ve değerlendirme, öğretimin bireyselleştirilmesi, kaynaştırma ve destek özel eğitim hizmetleri, ailenin eğitime katılımı ve işbirliği, farklı yetersizlik grupları, farklı gruplara yönelik eğitim-öğretim stratejileri, sınıf ve davranış yönetimi. Her iki dersin içerikleri incelediğinde genel olarak benzerliklerin olduğu görülmekle birlikte farklı konu başlıklarının olduğu da söylenebilir.

Alanyazında, özel eğitim dersi üzerine yapılmış çeşitli araştırmalar söz konusudur. Bu araştırmalarda özel eğitim dersi farklı amaçlar çerçevesinde ele alınmıştır. Örneğin; özel eğitim dersinin kaynaştırmaya (Alat ve Alat, 2007; Altıntaş ve Şengül, 2014), özel gereksinimli bireylere (Alptekin ve Batık, 2013; Aslan ve Kök, 2013; Çitil vd., 2018; Top, 2018) yönelik tutumlara ve bilgi düzeyine etkisi (Çitil vd., 2018), özel eğitim dersine yönelik tutum ölçeği geliştirme (Durdukoca-Fırat, 2015; Yaralı, 2015) ve tutumların incelenmesi (Durdukoca-Fırat, 2017; Yaralı, 2016), özel eğitim dersinin etkililiğinin geliştirilmesi (Melekoğlu, 2011), özel

eğitim dersindeki kazanımların belirlenmesi (Kösterelioğlu ve Baytemir, 2017) ve özel eğitim dersi etkinliklerine yönelik ihtiyaç analizi (Sarı ve Saygın, 2002) konuları üzerinde durulmuştur.

Bilindiği üzere tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de etkisini gösteren pandemi (COVID-19) nedeniyle Yükseköğretim Kurulu (YÖK) tarafından alınan kararlar doğrultusunda 2019-2020 öğretim dönemi için yüz yüze eğitim askıya alınmıştır (YÖK, 2020). Bu durum, yükseköğretim kurumlarının eğitim-öğretim faaliyetlerinde bazı aksaklıkların yaşanmasına neden olmuştur (Karatepe, Küçükgençay ve Peker, 2020). Bununla beraber, uzaktan eğitimle ilgili teknik, psikolojik veya sosyal boyutlar açısından çeşitli sorunların yaşandığı ifade edilmektedir (Karakuş, Ucuzsatar, Karacaoğlu, Esendemir ve Bayraktar, 2020). Bunun neticesi olarak eğitim-öğretim süreçlerinde aksaklık yaşanmaması için bazı tedbirler alınmıştır. Yükseköğretim kurumlarının öğgün eğitimden uzaktan eğitime geçmeleri alınan en önemli tedbirlerden biridir (Kalaç, Telli ve Eronal, 2020). Buna göre, uzaktan eğitim ve/veya uzaktan eğitim süreci konularında yapılacak çalışmaların büyük önem arz edeceği ifade edilebilir. Bu alışma ise söz konusu bu önemin varlığından hareketle planlanmış ve özel eğitim dersinin uzaktan eğitimle verilmesine ilişkin görüşler irdelenmiştir. Çünkü özel eğitim dersi, geleneksel olarak yüz yüze olacak şekilde sınıf ortamında yürütölen teorik derslerden biridir. Ancak pandemi dolayısıyla alınan kararlar neticesiyle bu ders uzaktan eğitimle devam ettirilmiştir. Bu süreçte, özel eğitim dersini uzaktan eğitimle alan öğretmen adaylarından bir grup da çalışmanın katılımcılarını oluşturan müzik öğretmeni adaylarıdır. Dolayısıyla, çalışmada uzaktan eğitimle özel eğitim dersini alan müzik öğretmeni adaylarının görüşlerine odaklanılmıştır.

Öğretmen adaylarının görüşleri veya düşünceleri; öğrencilerine yaklaşımlarına olduğu kadar eğitim-öğretim hizmetlerini de etkileyebilmektedir (Heward, Alber-Morgan ve Konrad, 2017). Bu bakımdan özellikle özel eğitim alanı haricindeki diğer branşlardan öğretmen adaylarının görüş algı, tutum gibi özelliklerinin belirlenmesi önemli görölmektedir. Müzik öğretmeni adaylarına özel eğitim alanı ile ilgili olarak farkındalık kazandırabilmek, mesleğe başladıktan sonra özel gereksinimli öğrencileri fark edebilmeleri aynı zamanda bu öğrencileri desteklemelerini sağlayabilmeleri açısından özel eğitim dersinin önemli bir yere sahip olduğu ifade edilebilir. Bu doğrultuda, müzik öğretmeni adaylarının eğitiminde etkili olabilecek ve farkındalık oluşturabilecek özel eğitim dersinin uzaktan eğitimle yürütölmeye ilişkin görüşlerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Mevcut koşullar altında pandeminin ve uzaktan eğitim uygulamalarının devam ediyor olması, yapılan çalışmanın güncel yönünü yansıtmaktadır. Alanyazın incelendiğinde, özellikle son birkaç yılda özel eğitim alanında uzaktan eğitim süreci ile ilgili çeşitli konularda pek çok araştırma yapılmıştır (örn., Akbayrak, Vural ve Ağar, 2021; Börnert-Ringleb, Casale ve Hillenbrand, 2021; Frederick, Raabe, Rogers ve Pizzica, 2020; Kizir, 2021; Sani-Bozkurt vd., 2021; Ünay, Erdem ve akıroğlu, 2021). Söz konusu bu araştırmalarda uzaktan eğitim uygulamaları, bu uygulamalara ilişkin uzman görüşleri, özel eğitim öğretmenlerinin uzaktan eğitim deneyimleri, uzaktan eğitim alan bireylerin görüşleri, özel eğitim destek hizmetler modeli önerisi, dijital öğrenmenin önündeki engeller gibi konular ele alınmıştır. Ancak mevcut araştırmalara bakıldığında, doğrudan veya dolaylı olarak uzaktan eğitim ile sunulan özel eğitim dersine yönelik görüşleri ele alan araştırmaya ulaşılmamıştır. Bu açıdan yapılan çalışma önemli görölmekle beraber alanyazına katkı sunması beklenmektedir. Yapılan bu çalışmada, özel eğitim dersinin uzaktan eğitimle yürütölmeye yönelik müzik öğretmeni adaylarının görüşlerine başvurarak özellikle öğrenci-öğretim elemanı etkileşimi sürecinde özel eğitim dersinin içeriği ve bu dersin kazanımlarının müzik eğitimi alanına katkısına yönelik tespitlerin yapılabileceği, ayrıca ileriki öğretmenlik yaşantılarına yönelik uygulama çıktılarının incelenebileceği düşünölmektedir.

YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Deseni

Çalışmada, nitel araştırma modellerinden fenomenoloji kullanılmıştır. Bu desene yürütülen çalışmalarda, bireylerin bizzat deneyimlediği olgular veya olaylar hakkındaki düşüncelerine yakından bakılarak, zihinlerindeki bilişsel yapıların, deneyimlerin ve düşüncelerin açığa çıkarılması hedeflenmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Diğer bir ifadeyle, fenomenoloji araştırmalarında bir olguya ya da duruma yönelik sahip olunan deneyimler ile bu deneyimlerden ulaşılan anlamlar derinlemesine incelenmekte (Patton, 2014) ve bireylerin belirli bir olguya veya kavrama ilişkin deneyimlerinden ortak anlamlar keşfedilmesi hedeflenmektedir (Cresswell, 2007). Bu yönüyle, müzik öğretmeni adaylarının uzaktan eğitimle yürütülen özel eğitim dersine ilişkin görüşlerinin belirlenmesini amaçlayan bu çalışmanın fenomenoloji araştırması olduğu ve görüşlerin derinlemesine incelenebilmesi açısından bu yöntemin etkili bir desen olduğu ifade edilebilir. Fenomenoloji araştırmalarında olgulara ilişkin yaşantıları ve anlamları ortaya çıkarmak amacıyla görüşmelerden yararlanılır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012). Bu çalışmada da müzik öğretmeni adaylarıyla yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmış ve analiz edilmiştir.

2.2. Katılımcılar

Çalışmanın katılımcıları, 2019-2020 eğitim öğretim yılında bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde öğrenim gören müzik öğretmeni adaylarıdır. Bu kapsamda uzaktan eğitim yöntemiyle özel eğitim dersini alan 47 öğretmen adayı çalışmanın katılımcılarını oluşturmuştur. Katılımcıların 34'ü kız (%72.3), 13'ü erkektir (%27.7). Katılımcıların yaşları 22 ile 36 arasında değişmektedir. Katılımcılar, bu dönem özel eğitim dersini ilk defa almışlardır. Dersi alan bütün öğretmen adayları çalışmaya gönüllü olarak katılmışlardır.

2.3. Veri Toplama Aracı

Çalışmada, veri toplamak amacıyla araştırmacı tarafından oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formları, görüşülen kişilerin kendilerini daha iyi ifade etme imkanı ve derinlemesine bilgi sunmaktadır (Büyüköztürk vd., 2012). Görüşme formu ilgili literatürden ulaşılan araştırmalar (örn., Çay, 2020; Çitil vd., 2018; Kan ve Fidan, 2016; Karakuş vd., 2020; Varış, 2013) doğrultusunda hazırlanmıştır. Formun kapsam geçerliliği için üç farklı alan uzmanından (özel eğitim, müzik eğitimi, Türkçe eğitimi) görüş alınmıştır. Ayrıca, uzaktan eğitim yöntemiyle özel eğitim dersini alan ancak katılımcılar arasında olmayan iki öğretmen adayıyla pilot görüşme gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmeler doğrultusunda soruların anlaşılabilirliği, açık ve net olması gibi hususlara dikkat edilerek gerekli değişiklikler yapılmıştır. Sonuç olarak, iki sorunun içeriğinde değişikliğe gidilerek ve bir sorunun ifade şekli düzeltilerek altı soruyu içeren görüşme formu nihai hale getirilmiştir. Görüşme formunun ön kısmına öğretmen adaylarının bilgilerini alabilmek için cinsiyet, yaş, özel eğitim dersini alıp almadığı gibi demografik maddeler eklenmiştir.

2.4. Verilerin Toplanması

Veri toplama sürecinde öncelikle gerekli etik izinler alınmıştır (Gazi Üniversitesi, 06.10.2020. Sayı No: 91610558-604.01.02). Veriler 2019-2020 eğitim-öğretim yılında toplanmıştır. Veri toplamak için öğretmen adaylarına e-posta ile ulaşılarak yapılacak çalışma hakkında bilgi verilmiştir. Görüşmelerden elde edilecek dökümlerin başka bir yerde kullanılmayacağı, herhangi bir ismin kullanılmayacağı (kod verileceği), verilerin bilimsel amaçla değerlendirileceği ve talep etmeleri halinde sonuçların kendilerine iletilebileceği yazılı olarak aktarılmıştır. Ek olarak katılımın gönüllülük esasına dayalı olduğu ve görüşmeye katılıp katılmama konusunda özgür oldukları belirtilmiştir. Bunun için yine e-posta üzerinden gönderilen Gönüllü Katılım Formu kullanılarak öğretmen adaylarından teyit alınmıştır.

Çalışmanın verileri öğretmen adaylarının yazılı beyanlarına dayalı olarak alınmıştır. Verilerin toplanmasında, ilgili üniversitenin uzaktan eğitim merkezinin altyapı sağladığı Öğrenme Yönetim Sistemi'nden (ÖYS) yararlanılmıştır. Bu yönüyle, ilk olarak görüşme soruları ÖYS üzerinden öğretmen adaylarının kayıtlı e-postalarına gönderilmiştir. Öğretmen adaylarına 15 günlük süre tanınmıştır. Öğretmen adayları görüşme formlarını tekrar araştırmacıya e-posta aracılığıyla iletmışlerdir. Bu süre zarfında özel eğitim dersini alan 47 öğretmen adayının tamamı araştırmacıya dönüş yapmıştır.

2.5. Verilerin Analizi

Öğretmen adaylarından gelen yanıtlar neticesinde toplam 101 sayfa veri elde edilmiştir. Verilerin analizinde içerik analizi yönteminden faydalanılmıştır. İçerik analizi "Birbirine benzer verileri bir araya getirerek anlamlı tema(lar) oluşturabilmek, elde edilen verileri okuyucuların anlayabileceği şekilde organize bir biçimde açıklayan analiz yöntemidir." (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Çalışmada öğretmen adaylarının sorulara verdiği yanıtlar araştırmacı tarafından tek tek okunarak, verilerin içerisindeki anlamlı bölümler tespit edilmiştir. Daha sonra bu bölümler tekrar incelenerek söz konusu bölümleri en iyi ifade edecek bir kavram, sözcük veya cümle ile işaretlenmiştir. Böylelikle görüşme metinleri analiz edilmeye başlanmıştır. Bu kapsamda, görüşmelerin yazılı dökümleri çalışmanın amacı çerçevesinde kodlanmıştır. Kodlanan veriler araştırmacı tarafından sınıflandırılmış ve bu kodları en iyi şekilde temsil edecek temalar oluşturulmuştur. Özellikle uzun yanıtı olan sorular, yanıtın ana fikrini değiştirmede araştırmacı tarafından kısaltılmıştır. Öğretmen adaylarının görüşleri belirlenen tema ve alt temalar ile gösterilmiştir (Tablo 1). Gerekli durumlarda öğretmen adaylarının görüşlerinden alıntılar verilmiştir. Bulguların raporlaştırılmasında "temaya uygunluk", "açıklayıcılık" ve "çarpıcılık" ölçütleri göz önünde bulundurularak birbirini destekleyecek nitelikteki alıntılara yer verilmiş ve temalar açıklanmaya çalışılmıştır (Ünver, Bümen ve Başbay, 2010). Bu alıntılar yapılırken öğretmen adaylarının gizliliğini koruyabilmek amacıyla her bir öğretmen adayına "Ö₁, Ö₂, Ö₃" şeklinde kod atanmıştır.

Tablo 1. Analiz Sonucu Elde Edilen Tema ve Alt Temalar

Temalar	Alt Temalar
Özel Eğitim Dersine İlişkin Görüşler	<ul style="list-style-type: none"> Her öğretmen için gerekli bir ders Daha fazla hassasiyet gerektiren bir ders
Özel Eğitim Dersinin Katkıları	<ul style="list-style-type: none"> Faydalı bir ders Meslek yaşantılarında katkı sağlayacak bir ders Pek çok yeni bilgi öğrendikleri bir ders
Özel Eğitim Dersinden Beklentiler	<ul style="list-style-type: none"> Özel eğitime gereksinimi olan çocuklara nasıl davranacağını öğrenebilmek Özel eğitime gereksinimi olan öğrencileri tanıyabilmek Özel eğitime gereksinimi olan çocukları derse katabilmek Özel gereksinimli öğrencilerin gelişimlerini destekleyebilmek Özel eğitime gereksinimi olan çocuklarla iletişim kurabilmek Müziğe yeteneği olan özel gereksinimli öğrencileri fark edebilmek Özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerle normal öğrencileri kaynaştırabilmek
Özel Eğitim Dersinde Anlatılan Konular	<ul style="list-style-type: none"> Tüm konuların üzerinde yeterince duruldu Bazı konuların üzerinde daha fazla durulmalı Konular uzun ve detaylı Alanımıza özgü konuların üzerinde daha fazla durulmalı Bazı konuların yetersiz kaldı
Dersin İşleniş Biçimi	<ul style="list-style-type: none"> Video, görüntü, canlandırma vb. etkinliklere ve öğretim materyallerine daha fazla yer verilmeli Görsel içeriğin yeterli düzeyde Uygulama yapma imkânı olmadı Ders materyali geliştirme sürecine ağırlık verilmeli
Öneriler/İstekler	<ul style="list-style-type: none"> Öğretmenlerin tecrübe ve izlenimlerini dinleme Müzik eğitimi alanına yönelik ayrı bir dersin daha olmalı Doğrudan okullarda gözlem/uygulama yapabilmek Özel gereksinimi olan öğrenciler ile doğrudan iletişim kurabilmek Alan çalışmaları üzerinde tartışma ve ortak fikirler geliştirme

2.6. Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel çalışmalarda, araştırmacıların geçerlik ve güvenilirliğe ilişkin dikkate alması gereken bazı hususlar vardır (Creswell, 2016). Geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları için toplanan verilerin ayrıntılı bir şekilde raporlanması ve aynı zamanda sonuçlara nasıl ulaşıldığının açıklanması gerekir (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Nitel çalışmalarda geçerlik ve güvenilirlik gibi kavramların yerine, inandırıcılık ve aktarılabilirlik gibi kavramlar daha fazla kullanılmaktadır (Koşar, 2018). Bu nedenle ulaşılan bulguların tutarlı ve anlamlı olması, aynı zamanda bir bütün oluşturması gerekir. Ek olarak bulgular katılımcılar tarafından gerçekçi bulunmalı ve bulguların teyidi için uygun stratejilerin kullanımına yer verilmelidir (Miles ve Huberman, 2015). Bu çalışmanın bulgularına öğretmen adaylarının yazılı olarak beyan ettikleri görüşlerine bağlı olarak ulaşılmıştır. Bu doğrultuda uzman görüşü, katılımcı teyidi, öğretmen adaylarının görüşlerinden doğrudan alıntılar, veri toplama aracıyla bulguların alanyazınla desteklenmesi ile iç geçerliğin sağlanması amaçlanmıştır. Dış geçerlik için çalışma aşamalarının tanımlanması, veri toplama süreci, verileri kodlama, analiz etme ve yorumlama süreçlerinin ayrıntılı olarak açıklanması, kişisel önyargı veya görüşlerin bulgulara yansıtılmaması, verilerin incelemeye uygun bir şekilde korunması ile sağlanmaya çalışılmıştır. Ayrıca, nitel araştırmalarda ulaşılan verilerin kodlanmasında kodlamacılar arası güvenilirlik incelemesi yapılmakta ve güvenirliliğin %90 aralığında olması beklenmektedir (Miles ve Huberman, 2015). Bu çalışmada, “Güvenirlik = Görüş Birliği / (Toplam Görüş Birliği + Toplam Görüş Ayrılığı)” formülü kullanılarak yapılan değerlendirme sonucunda %91 oranında bir uzlaşma olduğu tespit edilmiştir.

BULGULAR

3.1. Uzaktan Eğitimle Yürütülen Özel Eğitim Dersine İlişkin Görüşler

Öğretmen adaylarına yöneltilen ilk soru “*Bu dönem uzaktan eğitimle aldığınız özel eğitim dersi hakkında neler söyleyebilirsiniz?*” şeklindedir. Verilen yanıtlar incelendiğinde özel eğitim dersini; her öğretmen için gerekli ve daha fazla hassasiyet gerektiren bir ders olarak değerlendirmişlerdir.

Özel eğitim dersinin her öğretmen için gerekli olduğu sekiz öğretmen adayı tarafından belirtilmiştir. Ö₂₀ görüşlerini, “*Özel eğitim dersinin, her öğretmenin alması gereken bir ders olduğunu düşünüyorum. Her öğretmen özel eğitim veren okullarda çalışmayacak olmasına rağmen, bulunduğu okulda kaynaştırma öğrencileri olabilmektedir.*”; Ö₁₅ “*Özel eğitim okullarında çalışmasak bile, çalıştığımız kurumlarda kaynaştırma öğrencileri bulunabileceği göz önünde bulundurularak, özel eğitime ihtiyaç duyabilecek öğrencilerin özelliklerini ve bu öğrencilere nasıl yaklaşmamız ve eğitim vermemiz gerektiğini bilmemizin önemli olduğunu düşünüyorum.*” şeklinde görüş bildirmiştir. Öğretmen adayları özel eğitimle ilgili bilgi ve donanıma sahip öğretmenlerin yetişmesini belirtmişlerdir. Ö₂₃ “*Özel eğitime gereksinimi olan bireyler ile ilgili bilgisi olmadan mezun olan bir öğretmen topluluğu olsun istemiyorum.*”; Ö₈ “*Her öğretmen adayının özel eğitim hakkında donanımlı bilgiye sahip olması gerektiğini düşünüyorum.*” şeklinde görüşlerini dile getirmiştir. Özel eğitim dersinin diğer derslere göre daha fazla hassasiyet gerektiren bir ders olduğu üç öğretmen adayı tarafından belirtilmiştir. Ö₁₀ “*Özel eğitim dersi, diğerlerine oranla çok daha bilgi, beceri, özen gerektiren bir derstir.*”; Ö₁₄ “*Birçok dersten farklı olarak insanın kalbine dokunmayı başarabilen bir derstir.*” şeklinde görüş belirtmiştir.

3.2. Özel Eğitim Dersinin Katkıları

Öğretmen adaylarına yöneltilen ikinci soru “*Uzaktan eğitimle yürütülen özel eğitim dersinde sunulan bilgilerin, meslek yaşantınıza katkıları hakkında ne düşünüyorsunuz?*” şeklindedir. Öğretmen adaylarının cevapları değerlendirildiğinde; özel eğitim dersinin faydalı

bir ders olduğunu, meslek yaşantılarında katkı sağlayacağını ayrıca bu ders kapsamında pek çok yeni bilgi öğrendiklerini vurgulamışlardır.

Özel eğitim dersinin faydalı bir ders olduğu 20 öğretmen adayı tarafından belirtilmiştir. Ö₃ “Bizim için çok faydalı bir ders oldu.”; Ö₁₅ “Özel eğitim dersi kapsamının bize çok faydalı bilgiler kazandırdığını düşünüyorum.”, Ö₁₆ “Özel eğitim dersinin bana ve ayrıca benim alanıma çok fazla şey kattığını düşünüyorum.” şeklinde görüşlerini dile getirmiştir. Öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu (n=42) özel eğitim dersinin meslek yaşantılarına katkı sağlayacağı görüşündedirler. “Özel eğitim dersinde sunulan bilgilerin, bir müzik öğretmeni adayı olarak meslek yaşamıma birçok katkısı olacağını düşünüyorum.” (Ö₃₈) ve “Kesinlikle katkıları olacağını düşünüyorum.” (Ö₄₆) şeklindeki ifadeler örnek olarak sunulabilir. Bazı öğretmen adayları bu katkılara ilişkin daha açıklayıcı ifadeler kullanmıştır. Örneğin; Ö₂₃ “Özel eğitime gereksinimi olan bireylerin tespit edilmesinde ve onları derse katmak, onlara ulaşabilmek konusunda aldığımız bilgilerin bize çok katkısı olacağını düşünüyorum.”; Ö₃₄ “Bu dersle birlikte sorunlar karşısında nasıl bir yol izlemem gerektiğini öğreniyorum bu yüzden meslek hayatıma katkı sağlayacağını düşünüyorum.” şeklinde açıklamada bulunmuştur. Ö₄₂ “Müzik öğretmeni adayı olarak meslek yaşantısında özel eğitime gereksinim duyan çocuklarla da karşılaşacağımız düşünülürse özel eğitim dersinin önemi ve katkısı bizim için büyüktür.”; Ö₁₀ “Meslek hayatımızda bizlerin özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilerle ve bireylerle karşılaşılması durumunda sistemli, bilgili, donanımlı, iletişim kurmaya elverişli müzik öğretmenleri olmamız adına katkısının yadsınamayacak düzeyde olduğunu açıkça belirtebiliyorum.” şeklinde görüşlerini açıklamışlardır.

17 Öğretmen adayı bu ders kapsamında pek çok yeni bilgi öğrendiklerini ifade etmişlerdir (Şekil 1). Bunlardan ilki özel eğitimin ne olduğunun öğrenilmesidir. Bu konuda Ö₄₅ “Bu dersten öğrendiğim özel eğitimin ne olduğudur.” şeklinde görüş belirtmiştir. Diğer görüşler kavramlar ve ders içeriği ile ilgilidir. Ö₃₂ “Dersin bana kattığı en önemli bilgi anlam ve kavram karmaşalarını ortadan kaldıramadım oldu.” şeklinde görüş beyan etmiştir. İkincisi ise pek çok yeni bilginin öğrenilmiş olduğu yönündedir. Ö₁₂ “Öğrencilerimizle nasıl iletişim kurabileceğimizi, nasıl davranabileceğimizi, işlenen dersin genel kontrolünü nasıl sağlayabileceğimizi öğrendik.” şeklinde görüşünü ifade etmiştir. Ö₄₀ “Bu ders sayesinde onlara nasıl yaklaşmam gerektiğini öğrendim.”; Ö₄₄ “Onlara karşı nasıl davranmam gerektiğini, derslerde nasıl onlara karşı etkin ve iyi bir yaklaşım içerisinde olabileceğimi bu ders sayesinde öğrenmiş oldum.” şeklinde açıklamada bulunmuştur. Diğer öğretmen adayları özel eğitim dersinden edindikleri bilgiler hakkında genel kanaatlerde bulunmuşlardır. Ö₃₉’un “Öğretmenlik yaşamımızda ihtiyaç olduğunda yararlanabileceğimiz çok değerli ve oldukça kapsamlı bilgiler edindik.”; Ö₄₅’in “Özel eğitim dersinde sunulan bilgiler farklılıkları tanımam açısından neler yapmam gerektiği hakkında ve bu bilgileri alanıma nasıl aktarmam gerektiği konusunda bana ufuk açıcı bir yol sağladı.” tarzındaki görüşleri bu genel kanaatlere örnek teşkil edebilir.



Şekil 1. Öğretmen Adaylarının Özel Eğitim Dersinde Öğrendikleri Bilgiler

3.3. Özel Eğitim Dersinden Beklentiler

Öğretmen adaylarına yöneltilen üçüncü soru “Uzaktan eğitimle yürütülen özel eğitim dersinden beklentileriniz nelerdi? Dersin sonunda, beklentilerinizin karşılanıp/karşılanmadığı hakkında ne düşünüyorsunuz?” şeklindedir. Verilen yanıtlara bakıldığında Şekil 2’de sunulan başlıklarda öğretmen adaylarının farklı beklentilerinin olduğu ve genel olarak bu beklentilerinin önemli ölçüde karşılandığı görülmektedir.

(13)	• Özel eğitime gereksinimi olan çocuklara nasıl davranacağımı öğrenebilmek
(7)	• Özel eğitime gereksinimi olan öğrencileri tanıyabilmek
(6)	• Özel eğitime gereksinimi olan çocukları derse katabilmek
(6)	• Özel gereksinimli öğrencilerin gelişimlerini destekleyebilmek
(3)	• Özel eğitime gereksinimi olan çocuklarla iletişim kurabilmek
(2)	• Müziğe yeteneği olan özel gereksinimli öğrencileri fark edebilmek
(1)	• Özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerle normal öğrencileri kaynaştırabilmek

Şekil 2. Öğretmen Adaylarının Özel Eğitim Dersinden Beklentileri

Özel eğitime gereksinimi olan çocukları derse katabilmek: “Bu dersten beklentim özel eğitime ihtiyaç duyan bir öğrenciyi derste nasıl aktif kılabilirim? Ne kadar aktif kılabilirim? Bunları öğrenmekti.” (Ö₁₄).

Özel eğitime gereksinimi olan çocuklarla iletişim kurabilmek: Ö₃₄ “Bu dersten beklentim özel eğitime ihtiyacı olan bir öğrenciyle sağlıklı bir şekilde iletişime geçebilmek.” şeklinde görüş beyan etmiştir.

Özel eğitime gereksinimi olan çocuklara nasıl davranacağımı öğrenebilmek: Ö₆ “Bu dersten beklentim günlük hayatımda ve meslek hayatımda karşıma çıkabilmesi muhtemel özel bireylere karşı davranışlarımda bilmem gereken önemli bilgilere sahip olmak.”; Ö₂₉ “Özel eğitim dersi için beklentilerim arasında onlara karşı nasıl davranmam gerektiğini nasıl yaklaşımda bulunmam gerektiği nelerin doğru nelerin yanlış olduğunu öğrenmekti.”; Ö₄₆ “Özel eğitim dersinden beklentim sınıfta veya okulda bir özel öğrenci olduğunda nasıl davranacağımı öğrenmekti.”; Ö₁₂ “Bu bireylere nasıl yaklaşmamız gerektiğini, bir ortamda nasıl davranmamız gerektiğini ve nasıl yardımcı olmamız gerektiğini öğrenmek istiyordum.” şeklinde görüşlerini ifade etmiştir.

Özel gereksinimli öğrencilerle normal öğrencileri kaynaştırabilmek: “Hem yetersizliği olan hem de diğer öğrencilerin birbirlerini yadırgamadan davranmalarını nasıl öğretmem gerektiğini öğrenmeyi bekliyorum.” (Ö₇).

Özel eğitime gereksinimi olan öğrencileri tanıyabilmek: “Bu dersten beklentim özel çocuklarımızın durumunu daha yakından tanıyabilmek ve onları ruhsal, bedensel ve bilişsel olarak gelişimlerini daha iyi anlayabilmek.” (Ö₁) şeklinde görüş belirtmiştir.

Müziğe yeteneği olan özel gereksinimli öğrencileri fark edebilmek: “Bu derste müziğe yeteneği olan özel çocuklarımızın fark edilmesi, geliştirilmesi, yönlendirilmesi yönünde bilgi edinmeyi bekliyorum.” (Ö₃).

Özel gereksinimli öğrencilerin gelişimlerini destekleyebilmek: Ö₁₆ “Bu dersten beklentim özel durumu olan çocuklara nasıl destek olabileceğimi öğrenmekti.” Ö₃₆ “Bu dersten

beklentilerim özel eğitime ihtiyacı olan bireylere yardımcı olabilmek ve öğrencilerimizi bu konuda destekleyebilmektir.” şeklinde düşüncelerini ifade etmişlerdir.

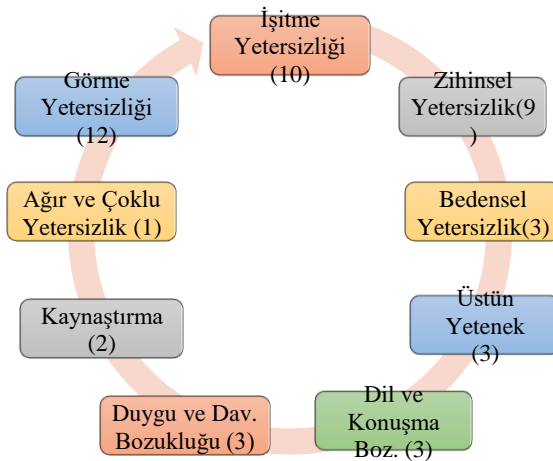
Son olarak, öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğu (n=35) özel eğitim dersinde beklentilerinin karşılandığını açıklamıştır. “Beklentilerimi fazlasıyla karşılamış durumda.” (Ö₃₁) ve “Beklentilerimin olumlu açıdan karşılandığını düşünüyorum.” (Ö₂₀) şeklindeki ifadeler beklentilerin karşılandığı yönündeki görüşlere örnek teşkil edebilir.

3.4. Özel Eğitim Dersinde Anlatılan Konular

Öğretmen adaylarına yöneltilen dördüncü soru “Uzaktan eğitimle yürütülen özel eğitim dersinde anlatılan konular hakkında ne düşünüyorsunuz?” şeklindedir. Verilen yanıtlar incelendiğinde; tüm konuların üzerinde yeterince durulduğu, bazı konuların üzerinde daha fazla durulması gerektiği, konuların uzun ve detaylı olduğu ve bazı konuların yetersiz kaldığı yönünde görüşler ortaya çıkmıştır.

Tüm konuların üzerinde yeterince durulduğu görüşünde olan öğretmen adayları (n=17) görüşlerini şu şekilde dile getirmişlerdir: “Özel eğitim dersinde, uzaktan eğitim sürecinde her konunun üzerinde yeterince durulduğunu düşünüyorum.” (Ö₄₄); “Bu süreç içerisinde birçok alanda yetersizliği olan öğrenciler bölüm bölüm anlatıldı. Sınıfımızda ne tür bir yetersizliği olan öğrenci olabileceği bilinemediği için, hepsinden bahsedilmesi ve anlatılması bence yerinde bir uygulama oldu.” (Ö₂₀).

Bazı konuların üzerinde daha fazla durulması gerektiği yönünde görüş bildiren öğretmen adayları (n=25) bulunmaktadır. Öğretmen adaylarının ifadeleri incelendiğinde, bu konuların çeşitlilik arz ettiği görülmektedir (Şekil 3). Örneğin görme yetersizliği, işitme yetersizliği ve zihin yetersizlik konuları üzerinde daha fazla durulması gerektiği yönünde görüşlere ulaşıırken bu konuların ise çeşitlilik arz ettiği görülmektedir. Öğretmen adaylarının görüşleri şu şekilde örneklendirilebilir: “Alanımız gereği daha çok işitme yetersizliği konusunun üstünde durulması gerektiğini düşünmekteyim.” (Ö₁₃); “Müzik eğitimi alanında en çok rastladığımız görme engelli öğrenciler üzerinde belki de daha fazla durabilirdik.” (Ö₂₄); “Zihinsel yetersizlik konusu üzerinde daha fazla durulması gerektiğini düşünüyorum.” (Ö₂₅); “Duygusal ve davranışsal bozukluğu olan çocuklar üzerinde daha fazla durulması gerektiğini düşünüyorum.” (Ö₃₇); “Konuşma ve dil bozukluğu konusunun üzerinde durulması gerektiğini düşünüyorum.” (Ö₃₆). Ek olarak “Kaynaştırma konusundan daha fazla bahsedilebilir.” (Ö₃₈) ve “Kaynaştırma uygulamaları konusunda daha fazla durulması gerektiğini düşünüyorum.” (Ö₂₇) şeklinde görüşlere de ulaşılmıştır.



Şekil 3. Özel Eğitim Dersinde Üzerinde Daha Fazla Durulması Gereken Konular

Öğretmen adaylarından sekizi konuların uzun ve detaylı olduğunu vurgulamışlardır. Bu konuya örnek ifadeler: “Özel eğitim dersi için yarım dönemlik ders süresinin yeterli olmadığını

düşünüyorum.” (Ö₂₄); “*Uzun ve detaylı konular bir derse sığmayabilir.*” (Ö₄). Dersin süresine dikkat çeken ifadeler ise şu şekildedir: “*Bence dersin süresi yetersizdi, biraz daha uzun bir ders olsaydı konuları yaya yaya anlatılabilseydi daha iyi olabilirdi.*” (Ö₄₆); “*Bu ders daha çok teori dersi olduğu için, süresi kısıtlı olduğu için ve malûm bu dönemde uzaktan eğitimle yapıldığı için sadece anlatım yapılması uygun oluyor.*” (Ö₃₉).

Alanımıza özgü konuların üzerinde daha fazla durulması gerektiği 13 öğretmen adayı tarafından ortaya konmuştur. Ö₁, “*Alanımız doğrultusunda nasıl eğitim vermemiz gerektiği konusunun biraz daha üzerinde durulması gerektiğini düşünüyorum.*”; Ö₃, “*Kendi alanımız dahilinde bu çocukların müzik derslerinde nasıl geliştirileceği, yönlendirileceği, hangi yöntem ve tekniğin uygulanması gerektiği üzerinde daha fazla durulmalıydı.*”; Ö₂, “*Engel durumuna göre müzik dersi en faydalı nasıl işlenebilir konusu hakkında tartışmanın ve üstünde fazla durulmasının meslek hayatımızda daha çok işimize yarayacağını düşünüyorum.*” şeklinde görüşlerini açıklamışlardır. Bunlardan farklı olarak bir öğretmen adayının görüşleri farklılık göstermiştir: “*Müzik dersine yönelik özel eğitim dersi olmasını beklerdim.*” (Ö₄₃).

Öğretmen adaylarından üçü bazı konuların yetersiz kaldığını belirtmişlerdir. Örnek ifadeler olarak “*Bu dersin söyleyebileceğim tek eksik kalan yanı öğrenilenleri kendi alanımda nasıl kullanırım? Özel çocuklara müziği öğretirken ne tür etkinliklerden, yöntem ve teknikten faydalanabilirim? konusu oldu.*” (Ö₃); “*Müziğe ilgi ve yeteneği olan engelli öğrencilerin bu alanda nasıl geliştirileceği ve yönlendirileceği hakkında uygulamalı ve teorik yöntem ve tekniklerin öğretimi eksik düzeyde kalmıştır.*” (Ö₁₁).

3.5. Dersin İşleniş Biçimi

Öğretmen adaylarına yöneltilen beşinci soru “*Uzaktan eğitimle yürütülen özel eğitim dersinin işleniş biçimiyle ilgili olarak neler söyleyebilirsiniz?*” şeklindedir. Öğretmen adaylarının yanıtları değerlendirildiğinde; video, görüntü, canlandırma vb. etkinliklere ve öğretim materyallerine daha fazla yer verilmesi gerektiği, görsel içeriğin yeterli düzeyde olduğu, uygulama yapma imkânının olmadığı ve ders materyali geliştirme sürecine ağırlık verilmesi gerektiği şeklinde farklı temalar ortaya çıkmıştır. Öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu (n=36) derste video, görüntü, canlandırma vb. etkinliklere daha fazla yer verilmesi gerektiğini ifade etmektedirler. Bu konudaki görüşlerden bazıları şu şekildedir: “*Kesinlikle video, görüntü, canlandırma gibi etkinliklerin daha fazla olması gerektiğini düşünüyorum.*” (Ö₁); “*Özel eğitim alan öğrencilere nasıl müziği daha iyi öğretebileceğimizle canlandırma yapma ve bu konuyla ilgili görüntü, video izlemek bu dersi bizim için daha verimli hale getirdi.*” (Ö₄₀). Öğretmen adaylarından bazıları etkinliklerin nasıl yapılması gerektiğine dair detaylara yer vermiştir. Aşağıda öğretmen adaylarının ifadelerinden örnekler alıntılanmıştır: “*Özellikle kendi alanım ile ilgili örnek dersler, uygulamalar izleseydim ileride karşılaştığım durumlardaki sergileyebileceğim yaklaşımda büyük değişiklikler yaratacağımı düşünmekteyim.*” (Ö₄₁). “*Müzik olarak genelleyecek olursak, yetersizliği olan bireylere müzik eğitimi konusunda yapılan çalışmalardan örnekler izlemenin de bizim gelişmemize katkı sağlayacağını düşünüyorum.*” (Ö₂₃). Yukarıdaki görüşlerin aksine bir grup öğretmen adayı (5) derste görsel içeriğin yeterli düzeyde olduğunu belirtmiştir. Örneğin Ö₄ “*Ders içeriğinde yeterince görsel içerik olduğunu düşünüyorum.*”; Ö₁₆ “*Derste kullanılan görsellerinde çok yeterli olduğunu ve gerçekten verimli olduğunu düşünüyorum.*” şeklinde açıklama yapmıştır.

Öğretmen adaylarından bazıları (n=9) uzaktan eğitimle yürütülen ders süresince uygulama yapma imkânlarının olmadığını dile getirmişlerdir. Ö₁₂ “*Uygulama açısından özel eğitim alan bir öğrenciyle ya da engelli, yetersizliği ve özrü olan bir birey ile ders yapma şansım olmadı. Teorik olarak aldığımız bilgileri özel eğitim öğrencisinde uygulama fırsatımız olmadığını düşünüyorum.*” (Ö₂₄).

İki öğretmen adayı ders materyali geliştirme sürecine ağırlık verilmesi gerektiğini belirtirken, görüşlerini “*Öğretmenlerin alanları ile ilgili verdikleri özel eğitiminde ders*

materyali geliştirme konusundaki eğitimi konularına daha fazla ağırlık verilebilirdi.” (Ö₁₈) şeklinde ifade etmişlerdir.

3.6. Öneriler/İstekler

Öğretmen adaylarına son olarak “Ekleme istediğiniz veya önereceğiniz herhangi bir şey var mı?” sorusu yöneltilmiştir. Bu kapsamda farklı görüşler elde edilmiştir.

Öğretmen adaylarının öneri/istek olarak sundukları temalardan ilki öğretmenlerin tecrübe ve izlenimlerini dinleme yönündedir (n=4). “Öğretmenlerin konuya ilişkin tecrübelerini ve izlenimlerini dinlemenin iyi bir öneri olduğunu düşünüyorum.” (Ö₁); “Bu öğrencilerle etkileşim halinde olan müzik öğretmenlerinin tecrübelerini anlattığı bölümler olsaydı daha etkileyici olurdu.” (Ö₃).

İkincisi müzik eğitimi alanına yönelik ayrı bir dersin daha olması gerektiği yönündeki görüşlerdir (n=6). “Alanımıza yönelik nasıl özel eğitim vereceğimize dair farklı bir ders olması gerektiğini düşünüyorum.” (Ö₄); “Özel eğitimde müzik uygulamaları adlı bir ders açılması biz müzik öğretmeni adayları için çok faydalı olabilir. Özel eğitim dersiyse ikisi farklı şeyler.” (Ö₃₁).

Üçüncü grup doğrudan okullarda gözlem/uygulama yapabilme isteğidir (n=13). Ö₂₂ “Bir özel eğitim okuluna gidip örnek bir basit müzik dersi/uygulaması yapılabilir.”; Ö₄₇ “Bir an olsun işi sahasında deneyimleyebilmek veya sadece görmek bile yetebilirdi diye düşünüyorum.”; Ö₂₂ “Daha fazla pratiğe dayalı ve uygulamalı eğitim yapabilme şansımız olsa daha iyi tecrübe edebileceğimizi düşünüyorum.” şeklinde görüşlerini belirtmişlerdir.

Dördüncüsü özel gereksinimi olan öğrencilerle doğrudan iletişim kurabilmedir (n=4). Ö₂₉ görüşlerini “Her ne kadar izlese de teorik olarak öğrensek de yakından bir öğrenciyi tanırsak onunla etkileşim içerisinde olsak en etkili en verimli öğrenmeyi gerçekleştireceğimizi düşünüyorum.” şeklinde ifade etmiştir.

Beşinci kategoride öğretmen adayları tartışma, ortak fikirler geliştirme, araştırma yapma gibi özelliklere dikkat çekmişlerdir (n=7). Ö₁₁ “Bu alanda yapılan çalışmaların derslerimizde daha çok üzerinde durulmalı ve ortak fikirlerce geliştirilmeliydi.”; Ö₂₄ “Karşılıklı olarak fikir yürüterek dersin işlenmesini tercih ederdim. Özel eğitim alanındaki bilgiler ve deneyimler ile bizim müzik eğitimi alanındaki bilgilerimiz birleştirilerek dersin işlenmesi bizim açımızdan daha yararlı olabilirdi.” şeklinde görüş bildirdikleri görülmektedir.

Son kategori öğretmen adaylarının işaret dili (1) ve braille alfabesinin (n=2) öğrenilme isteği ile ilgilidir. Bu konuda Ö₁₃ “Bu derste Türk İşaret Dili öğrenmek isterdim.”; Ö₂₄, “Braille alfabesini daha fazla çözümlenebilirdik. Ben bunu öğreneceğimizi düşünmüştüm.”; Ö₃₇ “Derslerde braille notalarını öğrenebilirdik.” şeklinde önerisini dile getirmiştir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Ülkemizde son yıllarda kaynaştırma uygulamalarına daha fazla yer verildiği bilinmektedir. Bunun bir sonucu olarak örgün eğitim kurumlarına devam eden özel gereksinimli öğrencilerin (kaynaştırma öğrencileri) sayısı artış göstermektedir (MEB, 2020). Kaynaştırma eğitiminde sanat çalışmaları içerisinde müzik derslerinin dolayısıyla müzik öğretmenlerinin önemli bir rolü bulunmaktadır (Uçal-Canakay, 2020). Çünkü bu ders aracılığıyla, özel gereksinimli öğrencilerin sosyalleşmesi sağlanabilmekte aynı zamanda toplumsal uyum becerileri kazandırılmaktadır. Bu durum, yapılan çalışmada bazı öğretmen adayları tarafından kısmen vurgulanmıştır. Örneğin, özellikle kaynaştırma öğrencileri ile çalışabilme/karşılaşabilme olasılıkları olduğuna dikkat çekmişlerdir. Bu bağlamda, müzik öğretmeni adayları kendi alanlarından yola çıkarak özel eğitim dersinin kendilerinden ziyade her öğretmen için gerekli olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Benzer bir bulgu Çitil vd. (2018) tarafından yapılan çalışmada gözlenmiş ve özel eğitim dersi tüm öğretmen adaylarına

önerilmiştir. Nitekim, özel eğitim alanının farklı branş uzmanları tarafından da kavranabilmesi amacıyla birçok öğretmenlik programında özel eğitim dersi verilmektedir. Sonuç olarak, müzik öğretmeni adaylarının özel gereksinimli öğrencilerle çalışma ihtimali konusunda kısmen de olsa farkındalık sahibi oldukları söylenebilir. Ayrıca bu farkındalıkları aldıkları özel eğitim dersinden sonra da artmış olabilir. Özel gereksinimli öğrenciler hakkında farkındalık yaratması, bu öğrencileri fark edilebilmeleri ve eğitsel açıdan destekleyebilmeleri açısından özel eğitim dersinin önemli olduğu düşünülmektedir (Çitil vd., 2018). Nitekim bazı öğretmen adayları tarafından özel eğitim dersinde pek çok yeni bilginin öğrenildiği dile getirilmiştir. Bu bilgiler arasında uyarılma, kaynaştırma, sınıf yönetimi, etkili öğretim yöntemleri, materyal kullanımı gibi önemli konular yer almaktadır. Dolayısıyla öğrenilen bilgilerin bu dersin gerekli olduğu yönünde bir farkındalık oluşturmuş olabileceği düşünülebilir. Bununla birlikte öğretmen adaylarının yarıya yakını özel eğitim dersinin faydalı olduğu, neredeyse tamamına yakını ise bu dersin meslek yaşantılarına katkı sağlayacağı yönünde görüş bildirmiştir. Bu görüşler öğretmen adaylarının almış oldukları özel eğitim dersinin önemine işaret etmektedir. Son olarak, öğretmen adaylarına sunulan özel eğitim dersinin meslek hayatlarına katkı sunması ile beraber özel gereksinimli öğrencilere yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilemesi beklenmektedir (Yaralı, 2016). Yapılan çalışmada her ne kadar öğretmen adaylarının tutumları bakımından bir değerlendirme yapılmamış olsa da alınan geri bildirimlerin olumlu yönde olduğu söylenebilir. Ancak bu durum sadece araştırmacının düşüncelerine dayanmaktadır. Bu nedenle, bir sınırlılık bağlamında ele alınabilir.

Çalışmada, öğretmen adaylarının özel eğitim dersinden çeşitli konularda beklentilerinin olduğu tespit edilmiştir. Örneğin özel gereksinimli öğrencileri tanıyabilmek, derse katabilmek, fark edebilmek, destekleyebilmek, iletişim kurabilmek gibi farklı beklentiler ortaya çıkmıştır. Genel olarak özel eğitim derslerinin içeriğinde tanımlar, ilkeler, nedenler, erken tanı, tarihsel yaklaşım, yetersizlik türlerinin özellikleri ve eğitimleri, aileler, kurum ve kuruluşlar, kaynaştırma gibi çeşitli konu başlıkları yer almaktadır. Bu anlamda, özel eğitim dersinin öğretmen adaylarının hem özel eğitim hakkında hem de özel gereksinimli öğrenciler hakkında yeterli bilgi sahibi olmalarını sağlayacak geniş bir içeriğe sahip olduğu söylenebilir (Durdukoca-Fırat, 2015; Yaralı, 2016). Bu anlamda öğretmen adaylarının almış olduğu ders neticesinde beklentilerinin karşılanmış olabileceği düşünülmektedir. Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu ders sonunda beklentilerinin önemli ölçüde karşılandığını belirtmişlerdir. Dolayısıyla uzaktan eğitimle verilen özel eğitim dersinin öğrencilerin beklentilerini karşılama konusunda etkili olduğunu yorumu yapılabilir. Özel eğitim dersinin içeriğinde detaylı bilgiler yer aldığından dolayı, dersin içeriği önemli ölçüde etkilenmektedir. Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının bir kısmı özel eğitim dersinde ele alınan konuları uzun ve detaylı bulmuşlardır. Bununla birlikte bir bölüm öğretmen adayı ise konuların üzerinde yeterince durulduğunu belirtmiştir. Ancak yine de söz konusu ders içeriğinin sunulmuş olmasına rağmen dersin hem haftalık hem de dönemlik açısından ders saatinin yetersiz olduğu belirtilmiştir. Ancak, özel eğitim dersinin haftalık ders saatinin iki saat olduğu, hatta uzaktan eğitim sürecinde bu sürenin daha da azaldığı göz önüne alındığında, ders süresiyle ilgili bu görüşler normal kabul edilebilir. Dolayısıyla uzaktan eğitim sürecinde ders sürelerinin arttırılması benzeri durumlar için bir öneri olarak sunulabilir. Bu sayede daha etkili ve verimli derslerin yürütülmesi sağlanabilir. Çitil vd. (2018) özel eğitim lisans dersinin kredi ve saatinin arttırılması ile dersin uygun bir içerik ve süreye sahip olması için gereken düzenlemelerin yapılmasında yarar bulunduğunu ifade etmektedir. Özel eğitim dersi birçok programda olduğu gibi teorik olarak işlenmektedir. Bu anlamda, dersin uzaktan eğitimle yürütülmesinin bir sınırlılık oluşturmayacağı düşünülmektedir.

Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının bir bölümü müzik alanına ilişkin bazı konuların sınırlı kaldığı ve bu alana özgü konuların üzerinde daha fazla durulması gerektiği yönünde görüş bildirmiştir. Ancak, yukarıda da değinildiği üzere özel eğitim dersi birden fazla boyutu barındırdığından geniş bir içeriğe sahip olduğu ifade edilebilir. Bu içerik bazı istisnai durumları olmakla beraber genellikle özel eğitim bölümlerinde görev yapan öğretim elemanları tarafından

yürütülmektedir. Dolayısıyla özel eğitim alt yapısından hareketle ders kapsamındaki içerikler aktarılmaktadır. Bu nedenle, söz konusu görüşe sahip öğretmen adaylarının bu görüşleri, alan odaklı bir beklenti içerisinde oldukları şeklinde yorumlanabilir. Bir grup öğretmen adayı müzik eğitimi alanına özgü ayrı bir özel eğitim dersinin olması gerektiğini belirtmişlerdir. Ancak bunun da özel eğitim dersi için uygulanmasının mümkün olmadığı ifade edilebilir. Özel eğitim dersi, genel itibariyle öğretmen adaylarının özel eğitim ve özel gereksinimli öğrencilere yönelik farkındalıklarının artması, mesleğe başladıktan sonra sınıflarında özel gereksinimli öğrencileri fark etmeleri, bu öğrencilerin eğitsel gereksinimlerini belirleyebilmelerine hizmet etmektedir. Bu yönüyle, özel eğitim dersi müzik özel alanından ziyade daha geniş ölçekli bir içeriği yansıtmaktadır. Ancak öğretmen adaylarının görüşlerinde de değinildiği gibi özel eğitim dersi haricinde programa farklı bir ders daha eklenerek öğretmen adaylarının bu beklentileri karşılanabilir. Bu anlamda söz konusu özel eğitim dersinin içeriği genişletilerek veya ek bir ders olarak iki farklı dönemde verilebilir. İlk döneminde teorik bazlı içerik sunulurken, ikinci dönemde ise uygulama ağırlıklı bir içerik sunulabilir (Çitil vd., 2018). Bazı öğretmen adayları uygulama yapma imkanlarının olmadığını açıklamışlardır. Yukarıda önerilen düzenleme ile öğretmen adaylarının uygulama imkanları artırılabilir. Özel gereksinimli öğrencilerle çalışma deneyimleri kazanabilirler. Ancak çalışmanın ana temasından da sapmadan uzaktan eğitim içerisinde uygulama yapma şanslarının zaten olmadığını da unutmamak gerekir. Mevcut okulların (MEB), üniversitelerin vb. kapalı olması ve uzaktan eğitime devam ediyor olmaları da bu durumun en önemli sebeplerinden biri olarak gösterilebilir.

Uzaktan eğitimle yürütülen özel eğitim dersinin sunumu ile ilgili farklı görüşler ortaya çıkmıştır. Örneğin, çalışmaya katılan bir grup öğretmen adayı, uzaktan eğitimle yürütülen özel eğitim dersindeki görsel içeriğin yeterli düzeyde olduğunu açıklamıştır. Ancak bu görüşlere karşın, öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu, ders sürecinde canlandırma, görüntü gibi etkinlikler ile öğretim materyallerine daha fazla yer verilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Ayrıca, bunların kullanılmasının öğrenmede daha faydalı olacağı, bilgilerin akılda daha çok kalacağı, konuların unutulmayacağı, öğrenilenlerin somutlaştırılacağı, dersin daha iyi anlaşılmasını sağlayacağı yönünde görüşler öne çıkmıştır. Bu durum, müzik öğretmeni adaylarının uzaktan eğitim sürecinde daha fazla görüntü, video, canlandırma vb. uygulamalarına yönelik beklentilerini göstermektedir. Bilindiği üzere tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de etkisini gösteren pandemi nedeniyle yükseköğretim kurumları eğitim-öğretim faaliyetlerini gerçekleştirmek için uzaktan eğitim sürecine geçiş yapmışlardır. Uzaktan eğitime geçiş bu salgın sürecinde alınan en önemli tedbirlerden biri olarak ifade edilmektedir (Kalaç vd., 2020). Uzaktan eğitim çalışmaları genellikle web tabanlı uygulamalar üzerinden senkron ya da asenkron şekilde gerçekleştirilmektedir (Karatepe vd., 2020). Eşzamanlı olan veya olmayan çalışma prensibi, sağladığı zengin ders materyalleri ile bırakılan geniş alan da uzaktan eğitimin önemli avantajları olarak sıralanabilir (Kırık, 2014). Öte yandan, uzaktan eğitimle ilgili bazı sorunlar da yaşanmakta ve öğreten-öğrenen arasında etkileşimin sınırlı kalıyor olması önemli sorunlardan biri olarak açıklanmaktadır (Duran, 2020; Karakuş vd., 2020). Mevcut koşullara bakıldığında, çalışmaya katılan öğretmen adayları özel eğitim dersini senkron uygulamalar ile almışlardır. Dolayısıyla bu uygulamalar sayesinde çeşitli etkileşimlerin kurulduğu ve yüz yüze eğitimin sağlayacağı avantajların kısmen de olsa kullanıldığı varsayılabilir. Ancak öğretmen adaylarının görüşleri doğrultusunda bu avantajların sınırlı düzeyde kaldığı söylenebilir. Bu durumun etkisini en aza indirebilmek için özel eğitim dersinin uzaktan eğitimle verilmesi sırasında daha fazla görselin kullanılması, bununla beraber görüntü, video, canlandırma gibi uygulamalara daha fazla yer verilmesi önerilebilir. Ek olarak öğretim elemanları bu süreçte gereksinim duyabilecekleri özellikle uzaktan eğitim için materyal hazırlama, içerik oluşturma, teknik destek vb. konularda desteklenebilirler. Ayrıca elde edilen bulgulara farklı bir pencereden bakarak uzaktan eğitimin etkileşim boyutundaki sınırlılığının da göz önünde bulundurulması gerekir. Bu açıdan bu sınırlılığı en aza indirebilecek planlamaların yapılması önerilmektedir. Bu sayede uzaktan eğitimle yürütülen özel eğitim derslerinin daha etkili ve

verimli olması sağlanabilir. Aynı zamanda öğretmen adaylarına da daha fazla kalıcı öğrenme yaşantıları sunulabilir.

ÖNERİLER

Müzik öğretmeni adaylarının özel gereksinimli öğrencileri destekleyebilmek, ders içeriklerini planlayabilmek, çeşitli etkinlikler düzenleyebilmek, dersleri etkili ve verimli işleyebilmek gibi çeşitli amaçları yerine getirebilmeleri için yeterli bilgi ve donanıma sahip olmaları gerekmektedir. Bununla birlikte yüksek motivasyona sahip olmaları önem arz etmektedir. Dolayısıyla yapılan çalışmada müzik öğretmeni adayları ile yapılan görüşmeler sonucunda öğretmen adaylarının özel eğitim dersi hakkındaki genel kanaatlerinin olumlu yönde olduğu, geliştirilmesi veya üzerinde durulması gereken bazı hususlar olduğu görülmüştür. Bu yönüyle, uygulama açısından müzik eğitimi anabilim dalında verilen özel eğitim derslerinde farklı uygulamalara yer verilebilir. Bununla birlikte diğer branş öğretmenliklerinde verilen özel eğitim derslerinde de bu uygulamalar gerçekleştirilebilir. Bu çalışma uzaktan eğitimle yürütülen özel eğitim dersi üzerinden planlanmıştır. İleri araştırmalarda farklı değişkenler eklenerek araştırma boyutu genişletilebilir. Tutum, motivasyon, öz yeterlik, bilgi düzeyi vb. olmak üzere çeşitli faktörler bağımlı değişken olarak ele alınabilir. Farklı gruptaki öğretmen adayları ile çalışmalar planlanabilir.

KAYNAKÇA

- Akbayrak, K., Vural, G. ve Ağar, M. (2021). Özel eğitim öğretmenlerinin koronavirüs pandemisi döneminde uzaktan eğitime ilişkin deneyim ve görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 471-499.
- Alat, Z. ve Alat, K. (2007). *Özel eğitim dersi almanın öğretmen adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutumlarına etkisi*. Poster bildiri. 16. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Tokat, Türkiye.
- Alptekin, S. ve Batık, M. V. (2013). Özel eğitim bölümü öğrencilerinin yetersizlikten etkilenmiş kişilere yönelik tutumlarına özel eğitim dersinin etkisi. *e-International Journal of Educational Research*, 4(4), 18-34.
- Altıntaş, E. ve Şengül, S. (2014). Özel eğitim dersinin kaynaştırmaya yönelik tutumlar ve kazanımlar bakımından değerlendirilmesi. *e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 1-12.
- Aslan, C. ve Kök, M. (2013). *Özel eğitim dersinin öğrencilerin engellilere yönelik tutumları üzerindeki etkisi*. A. Konrot (Ed.) 23. Ulusal Özel Eğitim Kongresi Kongre Kitabı (s. 345-346). Bolu. Türkiye.
- Berki, T. ve Karakelle, S. (2009). *2006-2007 akademik yılında uygulamaya konulan merkezi müzik öğretmenliği lisans programının incelenmesi*. 8. Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Samsun. (23-25 Eylül).
- Börnert-Ringleb, M., Casale, G., & Hillenbrand, C. (2021). What predicts teachers' use of digital learning in Germany? Examining the obstacles and conditions of digital learning in special education. *European Journal of Special Needs Education*, 36(1), 80-97.
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches (2nd Edition)*. USA: SAGE.

- Creswell, J. W. (2016). *Araştırma deseni. Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. S. Beşir Demir (Çev. Ed.). Ankara: Eğiten.
- Çay, E. (2020). Müzik eğitimi dersinin özel gereksinimli öğrencilere katkısının özel eğitim öğretmenlerinin görüşleriyle belirlenmesi. *Muallim Rifat Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 60-79.
- Çitil, M., Karakoç, T. ve Küçüközyiğit, M. S. (2018). Özel eğitim lisans dersinin öğretmen adaylarının bilgi düzeylerine ve engellilere yönelik tutumlarına etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 815-833.
- Duran, L. (2020). Distance learners' experiences of silence online: a phenomenological inquiry. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 21(1), 81-98.
- Durdukoca-Fırat, Ş. (2015). Özel eğitim dersine yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *Turkish Studies*, 10(11), 651-666.
- Durdukoca-Fırat, Ş. (2017). Özel eğitim dersinde örnek olay inceleme yönteminin öğrenenlerin üstbilişsel farkındalıklarına, derse yönelik tutumlarına ve görüşlerine etkisi: Bir karma yöntem araştırması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(4), 1267-1284.
- Frederick, J. K., Raabe, G. R., Rogers, V. R., & Pizzica, J. (2020). Advocacy, collaboration, and intervention: A model of distance special education support services amid COVID-19. *Behavior Analysis In Practice*, 13, 748-756.
- Heward, W. L., Alber-Morgan, S., & Konrad, M. (2017). *Revel for exceptional children: An introduction to special education with loose-leaf version*. Pearson.
- Kalaç, M. Ö., Telli, G. ve Eronal, Y. (2020). *Covid-19 mücadelesi kapsamında uzaktan eğitim sürecinde engelli öğrencilerin durumu sorunlar ve çözüm önerileri*. Manisa: Manisa Celal Bayar Üniversitesi.
- Kalyoncu, N. (2004). *Müzik öğretmeni yeterlikleri ve güncel müzik öğretmenliği lisans programı*. 1924-2004 Musiki Muallim Mektebinden Günümüze Müzik Öğretmeni Yetiştirme Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri. 7-10 Nisan, Isparta.
- Kan, A. Ü. ve Fidan, E. K. (2016). Türk dili dersinin uzaktan eğitimle yürütülmesine ilişkin öğrenci algıları. *Turkish Journal of Educational Studies*, 3(2), 23-45.
- Karakuş, N., Ucuzsatar, N., Karacaoğlu, M. Ö., Esendemir, N. ve Bayraktar, D. (2020). Türkçe öğretmeni adaylarının uzaktan eğitime yönelik görüşleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 19, 220-241.
- Karatepe, F., Küçükgençay, N. ve Peker, B. (2020). Öğretmen adayları senkron uzaktan eğitime nasıl bakıyor? Bir anket çalışması. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 7(53), 1262-1274.
- Kırık, A. M. (2014). Uzaktan eğitimin tarihsel gelişimi ve Türkiye'deki durumu. *Marmara İletişim Dergisi*, 21, 73-94.
- Kızır, M. (2021). İnternet temelli özel eğitim hizmeti alan bireylerin uzaktan eğitime yönelik görüşlerinin belirlenmesi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi*, 8(1), 165-181.
- Koşar, S. (2018). Geçerlik ve güvenilirlik. K. Beycioğlu, N. Özer ve Y. Kondakçı (Ed.), *Eğitim yönetiminde araştırma içinde* (s. 169-200). Ankara: Pegem.
- Kösterelioğlu, İ. ve Baytemir, K. (2017). Psikolojik danışma ve rehberlik öğrencilerinin özel eğitim dersi sürecindeki kazanımlarının belirlenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 44, 53-71.

- Melekoğlu, M. (2011). *Farklı branşlardan öğretmen adayları için özel eğitim derslerinin etkililiğini geliştirmek amaçlı bir uygulama: Özel gereksinimli öğrencilerle etkileşim projesi*. 21.Ulusal Özel Eğitim Kongresi, 20-22 Ekim, Gazimağusa, KKTC.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (2015). *Nitel veri analizi: Genişletilmiş bir kaynak kitap*. S. Akbaba-Altun ve A. Ersoy (Çev. Ed). Ankara: Pegem.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2020). *Millî eğitim istatistikleri, Örgün Eğitim 2019/20*. http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_09/04144812_meb_istatistikleri_organ_egitim_2019_2020.pdf adresinden erişilmiştir.
- Patton, Q. M. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (Çev.: M. Bütün & S. B. Demir). Ankara: Pegem.
- Sani-Bozkurt, S., Bozkuş-Genç, G., Vuran, S., Yıldız, G., Çelik, S., Diken, İ. H., Uysal, Ç., Gürgür, H., Kalaycı, G. Ö., Diken, Ö., Ateşgöz, N. N., İçyüz, R., Doğan, M., Şafak, P. ve Demiryürek, P. (2021). COVID-19 salgınında Türkiye'deki özel gereksinimi olan öğrenciler ve ailelerine yönelik uzaktan özel eğitim uygulamalarına ilişkin uzman bakış açısı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, Erken Görünüm*. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.786118>
- Sarı, H. ve Saygın, F. (2002). *Üniversite öğrencilerinin özel eğitim dersi etkinlikleri almalarına yönelik ihtiyaçların analizi*. XI. Ulusal Eğitim Kongresi Bildirileri.
- Top, E. (2018). 14 haftalık özel eğitim dersi uygulamasının üniversite öğrencilerinin empatik eğilim ve engellilere yönelik tutumlarına etkisi. *Spor ve Performans Araştırmaları Dergisi, 9(3)*, 174-183.
- Uçal-Canakay, E. (2020). Kaynaştırma eğitimine yönelik müzik öğretmeni özyeterliliği ölçeği geçerlik-güvenirlik çalışması. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 11(1)*, 195-210.
- Uçan, A. (2018). *Müzik eğitimi temel kavramlar-ilkeler-yaklaşımlar ve Türkiye'deki durum*. Ankara: Arkadaş.
- Ünay, E., Erdem, R. ve Çakıroğlu, O. (2021). Covid-19 sürecinde özel eğitimde uzaktan eğitim uygulamaları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 34(Özel Sayı)*, 158-184.
- Ünver, G., Bümen, N. T. ve Başbay, M. (2010). Ortaöğretim alan öğretmenliği tezsiz yüksek lisans derslerine öğretim elemanı bakışı: Ege Üniversitesi örneği. *Eğitim ve Bilim Dergisi, 155(35)*, 63-77.
- Varış, Y. (2013). Müzik öğretmeni adaylarının okul deneyimi üzerine görüşleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 33(33)*, 177-191.
- Yaralı, D. (2015). Özel eğitim dersine ilişkin ölçek geliştirme çalışması: Geçerlik ve güvenilirlik. *e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi, 2(2)*, 12-22.
- Yaralı, D. (2016). Öğretmen adaylarının özel eğitim dersine yönelik tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 24*, 59-76.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yükseköğretim Kurulu [YÖK]. (2020). *YÖK başkanı saraç üniversitelerde verilecek olan uzaktan eğitime ilişkin açıklama yaptı*. www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2020/universitelerde-uygulanacak-uzaktan-egitime-iliskin-aciklama.aspx E.T: 16.04.2020. adresinden erişilmiştir.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Special education course is one of the lessons that are traditionally carried out face-to-face in a classroom environment. However, due to the coronavirus pandemic (COVID-19) affecting the whole world, this course is offered in distance education. In the face of this situation experienced by our country with the transition to distance education applications, studies regarding distance education are of great importance. This study was planned considering this importance. Therefore, the study focused on prospective music teachers who took the special education course with distance education. The continuation of the COVID-19 pandemic and distance education practices under current conditions reflects the contemporary aspect of this study. When the literature is examined, there is no research directly examining this issue. In this regard, the study is considered essential and expected to contribute to the literature. In the study, the researcher thinks about the conduct of the special education course with distance education. He believed that it could make evaluations regarding the content of the course and its contribution to music education in the process of student-lecturer interaction. Also, he can examine the outcomes of the application. In short, this study aims to determine the opinions of prospective music teachers regarding the special education course conducted with distance education.

Methods

The researcher constructed according to phenomenology, one of the qualitative research models. Forty-seven prospective music teachers constituted the participants of the study. A semi-structured interview form, which the researchers prepared, was used to collect data. The researcher collected the data in the 2019-2020 academic year. During the data collection process, he first obtained the necessary ethical and legal permissions. Then, he used the Learning Management System provided by the Distance Education Application and Research Center of the relevant university for data collection. The data collection process of this study was carried out by the distance education method. He obtained opinions about the special education course conducted with distance education based on the written statements of the prospective teachers. Content analysis technique was used in the analysis of the obtained data. The answers given by the future teachers to the questions were read one by one by the researcher, and he determined the significant parts in the data. Later, these parts were examined again and marked with a concept, word, or sentence that would best express these parts. Thus, the interview texts started to be analyzed. In this context, the written transcripts of the interviews were coded for the study. Then, the researcher classified the coded data and created themes/categories to represent these codes best. Finally, the data were reported by dividing them into themes and sub-themes. In coding the data obtained in qualitative research, inter-coder reliability analysis is performed, and the reliability is expected to be in the 90% range (Miles and Huberman, 2015). In this study, the researcher found a 91% consensus due to the evaluation made using the formula " $\text{Reliability} = \text{Consensus} / (\text{Total Consensus} + \text{Total Disagreement})$."

Results and Discussion

According to the study's findings, the researcher concluded that a special education course is necessary and valuable for every teacher and will contribute to professional life. He observed that prospective teachers had some expectations from the special education course, and they met these expectations at the end of the course to a great extent. However, different opinions emerged about how the course was taught and the topics covered in the course. For example, in the special education course, prospective teachers learned a lot of new information. The topics covered in the course were long and detailed, but they emphasized all topics were enough. However, some music-related issues were limited during the course. The instructors should have noted the subjects specific to this field more. It was also determined that the content

was at a sufficient level. The focus should be on material development during the lesson, activities such as animation and images should be used more, and there was no opportunity to practice the course.

Therefore, music lessons and teachers have an essential role in art studies in inclusive education (Uçal-Canakay, 2020). This lesson enables students with special needs to socialize and at the same time gain social adaptation skills. Some prospective teachers in the study partially emphasized this situation. For example, although they stated that they would not work in special education schools, they expressed the possibility of working/meeting, especially with inclusive students. In this context, they stated that the special education course was necessary for them and every teacher. In this sense, it is thought that prospective teachers' expectations may have been met as a result of the course they have taken. Most of the prospective teachers who participated in the study stated that their expectations were met at the end of the lesson. Therefore, it can be interpreted that the special education course offered with distance education effectively meets the students' expectations. Since there is detailed information in the special education lesson's content, the lesson's volume is significantly affected. Some prospective teachers who participated in the study found the topics covered in special education courses long and detailed. However, some future teachers stated that the subjects were sufficiently emphasized. However, although the subject course content was presented, it was stated that both the weekly and semester duration of the course was insufficient. In this regard, the special education course reflects a broader content than the special field of music. However, as mentioned in the opinions of prospective teachers, they can meet these expectations by adding a different special education course to the program. In this sense, the content of the special education course in question can be expanded or given as an additional course in two different semesters.

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının E-Portfolyo Kullanımları: Bir Durum Çalışması

E-Portfolio Usage of Social Studies Teacher Candidates: A Case Study

Büket ŞEREFLİ¹, Erdi ERDOĞAN²

¹Arş. Gör., Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Eğitim Fakültesi, Kırıkkale Üniversitesi, Türkiye, buket.serefli@kku.edu.tr, (<https://orcid.org/0000-0002-8110-2943>)

²Sorumlu Yazar, Dr. Öğretim Üyesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Eğitim Fakültesi, Kırıkkale Üniversitesi, Türkiye, erdierdogan90@hotmail.com, (<https://orcid.org/0000-0002-3921-575X>)

Geliş Tarihi: 24.08.2021

Kabul Tarihi: 30.11.2021

ÖZ

Bu çalışmanın amacı, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının elektronik portfolyo (e-portfolyo) sürecine yönelik deneyimlerinin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda, araştırma nitel araştırma temelinde durum çalışması olarak tasarlanmıştır. Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçsal örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmaya 10 sosyal bilgiler öğretmen adayı dâhil edilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak odak grup görüşmesi, araştırmacı günlüğü ve yansıtma raporlarından yararlanılmıştır. Veri toplama araçlarından elde edilen veriler nitel içerik analizi ile çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda e-portfolyo kullanımının sosyal bilgiler öğretmen adaylarına akademik öz düzenleme, kalıcı öğrenme, zamanı verimli kullanma, iş yükünü azaltma, sınav kaygısını önleme, değerli hissetme, beceri, değer ve yeterlilik kazanımı gibi kişisel; ürün düzenleme, depolama ve koruma, ürüne erişim ve maliyeti azaltma gibi dijital etkilerde bulunduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra e-portfolyo sürecinde ekran etkileşimi ve akademisyen-öğrenci etkileşiminin ön plana çıktığı sonucuna da ulaşılmıştır. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının e-portfolyo sürecinde teknoloji okuryazarlığı ve yabancı dilbilgisi yeterlikleri gibi birey kaynaklı, internet bağlantısı ve teknolojik donanımdan kaynaklanan aksaklıklar gibi teknoloji kaynaklı sorunlarla karşılaştıkları ulaşılan diğer sonuçlardır.

Anahtar sözcükler: Sosyal bilgiler, e-portfolyo, durum çalışması, öğretmen adayı.

ABSTRACT

This study aims to examine the experiences of social studies teacher candidates regarding the electronic portfolio (e-portfolio) process. For this purpose, the research was designed as a case study based on qualitative research. A purposive sampling method was used to determine the study group. The ten social studies teacher candidates were included in the study. Focus group interview, the researcher's diary, and reflection papers were used as data collection tools. The data were analyzed by qualitative content analysis. As a result of the research, it has been found that the use of e-portfolio has an impact on the personal characteristics of social studies teacher candidates such as academic self-regulation, permanent learning, efficient use of time, reducing workload, preventing exam anxiety, feeling valuable, gaining skills, value and competence. Apart from this, the use of e-portfolios has also created digital effects such as product arrangement, storage and protection, access to product, and cost reduction. In addition, it was concluded that peer and academician-student interaction came to the fore in the e-portfolio process. Other results are that social studies teacher candidates encounter individual problems such as technology

literacy and foreign grammar proficiency, and technology-related problems such as internet connection and technological equipment.

Keywords: Social studies, e-portfolio, case study, teacher candidate.

GİRİŞ

Öğretme-öğrenme sürecinde hem bireylere bilgi, beceri ve yeterliliklerin kazandırması durumunun hem de öğrenme hedeflerinin gerçekleştirme düzeylerinin belirlenmesinde ölçme ve değerlendirmeden yararlanır. Ölçme, bir bireyin ya da nesnenin belirli bir niteliğe sahip olma düzeyinin belirlenmesidir (Kan, 2019). Ölçme işlemi değerlendirme sürecine hizmet etmektedir (Semerci, 2015). Nitekim ölçme sonuçlarının ölçütlerle karşılaştırılarak karara varma süreci değerlendirme olarak tanımlanmaktadır (Kilmen, 2019; Özçelik 2016; Turgut ve Baykul, 2019). Eğitimde değerlendirme; öğretim programının ve öğretimin etkililiğinin saptanmasını, eksikliklerin ve öğrenci başarısının belirlenmesini, öğrencilerin ilgi alanları doğrultusunda meslek ya da eğitim alanlarına yönlendirilmesini, öğretmen ve diğer paydaşlar hakkında karar vermeyi amaçlamaktadır (Doğan, 2019; Turgut ve Baykul, 2019). Böylece eğitimde değerlendirme işleminin farklı zamanlarda farklı amaçlar doğrultusunda yapılmasından dolayı birçok değerlendirme türü karşımıza çıkmaktadır. Bu değerlendirme türleri tanılayıcı değerlendirme, sürece yönelik değerlendirme (biçimlendirici) ve sonuca yönelik değerlendirme olarak üç başlık altında incelenmektedir (Kilmen, 2019). Türkiye’de 2005 yılı itibarıyla uygulamaya konulan öğretim programları kapsamında bir yaklaşım değişikliği yaşanmış ve değerlendirme süreci de bu değişimden etkilenmiştir. Uygulamaya konulan yapılandırmacı eğitim anlayışıyla ürüne yönelik değil süreç temelli değerlendirmelere odaklanılması gerekliliği belirlemiştir. Sürece yönelik değerlendirmenin amacı, öğrenciye not vermek değil bildirimde bulunmaktır (Güler, 2020). Süreç temelli değerlendirme eğitim süreci devam ederken belirli aralıklarla yapılır. Böylece hem sistemin aksayan yönleri zamanında tespit edilerek müdahale edilir hem de eğitimin amacına ulaşmış ulaşılmadığı sürekli olarak sınımlanabilir (Atılğan, 2019). Süreç temelli değerlendirme birçok ölçme aracıyla gerçekleştirilmektedir. Bunlardan biri de portfolyo değerlendirmesidir.

Portfolyo, önceden belirlenmiş program hedefleri ve puanlama kriterlerine uygun olarak hazırlanan, öğrencinin ilerleme ve gelişimini gösteren ürünlerin bütünüdür. (Gomez, 2000; Kan, 2007; Paulsen, Paulsen ve Meyer, 1991). Diğer anlamıyla portfolyo, öğrenme sürecinin bir kayıdır (Grace, 1993; Korkmaz ve Kaptan, 2002). Portfolyo sürecinde öğrencilerin belirlenmiş olan eğitim hedeflerine ilişkin değerlendirmede kullanılacak ürünleri dosyalarında toplamaları istenir. Böylelikle birey performansları ortaya çıkarılır. Portfolyolar, kullanım amacına, içeriğine ve içeriğinin kim tarafından oluşturulduğuna göre çeşitli şekillerde sınıflandırılmıştır (Kan, 2007). Portfolyolar kullanım amaçlarına göre şu şekilde sınıflandırılmaktadır (Alexiou ve Paraskeva, 2010, s. 3049-3050):

- Vitrin Portfolyosu: Öğrencilerin farklı konu alanlarındaki proje çalışmalarını göstermek amacıyla kullanılmaktadır.
- Değerlendirme Portfolyosu: Öğrencilerin belirli konu alanlarındaki yeterliliklerini belirlemek amacıyla kullanılır.
- Yansıtıcı Portfolyo: Öğrencilerin başarılarını ve bunların öğrenme hedefleriyle ilişkisini belirlemek amacıyla kullanılır.
- Gelişim Portfolyosu: Öğrencilerin zaman içerisindeki gelişimini takip etmek ve planlamak için kullanılır.

Columba ve Dolgos (1995) ise portfolyoları, içeriğe ve içeriğin kim tarafından oluşturulduğuna dayalı olarak şu şekilde bir sınıflama yapmışlardır:

- Öğretmen-Öğrenci Portfolyosu: Portfolyonun içeriğine öğretmen ve öğrenci birlikte karar verirler.
- Etkinlik Portfolyosu: Portfolyonun içeriğini öğrencilerin kendilerini en iyi temsil ettiklerini düşündükleri çalışmalar oluşturur.
- Alternatif Öğretmen Değerlendirme Portfolyosu: Bu tür portfolyolarda öğretmenler öğrencilerin portfolyolarını yalnızca kendilerinin kullanımı ve değerlendirme aracı olarak saklarlar (Columba ve Dolgos, 1995'ten akt. Kan, 2007, s. 135-136).

Portfolyo değerlendirmede tek bir puana bağlı kalınmayıp süreçsel değerlendirme yapıldığı için dersin hedeflerinin gerçekleşme durumu ve dersin işlenme şekli devamlı gözden geçirilebilir. Bu sayede hem süreç hem de ürün değerlendirilmiş olur. Öğretmenler ve öğrenciler portfolyo değerlendirmede değerlendirme sürecine aktif katılım sağlar. Böylece öğrenciler kendilerini daha iyi tanır, öğretmenler de çalışmalardaki eksiklikleri fark edebilirler. Aynı zamanda öğrenciler sürecin bir parçası olduğu için nasıl değerlendirildiğini bilir, hangi zamanda nasıl öğrendiği hakkında ipuçları elde eder. Bunların yanı sıra portfolyo değerlendirme öğrencilerin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almasını sağladığı için sorumluluk duygularının gelişmesine de katkı sağlar (Çepni, 2015; Gilman, Andrew ve Rafferty, 1995; Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2017; Valencia, 1990). Hem öğretmen hem öğrenci için bu gibi birçok yararı olan portfolyo, teknolojik gelişmelerin ölçme ve değerlendirmeye etki etmesiyle dijital ortamlara aktarılmış veya dijital ortamlarda üretilmeye başlanmıştır. Böylece geleneksel portfolyo, artık elektronik portfolyo (e-portfolyo) biçimini almıştır.

Alanyazında e-portfolyonun çeşitli şekillerde tanımlandığı görülmektedir. Chou'ya (2012) göre e-portfolyo öğrenme portfolyo dosyalarını kaydetmek ve depolamak için bilgisayar ve internet teknolojilerinin kullanılmasıdır. Gülbahar ve Köse (2006, s.77) de e-portfolyoyu kısaca bireysel ürünlerin web tabanlı koleksiyonu olarak tanımlamıştır. E-portfolyonun en yaygın tanımlarından biri ise öğrenci ürünlerinin farklı formatlarda (video, ses, grafik, metin, vb.) teknoloji tabanlı olarak sunulmasıdır (Akçıl ve Arap, 2009; Barrett, 2000; Chantananungpak, 2015). E-portfolyo geleneksel portfolyonun tüm avantajlarını içermesinin yanı sıra kendine özgü birçok avantajı da beraberinde getirmektedir. Öncelikle bir e-portfolyo geliştirmek öğrencilerin ve öğretmenlerin multimedya geliştirme becerilerine katkı sağlamaktadır (Barrett, 2000). Geliştirilen e-portfolyolara internet erişimi olan her yerden ulaşılabildiği için öğrenciler istedikleri zaman çalışmalarını düzenleyebilir, öğretmenler de öğrenci çalışmalarına hızlı bir şekilde dönüt verebilir. Fiziki bir alan kısıtlaması olmadığından çalışmalar kolay bir şekilde depolanabilir ve yırtılma, buruşma vb. zararlardan korunmuş olur. Teknoloji tabanlı olduğu için kolay paylaşılabilir. Böyle öğrenci-öğrenci ve öğretmen-öğrenci arasındaki etkileşim artar (Butler, 2006; Demirli ve Gürol, 2007; Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2017; Mason, Pegler ve Weller, 2004).

E-portfolyo tüm bu avantajlarına karşın birtakım sınırlılıklara da sahiptir. Alanyazın incelendiğinde, e-portfolyoya ilişkin sınırlılıklar; (1) internet erişimi, (2) zaman ve iş yükü, (3) deneyimsizlik başlıkları altında incelenebilir. Örneğin, her ne kadar öğrencilere okulda yeterli altyapı sağlansa da özellikle kırsal alanlarda okul dışında sık sık internet erişimi sorunu yaşandığı için öğrenciler e-portfolyo sistemine ödev yüklerken sorun yaşamaktadırlar. Bunun yanı sıra öğrenciler sistemlerine ödev yüklemeyi ve çevrim içi ortamda tartışmalara katılmayı zor ve zaman alıcı bulmakta, bu nedenle ödevlerini sadece not almak için yapmaktadırlar. Ayrıca öğretmenlerin e-portfolyoyu öğretim ve değerlendirme aracı olarak kullanabilme düzeyleri ve öğrencilerin hangi performanslarının e-portfolyoya yüklemeleri gerektiğine karar verebilme yetkinlikleri de önemli bir sorunsal kısmı oluşturmaktadır. (Kabilan ve Khan 2012; Meyer ve Latham, 2008; Poole ve diğerleri, 2008; Totter ve Wyss, 2019; Yusuf, 2017). E-portfolyo içerdiği tüm bu sınırlılıklara rağmen özellikle öğrencinin değerlendirme sürecine

aktif katılımını sağlaması yönüyle yapılandırmacı yaklaşımda kullanılabilir bir değerlendirme yöntemi olarak verimli olabilir.

Yapılandırmacı yaklaşım, öğrencinin neyi nasıl öğrendiğiyle ilgilenir (Tüfekçi Aslim, 2014). Böylece değerlendirme aşamasında öğrencilerin performans ve düşünce süreçlerine odaklanarak süreç içerisinde ne tür yeni düşünceler oluşturdukları belirlenir (Yeşilyaprak ve Uçar, 2019). Yapılandırmacı yaklaşımın üzerine inşa edilen Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda da bireylerin süreç içinde ölçülen özelliklerinin (ilgi, başarı, değer, tutum...) değişebileceği için ölçme ve değerlendirmenin bu değişimleri dikkate alarak öğretmen ve öğrencinin aktif katılımı ile yapılması gerekliliği belirtilmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018). Bu doğrultuda bakıldığında, Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda yer alan hem süreç değerlendirme hem de öğrenci ve öğretmenin değerlendirme sürecine aktif katılımı vurgusunun portfolyo değerlendirmenin tanımıyla örtüştüğü söylenebilir. Bu benzerlikten yola çıkarak "Hangi öğrenci ne kadar öğrendi?" sorusunu geride bırakarak "Bu öğrenci ne biliyor?" sorusu ile ilgilenen portfolyo değerlendirmenin Sosyal Bilgiler Öğretim Programı için uygun bir değerlendirme yöntemi olduğu söylenebilir. Sosyal bilgiler dersinin dijital teknolojilerden yararlanmaya elverişli bir ders olduğu (Demirezen ve Keleş, 2020; Shriner ve diğerleri, 2010) göz önüne alındığında ise değerlendirme aşamasında e-portfolyolardan yararlanmanın süreci daha da kolaylaştıracağı öngörülmektedir.

Öğretimin planlanması, uygulanması, denetlenmesi ve eksik yönlerinin düzenlenmesi öğretmen tarafından yapılır. Dolayısıyla öğretimin değerlendirmesi de öğretmen tarafından yapılır (Atılğan, 2019). Bu yüzden Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nın uygulayıcısı olan sosyal bilgiler öğretmenlerinin meslek öncesi eğitimde e-portfolyo değerlendirmeyi deneyimlemiş olmalarının önemli olduğu söylenebilir. Alanyazın incelendiğinde öğretmen ve öğretmen adaylarının e-portfolyoya yönelik görüşlerinin belirlendiği birçok araştırmaya rastlanmıştır. Bu araştırmalara örnek olarak sınıf öğretmeni adaylarının e-portfolyo kullanımının pedagojik bilgileri, alan bilgileri, teknoloji kullanım becerileri ve düşünme becerilerine katkısının incelendiği (Anagün, Atalay ve Kandemir, 2018), sınıf öğretmenlerinin e-portfolyo hakkındaki farkındalıkları, e-portfolyonun işlevleri ve çıktılarına yönelik görüşlerinin incelendiği (Baş, Gök, ve Ayaz, 2020), fen Bilgisi ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarının e-portfolyoyu tanımlamaları, gerçekleştirilen e-portfolyo sürecine yönelik görüşlerinin incelendiği (Çukurbaşı ve Kıyıcı, 2018), sosyal ağ sitesine entegre edilen e-portfolyonun bilgisayar ve öğretim teknolojileri öğretmen adaylarının akademik başarılarına ve tutumlarına yönelik etkisinin incelendiği (Özgür, 2016), bir ilköğretim okulunda görev yapan sınıf öğretmenleri ve branş öğretmenlerinin e-portfolyoya yönelik görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından incelendiği (Polat ve Köse, 2013), okul öncesi öğretmen adaylarının e-portfolyo kullanımlarını ve kabul süreçlerinin incelendiği (Ledoux ve McHenry, 2006), e-portfolyo kullanımının öğretmen adaylarının öğretmenlik yeterliliklerinin geliştirilmesi ve değerlendirilmesi üzerine etkilerinin incelendiği (Stryuyven, Blicke ve Roeck, 2014), öğretmen adaylarının e-portfolyo kullanımı sürecinde karşılaştığı avantaj, dezavantaj ve engellerin incelendiği (Parker, Ndoeye ve Ritzhaup, 2012), öğretmen adaylarının e-portfolyo kullanımının etkililiğine yönelik görüşlerinin incelendiği (Lin, 2008) araştırmalar gösterilebilir. Ancak tüm bu araştırmalara rağmen sosyal bilgiler öğretmen adaylarının e-portfolyo sürecine ilişkin deneyimlerini inceleyen araştırmaların sınırlı sayıda olduğu görülmüştür. Bu eksiklikten hareketle araştırmanın amacı; sosyal bilgiler öğretmen adaylarının e-portfolyo sürecine yönelik deneyimlerinin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda araştırma sürecinde aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır.

1. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının e-portfolyo kullanım sürecinde hangi bireysel yararlar ortaya çıkmıştır?
2. Sosyal bilgiler öğretmen adayları e-portfolyo kullanarak akranlarıyla nasıl bir etkileşime girmişlerdir?

3. E-portfolio uygulaması öğretmen adayı-akademisyen ilişkisine nasıl bir etkiye bulunmuştur?
4. Sosyal bilgiler öğretmen adayları e-portfolio uygulamasında hangi teknolojik yararlarla karşılaşmışlardır?
5. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının e-portfolio kullanım sürecinde ortaya çıkan sorunlar nelerdir?

YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının e-portfolio kullanımı sürecindeki deneyimlerini ortaya çıkarmayı amaçladığı için nitel araştırma temelinde bir durum çalışması olarak tasarlanmıştır. Durum çalışması, en basit tanımıyla belirli bir olgunun ya da olayın derinlemesine incelenmesini amaç edinen bir nitel araştırma desenidir (Glesne, 2015). Diğer bir deyişle, durum çalışması sınırları çizilmiş bir alanda belirli bir sistemin (birey, program, grup vb.) yoğun bir biçimde betimlenmesine ve incelenmesine olanak tanıyan bir araştırma desenidir (Merriam, 2013). Durum çalışmaları araştırmacı müdahalesi dışındadır. Bu konuda Yin (2018), durum çalışmasının araştırma sürecinde müdahale bulundurmeyen, neden-nasıl sorularına cevap arayan ve güncel bir olguyu gerçek yaşam sınırları içerisinde inceleyen bir yapıda olduğunu belirtmektedir. Durum çalışmaları, sınırlı bir yapı üzerine inşa edilir. Bu sınırlılık zaman, yer ve çalışma grubu üzerinden oluşturulabilir (Creswell, 2017). Durum çalışmaları, yapısı dolayısıyla da farklı kategorilere ayrılabilir. Bu noktada alanyazında kabul edilen sınıflandırmalardan biri Yin (2018) tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda durum çalışmaları, tekli-bütüncül, tekli-gömülü, çoklu-bütüncül ve çoklu-gömülü olmak üzere dört boyutlu bir sınıflandırmaya sahiptir. Bu çalışmada, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “Sosyal Bilgiler Öğretiminde Materyal Geliştirme” dersindeki 10 haftalık e-portfolio kullanım deneyimleri incelendiği için tekli-bütüncül durum çalışmasından yararlanılmıştır. Tekli-bütüncül durum çalışması deseninin seçilmesinin nedeni; araştırma odağının tek bir duruma ve alt birime yöneltilmiş olmasıdır.

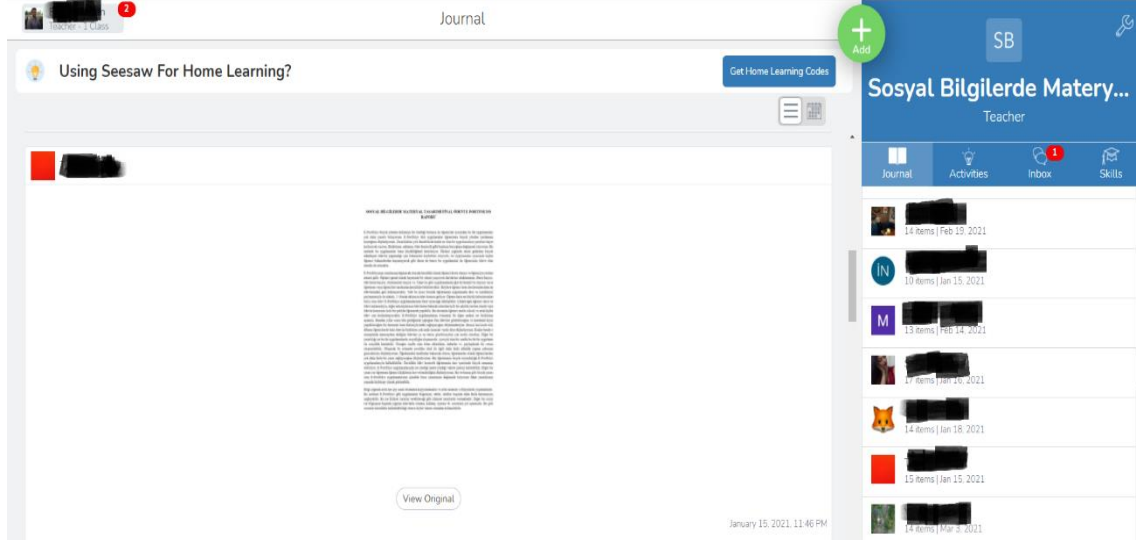
2.1.1. Durum

Araştırma kapsamında, Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı üçüncü sınıfında seçmeli bir ders olan “Sosyal Bilgiler Öğretiminde Materyal Geliştirme” dersinde değerlendirme süreçlerinde öğretmen adaylarının e-portfolio kullanımı durumuna odaklanılmıştır. Durumun seçilmesinin temel nedeni; süreç odaklı değerlendirmelerin uygulamanın gerçekleştirildiği anabilim dalında tercih edilmemesidir. Bunu doğrulamak için öncedeki dönemlerde anabilim dalına ait derslerde gerçekleştirilen değerlendirmeler incelenmiş ve tüm derslerde değerlendirmelerin sonuç odaklı olduğu görülmüştür. Buna ek olarak, öğrencilerle uygulamadan önceki dönemde gerçekleştirilen görüşmelerde klasik bir sınavın ya da tek bir araştırma ödevinin kendilerinin derse ve öğrenmeye karşı motivasyonlarını düşürdüğü belirtilmiştir. Bu uygulamalar, durumun belirlenmesinde ve sınırlarının çizilmesinde etkili olmuştur. Ayrıca araştırmacıların çalışma alanlarının sosyal bilgiler ve öğretim teknolojileri etkileşimi üzerine olması da durumun tercih edilmesinin ve incelenmesinin bir gerekçesini oluşturmuştur. İncelenen durum, on haftalık bir süreyi kapsamaktadır. Her hafta öğrencilerden, gerçekleştirilen dersle ilgili bir ürünü belirlenen tarihe kadar e-portfoliolarına eklemeleri istenmiştir. Bu süreç, on öğrenciyle başarılı bir şekilde yürütülmüştür. Dersin ara ve dönem sonu değerlendirmeleri önceden tasarlanmış puanlama anahtarına uygun olarak öğrenci portfolyoları üzerinden gerçekleştirilmiştir. E-portfolio sürecine ilişkin ayrıntılar Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. E-portfolio Süreci

Hafta	Konu	Beklenen Ürün
1	Yaşantı Konisi, basılı ve dijital materyal geliştirme farklılıkları ve benzerlikleri	Rapor
2	Basılı materyal geliştirmede tasarım ilkeleri	Rapor
3	Basılı materyal geliştirme süreci ve basılı materyallerin öğrenmeye etkileri	Bilgilendirici sunu tasarımı ve e-portfolio kullanımına yönelik yansıtma raporu
4	Dijital materyal geliştirme süreci ve dijital materyallerin öğrenmeye etkileri	Alanyazın taraması
5	Animaker aracı ile animasyon geliştirme	Senaryo yazımı ve geliştirilen materyal
6	Padlet aracı ile dijital pano oluşturma	Geliştirilen materyal
7	Blippar aracı ile artırılmış gerçeklik ortamı tasarımı	Geliştirilen materyal ve e-portfolio kullanımına yönelik yansıtma raporu
8	Educandy aracı ile dijital bulmaca geliştirme	Ders planı ve geliştirilen materyal
9	Edmodo aracı ile sanal sınıf oluşturma	Ekran görüntüsü destekli tasarım raporu
10	Piktochart aracı ile infografik tasarımı	Geliştirilen materyal ve e-portfolio kullanımına yönelik yansıtma raporu

E-portfolio sürecinin yürütülmesinde Seesaw Web 2.0 aracından yararlanılmıştır. Seesaw, ölçme ve değerlendirme sürecinde kullanılabilen Amerika Birleşik Devletleri merkezli bir uzaktan sınıf yönetim aracıdır. Her ay yaklaşık on milyon katılımcı (öğretmen, öğrenci ve ebeveyn) tarafından kullanılmaktadır. Basit bir arayüze ve kullanım diline sahip olan Seesaw aracı öğrencilerin ödevlerini ve ürünlerini yüklemelerine, öğretmenlerin bunlara dönüt vermelerine ve ebeveynlerin de bu süreci izleyebilmelerine olanak tanımaktadır. Bu araştırma kapsamındaki durum için de e-portfolio sürecinin uygulanmasında Seesaw aracı işe koşulmuş ve öğrencilerin süreçteki deneyimlerinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Aşağıda Şekil 1’de Seesaw aracının arayüzünden bir görsel sunulmaktadır. Görselde araştırmacı ve katılımcı bilgilerinin gizliliğini sağlamak için karalamalar gerçekleştirilmiştir.



Şekil 1. Seesaw Aracının Arayüzü

2.2. Çalışma Grubu

Nitel araştırmalar, geniş bir katılımcı grubuna ulaşmak yerine sınırları belirli bir çalışma grubunu içeren araştırmalardır. Bu nedenle çalışma grubunun belirlenmesinde araştırmanın amacına uygun olarak sınırların iyi çizilmesi gerekmektedir. Bu araştırma da nitel bir durum çalışması olduğu için belirli özellikleri içeren katılımcıların araştırma sürecine dâhil edilmesi sağlanmıştır. Bunun için seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden biri olan amaçsal örnekleme yönteminden yararlanılmıştır. Amaçsal örnekleme, nitel araştırmanın doğasına uygun bir örnekleme şeklidir (Patton, 2014). Bu tür örnekleme, araştırmanın amacına uygun olarak katılımcıların belirlendiği bir örnekleme türüdür (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012). Araştırmada katılımcıların belirlenmesinde, Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğrenimine devam ediyor olmaları, seçmeli bir ders olan "Sosyal Bilgiler Öğretiminde Materyal Geliştirme" dersine kayıtlı olmaları, internete erişimlerinde herhangi bir sorun yaşamamaları ve sürece katılmada gönüllü olmaları şartları aranmıştır. Bu gereksinimleri karşılayan İç Anadolu Bölgesi'nde yer alan bir devlet üniversitesinin Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğrenimlerine devam eden on öğrenci araştırmaya dâhil edilmiş, üç öğrenci ise kendi istekleriyle araştırma süreci dışında tutulmuştur. Katılımcıların cinsiyet dağılımı ikisi erkek ve sekizi kadın şeklindedir. Araştırmanın "Bulgular ve Yorum" bölümünde katılımcılar "Ö1, Ö2, Ö3..." biçiminde kodlanarak kimliklerinin gizliliği sağlanmıştır.

2.3. Araştırmacının Rolü

Nitel araştırma yaklaşımında araştırmacı elde ettiği verileri anlamlandıran ve yorumlayan bir bağlamda hareket ettiği için katılımcılarından biri olarak kabul edilmektedir (Stake, 2010). Bu durum çalışmasında da araştırmacılar dinamik olarak sürecin bir parçasıdır. Böylelikle araştırmacılar süreçte hem araştırmayı tasarlayan hem de durumu detaylıca inceleyen iki role sahiptir. Araştırmacıların ikisi de bir devlet üniversitesinde Sosyal Bilgiler Eğitimi alanında çalışmaktadır. Böylece uzun süredir lisans öğrencilerinin ölçme ve değerlendirme süreçlerindeki deneyimlerine ilişkin bilgi sahibidirler. Ayrıca iki araştırmacının da araştırma alanları sosyal bilgiler ve öğretim teknolojileri ilişkisi üzerinedir. Bu nedenle e-portfolio kullanımında da tecrübelidirler. Araştırmacılar, incelenen duruma hiçbir müdahalede bulunmamışlardır. Sürecin doğal seyrinde devam ettirilmesine özen göstermişlerdir. Son olarak, verilerin toplanmasında, durumun anlamlandırılmasında ve yorumlanmasında araştırmacıların bakış açıları etkili olmuştur. Her ne kadar objektifliğe özen gösterilmesine, etik ilkelere uygun hareket edilmesine ve öğrenci deneyimleri doğrudan alıntılarla desteklenmesine rağmen durumun analizinde kısıtlı da olsa öznellik belirmiş olabilir. Bu sınırlılık araştırmacılar tarafından kabul edilmektedir.

2.4. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın veri toplama araçlarını odak grup görüşmesi, araştırmacı günlüğü ve yansıtma raporları oluşturmaktadır. Bu araçlar, ayrıntılı biçimde aşağıda açıklanmıştır.

2.4.1. Odak Grup Görüşmesi

Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarından biri odak grup görüşmesidir. Odak grup görüşmesi, sosyal bilim araştırmalarında grup dinamiklerinin derinlemesine incelenmesine ve zengin bir biçimde betimlenmesine olanak tanıyan bir veri toplama aracıdır (Matthews ve Ross, 2010). Bu araştırmada da çalışma grubuyla bütünleşmiş bir durum bulunduğu için durumun derinlemesine incelenmesinde odak grup görüşmesinden yararlanılmıştır. Bu aracın seçilmesinin güçlü nedenlerinden biri de grup dinamiğini etkileşimli bir biçimde yansıtmaya olanak tanımasıdır. Görüşme formunun geliştirilmesinde ilk olarak alan yazın taramasından yararlanılarak 14 sorudan oluşan bir soru havuzu oluşturulmuştur. Ardından taslak görüşme formu iki alan uzmanı tarafından incelenmiştir. Dönütler neticesinde, üç sorunun araştırma amacına hizmet etmediği ve çıkarılması gerektiği, iki sorunun ise eklenmesi gerektiği belirtilmiştir. İlgili düzeltmeleri gerçekleştirilen görüşme formu 13 sorudan oluşmaktadır. Odak grup görüşmesi, araştırma sürecinin sonunda video konferans aracı üzerinden gerçekleştirilmiştir. Görüşmeyi planlamak için öğrencilerle WhatsApp grubu üzerinden iletişime geçilmiş ve ortak bir tarih-saat belirlenmiştir. Tüm katılımcıların katıldığı görüşme yaklaşık olarak 140 dakika sürmüştür. Odak grup görüşmesi kategorilerin geliştirilmesinde de en önemli etkiyi yapmıştır.

2.4.2. Araştırmacı Günlüğü

Durum çalışmalarında kullanılabilecek veri toplama araçlarından biri de araştırmacı günlüğüdür. Durumu anlayabilmek ve analiz edebilmek için sürecin detaylı olarak betimlenmesi gerekmektedir. Bu noktada, araştırmacı günlüğü de sistematik olarak veri toplamaya elverişli bir veri toplama aracı olarak araştırmanın amacına hizmet etmektedir. Araştırmacı günlüğü, araştırmacının düşüncelerini ve hislerini kayıt altına alarak sürecin betimlenmesine olanak tanıyan bir veri toplama aracıdır (Mills, 2007). Böylelikle araştırmacı kayıt altına aldığı süreci inceleyebilir, analiz edebilir ve değerlendirebilir (Cochran Smith ve Lytle, 1993). Bu araştırmada da 10 haftalık süreç boyunca araştırmacı günlüğü tutulmuştur. Araştırmacı günlüğünün verileri, her hafta dersin son kısmında öğrencilerle gerçekleştirilen değerlendirmelerden ve Seesaw aracının haftalık olarak incelenmesinden meydana gelmektedir.

2.4.3. Yansıtma Raporu

Araştırma sürecinde incelenen durumun bireysel olarak değerlendirilmesinde e-portfolio uygulama sürecine yönelik yansıtma raporlarından yararlanılmıştır. 10 haftalık süreçte öğrenciler tarafından üçer yansıtma raporu yazılmıştır. Böylelikle öğrencilerin içinde buldukları duruma ilişkin deneyimleri, süreklilik ve değişim açısından belirli aralıklarla incelenmiştir. Ayrıca, odak grup görüşmesi ve araştırmacı günlüğü ile elde edilen verilerin farklı bir veri toplama aracıyla da desteklenmesi amaçlanmıştır. Böylelikle, odak grup görüşmesiyle grup, araştırmacı günlüğüyle araştırmacı gözünden incelenen süreç, yansıtma raporlarıyla da öğrencilerin bireysel bakış açılarından değerlendirilmiştir.

2.5. Araştırmada İnanırcılık, Doğrulanabilirlik ve Aktarılabirlik

Nitel araştırmalar, hem bağlı olduğu paradigma farklılığı hem de doğası gereği nicel araştırmalardan geçerlik ve güvenilirlik sınaması yönünden oldukça farklıdır. Geçerlik ve güvenilirlik kavramlarının nitel araştırmada karşılığı inandırıcılık, doğrulanabilirlik ve aktarılabirlik olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu yönüyle, nitel araştırmada inandırıcılığı, doğrulanabilirliği ve aktarılabirliği sağlamak için bir dizi işlem gerçekleştirilmektedir (Maxwell, 1992). Bu araştırmada da gerekli önlemler alınmıştır. Öncelikle araştırmanın tasarlanması esnasında amaca uygun bir nitel araştırma deseni seçilmiştir. Buna ek olarak,

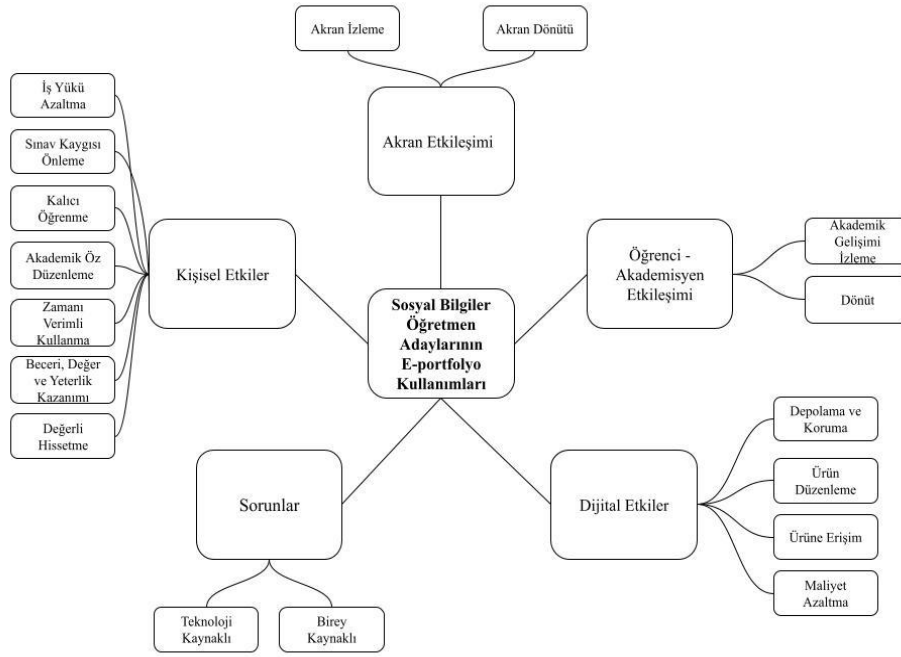
araştırmada kullanılacak veri toplama araçlarının ve katılımcıların da araştırma amacına ve desenine uygun biçimde belirlenmesi sağlanmıştır. Ayrıca araştırmanın çalışma grubunun özellikleri detaylandırılarak tanımlanmış ve veri toplama aracı için uzman görüşleri alınmıştır. Araştırma sürecinde sistematik bir biçimde veri toplanmış, veri kaybının önüne geçmek için ses kayıt cihazı kullanılmış, katılımcıların tutarlılığını sağlamak için veri çeşitlenmesi gerçekleştirilmiş, veri toplama ve analiz süreci detaylı olarak betimlenmiştir. Bunların haricinde elde edilen tüm veriler katılımcılar tarafından teyit edilmiş ve araştırma verileri iki araştırmacı tarafından bağımsız biçimde kodlanmıştır. Son olarak, bulgular bölümünde katılımcıların görüşleri doğrudan alıntılarla sunulmuştur.

2.6. Verilerin Analizi

Araştırma verileri nitel içerik analizi (qualitative content analysis) aracılığıyla çözümlenmiştir. İçerik analizi, yoğun nitel veriler içerisindeki tutarlılık ve anlamları belirlemek amacıyla durum çalışmalarında da sıklıkla kullanılan bir analiz türüdür (Patton, 2014). Araştırma verilerinin analizinde tümevarımsal bir bakış açısı sahiplenilerek öncelikle ham veriler iki araştırmacı tarafından okunmuştur. Okumalar sonucunda araştırmacıların metnin analizine kendilerini hazır hissetmeleriyle birlikte bağımsız kodlamalar gerçekleştirilmiştir. Böylelikle araştırmacıların birbirini etkilemesinin önüne geçilmiştir. Ardından, araştırmacılar kodlama yaptıkları veri setlerini değiştirerek birbirinin kodlamalarını kontrol etmişler ve görüş ayrılığı yaşanan kodları farklı bir renkle belirtmişlerdir. Bu işlemin ardından araştırmacılar bir araya gelerek görüş ayrılığı yaşadıkları kodları tartışmışlar ve uzlaşmak için çaba sarf etmişlerdir. Görüş ayrılıklarına ilişkin gerçekleştirilen görüşmeler sonucunda Miles ve Huberman (1994) tarafından alanyazına kazandırılan kodlama güvenilirlik hesaplamasına göre (Güvenirlik= Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) araştırmacılar arasında %93 uyum oranına ulaşılmıştır (220 kod üzerinde uyum sağlanırken, 16 kod üzerinde uzlaşamamıştır). Bunun ardından kategori tasarımına gidilmiştir. Bu süreçte de birbiriyle ilişkili kodlar bir araya getirilmiş, “Kişisel Etkiler”, “Akran Etkileşimi”, “Öğrenci-Akademisyen Etkileşimi”, “Dijital Etkiler” ve “Sorunlar” kategorileri açığa çıkmıştır. Son olarak, araştırma verileri doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.

BULGULAR

Araştırma kapsamında, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının e-portfolyo uygulama sürecine ilişkin deneyimlerini ortaya çıkarmak için odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiş, öğrencilerden yansıtma raporları toplanmış ve araştırmacılar tarafından araştırmacı günlüğü tutulmuştur. Araştırmanın bu bölümünde üç veri toplama aracından elde edilen veriler “Kişisel Etkiler”, “Akran Etkileşimi”, “Öğrenci-Akademisyen Etkileşimi”, “Dijital Etkiler” ve “Sorunlar” kategorileri altında toplanmış ve doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Şekil 2’de kategorilere ilişkin detaylar sunulmaktadır.



Şekil 2. Araştırmada Ortaya Çıkan Kategoriler

3.1. Kişisel Etkiler

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarından elde edilen veriler incelendiğinde “Kişisel Etkiler” kategorisinin baskın bir biçimde ortaya çıktığına ulaşılmıştır. Öğretmen adayları bu kategori kapsamında e-portfolyo kullanımından kaynaklı birçok kişisel faydayı dile getirmişlerdir.

Öğretmen adaylarının en çok üzerinde durdukları kişisel etki akademik öz düzenleme becerileri üzerine gerçekleşmiştir. Katılımcılar, e-portfolyo sürecinin kendilerinin bilişsel farkındalıklarını artırdığını belirtmişlerdir. Böylece katılımcılar eksiklerini dijital ortamdaki süreç temelli yaklaşımdan dolayı daha kolay görebilmiş ve bunları düzeltme yoluna gitmişlerdir. Ders kapsamındaki eksikliklerini tamamlayarak akademik gelişimlerdeki boşlukları doldurmuşlardır. Bu durum, katılımcıların e-portfolyo kullanımından dolayı kendi öğrenmelerine daha yüksek ilgi gösterdiğinin önemli bir kanıtı niteliğindedir. Akademik öz düzenleme vurgusu hem odak grup görüşmesinde hem yansıtma raporlarında hem de araştırmacı günlüğünde baskın bir biçimde yer almaktadır.

Ben kendimi ifade etme noktasında kendime çok güvenen biriyim. Ama ödevlerimi elektronik portfolyoma yüklediğimde kendi eksiklerimi görebildim. Kendimi daha çok geliştirebildim. Benim yaptığım çok güzel oldu şeklindeki düşünceden çıktım, eksiklerimi görüp üzerine daha çok şey ekledim. (Ö4)

Öz değerlendirme konusunda da çok faydasını gördüm. Çünkü yüklediğim ilk ödev ile son ödev arasında gerçekten çok fazla fark vardı. Bunun farkına diğer derslerde varamıyoruz. ...öz değerlendirme açısından da öğrencinin kendini bilmesi açısından da çok faydalı bir uygulama oldu. (Ö5)

...ödevlerime girip tekrar bakarak eksikliği görebiliyorum bunun da her derste kullanıldığını düşündüğümde bizim için ekstra bir avantajı olduğunu gösteriyor. ...diğer arkadaşlarımdan ödevlerini görebilmem kendi ödevimle karşılaştırmam yanlış ve

doğruları daha iyi anlamam da etkili oluyor. Ve eksikliklerimi giderebiliyorum. (Yansıtma Raporu – Ö2)

Akademik öz düzenlemeye ilişkin vurgu araştırmacı günlüğünde de yer bulmuştur. Araştırmacılar, öğrencilerin Seesaw sistemi üzerindeki ödev yükleme ve silme hareketlerinin öğrenciler tarafından derste dile getirildiğini belirtmiştir.

Dersin son kısmında bazı öğretmen adayları ilk hafta yükledikleri raporda bazı eksiklikler olduğunu ve bunları düzenleyip yeniden yüklediklerini ifade ettiler. Bu durum, ilk haftadan itibaren eksikliklerin iyi bir şekilde değerlendirildiğinin önemli bir göstergesiydi. (Araştırmacı Günlüğü 1. Hafta)

Sosyal bilgiler öğretmen adayları e-portfolio kullanım sürecinin kendilerine zamanı verimli kullanmada kolaylık sağladığını ifade etmişlerdir. Katılımcılar e-portfolio sürecinden kaynaklı olarak akranlarıyla ve dersin yürütücüsüyle daha hızlı etkileşime geçtiklerinden ve zamanı doğru yönettiklerinden dolayı üretkenliklerinin de arttığını belirtmişlerdir. Bu bulgu, e-portfolio kullanımının zamanı verimli kullanmayı sağlamasıyla akademik performansı artırdığı şeklinde yorumlanabilir.

Yani mesela materyalimi arkadaşlarıma kalkıp tek tek göndermek yerine oraya yüklediğim zaman arkadaşlarım olumlu veya olumsuz olarak yorumlar yapmıştı. Zaman tasarrufu diyebiliriz aslında buna. (Ö8)

Derste zaman kaybının önüne geçtiğini düşünüyorum. Sınıfta bütün öğrencilerin raporlarını ödevleri okunmadığı için sınıftaki öğrenciler de duymuyor. Bu uygulamada sınıfta isteyen herkes birbirinin ödevlerine bakıp okuyabiliyor. Öğretmenlere büyük bir kolaylık sağladığını düşünüyorum ödevleri kâğıtları saklamak, okuduktan sonra öğrencilere geri vermek gibi bir zaman kaybı oluşturmaz. (Yansıtma Raporu – Ö10)

...Derste yapılan değerlendirmede ise zamanı verimli kullanma üzerine görüşler ifade edildi. Öğretmen adayları, gerçekleştirdikleri sorumlulukları her hafta dersin akademisyenine ve arkadaşlarına göndermenin çok vakit aldığını vurguladılar. Bunun yerine ödevlerini e-portfoliolarına yüklediklerinde hem akademisyenin hem de arkadaşlarının ödevlerine daha kısa sürede ulaşabildiğini söylediler. Bu durumu verimli zaman kullanımı olarak tanımladılar. (Araştırmacı Günlüğü 4. Hafta)

Birçok uzman okullarda salt bilgi aktarımının günümüz eğitim anlayışıyla çeliştiğini, bunun yerine aktarılacak bilginin uygun beceri, değer ve yeterliklerle harmanlanması ihtiyacını belirtmektedir. Bu araştırmada da sosyal bilgiler öğretmen adaylarının e-portfolio kullanımları sonucunda değer, beceri ve yeterlik kazanımına yönelik geliştirici etkilere ulaşılmıştır. Katılımcılar, uygulama sürecinde sorumluluk ve hoşgörü değerlerini geliştirdiklerini, eleştirel düşünme, eleştiriye açıklık, kendini ifade etme, objektiflik ve bilgi ve iletişim teknolojileri kullanımı gibi beceri ve yeterliklerde de ilerleme kaydettiklerini aktarmışlardır.

Sürekli hafta hafta yüklediğimiz için belgelerimizi uygulamalarımızı oraya kendim için söyleyeyim bana sorumluluk duygusu da kazandırmış oldu aslında. Yani artık şey gibi hissetmeye başladım yapıyım sisteme yükleyeyim hazır olsun. Yani bana bir sorumluluk duygusu kazandırdı. (Ö1)

Bence şöyle bir şey oldu. Sınıf ortamında durduk yere biri ödevime yorum yapsa ben ters tepki verebilirim. Çünkü böyle bir şey talep etmiyorum. Fakat e-portfolio ortamında yorum seçeneği olduğu için ve yorum gelebileceğini bildiğim için daha hoşgörülü davrandım gelen yorumlara. ...e-portfolioya yüklediğimiz için ona yorumlar geleceğini bildiğimiz için ve biraz da sanal ortamda gecikmeli görebiliyoruz illa anında dönütte vermek zorunda değiliz bu noktada daha hoşgörülü yaklaşmamızı sağladı. (Ö2)

Benim öz eleştiri yapmamı sağladı ve arkadaşlarımdan çalışmalarımı yorum yapmasını benim dış eleştirilere açık olmama imkân sağladı. Mesela arkadaşlarım şurasını

düzeltsen daha güzel olur ya da şurası farklı olabilir diye yazdığında bunları dikkate aldım. (Ö6)

Hocam objektiflik kazandırdı. Şöyle ki sınıfta daha iyi anlaştığımız arkadaşlarımız oluyor onların ödevlerini ister istemez olumlu yorumlama eğilimine gidiyoruz. Fakat bu daha sorumluluk gerektiren bir uygulama olduğu için tamamen her şeyden bağımsız her şeyi bir kenara bırakarak gerçekliğiyle eleştirme bakış açısı sundu. (Ö8)

Elektronik portfolyo hazırlamak, teknik bilgi ve becerilerimi geliştirmenin yanı sıra bilgisayar bilgi ve becerimi de gösterdi ayrıca dijital ortama ve yeniliklere ayak uydurmuş, teknolojiyi olumlu ve verimli kullanmış oldum. (Yansıtma Raporu – Ö7)

Süreç temelli değerlendirme, bireylerin sistematik bir biçimde sorumluluklarını yerine getirdiği ve bunların dersin yürütücüsü tarafından belirli aralıklarla kontrol edildiği bir yapıdadır. Katılımcılar, bu yönünden dolayı e-portfolyo sürecinin kendilerini değerli hissetmelerini sağladığını sıklıkla ifade etmişlerdir. Bu durum, öğrencilerin derse ve değerlendirme sürecine olan bakış açılarını da olumlu yönde etkilemiştir.

Bize birebir dönütler yapılması kendimi değerli hissettirdi bana açıkçası. Not üzerinden dönütler yapılmaması benim çok hoşuma gitti çünkü ödev yüklüyoruz bekliyoruz acaba kaç alacağız nasıl olacak ama birebir direkt dönütler yapılması benim hem derse olan ilgimi artırdı hem de zorunluluk olarak değil de zevkle sürdürdüm dersi. (Ö5)

Arkadaşımın dediği gibi derse geçmeden önce yaptığımız ödevler okunduğunda başta benim ismim vardı galiba ilk dersti galiba ilk benim ödevimi okunmuştu. Hiç bu zamana kadar üçüncü senemdi, ödevim okunmamıştı. Açıkçası orada okunduğu zaman bana dönüt verildiğinde benim için çok önemliydi. (Ö10)

E-portfolyo sürecinde katılımcıların üzerinde durdukları bireysel faydalardan diğerleri kalıcı öğrenme, sınav kaygısını önleme ve iş yükünü azaltmaya yöneliktir. Katılımcılar, derste öğrendiklerini ara sınav ve yıl sonu sınavı yerine her hafta yerine getirmeleri gereken sorumluluklar kapsamında aktif tuttuklarından kalıcı öğrenmeler gerçekleştirdiklerini, sınav kaygısının ortadan kalktığını ve iş yüklerinin hafiflediğini belirtmişlerdir. Bu durum, klasik değerlendirmeler yerine süreçsel yaklaşımların kullanımının öğrencilerin akademik gelişimine daha olumlu yansıtıldığının önemli bir göstergesi şeklinde yorumlanabilir.

Derste işlediklerimiz vize haftasında toplu bir şekilde isteniyor ve bu beni çok zorluyor. Çünkü vize haftası olduğu için derslere ulaşmamız çok zor oluyor. Ben de aklımda tutmadığım için çok fazla zorlanıyorum. Devamlı arkadaşlarımı soruyorum, geçmişti hatırlamaya, notlar tutmaya çalışıyorum. E-portfolyo uygulamasında her hafta yaptığım için aklımda kalıyor hem de taze dersler arasında üç dört gün olduğu için tüm bilgiler aklımda kalmış oluyor. (Ö9)

Ben e-portfolyo üzerinden hazırladığım ödevlerin daha etkili ve kalıcı olduğunu düşünüyorum. Çünkü diğer derslerde sınav haftasında bir dersimiz yok birden çok dersimiz var ve yetiştirme sıkıntımız oluyor o an aklımıza ne geldiyse o şekilde yazıyoruz. Etkili hazırladığımı düşünmüyorum. Ama e-portfolyo üzerinde daha deneyim sahibi oluyoruz deneyimlerimizi daha iyi aktarma fırsatını buluyoruz. Bu yönden bana büyük katkısı olduğunu düşünüyorum. (Ö3)

3.2. Akran Etkileşimi

E-portfolyo uygulaması sürecinde sosyal bilgiler öğretmen adayları Seesaw aracı üzerinden etkileşime girmişlerdir. İlk olarak, öğretmen adayları arkadaşlarının her hafta sisteme yükledikleri sorumluluklarını izlemişlerdir. Bu nedenle, araştırmada sıklıkla tekrarlanan kodlardan biri olarak akran izleme ortaya çıkmıştır. Katılımcılar, uygulama süreci boyunca birbirlerini Seesaw aracı üzerinden izlemişler ve kendi ödevlerini daha sağlıklı biçimlendirmişlerdir. Çünkü katılımcılar bazen sorumluluklarının detaylarını yanlış

anlayabilmekte ya da istenilen düzeyde sorumluluğunu ortaya koymada sorun yaşayabilmektedirler. Akran izlemesi bu sorunu gidermede etkili çözümlerden biri olarak değerlendirilmektedir.

...birbirimizin ödevlerini görme imkânına sahip olduk, bu da benim açımdan çok verimli oldu. Çünkü şöyle bir detay var, ben bazen farklı düşündüğüm için ödevleri yanlış algılayabiliyorum. Biz ortak bir platformda birbirimizin ödevlerini gördüğümüz için arkadaşlarımızın ödevlerinden görüp fikir aldığım oldu. (Ö1)

Benim açımdan düşündüğümde ödevi yükliyordum. Daha sonra ödevimi beğenmiyordum o hafta. Sonra arkadaşlarımızın ödevlerine bakıyordum. Arkadaşlarımızın yaptığı daha dikkat çekici olabiliyordu ya da daha farklı bir açıdan baktıkları için benim görüş açımı da değiştirebiliyordu. (Ö4)

Yalnızca kendi çalışmalarımı değil arkadaşlarımızın çalışmalarını da görebiliyor ve tek bir çalışma için çeşitli örneklerle rahatlıkla erişebiliyorum. Diğer derslerimizde sadece kendi çalışmalarımınla sınırlı kaldığım için belki de dersin kapsamını yeterince iyi kavrayamamış olabilirim. (Yansıtma Raporu – Ö2)

Yaptığımız ödevleri birbirimiz ile gördüğümüz için çeşitli bakış açıları kazanabiliyoruz, başka bir uygulamada veya okulda bu imkânımız olmuyor olmadığında sadece kendi yaptığımız ve kendi düşündüğümüz fikirlerle kalıyoruz, sınıfta bazı ödevler okunuluyor ama sadece sınırlı kişilerde kalıyor bu uygulamada arkadaşlarımızın ödevlerini her zaman açıp okuyabiliriz. (Yansıtma Raporu – Ö8)

Öğrenci-öğrenci etkileşiminde dikkate değer eylemlerden biri akran dönütleridir. Her ne kadar dönütler dersin yürütücüsü tarafından sağlansa da öğrencilerin birbirlerini değerlendirmeleri de akademik gelişim sürecine katkı sunmaktadır. E-portfolio uygulaması sürecinde de akranlar arası etkileşimin odağında akran dönütleri yer almaktadır. Sosyal bilgiler öğretmen adayları Seesaw aracı üzerinden birbirlerine yorum yapmışlar ve bu doğrultuda kendi ödevlerini düzenleme yoluna gitmişlerdir. Böylece hem ödevlere farklı bakış açıları yansıtılmış hem de öğretmen adayları farklı ödevleri değerlendirerek akademik bilgi konusundaki derinliklerini artırabilmişlerdir. Bu durum, öğrenci merkezli anlayışın sadece öğretim sürecine özgü olmadığını aynı zamanda ölçme ve değerlendirme sürecinde de hâkim kılınabileceğinin önemli bir dayanağı olarak yorumlanabilir.

Birbirimize dönüt vermemiz gerçekten güzel bir şey. Mesela ben sürekli kararsız kalan biriyim. Yaptığım ödevler hakkında arkadaşlarıma gösterip fikir almayı seven birisiyim. Tek tek arkadaşlarıma göstermektense oraya koyduğumda bütün arkadaşlarımızın olumlu veya olumsuz yorum yapması benim çok yararına oldu çünkü ödevlerimi o şekilde değiştirebilme imkânım olduğu için bazı ödevlerimi arkadaşlarımızın yorumu üzerine değiştirmiştik. (Ö5)

Hem kendi eksikliklerimizi gördük bence hem de arkadaşlarımızın eksikliklerini gördük. Bunu da değerlendirerek hem yorumlarımıza yansıtık hem de arkadaşlarımız bizim ödevlerimize yorum yaparak bizim eksikliklerimizi görmemizi sağladı. (Ö7)

Arkadaşlarımızın ödevlerine yorum yapabilmem, onların bana yorum yapabilmesi herkese farklı bir bakış açısı kazandırıp yorumları dikkate alarak ödevleri yapma ve düzenleme fırsatı sunuyor. (Yansıtma Raporu- Ö9)

Sınıftaki öğrencilerin, arkadaşlarının ödevlerine erişmesi de Seesaw uygulamasını olumlu yanlarından. Ödevlerin yoruma açık olması diğer öğrencilerin yorum yaparak ödevi yapan öğrencinin eksiklerini görmesine ve ödevi düzeltmesine olanak sağlamaktadır. (Yansıtma Raporu - Ö3)

Akran dönütü vurgusu araştırmacı günlüğünde de sıklıkla yer almıştır. Araştırmacılar, öğrencilerin akranlarını değerlendirirken titiz davrandıklarını belirtmektedir.

Öğretmen adayları ödevlerini sisteme yükledikten sonra arkadaşlarının ödevlerine yorum yaptılar. Bu yorumlar incelendiğinde önemli eleştirilere de rastlandı. Böylece öğrencilerin birbirlerinin ödevlerini titiz bir biçimde incelediği görüldü. (Araştırmacı günlüğü 3. Hafta)

3.3. Öğrenci-Akademisyen Etkileşimi

Eğitimciler için öğrencilerin gelişimini izlemek önemli olmakla birlikte oldukça zor bir istemdir. Çünkü sınıf ortamında her öğrenciyi izleyip onların gelişimini kayıt altına alabilmek kısıtlı zaman nedeniyle neredeyse imkânsızdır. Fakat süreç temelli değerlendirmeler bu sorunun ölçme ve değerlendirme boyutunu çözmeye etkili görünmektedir. Eğer süreç temelli ölçme ve değerlendirme çevrim içi ortamlarda gerçekleştiriliyorsa eğitimcilerin işi daha da kolaylaşmaktadır. Çünkü dijital araçlar yardımıyla öğrencilerin gelişimi daha kolay takip edilebilmekte ve hızlıca dönüt sağlanabilmektedir. Bu vurgu, sosyal bilgiler öğretmen adayları tarafından da desteklenmektedir. Katılımcılar, uygulama sürecinde ödevlerinin sorumlu akademisyen tarafından kolaylıkla izlenebildiğini ve kendilerine biçimlendirici dönütler verildiğini ifade etmişlerdir. Bu bulgu, e-portfolio uygulamasının öğrencilerin akademik açıdan izlenmesinde ve öğrenmelerinin biçimlendirilmesinde etkili bir araç olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Akademik gelişimi izleme incelenen durumda da önemli bir vurgu olarak ortaya çıkmıştır. Sosyal bilgiler öğretmen adayları, dersi yürüten akademisyenin izlemesi sayesinde kendilerini daha iyi tanıyabildiklerini vurgulamışlardır. Bunun haricinde akademik performansın yükselmesinde de izlemenin etkili olduğu görülmektedir.

...elektronik portfolyolarla hazırlanan şeyler daha kullanışlıydı. Ve biz her zaman çalışmalarımızı yeteneklerimizi gösterme imkânı bulduk orada. Hocamız oraya girip baktığı zaman bizim hayal gücümüzü, düşüncelerimizi görebildi. (Ö1)

Gruptaki öğrencilerin e-portfoliolarının düzenli olarak incelenmesi dersin ve öğrenci performansının daha verimli hale gelmesinde önemli bir rol oynadı. Özellikle ilk haftaki materyal ve raporlara ilişkin öğrenci performansının ilerleyen haftalarda daha istenilen bir düzeye geldiği görüldü. Öğrenciyi izlemek hem onları tanımak hem de akademik performans gelişimini takip etmek açısından etkili oldu. (Araştırmacı Günlüğü 9. Hafta)

Dönüt vermek yapılandırmacı eğitim anlayışının temel dinamiklerinden biridir. Öğrenci merkezli olarak kurgulanan öğrenme sürecinde öğrencinin akademik gelişimindeki eksiklikleri saptamak ve bunların öğrenci tarafından düzeltilmesini istemek öğretmenin önemli sorumluluklarından biridir. Bu araştırmada incelenen durum kapsamında dersin akademisyeni tarafından öğrencilere düzenli olarak dönütler verilmiştir. Sosyal bilgiler öğretmen adayları, e-portfolio üzerinden dönütlerle sürdürülen süreç hakkında verimlilik ve eksikliği tamamlama vurgusunda bulunmuşlardır. Bu sürecin bireysel akademik performanslarını olumlu yönde etkilediğinden söz etmişlerdir.

Hocam benim düzeltilme yol açtı açıkçası. Ben zaten bir ödev verildiğinde o ödevi verdikten sonra 2-3 gün içerisinde bitirmiş olurum. Ama burada şunu gördüm öğretmen bunu kontrol edecek sen daha iyisini yap daha güzelini yap bu şekilde ödevin daha iyi olacak daha güzel olacak bu şekilde bana dönüt verilmesi benim kendimi daha çok düzeltme yol açtı. (Ö1)

Hocam tarafından değerlendirmelerin bana güzel etkiler kattığını fark ettim. Ama ilk başta bu durum beni telaşlandırmıştı, strese girmiştım. Derslere girerken ne olacak, ne yaptım, ya kötü yaptıysam tarzı düşüncelere kapılmıştım. Ama sonradan bu durum daha iyi olduğunu diğer yaptığım ödevlere göre daha iyi ödevler çıkardığımı düşündüm. (Ö10)

Çevrim içi ortamda portfolyomun olması ve öğretim üyesi tarafından düzenli olarak kontrol edilmesi çalışmalarımnda etkili oldu. Biz her hafta ödevimizi yükliyorduk hocamız bize dönüt sağlıyor derslerde açıyorduk tek tek inceliyorduk. Bu güzeldi. Mesela hocamın bana dönüt sağladığımı bildiğim için daha dikkatli yapmaya, daha özen göstermeye çalıştım. (Ö5)

Öğretmenler, öğrencilerinin ödevlerine elektronik portfolyo üzerinden anında geri dönüş yapabiliyor. Elektronik portfolyo, bana göre bu konuda öğretmen, öğrenci ve veli için avantajlı bir uygulama. Öğretmen, öğrencisinin öğrenme seviyesini ve ilerlemesini takip edebilir. (Yansıtma Raporu - Ö4)

3.4. Dijital Etkiler

İncelenen durum kapsamında e-portfolyo uygulamasının sosyal bilgiler öğretmen adaylarına birçok teknolojik fayda sağladığına ulaşılmıştır. Katılımcılar, özellikle depolama ve koruma, erişim, ürünü düzenleme ve maliyet azaltma özelliklerine yoğun vurgular yapmışlardır. Bu bulgu, e-portfolyo sürecinin akademik gelişimin yanında katılımcılara dijital dünyanın fırsatlarından da yararlanma olanağı sunduğunun önemli bir göstergesidir.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının lisans öğreniminde ölçme ve değerlendirme noktasında yaşadıkları önemli sorunların başında birçok dersin ödevlerini saklamakta güçlük çekmeleri ve ödevlerinin yıpranmasından endişelenmeleri gelmektedir. Katılımcılar, e-portfolyo sayesinde bu sorunların aşıldığını vurgulamışlardır. E-portfolyo süreci çevrim içi ortamda yürütüldüğünden katılımcıların ürünlerinin depolanmasında ve korunmasında herhangi bir sorun yaşanmamıştır. Böylelikle katılımcıların endişelerinin çevrim içi ortamın özellikleri sayesinde giderildiği söylenebilir.

Yani hafta hafta yükledik ve böyle bilgilerimizin bir yerde sabit bir şekilde kalması bizim için daha yararlı oldu. Çünkü geçmişe dönük bir bilgiye ulaşmak istediğimiz zaman oradan hemen ulaşabildik, öbür türlü olsa belki dosyalarımıza ulaşamayabilirdik. Kaybedebilirdik. Öncelikle ben de tüm derslerimde yaptığım ödevleri aldığım notları uzaktan eğitime geçtiğimizden beri bilgisayarda depolamaya çalışıyorum. Fakat malum, bilgisayarım on bir yıllık bir bilgisayar olduğu için bazen çökmeler yaşanabiliyor ve dosyalarımı yedeklemediysem dosyalarım tamamen çöp oluyor. Fakat Seesaw'a yüklediğimiz belgelerin hepsi orada duruyor ve muhtemelen sonsuza kadar kalacaklar. (Ö2)

Ortaokul zamanlarımızdan bu yana performans ödevlerimizi hep klasörde biriktiriyorduk. Bu nedenle belli bir süre sonra ödevlerimizde yıpranmalar meydana geliyordu. Yıprandığı zamanda tekrar ödevimizi kolay bir şekilde düzenleyemiyorduk. Ya da istediğimiz zaman basit bir şekilde ödevimize eklemeler ve çıkarmalar yapamıyorduk. Arkadaşımızın da dediği gibi bilgisayarda Google Drive'a yüklemesek bilgisayarımız bozulduğunda ya da format atıldığında kayboluyordu yani depolama açısından zorluk yaşıyorduk. Dijital portfolyo harika bir uygulamaydı. (Ö8)

Dersimizin ilk haftasından beri verilen ödevleri hep elektronik portfolyoma ekledim. Bu sayede bütün çalışmalarım düzenli ve toplu halde bir arada duruyor. Üstelik kaybolur, yırtılır derdi de yok çünkü bilgisayarım veya telefonum bozulsa bile dijital bir ortamda dönem boyunca yaptığım çalışmalarını güvenli bir şekilde saklayabiliyor ve daha sonrasında ulaşabiliyorum. (Yansıtma Raporu - Ö9)

Açıkça söylemem gerekirse ilk haftalarda kullandığımda alışma aşaması olduğu için mi nedense sürece hep bir önyargı ile baktım. Ama süreç ilerledikçe gördüm ki ayrı ayrı dosyalarda saklamamız bile mümkün olmayan, belli bir süre geçtikten sonra silip geçtiğimiz bütün dosyalarımızı burada bir arada toplamakla beraber uzun vadede saklamamız mümkün. (Yansıtma Raporu - Ö10)

Araştırmacı günlüğünde de depolama ve koruma üzerine önemli vurgulara rastlanmıştır. Öğretmen adaylarının haftalık ders değerlendirmesinde bu önemli dijital etkiye sıklıkla vurgu yaptıklarına ulaşılmıştır.

Bu hafta öğretmen adaylarının üzerinde durdukları nokta depolama ile ilgiliydi. Öğretmen adayları özellikle geleneksel portfolyonun dayanıksızlığından şikâyet ettiler. Bunun aksine, e-portfolyonun tüm materyalleri depoladığını ve dijital olmasından dolayı zarar görme riskini ortadan kaldırdığını söylediler. (Araştırmacı Günlüğü 5. Hafta)

Katılımcıların üzerinde durdukları diğer bir dijital etki, ürüne erişim üzerinedir. Neredeyse tüm eğitim kademelerindeki öğrencilerin yaşadıkları gibi lisans öğrencileri de hazırladıkları portfolyo ile bazen aynı mekânda olamamaktadırlar. Bu durum, onların ürünlerine erişimlerinde önemli bir engel oluşturmaktadır. Örneğin, portfolyoya bir ürün eklenmesi ya da bir üründe düzenleme yapılması gerektiğinde mekân sorunu büyük bir engel olarak karşımıza çıkmaktadır. İncelenen durumda e-portfolyo uygulamasının çevrim içi ortamda yürütülmesinden dolayı ürüne erişim sorununun ortadan kalktığı vurgulanmıştır. Katılımcılar, istekleri zaman diliminde ürünlerine erişim sağlayabilmelerinin oldukça önemli bir fayda olduğunu ifade etmişlerdir.

Hocam ben taşıma konusuna değinmek istiyorum. Online tasarladığımız ürünlerimiz her an her zaman elimizin altında ve ulaşılabilirken diğer portfolyo ürünlerini taşımak sıkıntılıydı hocam her yere saklamak konusu özellikle. Ama e-portfolyoya yüklediğimiz zaman internetin olduğu her yerde ulaşım sağlayabiliyoruz. (Ö8)

Bir de hepimiz öğrenci olduğumuz için ve sıkış tepiş dolmuşlarda geldiğimiz için taşıma anlamında bunlar sıkıntı yaratırken e-portfolyo için herhangi bir taşıma yani flashbelleğe atabiliriz, Google Drive'a yükleyebiliriz. Zaten e-portfolyoda orada duracak orada istediğimiz zaman hesaba giriş yaparak telefondan veya bilgisayardan herhangi bir akıllı cihazdan ve internetin olduğu ortamdan hesaba giriş yaparak taşıma dersinden kurtulmuş oluyoruz. (Ö2)

Bana göre en avantaj sağlayan yönü her an elimin altında olmasıydı. Çünkü istediğin zaman ulaşabilmek büyük bir avantaj bence. (Ö5)

Bu uygulama bilgisayar ve telefondan rahatlıkla kullanılabilir. Erişimi dijital ortamdan sağlanmaktadır. Eğitimde bu tür uygulamaların yaygınlaşması hem öğretmenler hem öğrenciler açısından olumlu sonuçları olacaktır. (Yansıtma Raporu – Ö5)

Ders içi değerlendirmede özellikle erişim özelliği üzerinde duruldu. Öğretmen adayları, geleneksel portfolyo kullanımında ürünlerinin farklı bir mekânda kalabileceğini ve erişemeyeceklerini vurguladılar. E-portfolyoda ise internet bağlantısının olduğu her yerden 7/24 portfolyolarına ulaşabildiklerini ifade ettiler. (Araştırmacı Günlüğü 6. Hafta)

Katılımcıların e-portfolyonun dijital faydası olarak nitelendirdikleri diğer vurgular ürünü düzenleme ve maliyet üzerine gerçekleşmiştir. Basılı materyaller ya da ödevler uzun uğraşlar sonucu hazırlanıp çıktıkları alınarak portfolyo dosyalarına eklenmektedir. Fakat bunlar kontrol edildiğinde düzenleme istekleri belirebilmektedir. Bu durum da öğrencinin fazladan uğraş vermesi ve maliyet yüklenmesi anlamına gelmektedir. İncelenen durumda da sosyal bilgiler öğretmen adayları ürünü düzenleme ve maliyet üzerine vurgu yapmış hatta bu iki özelliğin birbiriyle oldukça ilişkili olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcılar, e-portfolyo uygulama sürecinde ürünlerini daha kolay düzenleyebildiklerini ve maliyet açısından önemli tasarruf sağladıklarını söylemişlerdir. Bu bulgu, çevrim içi ortamda sürdürülen portfolyo uygulamalarının öğrencinin hem iş yüküne hem de bütçesine olumlu bir etkide bulunduğu şeklinde yorumlanabilir.

Ödevi bu sisteme yüklüyoruz. Öğretmen ödevi takip ettiğinde öğretmen dönüt verdiğinde öğrenci ödev üzerinde bir daha uğraşabiliyor. O ödevi oradan silmeden uğraşabiliyor tekrar kaldırabiliyor taslak olarak kullanabiliyor yani. Taslağını geliştirebiliyor. Öğretmen bir daha dönüt verebiliyor arkadaşları dönüt verebiliyor. Taslağına bir şeyler daha ekleyebiliyor. Öğrencinin birçok açıdan farklı farklı uygulamaları tek bir platform üzerinde oluşturma imkânı sağlıyor. Ve bunu yaparken de hiç para harcamıyor. (Ö3)

...yaptığımız ödevleri elimde kartonla götürdüğümü düşünüyorum karda kışta yağmurda çok zorlanıyorduk ya da ödevi yaparken bir yerini yanlışlıkla kestik o ödev iptal oluyordu tekrar bir karton alıp yapmak zorunda kalıyorduk ama şimdi artık e-portfolyolar sayesinde yaptığımız hataları tekrar düzeltebilme imkânımız var. İstedığımız kadar baştan yapma imkânımız var ve de artık teknoloji çağındayız çağın gerisinde kalmamak için de mecbur bu portfolyolardan yararlanacağız. (Ö9)

3.5. Sorunlar

E-portfolyo kullanım sürecinde sosyal bilgiler öğretmen adayları tarafından her ne kadar olumlu yönler baskın bir biçimde dile getirilmiş olsa da süreçte bazı sorunların yaşandığı da tespit edilmiştir. Katılımcılar tarafından dile getirilen sorunların nedenleri incelendiğinde, bunların ya birey özelliklerinden ya da teknoloji kaynaklı olarak ortaya çıktığı görülmüştür. Burada dikkat edilmesi gereken nokta, katılımcılar tarafından e-portfolyo uygulamasının özüne yönelik herhangi bir sorunun belirtilmemesidir. Bu bulgu, kullanılan Web 2.0 aracı kaynaklı ya da bireysel yeterlikten türeyen sorunlar ortaya çıksa da katılımcıların ölçme ve değerlendirmelerinde kullanılan e-portfolyo değerlendirmesinden memnun olduklarının önemli bir göstergesidir.

Katılımcıların süreçte karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri incelendiğinde, en büyük problemin teknoloji temelli olduğuna ulaşılmıştır. Katılımcılar, özellikle internet bağlantısının olmayışını ya da internet bağlantısının kopmasının sürecin verimini düşürdüğünü ifade etmişlerdir.

Negatif yönü de şu hocam internet problemi. Bu da zaten ülkemizin genel problemi, onun haricinde hiçbir şekilde ben kendi üzerimde aşırı sıkıcı bir davranış görmedim. (Ö10)

Genel olarak en büyük problemimiz internet bağlantısı çünkü bazı yerlerde internet erişimi olmayan çoğu öğrenci olabilir. Mesela köylerde bu platformlar internet olmadığı zamanlarda çok aktif bir şekilde kullanılamıyor. (Ö4)

Bir de maalesef internet problemi var, tabii ki ortaokul ve lise öğrencilerinin interneti olmayabiliyor. Köylerde yaşayan insanlar, ilçelerde yaşayan insanlar olabiliyor veya şehir merkezinde de internet bağlantıları geçmediği için evine internet bağlatamayanlar hani bağlatabilme imkânı varken şehir yetersizliğinden dolayı bağlatamayanlar da oluyor. (Ö3)

Bu uygulamanın dezavantajlarından bahsedecek olursam maalesef ki herkesin internet ve bilgisayar imkânı bulunmuyor. Bu bakımdan bu uygulamaların kullanılmasında büyük bir sorun olduğunu düşünüyorum. (Yansıtma Raporu – Ö1)

İnternet bağlantısının yanı sıra katılımcılar tarafından teknolojik donanımdan kaynaklanan aksaklıklar, e-portfolyo sistemine dosya yüklemede karşılaşılan sorunlar ve uygulamaya çoklu girişteki güçlükler de dile getirilen diğer aksaklıklardır. Bu sorunların kaynağına bakıldığında e-portfolyo sürecinde kullanılan uygulamadan ya da kişisel cihazdan kaynaklandığı görülmektedir.

Dosya yükleme formatında hem ben hem de diğer arkadaşlarım çok sorun yaşadık çünkü ödevimizi Word yazmıştık ama Word yükleyemedik. Bu yüzden sonra sistemi

kurcalamaya çalıştık sonra biri PDF olarak yüklenemediğini keşfetti. Hepimiz tekrardan PDF şeklinde yükledik. (Ö2)

Seesaw'un şu özelliği kötüydü Word türünde yükleyemiyorduk. O yüzden her Word'ü pdf yapmamız gerekiyordu yükleyebilmemiz için bu kötüydü. Yani direkt görsel ve pdf yükleme var fakat Word yoktu. O kötüydü onun dışında hiçbir problem olduğunu düşünmüyorum. (Ö7)

Hocam ben kişisel olarak teknolojik aksaklıklar yaşamıştım bilgisayarım bozulmuştu. O hafta derse katılamamıştım sonrasında arkadaşlarımın yardımıyla öğrenmeye çalışmıştım ama çok zorlandım hangi uygulamayı hatırlamıyorum ama telefondan hazırlarken çok zorlamıştım. (Ö10)

Hocam çoklu giriş desteğini belirtebilirim. Günümüzde iki üç cihazdan bir yere bağlanabiliyorsak buna da bağlanalım diye düşünüyorum. (Ö6)

İncelenen durum kapsamında beliren sorunların bir kısmı da bireysel özelliklerden dolayı ortaya çıkmıştır. Bu noktada, katılımcıların teknoloji okuryazarlıkları ve yabancı dil bilgisi yeterlikleri sorunun kaynağı olarak görülmektedir. Katılımcılar, e-portfolio oluşturma sürecinde bireysel özelliklerinin süreçte birer engel olarak karşılına çıktığını ifade etmişlerdir.

Aslında buna teknolojik yetersizlik denilebilir. Teknoloji konusunda yeterli bilgi birikimine sahip olmadığım için hocam genel olarak sistemi çözmekte zorluk çektim. (Ö1)

İlk başta söylediğim gibi hocam benim teknolojiyle aram iyi olmadığı için biraz ön yargılı yaklaştım uygulamalara ilk haftalarda. Dedim nasıl olacak, bu daha farklıymış diye düşündüm hep. (Ö3)

Arkadaşımız değinmişti ama bir daha değinmekte yarar var. Dezavantaj olarak Türkçe dil desteğinin yetersiz olmasını söyleyebilirim. (Ö4)

Dersin başında yönlendirilmeseydik ben elektronik portfolyonun nasıl kullanılacağını asla çözemezdim. Yani buna ne dil bilgim yeterli, ne de teknoloji bilgim yeterli. (Ö5)

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının e-portfolio sürecine ilişkin deneyimleri incelenmiştir. Katılımcıların deneyimlerini ortaya çıkarmada 10 hafta süren e-portfolio kullanım süreci merkeze alınmıştır. Araştırma verileri süreç devam ederken ve süreç sonunda toplanmıştır. Toplanan veriler nitel içerik analiziyle çözümlenmiş ve katılımcıların deneyimleri ortaya çıkarılmıştır. Araştırma sonucunda, e-portfolio kullanımının sosyal bilgiler öğretmen adaylarına birçok kişisel fayda sağladığına, akran etkileşimini etkili hale getirdiğine, akademisyen-öğrenci etkileşimini derinleştirdiğine, çevrim içi ortam kullanımından dolayı dijital açıdan kolaylıklar sağladığına ve süreçte de hem birey kaynaklı hem de teknoloji kaynaklı sorunlar belirdiğine ulaşılmıştır. Araştırmanın bu bölümünde araştırma bulguları alan yazın kapsamında tartışılacak olup çıkarımlar gerçekleştirilecek, sınırlılık ve önerilerden söz edilecektir.

Araştırma kapsamında e-portfolio sürecinin sosyal bilgiler öğretmen adaylarına birçok kişisel fayda sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Bunlardan ilki e-portfolio kullanımının sosyal bilgiler öğretmen adaylarının akademik öz düzenleme becerilerini geliştirmesi üzerinedir. Alanyazında bu sonucu destekleyen birçok araştırma vardır (Akgün ve Şahin Kölemen, 2020; Alexiou ve Paraskeva, 2010; Erdoğan, 2006; Güven ve Aydoğdu, 2009; Mıhladız, 2007). Bu sonucun bir nedeni olarak, öğrencilerin kendi öğrenmelerinden sorumlu olmaları ve ürünlerine ilişkin yansıtımlar yapmaları gösterilebilir (Karakuş, 2008). E-portfolio sürecinin sosyal

bilgiler öğretmen adaylarına sağladığı bir diğer kişisel faydanın beceri, değer ve yeterlilik kazanımı biçiminde olduğuna ulaşılmıştır. Bu beceri, değer ve yeterlilikler; sorumluluk ve hoşgörü değerleri, eleştirel düşünme, eleştiriye açıklık, kendini ifade etme, objektiflik ve bilgi ve iletişim teknolojileri kullanımı olarak ifade edilebilir. E-portfolio sürecinin özellikle bilgi ve iletişim teknolojileri kullanımı beceri ve yeterliliklerini geliştirdiğine ilişkin birçok araştırma vardır (Gömleksiz ve Koç, 2010; Lin, 2008; Heath, 2005; Özyeginer, 2016). Lorenzo ve Itelson (2005) e-portfolio kullanımının eleştirel düşünme becerisinin yanı sıra iletişim, düşünceleri sentezleme, stratejik planlama, problem çözme, öz yansıtma gibi becerileri kazandırdığını vurgulamaktadır.

Araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda, e-portfolio kullanımının sosyal bilgiler öğretmen adaylarının zamanı verimli kullanmalarına katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Ancak e-portfolio oluşturmanın ve arşivlemenin zaman alıcı olduğuna ilişkin araştırmalar da vardır (Barış ve Tosun, 2013; Erten, 2015; Gök, Baş ve Ayaz, 2020). Barış ve Tosun (2013) tarafından yapılan araştırmada öğrenciler e-portfolio destekli öğretim sürecinin sonunda olumlu tutuma sahip olsalar da e-portfolio sürecinin olumsuz bir yönü olarak zaman alıcı olduğunu ifade etmişlerdir. Struvyen, Blicke ve Roeck (2014) öğrencilerin yeterli dönüt alamadıkları için e-portfolio kullanımını zaman kaybı olarak gördüklerini ifade etmişlerdir. Araştırma kapsamında e-portfolio sürecinin katılımcıların kendilerini değerli hissetmelerine katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Benzer bir sonuca Gürol ve Demirli'nin (2006) çalışmasında da ulaşılmıştır. Araştırmacılar çalışmaları sonucunda, katılımcıların saygı gördükleri ve bir öğrenen olarak kendilerini önemli hissettiklerini belirtmişlerdir. Bu sonuç, öğretimle birlikte yürütülen değerlendirme sürecinde işbirlikli bir yaklaşımla güç ve kontrol paylaşımının yapılmasıyla açıklanabilir (Anderson, 1998).

E-portfolio kullanımının katılımcılara kalıcı öğrenme, sınav kaygısı önleme ve iş yükü azaltmaya yönelik bireysel faydalar sağladığına da araştırma sonucunda ulaşılmıştır. E-portfolio kullanımının kalıcı öğrenmeye katkı sağladığına ilişkin benzer çalışmalar vardır (Corwin, 2003; Erten, 2015; Hewett, 2004; Milman ve Kilbane, 2005; Özgür, 2016). Ülker, Ünlü ve Usta'nın (2021) çalışmasında ise öğrenciler e-portfolio sürecinde anında dönütlerle konunun pekiştirildiği için anlamlı öğrenmenin sağlandığını ifade etmişlerdir. Barış ve Tosun (2013), öğrencilerin sınav kaygısı düşük bir ölçme ve değerlendirme sürecinden geçmelerinin e-portfolio kullanımına yönelik olumlu yönde fikirler geliştirmelerini sağladığını belirtmişlerdir. Bunun nedeni olarak öğrencilerin değerlendirme sürecine katılımlarıyla özgüvenlerinin artması ve not korkularının ortadan kaldırılması gösterilebilir (Özyeginer, 2016).

Araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının e-portfolio sürecinde akran etkileşimi sayesinde ödevlerindeki eksiklikleri giderdikleri, farklı bakış açılarını ödevlerine yansıttıkları ve akademik bilgilerini derinleştirdikleri sonuçlarına ulaşılmıştır. Benzer şekilde, Gennip ve diğerleri (2009) de nitelikli akran geri bildirim alan öğrencilerin daha az nitelikli akran geri bildirim alan öğrencilere göre daha fazla öğrenme avantajı elde ettiği sonucuna ulaşmıştır. Ngui, Pang ve Hiew (2020) ise öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun akranlarından gelen geri bildirim faydalı bulmasına rağmen bazı öğrencilerin bu geri bildirimleri objektif bulmadığını belirtmişlerdir. Bu durumun ortaya çıkmasındaki neden, yapılan değerlendirmenin puanlayıcıdan puanlayıcıya farklılık göstermesidir. Öğrenci performansının belirlenmesi sürecinde puanlayıcıların etkisinin dikkate alınması, ölçümlerin ve bu ölçümlere dayalı çıkarımların geçerlik ve güvenilirliğine katkı sağlayacaktır (Şata ve Karakaya, 2020). Nicolaidou (2013) ise öğrencilerin e-portfolio kullanarak zaman içinde daha kapsamlı akran geri bildirim sağladıklarını ve akranlarının hatalarını belirleme ve düzeltilmesine ilişkin geri bildirim sağlamada giderek daha yetenekli hale geldikleri sonucuna ulaşmıştır.

E-portfolio sürecinde öğrenci ile akademisyen arasındaki etkileşimin öğrencilerin akademik açıdan izlenmesinde ve biçimlendirilmesinde etkili bir araç olduğu araştırma

kapsamında ulaşılan bir başka sonuçtur. Bu sonucu destekleyen bir araştırma Birgin (2008) tarafından geręekleřtirilmiřtir. Araştırmada e-portfolyonun oğretmen ve oğrenci arasındaki etkileşimi gúçlendirdiđi, oğretmenlerin oğrenciyi daha iyi tanıyıp oğretimi biçimlendirme imkânı sağladığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Benzer şekilde, Úlker, Únlú ve Usta'nın (2021) alışmasında da oğretmen ve oğrenciler e-portfolyonun, etkileşimi ve oğrencilerin takip edilmesini kolaylaştırdığını ifade etmişlerdir. Peter, Nobye ve Rizhaugt (2012) alışmalarında eğitmenlerin daha fazla geri bildirim ve yúnlendirme yaparak rehber olmalarının e-portfolyoyu daha anlamlı hale getireceği sonucuna ulaşmışlardır. Búylece oğrenciye sağlanan geri bildirim ile dúzeltilme isteği gúnderilecek, oğrencilerin dúzenlemeleri geręekleřtirip úrünlerini portfolyolarına eklemeleriyle de sağlıklı bir etkileşim ortaya çıkacaktır. E-portfolyonun yalnızca dijital depolama alanı olarak değil, aynı zamanda etkili bir araç olarak kullanılması için eğitmenlerin e-portfolyo kullanımına ilişkin yeterli bilgi ve beceriye sahip olması, geri bildirim ve destek sağlaması gerekmektedir (Ngui, Pang ve Hiew, 2020).

Araştırma bulguları incelendiğinde, sosyal bilgiler oğretmen adaylarının e-portfolyo kullanımının; úrünleri depolama ve saklama, dúzenleme, úrünlerine erişim ve maliyeti azaltma konusunda fayda sağladığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu sonucu destekleyen birçok araştırma bulunmaktadır (Aktay ve Gúltekin, 2014; Driessen ve diğerleri, 2007; Kim, 2001). Aktay ve Gúltekin (2014) tarafından yapılan araştırmada katılımcıların e-portfolyoyu saklama kolaylığından dolayı geleneksel portfolyodan ústún gúrdükleri ortaya çıkmıştır. Drissen ve diğerleri (2007) de oğrencilerin portfolyolarına erişmek için ev ve okul arasında taşımaları gerekmeyeği oğrencilere e-portfolyonun kolaylık sağladığını ifade etmiştir.

Araştırma kapsamında sosyal bilgiler oğretmen adaylarının e-portfolyo sýrecinde birey ve teknoloji kaynaklı sorunlar yaşadıkları ancak e-portfolyo kullanımının ózúne yúnelik bir sorun yaşamadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonucu destekleyen birçok araştırma bulunmaktadır (Aktay ve Gúltekin, 2014; Barış ve Tosun, 2014; Erten, 2015; Kabilan ve Khan, 2011; Totter ve Wyss, 2019). Jaekel (2020) tarafından yapılan araştırmada e-portfolyonun önemli bir özelliği olan akran değerlendirme sýrecinde oğrenciler arkadaşlarıyla ódevlerini inceleyip kendi ódevleriyle karşılaştırdıklarında not endişesi yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Zeybek (2019)'in çalışmasında da benzer bir şekilde oğrenciler daha önce öz değerlendirme ve akran değerlendirme yapmadıkları için sýrecinde başında zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Milman ve Kilbane (2005) ise e-portfolyoların hazırlanmasında yaşananların oğrencilerin bireysel gelişimine katkı sağladığı ve sýrekli gelişimleri için bir geçiş oluşturduğunu belirtmişlerdir.

Sosyal bilgiler oğretmenlerinin e-portfolyo kullanımına yúnelik deneyimlerinin incelendiği bu araştırmada önemli sonuğlara ulaşılmasına rağmen araştırmada bazı temel sınırlılıklar da bulunmaktadır. İlk olarak, bu araştırmada çalışma grubu on kişiden oluşmaktadır. Bu sınırlılık, daha geniş çalışma gruplarıyla çalışılıp ortadan kaldırılabilir. Buna ek olarak, araştırma tekli durum desenindedir. Çoklu durum deseni belirlenerek farklı durumları birbiriyle karşılaştıran araştırmalar yúrdülebilir. Araştırma sýrecinde e-portfolyo kullanımı ile ilgili bazı sorunlara ulaşılmasına rağmen durum çalışması gereği çalışma grubuna herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Bu sorunu ortadan kaldırmak için farklı araştırmalar incelenip ortak sorunsal noktalar tespit edilerek eylem araştırmaları tasarlanabilir. Son olarak, araştırmanın çalışma grubunda lisans oğrencileri yer almaktadır. Farklı eğitim kademelerinde de e-portfolyo kullanımına yúnelik durum çalışmaları tasarlanarak oğrenci deneyimleri ortaya çıkarılabilir.

KAYNAKÇA

Akıl, U., & Arap, İ. (2009). The opinions of education faculty students on learning processes involving e-portfolios. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 395-400.

- Akgün, E. ve Kölemen, C. Ş. (2020). E-portfolio oluşturmaının öğrencinin akademik öz düzenleme becerisine etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(227), 117-140.
- Aktay, S. ve Gültekin, M. (2014). İlköğretimde webfolyo uygulaması: Öğretmen ve öğrenci görüşleri. *İlköğretim Online*, 13(3), 806-819.
- Alexiou, A. ve Paraskeva, F. (2010). Enhancing self-regulated learning skills through the implementation of an e-portfolio tool. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 3048-3054.
- Anagün, Ş. S., Atalay, N., & Kandemir, C. M. (2018). E-Portfolio implementation experiences of prospective primary school teachers. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 9(2), 102-124.
- Anderson, R. S. (1998). Why talk about different ways to grade? The shift from traditional assessment to alternative assessment. *New Directions for Teaching and Learning*, 74, 5-16.
- Atılğan, H. (2019). Değerlendirme ve not verme. H. Atılğan (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (s. 315-367) içinde. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Barış, M. F. ve Tosun, N. (2013). Sosyal ağ ve e-portfolio entegrasyonu: Facebook örneği. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 122-129.
- Barrett, H. C. (2000). Create your own electronic portfolio. *Learning and Leading with Technology*, 27(7), 14-21.
- Birgin, O. (2008). Alternatif bir değerlendirme yöntemi olarak portfolyo değerlendirme uygulamasına ilişkin öğrenci görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 1-24.
- Butler, P. (2006). *A review of the literature on portfolios and electronic portfolios*. Erişim adresi: https://www.researchgate.net/publication/239603203_A_Review_Of_The_Literature_On_Portfolios_And_Electronic_Portfolios
- Chantanarungpak, K. (2015). Using e-portfolio on social media. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 186, 1275-1281.
- Chou, C. M. (2012). Influence of teachers' perceived e-portfolio acceptance on teacher evaluation effectiveness in taiwan. *Australasian Journal of Educational Technology*, 28(4), 719-739.
- Cochran Smith, M., & Lytle, S. L. (1993). *Inside outside: Teacher research and knowledge*. New York: Teacher College.
- Corwin, T. (2003). *Electronic portfolios*. Campus-wide information systems. Erişim adresi: <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/10650740310455586/full/html>
- Çepni, S. (2015). Performansların değerlendirilmesi. E. Karip (Ed.), *Ölçme ve değerlendirme* (s. 233-292) içinde. Ankara: Pegem Akademi.
- Çukurbaşı, B. ve Kıyıcı, M. (2018). Öğretmen adaylarının öğretimde internet teknolojilerini kullanmaya yönelik tercihlerindeki değişimin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(3), 765-776.
- Demirezen, S. ve Keleş, H. (2020). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin teknopedagojik alan bilgisi yeterliliklerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi (IJONASS)*, 4(1), 131-150.
- Demirli, C., & Gürol, M. (2007). An overview of the electronic portfolio process. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 2(3), 254-271.

- Doğan, N. (2019). Temel kavramlar. N. Doğan (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (s. 2-28) içinde. Ankara:Pegem Akademi.
- Driessen, E., Van Tartwijk, J., Van Der Vleuten, C., & Wass, V. (2007). Portfolios in medical education: Why do they meet with mixed success? A systematic review. *Medical Education*, 41(12), 1224-1233.
- Erdoğan, T. (2006). *Yabancı dil öğretiminde portfolyoya dayalı değerlendirmenin öğrenci başarısı ve derse yönelik tutumlarına etkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İzmir.
- Erten, P. (2015). *Çevrimiçi işbirlikli öğrenme ortamında e-portfolyo uygulamasının akademik başarıya, tutumlara, motivasyona ve kalıcılığa etkisi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Elazığ.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill.
- Gennip, N. A., Segers, M. S., & Tillema, H. H. (2009). Peer assessment for learning from a social perspective: The influence of interpersonal variables and structural features. *Educational Research Review*, 4(1), 41–54.
- Gilman, D. A., Andrew, R., & Rafferty, C. D. (1995). Making assessment a meaningful part of instruction. *NASSP (National Association of Secondary School Principals) Bulletin*, 79(573), 20-24.
- Glesne, C. (2015). *Nitel araştırmaya giriş* (Çev. Ed. A. Ersoy, P. Yalçınoğlu). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gomez, E. (2000). *Assessment portfolios: Including English language learners in large-scale assessments*. ERIC Digest. Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED447725.pdf>
- Gök, B., Baş, Ö. ve Ayaz, M., (2020). Sınıf öğretmenlerinin e-portfolyo hakkındaki görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 1085-1104.
- Gömleksiz, M. N. ve Koç, A. (2010). Bilgisayar okuryazarlığı becerisi ediniminde e-portfolyo sürecinin öğrenen performansına ve tutumlarına etkisi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 75-96.
- Grace, M. (1993). Implementing a portfolio system in your classroom. *Reading Today*, 10(61), 26-27.
- Gülbahar, Y. ve Köse, F. (2006). Öğretmen adaylarının değerlendirme için elektronik portfolyo kullanımına ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 39(2), 75-93.
- Güler, N. (2020). Eğitim sürecinde hedef davranışlar ve hedef davranışların ölçülmesi. S. Tekindal (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (s. 280-323) içinde. Ankara: Pegem Akademi.
- Gürol, M. ve Demirli, C. (2006, Nisan). *E-portfolio sürecinde öğrenci motivasyonu*. VI Uluslararası Eğitim Teknolojileri Konferansında sunulan sözlü bildiri, Gazimağusa.
- Güven, E. ve Aydoğdu, M. (2009). Portfolyonun 6. sınıf fen ve teknoloji dersi vücudumuzda sistemler ünitesi'nde başarı ve kalıcılığa etkisi. *Journal of Turkish Science Education*, 6(2), 115-128.
- Heath, M. (2005). Are you ready to go digital?: The pros and cons of electronic portfolio development. *Library Media Connection*, 23(7), 66.
- Hewett, S. M. (2004). Electronic portfolios: Improving instructional practices. *TechTrends*, 48(5), 26-30.

- Jaekel, K. S. (2020). Benefits and challenges: Implementing e-portfolios in a graduate student affairs preparation program. *College Student Affairs Journal*, 38(2), 172-185.
- Kabilan, M. K., & Khan, M. A. (2012). Assessing pre-service English language teachers' learning using e-portfolios: Benefits, challenges and competencies gained. *Computers & Education*, 58(4), 1007-1020.
- Kan, A. (2019). Ölçmenin temel kavramları. H. Atılgan (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (s. 19-42) içinde. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kan, A. (2007). Portfolyo değerlendirme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(32), 133-144.
- Karakuş, M. (2010). Çağdaş denetim yaklaşımları. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(2), 181-200.
- Kilmen, S. (2019). Ölçme ve değerlendirmede temel kavramlar. R. N. Çıkrıkçı (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (s. 1-24) içinde. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Korkmaz, H. ve Kaptan, F. (2002). Fen eğitiminde öğrencilerin gelişimini değerlendirmek için portfolyo kullanımı üzerine bir inceleme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(23), 167-176.
- Korkmaz, H. ve Kaptan, F. (2005). Fen eğitiminde öğrencilerin gelişimini değerlendirmek için elektronik portfolyo kullanımı üzerine bir inceleme. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 4(1), 1303-6521.
- Kutlu, Ö., Karakaya, İ. ve Doğan, D. (2017). *Ölçme ve değerlendirme: Performansa ve portfolyoya dayalı durum belirleme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Ledoux, M. W., & McHenry, N. (2006). Electronic portfolio adoption for teacher education candidates. *Early Childhood Education Journal*, 34(2), 103-116.
- Lin, Q. (2008). Preservice teachers' learning experiences of constructing e-portfolios online. *The Internet and Higher Education*, 11(3-4), 194-200.
- Lorenzo, G., & Ittelson, J. (2005). An overview of e-portfolios. *Educause Learning Initiative*, 1(1), 1-27.
- Mason, R., Pegler, C., & Weller, M. (2004). E-portfolios: An assessment tool for online courses. *British Journal of Educational Technology*, 35(6), 717-727.
- Matthews, B., & Ross, L. (2010). *Research methods: A practical guide for the social sciences*. Pearson.
- Maxwell, J. A. (1992). Understanding and validity in qualitative research. *Harvard Educational Review*, 62(3), 279-300.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber*. Ankara: Nobel.
- Meyer, B., & Latham, N. (2008). Implementing electronic portfolios: Benefits, challenges, and suggestions. *Educause Quarterly*, 31(1), 34.
- Mıhladı, G. (2007). *İlköğretim fen bilgisi öğretiminde portfolyo uygulamasının öğrencilerin akademik başarılarına ve derse yönelik tutumlarına etkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Muğla Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü. Muğla.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *An expanded sourcebook qualitative data analysis*. United States of America: Sage Publications.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *Sosyal Bilgiler dersi öğretim programı*. Erişim adresi: <https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812103847686SOSYAL%20B%C4%B0LG%C4%B0LER%20C3%96%C4%9ERET%C4%B0M%20PROGRAMI%20.pdf>

- Mills, G. E. (2007). *Action research: A guide for the teacher researcher* (3th Edition). New Jersey: Pearson.
- Milman, N., & Kilbane, C. (2005). Digital teaching portfolios: Catalysts for fostering authentic professional development. *Canadian Journal of Learning and Technology/La Revue Canadienne de L'apprentissage et de la Technologie*, 31(3).
- Ngui, W., Pang, V., & Hiew, W. (2020). Designing and Developing an e-Portfolio for Second Language Learners in Higher Education. *International Journal of Information and Education Technology*, 10(5) 362-366.
- Nicolaidou, I. (2013). E-portfolios supporting primary students' writing performance and peer feedback. *Computers & Education*, 68, 404-415.
- Özçelik, D. A. (2018). *Ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Özgür, H. (2016). Facebook sosyal ağına entegre e-portfolyo yazılımının akademik başarı ve öğretim sürecinde kullanımına yönelik tutuma etkisi. *Sakarya University Journal of Education*, 6(1), 38-56.
- Özyenginer, E. (2006). *Bilgisayar dersinde elektronik portfolyo yöntemi kullanımı üzerine bir çalışma*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İzmir.
- Parker, M., Ndoye, A., & Ritzhaupt, A. D. (2012). Qualitative analysis of student perceptions of e-portfolios in a teacher education program. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 28(3), 99-107.
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice* (4th Ed.). United States of America: Sage Publications, Inc.
- Paulson, F. L., Paulson, P. R., & Meyer, C. A. (1991). What makes a portfolio a portfolio. *Educational Leadership*, 48(5), 60-63.
- Polat, M. ve Köse, Y. (2013). Okullarda bir performans değerlendirme aracı olarak eportfolyo kullanımına yönelik ilköğretim öğretmenlerinin görüşleri. *Bilgisayar ve Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 57-82.
- Poole, P., Brown, M., McNamara, G., O'Hara, J., O'Brien, S., & Burns, D. (2018). Challenges and supports towards the integration of ePortfolios in education. Lessons to be learned from Ireland. *Heliyon*, 4(11), 2-23.
- Sata, M., & Karakaya, I. (2020). Investigation of the use of electronic portfolios in the determination of student achievement in higher education using the Many-Facet Rasch Measurement Model. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 15(1), 7-21.
- Semerci, Ç. (2015). Eğitimde ölçme ve değerlendirme. E. Karip (Ed.), *Ölçme ve değerlendirme* (s. 232-292) içinde. Ankara: Pegem Akademi.
- Shriner, M., Clark, D. A., Nail, M., Schlee, B. M., & Libler, R. (2010). Social studies instruction: Changing teacher confidence in classrooms enhanced by technology. *The Social Studies*, 101(2), 37-45.
- Stake, R. E. (2010). *Qualitative research: Studying how things work*. Guilford Press.
- Struyven, K., Blicke, Y., & De Roeck, V. (2014). The electronic portfolio as a tool to develop and assess pre-service student teaching competences: Challenges for quality. *Studies in Educational Evaluation*, 43, 40-54.
- Totter, A., & Wyss, C. (2019). Opportunities and challenges of e-portfolios in teacher education. Lessons learnt. *REM-Research on Education and Media*, 11(1), 69-75.

- Turgut, M. F. ve Baykul, Y. (2019). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Tüfekçi Aslim, S. (2014). Yapılandırmacı yaklaşım. S. Büyükalan Filiz (Ed.), *Öğrenme öğretme kuram ve yaklaşımları* (s.336-351) içinde. Ankara: Pegem Akademi.
- Ülker, F. T., Ünlü, S. ve Usta, E. (2021). Fen Bilgisi öğretmen adaylarının e-portfolio kullanımına yönelik görüşlerinin incelenmesi: Bir eylem araştırması. *Turkish Journal of Primary Education*, 6(1), 1-17.
- Valencia, S. (1990). Assessment: A portfolio approach to classroom reading assessment: The whys, whats, and hows. *The Reading Teacher*, 43(4), 338-340.
- Yeşilyaprak, B. ve Uçar, E. (2019). Öğrenmeden öğretime. B. Yeşilyaprak (Ed.), *Eğitim psikolojisi gelişim-öğrenme-öğretim* (s. 338-428) içinde. Ankara: Pegem Akademi.
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Yusuf, B. (2017). Using an e-portfolio for teaching and teacher continuous learning: A process for professional development enhancement. In Amzat, I. H. & Valdez, N. P. (Ed.), *Teacher empowerment toward professional development and practices* (pp. 295-307). Singapore: Springer.
- Zeybek, G. (2019). Veritabanı organizasyonu dersinde elektronik portfolyo uygulamalarının akademik başarıya etkisi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(4), 1045-1058.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

This study aims to examine the experiences of social studies teacher candidates regarding the electronic portfolio (e-portfolio) process.

Technology deepens its impact on our lives. In particular, educational processes are undergoing a serious transformation. The effect of the transformation from the teaching dimension to the measurement and evaluation processes can be seen. In terms of measurement and evaluation, it is seen that traditional portfolios have been replaced by electronic portfolios. An electronic portfolio, in its shortest definition, is defined as the transfer of a traditional portfolio to the digital environment. The e-portfolio includes all the advantages of the traditional portfolio, as well as many unique advantages. Thanks to the e-portfolio, students' digital skills can be strengthened, feedback can be carried out faster and more effectively, and 24/7 access to the developed products can be provided. On the contrary, some problems may be experienced in the e-portfolio process. These difficulties can be listed as the problem of accessing the internet, taking too much time, increasing the workload, and inexperienced students not getting used to the process.

Methods

This research was designed as a case study based on qualitative research. In the research, the focus was on social studies teacher candidates' use of e-portfolio in the evaluation processes in the "Material Development in Social Studies Teaching" course, which is an elective course in the third year of the Social Studies Education Department. The case was examined for 10 weeks. The study group of the research consists of 10 social studies teacher candidates. A purposive sampling method was used to determine the participants. The data collection tools of

the research are focus group interview, researcher diary, and reflection papers. Qualitative content analysis was used in the analysis of the research data. In this process, first, the data was read several times, then the coding was carried out, and finally, the categories were revealed. In this process, related codes were brought together, and the categories of "Personal Effects", "Peer Interaction", "Student-Academician Interaction", "Digital Effects" and "Problems" were revealed.

Results, Discussions, and Conclusion

As a result of the research, it has been reached that the use of e-portfolio provides many personal benefits to social studies teacher candidates, makes peer interaction effective, deepens academician-student interaction, and provides digital benefits due to the use of online media. At the same time, there are some problems in the process. The use of an e-portfolio improves the academic self-regulation skills of social studies teacher candidates. There are many studies in the literature that support this result (Akgün & Şahin Kölemen, 2020; Alexiou & Paraskeva, 2010; Güven & Aydoğdu, 2009; Erdoğan, 2006; Mıhlâz, 2007). In the research, it was concluded that the use of e-portfolio contributed to the efficient use of time by the social studies teacher candidates. However, there are also studies showing that creating and archiving e-portfolios is time-consuming (Barış & Tosun, 2013; Erten, 2015; Gök, Baş & Ayaz, 2020). As a result of the research, it has been reached that the use of e-portfolio provides the participants with individual benefits for permanent learning, preventing test anxiety, and reducing workload. Similar studies are showing that the use of e-portfolios contributes to permanent learning (Corwin, 2003; Erten, 2015; Hewett, 2004; Milman & Kilbane, 2005; Özgür, 2016). Barış and Tosun (2013) stated that students' passing through a measurement and evaluation process with low test anxiety enabled them to develop positive ideas about the use of e-portfolio.

In line with the findings, it was concluded that social studies teacher candidates made up for the deficiencies in their homework, reflected different perspectives on their homework, and deepened their academic knowledge, thanks to peer interaction in the e-portfolio process. Similarly, Gennip et al. (2009) also concluded that students who received qualified peer feedback gained more learning advantages than students who received less qualified peer feedback. Another conclusion is that the interaction between the student and the academician in the e-portfolio process is an effective tool in monitoring and shaping students academically. A study supporting this result was carried out by Birgin (2008). In the research, it was concluded that the e-portfolio strengthens the interaction between the teacher and the student and that the teachers get to know the student better and shape the teaching. In the study, it has been concluded that using an e-portfolio provides benefits in storing products, organizing, accessing products, and reducing costs. There are many studies supporting these results (Aktay and Gültekin, 2014; Driessen et al., 2007; Kim, 2001). Besides it was concluded that the social studies teacher candidates experienced individual and technology-related problems in the e-portfolio process, but they did not experience any problems related to the essence of e-portfolio use. There are many studies supporting this result (Aktay & Gültekin, 2014; Barış & Tosun, 2014; Erten, 2015; Kabilan & Khan, 2011; Totter & Wyss, 2019).

Investigation of the Effect of Peer Awareness Training Activity on Internet Addiction and Cyberbullying Level

Akran Farkındalığı Eğitiminin İnternet Bağımlılığı ve Siber Zorbalık Düzeyine Etkisinin İncelenmesi

Nükhet HOTAR¹, Kadir DEMİR², Zekavet KABASAKAL³, Medine YILMAZ⁴,
Emel KURUOĞLU KANDEMİR⁵, Gülçin UYANIK⁶, Orkide BAKALIM⁷,
İsmail CANOĞLU⁸, Tolga GÜNVAR⁹, Pınar SÜRAL ÖZER¹⁰

¹Prof. Dr., Dokuz Eylül University, Turkey, nukhethotar@deu.edu.tr, (<https://orcid.org/0000-0002-2195-0852>)

²Res. Asst. Dr., Department of Computer and Instructional Technology, Buca Education Faculty, Dokuz Eylül University, Turkey, kadir.demir@deu.edu.tr, (<https://orcid.org/0000-0001-9568-9450>)

³Assoc. Prof. Dr., Department of Educational Sciences, Program of Psychological Counseling and Guidance, Buca Education Faculty, Dokuz Eylül University, Turkey, zekavet.kabasakal@deu.edu.tr, (<https://orcid.org/0000-0002-3450-1060>)

⁴Prof. Dr., Department of Nursing, Program of Public Health Nursing, Faculty of Health Sciences, İzmir Katip Çelebi University, Turkey, medine.cyilmaz@ikc.edu.tr, (<https://orcid.org/0000-0001-9409-6282>)

⁵Prof. Dr., Department of Computer Sciences, Faculty of Science, Dokuz Eylül University, Turkey, emel.kuruoglu@deu.edu.tr, (<https://orcid.org/0000-0003-1881-796X>)

⁶Res. Asst. Dr., Department of Nursing, Program of Public Health Nursing, Faculty of Health Sciences, İzmir Katip Çelebi University, Turkey, gulcinyelten@hotmail.com, (<https://orcid.org/0000-0002-8096-6037>)

⁷Assoc. Prof. Dr., Department of Educational Sciences, Program of Psychological Counseling and Guidance, Faculty of Education, İzmir Demokrasi University, Turkey, orkide.bakalim@idu.edu.tr, (<https://orcid.org/0000-0003-1726-0514>)

⁸Graduate Student, Department of Computer Sciences, Institute of Science, Dokuz Eylül University, Turkey, canoglu.ismail@ogr.deu.edu.tr, (<https://orcid.org/0000-0003-0904-7713>)

⁹Assoc. Prof. Dr., Department of Medical Sciences Program of Family Medicine, Medical Faculty, Dokuz Eylül University, Turkey, tolga.gunvar@deu.edu.tr, (<https://orcid.org/0000-0001-6700-3175>)

¹⁰Prof. Dr., Department of Business Program of Management and Organization, Faculty of Economics and Administrative Sciences, Dokuz Eylül University, Turkey, pınar.ozer@deu.edu.tr, (<https://orcid.org/0000-0002-8297-2772>)

Geliş Tarihi: 14.09.2021

Kabul Tarihi: 14.12.2021

ABSTRACT

Internet addiction is commonly observed in young people and it negatively affects their psychological health. In this study conducted as part of the İzmir Universities Platform Administration Era of Dokuz Eylül University (year 2019), Social Responsibility Project: Digital Citizenship: Do not Be an Addict and a Bully, Use the Internet Consciously and Safely, the effect of peer awareness training on Internet addiction among university students was examined. A total of 188 students studying in eight universities in İzmir constituted the sample of the study. The data of the study were collected via a 33-item Peer Awareness Training Knowledge Measurement Survey including socio-demographic information and information on Internet use developed by the researchers and the 12-item Short Form of Young's Internet Addiction (YIA) Test. The findings show that approximately 50% of the 188 undergraduate students had a score higher than the average score on the YIA Test and this is an indicator of addiction. A low, positive, and significant correlation was found between Internet use duration and the frequency of social media use of the students and their YIA Test scores.

Keywords: Internet addiction, cyber bullying, social media, peer training.

ÖZ

Bireylerin psikolojik sağlığını olumsuz yönde etkileyen internet bağımlılığı sıklıkla gençler arasında görülmektedir. İzmir Üniversiteleri Platformu 2019 yılı Dokuz Eylül Üniversitesi Başkanlığı Dönemi, Sosyal Sorumluluk Projesi; Dijital Vatandaşlık: Bağımlı ve Zorba Olma, İnterneti Bilinçli ve Güvenli Kullan projesi kapsamında gerçekleştirilen bu araştırmada, akran farkındalığı eğitiminin üniversite öğrencilerinin internet bağımlılığı üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini İzmir'deki sekiz üniversitede eğitim öğretim gören toplam 188 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmanın verileri, araştırmacılar tarafından geliştirilen sosyo-demografik bilgiler ve internet kullanımı ile ilgili bilgilerin alındığı 33 maddelik "Akran Farkındalığı Eğitimi" Bilgi Ölçüm Anketi ve 12 maddelik Young İnternet Bağımlılığı Testi (YİB) - Kısa Formu ile toplanmıştır. Bulgular, 188 lisans öğrencisinin yaklaşık yüzde 50'sinin Young İnternet Bağımlılığı Testi ortalama puan üstünde olduğunu ve bu durumun bağımlılık göstergesi olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin internet kullanım süresi ve sosyal medya kullanım sıklığı ile YİB ölçek puanları arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Keywords: İnternet bağımlılığı, siber zorbalık, sosyal medya, akran eğitimi.

INTRODUCTION

Internet addiction can be observed in all age groups, but the most crucial risk group is young people (Gezgin & Kaplan Akıllı, 2016; Öztürk, Odabaşıoğlu, Eraslan, Genç & Kalyoncu, 2007). According to Erikson, young adulthood is the period when the individual experiences the confusion of isolation versus intimacy. This is a vital period that also includes the university years, when young people feel the need to establish close and intimate relationships most (Sternberg & Williams, 2002). In the event that this need is not satisfied, young people may prefer an isolated life. This life-style may lead to spending more time on the Internet or even to Internet addiction. In fact, loneliness and Internet addiction are concepts that have been found to be related (Bozoğlan, Demirer & Şahin, 2013; Caplan, 2002; Erdoğan, 2008). Internet addiction is defined as experiencing depressive emotions due to the inability of an individual to limit his or her Internet use and the disruption of the functionality of daily activities (Shapira, Goldsmith, Keck, Khosla & McElroy, 2000). This disrupted functionality may negatively affect the psychological health of the young person.

Internet use can temporarily evoke positive emotions in young people and distract them from negative moods by separating them from reality. However, when it turns into an addiction, it can negatively affect school and social life, disrupt the emotional balance, and thus impair psycho-social development (Ayas & Horzum, 2013; Gezgin & Kaplan Akıllı, 2016; Yang, Li,

Fu & Kou, 2016). Some research findings have shown a relationship between Internet addiction and depression (Ayas & Horzum, 2013; Bayraktar, 2001; Ha and Hwang, 2014; Kurtaran, 2008; Yen, Ko, Yen, Chang & Cheng, 2009), low self-esteem and life satisfaction (Ayas & Horzum, 2013; Bozoğlan et al., 2013; Ko, Yen, Yen, Lin & Yang, 2007; Wang et al., 2013), and low self-efficacy and increased impulsivity in young people (Ko et al., 2007; Treuer, Fabian, & Füredi, 2001). Another concept that has been found to be closely related to Internet addiction and to threaten the psychological health of young people is cyber bullying (Chang et al., 2015; Hinduja & Patchin, 2010).

Cyber bullying is a type of bullying that involves conscious, repeated, and hostile behaviors that are planned in order to harm other people by way of computers, mobile phones, and other electronic devices. These behaviors include sending threatening messages, making derogatory comments about the individual on social platforms or websites, and intimidating or threatening the individual online (Hinduja & Patchin, 2010). Furthermore, actions such as reading the e-mails of others without consent, and taking embarrassing photographs of the individual without warning and disseminating them are also included within the scope of cyber bullying (Erdur Baker & Kavşut, 2007). Even though cyber bullying behaviors are experienced in all grades starting from elementary school, findings show that these behaviors increase in parallel with age (Kiriakidis & Kavoura, 2010). Accordingly, considering that Internet and social media use is frequent during the university years, it is thought that the tendency to be exposed to cyber bullying or being a cyber bully will be high in this period (Musharraf & Anis-ul-Haque, 2018).

It was reported that young people who conduct activities within the scope of cyber bullying or are exposed to cyber bullying have higher rates of suicidal thoughts than those who have not experienced or demonstrated such acts (Hinduja & Patchin, 2010; Holt et al., 2015). On the other hand, it was determined that these young people experience negative conditions more frequently such as low self-esteem (Hinduja and Patchin, 2010), clinical depression (Chang et al., 2015), academic inadequacy (Faryadi, 2011), lack of social support, and low self-efficacy (Olenik Shemesh & Heiman, 2017). In addition, psychological symptoms such as anxiety and paranoia were also reported to be associated with cyber bullying (Schenk & Fremouw, 2012).

Internet addiction was first included in the DSM IV diagnosis criteria (Young, 1998) and is treated in psychiatric clinics today. Moreover, it is important to raise awareness among young people before reaching the treatment stage. It is thought that it would be more effective to raise this awareness especially by peers. This is because young people are affected by their peers regarding Internet use (Esen & Gündoğdu, 2010). Hence, it was observed that the program developed by Shek, Tang and Lo (2009,) which included a peer support group, was found beneficial by students. However, no program was found in the literature on the prevention of Internet addiction or increasing awareness on this subject by way of peer support. In the present study, the effect of the peer awareness training held by the İzmir Universities Platform on Internet addiction among university students was examined. In this context, it is thought that this study would be a pioneer for the widespread and effective prevention and awareness programs to be established throughout the country on Internet addiction and for the studies to be conducted on this issue.

METHOD

The study was carried out in a pre-test post-test single group experimental design. The present study is a part of the process conducted within the Izmir Universities Platform Administration Era of Dokuz Eylül University Social Responsibility Project: Digital Citizenship: Do Not Be an Addict and a Bully, Use the Internet Consciously and Safely. A Social Responsibility Operations Working Group; Peer Awareness Training Working Group; Digital

Citizenship Training and Conferences Working Group; Digital Citizenship Short Film Jury; and Digital Citizenship Comics Juries were formed and continued to carry out the different steps of the project throughout the year.

The population of the study included undergraduate students studying in eight state and private universities located in Izmir. In order to ensure the participation of students from each university in the selection of samples, an announcement was made to the students and information was given about the scope of the study by an instructor who was involved as the coordinator. Thus, a total of 188 students that participated in the training themed "Internet Addiction and Cyber Bullying", which was held by the Izmir Universities Platform, and that received certificates constituted the working group of the study. All of the students answered questions before and after the training; thus, the whole of the population was reached. As data collection tools, the "Peer Awareness Training" Knowledge Measurement Survey, Pre-Test Measurement Survey, Post-Test Measurement Survey, Peer Interaction Interview Form, and the Short Form of Young's Internet Addiction Test (YIAT-SF) were used.

2.1. Peer Awareness Training Knowledge Measurement Survey

The questionnaire used in the pre-test and post-test was used by researchers who are experts in psychology, education and health sciences, was created by using the literature (Arcan and Yüce, 2016; Ha and Hwang, 2014; Yen et al., 2009; Yen et al., 2014, Wang et al., 2016). This survey consists of three sections. In the first section, there are a total of 10 questions concerning the socio-demographic information of the students (age, sex, place of residence for the longest period, education and employment status of parents, and income perception), average daily Internet use, and the frequency of daily social media use. In the second section, there are 33 questions concerning the communication skills of the students, the requirements for successful communication, the effects of technology addiction on health and social life, coping with Internet addiction, accessing true information on the Internet, ethical use, ensuring the safety on Internet, having knowledge on the criteria of Internet addiction, and countering cyber bullying. The questions in this section are answered with a five-point Likert scale (1-strongly disagree, 5-strongly agree). The participants can take between 33 and 165 points from the survey. The survey was filled out by students twice, once before the training and once after.

2.2. Short Form of Young's Internet Addiction Test (YIAT-SF)

This form was developed by Young (1998) and turned into a short form by Pawlikowski et al. (2013). The form, whose Turkish version was adapted by Kutlu et al. (2016), consists of 12 items and a single dimension. The frequency of experiencing the situations in the form is recorded by giving one of five answers (1-Never, 2-Rarely, 3-Sometimes, 4-Often, 5-Always). Greater Internet addiction is shown by a higher score from the scale. The scale has no cut-off point. Cronbach's alpha coefficient of the original form was 0.85, while the coefficient of the Turkish version was 0.91 for university students and 0.86 for adolescents (Pawlikowski et al., 2013; Kutlu et al., 2016). In the present study, Cronbach's alpha was 0.89. Students filled out the YIAT-SF once, before the training.

2.3. Peer Awareness Training

The project started with a call made during the first of the technology themed organizations planned in 2019, a flash mob event entitled 'Be a Digital Citizen!'; then a conference entitled 'Digital Citizenship: Do not Be an Addict and a Bully, Use the Internet Consciously and Safely' was held; and the Digital Citizenship Peer Awareness Training. The project was carried out in three phases.

1st Stage: IUP (İzmir University Platform) Peer Awareness Training Program was organized. The training in which students participated was carried out on weekends. The total number of students who participated in the training and answered pre-test and post-test questions and received certificates was 188. The training of volunteer students who were expected to create

peer awareness, was carried out within the scope of Internet addiction and cyber bullying themes (awareness training). Approximately 30 volunteer students were selected from eight universities from Izmir to create peer awareness. The training of volunteer peer students was carried out on October 19th-20th, 2019 for two days, for a total of 12 hours.

2nd Stage: Peer awareness interaction was carried out by 188 volunteer peer educators. In this stage, a 'Peer Interaction Interview Form' was delivered to 1721 students and analyzed. The universities of the peers contacted after the training were not only those in Izmir; a satisfaction survey was also administered to 170 students from 66 different universities (Hotar et al., 2021).

The results of the Peer Awareness Training were presented within the **3rd Stage:** İzmir Universities Platform Technology Days. Furthermore, Digital Citizenship Training and Conferences were prepared by expert academic members on different subjects and presented to the students of 8 universities in 27 sessions. Digital Citizenship Short Film and Comics competitions were held and the winners received their awards after the results were announced at the Izmir Universities Platform Technology Days and the works of the contestants were exhibited during the Technology Days.

2.4. Participants

Data is collected from 188 students enrolled at eight different universities located in the İzmir part of Turkey. Participants were informed about the aims of the study and how to fill out the questionnaire. Then, volunteer students participated to study. Demographic information of the participants is shown in Table 1.

Table 1. Numbers of Peers Interviewed According to Universities

University	Number of students	Percentage
Dokuz Eylül University	32	17.0
Yaşar University	24	12.8
Kâtip Çelebi University	28	14.9
Demokrasi University	29	15.4
Ege University	26	13.8
İzmir Institute of Technology	8	4.3
Bakırçay University	17	9.0
Economy University	24	12.8
Total	188	100.0

Information regarding the sex, age, university type, place where they spent the last 10 years, and education and income level of the parents of the 188 students interviewed is shown in Table 2.

Table 2. Demographic Information of the Students

	Number of students	Percentage
Sex		
Female	140	74.5
Male	48	25.5
Age		
18-20 years	96	51.0
21-24 years	82	43.6
25 years or above	10	5.4
University		
State university	140	74.5
Private university	48	25.5
The place where the last 10 years spent		
Village/Town	10	5.3
County	46	24.5
City	46	24.5
Metropolis	86	45.7
Father's Education Status		
Illiterate	3	1.6
Literate	5	2.7
Elementary+Secondary School	81	43.1
High School	52	27.7
College and University	47	25
Mother's Education Status		
Illiterate	9	4.8
Literate	15	8
Elementary+Secondary School	87	46.3
High School	39	20.7
College and University	38	20.2
Illiterate	9	4.8
Income Level		
Very Low	5	2.7
Low	29	15.4
Average	138	73.4
High	16	8.5
Very High	5	2.7

2.5. Ethical Applications

Approval for the study was obtained from the research ethics committee (87347630/42104268/2989, dated 13.07.2020 and numbered 7) at Dokuz Eylül University. Written consent was obtained from the students that wanted to be training instructors for the study. Permission to use the scales was obtained from their authors.

2.6. Data Analysis

The data were analyzed using SPSS 23.0 and $p < 0.05$ was considered statistically significant. Frequencies, percentage, arithmetic mean, and standard deviation were the descriptive statistics of the data used. In accordance with the central limit theorem, the t-test and one-way analysis of variance were used in the comparative analysis. The Cronbach alpha value for the data collected with the Young's Internet Addiction Test within the scope of the research is 0.89.

FINDINGS

Table 3 includes information on the average daily Internet use duration (hours) and the frequency of daily social media use (Facebook, Twitter, Instagram, etc.) as determined by the participants themselves. The 13% who use the Internet for 6 hours or more are in the group that can be considered addicted.

Table 3. Internet and Social Media Use Duration

	Number of students	Percentage
Internet Use Duration (hours)		
1 or less	11	5.9
2-3	89	47.3
4-5	64	34
6 or more	24	12.8
Frequency of Social Media Use		
Never	3	1.6
Rarely	9	4.8
Sometimes	45	23.9 YIA
Often	99	52.7
Always	32	17.0

The mean score of the 12-item Young's Internet Addiction Test of the 188 undergraduate students was 27.91 (± 8.88). Table 4 shows the scores according to group and Figure 1 shows the histogram. Approximately 50% of the students are above the mean score. This is an indicator of addiction.

Table 4. Young's Internet Addiction Test Scores

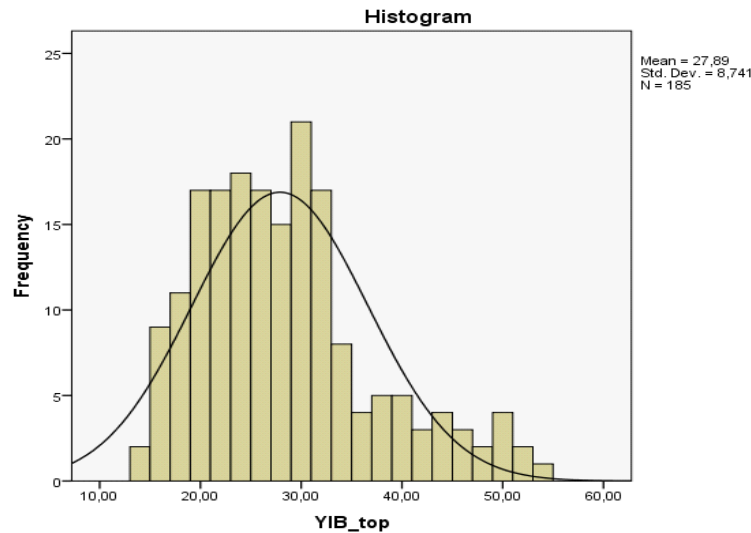
Group	Score	Number of students	Percentile	Cumulative Student Number	Cumulative Percentage
1	14-16	12	8%	12	8%
2	17-18	12	8%	24	16%
3	19-20	16	8%	40	24%
4	21-23	20	9%	60	33%
5	24-25	15	9%	75	42%
6	26-27	22	9%	97	51%
7	28-29	10	11%	117	62%
8	30-31	22	12%	139	74%
9	32-39	26	13%	165	87%
10	40-48	15	13%	180	96%
11	49-54	8	4%	188	100%

Before starting the Internet addiction analysis, 3 participants were excluded from the study because the test data of these participants was partially incomplete in the analysis performed on the data. The study was continued with 185 people. The statistics related to the Internet addiction variable in the study are shown in Table 5.

Table 5. Statistics Related to the Internet Addiction Variable

	Mean	SS	Skewness	Kurtosis
Internet Addiction	27.89	8.74	0.81	0.32

The histogram and normality curve for the Internet addiction variable are shown in Figure 1.

**Figure 1.** Histogram and Normality Curve of Young Internet Addiction Test Scores

There was no significant correlation between the YIA Test scores of students and their age groups and income levels ($p>0.05$). A low, positive, and significant relation was found between the Internet use duration of the students and YIA Test scores ($r=0.212$, $p<0.01$). A low, positive, and significant relation was also found between the frequency of social media use of students and YIA Test scores ($r=0.238$, $p<0.001$).

No significant relation was found between the YIA Test scores according to the sex of the students. It was determined that the YIA Test scores showed a significant difference according to the daily Internet use of the students and that the mean scores of the YIA Test of those using the Internet 4-5 hours ($p=0.05$) and 6 hours or more per day ($p=0.05$) were higher than those who used it for other durations ($p=0.05$). No significant difference was found between the social media use frequency of the students and the YIA Test scores. However, it was determined that the YIA Test scores increased as the frequency of use did. The results of the survey are shown in Table 6.

Table 6. Comparison of YIA Test Scores According to Some Characteristics of Students (n = 185)

	n (%)	IAS Score (X±SD)	Test, p
Sex			
Female	137(74.0)	27.55 ±8.74	^a t= -0.872
Male	48(26.0)	28.83 ±8.78	p=0.385
Daily Internet use duration			
1 hour or less or non-user	11 (5.95)	20.55±6.56	
2-3 hours	87 (47.02)	27.61±8.83	^b F=3.808
4-5 hours*	64 (34.59)	28.42±7.94	p=0.05
6 hours or more*	23 (12.43)	30.96±9.82	

IAS scores according to the frequency of social media use			
Never	3 (1.62)	18.6667±4.73	^b F=3.092 p=0.017
Rarely	8(4.32)	22.2500±5.34	
Sometimes	45(24.32)	25.8889±7.92	
Often	98(52.97)	28.9898±9.28	
Always	31(16.76)	29.6452±7.74	

^at= Independent Samples T Test

^bF= One Way ANOVA

The Peer Awareness Training Knowledge Measurement Survey was applied before and after the training. The results of the survey are shown in Table 7. It was determined that there was a significant increase in the Peer Awareness Training Knowledge Measurement Survey scores of the students after the training compared to the pre-test results ($t(184) = -23.078, p < 0.001$).

Table 7. The t-Test Results of Pre-test and Post-test Mean Scores of Peer Awareness Training Knowledge Measurement Survey

Measurement	N	X	SS	sd	t	p
Pre-test	185	122.88	12.37	184	-23.078	.000
Post-test	185	142.82	11.81			

When the pre-test results of the Peer Awareness Training Knowledge Measurement Survey were compared, it was found that the mean scores of the male students (126.04) were higher than those of the female students (121.77) ($t(183) = -2.076, p < 0.05$). When the post-test results of the same survey were compared, it was observed that the mean scores of the male (142.00) and female (143.11) students did not differ significantly ($t(183) = 0.559, p > 0.05$).

DISCUSSION AND CONCLUSION

The present study provides important information about Internet addiction and the importance of training within the scope of the students participating in the "Internet Addiction and Cyber Bullying" training held by the İzmir Universities Platform.

Sex is one of the most frequently used variables in studies on Internet addiction. In the present study, no significant difference was found between the Internet addiction scores of male and female students. There are different study results on this subject in the literature. A group of researchers concluded that the sexes did not differ in terms of Internet addiction, which is in line with the result of our study (Ağırtaş & Güleç, 2020; Carbonell et al., 2012; Hills & Argyle, 2003; Öztürk, et al., 2013), while another group of researchers obtained results showing that men had higher Internet addiction scores (Griffiths, Davies, & Cappell, 2004; Horzum, 2011; Kanat, 2020). This finding obtained from this study may be a result of the fact that internet use is more common among young people today, regardless of male or female. In recent years, social needs for both genders such as meeting, making friends, chatting and having conversations are now met through many social platforms.

In the present study, the rate of students using social media was high (93.6%). Similar rates were obtained in recent studies, and the rate of social media use of university students was reported to be 95.5% (Yılmaz et al., 2020) and 86% (Kırnık, Sesam, & Özbek, 2019). The most frequently used social media were listed as Facebook, Instagram, and Twitter. It is observed that a large proportion of university students have at least one social media account. In recent years, most socialization tools have moved to internet platforms. These platforms allow individuals to communicate with each other regardless of distance and time. Therefore, this result, which is in line with many research findings, is not surprising.

The Internet addiction scores of the students participating in the study show a significant difference according to their daily Internet use duration. The Internet addiction scores of those who have a daily Internet use duration of 4-6 hours or more are higher. Internet use duration is considered an important criterion in addiction. Therefore, the daily Internet use durations of university students have been examined in many studies in the literature. Students with high Internet addiction scores were found to have a daily Internet use duration of 6 hours by Simkova and Cincera (2004), more than 5 hours by Ağırtaş and Güleç (2020), and 5.5 hours by Kul (2020). In non-addicts, this duration was close to 3 hours. In other studies, the results of more than 3 hours a day (Arcan & Yüce, 2016) and between 3 and 6 hours a day (Yılmaz et al., 2020) were obtained. This result of our study coincides with the results of the literature.

In our study, a peer awareness training knowledge measurement survey including educational attainments was used to analyze peer training. After the training, it was observed that the post-test scores of the students increased, and this increase was higher in female students. The knowledge level of male students was higher at the beginning. There are studies in the literature showing that male students have a higher knowledge level in the digital field. In a study conducted by Demir (2018), the average digital fluency of male teacher candidates was higher. In the literature, it was reported that the awareness level of female students regarding cyber bullying was higher than that of male students (Gezgin & Çuhadar, 2012). This result can be considered to explain the high post-test scores of the female students in our study.

When the results of the study are evaluated as a whole, it is observed that the results match those in the literature and that a peer training approach is effective in increasing the knowledge level of all students in terms of the attainment of digital citizenship. A study conducted with 1644 students, who were reached by random sampling method by 188 students entitled to a certificate within Peer Awareness Training, revealed that peer training can be used as an effective method in awareness studies on Internet use (Hotar et al., 2021).

The study is limited to 188 students whose demographic information is given above in 2019. As it is known, rapid developments in technology have led technology companies to raise awareness about internet addiction and cyberbullying and take software measures. At this point, training on screen time applications and combating cyberbullying has increased.

Some suggestions were obtained with the data obtained from the research. In the prevention of Internet addiction, studies in which a peer training approach is employed can be conducted within the framework of preventive mental health studies. The study can be repeated in collaboration with larger groups and student communities. Organizing training on safe Internet use starting from lower education levels may help to reduce the problem of Internet addiction at university level.

REFERENCES

- Ağırtaş, A., & Güler, Ç. (2020). Sosyal medya kullanan üniversite öğrencilerinin internet bağımlılığı ve sosyal kaygı durumlarının değerlendirilmesi. *Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(1), 76-89.
- Arcan, K. & Yüce, Ç. B. (2016). İnternet bağımlılığı ve ilişkili psiko-sosyal değişkenler: aleksitimi açısından bir değerlendirme. *Türk Psikoloji Dergisi*, 31(77), 46-56.
- Ayas, T., & Horzum, M. B. (2016). İlköğretim öğrencilerinin internet bağımlılığı ve aile internet tutumu. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(39), 46-57.
- Bayraktar, F. (2001). İnternet kullanımının ergen gelişimdeki rolü [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. Ege Üniversitesi.

- Bozoglan, B., Demirer, V., & Sahin, I. (2013). Loneliness, self-esteem, and life satisfaction as predictors of Internet addiction: A cross-sectional study among Turkish university students. *Scandinavian Journal of Psychology, 54*(4), 313-319. doi: 10.1111/sjop.12049
- Carbonell, X., Chamarro, A., Griffiths, M., Oberst, U., Cladellas, R., & Talarn, A. (2012). Problematic Internet and cell phone use in Spanish teenagers and young students. *Anales de Psicología, 28*(3), 789-796.
- Caplan, S. E. (2002). Problematic Internet use and psychosocial well-being: development of a theory-based cognitive-behavioral measurement instrument. *Computers in Human Behavior, 18*(5), 553-575.
- Chang, F. C., Chiu, C. H., Miao, N. F., Chen, P. H., Lee, C. M., Chiang, J. T., & Pan, Y. C. (2015). The relationship between parental mediation and Internet addiction among adolescents, and the association with cyberbullying and depression. *Comprehensive Psychiatry, 57*, 21-28. doi: 10.1016/j.comppsy.2014.11.013
- Demir, K. (2018). Öğretmen adaylarının dijital akıcılıklarının incelenmesi [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Erdoğan, Y. (2008). Exploring the relationships among Internet usage, Internet attitudes and loneliness of Turkish adolescents. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace, 2*, 1-8.
- Erdur Baker, Ö., & Kavşut, F. (2007). Akran zorbalığının yeni yüzü: siber zorbalık. *Eurasian Journal of Educational Research, 27*, 31-42
- Esen, B. K., & Gündoğdu, M. (2010). The relationship between internet addiction, peer pressure and perceived social support among adolescents. *The International Journal of Educational Researchers, 2*(1), 29-36.
- Faryadi, Q. (2011). Cyber bullying and academic performance. *International Journal Of Computational Engineering Research, 1*(1), 23-30.
- Gezgin, D. M., & Kaplan Akıllı, G. K. (2016). Investigation of high school students' Internet addiction in the light of various variables. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12*(3), 917-931. doi: 10.17860/mersinefd.282390.
- Gezgin, D. M., & Çuhadar, C. (2012). Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi bölümü öğrencilerinin siber zorbalığa ilişkin duyarlılık düzeylerinin incelenmesi. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 2*(2), 93-104.
- Griffiths, M.D., Davies, M.N.O. & Chappell, D. (2004). Demographic factors and playing variables in online computer gaming. *Cyberpsychology & Behavior, 7*(4), 479-487.
- Ha, Y. M., & Hwang, W. J. (2014). Gender differences in internet addiction associated with psychological health indicators among adolescents using a national web-based survey. *International Journal of Mental Health and Addiction, 12*(5), 660-669. doi: 10.1007/s11469-014-9500-7
- Hills, P. & Argyle, M. (2003). Uses of the Internet and their relationships with individual differences in personality. *Computers in Human Behavior, 19*(1), 59-70.
- Hinduja, S & Patchin, J.W. (2010) Bullying, cyberbullying, and suicide. *Archives of Suicide Research, 14*(3), 206-221, DOI: 10.1080/13811118.2010.494133
- Holt, M. K., Vivolo Kantor, A. M., Polanin, J. R., Holland, K. M., DeGue, S., Matjasko, J. L., ... & Reid, G. (2015). Bullying and suicidal ideation and behaviors: a meta-analysis. *Pediatrics, 135*(2), e496-e509.

- Horzum, M.B. (2011). İlköğretim öğrencilerinin bilgisayar oyunu bağımlılık düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36(159), 56-68.
- Hotar, N., Kabasakal, Z., Uyanık, G., Yılmaz, M., Kuruoğlu Kandemir, E., Demir, K., Bakalım, O., Canoğlu, İ., Günvar, T. & Süral Özer, P. (2021). Investigation of university students' Internet addiction levels and social media usage characteristics: A descriptive study [Unpublished manuscript].
- Kanat, H. (2020). Üniversite öğrencilerinin sosyal yeterlik düzeyleri ile internet bağımlılığı arasındaki ilişkinin incelenmesi [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Karabük Üniversitesi.
- Kırnık, D., Susam, E., & Özbek, R.(2019) Öğretmen adaylarının internet bağımlılık düzeyi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(3), 976-986.
- Kiriakidis, S. P., & Kavoura, A. (2010). Cyberbullying: A review of the literature on harassment through the internet and other electronic means. *Family & Community Health*, 33(2), 82-93.
- Ko, C. H., Yen, J. Y., Yen, C. F., Lin, H. C., & Yang, M. J. (2007). Factors predictive for incidence and remission of internet addiction in young adolescents: a prospective study. *CyberPsychology & Behavior*, 10(4), 545-551. doi: 10.1089/cpb.2007.9992
- Kul, S. (2020). Dijital okuryazarlık ve diğer değişkenlerle İnternet bağımlılığı ilişkisinin incelenmesi. *Uluslararası Yönetim Bilişim Sistemleri ve Bilgisayar Bilimleri Dergisi*, 4(1), 28-41.
- Kutlu, M., Savcı, M., Demir, Y., & Aysan, F. (2016). Young internet bağımlılığı testi kısa formunun türkçe uyarlaması: Üniversite öğrencileri ve ergenlerde geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 17(1), 69-76.
- Kurtaran, G. T. (2008). İnternet bağımlılığını yordayan değişkenlerin incelenmesi [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Mersin Üniversitesi.
- Musharraf, S., & Anis-ul-Haque, M. (2018). Cyberbullying in different participant roles: Exploring differences in psychopathology and well-being in university students. *Pakistan Journal of Medical Research*, 57(1), 33-39.
- Olenik Shemesh, D., & Heiman, T. (2017). Cyberbullying victimization in adolescents as related to body esteem, social support, and social self-efficacy. *The Journal of Genetic Psychology*, 178(1), 28-43.
- Öztürk, O., Odabasioglu, G., Eraslan, D., Genc, Y., & Kalyoncu, O. A. (2007). Internet addiction: Clinical aspects and treatment strategies. *Bağımlılık Dergisi*, 1(8), 36-41.
- Öztürk, F. O., Ekinci, M., Öztürk, Ö. & Canan, F. (2013). The relationship of affective temperament and emotional-behavioral difficulties to Internet addiction in Turkish teenagers. *ISRN Psychiatry*, 2013, 1-6.
- Pawlikowski, M., Altstötter Gleich, C., & Brand, M. (2013). Validation and psychometric properties of a short version of Young's Internet addiction test. *Computers in Human Behavior*, 29(3), 1212-1223.
- Schenk, A. M., & Fremouw, W. J. (2012). Prevalence, psychological impact, and coping of cyberbully victims among college students. *Journal of School Violence*, 11, 21-37. doi:10.1080/15388220.2011. 630310
- Shapira, N. A., Goldsmith, T. D., Keck, P. E., Khosla, U. M., & McElroy, S. L. (2000). Psychiatric features of individuals with problematic internet use. *Journal of Affective Disorders*, 57(1), 267- 272. doi: 10.1016/S0165-0327(99)00107-X

- Shek, D. T., Tang, V. M., & Lo, C. Y. (2009). Evaluation of an Internet addiction treatment program for Chinese adolescents in Hong Kong. *Adolescence*, 44(174).
- Simkova, B. & Cincera, J. (2004). Internet addiction disorder and chatting in the Czech Republic, *CyberPsychology & Behavior*, 7(5), 536-539.
- Sternberg, R. J. & Williams, W. M. (2002). *Educational psychology*. Allyn and Bacon.
- Treuer, T., Fábíán, Z., & Füredi, J. (2001). Internet addiction associated with features of impulse control disorder: is it a real psychiatric disorder?. *Journal of Affective Disorders*, 66(2), 283.
- Wang, L., Luo, J., Bai, Y., Kong, J., Luo, J., Gao, W., & Sun, X. (2013). Internet addiction of adolescents in China: Prevalence, predictors, and association with well-being. *Addiction Research & Theory*, 21(1), 62-69. doi: 10.3109/16066359.2012.690053
- Yang, Y., Li, P., Fu, X., & Kou, Y. (2016). Orientations to happiness and subjective well-being in Chinese adolescents: The roles of prosocial behavior and Internet addictive behavior. *Journal of Happiness Studies*, 1-16. doi: 10.1007/s10902-016-9794-1
- Yen, C. F., Chou, W. J., Liu, T. L., Ko, C. H., Yang, P., & Hu, H. F. (2014). Cyberbullying among male adolescents with attention-deficit/hyperactivity disorder: Prevalence, correlates, and association with poor mental health status. *Research in Developmental Disabilities*, 35(12), 3543-3553.
- Young, K. S. (1998). Internet addiction: The emergence of a new clinical disorder. *Cyberpsychology & Behavior*, 1(3), 237-244. doi: 10.1089/cpb.1998.1.237
- Yen, C. F., Ko, C. H., Yen, J. Y., Chang, Y. P., & Cheng, C. P. (2009). Multi-dimensional discriminative factors for Internet addiction among adolescents regarding gender and age. *Psychiatry and Clinical Neurosciences*, 63(3), 357-364. doi: 10.1111/j.1440-1819.2009.01969.x
- Young, K. S. (1998). *Caught in the net: how to recognize the signs of internet addiction--and a winning strategy for recovery*. John Wiley & Sons.
- Yilmaz, N., Elif, K., Erdem, R., & Alkan, A. (2020). Üniversite öğrencilerinde internet bağımlılığı ile duygu sağırlığı ilişkisi. *İktisadi İdari ve Siyasal Araştırmalar Dergisi*, 5(13), 347-361.

GENİŞLETİLMİŞ ÖZET

İnternet bağımlılığı, her yaş grubunda görülebilecek bir bağımlılık türü olmakla birlikte en önemli risk grubu gençlerdir (Gezgin ve Kaplan-Akıllı, 2016; Öztürk, Odabaşıoğlu, Eraslan, Genç ve Kalyoncu, 2007). Erikson'a göre genç yetişkinlik yılları bireyin yakınlığa karşı izolasyon karmaşasını yaşadığı dönemdir. Üniversite yıllarını da içine alan bu dönem gencin yakın ve samimi ilişkiler kurmaya en fazla ihtiyaç duyduğu yaşamsal dönemdir (Sternberg ve Williams, 2002). Bu ihtiyaç karşılanmadığı takdirde, genç izole bir yaşamı tercih edebilir. Bu yaşam tarzı internet başında daha fazla zaman geçirmeye hatta internet bağımlılığına neden olabilir. Nitekim yalnızlık duygusu ve internet bağımlılığı ilişkili bulunan kavramlardır (Bozoğlan, Demirer ve Şahin, 2013; Caplan, 2002; Erdoğan, 2008). İnternet bağımlılığı, kişinin internet kullanımını denetleyememesi sonucu bunaltıcı duyguların yaşanması ve günlük aktivitelerindeki işlevselliğin bozulması olarak tanımlanır (Shapira, Goldsmith, Keck, Khosla, ve McElroy, 2000). Bozulan bu işlevsellik gencin psikolojik sağlığını da olumsuz şekilde etkileyebilmektedir.

İnternet kullanımı, gençlerde geçici olarak olumlu duygular uyandırabilir ve onları gerçeklerden kopararak olumsuz ruh hâlinde bir süreliğine uzaklaştırabilir. Oysa zamanla artan kullanım, bağımlılığa dönüştüğünde okul ve sosyal yaşamı olumsuz yönde etkileyebilmekte, duygusal dengeyi bozabilmekte dolayısıyla psiko-sosyal gelişime zarar verebilmektedir (Ayas ve Horzum, 2013; Gezgin ve Kaplan-Akıllı, 2016; Yang, Li, Fu ve Kou, 2016). Nitekim bazı araştırma bulguları gençlerde internet bağımlılığı ile depresyon (Ayas ve Horzum, 2013; Bayraktar, 2001; Ha ve Hwang, 2014; Kurtaran, 2008; Yen, Ko, Yen, Chang ve Cheng, 2009), düşük benlik saygısı ve yaşam doyumu (Ayas ve Horzum, 2013; Bozoğlan ve diğ., 2013; Ko, Yen, Yen, Lin ve Yang, 2007; Wang ve diğ., 2013); düşük özyeterlik ve dürtüsellikte artış (Ko ve diğ., 2007; Treuer, Fabian ve Füredi, 2001) arasında ilişki olduğunu göstermiştir.

İnternet bağımlılığı ilk kez DSM IV tanı kriterleri arasında yer almıştır (Young, 1998) ve günümüzde psikiyatri kliniklerinde tedavi edilmektedir. Bununla birlikte, tedavi aşamasına gelmeden gençlere internet bağımlılığı konusunda farkındalık kazandırmak çok önemli bir basamaktır. Özellikle bu farkındalığın akranlar tarafından kazandırılmasının daha etkili olabileceği düşünülmektedir. Çünkü gençler internet kullanımı konusunda akranlarından etkilenmektedirler (Esen ve Gündoğdu, 2010). Nitekim; Shek, Tang ve Lo (2009) tarafından geliştirilen ve içerisinde akran destek grubu içeren programın gençler tarafından faydalı bulunduğu görülmüştür. Buna karşın alanyazında internet bağımlılığını önleme ya da bu konuda farkındalık kazandırmada akran desteğini içeren programa rastlanamamıştır. Bu araştırma kapsamında İzmir Üniversiteleri Platformu tarafından düzenlenen akran farkındalığı eğitiminin üniversite öğrencilerinin internet bağımlılığı üzerindeki etkisi incelenmiştir. Bu anlamda çalışmanın internet bağımlılığına yönelik ülke genelinde geliştirilecek yaygın ve etkili önleme ve farkındalık programlarının oluşturulması ve bu konuda yapılacak olan araştırmalara öncülük edeceği düşünülmektedir.

Bu araştırma İzmir Üniversiteleri Platformu 2019 Dokuz Eylül Üniversitesi Başkanlığı Dönemi, Sosyal Sorumluluk Projesi; Dijital Vatandaşlık: Bağımlı ve Zorba Olma, İnterneti Bilinçli ve Güvenli Kullan projesi kapsamında gerçekleştirilen bir sürecin parçasıdır. Araştırmanın evreni İzmir'de bulunan sekiz devlet ve vakıf üniversitesinde eğitim gören lisans öğrencilerinden oluşmuştur. Örneklem seçiminde her üniversiteden öğrenci katılımını sağlamak amacıyla koordinatör olarak rol alan bir öğretim elemanı yoluyla öğrencilere duyuru yapılmış, çalışma kapsamı hakkında bilgi verilmiştir. Bu doğrultuda İzmir Üniversiteleri Platformu tarafından düzenlenen “İnternet Bağımlılığı ve Siber Zorbalık” temalı eğitime katılan ve sertifika alan toplam 188 öğrenci araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Öğrencilerin tümü eğitim öncesi ve sonrası ön test ve son test sorularına yanıt vermiş, evrenin tamamına ulaşılmıştır. Veri toplama aracı olarak “Akran Farkındalığı Eğitimi” Bilgi Ölçüm Anketi, Ön Test Ölçüm Anketi, Son Test Ölçüm Anketi, Akran Etkileşimi Görüşme Formu, Young İnternet Bağımlılığı Testi - Kısa Formu (YİBT-KF) kullanılmıştır. Verilerin analizi SPSS 25.0 programında yapılmış, %95 güven aralığında $p < 0.05$ istatistiksel olarak anlamlı kabul edilmiştir. Verilerin tanımlayıcı istatistiklerinde frekanslar, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapma kullanılmıştır. Merkezi limit teoremi gereğince karşılaştırmalı analizlerde t testi ve tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır.

Öğrencilerin yaş grupları ve gelir düzeylerine göre YİB ölçek puanları arasında anlamlı bir korelasyon yoktur ($p > 0,05$). Öğrencilerin internet kullanım süresi ile YİB ölçek puanları arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r = 0.212$, $p < .01$). Öğrencilerin sosyal medya kullanım sıklığı ile YİB ölçek puanları arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r = 0.238$, $p < .001$).

Öğrencilerin cinsiyete göre YİB ölçek puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Öğrencilerin günlük internet kullanım sürelerine göre YİB ölçek puanlarının anlamlı bir farklılık gösterdiği, günlük 4-5 saat ($p = 0,05$) ve 6 saat/üzeri ($p = 0,05$) kullananların YİB ölçek puan ortalamalarının diğer saatlerde kullananlara göre daha fazla olduğu belirlenmiştir ($p = 0,05$). Öğrencilerin sosyal medya kullanım sıklıkları ile YİB ölçek puanları arasında anlamlı bir fark

bulunamamıştır. Ancak, kullanım sıklığı arttıkça YİB ölçek puanlarını arttığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin eğitim sonrasında Akran Farkındalığı Eğitimi Bilgi Ölçüm Anketi puanlarında ön test sonuçlarına göre anlamlı bir artış olduğu belirlenmiştir ($t(184)=-23.078, p<.001$). Akran Farkındalığı Eğitimi Bilgi Ölçüm Anketi ön test sonuçları karşılaştırıldığında erkek öğrencilerin ortalama puanlarının (126,04), kız öğrencilerin ortalama puanlarına (121,77) göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir ($t(183)=-2.076, p<.05$). Akran Farkındalığı Eğitimi Bilgi Ölçüm Anketi son test sonuçları karşılaştırıldığında erkek (142,00) ve kız öğrencilerin (143,11) ortalama puanlarının farklılık göstermediği görülmüştür ($t(183)=0.559, p>.05$).

Araştırma sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde alanyazın ile örtüşen sonuçların elde edildiği, dijital vatandaşlık kazanımları açısından akran eğitimi yaklaşımının tüm öğrencilerin bilgi düzeyini arttırmada etkili olduğu görülmektedir. Akran Farkındalığı Eğitimi kapsamında sertifika almaya hak kazanmış 188 öğrencinin rastgele örnekleme yöntemi ile ulaştığı 1644 öğrenci ile gerçekleştirilen çalışmada Akran Eğitimlerinin internet kullanımı konusundaki farkındalık çalışmalarında etkili bir yöntem olarak kullanılabilceğini göstermiştir (Hotar ve diğ., 2021).

Öğretmen Adayları Perspektifinden Yaşam Boyu Öğrenme, Dünya Vatandaşlığı ve Eleştirel Düşünme Arasındaki İlişkiler

The Relationship between Lifelong Learning, World Citizenship and Critical Thinking from the Perspective of Teacher Candidates

Derya GÖĞEBAKAN YILDIZ¹, Semiha ŞAHİN², Mustafa ŞAHİN³

¹ Sorumlu Yazar, Doç.Dr., Eğitim Bilimleri Bölümü, Demirci Eğitim Fakültesi, Celal Bayar Üniversitesi, Türkiye, derya.yildiz@cbu.edu.tr, (<https://orcid.org/0000-0002-8831-8878>)

² Doç.Dr., Eğitim Yönetimi ABD, Buca Eğitim Fakültesi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye, semiha.sahin@deu.edu.tr, (<https://orcid.org/0000-0002-1135-0327>)

³ Prof.Dr., Sosyal Bilgiler Eğitimi ABD, Buca Eğitim Fakültesi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye, mustafa.sahin@deu.edu.tr, (<https://orcid.org/0000-0001-8789-514X>)

Geliş Tarihi: 25.09.2021

Kabul Tarihi: 17.12.2021

ÖZ

Bu çalışmada, öğretmen adaylarının, eleştirel düşünme ve yaşam boyu öğrenme eğilimleriyle dünya vatandaşlığı yeterlik algıları arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırmaya iki devlet üniversitesinde açılan pedagojik formasyon derslerine devam eden 508 öğretmen adayı katılmıştır. Veri toplama aracı olarak “Kaliforniya Eleştirel Algı Ölçeği”, “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği”, “Dünya Vatandaşlığı Algı Ölçeği” kullanılmıştır. Bu çalışmada, öğretmen adaylarının, eleştirel düşünme ve yaşam boyu öğrenme eğilimleriyle dünya vatandaşlığı yeterlik algıları arasındaki yapısal ilişkileri incelemek amacıyla çok faktörlü yordayıcı korelasyonel desen kullanılmıştır. Bu amaçla doğrulayıcı faktör analizi, betimsel istatistikler ve korelasyon istatistikleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda eleştirel düşünme, yaşam boyu öğrenme ve dünya vatandaşlığı arasında orta ve düşük düzeyde anlamlı ilişkiler saptanmıştır. Araştırmanın nihai sonucuna göre öğretmen adaylarının görüşleri doğrultusunda yaşamboyu öğrenme eğilimleri ve dünya vatandaşlığı algısının eleştirel düşünme eğilimlerine etkisi ortaya koyulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Eleştirel düşünme, yaşam boyu öğrenme, dünya vatandaşlığı, öğretmen adayları.

ABSTRACT

In this study, the relationships between teacher candidates' critical thinking and lifelong learning dispositions and global citizenship competency perceptions were examined. 508 teacher candidates attending pedagogical formation courses in two state universities participated in the research. “California Critical Thinking Disposition Scale”, “Lifelong Learning Tendency Scale” and “Global Citizenship Competency Perception Scale” were used as data collection tools. In this study, a multi-factor predictive correlational design was used to examine the structural relationships between pre-service teachers' critical thinking and lifelong learning dispositions and their perceptions of global citizenship competency. For this purpose, confirmatory factor analysis, descriptive statistics and correlation statistics were used. As a result of the research, moderate and low level significant relationships were found between critical thinking, lifelong learning and global citizenship. According to the final result of the research, the effects of lifelong learning tendencies and global citizenship perception on critical thinking dispositions were revealed in line with the views of teacher candidates.

Keywords: Critical thinking, lifelong learning, global citizenship, teacher candidates.

GİRİŞ

Bir toplumun var olması, varlığını koruması ve gelişmesinde eleştirel düşünen etkin bireylerin çok sayıda olması önemli bir toplumsal özelliktir ve bu son on yılların önde gelen konuları arasında yer almaktadır. Eleştirel düşünmenin karar verme ve bilimsellikle olan ilişkisinin bireyleri araştırma ve bilgiye sevk etmesi her yaştaki bireylerin öğrenmeye olan ilgisini artırmaktadır. Bir başka deyişle eleştirel düşünme etkinliği için yaşam boyu öğrenme kaçınılmazdır. Eleştirel düşünme ve yaşam boyu öğrenme küresel dünyanın gerekliliği olarak ortaya koyulan dünya vatandaşı bireyin genel özellikleri arasında anılmaktadır. Mart 2020’de ortaya çıkan Covid-19 dünya vatandaşlığının önemini ortaya koyan tipik bir örnektir. Farklı ülkelerde farklı kültürel ekonomik sosyal özelliklerden gelen bireylerin tüm insanlığı etkileyen böylesi küresel bir sorunu birlikte deneyimlemeleri ve çözüme kavuşturulabilme çabaları dünya vatandaşlığı olgusunu bir adım daha bir öne çıkarmaktadır. Bu bağlamda eleştirel düşünme, yaşamboyu öğrenme ve dünya vatandaşlığı kavramlarının birbirleriyle olan ilişkileri dikkat çekmektedir.

Eleştirel düşünme (ED) üst düzey karar verme becerisidir (Goryunova, Jenkins, 2017) Ölçüt ve standartlarıyla bilimsel yöntem ve karar verme benzeşmektedir, ikisi de problem çözümünde gerekli süreçlerdir. Lipman (1988) ise ED’yi akıl yürütme, tahmin, değerlendirme, tercih, gruplama, sınıflama, mantıklı çıkarsama ve varsayım geliştirme kavramlarına yükleme yaparak tanımlamıştır. Yazara göre niteliksiz, şansa dayalı ve yapılandırılmamış düşüncelerden uzak durarak ED’yi kullanmak gerekir.

Dünya vatandaşlığı ise dünyadaki işleyiş ve sorunlara ilişkin küresel farkındalık ve irade gösterme için “öz-yeterlik” algısının gelişmiş olmasını ve aktif sivil katılımı ifade eder (Kronfli, (2011). Oxfam’a göre, dünya vatandaşı kimliği olan kişiler, dünyanın küçülmesi, “adalet, eşitlik ve farklılıklara saygı” gibi konularda birikimli olmalı; “eleştirel düşünme, etkili tartışma, işbirliği ve sorun çözme, empati, öz saygı ve sosyal adalet gibi yetilere sahip olmalıdır (Kan, 2009b).

“Yaşam boyu öğrenme (YBÖ) bireylerin daha çok örgün eğitimden sonra ve yaşam boyunca deneyimledikleri bilgi ve becerilerin sürekli gelişimidir” (Encarta Dictinoarry, 2008 akt. Lonra, 2011). Burada öğrenme değişimle ilgilidir ve değişim öğrenmeyi yönlendirici bir özellik taşır. Değişim ve öğrenme hayat boyunca meydana gelir ve yeni beceriler kazanmayı sağlar. Uyumlanma, değişim ve gelişimin anahtar kelimesi durumundadır. Bu bakımdan yaşam kalitesiyle de bağlantılıdır. Yaşam boyu veya sürekli öğrenme genellikle yetişkin veya sürekli eğitim alanı olarak görülür (Lonra, 2011).

Eleştirel düşünme, dünya vatandaşlığı ve yaşam boyu öğrenmeyle ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde oldukça zengin bir literatüre ulaşılmaktadır. Örneğin, Anıl ve Eranıl (2017) ve Ricketts (2005) eleştirel düşünme ile ED ilişkisini, Türnüklü ve Yeşildere (2005) öğretmen adaylarının eleştirel düşünme özelliklerini belirlemişler; Çokluk Bökeoğlu ve Yılmaz (2005) “üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünmeye yönelik tutumları ile araştırma kaygıları arasındaki ilişkiyi” ve Akbıyık ve Seferoğlu (2006) “eleştirel düşünme ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi” ve Bayat (2014) “öğretmen adaylarının eleştirel düşünme düzeyleri ile akademik yazma başarıları arasında ilişkiyi” incelemişlerdir. Ayrıca okul öncesi (Ocak, Eymir ve Ocak, 2016) ve Türkçe eğitimi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme düzeyleri bazı değişkenler açısından ele alınmıştır (Çetinkaya, 2011; Dutoğlu ve Tuncel, 2008; Ekinci, 2009; Şen, 2009).

Dünya vatandaşlığı ile ilgili alanyazın incelendiğinde; dünya vatandaşlığına ilişkin ölçek geliştirme ve uyarlama (Şahin, Şahin, Gögebakan Yıldız, 2016; Karışan, ve Yılmaz Tüzün, 2017) öğretmen adaylarının dünya vatandaşlık becerilerini geliştirmeye yönelik eğitim programlarının geliştirilmesi (Gögebakan Yıldız, 2018), dünya vatandaşı öğretmenleri yetiştiren programların özellikleri (Bates, 2008; Mclean, Cook ve Crowe, 2008; Şahin, Şahin ve Gögebakan Yıldız, 2016) öğretmen adaylarının dünya vatandaşlığına yönelik görüşleri ve farklı demografik değişkenlerle olan ilişkisi (Ebbeck, 2006; Kaya ve Kaya, 2012; Mclean, Cook ve Crowe, 2008), dünya

vatandaşlığının eleştirel düşünme (Kaya ve Sarıçam, 2016) ve YBÖ (Holvoet, Lombaerts, Engels, Backer, Vanwing, 2010) eğilimleri arasındaki ilişkileri ortaya koyan çalışmalara yer verildiği görülmektedir.

Yaşam boyu öğrenme araştırmaları ise daha çok öğretmenlerle yapılmıştır (Coşkun, ve Demirel, 2012; Demirel ve Akkoyunlu, 2010; Evin Gencil, 2013; Gencil, 2013; İzci ve Koç 2012; Jenkins, 2004; Selvi, 2011; Şahin, Akbaşlı ve Yanpar Yelken, 2010; Yaman, ve Yazar, 2015). Coşkun (2009) ise öğretmen adaylarını bireysel özelliklerine göre YBÖ'yü incelemişlerdir. Araştırmalar incelendiğinde bu değişkenler bireysel ya da başka bazı değişkenlerle incelense de bu üç değişkenin her biri arasındaki ilişkiyi ve ilişkilerin yapısal modelini ele alan bir araştırmaya rastlanmadığından bu araştırma özgündür ve sonuçları uygulama ve araştırmacılara ışık tutabilecektir. Araştırmanın amacı bu üç değişken arasındaki ilişkiyi incelerken YBÖ ve dünya vatandaşlığının ED'yi yordama durumunu incelemektir.

1.1. Yaşam Boyu Öğrenme

Günümüzde daha sistematik olan bilgi, teknoloji ve bunlara bağlı olarak sosyal, iş ve günlük rutinler değişiklik göstermekte, bilgi ve teknoloji sürekli yenilenmekte ve her durum kendi bağlamında kendini güncellemektedir. Bu durumda toplumların ve bireylerin bu duruma uyum sağlaması ve kendilerini yenilemeleri büyük önem taşımaktadır. Bu yenilik ve güncellemelere günlük hayatta ve iş yaşamında yetişmenin en işlevsel yolu eğitimden geçmektedir. Belirli sürede ve daha çok 18-20 yaş aralığında tamamlanan ilkokuldan üniversiteye kadar süren temel eğitim süreçlerinin bu gelişmeleri tek başına karşılayabilmesi beklenemez. Kaldı ki her şeyi resmi süreçli okullardan elde etmek mümkün değildir.

Öğrenme deneyimlerinin önemli bir bölümü okul dışına taşan yapılanmış veya yapılanmamış doğal ortamlarda gerçekleşmektedir. YBÖ ihtiyacı ve kritik rol burada ortaya çıkmaktadır. YBÖ örgün eğitim sürecinde olan veya olmayan bireylerin gönüllü ve istekli olarak bilgi ve becerini geliştirmeyi amaçlar. YBÖ üç şekilde gerçekleşir. Bunlardan biri doğal ya da informal diye adlandırılan kendiliğinden eğitimidir. İkincisi Bolhuis'in (2003) de belirttiği gibi kişinin kendi yönlendirdiği öğrenme biçimidir. Üçüncüsü ise bireyler kendini geliştirmek, meslek edinmek, boş zaman geçirmek ve hobi edinmek gibi daha bir çok konuda planlı olarak düzenlenen sertifikalı yaygın eğitim kurslarıdır. Bunlar halk eğitim gibi kamu kuruluşları tarafından ya da özel kuruluşlarca düzenlenen eğitim programlarıdır. Günümüzde internet özellikle ilk iki grup için büyük bir kaynaktır. Ülkemizde en yapılanmış ve sürekliliği olan yaşam boyu öğrenme etkinlikleri, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından düzenlenen halk eğitim kurslarıdır. Ayrıca özel sektör tarafından açılan kurslar da bakanlık tarafından denetlenmektedir. İş yerlerindeki hizmet-içi eğitim kursları da bu gruba girer. Dünya vatandaşlığıyla bağlantılı en önemli yaşam boyu öğrenme etkinlikleri dil kurslarıdır denebilir.

Yine uluslararası önemi bakımından YBÖ, UNESCO ve OECD gibi ulusal ve çok uluslu işletmelerin, eğitimcilerin ve uluslararası kuruluşların modern toplumun talebi olarak görüş birliği içinde olunan "Yaşam Boyu Öğrenme Dünya Girişimi" olarak tanımlanmıştır (Stewart, Ball, 1995 akt. Bolhuis, 2003). AB tarafından 1996 yılı "Avrupa Yaşam Boyu Öğrenme Yılı" olarak ilan edilmiştir. 2000'lerden sonra AB üyesi ülkeler YBÖ çalışmalarını raporlaştırmışlar 2000'de Lizbon ve 2001'de Stockholm'de yapılan konsey toplantılarında YBÖ gündeme gelmiştir. YBÖ için "beşikten mezara kadar" eğitim vurgusu yapılmıştır. 1999 yılında Bologna Üniversitesi'nde yirmidokuz Avrupa ülkesinin eğitim bakanları ortak bildiri yayımlamış, 2003'de Berlin Konferansı'nda üniversiteler "öğrenci merkezli ve esnek öğrenme" ortamları için sorumlu tutulmuşlardır. Böylece birçok üniversite programlarını yetişkinleri de kapsayacak şekilde genişletmiş, "kredili ve kredisiz programlar, yetişkin ve sürekli eğitim birimleri, mesleki uzmanlık öğrenim okulları, uzaktan öğrenim birimleri" etkinleştirilmiştir (Evin Gencil, 2013; Toprak ve Erdoğan, 2012).

YBÖ örgün eğitime girmiş veya girmemiş çocuk, genç ya da yetişkinlerin eğitimini, sürekli mesleki gelişmeyi ifade eden bireylerin bütün yaşamı süresince ihtiyaç duyduğu öğrenme

faliyetleridir. YBÖ günümüzde önemli bir iş ve görevdir. Ayrıca gerekli beceri, bilgi ve anlayışın güncellenmesi için kişisel olarak sürekli gelişmeyi ifade eder (Stenfors Hayes vd., 2008). YBÖ birey yaşamının tamamını içeren “öğrenme süreci” veya hayat tecrübesini içeren deneyimsel öğrenmeyi kapsar (Field ve Leicester, 2003) ve her zaman “öğrenme toplumu” gibi öğelerle yakından ilgilidir. Knapper ve Cropley’in (2007) belirttikleri gibi, YBÖ mevcut eğitimdeki eksikleri karşılamak için “alternatif ve esnek bir öğrenme yaklaşımıdır”. Günümüzde ise giderek artan bir formal-yasal öğrenme sürecinden daha önemli bir ihtiyaca dönüşmüştür. Bu bakımdan kişinin kendiliğinden yönettiği öğrenme, resmi olandan daha etkili hale gelmektedir (Field, Leicester, 2003; Stenfors Hayes vd., 2008).

YBÖ’nün insanlara hızla değişen dünyada gelişmelere uyumu kolaylaştıracak tutumları, beceri, bilgi ve donanım kazandırmak için hayati bir rolü vardır. Öğrenenlerin taleplerine cevap vermek için, YBÖ uygulayıcıları, topluluk çalışanları ve sendikalar, küreselleşme, sürdürülebilir kalkınma, eşitlik ve çeşitlilik gibi sorunlara eğitsel çözümler geliştirmekte, dünyanın birbirine bağlı bir bütün olarak algılanmasını ve küresel boyutun aktif olarak anlaşılmasını desteklemektedir (Cyfanfayt, 2008). Varsayım mümkün olan en yüksek eğitimin en iyisine ulaşmaktır. Bu, ancak yeterli sayıda insan yeni bilgiler yaratabildiğinde ve başkaları da en azından bilgedeki bir değişikliğin yol açtığı değişiklikleri yakalayabildiğinde etkilidir (Bolhuis, 2003).

Yaşamda öğrenme isteği genellikle karışıklık, problemler, yeterli beceri ve bilgi eksikliğinden tedirgin ve rahatsız olmak sonucunda ortaya çıkar (Joyce vd., 1992 akt. Bolhuis, 2003). Öğrenme değişim ve değişimin riskleriyle ilişkilidir ve bu nedenle cesaret ister (Bolhuis, 2001 akt. Bolhuis, 2003). Bir başka deyişle öğrenme kişide ve hayatında değişime neden olurken, toplumsal, ekonomik ve teknolojik değişimler kişilerin kendilerini gelişmelere göre yenilemesini ve günün teknik ve yaşamsal becerilerine sahip olmalarını gerektirir. Bu gibi yaşamsal becerilere sahip olma kişinin hele de günümüzde çığ gibi büyüyen teknolojik değişimler karşısında son derece önem kazanmaktadır.

Toplumsal yaşam ve iletişimin de buna göre yeni şekiller aldığı günümüzde bu gibi öğrenmelerden yeterince yararlanılmadığında kişinin sosyalleşmesi ve mutluluğuna olumsuz yansiyabilir. Ayrıca YBÖ işte verimlilik, ekonomik gelişmeler ve sürdürülebilir kalkınma açısından önem taşımaktadır. Araştırma sonuçları, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme becerilerinin kendi öğrenmelerini yönetme becerileri, bilgi arama ve bilgiye erişme yeteneği, eleştirel düşünme becerileri, iletişim becerileri, kişilerarası beceriler, problem çözme becerileri, proje planlama yeteneği, alternatifleri değerlendirme becerisi, takım hâlinde çalışabilme, meslektaşları ve öğrencileri ile birlikte çalışma becerileri olduğunu göstermiştir (Selvi, 2011).

1.2. Dünya Vatandaşlığı

Aydınlanma felsefesi ve Fransız devrimi süreciyle birlikte yeniden şekillenmeye başlayan vatandaşlık kavramı bir devlete uyruğu nedeniyle bağlılıktan öte temel insan hakları talepleriyle birlikte anılmaya başlanmıştır (Pike, 2008). Modernizmden postmodernizme geçiş, küreselleşme, göç olgusu, teknolojik gelişmeler, insan hakları alanındaki göreceli gelişmeler birçok kavram gibi vatandaşlık kavramını da değişikliğe uğratmış ve dünya vatandaşlığı kavramını gündeme taşımıştır. Bu yeni vatandaşlık tanımında tüm insanlığa karşı sorumluluk, evrensel bilinç ve duyarlılık daha fazla vurgulanmaya başlanmıştır (Hicks, Holden, 2007; Silva, 2014).

Okul öncesi eğitimden yetişkin eğitime kadar öğrenenlerin 21. yüzyıla hazırlanmasında dünya vatandaşlık becerilerinin önemi birçok kurum ve kuruluş tarafından dile getirilmektedir (Oxfam, 2015; UNESCO, 2014) Dünya vatandaşı bireyin dünya sorunlarına karşı duyarlı, katılımcı, farklı kimliklere saygılı, empatik, eşitlikçi, adil, hak savunucu, hem kendi kültürünü hem de farklı kültürlerin özelliklerini öğrenmede istekli, eleştirel düşünen, yaşamboyu öğrenen özelliklerine sahip olması gerektiği savunulmaktadır (Holvoet, 2010; Kronfli, 2011; Oxfam, 2015).

1.3. Eleştirel Düşünme:

Dil Kurumu eleştiri kavramını edebiyat ve sanat gibi alanları açısından “Bir insanı, bir eseri, bir konuyu doğru ve yanlış yanlarını bulup göstermek amacıyla inceleme işi, tenkit”; felsefi bakımdan “özellikle bilginin temellerini ve doğruluk durumunu inceleme, sinama, yargılama” şeklinde tanımlamıştır (<https://sozluk.gov.tr/>) tarihsel süreçte eleştiri kavramı uzun süre “rekonstrüksiyon, yeniden kurma” olarak anımlanmıştır. Eleştirel düşünme yarım asırdır literatürde yer almış, giderek farkındalıklar artmıştır (Jackson, 1991). “Sokratik sorgulama” yöntemi “gerçekte ED stratejisidir” (Vardyan, Asadyan, tarihsiz; Kökdemir, 2012). “Eleştirinin belki de en önemli özelliği, bilgiyi kişisel kanılara değil, yonteme, tartışmaya ve fikir alışverişine bırakmasıdır” (Kökdemir, 2012).

ED bilimsel düşünme “yöntem ve stratejilerini” kullanma becerisini gerektirir. Ennis (1985) sorun veya tezin temelini inme, nedenlerini inceleme, güvenilir kaynaklar bulma, bütüncül bakma, ana konuyu odak alma, alternatiflere arama, açık ve net olma, kanıtlara göre yönlenme, karmaşıklıkları sınıflama, ilgili herkesten yararlanabilme şeklinde kapsayıcı bir tanım yapmıştır. Aynı yazara (1993) göre ED “neye inanılacağı veya ne yapılacağına karar vermez”. Rudinow ve Barry’e (2008) göre bu akıl yürütmeyle zihinsel stratejiler kullanmayı gerektirir. ED öz değerlendirme ve içsel muhakemeyi içeren “amaçlı, nedenli ve hedefe yönelik” bir uygulamadır. Böylelikle kişiler bütüncül bir perspektifle “yorumlama ve analiz ve değerlendirme” sürecini takip ederler Şenşekerci ve Bilgin (2008: 39).

Yapıcı eleştirinin en önemli farkı kişisellik yerine yonteme odaklanarak tartışma ve fikir alışverişi sonucu ulaşmasıdır. Facione (2004) ED’yi analiz etme, yorumlama, özyönetim, çıkarsama, açıklama ve değerlendirme, Dawsonl (2008) problemi kavrama ve tanımlama, bilgi toplama ve değerlendirme, ölçüt koyma, seçeneklerden tercih yapma, geliştirme ve bunları açıkça iletebilmektir. ED toplumsal yaşamdaki “eleştiri” kavramına yüklenen olumsuzlukla eşdeğer tutulsa da, aynı şey değildir. ED olumludur, iyiliği ve gelişmeyi hedefler (Quinn, 2000), “sabit bir fikre şartsız koşulsuz” uyumu kabul etmez ve yenilikçi verileri destekler (Şenşekerci ve Bilgin, 2008). ED’nin “analitik, değerlendirici ve yaratıcı” yanı yaratıcı düşünmeyle karıştırılmakta; özellikle medyada farklı düşünme yaratıcılıkla özdeşleştirilmekte, ED ise eksik bulmak gibi sunulmakta ve “iyi bir şey olmadığına ilişkin izlenimleri pekiştirilmektedir” (Paul, Elder, 2012).

Bu şekildeki etkilerle veya kültürel olarak ED’ye bazen reaksiyonel yaklaşılabilir (Paul, Elder, 2012: 3-20). Alversons ve Spicer (2012) ise alışlagelmiş sunum ve dayatmalar sorgulandığı için ED’ye tepkilerin olabildiğinden bahsetmektedirler. Haskins’in (2006) ED’nin “hata arama ya da negatif düşünme” değildir şeklindeki ifadesiyle konunun bu boyuta indirgenmesine eleştirel yaklaşmaktadırlar. Paul ve Elder’in (2012) tarafsız değerlendirme olarak nitelediği ED’ye olumsuz tutumları azaltmanın en iyi yolu konuları ifade ederken kullanılan “dil, tutum ve tarzıdır”. Ennis (1985) ED süreci diğerleri iletişim halinde sorun çözmeyle başlarlar, eski ve yeni bilgiler muhakeme ederken “tümevarım ve tümdengelim” yolu kullanır, neye inanıp inanılmayacağı hakkında bir karara varma ile sona erer. Sorun çözme probleme ilişkin parçaları birleştirerek eyleme geçme düzeyi, ED ise çözümden önce kapsamı iyice anlamak için mevcut bilginin analizi ve değerlendirilme sürecidir (Özer, 2002; Ulupınar, 1997) ve çözümün kalitesini artırmaya çalışırken düşünme biçimidir Kökdemir, 2012’ye göre ED ile ilgili yetenekler şöyle sıralanabilir: (1) Kanıtlı gerçeklikler ve iddialar arasındaki farkı yakalayabilme, (2) elde edilen verilerin test edilmesi, (3) gereksiz bilgileri ayıklama, (4) önyargı gibi olumsuzlukların farkında olma, (5) tutarsızlıkları fark etme, (6) etkili soru sorabilme, (7) “sözlü ve yazılı dili etkili kullanabilme” ve (8) üst bilişi kullanabilme becerileridir.

Eleştirel düşünen bireyleri yetiştirmek okulların işidir. Eleştirel düşünmeyi bütüncül olarak davranışlarına yansıtan eğitimciler okullarda, fakültelerde, sınıflarda ilişkisellik, neden ve kanıt inancı, açıklık, meraklılık ile hoşgörü, doğruyu arama, şüpheli olma ve üst-düzey soru sorma gibi ED göstergelerini sergileyici bir yapıda olmalıdırlar. Böylelikle sınıfta eğitimciler eleştirel düşünmeyi destekleyici her türlü özelliği taşımalı ve bu konuda öğrencilerini yetiştirmek için

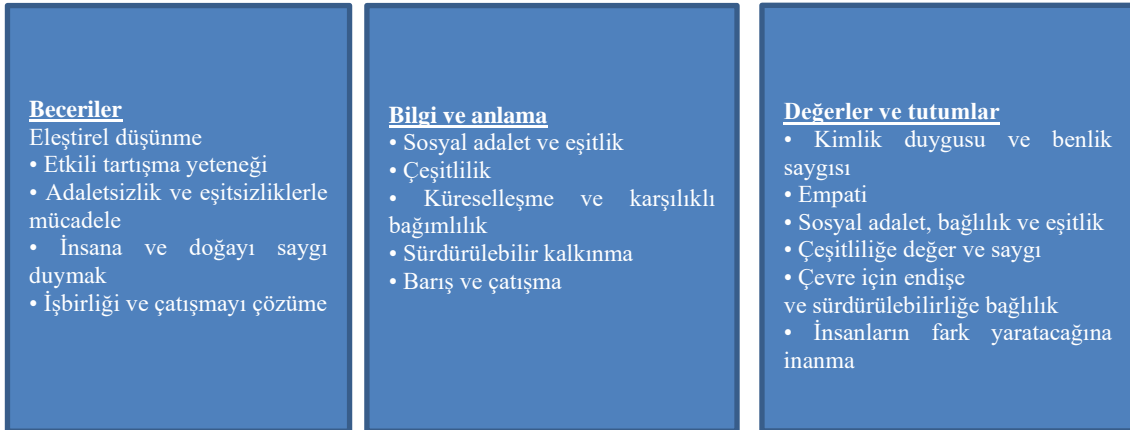
çaba harcanmalıdır. Öğretim programlarıyla ED yaşama geçirmek zordur (Alkın, 2012). Özellikle de daha küçük yaşlarda ilk ve ortaokul öğretmenleri eleştirel düşünmeyi içermesi gereken gizli-örtük programa daha da yoğunlaşmalıdır.

1.4. Kavramsal Çerçeve

Okullar öğrencilerini düşünme yetileri gelişmiş, konuları ilişkilendirebilen, “doğru yöntemlerle sorun çözebilen”, esnek, yenilikçi, risk alan, girişimci ve yaratıcı yetiştirmelidir (Paulus, 2000; Torrance, 1968). Burada “yaratıcılık yeni yollar aramayı, kesin doğrulara şüpheyle bakmayı ve risk alabilmeyi” gerektirir (Aslan, 1994). ED yaratıcılık ve problem çözme becerileri eğitimin önemli bir parçası olarak kabul edilir. Bilgiye ulaşmayı bilen bu becerilere sahip öğrenciler, “internet ve destek teknolojik araçlar aracılığıyla küresel dünyayı her yönüyle anlama ve analiz etme becerisi kazanabileceklerdir”. Bu yapıdaki öğrenciler diğer kültürleri tanıma ve empati kurma konusunda zorluk yaşamazlar. Tabiki hızlı gelişme ve değişimin olduğu günümüzde bilgilerin okul yılları ile sınırlı kalması bir hezeyan haline gelebilir. Alanyazında saptandığı ve tartışıldığı gibi teknolojinin merkeze alındığı bugünün ve yarının dünyasında eleştirel yaklaşımlar ve hayat boyu öğrenme becerilerinin geliştirilmesi önem kazanmaya devam etmektedir (Abdelhafez, 2014; Caesar, Jawawi, Matzin, Shahrill, Jaidin, Mundia, 2016; Celuch, Slama, 1998; Deveci ve Ayish, 2017; Nasr, 2008).

YBÖ için bazı becerilerin edinilmesinde ED yaşamsal bir rol oynar. Bireyler eleştirel yaklaşımlarla “gerek içerik” gerekse “herhangi bir disiplinin düşünme sistemi bakımından” yaşamsal becerileri öğrenebilirler. Bunun yanında eleştirel yaklaşımla ilerleyen öğretim sürecindeki ders veya kursların kapsamı tek tip bir içerikle değil, yeni yaklaşımlarla problemlerle başa çıkmayı içerecek şekilde yeniden kavramsallaştırılmalıdır. Bu durumda seçici bir şekilde “güne uygun dil ve bağlamları kullanmaya yönelik öğrenciler aynı zamanda ilişkisel sorunlarını da çözme becerisine sahip olurlar. Öğrencilere tek bir cevap aramak yerine, birden çok cevap armaya yöneltecek düşünme tarzının kazandırılması esas alınmalıdır (Celuch, Slama 1998).

Aşağıdaki argümanlar, formal eğitim ortamlarında veya dışında öğrenmeyi içerir ve bir taraftan kalkınma ve küresel vatandaşlık ilişkisini ele alırken diğer taraftan eleştirel düşünmeye atıfta bulunur. Şekil 1’de küresel vatandaşlık ED ve YBÖ ilişkisine ışık tutan bir yapıda olması itibarıyla incelemek yerinde olacaktır.



Şekil 1. Sürdürülebilir Kalkınma ve Küresel Vatandaşlık Eğitimi (Cyfanfayt, 2008).

Bu sınıflamalar dünya vatandaşlığı, ED ve tüm bu bilgi, beceri ve değer ve tutumların kazanılabilmesi ise YBÖ ile ilişkilidir ve sürekli öğrenmeyle gerçekleşebilir. ED becerisi tartışma kültürünü olumlu etkiler ve daha analitik, bilgiye, senteze ve her bilgiyi olduğu gibi kabul emeyen şüpheli yaklaşıma ve bununla beraber iletişim ve dili iyi kullanma anlayış ve alışkanlıklarıyla bunun gerçekleşmesi mümkündür. Sosyal adalet, saygı, empati gibi özelliklerde hem eleştirel

düşünme hem de dünya vatandaşlığı algısı için önem taşımaktadır. Eleştirel öğrenme teorisi açıkça ED ve kavramsal değişimde çok önemli olmayan öğrenmenin duygusal bir bileşenini içerir. Sosyal bir kurum olarak bilgi kavramı eleştirel teoride önemlidir. Bilginin üretimi, sosyal gücün bir ifadesidir ve dünyayı şekillendirmedeki eylemle ayrılmaz bir şekilde bağlantılıdır. İktidarlar kültürel anlamları ve bu anlamları dayatmayı olası tek bir gerçekmiş gibi uygulamayı dikkate alırlar. Eleştirel pedagoji, bu “gerçekler” hakkında eleştirel bir yansıtma teşvik etmeyi, öğrencilere alternatifleri düşünmeleri için meydan okumalarını ve onlara göre hareket etmeyi amaçlamaktadır (Bolhuis, 2003).

Holvoet vd. (2010) araştırmalarında üniversite öğrencilerinin dünya vatandaşlıklarının temel özelliklerini şöyle belirlemişlerdir: Küresel vatandaşlık kavramını tanımlayan “kapsayıcı bir dünya görüşü, dayanışma duygusu ve felsefi bir arka plan” olmak üzere üç ana unsurdan bahsedilmektedir: Katılımcılar, kapsayıcı bir dünya vizyonunu, farklı kıtaların, bölgelerin, grupların ekonomik, politik, kültürel ve etik süreçlere bağımlılıkla ilişkilendirilir. Dayanışmaya ise bir duygu olarak bakılır. Üçüncü unsur felsefi bir arka plan küresel, vatandaşlık yorumunun değersiz olmadığı gerçeğinin göstergesi olarak kabul edilir.

YÖNTEM

Bu çalışmada, öğretmen adaylarının, YBÖ, dünya vatandaşlığı yeterlik algıları ve ED arasındaki yapısal ilişkileri incelemek amacıyla çok faktörlü yordayıcı korelasyonel desen kullanılmıştır. Çalışmada bir yordayıcı değişken olması durumunda tek faktörlü yordayıcı korelasyonel desene; iki veya daha çok yordayan değişken olması durumunda ise çok faktörlü yordayıcı korelasyonel desene başvurulmaktadır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2017). Bu çalışmada yaşam boyu öğrenme eğilimi ve dünya vatandaşlığı yeterlik algısı yordayıcı değişken olarak, eleştirel düşünme eğilimi ise yordanan değişken olarak belirlenmiştir. Bu değişkenler arasındaki ilişkileri tanımlayan hipotetik model yapısal eşitlik modellemesi aracılığıyla test edilmiştir.

2.1. Çalışma Grubu

Araştırmaya iki devlet üniversitesinde açılan pedagojik formasyon derslerine devam eden, Türk Dili ve Edebiyatı, Biyoloji, Fizik, Matematik, Tarih, Muhasebe, Felsefe, Sosyoloji, Sağlık bölümlerinden 508 öğretmen adayı katılmıştır. Öğretmen adaylarının %65,4’ü (n=332) kadın ve %34,6’si (n=176) erkektir.

2.2 Veri Toplama Araçları

Veri toplamada “Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği”, “Dünya Vatandaşlığı Yeterlik Algı Ölçeği” ve “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği” kullanılmıştır.

2.2.1. Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği

Ölçek, Facione, Facione ve Giancarlo ve diğerleri (1998) tarafından üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerini ortaya koymak amacıyla geliştirilmiştir. Ölçeğin Türkçe’ye uyarlama çalışmaları Kökdemir (2003) tarafından yapılmıştır. Orijinal ölçek toplam 75 maddeden ve doğruyu arama (r = .44), açık fikirlilik (r = .44), sistematiklik (r = .44), kendine güven (r = .44), analitiklik (r = .44), meraklılık (r = .44), olgunluk (r = .44) olmak üzere yedi alt boyuttan meydana gelmektedir. Alt ölçeklere ait iç tutarlık katsayısı (Cronbach Alpha).72 ile .80 arasında değişirken toplam ölçeğin iç tutarlık katsayısı .90 olarak tespit edilmiştir. Likert yapıda olan ölçeğin her bir maddesi 1 (hiç katılmıyorum) ile 6 (tamamen katılıyorum) arasında derecelendirilmektedir. Uyarlama çalışmaları sonucunda altı alt ölçekli ve 22’si olumsuz 51 maddeli bir yapıya ulaşılmıştır. Analitiklik (r = .75) alt ölçeğinde 10 madde; açık fikirlilik (r = .75) alt ölçeğinde 12 madde; meraklılık (r = .78) alt ölçeğinde 9 madde; kendine güven (r = .77) alt ölçeğinde 7 madde; doğruyu arama (r = .61) alt ölçeğinde 7 madde ve sistematiklik (r = .63) alt ölçeğinde 6 madde yer almaktadır. Bu alt ölçeklerin iç tutarlık katsayıları (Cronbach Alpha) .61

ile .78 arasında değişmektedir. Ayrıca doğrulayıcı faktör analizi sonucunda uyum indeksleri RMR=.049, GFI=.86, AGFI=.84 olarak tespit edilmiştir (Kökdemir, 2003). Bu çalışmada ölçeği analitiklik iç tutarlık katsayısı (r = .76), açık fikirlilik iç tutarlık katsayısı (r = .59), meraklılık iç tutarlık katsayısı (r=.80), kendine güven iç tutarlık katsayısı (r.80)doğruyu arama iç tutarlık katsayısı (r=.59), sistematiklik iç tutarlık katsayısı(r =.65), ölçeğin tamamına ait iç tutarlık katsayısı (r=.85), olarak hesaplanmıştır. Alanyazın incelendiğinde farklı dillere uyarlanması sürecinde gerek güvenilirlik kat sayıları ile ilgili gerekse alt boyutlara maddelerin dağılmasıyla ilgili sorunlar yaşandığı anlaşılmaktadır (Kökdemir,2003; Osman, Halim ve Iksan, 2003; Yeh, 1996). Eleştirel düşünme eğilimlerini ortaya koyan farklı bir Türkçe ölçek bulunmaması nedeniyle Kökdemir tarafından Türkçeye uyarlanmış Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği kullanılmıştır. Bu çalışmada iç tutarlık katsayısı .65 ve üzerinde olan analitiklik, meraklılık, kendine güven, sistematiklik alt ölçekleri kullanılmıştır.

2.2.2. Dünya Vatandaşlığı Yeterlik Algı Ölçeği

Şahin, Şahin ve Gögebakan Yıldız (2016) tarafından geliştirilen bu ölçek üniversite öğrencilerinin dünya vatandaşlığı yeterlik algısını tespit etmeyi amaçlamaktadır. Beş maddelik tek faktörlü bir yapıda olan bu ölçeğin iç tutarlık katsayısı (Cronbach Alpha) .80'dir. Likert tipi olan ölçeğin her bir maddesi 1 (hiç katılmıyorum) ile 5 (tamamen katılıyorum) arasında değerlendirilmektedir. Dünya Vatandaşlığı Yeterlik Algı Ölçeği için tespit edilen bu yapının doğrulanması amacıyla doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Model veri uyumu istatistikleri incelendiğinde RMSEA=.072, S-RMR=.048, CFI=.97, AGFI=.94, GFI=.98 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmada ölçeğin iç tutarlık katsayısı (r = .75) olarak hesaplanmıştır.

2.2.3. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği

Ölçek Coşkun Diker (2009) tarafından üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek geliştirme sürecinde ilk olarak 74 maddelik bir ön deneme formu oluşturulmuştur. Yapılan deneme uygulaması sonucunda ulaşılan veriler üzerinden faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Bu analiz sonucunda yaşamboyu öğrenmeyi olumlu ve olumsuz etkileyeceği düşünülen dört faktörlü yapıya ulaşılmıştır. Bu alt ölçekler sırasıyla motivasyon (6 madde), sebat (6 madde), merak yoksunluğu (9 madde) ve öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk (6 madde) olarak tespit edilmiştir. Ölçekte toplam 27 madde yer almaktadır. Maddeler 1 (hiç uymuyor) ile 6 (çok uyuyor) arasında değerlendirilmektedir. Ölçeğin iç tutarlık katsayısı (Cronbach Alpha) .89 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmada motivasyon iç tutarlık katsayısı (r = .84), sebat iç tutarlık katsayısı (r = .84), ve merak yoksunluğu iç tutarlık katsayısı (r = .68), öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk iç tutarlık katsayısı (r = .83), ölçeğin tamamına ait iç tutarlık katsayısı (r = .90), olarak tespit edilmiştir.

2.3. Veri Toplama Süreci

“Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği”, “Dünya Vatandaşlığı Yeterlik Algı Ölçeği”, ve “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği” gönüllülüğe dayalı olarak öğretmen adayları tarafından yanıtlanmıştır. Yanıtlanan ölçekler incelenmiş, eksik ya da hatalı doldurulan 27 ölçek formu işleme katılmamıştır. Sonuç olarak 535 ölçek formundan 508'i geçerli sayılmış ve analiz işlemleri bu veriler üzerinden yapılmıştır.

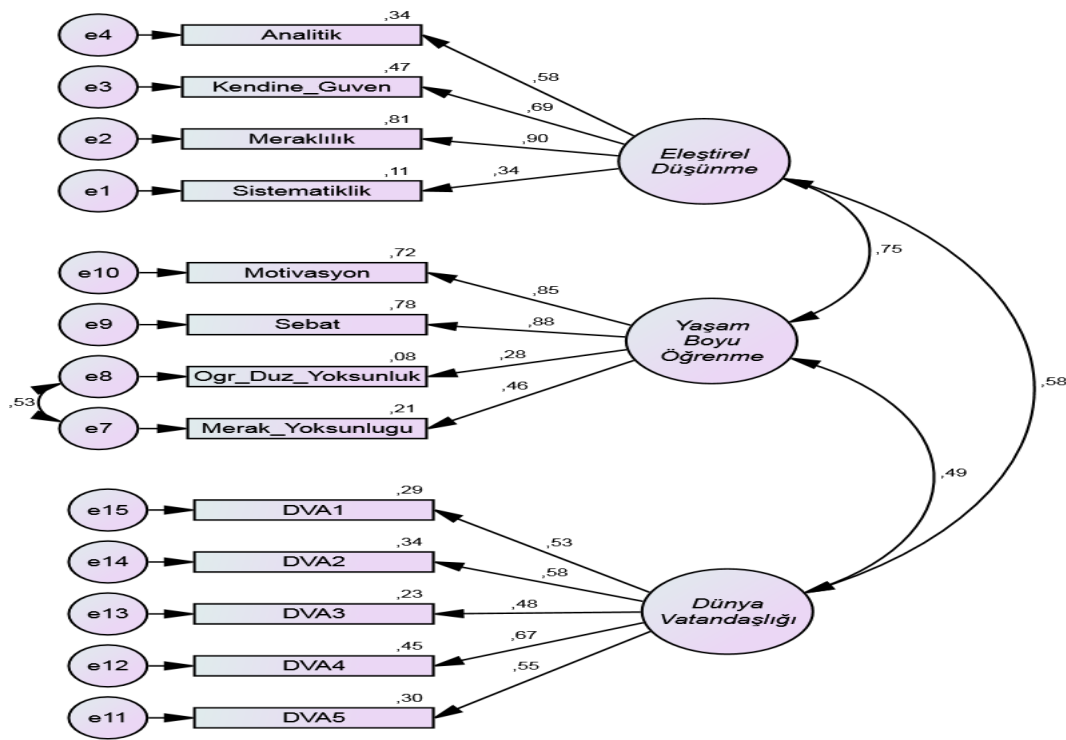
2.4. Verilerin Çözümlemesi

Dünya vatandaşlığı yeterlik algısı, eleştirel düşünme ve yaşam boyu öğrenme eğilimi arasındaki ilişkilere yönelik oluşturulan modelin test edilmesinde Yapısal Eşitlik Modellemesi kullanılmıştır. Yapısal eşitlik modellemesi, gözlenen ve gizil (gözlenmeyen) değişkenler arasındaki nedensel ve ilişkisel yapılarla ilişkin hipotezlerin test edilmesinde kullanılan kapsamlı bir istatistik yöntemidir (Hoyle, 1995) Alanyazında sıklıkla ölçüm modeli ve yapısal modelden oluşan iki aşamalı Yapısal Eşitlik Modellemesi önerilmektedir (Joreskog ve Sörbom, 1996). Bu doğrultuda gözlenen değişkenlerin gizil değişkenleri yeterli düzeyde temsil edip etmediğini belirlemek amacıyla ölçüm modeli oluşturulmuştur. Ardından yapısal modelin analizine

geçilmiştir. Yapısal Eşitlik Modellemesi Ek olarak değişkenlere ait betimsel istatistikler ve korelasyonlar hesaplanmıştır. Analizlerde AMOS ve SPSS programı kullanılmıştır.

BULGULAR

Çalışmada ölçüm modelinde tanımlı 3 gizil, 13 gözlenen değişken vardır. Bu kısımda eleştirel düşünme gizil değişkeni analitiklik, kendine güven, meraklılık, sistematiklik gözlenen değişkenlerinden, yaşam boyu öğrenme gizil değişkeni motivasyon, sebat öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk, merak yoksunluğu gözlenen değişkenlerinden ve dünya vatandaşlığı gizil değişkeni beş maddelik gözlenen değişkenlerinden oluşmaktadır. 3 örtük ve 13 gözlenen değişkenin yer aldığı ölçüm oluşturulmuş ve bu ölçüm modelinin veri ile uyumluluğu test edilmiştir. Analizler sonucunda ölçüm modeline ilişkin path diyagramı Şekil 2’de gösterilmiştir.



Şekil 2. Ölçüm Modeli

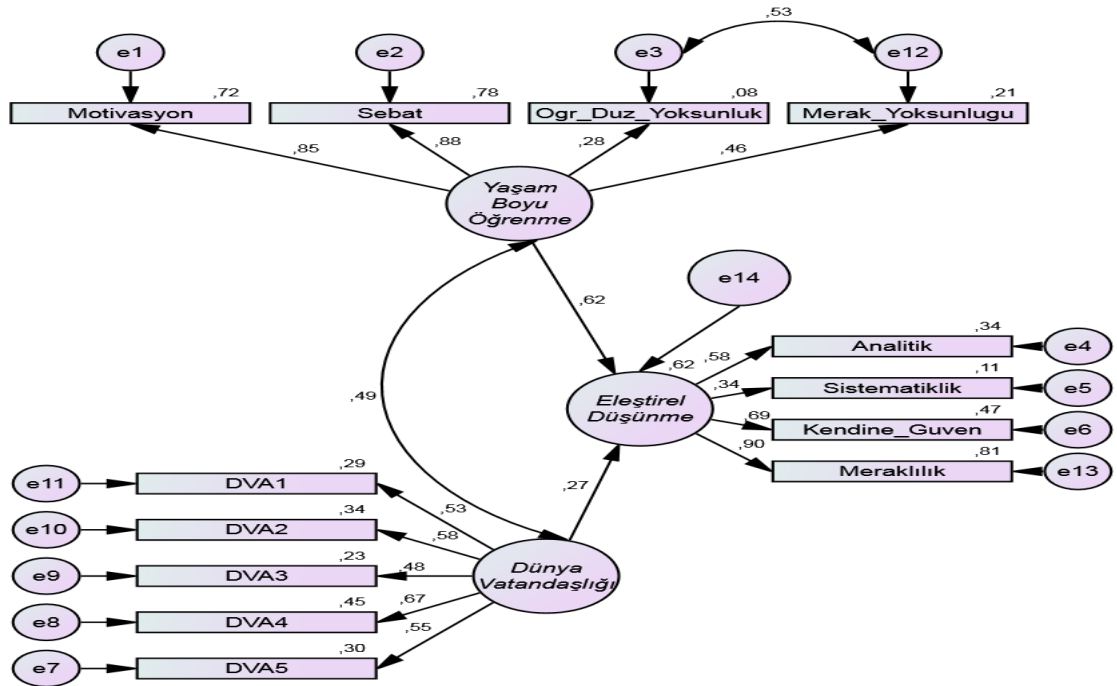
Ölçüm modeline ait uyum istatistikleri incelendiğinde *Ki-kare* $\chi^2 = 233,203$, $sd = 61$ $p = 0,00$ düzeyinde anlamlı olduğu tespit edilmiştir. *Ki-kare* ile serbestlik derecesi arasındaki oran ise ($\chi^2/sd = 3,823$) olarak hesaplanmıştır. Ölçüm modelinde öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk ve merak yoksunluğuna ait hata terimleri arasında kovaryans kurularak bir modifikasyon yapılmış uyum iyiliği değerleri yeterli düzeyde olduğu ve ölçüm modelinin doğrulandığı görülmüştür. Uyum iyiliği indeksleri hesaplandığında $AGFI = ,906$, $GFI = ,937$, $CFI = ,919$, ve $RMSEA = ,075$ sonuçlarına ulaşılmıştır. Şekil 1’de görüldüğü gibi oluşan son ölçüm modeliyle gözlenen değişkenler yapısal model oluşturmaya hazır hale gelmiştir. Sonraki aşamada tüm değişkenler arasındaki korelasyonlar, ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Ulaşılan sonuçlar Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Ortalama, Standart Sapma ve Değişkenler Arası Korelasyon Değerleri

Değişkenler	M	SD	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Eleştirel Düşünme															
1. Analitiklik	4,9	,54													
2.Kendine Güven	4,2	,81	,45**												
3. Meraklılık	4,6	,73	,53**	,61**											
4.Sistematiklik	4,4	,72	,34**	,30**	,26**										
Yaşam Boyu Öğrenme															
5. Motivasyon	5,2	,64	,37**	,41**	,60**	,20**									
6.Sebat	4,5	,86	,31**	,45*	,61**	,24**	,75**								
7.Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk	5,1	,85	,25**	,11*	,20**	,37**	,27**	,22**							
8. Merak Yoksunluğu	4,6	,91	,14**	,19**	,31**	,36**	,37**	,43**	,58**						
Dünya Vatandaşlığı															
9.DVA1	3,2	1,1	,09*	,21**	,27**	,04	,19**	,21**	,07	,12**					
10.DVA2	3,9	,89	,17**	,23**	,33**	,07	,22**	,23**	,13**	,17*	,36**				
11.DVA3	3,4	1,2	,07	,21**	,22**	,03	,16**	,20**	,07	,12**	,27**	,31**			
12.DVA4	3,3	1,0	,09*	,30**	,36**	,14**	,35**	,35**	,07	,11*	,37**	,38**	,33**		
13.DVA5	3,9	,92	,13**	,24**	,33**	,13**	,24**	,20**	,05	,08	,24**	,33**	,25**	,39**	1

*p<0,05 , **p<0,01

Sonraki aşamada, eleştirel düşünme eğilimi ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve dünya vatandaşlığı yeterlik algıları arasındaki doğrudan ilişki test edilmiştir. Yapısal model Şekil 3’de gösterilmiştir.



Şekil 3. Eleştirel Düşünme Eğilimi, Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi ve Dünya Vatandaşlığı Yeterlik Algısı Arasındaki Yapısal Model

Yapısal modele ait uyum istatistikleri incelendiğinde *Ki-kare* $\chi^2= 233,203$, $sd= 61$ $p= 0,00$ düzeyinde anlamlı olduğu tespit edilmiştir. *Ki-kare* ile serbestlik derecesi arasındaki oran ise ($\chi^2/sd=3,823$) olarak hesaplanmıştır. Uyum iyiliği indeksleri hesaplandığında AGFI=,906, GFI=,937, CFI=,919 ve RMSEA=,075 sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu değerler model veri uyumunun kabul edilebilir düzeyde iyi olduğunu göstermektedir (Jöreskog ve Sörbom, 1993; Marsh ve Hocevar, 1988). Test sonuçları dünya vatandaşlığı ve YBÖ bağımsız ED bağımlı değişkeni olarak oluşturulan modelde elde edilen uyum indeksleri, modelin kabul edilebilir sınırlar içerisinde olduğunu göstermektedir. Sonuç olarak YBÖ ve dünya vatandaşlığının her ikisi de ED’yi yordamaktadır.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın sonuçları eleştirel düşünme, yaşam boyu öğrenme ve dünya vatandaşlığı arasında orta ve düşük düzeyde anlamlı ilişkiler olduğunu göstermiştir. Bunlardan ilk olarak eleştirel düşünme ile yaşam boyu öğrenme arasındaki ilişkide; diğerleri düşük düzeydeyken analitik düşünme kendine güven ve meraklılık ile YBÖ’nün motivasyon ve sebat boyutları arasında; sistematik olmayla öğrenmeyi düzen koyma ve meraklılık arasında orta düzeyde ilişki saptanmıştır. Trilling, Fadel’e (2009) göre de eleştirel düşünme becerisi, yaşam boyu öğrenmenin en önemli tanımlayıcılarından biridir. Green (2015) bu iki beceri arasındaki güçlü bağa dikkat çekerken, yüksek öğrenim öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin gelişmesinin yolunun yaşam boyu öğrenen birey olmaktan geçtiğini belirtir. Nitekim alanyazın incelendiğinde bu iki beceri arasında pozitif yönlü ilişkiler olduğunu gösteren araştırmalara rastlanmaktadır (Celuch, Slama, 1998; Deveci ve Ayish, 2017).

Öğretmen adaylarından elde edilen bulgulara göre, ED ve dünya vatandaşlığı arasında da pozitif yönlü düşük düzeyde bir ilişki saptanmıştır. Bu sonuç eleştirel düşünmenin dünya vatandaşı olma ilkelerini benimseyip uygulayan bireylerin en önemli yetilerinden biri (Oxfam, 2015) olması varsayımıyla paralel düşmektedir. Dünya vatandaşı olanlar eleştirel düşünen, iletişim akılları yüksek, insanlığa ilişkin empati yapabilen (Dutoğlu ve Tuncel, 2008; Kan, 2009), evrensel yaşamın bugünü ve yarınının problemlerinin çözümüne katkı sağlayan bireydir. Diğer yandan bu yapıdaki bireyler soru soran, sorgulayan, bilinçliliği yüksek ve aktif davranırlar (Kan, 2009). Tüm bu özelliklere sahip vatandaşların gereksinim duydukları yetilerden biri ise ED becerisidir (Ten Dam, Volman, 2004). ED inanılması ve yapılması gerekenleri bilişsel stratejilerle muhakeme ederek karar alma işlemlerini ifade eder (Ennis, 1993; Rudinow, Barry, 2008). Alanyazın incelendiğinde eleştirel düşünme ve dünya vatandaşlığı arasındaki bu ilişkiyi Kaya ve Sarıçam (2016) tarafından ortaya koyulmuştur.

Araştırmanın sonuçlarından biri de dünya vatandaşlığı ile YBÖ arasındaki ilişki YBÖ’nün motivasyon ve sebat boyutları ile DVA4 orta düzeydeyken diğer boyutlar açısından düşük düzeyde seyretmiştir. YBÖ bireysel toplumsal ve küresel problemlerin çözümüne fiili katılım için bireyleri geliştirmenin önemli bir yoludur (European Commission, 2001). Bu tanım ile YBÖ ve dünya vatandaşı bireyin arasındaki ilişkiye dikkat çekilmekte, yaşam boyu öğrenme eğiliminin dünya vatandaşı bireylerin en önemli özelliklerinden biri olduğu anlaşılmaktadır. Holvoet vd. (2010) yüksek öğrenimin dünya vatandaşı bireyleri yetiştirmesinde YBÖ’nin yerini incelemişler; YBÖ’nin öğretim programlarını esnekleştirerek “uluslararasılaşmayı” artırdığını ve dünya vatandaşlığı için çatı vazifesi gördüğünü saptamışlardır. Nitekim UNESCO (2014) dünya vatandaşlığı eğitimi YBÖ perspektifine dayandırmıştır. Cyfanfayt (2008) YBÖ’nin sürdürülebilir kılınması aracılığıyla çevre sorunlarına duyarlılık başta olmak üzere okulların eğitim içeriklerinde dünya vatandaşlığı eğitimine ağırlık vermesi gerektiğini ortaya koyan bir araştırma raporuyken Jenkins’in (2018) araştırmasında da YBÖ’nün dünya vatandaşlığı için hayati rolü ortaya konulmuştur.

Araştırmanın nihai sonucuna göre öğretmen adaylarının görüşleri doğrultusunda YBÖ ve dünya vatandaşlığının ED'ye etkisi ortaya konulmuştur. Buna göre YBÖ ile dünya vatandaşlığı arasındaki ilişki orta düzeydeyken, YBÖ ED'yi orta düzeyde yarıdan fazla oranla ve dünya vatandaşlığı ED'yi düşük düzeyde dörtte bir orandan fazla açıklamaktadır. Rakamsal olarak açıklama oranları dikkat çekicidir. Üniversitelerde öğretim elemanları ve öğrenci hareketliği hem dünya vatandaşlığını (Holvoet vd., 2010) geliştirmeye yardım ederken hem de YBÖ için bir doğal fırsat olmaktadır. Bu araştırmanın sonuçları bu iki ögenin eleştirel sorgulayıcı bakışı artırdığı ve ED'nin gelişmesine katkı sağladığından bir katma değerde yarattıkları ortaya konulmuştur. Buna göre Cyfanfayt'ın (2008) da belirttiği gibi başta eğitim olmak üzere fakülteler ve diğer eğitim kurumları örtük ve YBÖ programlarında "sürdürülebilir kalkınma ve dünya vatandaşlığı ve "küresel perspektifi" içeriklerine dahil ederek başka kurumlara örnek teşkil etmelidirler. Kısaca araştırmacılar tarafından bu üç değişkeni dikkate alarak başka çalışmalar yapılabilirler. Eleştirel düşünmeyi etkileyen başka değişkenler araştırılabilir. Bu çalışmalar farklı eğitim kurumlarında gerçekleştirilebilir.

KAYNAKÇA

- Abdelhafez, A. (2014). Experienced EFL teachers' professional practical knowledge, reasoning and classroom decision making in Egypt: Views from the inside out. *Teacher Development*, 18(2), 229-245.
- Akbıyık, C. ve Seferoğlu, S. S. (2006). *Eleştirel düşünme eğilimleri ve akademik başarı*. Çukurova Üniversitesi *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(32), 90-92.
- Alkın, S. 2012. *İlköğretim öğretmenlerinin eleştirel düşünmeyi destekleme davranışlarının değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Alversons, M. & Spicer, A. (2012). Critical leadership studies: The case for critical performativity. *Human Relation*, 65(3), 367-390.
- Anıl, K. ve Eranıl, M. Ö. (2017). *Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilim düzeyleri ile eleştirel liderlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Bildiri Özetleri Kitabı, Conference Proceedings, Pamukkale Üniversitesi, Denizli: Anı Yayıncılık.
- Aslan, E., A. 1994. *Yaratıcı düşünceli bireylerin psikolojik ihtiyaçları*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Bates, R. (2008). Teacher education in a global context: towards a defensible theory of teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 34(4) 277-293.
- Bayat, K. (2014). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme düzeyleri ile akademik yazma başarıları arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 39(173), 155-168.
- Beymen Türnüklü, E. ve Yeşildere, S. (2005). Türkiye'den bir profil: 11-13 yaş gurubu matematik öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilim ve becerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 38(2), 167-185.
- Bolhuis, S. (2003). Towards process-oriented teaching for selfdirected lifelong learning: A multidimensional perspective. *Learning and Instruction*, 13, 327-347.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Atıf İndeksi, 1-360.
- Caesar, M. I. M., Jawawi, R., Matzin, R., Shahrill, M., Jaidin, & J. H., Mundia, L. (2016). The benefits of adopting a problem-based learning approach on students' learning developments in secondary geography lessons. *International Education Studies*, 9(2), 51-65.

- Celuch, K. & Slama, M. (1998). Critical thinking as an integrative theme for teaching lifelong learning skills in marketing. *Marketing Education Review*, 8(3), 1-12.
- Çetinkaya, Z. (2011). Türkçe öğretmen adaylarının eleştirel düşünmeye ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 93-108.
- Çokluk Bökeoğlu, Ö. ve Yılmaz, K. (2005). Üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünmeye yönelik tutumları ile araştırma kaygıları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 41, 47-67.
- Coşkun Diker, Y. (2009). *Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Coşkun, Y. M. ve Demirel, M. (2012). Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 108-120.
- Cyfanfayt (2008). *Education for sustainable development & global citizenship in lifelong: Good practice in Wales*. Learning, Report, Wales.
- Dawson, T. L. (2008). *Metacognition and learning in adulthood*. Prepared in response to tasking from ODNI/CHCO/IC Leadership Development Office, Developmental Testing Service <https://www.devtestservice.org/PDF/Metacognition.pdf> (Erişim: 12 Şubat 2012).
- Demirel, M. ve Yağcı, E. (2012). Sınıf öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenmeye ilişkin algıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Özel Sayı: 1*, 100-111.
- Deveci, T. & Ayış, N. (2017). Correlation between critical thinking and lifelong learning skills of freshman students. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 6(1), 282-303,
- Dutoğlu, G. ve Tuncel, M. (2008). Aday öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri ile duygusal zeka düzeyleri arasındaki ilişki. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 11-32.
- Ebbeck, M. (2006). The challenges of global citizenship: Some issues for policy and practice in early childhood. *Childhood Education*, 82(6), 353-357.
- Ekinci, Ö. (2009). *Öğretmen adaylarının empatik ve eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Adana.
- Ennis, R. H. (1985). A logical basis for measuring critical thinking skills. *Educational Leadership*, 43(2), 44-48.
- European Commission. (2001). *Communication from the commission: making a European area of lifelong learning a reality*. Brussels: European Commission.
- Evin Gencil, İ. (2013). Öğretmen adaylarının YBÖ yeterliklerine yönelik algıları, *Eğitim ve Bilim*, 38(170), 137-152.
- Facione, P. A, Facione, N. C., & Giancarlo, C. A. (1998). *The California critical thinking disposition inventory*. California Academic Press.
- Facione, P. A. (2004). *Critical thinking: What it is and why it counts*. California: Academic Press.
- Field, J. & Leicester, M. (2003). Lifelong learning or permanent schooling? In: J. Field, M. Leicester (Eds.) *Lifelong learning: Education across the lifespan*. London: Routledge Falmer.
- Gögebakan Yıldız, D. (2018). Global citizenship training program for teacher candidates. *Educational Research and Reviews*, 13(12), 436-446.

- Goryunova, E. & Jenkins, D. M. (2017). Global leadership education: Upping the game. *Journal of Leadership Education*, 16(4), 76-93.
- Green, P. (2015). Teaching critical thinking for lifelong learning. In M. Davies, R. Barnett (Eds.) *The palgrave handbook of critical thinking in higher education*. 107-121. New York: Palgrave Macmillan.
- Haskins, G. R. (2006). *A practical guide to critical thinking*. <http://www.fkm.utm.my/~kasim/mech/smj3513/criticalthinking2.pdf> (Erişim: 18.6.2020).
- Holvoet, E., Lombaerts, K., Engels, N., De Backer, F., & Vanwing, T., (2010). Lifelong learning as a strategy for educating global citizens within higher education. *International Journal of Social Sciences and Humanity Studies*, 2(1)55-61.
- Hoyle, R. H. (1995). *Structural equation modeling: Concepts, issues, and applications*. Sage.
- İzci, E. ve Koç, S. (2012). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi, *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 101-114.
- Jackson, M. C. (1991). The origins and nature of critical systems thinking. *Systems Practice*, 4(2), 131-149.
- Jenkins, A. (2004). *Women, lifelong learning and employment*. Centre for the Economics of Education, London: School of Economics and Political Science.
- Jenkins, A. (2018). *Education for sustainable development and global citizenship in adult and community learning in Wales: From policy to pedagogy*. (Unpublished Phd. Dissertation). Swansea University. Wales.
- Jöreskog, K. G. & Sörbom, D. (1993). *LISREL 8: Structural equation modeling with the simplis command language*. Lincolnwood: Scientific Software International.
- Kan, Ç. (2009b). Değişen değerler ve küresel vatandaşlık kavramı. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(3), 895-904.
- Karışan, D. & Yılmaz Tüzün, Ö. (2017). Adaptation of character and values as global citizens assesment questionnaire into Turkish: Validity and reliability study. *Pamukkale University Journal of Education*, 42, 74-85.
- Kaya M. M. & Sarıçam H. (2016). *The study of relationship between global citizenship and multicultural personality and critical thinking in preservice teachers*. <https://www.researchgate.net/publication/301779258> (Erişim: 20.3.2020).
- Kaya, B. ve Kaya, A. (2012) Teknoloji çağında öğretmen adaylarının küresel vatandaşlık algıları. *Sakarya University Journal of Education*, 2(3), 81-95.
- Knapper, C. & Cropley, A. J. (2007). Lifelong learning in higher education. (Ed. M.K. McCuddy, H.V.D. Bosch, W.B. MartzJr, A.V. Matveev), *Challenges of Educating People to Lead in a Challenging World*. London: Croom Helm.
- Kökdemir, D. (2003). *Belirsizlik durumlarında karar verme ve problem çözme*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi) Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kökdemir, D. (2012). Üniversite eğitimi ve eleştirel düşünme. *Pivolka*, 21, 16-19.
- Kronfli, M. (2011). *Educating for global citizenship and anexploration of two curricular methods*. (Unpublished MA Thesis). University of Toronto Ontario Institute for Studies in Education. Toronto.
- Lipman, M. (1988). Critical thinking: What can it be? *Educational Leadership*, 46(1), 38-43.

- Marsh, H. W. & Hocevar, D. (1988). A new, more powerful approach to multitrait-multimethod analyses: Application of second-order confirmatory factor analysis. *Journal of Applied Psychology*, 73(1), 107-117.
- Mclean, L. R., Cook, S. A., & Crowe, T. (2008). Imagining global citizens: Teaching peace and global education in a teacher-education programme. *Citizenship Teaching and Learning*, 4(1), 50-64.
- Nasr, A. (2008). Pre-university educational system in Egypt. In: S. Abdelnabi, M. Hanafi A., A. Rashad, Nasr, A. (Eds), *Educational System in Egypt and Global Trends*. Cairo: Dar El-Kotob Elmasreya.
- Ocak, G., Eymir, E. ve Ocak, İ. (2016). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 63-91.
- Osman, K., Halim, L., & Iksan, Z. (2003). The critical thinking attitudinal profile of some Malaysian secondary students: A reflection of scientific attitudes. *Journal of Science and Mathematics Education in Southeast Asia*, 26(2), 143-166.
- Oxfam. (2015). *Education for global citizenship. A guide for schools*. United Kingdom: Oxfam. <https://www.oxfam.org.uk/education/resources/education-for-global-citizenship-a-guide-for-schools> (Erişim Tarihi 23.4.2020).
- Özer, N. (2002). Kritik düşünme. *Atatürk Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 5(2), 63-77.
- Paul, R., & Elder, L. (2012). *The thinkers guide to the nature and functions of critical and creative thinking*. CA: The Foundation for Critical Thinking.
- Paulus, P. B. 2000. Groups, teams, and creativity: The creative potential of idea generating groups. *Applied Psychology*, 49(2), 237-263.
- Pike, G. (2008). Citizenship education in a global context. *Brock Education Journal*, 17(1), 38-49.
- Quinn, F. M. (2000). *The principles and practice of nurse education*. London: Stanley Thornes Ltd.
- Ricketts, J. C. (2005). The Relationship between leadership development and critical thinking skills. *Journal of Leadership Education*, 4(2), 31-41.
- Rudinow, J., Barry, V. E. (2008). *Invitation to critical thinking*. New York: Cengage Learning.
- Şahin, M, Akbaşlı, S., & Yanpar Yelken, T. (2010). Key competences for lifelong learning: The case of prospective teachers. *Educational Research and Review*, 5(10), 545-556.
- Şahin, M., Şahin, S. ve Göğebakan Yıldız, D. (2016). Sosyal bilgiler eğitimi programı ve dünya vatandaşlığı: Öğretmen adaylarının perspektifinden. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2), 369-390.
- Selvi, K. (2011). Teachers' lifelong learning competencies. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Dergisi*, 1(1), 61-69.
- Şenşekerci, E., ve Bilgin, A. (2008). Eleştirel düşünme ve öğretimi. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(14), 15-43.
- Stenfors Hayes, T., Griffiths, G., & Ogunleye, J. (2008). Lifelong learning for all? Policies, barriers and practical reality for a disadvantaged group. *International Journal of Lifelong Education*, 27(6), 625-640.

- Ten Dam, G. & Monique, V. (2004). Critical thinking as a citizenship competence: Teaching strategies. *Learning and Instruction, 14*, 359-379.
- Toprak, M. ve Erdoğan, A. (2012). YBÖ: Kavram, politika, araçlar ve uygulama. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi, 2(2)*, 69-91.
- Torrance, E. P. (1968). *Education and the creative potential*. Minneapolis: The University of Minnesota Press.
- Trilling, B. & Fadel, C. (2009). *21st century skills: Learning for life in our times*. Francisco: Jossey-Bass.
- Ulupınar, S. (1997). *Hemşirelik eğitiminin sorun çözme becerisine etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İstanbul Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- UNESCO (2014). *Global citizenship education: Preparing learners for the challenges of the 21st century*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265452> (Erişim: 23.4.2020).
- Vardyan, A. & Asadyan, Z. M. (Tarihsiz). *What is critical thinking and its origin?* <http://www.yzu.am/files/textmama2.pdf> (Erişim: 23.5.2020).
- Yaman, F. ve Yazar, Y. (2015). Öğretmenlerin YBÖ eğilimlerinin incelenmesi (Diyarbakır ili örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi, 23(4)*, 1553-1566.
- Yeh, M. L. (1996). *Translation and validation of the California critical thinking dispositions inventory Chinese*. (Unpublished PhD Dissertation). University of Maryland. Baltimore.

EXTENDED ABSTRACT

Having a large number of critical thinking and active individuals is an important social feature for a society to preserve and develop its existence. This situation is among the leading issues of the last decades. The relationship of critical thinking with decision-making and science leads individuals to research and information, which increases the interest of individuals of all ages in learning. In other words, lifelong learning is inevitable for critical thinking activity. Critical thinking and lifelong learning are mentioned among the general characteristics of the global citizen individual, which is put forward as the necessity of the global world. Critical thinking is a high-level decision-making skill (Goryunova, Jenkins, 2017) Lipman (1988), on the other hand, defined critical thinking by attributing the concepts of reasoning, estimation, evaluation, preference, grouping, classification, logical inference, and hypothesis development. World citizenship refers to global awareness and active civic participation towards the functioning and problems of the world (Kronfli, 2011). According to Oxfam, people with a global citizenship identity should be knowledgeable on issues such as the shrinking of the world, “justice, equality and respect for diversity”. In addition, world citizens should have skills such as critical thinking, effective discussion, cooperation and problem solving, empathy, self-respect and social justice (Kan, 2009b). “Lifelong learning is the continuous development of knowledge and skills that individuals experience mostly after formal education and throughout life” (Encarta Dictioary, 2008 cited in Lonra, 2011). Learning is about change and change has a directive feature. Adaptation is the keyword of change and development. In this respect, it is also related to the quality of life. Lifelong or continuous learning is generally seen as an adult or continuing education field (Lonra, 2011). When the studies were examined, it was determined that although the relations of these variables with different variables were examined, the relations of these three variables with each other were not examined. The research is unique in this respect. The findings of the study are expected to shed light on researchers and practitioners. The aim of the study is to examine the relationship between these three variables, while examining the prediction of lifelong learning and world citizenship perception on critical thinking.

Method

In this study, a multi-factor predictive correlational design was used to examine the structural relationships between prospective teachers' lifelong learning, world citizenship efficacy perceptions and critical thinking dispositions. When there is only one predictor variable in the study, single factor predictive correlational design; When there are two or more predictive variables, multi-factor predictive correlational design is used (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2017; Fraenkel, Wallen, Hyun, 2012). In this study, lifelong learning disposition and world citizenship efficacy perception were determined as the predictor variables, while critical thinking disposition was determined as the predicted variable. The hypothetical model describing the relationships between these variables was tested through structural equation modeling. For the purpose of the research, 508 pre-service teachers from the departments of Turkish Language and Literature, Biology, Physics, Mathematics, History, Accounting, Philosophy, Sociology and Health, who attend pedagogical formation courses in two state universities, participated in the study. 65.4% (n=332) of the students were female and 34.6% (n=176) were male. "California Critical Thinking Disposition Scale", "World Citizenship Competence Perception Scale" and "Lifelong Learning Tendency Scale" were used in data collection.

Results

In the study, there are 3 latent and 13 observed variables defined in the measurement model. In this part, the latent variable of critical thinking consists of the observed variables of analyticity, self-confidence, inquisitiveness, systematicity, the latent variable of lifelong learning consists of the variables of motivation, persistence, lack of regulating learning, and the latent variable of world citizenship consists of the observed variables of five items. A measurement with three latent and 13 observed variables was created and the compatibility of this measurement model with the data was tested. When the fit statistics of the measurement model were examined, it was determined that the chi-square was significant at the level of $\chi^2= 233.203$, $sd=61$ $p= 0.00$. The ratio between chi-square and degrees of freedom was calculated as ($\chi^2/sd=3,823$). When the goodness of fit indices were calculated, AGFI=.906, GFI=.937, CFI=.919, and RMSEA=.075 were obtained.

When the fit statistics of the structural model were examined, it was determined that the chi-square was significant at the $\chi^2= 233.203$, $sd= 61$ $p= 0.00$ level. The ratio between chi-square and degrees of freedom was calculated as ($\chi^2/sd=3,823$). When the goodness of fit indices were calculated, AGFI=.906, GFI=.937, CFI=.919 and RMSEA=.075 results were obtained. These values indicate that the model-data fit is acceptably good (Jöreskog, Sörbom, 1993; Marsh, Hocevar, 1988). The fit indices obtained in the model created as the independent critical thinking dependent variable of world citizenship and lifelong learning show that the model is within acceptable limits. As a result, both lifelong learning tendency and world citizenship perception predict critical thinking disposition.

Conclusion

Results of the study revealed moderate and low level significant relationships between critical thinking disposition, lifelong learning tendency and world citizenship perception. According to the final result of the research, the effects of lifelong learning and world citizenship on critical thinking were revealed in line with the views of pre-service teachers. Other variables that affect critical thinking can be examined.

Türkiye’de Matematik Eğitiminde Akıllı Tahta Kullanımını İnceleyen Araştırmaların Betimsel İçerik Analizi

Descriptive Content Analysis of Studies Examining the Use of Interactive Whiteboards in Mathematics Education in Turkey

Berna TATAROĞLU TAŞDAN¹

¹Dr., Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Buca Eğitim Fakültesi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye, berna.tataroglu@deu.edu.tr, (<http://orcid.org/0000-0002-5851-6144>)

Geliş Tarihi: 11.10.2021

Kabul Tarihi: 21.12.2021

ÖZ

Bu çalışmada amaç Türkiye’de matematik eğitiminde akıllı tahta kullanımını ele alan araştırmaları içerik analizi yöntemiyle incelemektir. Bu amaçla yapılan tarama sonucunda 36 araştırma belirlenmiştir. Araştırmalar; araştırmanın genel özellikleri (araştırmanın türü, yayın yılı, yayın dili, tercih edilen terim, konu alanı), araştırma amacı, araştırma yaklaşımı, örneklem türü ve düzeyi, veri toplama araçları, uygulanan yöntem ve süresi, ulaşılan sonuçlar bakımından incelenmiştir. İncelenen araştırmaların ağırlıklı olarak makale çalışması olduğu, 2013-2019 yıllarında yığılma gösterdiği, çoğunun yayın dilinin Türkçe olduğu, araştırmalarda akıllı tahta teriminin daha fazla kullanıldığı belirlenmiştir. Çoğu araştırmanın durum tespiti amacıyla yapıldığı, nicel araştırma yaklaşımının daha fazla tercih edildiği, örneklemin ağırlıklı olarak öğrencilerden oluştuğu ve örneklem düzeyinin ortaokul olduğu, geometri konularının daha yoğun olarak ele alındığı, veri toplama aracı olarak en sık tutum ölçeğine başvurulduğu, çoğunlukla 1-5 hafta gibi kısa süreli uygulamaların gerçekleştirildiği ve araştırmaların betimsel ve müdahaleye yönelik sonuçları daha fazla ortaya koyduğu saptanmıştır. Çalışmanın matematik eğitiminde akıllı tahta kullanımına yönelik yapılan araştırmalar ile ilgili bütünsel bir bakış açısı sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Akıllı tahta, matematik eğitimi, içerik analizi.

ABSTRACT

The aim of this study is to examine the studies on the use of interactive whiteboards in mathematics education in Turkey with the method of content analysis. As a result of the scanning carried out for this purpose, 36 studies were determined. The studies were examined in terms of general features of the research (the type of research, publication year, publication language, preferred term, subject area), research purpose, research approach, sample type and level, data collection tools, implementation and its duration, and results. It was determined that the researches examined were mainly articles, accumulated in the years 2013-2019, the language of publication of most of them was Turkish, and the term interactive whiteboard was used more. Most of the research was descriptive study, the quantitative research approach was preferred more, the sample consisted mainly of students, the sample level was secondary school, the geometry subjects were discussed more intensely, the attitude scale was most frequently used as a data collection tool, the implementations were mostly short-term as 1-5 weeks and the studies revealed more descriptive and intervention-oriented results. It is thought that the study will provide a holistic perspective on research on the use of interactive whiteboards in mathematics education.

Keywords: Interactive whiteboard, mathematics education, content analysis.

GİRİŞ

Çağımızda yaşanan hızlı teknolojik değişimlerin etkileri her alanda olduğu gibi eğitimde de görülmektedir. Eğitim ortamlarının teknolojideki bu değişimlerle birlikte yenilenmesi, günün

gereksinimlerine cevap verebilir duruma gelmesi ve eğitim alanında kullanılan teknolojinin ileri düzeye dönüştürülmesi öncelikli konular arasında yer almaktadır (Karasar, 2004). Yenilikçi teknolojilerin eğitim ortamlarına dahil edilmesi ile kullanılmaya başlanan araçlardan biri de akıllı tahtalardır.

Akıllı tahta, projektöre bağlı bir bilgisayar ve yansıtılan görüntüyü gösteren, nesnelere tahtada kolayca hareket ettirilebilmesi veya dönüştürülebilmesi için parmak veya ekran kalemi ile girişe izin veren büyük ve dokunmaya duyarlı bir elektronik tahtadır (Mercer, Hennessy ve Warwick, 2010). Akıllı tahtalar kendi özel yazılımlarını bulundurmasının yanı sıra İnternet, donanım kaynakları ve diğer yazılım programlarından gelen görüntülerin, metinlerin ve eklemelerin öğretmenler ve öğrenciler tarafından doğrudan ekranda birleştirilebildiği ve değiştirilebildiği çok modlu bir ortam sağlar (de Vita, Verschaffel ve Elen, 2018).

Akıllı tahtanın eğitim ortamlarında kullanımının sağladığı katkılar yapılan araştırmalarda ortaya konulmuştur. Akıllı tahta kullanımının öğretme ve öğrenmeyi desteklediği (Kennewell ve Beauchamp 2007; Smith, Higgins, Wall ve Miller, 2005; Wall, Higgins ve Smith 2005), öğrenci merkezli bir yaklaşım ortamı sunarak katılımcıların etkileşimine olanak sağlayıp öğretmenin etkili sunumlar yapmasına olanak verdiği (Geer ve Barnes, 2007), öğrenci motivasyonunu arttırdığı (Beauchamp ve Kennewell, 2008; Glover ve Miller, 2001; Smith ve diğerleri, 2005), ders içeriğinin kaydedilmesine ve dersi kaçıran öğrencilerin dersi takip edebilmesine imkân tanıdığı (Kennewell, 2006) bilinmektedir. Ayrıca araştırmalar akıllı tahtanın öğrenci başarısını arttırdığını (Akçayır, 2011; Aydın, 2017; Dill, 2008; Ekici, 2008; Yorgancı ve Terzioğlu, 2013; Ulaş ve Tuna, 2020) ve öğrencilerin tutumunda olumlu etki yaptığını (Akçayır, 2011; Akgün, 2014; Tataroğlu, 2009; Yorgancı ve Terzioğlu, 2013) da göstermektedir.

Ülkemizde eğitim ve öğretimde fırsat eşitliğini sağlamak ve okullardaki teknolojiyi iyileştirmek amacıyla 2010 yılında Milli Eğitim Bakanlığı ile Ulaştırma Bakanlığı'nın işbirliği içinde yürüttüğü Fırsatları Arttırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi (FATİH) başlatılmıştır. Bu proje dersliklere donanımların sağlanmasını, geniş bant internetin bütün dersliklere ulaştırılmasını, derslere ait e- içeriklerin sağlanmasını, öğretmenlerin bilişim teknolojilerine entegrasyonunu ve içerik geliştirilmesi için web platformlarının kurulması ile proje uygulama desteği de dâhil olmak üzere faaliyetlerin gerçekleştirilmesini finanse eden bir eğitim hareketidir (<http://fatihprojesi.meb.gov.tr/about.html>). Fatih Projesi tüm ülke genelinde uygulanması sebebiyle oldukça kapsamlı ve yüksek bütçeli bir projedir ve bu projenin başarılı olması önemli görülmektedir (Baz, 2017). Projenin hedefleri arasında her derslikte etkileşimli tahta kullanımının sağlanması da yer almaktadır. Bu hedef doğrultusunda, ülkemizin her ilindeki pek çok okula akıllı tahta kurulumu sağlanmıştır. Fatih Projesi'nin hayata geçmesini takiben akıllı tahtaların sınıflarda yaygın biçimde yerini alması ile bu teknolojinin eğitim öğretim ortamlarındaki kullanımı konusundaki çalışmalar yürütülmeye başlanmış ve artan bir ilgi ile devam etmiştir.

Ülkemizde yürütülen ve akıllı tahta kullanımını ele alan araştırmalara bakıldığında farklı disiplinlerin (matematik, fen ve teknoloji, sosyal bilgiler, coğrafya, İngilizce gibi) araştırmalara konu olduğu görülmektedir. Ancak diğer disiplinlere kıyasla matematik dersine yönelik yapılan çalışmaların sayısının fazla olması dikkat çekmektedir (Akgün, Yücekaya ve Dışbudak, 2016; Hebecci, Çelik ve Şahin, 2016). Matematik eğitiminde akıllı tahta kullanımı ile ilgili pek çok araştırmanın yapılmış olması söz konusu araştırmalardaki genel durumu ve eğilimleri görme ihtiyacı yaratmaktadır. Akıllı tahta kullanımı konusunda yapılan araştırmaları inceleyen bazı çalışmalar mevcuttur. Bu araştırmalardan bazıları akıllı tahta ilgili yapılan araştırmalardaki eğilimi belirlerken (Akgün ve diğerleri, 2016; Hebecci ve diğerleri, 2016), bazıları meta analiz yöntemini kullanarak akıllı tahta kullanımının akademik başarı üzerindeki etkisini incelemiştir (Akar, 2020; Gündüz ve Kutluca, 2019). Örneğin Akar (2020) karma yöntemden yararlanarak akıllı tahta kullanımının akademik başarı üzerinde etkisini incelemiştir. 47 deneysel çalışmayı, meta-analiz yöntemi kullanılarak rastgele etkiler modeline göre analiz ettiğinde akıllı tahta kullanımının akademik başarı üzerindeki etki büyüklüğünün pozitif, geniş ve anlamlı olduğunu bulmuştur. Araştırmanın nitel aşamasında farklı alanlarda 20 öğretmen adayı ve 14 öğretmen ile yapılan yarı-yapılandırılmış görüşmeler ile toplanan veriler, betimsel ve içerik analizi yöntemleri kullanılarak analiz edildiğinde akıllı tahtanın olumlu yönleri olarak kalıcı öğrenmeyi sağladığı, görsel ve işitsel öğrenmeyi desteklediği, konuları daha somut hale

getirdiği sonuçları elde edilirken, akıllı tahta kullanımının olumsuz yönleri teması altında öğretmenlerin akıllı tahtayı kullanamaması zaman kaybına ve dersin aksamasına neden olması, öğretmenlerin akıllı tahtanın gölgesinde kalabileceği, akıllı tahtanın öğrenci ve öğretmeni tembelleştireceği ve her şeyi yapan akıllı tahtanın yapmasına alışacağı sonuçları elde edilmiştir. Benzer bir çalışmada Gündüz ve Kutluca (2019) matematik ve fen bilimleri öğretiminde akıllı tahta kullanımının öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisini incelemek amacıyla meta-analiz çalışması gerçekleştirmiştir. Araştırmada 2008-2018 yılları arasında gerçekleştirilmiş 25 çalışma rastgele etkiler modeline göre incelendiğinde, matematik ve fen bilimleri öğretiminde akıllı tahta kullanımının öğrencilerin akademik başarısını arttırmada olumlu yönde ve geniş düzeyde bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Akgün ve diğerleri (2016) Türkiye’de akıllı tahta ile ilgili yapılan çalışmaların eğilimlerini belirlemek için, 2008-2015 yılları arasındaki tez ve makale çalışmalarını içerik analizi ile incelemiştir. Yapılan çalışmaların; 2014-2015 yılları arasında artış gösterdiği ve en fazla çalışmanın Gazi Üniversitesinde yapıldığı, değerlendirme ve görüş inceleme konularının yoğun olarak çalışıldığı, daha çok nitel ve karma araştırma yöntemlerinin kullanıldığı, çalışma gruplarını ağırlıklı olarak ortaokul öğrencilerinin ve öğretmenlerin oluşturduğu, ölçme araçları anket, tutum ve açık uçlu sorulardan sıklıkla yararlandığı saptanmıştır. Hebebe ve diğerleri (2016) eğitim ortamlarında etkileşimli tahta kullanımına yönelik araştırmaları ve eğilimleri belirlemeye çalıştıkları araştırmalarında 49 lisansüstü tezi incelemiştir. İncelenen tezlerde dil olarak genellikle Türkçe’nin tercih edildiği, örneklemin genellikle amaçlı örnekleme tekniğiyle seçilen öğrenci ve öğretmenlerden oluştuğu, nicel ve karma yöntemlerin nitel yöntemlerden daha sık kullanıldığı belirlenmiştir. Ayrıca tezlerde görüşme, başarı testleri, ölçekler ve anketler sıklıkla kullanılan veri toplama araçları arasındayken toplanan verilerin daha çok nicel yöntemlerle analiz edildiği görülmüştür.

Görüldüğü gibi 2016 yılına kadar yapılan akıllı tahta kullanımına ilişkin araştırmaları bütüncül bir şekilde ele alan çalışmalar var olsa da sadece matematik eğitimi alanına özgü olarak yapılan araştırmalara yönelik bir içerik analizi çalışması bulunmamaktadır. Ülkemizde matematik eğitiminde akıllı tahta kullanımını ele alan araştırmalardaki eğilimlerin belirlenmesine yönelik bir çalışmanın ilgili alanda çalışma yapan ve yapmak isteyen araştırmacılara genel eğilimin ne olduğu konusunda bütüncül bir bakış açısı sunacağı düşünülmektedir. Bu fikirden yola çıkılarak yürütülen bu araştırmada, Türkiye’de matematik eğitiminde akıllı tahta kullanımını ele alan araştırmalar içerik analizi yöntemiyle incelenerek mevcut durumun ve eğilimlerin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır:

- Akıllı tahta araştırmalarının genel özellikleri (araştırma türü, yayın yılı, yayın dili, akıllı tahta için tercih edilen terim, çalışılan konu alanı) nelerdir?
- Akıllı tahta araştırmalarının amacına göre dağılımı nasıldır?
- Akıllı tahta araştırmalarında kullanılan araştırma yaklaşımları nelerdir?
- Akıllı tahta araştırmalarında kullanılan örneklem tür ve düzeyi nelerdir?
- Akıllı tahta araştırmalarında kullanılan veri toplama araçları nelerdir?
- Akıllı tahta araştırmalarında kullanılan uygulamalar ve uygulama süreleri nelerdir?
- Akıllı tahta araştırmalarında ulaşılan sonuçlar nelerdir?

YÖNTEM

1.1. Araştırma Deseni

Bu çalışmada Türkiye’de matematik eğitiminde akıllı tahta kullanımını ele alan araştırmalardaki mevcut durumun ve eğilimlerin ortaya çıkarılması amaçlandığından sistematik derleme çalışmalarından biri olan betimsel içerik analizinden (Bellibaş ve Gümüş, 2018) yararlanılmıştır. Betimsel içerik analizi; belirli bir konu üzerinde yapılan çalışmaların ele alınıp eğilimlerinin ve araştırma sonuçlarının tanımlayıcı bir boyutta değerlendirilmesini içeren sistematik çalışmalardır (Çalık ve Sözbilir, 2014). Betimsel içerik analizine dayalı araştırmalar belli bir konu ile ilgili mevcut durumun ne olduğunu özetler, çalışmaların yöntemsel olarak durumunu ortaya çıkarır ve alandaki eksiklikleri giderme konusunda gelecek yapılması planlanan çalışmalara ışık tutar (Bellibaş, 2018).

1.2. Verilerin Toplanması

Bu çalışmada matematik eğitiminde akıllı tahta kullanımı ele alan, 2008-2021 yılları arasında yapılan 36 araştırma incelenmiştir. Ulaşılabilen en eski araştırmanın 2008 yılına ait olması nedeniyle incelenecek araştırmaların yayın yılları 2008-2021 olarak belirlenmiştir. Araştırmalara ulaşmak için öncelikle ULAKBİM Sosyal Bilimler Veri Tabanı ve Türk Eğitim İndeksi (TEİ), Google Scholar ve YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanları ilgili anahtar kelimelerle incelenmiştir. Yayın dili İngilizce olan Türkiye’de gerçekleştirilmiş araştırmaların dahil edilmesi amacıyla Eric ve Science Direct veri tabanlarında da tarama yapılmıştır. “Akıllı tahta”, “etkileşimli tahta”, “interaktif tahta”, “elektronik tahta”, “smartboard” ve “interactive whiteboard”, “matematik ve akıllı tahta”, “matematik öğretiminde akıllı tahta”, “matematik eğitimi akıllı tahta”, “geometri akıllı tahta” gibi farklı anahtar kelimeler ve kombinasyonları ile aramalar yapılarak ilgili araştırmalara ulaşılmıştır. Bu anahtar kelimeler ile ulaşılamayan ancak matematik eğitimi ile ilgili olduğu tespit edilen araştırmalar da (örneğin çember modülünü ele alan Keskin ve Tapan-BROUTIN’İN (2019) çalışması) çalışma kapsamına alınmıştır. Sayısal dersler genelinde yapılan araştırmalar matematik eğitimi dışındaki alanları da kapsamı nedeniyle inceleme dışında bırakılmıştır. İncelenecek araştırmaların belirlenmesinde tam metnine erişilebilir olması, araştırmanın Türkiye’de gerçekleştirilmiş olması, matematik eğitimine özgü olması kriterleri dikkate alınmıştır. Kitap bölümleri ve bildiriler araştırma kapsamına alınmamıştır. İlk taramada 15 yüksek lisans ve 2 doktora olmak üzere 17 teze ve 28 makaleye ulaşılmıştır. Belirlenen 45 çalışmada tezlerden üretilen 9 makale tespit edilerek çıkartılmış ve sonuç olarak 36 araştırma incelemeye alınmıştır (bkz. Ek 1). Son tarama Eylül 2021’de yapılmış ve yeni yayınlanan bir çalışmanın olup olmadığı kontrol edilmiştir.

1.3. Verilerin Analizi

Araştırmaların analizinde önce çalışmalar yazarların soy isimlerine ve yayın yıllarına göre bilgisayarda bir klasör içerisinde kayıt altına alınmıştır. Daha sonra araştırmalara 1’den 36’ya kadar numara verilmiştir. Bu numaralar analiz sürecinin sistematik olarak yürütülmesi amacıyla kullanılmıştır. Verilerin girilmesi amacıyla bir Excel sayfası oluşturulmuş ve Excel sayfasında tabloların satırlarına incelenen araştırmanın numarası, sütunlarına ise araştırma problemleri yazılmıştır. Ardından her bir araştırma problemine göre çalışmalar ayrıntılı bir şekilde incelenerek tablolar doldurulmuştur. Son aşamada, araştırma problemleri çerçevesinde veriler anlamlı bir şekilde düzenlenerek frekans ve yüzde ile çözümlenmiştir. Elde edilen frekanslar ve yüzdeler gibi betimsel istatistikler tablolar halinde sunulmuştur. Yüzdelerin hesaplanmasında yuvarlama yapılması nedeniyle bazı tablolardaki yüzde toplamı 100’den farklıdır. Bazı alt problemlerde ise bir araştırma birden fazla kod altında sayıldığından yüzde toplamı 100’den büyük olmuştur.

Araştırmada matematik eğitiminde akıllı tahta kullanımını ele alan çalışmalara yönelik kapsamlı bir alan yazın taraması yapılarak araştırma güvenilirliği sağlanmaya çalışılmıştır. Araştırmanın geçerliliğini artırmak için araştırmanın yöntem kısmı ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır. Araştırmacının veri kaynaklarıyla uzun süreli etkileşim içerisinde olması sağlanmış, kişisel fikirlerin araştırmaya dahil edilmemesine özen gösterilmiştir. İçerik analizinde güvenilirliğin sağlanması için kategoriler belirlenmiş ve açıkça tanımlanmıştır. Veri analizinin güvenilirliğinin sağlanmasında verilerin ilk analizinden belli bir süre sonra aynı kişi tarafından yeniden analiz edilmesini içeren kararlılık yönteminden (Krippendorff, 1980; Weber, 1985) yararlanılmıştır. Araştırmacı tarafından kodlama dört ay ara ile iki kez yapılmış ve kodlamalar arasındaki uyum yüzdesi hesaplanmıştır. Bu uyum %88 olarak hesaplanmış ve %70’in üzerinde olması çalışmanın güvenilirliğini göstermiştir (Miles ve Huberman, 1994).

BULGULAR

Çalışmaya dahil edilen Türkiye’de yapılan matematik eğitiminde akıllı tahta kullanımını ele alan 36 araştırmanın betimsel içerik analizine ait bulgular belirlenen araştırma soruları çerçevesinde sunulmuştur.

İncelenen araştırmaların genel özelliklerini saptamak amacıyla ilk olarak araştırmaların türlerine göre dağılımı belirlenmiş ve Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. İncelenen Araştırmaların Türlerine Göre Dağılımı

İncelenen araştırmaların türü	f	%	
Tez	Yüksek Lisans	14	39
	Doktora	2	6
Makale	20	55	

Tablo 1’ de görüldüğü gibi incelenen araştırmaların 14’ü yüksek lisans (%39) ve 2’si doktora (%6) olmak üzere toplam 16’sı (%45) tez, 20’si (%55) ise makale çalışmasıdır.

Genel özellikleri kapsamında incelenen araştırmaların yıllara göre dağılımı Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. İncelenen Araştırmaların Yıllara Göre Dağılımı

Araştırmanın türü	Yılı											
	2008	2009	2011	2012	2013	2014	2015	2017	2018	2019	2020	2021
Tez												
Yüksek lisans	2	1	1	-	3	2	-	1	2	2	-	-
Doktora	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1	-	-
Makale	-	-	-	1	3	2	2	5	2	3	1	1
f	2	1	1	1	6	4	2	6	5	6	1	1
%	6	3	3	3	16	11	6	16	14	16	3	3

Tablo 2’ye göre incelenen araştırmalar 2013, 2017 ve 2019 yıllarında yığılmaktadır. Araştırmaların çoğunun 2013-2019 yılları arasında gerçekleştirildiği, 2012 yılına kadar sadece tez çalışmalarının yapıldığı, 2018 yılına kadar ise herhangi bir doktora tezi bitirilmediği görülmektedir. Var olan iki doktora tez çalışması 2018 ve 2019 yıllarında tamamlanmıştır. 2019 yılından sonra sadece makale çalışmalarının yayınlanmış olması, herhangi bir tez çalışması olmaması elde edilen bir başka bulgudur.

Araştırmalar yayın diline göre incelendiğinde Tablo 3 elde edilmiştir.

Tablo 3. İncelenen Araştırmaların Yayın Diline Göre Dağılımı

Yayın dili	Araştırmanın türü					
	Tez		Makale		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Türkçe	15	42	14	39	29	81
İngilizce	1	3	6	16	7	19

Tablo 3’te görüldüğü gibi incelenen araştırmaların çoğu (%81) Türkçe’dir. Araştırmaların %19’u ise İngilizce olarak yazılmıştır. İngilizce olarak yayınlanan araştırmaların sadece 1’i tez çalışması diğerleri ise makale çalışmasıdır.

İncelenen araştırmalarda akıllı tahta için farklı terimlerin kullanıldığı belirlenmiştir. Araştırmalarda tercih edilen terimlere yönelik olarak Tablo 4 elde edilmiştir.

Tablo 4. İncelenen Araştırmaların Tercih Edilen Terime Göre Dağılımı

Tercih edilen terim	Araştırmanın türü					
	Tez		Makale		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Akıllı tahta	12	34	9	25	21	59
Etkileşimli tahta	3	9	5	14	8	23
Interactive whiteboard	1	3	5	14	6	17
Smart board	-	-	1	3	1	3

Tablo 4 incelenen Türkçe araştırmalarda en çok (%59) “akıllı tahta”, daha sonra (%23) “etkileşimli tahta” teriminin tercih edildiğini, İngilizce olarak yayınlanan araştırmalarda ise en çok (%17) “interactive whiteboard”, daha sonra ise (%3) “smartboard” teriminin tercih edildiğini göstermektedir. Araştırma türüne göre de benzer bir eğilimin olduğu ve hem tezlerde hem de makalelerde “akıllı tahta” teriminin daha fazla tercih edildiği görülmektedir.

Tablo 5 araştırmalarda matematik eğitiminin hangi alanındaki konularda çalışıldığına ilişkin bulguları sunmaktadır.

Tablo 5. İncelenen Araştırmaların Konularına Göre Dağılımı

Konu alanı	Araştırmanın türü					
	Tez		Makale		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Geometri	7	20	3	8	10	28
Matematik	5	14	3	8	8	22
Konu belirtilmemiş	5	14	15	42	20	56

Tablo 5’te görüldüğü gibi incelenen araştırmaların çoğunda (%56) herhangi bir konu belirtilmemiştir. Araştırmaların %28’i geometri, %22’si ise matematik konuları üzerine gerçekleştirilmiştir. İki araştırmada ise hem matematik hem de geometri konularının ele alındığı tespit edilmiştir. Araştırma türüne göre konu alanına bakıldığında, tez çalışmalarının çoğunun geometri alanındaki konuları ele aldığı, makale çalışmalarının çoğunda ise konu belirtilmediği görülmüştür.

Araştırmalar amaçlarına göre incelendiğinde Tablo 6 elde edilmiştir.

Tablo 6. İncelenen Araştırmaların Amacına Göre Dağılımı

Amaç	Araştırmanın türü					
	Tez		Makale		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Durum tespiti	4	11	15	42	19	53
Müdahale çalışması	10	28	5	14	15	42
Meta-analiz	1	3	-	-	1	3
Ölçek geliştirme ve ilişkisel inceleme	1	3	-	-	1	3

Tablo 6’da görüldüğü gibi incelenen araştırmaların %53’ü durum tespiti, %42’si müdahale, %3’ü meta analiz ve %3’ü ölçek geliştirme/ilişkisel inceleme amacıyla yapılmıştır. Araştırma türüne göre amaçlara bakıldığında, tez çalışmalarında müdahale çalışmalarının makalelerde ise durum tespiti çalışmalarının fazla olduğu görülmektedir. Meta-analiz ve ölçek geliştirme/ilişkisel inceleme amaçlı çalışmalar ise tez çalışmaları olarak gerçekleştirilmiştir. Müdahale çalışmaları kullanılan yöntem ya da uygulamaların (akıllı tahtada matematik yazılımı kullanımı vb.) etkisini inceleme araştırmalarını içermektedir. Durum tespiti örneklem grubundaki görüş, algı, tutum, deneyim ve benzeri değişkenleri belirlemeye yönelik araştırmalardır. Meta-analiz çalışması benzer çalışmalara ait bulguların

birleştirilip yorumlanmasını içermektedir. Ölçek geliştirme ve ilişkisel inceleme çalışması ise bir ölçek geliştirmek ve bu ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik analizlerini yapmayı amaçlamaktadır. Ayrıca aynı çalışmada öğrenci tutumlarını etkileyen faktörlerin (kaygı, başarı, cinsiyet vb.) araştırılması da amaçlanmıştır.

Araştırmalar kullandığı araştırma yaklaşımları açısından incelendiğinde Tablo 7 elde edilmiştir.

Tablo 7. İncelenen Araştırmaların Araştırma Yaklaşımlarına Göre Dağılımı

Araştırma yaklaşımı	Araştırmanın türü					
	Tez		Makale		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Nicel	7	20	8	22	15	42
Nitel	1	3	11	30	12	33
Karma (Nicel + Nitel)	8	22	1	3	9	25

Tablo 7 araştırmaların %42'sinin nicel, %33'ünün nitel, %25'inin ise karma yöntemlere dayalı olarak yürütüldüğünü göstermektedir. Araştırma türüne göre kullanılan yaklaşımdaki eğilim ise tezlerde karma, nicel, nitel şeklinde makalelerde ise nitel, nicel, karma şeklindedir. Yalnızca bir tane tez çalışmasında nitel, bir tane makale çalışmasında ise karma yöntem tercih edildiği görülmektedir.

İncelenen araştırmalardaki örneklem türüne ilişkin bulgular Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. İncelenen Araştırmaların Örneklem Türüne Göre Dağılımı

Örneklem türü	Araştırmanın türü					
	Tez		Makale		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Öğrenci	14	39	9	25	23	64
Öğretmen	2	6	8	22	10	28
Öğretmen Adayı	1	3	3	8	4	11
Üniversite Öğrencisi (diğer)	-	-	1	3	1	3

Tablo 8'de görüldüğü gibi, incelenen araştırmaların çoğunda (%64) örneklem öğrencilerden oluşmaktadır. Araştırmaların %28'inde öğretmen, %11'inde öğretmen aday ve %3'ünde ise eğitim fakültesi dışındaki fakültelerde öğrenim gören üniversite öğrencileri örneklemde yer almaktadır. İki araştırmada örneklem grubu hem öğrenci hem de öğretmenlerden oluşmaktadır. Araştırma türüne göre örneklem dağılımı hem tez hem de makaleler için benzer olup en çoktan en aza sırasıyla öğrenci, öğretmen, öğretmen aday şeklindedir. Tez çalışmalarının büyük çoğunluğunun öğrenciler ile yürütülmüş olması ulaşılan bir diğer bulgudur.

Araştırmalar örneklem grubunun öğrenim gördüğü ya da öğretim yaptığı düzey açısından da incelenmiş ve Tablo 9 elde edilmiştir.

Tablo 9. İncelenen Araştırmaların Örneklemin Düzeyine Göre Dağılımı

Örneklem düzeyi	Araştırmanın türü					
	Tez		Makale		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
İlkokul (1-4)	-	-	2	6	2	6
Ortaokul (5-8)	11	30	11	30	22	60
Lise (9-12) ve mezun (dersane)	4	11	5	14	9	25
Üniversite	1	3	3	8	4	11
Boş	-	-	1	3	1	3

Tablo 9'da görüldüğü gibi incelenen araştırmaların çoğunda (%60) örneklem grubu ortaokul düzeyindedir. Araştırmaların %25'inde lise düzeyi veya liseden mezun, %11'inde üniversite, %6'sında ise ilkokul düzeyindeki örneklem ile çalışılmıştır. Bir araştırma meta-analiz çalışması olması nedeniyle

örneklem düzeyinin çoklu olduğu görülmüş ve bu çalışma örneklem düzeyi incelemesine dahil edilmemiştir. İki araştırmada ise ortaokul ve lise düzeyindeki örneklem üzerinde bir arada çalışıldığı belirlenmiştir. Araştırma türüne göre örneklem düzeyine bakıldığında, tez çalışmalarında ilkökul düzeyinde hiçbir çalışmanın yapılmadığı, çalışmaların çoğunlukla ortaokul düzeyinde gerçekleştirildiği görülmüştür. Makale çalışmalarının ise ortaokul ağırlıklı olmak üzere her düzeyde örneklem ile çalışıldığı belirlenmiştir.

Tablo 10 incelenen araştırmalardaki veri toplama araçlarının dağılımını göstermektedir.

Tablo 10. İncelenen Araştırmaların Veri Toplama Araçlarına Göre Dağılımı

Veri toplama aracı	Araştırmanın türü					
	Tez		Makale		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Tutum ölçeği	11	30	6	16	17	46
Görüşme	6	16	8	22	14	38
Başarı testi	8	22	3	8	11	30
Diğer ölçekler (örn: Kaygı Ölçeği, İnanç Ölçeği, diğer ölçekler)	4	11	3	8	7	19
Kişisel Bilgi Formu	-	-	3	8	3	8
Öz yeterlik ölçeği	2	6	-	-	2	6
Gözlem	1	3	1	3	2	6
Alan notları	1	3	-	-	1	3

Tablo 10'da görüldüğü gibi, araştırmalarda veri toplama aracı olarak en fazla (%46) tutum ölçeğinin kullanıldığı, bunu takiben sırasıyla görüşme (%38), başarı testi (%30), diğer ölçekler (%19), kişisel bilgi formu (%8), öz yeterlik ölçeği (%6), gözlem (%6) ve alan notlarının (%3) kullanıldığı belirlenmiştir. Veri toplama aracı olarak tez çalışmalarında sırasıyla en çok tutum ölçeği, başarı testi, görüşme kullanılırken, makalelerde ise en çok görüşme ve tutum ölçeği kullanılmıştır. Tezlerde kişisel bilgi formu, makalelerde ise öz yeterlik ölçeği ve alan notları veri toplamada hiç tercih edilmemiştir.

İncelenen bazı araştırmalarda uygulamaların yapıldığı, kimi araştırmada bu uygulamaların yarattığı etkinin incelendiği, kimilerinde ise uygulama sürecindeki durumun tespit edildiği görülmüştür. Bir uygulamayı içeren araştırmalardaki uygulamaların dağılımını ele alındığında Tablo 11 elde edilmiştir.

Tablo 11. İncelenen Araştırmaların Kullanılan Uygulamalara Göre Dağılımı

Kullanılan uygulama	Araştırmanın türü					
	Tez		Makale		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Akıllı tahta kullanımı	6	16	3	8	9	24
Akıllı tahta ve bir matematik/geometri yazılımı kullanımı	4	11	2	6	6	17
Akıllı tahta ile desteklenmiş analogi yöntemi	1	3	-	-	1	3
5E öğrenme modülünün akıllı tahta ortamında uygulanması	-	-	1	3	1	3
FATİH Projesi Matematik Dersi Akıllı Tahta Kullanımı Seminerleri	-	-	1	3	1	3
Uygulama yok	5	14	13	36	18	50

Tablo 11'de görüldüğü gibi incelenen araştırmaların yarısı (%50) bir uygulamayı içermektedir. Araştırmaların %24'ünde akıllı tahta kullanımı, %17'sinde akıllı tahta ve bir matematik/geometri yazılımı kullanımını tercih edilmiştir. Uygulamalar tez çalışmalarında makalelere göre daha fazladır. Matematik yazılımı olarak Nu-Calc. ve Geogebra, geometri yazılımı olarak Geogebra ve Cabri 3D kullanıldığı görülmüştür. Ayrıca akıllı tahta ile desteklenmiş analogi yöntemi, akıllı tahtada 5E öğrenme modülü uygulaması ve FATİH Projesi seminerleri de incelenen araştırmalarda tespit edilen

uygulamalar arasındadır. Araştırma türüne göre kullanılan uygulamalardaki eğilim araştırmaların geneli ile benzerdir.

Söz konusu uygulamalar süre bakımından incelendiğinde Tablo 12'ye ulaşılmıştır.

Tablo 12. İncelenen Araştırmaların Uygulama Sürelerine Göre Dağılımı

Uygulama süresi	Araştırmanın türü					
	Tez		Makale		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
1-5 hafta	10	28	4	11	14	39
10-14 hafta	1	3	3	8	4	11
Uygulama yok	5	14	13	36	18	50

Tablo 12'de görüldüğü gibi incelenen araştırmaların %50'si herhangi bir uygulama içermemektedir. Uygulamalar çoğunlukla (%39) 1-5 hafta gibi kısa süreli, bir kısmı (%11) ise 10-14 haftayı kapsayacak şekilde daha uzun süreli gerçekleştirilmiştir. Hem tez çalışmaları hem de makale çalışmalarında kısa süreli uygulamaların daha çok kullanıldığı görülmektedir. Ayrıca uzun süreli uygulamalar makale çalışmalarında tez çalışmalarına kıyasla daha fazla tercih edilmiştir.

İncelenen araştırmaların ulaştığı sonuçlar düzenlendiğinde Tablo 13 elde edilmiştir.

Tablo 13. İncelenen Araştırmaların Sonuçlarına Göre Dağılımı

Araştırma sonuçları	Araştırmanın türü					
	Tez		Makale		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Betimsel sonuçlar	3	8	12	34	15	42
Müdahaleye yönelik sonuçlar						
Müdahaleye yönelik sonuçlar (olumlu etki)	7	20	4	11	11	31
Müdahaleye yönelik sonuçlar (olumlu etki ve nötr etki)	3	8	1	3	4	11
İlişkisel sonuçlar	3	8	-	-	3	8
Betimsel sonuçlar ve ilişkisel sonuçlar	-	-	3	8	3	8

Tablo 13'te verildiği gibi, incelenen araştırmaların %42'si betimsel, %42'si müdahaleye yönelik, %8'i ilişkisel, %8'i de hem betimsel hem ilişkisel sonuçlar ortaya koymuştur. Tez çalışmalarında müdahaleye yönelik sonuçlara, makale çalışmalarında ise betimsel sonuçlara daha fazla ulaşılmıştır. Betimsel sonuçlar elde eden araştırmalarda (Cansız-Aktaş ve Yavuz-Mumcu, 2019; Koştur ve Türkoğlu, 2017; Sevgi, Taş ve Bayazıt, 2021) akıllı tahta kullanımının görselleştirme ve somutlaştırma sağlayarak öğrenmeyi desteklediği, öğrencilerin ilgi, motivasyon ve derse katılımlarını arttırdığı, sınıf içi etkileşimi arttığı gibi olumlu etkileri ve alt yapı yetersizliği, öğretmenin kullanma becerisindeki eksiklik, hizmet içi eğitim yetersizliği gibi olumsuz yönleri ortaya konulmuştur. Müdahaleye yönelik sonuçlar elde eden araştırmalar (Akçayır, 2011; Çetinkaya, 2019; Tatar, Kağızmanlı ve Zengin, 2015) çoğunlukla (%31) kullanılan uygulamanın olumlu etkileri olduğunu, bir kısmı (%11) (Ekici, 2008; Gür ve Demir, 2017; Uzun, 2013) ise olumlu etkilerin yanı sıra uygulama sonucunda bir değişimin görülmediğini yani nötr etkileri rapor etmişlerdir. Müdahale sonucunun olumlu etkisi olduğunu bildiren çoğu çalışma kullanılan uygulamanın öğrencilerin başarısı ve tutumunu arttığı sonucunu ortaya koymuştur. İlişkisel sonuçlar elde eden araştırmalarda (Demir, 2019; Göksu, 2019) “öğrencilerinin matematik dersinde akıllı tahta kullanımına ilişkin tutumlarının sınıf seviyesi değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği”, “öğretmenlerin etkileşimli tahta kullanımına yönelik tutumlarının cinsiyetlerine, hizmet içi eğitime katılım durumlarına ve görev yerlerine göre farklılaşmadığı ancak hizmet süreleri ile tutumları arasında negatif yönlü bir ilişki olduğu” gibi sonuçlara ulaşılmıştır. Bazı araştırmaların (Gündüz ve Çelik, 2015; Önal ve Demir, 2017; Özgen ve Tum, 2018) hem betimsel hem ilişkisel sonuçları paylaştığı görülmüştür.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada Türkiye’de matematik eğitimi alanında yapılan ve akıllı tahta kullanımını ele alan araştırmalar çeşitli açılardan incelenmiştir. İncelemeler araştırmanın genel özellikleri (türü, yayın yılı, yayın dili, tercih edilen terim, konu alanı), araştırma amacı, araştırma yaklaşımı, örneklem türü ve düzeyi, veri toplama araçları, kullanılan uygulama ve süresi, ulaşılan sonuçlar bakımından gerçekleştirilmiş ve araştırma sorularına cevap aranmıştır. Her bir araştırma sorusuna yönelik bulgular ayrı ayrı ele alınarak sunulmuştur.

Bulgulara dayalı olarak, Türkiye’de matematik eğitiminde akıllı tahta kullanımını ele alan araştırmaların ağırlıklı olarak makale çalışması olduğu, tez çalışmalarında ise yüksek lisans çalışmalarının çoğunlukta olduğu görülmüştür. Araştırmaların en eskisinin 2008 yılına dayandığı ve 2021’e kadar farklı yıllarda farklı sıklıklarla gerçekleştirildiğini söylemek mümkündür. 2008-2012 yılları arasında yüksek lisans tez çalışmaları ile başlayan araştırmalara 2012 yılı itibarıyla makale çalışmalarının da eklenmesiyle konu ile ilgili yayınların sayıca bir ivme kazandığı söylenebilir. Bu durum üzerinde Fatih Projesi ile başlayan ve 2012 yılından sonra da ülke genelinde akıllı tahtalı öğretim ortamının artması etkili olmuş olabilir. Araştırmaların büyük çoğunluğu 2013-2019 yapılırken, doktora tez çalışmalarının 2018 ve 2019 yıllarında tamamlanmış olduğu görülmüştür. Doktora tez çalışmalarının daha uzun bir süreci kapsamı nedeniyle bu sonuç da elde edilen yayın yılına ilişkin diğer sonuçlar ile tutarlıdır. Akgün ve diğerlerinin (2016) de çalışmalarında henüz hiçbir doktora tez çalışmasının bulunmadığını belirtmesi bu sonucun matematik eğitimi dışındaki alanlar ile de benzer olabileceğini düşündürmektedir. İncelenen araştırmaların dil olarak çoğunlukla Türkçe yazılmış olması Türkiye’de gerçekleştirilen çalışmalara odaklanılmış olması nedeniyle beklenen bir sonuçtur. Ancak altısı makale olarak yayınlanan yedi araştırmanın İngilizce dilinde yayınlanmış olması Türkiye’de gerçekleştirilen akıllı tahta araştırmalarının uluslararası alanlarda da yer bulduğunu göstermektedir. İncelenen araştırmaların yayın dili Türkçe olanların “akıllı tahta” terimini “etkileşimli tahta” terimine kıyasla, İngilizce olanların “interactive whiteboard” terimini “smartboard” terimine kıyasla daha fazla tercih ettiği belirlenmiştir. Benzer şekilde, Hebebe ve diğerleri (2016) da tezlerde ele alınan konularla ilgili kelime bulutunu incelediklerinde etkileşimli tahta ifadesi yerine akıllı tahta ifadesinin daha sık kullanıldığını belirlemişlerdir. Akıllı tahta sistemleri ilk zamanlarda bilgisayar-projektör-tahta bağlantısı ile çalışmakta iken zaman içinde bilgisayar özelliğini bardandıran dokunmatik tek bir tahtaya dönüşmüştür. Bu dönüşüm ile akıllı tahta yerine etkileşimli tahta terimi tercih edilmeye başlanmış olabilir. Dolayısıyla da akıllı tahta teriminin daha eski bir geçmişe sahip olması araştırmalarda daha fazla kullanılmış olmasının bir sebebi olabilir. Konu ile ilgili güncel çalışmaların artması ile bu tercihin yön değiştirebileceği düşünülmektedir.

Araştırmalar amaçları bakımından incelendiğinde öğrencilerin tutum, görüş veya algılarını belirlemeye yönelik durum tespiti çalışmalarının (Birişçi ve Uzun, 2014; Keskin ve Tapan-Broutin, 2019; Yıldızhan, 2013) sayısının oldukça fazla olduğu görülmüştür. Bu durum araştırmacıların konu ile ilgili mevcut durumu tespit etme eğiliminden kaynaklanıyor olabilir. Özgen ve Tum (2018) da matematik derslerinde akıllı tahta kullanımı bünyesinde yapılan çalışmaların genellikle öğretmen ve öğrenci görüşlerinin alınmasına yönelik olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca incelenen araştırmalarda (Tunaboş ve Demir, 2017; Ulaş ve Tuna, 2020) bir uygulamanın etkilerinin ya da sürecin araştırıldığı müdahale çalışmalarının oldukça fazla sayıda olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç, Fatih Projesi’nin uygulanmaya başlaması ile akıllı tahtanın öğretim ortamlarında tanınması ve araştırmacılar tarafından akıllı tahta uygulamalarının etkililiğinin araştırılması isteğinin bir sonucu olabilir. Meta-analiz, ölçek geliştirme ve ilişkisel inceleme çalışmaları ise henüz oldukça az sayıdadır. Bu anlamda yapılacak ileriki çalışmalara ihtiyaç olduğu söylenebilir. Araştırma türüne göre amaçlara bakıldığında, tez çalışmalarında müdahale çalışmalarının makalelerde ise durum tespiti çalışmalarının fazla olduğu dikkat çekmektedir. Bu sonuç da tez çalışmalarının daha uzun süreli ve kapsamlı çalışmalar olması ile açıklanabilir.

İncelenen araştırmaların genelinde en çok nicel araştırma yaklaşımının kullanıldığı, bunu takiben nitel yaklaşımın tercih edildiği görülmüştür. Karma yaklaşımları kullanan araştırma sayısı diğerlerine kıyasla en azdır. Araştırma türlerine göre tez ve makale çalışmalarında tercih edilen araştırma yaklaşımında farklılık görülmüştür. Tez çalışmalarında tercih karma, nicel, nitel yöntem şeklinde olurken makale çalışmalarında nitel, nicel, karma şeklindedir. Ulaşılan bu sonuca benzer

şekilde Akgün ve diğerleri (2016) de akıllı tahta kullanımını konu alan tez çalışmalarında en çok karma, makale çalışmalarında en çok nitel çalışma yapıldığını belirtmişlerdir. Hebebe ve diğerleri (2016) ise tez çalışmalarında en çok nicel ve karma araştırma yöntemlerinin tercih edildiğini, nitel araştırma yöntemlerinden çok fazla yararlanılmadığını ortaya koymuşlardır. Alan yazında var olan ve farklı disiplinlerde yapılan akıllı tahta çalışmalarını ele alan araştırmaların sonuçları ile görülen bu benzerlik matematik eğitimi ile diğer alanlardaki araştırmalarda benzer araştırma yaklaşımlarının tercih edildiği şeklinde yorumlanabilir. İncelenen araştırmalarda nitel yöntemlerin daha az, nicel yöntemlerin ise daha fazla tercih edilmiş olmasının, eğitim teknolojilerinde nicel yöntemlerin daha fazla kullanıldığını belirten önceki araştırmaların (Gülbahar ve Alper, 2009; Kurtoğlu ve Seferoğlu, 2014, Tabuk ve diğerleri, 2018) da belirttiği eğiliminin bir sonucu olduğu düşünülmektedir. Araştırmacıların verilere kolay ulaşabilmeleri nicel araştırma sayısının fazla olmasının bir gerekçesi olabilir. Nitel ve karma araştırma yöntemlerinin daha kapsamlı bir araştırma süreci gerektirmesi de bu sonuçlarda etkili olabilir.

Akgün ve diğerlerinin (2016) ulaştığı sonuçlara benzer şekilde bu çalışmada da incelenen araştırmalarda örneklemin çoğunlukla öğrencilerden oluştuğu, örneklemdaki kişilerin (öğrenci veya öğretmen) ağırlıklı olarak ortaokul düzeyinde olduğu saptanmıştır. Akıllı tahtaların ilk olarak lise sınıflarında yerini almış olmasına rağmen araştırmalarda örneklem düzeyinin ağırlıklı ortaokul şeklinde olması, akıllı tahta ile tanışılan ilk yıllarda çok fazla araştırma yapılmadığı, 2012 yılından sonra akıllı tahtanın tüm okullarda yaygınlaşması ile yapılan araştırmaların da sayısının artması sonucu ile uyumludur. Tez çalışmalarının büyük çoğunluğu öğrenciler ile yürütülürken, makale çalışmalarında öğrencilerle gerçekleştirilen çalışmaya yakın sayıda çalışmanın öğretmenlerle yapılmış olduğu görülmüştür. Çalışılan konu alanı bakımında incelendiğinde araştırmaların çoğunda herhangi bir konu alanı belirtilmediği saptanmıştır. Bunun nedeni bu araştırmalarda konu özelinde değil daha genel kapsamda inceleme yapılmış olması olabilir. Konu alanı belirtilen araştırmalarda ise geometri konularının matematik konularına kıyasla daha fazla tercih edildiği belirlenmiştir. Bu durum geometri konularının görselleştirmeye daha elverişli olması ve akıllı tahta uygulamalarının da bu görselleştirmeyi desteklemesi ile açıklanabilir. Serin (2017) öğrenci dikkatini çekmesi, öğrencilerin derse katılmalarına ve yanıt vermelerine olanak tanınması, eğlenceli bir ortam sağlanması nedeniyle akıllı tahta kullanımı ile geometri öğretiminin kolaylaştığını belirtmiştir. Yapılan çalışmalar (Birişçi ve Uzun, 2014; Sevgi, Taş ve Bayazıt, 2021) öğretmenlerin akıllı tahtayı özellikle geometri derslerinde kullanmayı tercih ettiklerini göstermektedir.

İncelenen araştırmalarda veri toplama aracı olarak en fazla tutum ölçeğinin kullanıldığı, bunu takiben sırasıyla görüşme, başarı testi, diğer ölçekler, kişisel bilgi formu, öz-yeterlik ölçeği, gözlem ve alan notlarının kullanıldığı tespit edilmiştir. Tez çalışmalarında sırasıyla en çok tutum ölçeği, başarı testi, görüşme kullanılırken, makalelerde ise en çok görüşme ve tutum ölçeği kullanılmıştır. Bu sonuç araştırmalarda ortaya çıkan tutum, görüş, algılarını belirlemeye yönelik durum tespiti yapma eğilimi ile tutarlıdır. Araştırmalarda gözlem ve alan notları gibi veri toplama araçlarının kullanımının sınırlı kalması, araştırmacıların nitel yöntemleri nicel yöntemlere oranla daha az tercih etmesi ile açıklanabilir.

İncelenen araştırmaların yarısı çalışmalarında bir uygulama kullanmış ve bu uygulamanın etkileri ya da sürecinin incelemesini gerçekleştirmişlerdir. Diğer bir deyişle uygulamaların sadece müdahale çalışmalarında değil bazen de süreçteki durumu tespit etme amacıyla kullanıldığı görülmüştür. Uygulamalar çoğunlukla akıllı tahta kullanımı veya akıllı tahta ve bir matematik/geometri yazılımı kullanımını içermiştir. Uygulamaların tez çalışmalarında daha fazla tercih edildiği görülmüştür. Uygulamalar çoğunlukla 1-5 hafta gibi kısa süreli veya 10-14 haftayı kapsayacak şekilde daha uzun süreli gerçekleştirilmiştir. Uygulama süreleri çalışılan konuya bağlı olarak değişmiştir. Kısa süreli uygulamalarda tek bir kavram/konu (denklem, alan ölçme gibi) öğretimine odaklanılırken uzun süreli uygulamalarda daha kapsamlı konular (geometrik cisimler, çember gibi) ele alınmıştır. Uzun süreli uygulamaların makale çalışmalarında tez çalışmalarına kıyasla daha fazla tercih edildiği görülmüştür. Tez çalışmalarında uzun süreli uygulamaların kullanılmamış olması incelenen tez çalışmalarının yüksek lisans ağırlıklı olması ve bu çalışmaların doktora çalışmalarına kıyasla daha kısa süreli olmasından kaynaklanabilir.

Araştırmalarda ulaşılan sonuçlar bakımından yapılan incelemeye göre, araştırmaların en çok betimsel ve müdahaleye yönelik sonuçları ortaya koyduğu tespit edilmiştir. Bazı araştırmalar ilişkisel, bazıları ise hem betimsel hem ilişkisel sonuçlar ortaya koymuştur. Müdahaleye yönelik sonuçlar elde eden araştırmalar (Akbulut, 2018; İnce, 2008; Kaya, 2013) çoğunlukla kullanılan uygulamanın olumlu etkileri olduğunu, bir kısmı (Gür ve Demir, 2017; Tataroğlu, 2009) ise olumlu etkilerin yanı sıra uygulama sonucunda bir değişimin görülmediğini yani nötr etkileri rapor etmişlerdir. Tez çalışmalarında müdahaleye yönelik sonuçlara, makale çalışmalarında ise betimsel sonuçlara daha fazla ulaşılmıştır. Bu durum tez çalışmalarında uygulamalara daha fazla yer verildiği sonucu ile uyumludur. Betimsel sonuçlar elde eden araştırmalar (Kıralı, 2012; Önal, 2017; Yıldızhan, 2013) akıllı tahta kullanımının görselleştirme, somutlaştırma sağlayarak öğrenmeyi desteklediği, öğrencilerin ilgi, motivasyon ve derse katılımlarını arttırdığı, sınıf içi etkileşimi arttığı gibi olumlu etkilerini ve alt yapı yetersizliği, öğretmenin kullanma becerisindeki eksiklik, hizmet içi eğitim yetersizliği gibi olumsuz yönlerini ortaya koymuştur. Müdahaleye yönelik sonuçlar elde eden araştırmaların çoğunlukla kullanılan uygulamanın olumlu etkileri olduğunu, daha az bir kısmı ise olumlu etkilerin yanı sıra uygulama sonucunda bir değişimin görülmediğini yani nötr etkileri rapor etmişlerdir. Müdahale sonucunun olumlu etkisi olduğunu bildiren çoğu çalışma kullanılan uygulamanın öğrencilerin başarısı ve tutumunu arttığı sonucunu ortaya koymuştur. İlişkisel sonuçlar elde eden araştırmalarda öğrencilerinin matematik dersinde akıllı tahta kullanımına ilişkin tutumlarının sınıf seviyesi değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği, öğretmenlerin etkileşimli tahta kullanımına yönelik tutumlarının cinsiyetlerine, hizmet içi eğitime katılım durumlarına ve görev yerlerine göre farklılaşmadığı ancak hizmet süreleri ile tutumları arasında negatif yönlü bir ilişki olduğu gibi sonuçlara ulaşılmıştır. Bazı araştırmaların hem betimsel hem ilişkisel sonuçları paylaştığı görülmüştür.

Bu araştırma 2008-2021 yılları arasında Türkiye’de matematik eğitiminde akıllı tahta kullanımını ele alan araştırmalar ile sınırlıdır. Ulaşılabilen 36 araştırma betimsel içerik analizi yöntemiyle incelenerek mevcut durumun ve eğilimlerin ortaya çıkarılmasına çalışılmıştır. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda ileriki çalışmalarda akıllı tahtanın yenilikçi teknolojilerin de sunduğu olanaklarla entegre edildiği farklı uygulamaların kullanılması, uygulamaların uzun süreli olması, örneklem düzeyi olarak ilkökul, lise, üniversite düzeyindeki öğrencilerle ve öğretmen/öğretmen adayları ile de çalışılması önerilmektedir. İngilizce dilinde yayınlanacak daha fazla çalışma ile uluslararası alana yapılacak katkının arttırılabileceği düşünülmektedir. Nicel ve karma yöntemlerin yanı sıra nitel yöntemlerin kullanıldığı ve gözlem, alan notları gibi veri toplama araçlarından da yararlanan araştırmaların alana farklı sonuçlara sunarak katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu anlamda konu üzerine derinlemesine araştırmanın yapılacağı doktora tez çalışmalarına ya da makale çalışmalarına ihtiyaç olduğu söylenebilir. Araştırmalar geometri kadar matematik alanından da seçilecek konuların öğretimine odaklanarak ilgili konuya özgü alan yazın ve araştırma sonuçları ile birlikte daha zengin ve kapsamlı sonuçlar sunabilir. Ayrıca meta-analiz, ölçek geliştirme, ilişkisel inceleme yapacak ileriki çalışmalara da ihtiyaç olduğu söylenebilir. Sunulan sonuç ve önerilerin matematik eğitiminde akıllı tahta kullanımı ile ilgilenen öğretmenlere, araştırmacılara ve yetkililere yol göstereceği düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Akar, H. (2020). The effect of smart board use on academic achievement: A meta-analytical and thematic study. *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology*, 8(3), 261-273.
- Akbulut, E. S. (2018). *Ortaokul 7. Sınıf öğrencilerinin cebir konusundaki kavram yanlışlarının giderilmesinde etkileşimli tahta kullanımının etkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İzmir.
- Akçayır, M. (2011). *Akıllı tahta kullanılarak işlenen matematik dersinin sınıf öğretmenliği birinci sınıf öğrencilerinin başarı, tutum ve motivasyonlarına etkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

- Akgün, M. (2014). *Matematik dersinde akıllı tahta kullanımına yönelik öğrenci tutumu ve öğretmen görüşlerinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Akgün, M., Yücekaya, G. K. ve Dışbudak, K. (2016). Türkiye’de akıllı tahta kullanımına yönelik araştırmalar: Bir içerik analizi çalışması. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(1), 73-94.
- Aydın, M. (2017). *Matematik dersinde etkileşimli tahta kullanımının öğrenci başarısı, motivasyonu ve tutumları üzerindeki etkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Elazığ.
- Baz, F. Ç. (2017). FATİH projesi üzerine bir içerik analizi çalışması. *Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi*, 7(2/1), 93-103.
- Beauchamp, G., & Kennewell, S. (2008). The influence of ICT on the interactivity of teaching. *Education and Information Technologies*, 13(4), 305-315.
- Bellibaş, M. Ş. (2018). Sistematik derleme çalışmalarında betimsel içerik analizi. K. Beycioğlu, N. Özer & Y. Kondakçı (Ed.), *Eğitim yönetiminde araştırma* (s.511-532) içinde. Ankara: Pegem Akademi.
- Bellibaş, M. Ş. ve Gümüş, S. (2018). Eğitim yönetiminde sistematik derleme çalışmaları. K. Beycioğlu, N. Özer & Y. Kondakçı (Ed.), *Eğitim yönetiminde araştırma* (s.507-508) içinde. Ankara: Pegem Akademi.
- Birişçi, S., & Uzun, S. B. S. (2014). Mathematics teachers’ views on interactive whiteboard use in their courses: A sample of Artvin province. *Elementary Education Online*, 13(4), 1278-1295.
- Cansız Aktaş, M., & Yavuz Mumcu, H. (2019). Pre-service elementary mathematics teachers’ views on geometric constructions: Building on paper or interactive whiteboard? *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 6(3), 598-611.
- Çalık, M. ve Sözbilir, M. (2014). İçerik analizinin parametreleri. *Eğitim ve Bilim*, 39(174), 33-38.
- Çetinkaya, M. (2019). *Akıllı tahta ile desteklenmiş analogi yönteminin 7.sınıf öğrencilerinin matematik başarıları, bilgilerinin kalıcılığı ve tutumlarına etkisi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- De Vita, M., Verschaffel, L., & Elen, J. (2018). The power of interactive whiteboards for secondary mathematics teaching: Two case studies. *Journal of Educational Technology Systems*, 47(1), 50-78.
- Demir, M. (2019). *Matematik dersinde akıllı tahta kullanımına ilişkin ortaokul öğrencilerinin tutumlarının ve görüşlerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Elazığ.
- Dill, M. J. (2008). *A tool to improve student achievement in Math: An interactive whiteboard*. (Doctoral dissertation). Ashland University.
- Ekici, F. (2008). *Akıllı tahta kullanımının ilköğretim öğrencilerinin matematik başarılarına etkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- Fatih Projesi, Vizyonumuz-Misyonumuz. (2021, 20 Eylül). Erişim adresi: <http://fatihprojesi.meb.gov.tr/about.html>
- Geer, R., & Barnes, A. (2007). Cognitive concomitants of interactive board use and their relevance to developing effective research methodologies. *International Education Journal*, 8(2), 92-102.
- Glover, D., & Miller, D. (2001). Running with Technology: the pedagogic impact of the large-scale introduction of interactive whiteboards in one secondary school. *Journal of Information Technology for Teacher Education*, 10(3), 257-278.

- Göksu, B. (2019). *Ortaokul matematik öğretmenlerinin derslerinde etkileşimli tahta kullanımına yönelik tutumlarının ve öz yeterliklerinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Uşak Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü. Uşak.
- Gülbahar, Y. ve Alper, A. (2009). Öğretim teknolojileri alanında yapılan araştırmalar konusunda bir içerik analizi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42(2), 93-111.
- Gündüz, S. ve Çelik, H. C. (2015). Öğrencilerin matematik dersinde akıllı tahta kullanımına yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 157-174.
- Gündüz, S. ve Kutluca, T. (2019). Matematik ve fen bilimleri öğretiminde akıllı tahta kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına etkisi üzerine bir meta-analiz çalışması. *Journal of Computer and Education Research*, 7(13), 183-204.
- Gür, H. ve Demir, M. K. (2017). Alana özgü hizmetiçi eğitimlerin matematik öğretmenlerinin etkileşimli tahta kullanımına yönelik tutumlarına etkisi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(38), 33-48.
- Hebecci, M. T., Çelik, İ. ve Şahin, İ. (2016). Eğitim ortamlarında etkileşimli tahta kullanımı: Araştırmalar ve eğilimler. *Eğitim Bilim ve Teknoloji Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 55-76.
- İnce, M. (2008). *Students' learning of quadratic equations through use of interactive whiteboard and graphing software*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Middle East Technical University. Ankara.
- Karasar, Ş. (2004). Eğitimde yeni iletişim teknolojileri -İnternet ve Sanal Yüksek Eğitim-. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 3(4), 117-125.
- Kennewell, S. (2006). Reflections on the interactive whiteboard phenomenon: A synthesis of research from the UK. In *Annual Conference of the Association for Active Educational Researchers, Adelaide, Australia*.
- Kennewell, S., & Beauchamp, G. (2007). The features of interactive whiteboards and their influence on learning. *Learning, Media and Technology*, 32(3), 227-241.
- Keskin, M. ve Tapan Broutin, M. S. (2019). Akıllı tahta ortamında uygulanan çember ders modülüne ilişkin öğrenci görüşlerinin incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 14(4), 2495-2514.
- Kıralı, F. N. (2012). Primary school fifth grade students in math are done to comprehend topics teaching smart board applications for student feedback, *International Journal of Electronics; Mechanical and Mechatronics Engineering*, 2(4), 373-378.
- Koştur, M. ve Türkoğlu, H. (2017). Ortaokul matematik öğretmenlerinin matematik derslerinde akıllı tahta kullanımına ilişkin görüşleri. *Başkent University Journal of Education*, 4(1), 84-98.
- Krippendorff, K. (1980). *Content analysis: An introduction to its methodology*. Beverly Hills, CA: Sage Publications.
- Kurtoğlu, M. ve Seferoğlu, S. S. (2013). Öğretmenlerin teknoloji kullanımı ile ilgili Türkiye kaynaklı dergilerde yayımlanmış makalelerin incelenmesi. *Journal of Instructional Technologies and Teacher Education*, 2(3), 1-10.
- Mercer, N., Hennesy, S., & Warwick, P. (2010). Using interactive whiteboards to orchestrate classroom dialogue. *Technology, Pedagogy and Education*, 19(2), 195-209.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd Ed.). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Önal, N. (2017). Use of interactive whiteboard in the mathematics classroom: Students' perceptions within the framework of the Technology Acceptance Model. *International Journal of Instruction*, 10(4), 67-86.

- Önal, N., & Demir, C. G. (2017). The use of the interactive whiteboard in mathematics and mathematics lessons from the perspective of Turkish middle school students. *International Journal of Higher Education*, 6(3), 195-208.
- Özgen, K. ve Tum, A. (2018). Ortaokul öğrencilerinin matematik derslerinde akıllı tahta kullanmaya yönelik tutumlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 7(1), 16-39.
- Serin, H. (2017). The effects of interactive whiteboard on teaching geometry. *International Journal of Social Sciences & Educational Studies*, 4(3), 216-219.
- Sevgi, S., Taş, B. ve Bayazıt, İ. (2021). Ortaokul matematik öğretmenlerinin derslerinde etkileşimli tahta kullanımına yönelik görüşleri. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(1), 285-300.
- Smith, H. J., Higgins, S., Wall, K., & Miller, J. (2005). Interactive whiteboards: Boon or bandwagon? A critical review of the literature. *Journal of Computer Assisted Learning*, 21(2), 91-101.
- Tabuk, M., Aydogdu, A. A., Kalyoncu, A., Erten, D. I., Arslan, K., Kara, N., ve diğerleri (2018). Türkiye'deki bilgisayar destekli matematik öğretimi araştırmaları: Yüksek lisans ve doktora tezlerinin içerik analizi. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(25), 16-38.
- Tatar, E., Kağızmanlı, T. ve Zengin, Y. (2015). Dinamik bir matematik yazılımının öğretmen adaylarının etkileşimli tahta ile ilgili görüşlerine etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 404-417.
- Tataroğlu, B. (2009). *Matematik öğretiminde akıllı tahta kullanımının 10. sınıf öğrencilerinin akademik başarıları, matematik dersine karşı tutumları ve öz-yeterlik düzeylerine etkileri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İzmir.
- Tunaboşlu, C. & Demir, E. (2017). The effect of teaching supported by interactive whiteboard on students' mathematical achievements in lower secondary education. *Journal of Education and*
- Ulaş, A. ve Tuna, A. (2020). Matematik öğretiminde akıllı tahta kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına etkisi. *Online Journal of Mathematics, Science and Technology Education (OJOMSTE)*, 1(1), 31-40.
- Uzun, N. (2013). *Dinamik geometri yazılımlarının bilgisayar destekli öğretim ve akıllı tahta ile zenginleştirilmiş öğrenme ortamlarında kullanımının öğrencilerin akademik başarısına, uzamsal görselleştirme becerisine ve uzamsal düşünme becerisine ilişkin tutumlarına etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Wall, K., Higgins, S., & Smith, H. (2005). 'The visual helps me understand the complicated things': pupil views of teaching and learning with interactive whiteboards. *British Journal of Educational Technology*, 36(5), 851-867.
- Weber, R. P. (1985). *Basic content analysis, quantitative applications in the social sciences*. Beverly Hills, CA: Sage Publications.
- Yıldızhan, Y. H. (2013). Temel eğitimde akıllı tahtanın matematik başarısına etkisi. *Middle Eastern & African Journal of Educational Research*, 5, 110-121.
- Yorgancı, S. ve Terzioğlu, Ö. (2013). Matematik öğretiminde akıllı tahta kullanımının başarıya ve matematiğe karşı tutuma etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(3), 919-930.

EKLER

Ek-1: Çalışmada İncelenen Araştırmalar

- [1] Erener, K. (2018). *Öğrencilerin matematik dersinde etkileşimli tahta kullanımına yönelik tutumlarının nedenlerinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü. Balıkesir.
- [2] Çetinkaya, M. (2019). *Akıllı tahta ile desteklenmiş analogi yönteminin 7.sınıf öğrencilerinin matematik başarıları, bilgilerinin kalıcılığı ve tutumlarına etkisi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- [3] Ekici, F. (2008). *Akıllı tahta kullanımının ilköğretim öğrencilerinin matematik başarılarına etkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- [4] İnce, M. (2008). *Students' learning of quadratic equations through use of interactive whiteboard and graphing software*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Middle East Technical University. Ankara.
- [5] Tataroğlu B. (2009). *Matematik öğretiminde akıllı tahta kullanımının 10. Sınıf öğrencilerinin akademik başarıları, matematik dersine karşı tutumları ve öz-yeterlik düzeylerine etkileri*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İzmir.
- [6] Akçayır, M. (2011). *Akıllı tahta kullanılarak işlenen matematik dersinin sınıf öğretmenliği birinci sınıf öğrencilerinin başarı, tutum ve motivasyonlarına etkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- [7] Gençoğlu, T. (2013). *Geometrik cisimlerin yüzey alanları ve hacmi konularının öğretiminde bilgisayar destekli öğretim ile akıllı tahta destekli öğretimin öğrenci akademik başarısına ve matematiğe ilişkin tutumuna etkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- [8] Kaya, G. (2013). *Matematik derslerinde akıllı tahta kullanımının öğrencilerin dönüşüm geometrisi üzerindeki başarılarına etkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- [9] Uzun, N. (2013). *Dinamik geometri yazılımlarının bilgisayar destekli öğretim ve akıllı tahta ile zenginleştirilmiş öğrenme ortamlarında kullanımının öğrencilerin akademik başarısına, uzamsal görselleştirme becerisine ve uzamsal düşünme becerisine ilişkin tutumlarına etkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- [10] Akgün, M. (2014). *Matematik dersinde akıllı tahta kullanımına yönelik öğrenci tutumu ve öğretmen görüşlerinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- [11] Seyitoğlu, E. (2014). *Akıllı tahta kullanılan matematik dersinden yansımalar*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Trabzon.
- [12] Aydın, M. (2017). *Matematik dersinde etkileşimli tahta kullanımının öğrenci başarıları, motivasyonu ve tutumları üzerindeki etkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Elazığ.
- [13] Akbulut, E. S. (2018). *Ortaokul 7. Sınıf öğrencilerinin cebir konusundaki kavram yanlışlarının giderilmesinde etkileşimli tahta kullanımının etkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İzmir.

- [14] Gündüz, S. (2018). *Matematik ve fen bilimleri öğretiminde akıllı tahta kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına etkisi üzerine bir meta-analiz çalışması*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Diyarbakır.
- [15] Demir, M. (2019). *Matematik dersinde akıllı tahta kullanımına ilişkin ortaokul öğrencilerinin tutumlarının ve görüşlerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Elazığ.
- [16] Göksu, B. (2019). *Ortaokul matematik öğretmenlerinin derslerinde etkileşimli tahta kullanımına yönelik tutumlarının ve öz yeterliklerinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Uşak Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü. Uşak.
- [17] Kırallı, F. N. (2012). Primary school fifth grade students in math are done to comprehend topics teaching smart board applications for student feedback. *International Journal of Electronics; Mechanical and Mechatronics Engineering*, 2(4), 373-378.
- [18] Tatar, E., Zengin, Y. ve Kağızmanlı, T. (2013). Dinamik matematik yazılımı ile etkileşimli tahta teknolojisinin matematik öğretiminde kullanımı. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT)*, 4(2), 104-123.
- [19] Yıldızhan, Y. H. (2013). Temel eğitimde akıllı tahtanın matematik başarısına etkisi. *Middle Eastern & African Journal of Educational Research*, 5, 110-121.
- [20] Yorgancı, S. ve Terzioğlu, Ö. (2013). Matematik öğretiminde akıllı tahta kullanımının başarıya ve matematiğe karşı tutuma etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(3), 919-930.
- [21] Başbüyük, K., Erdem, E., Şahin, Ö., Gökkurt, B., & Soylu, Y. (2014). Opinions of teachers and students about use of smart board in mathematics courses. *Adiyaman University Journal of Educational Sciences*, 4(2), 72-97.
- [22] Birişçi, S., & Uzun, S. B. S. (2014). Mathematics teachers' views on interactive whiteboard use in their courses: A sample of Artvin province. *Elementary Education Online*, 13(4), 1278-1295.
- [23] Gündüz, S. ve Çelik, H. C. (2015). Öğrencilerin matematik dersinde akıllı tahta kullanımına yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 157-174.
- [24] Tatar, E., Kağızmanlı, T. ve Zengin, Y. (2015). Dinamik bir matematik yazılımının öğretmen adaylarının etkileşimli tahta ile ilgili görüşlerine etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 404-417.
- [25] Gür, H. ve Demir, M. K. (2017). Alana özgü hizmetiçi eğitimlerin matematik öğretmenlerinin etkileşimli tahta kullanımına yönelik tutumlarına etkisi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(38), 33-48.
- [26] Koştur, M. ve Türkoğlu, H. (2017). Ortaokul matematik öğretmenlerinin matematik derslerinde akıllı tahta kullanımına ilişkin görüşleri. *Başkent University Journal of Education*, 4(1), 84-98.
- [27] Önal, N., & Demir, C. G. (2017). The use of the interactive whiteboard in mathematics and mathematics lessons from the perspective of Turkish middle school students. *International Journal of Higher Education*, 6(3), 195-208.
- [28] Önal, N. (2017). Use of interactive whiteboard in the mathematics classroom: Students' perceptions within the framework of the Technology Acceptance Model. *International Journal of Instruction*, 10(4), 67-86.

- [29] Tunaboylu, C., & Demir, E. (2017). The effect of teaching supported by interactive whiteboard on students' mathematical achievements in lower secondary education. *Journal of Education and Learning*, 6(1), 81-94
- [30] Kutluca, T. ve Tum A. (2018). Matematik öğretiminde akıllı tahtaların kullanımında karşılaşılan zorluklar. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(40), 183-208.
- [31] Özgen, K. ve Tum, A. (2018). Ortaokul öğrencilerinin matematik derslerinde akıllı tahta kullanmaya yönelik tutumlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 7(1),16-39.
- [32] Cansız Aktaş, M., & Yavuz Mumcu, H. (2019). Pre-service elementary mathematics teachers' views on geometric constructions: Building on paper or interactive whiteboard? *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 6(3), 598-611.
- [33] Keskin, M. ve Tapan Broutin, M. S. (2019). Akıllı tahta ortamında uygulanan çember ders modülüne ilişkin öğrenci görüşlerinin incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 14(4), 2495-2514.
- [34] Kutluca, T., Yalman, M., & Tum, A. (2019). Use of interactive whiteboard in teaching mathematics for sustainability and its effect on the role of teacher. *Discourse and Communication for Sustainable Education*, 10(1), 113-132.
- [35] Ulaş, A. ve Tuna, A. (2020). Matematik öğretiminde akıllı tahta kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına etkisi. *Online Journal of Mathematics, Science and Technology Education (OJOMSTE)*, 1(1), 31-40.
- [36] Sevgi, S., Taş, B. ve Bayazıt, İ. (2021). Ortaokul matematik öğretmenlerinin derslerinde etkileşimli tahta kullanımına yönelik görüşleri. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(1), 285-300.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Renewing educational environments with the changes in technology, making them responsive to the needs of the day, and transforming the technology used in the field of education to an advanced level are among the priority issues (Karasar, 2004). One of the tools that started to be used with the inclusion of innovative technologies in educational environments is interactive whiteboards.

The Movement for Increasing Opportunities and Improving Technology (FATİH), which was carried out in cooperation with the Ministry of National Education and the Ministry of Transport, was launched in 2010 in order to ensure equality of opportunity in education and training and to improve technology in schools in our country. Following the implementation of the Fatih Project, with the widespread use of interactive whiteboards in classrooms, studies on the use of this technology in educational environments has begun and continued with increasing interest.

It is seen in the studies conducted in our country that different disciplines (such as mathematics, science and technology, social studies, geography, English) are the subject of research regarding the use of interactive whiteboards. However, it is noteworthy that there are more studies on mathematics compared to other disciplines (Akgün, Yücekaya & Dışbudak, 2016; Hebebcı, Çelik & Şahin, 2016). The fact that many studies have been conducted on the use of interactive whiteboards in mathematics education creates a need to see the current situation and trends in these studies. Although there are studies that deal with the researches on the use of interactive whiteboards in a holistic way until 2016, there is no content analysis study

for researches specific to the field of mathematics education. In this study, it was aimed to reveal the current situation and trends by examining the studies on the use of interactive whiteboards in mathematics education in Turkey with the content analysis method.

Methods

In this study, 36 studies conducted on the use of interactive whiteboards in mathematics education were examined through descriptive content analysis. In order to reach the research ULAKBIM Social Sciences Database and Turkish Education Index (TEI), Google Scholar, YOK National Thesis Center, Eric and Science Direct databases were searched with different keywords and combinations (both in Turkish and English) such as “smart board”, “interactive whiteboard”, “electronic board”, “mathematics and interactive whiteboard”, “interactive whiteboard in mathematics teaching”, “mathematics education interactive whiteboard”, “geometry interactive whiteboard”. Researches were examined in terms of general features of the research (the type of research, publication year, publication language, preferred term, subject area), research purpose, research approach, sample type and level, data collection tools, implementation and its duration, and results. Within the framework of research problems, the data were arranged in a meaningful way and analyzed with frequency and percentage.

Results

Data analysis showed that 45% of the researches examined were thesis and 55% were articles. It was seen that most of the researches were carried out between 2013-2019, only thesis were carried out until 2012, and no doctoral thesis was completed until 2018. Most of the studies (81%) were in Turkish. 19% of the studies were written in English. In the Turkish studies examined, the term "akıllı tahta" is preferred the most (59%), followed by the term "etkileşimli tahta" (22%). Of the studies, 53% were descriptive, 42% for intervention, 3% for meta-analysis, and 3% for scale development/relational analysis. It was seen that 42% of the studies used quantitative, 33% qualitative and 25% mixed methods.

In most of the studies (64%), the sample consisted of students. Teachers in 28% of the studies, teacher candidates in 11%, and university students studying in faculties other than the faculty of education in 3% were included in the sample. In two studies, the sample group consisted of both students and teachers. In most of the studies (60%), the sample group was at the secondary school level. In 25% of the studies, high school level or high school graduates, 11% university and 6% primary school students were the sample of the research. Since there was one research meta-analysis study, the sample level was found to be multiple and this study was not included in analysis for sample. In two studies, it was determined that the sample at the secondary school and high school level was studied together. Most of the studies (56%) did not specify any subject area. 28% of the studies were carried out on geometry and 22% on mathematics subjects. In two studies, it was determined that both mathematics and geometry were discussed. Attitude scale (46%) was used the most as data collection tool in studies, followed by interview (38%), achievement test (30%), other scales (19%), personal information form (8%), self-efficacy scale (6%), observation (6%) and field notes (3%). Half of the studies (50%) included an implementation. The use of interactive whiteboards was preferred in 24% of the studies, and the use of interactive whiteboards and a mathematics/geometry software was preferred in 17%. In addition, the analogy method supported by the interactive whiteboard, the 5E learning module on the interactive whiteboard and the FATİH Project seminars were the other implementations. These implementations were mostly (39%) short-term, such as 1-5 weeks, and some (11%) were carried out for longer periods, covering 10-14 weeks. 42% of the studies revealed descriptive results, 42% intervention-oriented results, 8% relational results, and 8% both descriptive and relational results.

Discussion and Conclusion

This research is limited to studies dealing with the use of interactive whiteboards in mathematics education in Turkey between the years 2008-2021. 36 studies that could be accessed were examined with the descriptive content analysis method, and the current situation and trends were tried to be revealed. In line with the results obtained, it is recommended for future studies to use different and long-term implementations in which the interactive whiteboard is integrated with the opportunities offered by innovative technologies, and to work with different levels of groups as the sample. It is thought that the contribution to the international field can be increased with more studies to be published in English. In addition, it is thought that researches that use qualitative methods as well as quantitative and mixed methods and data collection tools such as observation and field notes will contribute to the field by presenting different results. In this sense, it can be said that there is a need for doctoral thesis studies or article studies in which in-depth research on the subject will be made. By focusing on the teaching of subjects to be chosen from the field of mathematics as well as geometry, the studies can offer richer and more comprehensive results together with the relevant literature and research results. It can also be said that there is a need for further studies that will conduct meta-analysis, scale development, and relational analysis regarding use of interactive whiteboards in mathematics education. It is thought that the presented results and suggestions will guide teachers, researchers and authorities who are interested in the use of interactive whiteboards in mathematics education.

Temel Eğitim Türkçe Ders Kitaplarındaki Metin-Görsel İlişkisinin Görsel Tasarım Unsurları Bağlamında İncelenmesi

Investigation of The Text-Visual Relationship Used in Basic Education Turkish Lesson Books in terms of Visual Design Elements

Elif İLHAN¹, İlyas YAZAR²

¹ Dr. Öğrencisi, Sınıf Öğretmenliği, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye, ilhanelif35@gmail.com, (<https://orcid.org/0000-0002-5716-2743>)

² Doç. Dr., Temel Eğitim Bölümü, Buca Eğitim Fakültesi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye, iyazar@gmail.com, (<https://orcid.org/0000-0002-6784-289X>)

Geliş Tarihi: 20.10.2021

Kabul Tarihi: 17.12.2021

ÖZ

Ders kitapları, öğrenme-öğretme sürecinde kullanılan temel kaynaklar arasında yer almaktadır. Kitapların öğrenci düzeyine uygun olarak hazırlanması ve öğrenme yaşantılarını desteklemesi oldukça önemlidir. Söz konusu kitaplar, "içerik, dil-anlatım ve görsel tasarım" nitelikleri dikkate alınarak hazırlanmalıdır. Bu araştırmada, 2020-2021 eğitim-öğretim döneminde kullanılan Millî Eğitim Bakanlığı ve SDR İpekyolu Yayınları Türkçe ders kitaplarında bulunan metinlerin, metin-görsel ilişkisi üzerinde durularak metinlerde kullanılan görseller, görsel tasarım unsurlarına göre değerlendirilmiştir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Çalışmada kaynak olarak Özdemir'in (2019) sunduğu görsel tasarım özellikleri değerlendirme ölçütleri temel alınmış ve betimsel analiz ile veriler analiz edilmiştir. Metinlerin görsellerinin çoğunlukla öğrencilerin estetik duyarlılığını ortaya çıkaracak ya da geliştirecek düzeyde olmadığı gözlemlenmiştir. Ayrıca her iki ders kitabında da metinlerde çeşitli görsellerin kullanılmadığı genellikle tek görsel türe yer verildiği görülmüştür. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular, araştırmanın amaçları ve alan yazın çerçevesinde tartışılmış, öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Türkçe öğretimi, Türkçe ders kitapları, metin, görsel tasarım.

ABSTRACT

Textbooks are among the basic resources used in the learning-teaching process. It is very important that the books are prepared in accordance with the level of the students and that they support their learning experiences. The books in question should be prepared by taking into account the "content, language-expression and visual design" qualities. In this research, the texts in the Turkish textbooks of the Ministry of National Education and SDR İpekyolu Publications used in the 2020-2021 academic year were evaluated according to the visual design elements, with an emphasis on the text-visual relationship. Document analysis technique, one of the qualitative research methods, was used in the research. The study was based on Özdemir's (2019) visual design features evaluation criteria. It was analyzed by descriptive analysis. In the research, it was concluded that the visuals of the texts in both textbooks were appropriate and partially appropriate according to the visual design elements. It has been observed that texts visuals are mostly not at a level to reveal or develop students' aesthetic sensitivity. In addition, it has been observed that various visuals are not used in the texts in both textbooks, and only one visual type is generally included. The findings obtained as a result of the research were discussed within the framework of the research objectives and the literature, and suggestions were presented.

Keywords: Turkish teaching, Turkish textbooks, text, visual design.

GİRİŞ

Birey hayatının değişim ve gelişiminin en önemli unsurlarından olan eğitim, tüm toplumlarda üzerinde hassasiyetle durulan konulardan biridir. Toplumların geleceğini şekillendiren bireylerin yetiştirilme süreçleri, onlara yönelik beklentiye dayalı hedeflerin pratiğe yansımalarıyla mümkün olabilmektedir. Bu bağlamda, her toplum kendi öngörülerini doğrultusunda çeşitli programlar uygulamaktadır. Bununla birlikte programlar, her toplumda çağın koşullarına göre sürekli yapılandırılabilen dinamik bir süreç gerektirmektedir. Süreç içinde programların dinamik bir yapıya sahip olması eğitim ve öğretimin geleceği açısından son derece hayattır. Neyin, nereden, nasıl ve niçin öğretilmesi konularında öğretmene kılavuzluk yapan ders programlarının eğitim-öğretim sistemindeki yansımalarıyla pratikte farklı şekillerde karşılanmaktadır. Öğrenme yaşantıları sürecinde, genellikle öğrenciler programın uygulamaya yansıyan ders kitapları ile etkileşim içinde olmaktadır. Bu çerçevede, ders kitapları eğitim-öğretim sürecinde programlar ile öğrenciler arasında köprü kurma ve öğretmene rehberlik etme rolünü üstlenmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] Ders Kitapları Yönetmeliğinde ders kitabı, “her türlü ve derecedeki örgün ve yaygın eğitim kurumlarında okutulması uygun görülen, konuları öğretim programları doğrultusunda hazırlanmış, öğrenim amacı ile kullanılan basılı eserler” şeklinde tanımlanmaktadır (Ders Kitapları Yönetmeliği 2006 md:4). Bu bilgiler ışığında, ders kitapları, öğrenci, öğretmen ve program arasında etkileşime yardımcı olan materyallerden birisi olarak düşünülmektedir. Bu yönüyle de eğitim ve öğretim hedeflerine ulaşmada bir araçtır. Öğrenme ve öğretme süreçleriyle ilişkilidir. Belirli bir öğretim programının uygulanması sırasında etkileşimin sağlanmasında önemli bir materyal olarak kullanılmaktadır.

Kolaç (2003), öğretim programlarındaki bilgilerin ders kitaplarında planlı, düzenli ve aşamalar hâlinde verildiğini belirterek, teknolojik gelişmelere paralel olarak üretilmiş olan ders araç ve gereçlerine rağmen, ders kitaplarının öğretmen ve öğrencilerin vazgeçemediği bir kaynak olma özelliğini koruduğunu ifade etmiştir. Öğrencilerin öğrenme yaşantılarının oluşturulmasında öğretmenden sonra etkili kaynaklar arasında gösterilen ders kitapları, süreç içerisinde öğretmen ve öğrencilere birçok katkı sağlamaktadır. Öğrenme sürecinde sık kullanılan ders kitapları, bilgilerin aşamalı olarak verilmesini sağlar ve öğretmenlerin derslerini planlamasına yardımcı olur. Öğrencilerin derse olan ilgi ve dikkatlerini artırmaya, onların formal öğrenme ortamları dışında da çalışma ve araştırma yapmalarına imkân tanır. Konuları tekrar etme ve pekiştirmelerinde de önemli bir role sahiptir. Eğitimin her kademesinde kullanılan ders kitapları, öğretmen ve öğrencilerin öğrenme-öğretim sürecindeki etkinliklerinin bir düzen içerisinde yürütülmesini sağlayan, öğretim programının amaçlarını gerçekleştirmek için öğrencilere gerekli mesajı veren etkili bir araçtır (Şahin 2014: 33). Hem öğretmen hem de öğrenci açısından destekleyici ve tamamlayıcı bir rolünün olduğunu söylemek mümkündür. Ders kitapları, öğretim programlarının temel aldığı ilkeler doğrultusunda hazırlanan, öğrencinin yaş ve bilgi düzeyine uygun olarak bilişsel, duyuşsal ve devinişsel becerilerle donatılmış etkinlik ve metinlerden oluşmaktadır. Bu yönleriyle de öğretmen ve öğrencilere eğitim ve öğretim sürecinde hem kaynak hem de kılavuz olarak önemli olduğu görülmektedir. Eğitim ve öğretimin her kademesinde kullanılan ders kitaplarının ilkökul sürecinde önemi daha da büyüktür.

Okul öncesi eğitiminden sonra başlayan süreç olarak ilkökul dönemi, okumayı sevme ve okuma alışkanlığı kazanılmasında temel basamak olarak değerlendirilmektedir. İlkokul dönemi yaşam boyu faydalanılacak okuma, yazma, aritmetik, bilişsel, fiziksel, sosyal ve duygusal alanlarda temel becerilerin verilmesi ve gelecek yaşamda okumaya karşı tutumu yönlendirmesi bakımından önemli aşamalardan biri olarak belirtilmektedir (MEB 2019: 8). Bu nedenle ilkökul dönemindeki çocuklar için yazılacak ve basılacak ders kitaplarının, niteliği ön plana çıkmaktadır. İlkokul ders kitapları içinde Türkçe ders kitapları ayrı bir öneme sahiptir. Okuma, anlama, düşünme, düşündüklerini sözlü ve yazılı olarak ifade etme gibi temel becerilerin kazandırıldığı Türkçe dersleri öğrencilerdeki yaratıcılığın ortaya çıkarılmasını ve geliştirilmesini sağlayan uygulamaların yapılması açısından oldukça önem arz etmektedir (Susar Kırmızı ve Kasap 2017: 51). Türkçe derslerinde kullanılan ders kitapları, öğrencilere temel dil

becerilerini kazandırmak için önemli bir işleve sahiptir. Türkçe dersi öğretim programında da (MEB 2019: 8) temel dil becerilerinin ve yeterliliklerinin geliştirilmesi, diğer tüm alanlarda öğrenme, kişisel ve sosyal gelişme ile mesleki becerileri edinmenin ön şartı olarak kabul edilmektedir. Programın bu işlevi, ders kitaplarında yer alan metinler ve metinlerden hareketle hazırlanan etkinlikler yoluyla kazandırılmaya çalışılmaktadır (Çeçen ve Çiftçi 2007: 39). Türkçe ders kitapları içindeki metinlerin öğrencinin dil bilinci ve dil sevgisi kazanmasında da rolü vardır. Türkçe derslerinde bilgidan daha çok beceri geliştirmeye odaklanılmaktadır. Metinler esas alınarak yürütülen okuma ve dinleme eğitimi, konuşma ve yazma çalışmalarına kaynaklık ederek öğrencilerin sözcük dağarcığının gelişmesine katkıda bulunmaktadır. Ayrıca bu tür çalışmaların öğrencilerin etkili iletişim becerilerini geliştirdiği de göz ardı edilmemesi gereken hususlardan biridir (Özdemir 2019: 12).

Ders kitaplarının niteliği, onların süreç içinde kullanımının işlevselliğini de etkilemektedir. İyi hazırlanmış bir ders kitabı, öğrencinin öğrenme motivasyonunu artırır ve eğitim-öğretim faaliyetlerinin de olumlu yönde daha verimli ilerlemesini sağlar. Bu noktada süreç içerisinde ders kitapları “Nasıl olmalıdır?”, “Nasıl hazırlanmalıdır?” tarzındaki sorulara yeterli düzeyde ve çağın gerekleri dikkate alınarak uygun cevaplar aranmaktadır. İyi bir ders kitabının taşıması gereken bazı özellikler vardır. Ülkemizde, Millî Eğitim Bakanlığına bağlı örgün ve yaygın eğitim kurumlarında okutulan ders kitaplarının hazırlanması, incelenmesi, yayımlanması ve dağıtımı ile ilgili tüm detaylar, Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığınca hazırlanan “Ders Kitapları Yönetmeliğinde” belirtilmiştir. Yönetmelikte ders kitaplarının; ders programlarına uygun olarak hazırlanması, konuların belirli bir sistemde işlenmesi ve öğretimi destekleyici unsurlarla beslenerek açık ve anlaşılır hâle getirilmesi, estetik bakımdan yeterli düzeyde ve göz sağlığına uygun olması gerektiği ifade edilmiştir (Keser 2004: 263). Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın ders kitapları hazırlanırken dikkate almış olduğu inceleme ölçütleri “anayasa ve mevzuata uygunluk, içeriğin bilimsel olarak yeterliği, içeriğin eğitim ve öğretim programının kapsamını ve kazanımlarını karşılama yeterliği, görsel tasarımın ve içerik tasarımının öğrenmeyi desteklemesi ve öğrencinin gelişim düzeyine uygunluğu” başlıklarından oluşmaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2008 yılında ders kitaplarını incelemeye yönelik yapılan araştırmada, ders kitabı incelemelerinin genel olarak “fiziksel özellikler (fiziksel standartlara uygunluk, imla), eğitsel tasarım (içerik-sunum sıralaması), görsel sunum ve dil, anlatım (ifade gücü), ölçme ve değerlendirme” olmak üzere dört kategoride yapıldığı görülmektedir (MEB: 6). Ders kitaplarının incelenmesi konusunda “biçimsel görünüm, bilimsel içerik, dil ve anlatım, basım özellikleri ile resim ve şekil boyutları” gibi farklı yaklaşımlar da bulunmaktadır. (Demirel, 2010, Güneş 2002, akt. Özdemir 2019:26). Bu bilgiler dikkate alındığında, ders kitaplarının niteliğine etki eden farklı ve çok sayıda değişkenin olduğu görülmektedir.

Araştırmacılar yukarıda belirtilen değişkenleri göz önünde bulundurarak bazı çalışmalar yapmıştır (Demir, 2008; Uzuner, Aktaş ve Albayrak 2010; Yurtalan 2019). Özellikle yaşam boyu kullanılacak olan dil ve okuryazarlık becerilerinin kazanılmasında önemli aşamalardan biri olan ilköğretimde, sunulan bilginin niteliği ve sunuluş şekli gelecekteki akademik başarıyla da ilişkilidir. Bu bağlamda, Türkçe programı kapsamında hazırlanan metinler ve tasarımı ön plana çıkmakta ve öğrenme yaşantılarının niteliğini etkileyen önemli unsurlar arasında gösterilmektedir. Ders kitaplarında yer alan metinlerin görselleriyle uyumlu olması ve birbirini tamamlayıcı bir rol üstlenmesi oldukça önem arz etmektedir. Görseller, hedef kitlenin özelliklerine uygun olarak ve ilgilerini çekecek şekilde hazırlanmalı, metinle ilişkili olmalıdır. Görsellerin, metnin içeriğinin daha kolay anlaşılmasını sağlama, açıklama, süsleme ve zihinde kalıcılığı sağlama gibi işlevleri bulunmaktadır. Ayrıca 2005 yılından itibaren uygulanan yapılandırmacı öğretim yaklaşımı bağlamında öğrenme ve öğretme sürecinde kulağın yerini alan gözün önemi tüm öğretim ortamlarında ve kademelerinde belirgin bir farklılık oluşturmuş dolayısıyla öğretim materyallerinin hazırlanmasında göze hitap eden unsurlar daha da önemli hâle gelmiştir. Söz konusu değişimin Türkçenin temel dil becerileri arasına “Görsel Okuma ve Görsel Sunu” koduyla girdiği gözlerden irak edilmemelidir. Türkçe ders kitaplarında yer alan

metin ve görsel ilişkisi üzerine yapılan bu çalışmada, 2020-2021 eğitim öğretim yılında kullanılan 3. sınıf Türkçe ders kitaplarından ikisine yer verilmiştir. Bu kitaplardan ilki Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] ders kitabı, diğeri de SDR İpekyolu Yayıncılık tarafından hazırlanan Türkçe ders kitabıdır. Söz konusu kitaplarda yer alan ve çalışmamız için seçilmiş metinlerin görselleri, görsel tasarım unsurlarına göre değerlendirilmiştir.

1. Görsel Tasarım Unsurları

Görsel; gerçeği benzeterek yapmak, gerçek olmayan bir şeyi tanımlamamızı sağlayan görüntü, işaret ya da objenin görsel sunumudur (Güneş 2013: 3). Fotoğraf, resim, karikatür, grafik, kroki, tablo, şema, harita vb. görseller tek başına mesaj aktaran iletişim araçlarıdır. Bu iletişim araçları ders kitaplarında anlamayı kolaylaştıran ve bilginin hatırlanmasını sağlayan yardımcı araçlar olarak yer alırlar (Özdemir 2019: 67). Ders kitaplarındaki etkinliklerin yapılması sırasında görsellerin aynı zamanda temel dil becerileri ile ilişkilendirilmesi ile öğrenme sürecinin etkililiği artırılabilmektedir. Görseller özellikle ilköğretimde ders kitaplarının ilgi çekici olmasını ve okuma isteğinin uyanmasını, öğrencinin kitaba yönelmesini ve kitaba karşı olumlu tutum sergilemesini desteklemektedir. Ders kitaplarındaki görsel tasarımın genel amacı kitabı ilgi çekici hâle getirerek öğrencinin kitaba daha da yaklaşmasını sağlamak şeklinde değerlendirilmektedir. GörSELLİK ve estetik unsurlarının iyi olması çocukların estetik duygularının gelişmesine yardımcı olmaktadır. Görseller aynı zamanda hayal gücünü de etkilemektedir. Bilginin hatırlanmasını sağlama, kavramayı kolaylaştırma gibi işlevleri de bulunmaktadır. Görsel okuryazarlık becerilerinde de olumlu yönde etkisi mevcuttur. Çocukların kitap okuma alışkanlığı kazanmalarında da iyi tasarlanmış kitapların rolü büyüktür (Uzuner vd. 2010: 723). Bu çerçevede, ders kitaplarındaki görseller, öğrencilerin yaş düzeyine ve sosyokültürel özelliklerine uygun, anlaşılır ve net olmalı, görsel tasarım unsurları dikkate alınarak hazırlanmalıdır (MEB 2018: 26-30).

1.1. Tasarım Öğeleri

1.1.1. Çizgi

Çizgi, gözü belirli bir alan ya da bölge etrafında, hareket ettirerek dikkatleri çeken, odaklanmaya yardımcı olan tek boyutlu bir araçtır. Çizgi aynı zamanda bir noktalar bütünüdür. Belirli aralıklarla birbirini takip eden noktalar bir çizgi oluşturur. Her çizginin başlangıç ve bitiş noktası vardır. Bu yönüyle de iki nokta arasındaki hat olarak düşünülebilir (Özsoy ve Ayaydın 2016: 38). Çizgiler yatay, dikey, kırık, dalgalı veya eğik olarak kullanılabilir. Görsellerdeki çizgiler belirlenen amaca uygun kullanılmalıdır. Ders kitaplarında kullanılan görsel öğelerin tasarımındaki çizgilerin, genellikle yön duygusu için kullanımı tercih edilmelidir (MEB 2018:31).

1.1.2. Renk

Türk Dil Kurumu sözlüğünde (TDK Türkçe Sözlük) “cisimler tarafından yansılan ışığın gözde oluşturduğu duyum” olarak tanımlanan renk, “doğrudan ya da üzerine düştüğü nesnelere yansıma, kırılma, soğurulma gibi olaylar sonucu göze ulaşan ışığın, dalga boyuna göre bilinçte uyandırdığı imge” olarak da tanımlanmaktadır (Özsoy ve Ayaydın 2016: 69). Renk teorisinde kırmızı, mavi ve sarı olarak adlandırılan üç ana renk bulunmaktadır. Bu renkler ikili olarak eşit ya da farklı miktarlarda karıştırıldığında olası bütün renkler elde edilebilmektedir. Bu renklerin ikili olarak karışımından elde edilen renklere ise ara renkler denilmektedir. Ara renkler, turuncu (kırmızı+sarı), yeşil (mavi+sarı) ve mor (kırmızı+mavi) olmak üzere üç adettir (Öztuna 2007, akt. Gezer 2019: 600). Renkler etkisine göre de sıcak ve soğuk olarak ikiye ayrılır. Sıcak renkler canlılık hissi verir. Bu renkler kırmızı, turuncu ve sarıdır. Soğuk renkler ise durgunluk ve sakinlik etkisi verir. Mavi, yeşil ve mor soğuk renklerdir (Uzun 2020: 14). Sıcak ve soğuk renkler birbirini tamamlar. Bu nedenle bir tasarımda arada kullanıldıklarında uyum içinde olurlar. Renk, ders kitaplarında görsel zenginliği sağlayan etkili bir tasarım öğesidir. Ders kitaplarında renkler dikkat çekme, odaklanma, zıtlık oluşturma gibi farklı amaçlarla kullanılmaktadır. Görsellerde renklerin net, canlı ve yüksek çözünürlükte kullanılmasına özen gösterilmeli, renk çeşitliliğinde aşırıya

kaçılmamalıdır (MEB, 2018:32). Öğrenmeye katkı sağlaması ve öğrencilerin ilgilerini çekebilecek nitelikte olması da önemlidir.

1.1.3. Şekil-form

Şekil, nesnelerin iki boyutlu hâlleri olarak değerlendirilmektedir. İki boyutlu olduğu için de eni ve boyu vardır. Şekil bir yüzeyin sınırlanarak diğer yüzeyden ayrılmasını da sağlamaktadır (Özsoy ve Ayaydın 2016: 110). Form ise çizgi, renk ve açıklık-koyuluk ile oluşan üç boyutlu biçimdir. Örneğin kare bir şekildir, bu şeklin çizgilerle dokulu hâle getirilmesi, renklendirilmesi, açıklık koyuluklarla detaylandırılması sonucunda masa, defter gibi bir form oluşturulabilir (Buyurgan ve Buyurgan 2012, akt. Özdemir 2019: 77). Ders kitaplarında görsel öğelerde yer alan nesne ve figürlerin renkleri önemli bilgi ve ayrıntıları ön plana çıkaracak, benzerlik ve farklılıklara işaret edecek, estetik duygu uyandıracak biçimde kullanılmalıdır (MEB, 2018: 32). Öğrencinin hayal gücü ve yaratıcılık becerilerini geliştirici olmalıdır.

1.1.4. Doku

Doku, maddelerin dış yüzeyindeki görüntüsü ve bir yüzeyin hissedilmesi ve değerlendirilmesi şeklinde tanımlanabilmektedir (Özsoy ve Ayaydın 2016: 51). Bir yüzeyin kabarıklık derecesi olarak hem gözle hem de dokunarak fark edilme imkânı vardır. Doku, nesnelerin iç yapılarında olan işlevsel özelliklerini dışa vuran yüzeysel etkiler olarak da değerlendirilmektedir. Doku hissedilişine göre görsel ve dokunsal doku olarak ikiye ayrılır. Görme ve dokunma duyularıyla algılanan bir etki olarak düşünülmektedir. Ders kitaplarında görsellerin özelliğine ve türüne göre farklı teknikler kullanılarak görsele üç boyut kazandırılması ve gerçeklik hissi uyandırılmalıdır (MEB 2018: 32).

1.1.5. Boşluk (Espas)

Boşluk sözlük anlamı olarak aralık anlamına gelmektedir. Tasarımda boşluk gerekli yerlerde kullanıldığında tasarımın en önemli parçası hâline gelebilir. Boşluk-doluluk dengesi bu noktada ön plana çıkmaktadır (Özsoy ve Ayaydın 2016: 144). Boşluklar tasarımcı tarafından bilinçli bırakılacağı gibi rastgele de bırakılabilir. Ders kitaplarında bulunan içeriklerde sözel/yazılı veya görsel unsurlarla doldurulmayan boş kısımlar ve materyallerle doldurulan bölümler öğrenmeye katkı sağlayacak şekilde tasarlanmalıdır. Açık ve kapalı alanlar dengeli bir biçimde verilmelidir. Belli bir amaca yönelik değilse boş alanlar veya sayfalar bırakılmamalıdır (MEB 2018: 27).

1.2. Tasarım İlkeleri

1.2.1. Bütünlük

Sözlükte, görsel sanatlarda bütünlük “öğelerin uyumlu olarak bir araya gelmesi” şeklinde tanımlanmaktadır (Türk Dil Kurumu [TDK] Türkçe Sözlük). Etkili bir tasarım için bütünlük ilkesi oldukça önemlidir. Bir tasarımın tamamlanmış olabilmesi için bütünlük ilkesine ulaşması gerekir. Bütünlük ilkesi sağlanamamış bir tasarımın görsel olarak tamamlanmış hissi vermesi çok mümkün değildir. Bütünlük görseldeki dengedir. Tasarım unsurları birbiriyle doğru ilişki içindeyse ve görsel bir denge oluşturulmuşsa o tasarım için bütünlükten söz edilebilir (Özsoy ve Ayaydın 2016: 224). Görseli oluşturan unsurlar arasında bütünsel bir ilişki kurulması gereklidir. Ders kitaplarında görseller anlamayı, kavramayı ve yorumlamayı kolaylaştıracak şekilde bütünlük içinde verilmeli, unsurlar birbiriyle ilişkili olacak şekilde tasarlanmalıdır (MEB 2018: 32).

1.2.2. Tekrar

Aynı yöndeki çizgilerin hareketi, bir arada bütün olarak daha hızlı algılanmaktadır. Birinden diğerine devam edip giden etki doğal ilişkiler biçiminde duyumsanır (Alpan 2008: 89). Ders kitaplarında sayfa düzeni, yazı karakteri, satır ve kenar boşluğu gibi öğeler kitabın tamamında kullanılarak devamlılık sağlanmalıdır. Ders kitaplarında kullanılan görseller, konunun

niteliğine ve türüne bağlı olarak kitap bütününde tutarlı, bütünlük ve devamlılık ilişkisi içinde olmalıdır (MEB 2018: 29).

1.2.3. Uygunluk

Ders kitaplarında kullanılan görseller, metnin amacına ve öğrenci düzeyine uygun olmalıdır. Metnin anlaşılmasını destekleyecek ve yetecek kadar görsel kullanılmalıdır. Görsellerin öğrencilerin hoşuna gitmesi, dikkatini çekmesi ve anlaşılır olması önemlidir. Öğrencilerin sanatsal gelişim düzeylerine uygun görseller tasarlanmalıdır (Özdemir: 2019: 71-73).

1.2.4. Vurgu

Vurgu, bir ögenin diğerlerine göre baskın olması, ana konunun ön plana çıkarılmasıdır. Nokta, çizgi, renk, boşluk, şekil vb. tüm tasarım öğeleri ile vurgu oluşturulabilir. Farklı şekillerde vurgular oluşturulabilir. Örneğin zıtlıklarla ve sıra dışı unsurlarla vurgu sağlanabileceği gibi boyut, açıklık-koyuluk etkisi ile de vurgu yapılabilir (Özsoy ve Ayaydın 2016: 202).

1.2.5. Denge

Denge çeşitli şekillerde sınıflandırılmaktadır. Yaygın olarak kullanılan denge çeşitleri simetrik ve asimetric dentedir. Bir görsel tasarım, hayali bir eksenle ikiye bölündüğünde, eksenin iki yanındaki görsel elemanlar aynı ve/veya eksene aynı uzaklıkta ise bu tasarımda simetrik denge hâkimdir. Asimetric dengede ise hayali eksenin iki yanındaki görsel elemanlar birbirinden farklı veya eksene farklı uzaklıktadır (Özsoy ve Ayaydın 2016: 185). Ders kitaplarında görsel unsurlar rastgele yerleştirilmemeli, yatay ve dikey olarak materyale eşit ağırlıkta dağıtılmasına ve dengeli bir biçimde verilmesine dikkat edilmelidir. Görsellerde simetrik denge ve asimetric denge bütünlük göz önünde bulundurularak uygun şekilde kullanılmalıdır (MEB 2018: 32).

VERİLERİN TOPLANMASI

Verilerin toplanmasında nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır (Yıldırım ve Şimşek 2018: 189). Türkçe ders kitaplarındaki metinleri görsel tasarım unsurları incelemeyi amaçlayan çalışmada, 2020-2021 yılında okutulmakta olan ilkökul 3. sınıf MEB ve SDR İpekyolu Yayıncılık Türkçe ders kitaplarında bulunan toplam on altı metin incelenmiştir. Bu metinlerin ikisi şiir, sekizi hikâye edici metin, altısı ise bilgi vermeye yönelik hazırlanmış metinlerdir. Bu metinlerin görsel türlere göre dağılımı ise fotoğraf, dijital çizim ve illüstrasyon biçimindedir. Çalışmamızda illüstrasyon kelimesi çizim ya da herhangi bir görseli tanımlamanın ötesinde görsel bir materyal türü olarak değerlendirilmiştir. Dinleme/izleme metinleri ile serbest okuma metinleri çalışmanın içeriğine dahil edilmemiştir. Örnek incelemesi yapılan ders kitaplarında yer alan her temadan bir metin random yöntemle seçilmiş ve seçilen metinlerin görselleri, görsel tasarım unsurları açısından incelenmiştir. Değerlendirmede kaynak olarak Özdemir'in (2019) sunduğu görsel tasarım özellikleri ölçütleri dikkate alınmıştır. İncelemesi yapılan metinler ve metin türleri Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. MEB Ve SDR Yayınları Görsel Tasarım İncelemesi Yapılan Metinler Ve Türleri

Tema Grubu	Tema Adı	Kitap Adı	Metin Adı	Türü
Zorunlu	Millî Mücadele ve Atatürk	MEB SDR	Şahin Bey Bırcık Anıtkabir'de	Bilgilendirici Bilgilendirici
Zorunlu	Erdemler	MEB	Ormanlar Kralı	Hikâye Edici

Zorunlu	Milli Kültürümüz	MEB SDR	Çayda Çıra Anadolu Üstüne	Hikâye Edici Hikâye edici
Seçmeli	İletişim	MEB SDR	İşaret Dilini Tanıyalım Mektuplarımı Uçur Bana	Bilgilendirici Bilgilendirici
Seçmeli	Bilim ve Teknoloji	MEB SDR	Uzaya İlk Yolculuk Saatlerimiz	Hikâye Edici Şiir
Seçmeli	Çocuk Dünyası	MEB	Geceyi Sevmeyen Çocuk	Hikâye Edici
Seçmeli	Sağlık ve Spor	MEB SDR	İzcilik Futbol Nedir?	Bilgilendirici Bilgilendirici
Seçmeli	Birey ve Toplum	MEB SDR	Okula Dönüş Ben Kendimi İfade Edebilirim	Şiir Hikâye Edici
Seçmeli	Vatandaşlık	SDR	Uzaylı Rola Türkiye'yi Geziyor	Hikâye Edici
Seçmeli	Doğa ve Evren	SDR	Çalışkan Gün Işıkları	Hikâye Edici

BULGULAR

Araştırmada, ilkokul 3. sınıf Türkçe ders kitaplarında bulunan, her temadan seçilmiş metinlerin görselleri, görsel tasarım unsurlarına göre incelenmiştir. İnceleme sonucu aşağıdaki bulgulara ulaşılmış ve elde edilen bulgular yorumlanmıştır.

Tablo 2. 1. Temada İncelenen Metinlere Ait Bulgular

Ölçüt	Kitap Adı	Evet	Kısmen	Hayır
1. Görseller sözel metnin anlaşılmasını desteklemektedir.	MEB SDR	✓	✓	
2. Metnin anlaşılmasını sağlamaya yetecek kadar görsel kullanılmıştır.	MEB SDR	✓	✓	
3. Konunun özelliğine uygun çeşitli görseller kullanılmıştır.	MEB SDR			✓ ✓
4. Görseller öğrencinin düzeyine uygundur.	MEB SDR	✓ ✓		
5. Görseller anlaşılır ve nettir.	MEB SDR	✓	✓	
6. Görseller öğrencide estetik bir duyarlılık geliştirecek niteliktedir.	MEB SDR		✓	✓
7. Görseller gerçeğe uygundur.	MEB SDR	✓ ✓		
8. Görseller en fazla beş renkten oluşmaktadır.	MEB SDR	✓ ✓		
9. Görseller tasarımda denge ilkesine uygundur.	MEB SDR	✓ ✓		
10. Görseller tasarımda bütünlük ilkesine uygundur.	MEB SDR	✓	✓	
11. Görsellerde orantıya dikkat edilmiştir.	MEB SDR	✓ ✓		
12. Görsellerde vurgulanmak istenen unsur öne çıkarılmıştır.	MEB SDR		✓ ✓	

Tablo 2, her iki ders kitabının birinci teması olan “Birey ve Toplum” da yer alan metinlerin inceleme sonucunu göstermektedir.

3. sınıf MEB Türkçe ders kitabında, birinci temada bulunan “Okula Dönüş” şiiri incelenmiştir. İnceleme sonucunda metnin anlaşılmasına kısmen yetecek kadar görsel kullanıldığı ve görselin sözel metnin anlaşılmasını kısmen desteklediği düşünülmektedir.

Metinde kullanılan görsel okul ortamını anlatmaktadır ancak sadece okul bahçesi görülmektedir. Okul içinden öğrenme-öğretme ortamına da yer verilmeli, okul ortamı bütüncül bir şekilde metinle ilişkili olarak görselde sunulmalıdır. Metinde “çalış, oku, yaz ve emekten” söz edilmesi nedeniyle sınıf içi etkinlik ve ortam görselleri kullanılmasının daha uygun olacağı düşünülmektedir. Ayrıca Okula Dönüş şiirinde okuldan çok yaz tatili anlatılmış, başlıkla metin arasında ve metinle görsel arasında tam bir bütünlük bulunmamaktadır. Şiirde hse vurgu yapılmak istenmiştir ancak yaz tatilinin daha fazla ön planda olmasından dolayı vurgulanmak istenen unsur kısmen öne çıkmıştır.

Görselin en fazla beş renkten oluştuğu ve aşırı renkliliğin bulunmadığı gözlenmiştir. Tasarım denge ilkesine uygundur. Nesnelere ve renkler dengeli bir şekilde yerleştirilmiş, orantıya da dikkat edilmiştir. Görsel, öğrenci düzeyine ve gerçeğe uygundur ancak kısmen ışık ve aydınlatma yetersiz olduğu için kısmen anlaşılır ve net olarak değerlendirilmiştir.

Şiirde tek bir görsel kullanılmıştır. Kullanılan görselin türü fotoğraftır. Bu bağlamda, konunun özelliğine uygun farklı görsel türlerin bulunmadığı gözlenmiştir. Işık, gölge, doku, ton gibi unsurlar kullanılmadığı için görselin öğrencide estetik bir duyarlılık geliştirecek nitelikte olmadığı düşünülmektedir.

3. sınıf SDR Türkçe ders kitabında, 1. temada bulunan “Ben Kendimi İfade Edebilirim” hikâye edici metni incelenmiştir. İnceleme sonucunda, metnin anlaşılmasına yetecek kadar görsel kullanıldığı ve görsellerin sözel metnin anlaşılmasını desteklediği düşünülmektedir. Görsellerde aşırı renkliliğin bulunmadığı gözlenmiştir. Tasarımda denge ve bütünlük ilkelerine uyulmuş, orantıya da dikkat edilmiştir. Görseller, öğrenci düzeyine ve gerçeğe uygun olup anlaşılır ve nettir. Sıcak renkler, tonlamalar ve doku unsurlarından yararlanılarak görselle estetik bir sunuş kazandırılmaya çalışılmıştır. Bu nedenle öğrencilerin hayal gücü becerilerinin gelişmesini kısmen desteklemektedir. Metinde vurgulanmak istenen “Cihan ve Yaşadığı Problem” olarak düşünüldüğünde görsellerde kısmen ön plana çıktığı söylenebilir. Cihan her görselde yer almıştır fakat bazı görsellerde Cihan’ın yaşadığı problemin tam olarak vurgulanmadığı düşünülmektedir.

Konunun özelliğine uygun farklı görsel türleri kullanılmamıştır. Metinde toplamda beş görsel vardır ve hepsi dijital çizimdir.

Tablo 3. 2. Temada İncelenen Metinlere Ait Bulgular

Ölçüt	Kitap Adı	Evet	Kısmen	Hayır
1. Görseller sözel metnin anlaşılmasını desteklemektedir.	MEB SDR		✓ ✓	
2. Metnin anlaşılmasını sağlamaya yetecek kadar görsel kullanılmıştır.	MEB SDR	✓ ✓		
3. Konunun özelliğine uygun çeşitli görseller kullanılmıştır.	MEB SDR			✓ ✓
4. Görseller öğrencinin düzeyine uygundur.	MEB SDR	✓ ✓		
5. Görseller anlaşılır ve nettir.	MEB SDR	✓ ✓		
6. Görseller öğrencide estetik bir duyarlılık geliştirecek niteliktedir.	MEB SDR		✓	✓
7. Görseller gerçeğe uygundur.	MEB SDR	✓ ✓		
8. Görseller en fazla beş renkten oluşmaktadır.	MEB SDR	✓	✓	
9. Görseller tasarımda denge ilkesine uygundur.	MEB SDR	✓ ✓		

10.	Görseller tasarımda bütünlük ilkesine uygundur.	MEB SDR	✓ ✓	
11.	Görsellerde orantıya dikkat edilmiştir.	MEB SDR	✓ ✓	
12.	Görsellerde vurgulanmak istenen unsur öne çıkarılmıştır.	MEB SDR	✓	✓

Tablo 3, her iki ders kitabının ikinci temasında metinlerin inceleme sonucunu göstermektedir. MEB ders kitabının ikinci teması “Millî Mücadele ve Atatürk”, SDR Yayıncılık’ın ise “Millî Kültürümüz” dür.

3. sınıf MEB ders kitabında, ikinci temada bulunan “Şahin Bey” metni incelenmiştir. İnceleme sonucunda, metnin anlaşılmasını desteklemek üzere üç görsel kullanıldığı gözlenmiştir. Görseller sözel metnin anlaşılmasını kısmen desteklemektedir. Metinde yer alan bilgiler ve Şahin Bey ile ilgili kullanılan fotoğrafların seçiminde daha özenli davranılması gerektiği; metin görsel ilişkisi bağlamında, görseller üzerinden metni anlamlı hâle getirme noktasında tam olarak yeterli olmadığı düşünülmektedir. Görsellerin hepsinin türü fotoğraf olduğu için görsel çeşitliliğinin bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Görsellerde aşırı renklilik bulunmamaktadır. Denge ve orantı mevcuttur. Görsellerde bütünlük içinde geçişler yapılmıştır. Görseller öğrenci düzeyine ve gerçeğe uygun olup, anlaşılır ve nettir. Metinde vurgulanmak istenen unsur “Şahin Bey” kullanılan üç görselin ikisinde ön plana çıkarılmıştır.

Görsellerde ışık, gölge, doku, ton, boyut gibi unsurların yeterli düzeyde kullanılmadığı, öğrencilerin yaratıcılık ve hayal gücü becerilerini desteklemediği düşünülmektedir. Bu bağlamda, kullanılan görsellerin öğrencide estetik bir duyarlılık geliştirecek nitelikte olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

3. sınıf SDR ders kitabında, ikinci temada bulunan “Anadolu Üstüne” metni incelenmiştir. İnceleme sonucunda, metnin anlaşılmasına yetecek kadar görsel kullanıldığı ancak kullanılan görsellerin sözel metnin anlaşılmasını kısmen desteklediği görülmüştür. Metin görsel ilişkisine her görselde dikkat edilmediği gözlenmiştir. Ayrıca ilk görselin seçiminde, metnin içeriği bağlamında daha itinalı davranılması gerektiği düşünülmektedir.

Görselin en fazla beş renkten oluşması ölçütüne kısmen uyulduğu düşünülmektedir. Tasarımda denge ilkesine uygundur. Aynı doku ve renkler kullanılarak, renklerin ara tonlarından yararlanarak nesnelere arası geçiş yapılmıştır. Bütünlük ilkesine de uygun olduğu düşünülmektedir. Orantıya dikkat edilmiş, görseller perspektife uygun şekilde çizilmiştir. Görseller öğrenci düzeyine ve gerçeğe uygun olup, anlaşılır ve nettir. Görsellerin renkleri canlı, net ve sıcaktır. Sıcak renkler, tonlamalar ve doku unsurlarının kullanılması, görsel estetik bir anlayış geliştirebilme özelliğini kısmen kazandırmıştır. Metinde vurgulanmak istenen unsur kısmen ön plana çıkarılmıştır.

Konunun özelliğine uygun farklı görsel türler kullanılmamıştır. Metinde toplamda üç görsel vardır ve hepsinin türü dijital çizimdir.

Tablo 4. 3. Temada İncelenen Metinlere Ait Bulgular

Ölçüt	Kitap Adı	Evet	Kısmen	Hayır
1. Görseller sözel metnin anlaşılmasını desteklemektedir.	MEB SDR	✓	✓	
2. Metnin anlaşılmasını sağlamaya yetecek kadar görsel kullanılmıştır.	MEB SDR	✓	✓	
3. Konunun özelliğine uygun çeşitli görseller kullanılmıştır.	MEB SDR			✓ ✓
4. Görseller öğrencinin düzeyine uygundur.	MEB SDR	✓ ✓		

5.	Görseller anlaşılır ve nettir.	MEB SDR	✓ ✓	
6.	Görseller öğrencide estetik bir duyarlılık geliştirecek niteliktedir.	MEB SDR		✓ ✓
7.	Görseller gerçeğe uygundur.	MEB SDR	✓	✓
8.	Görseller en fazla beş renkten oluşmaktadır.	MEB SDR	✓	✓
9.	Görseller tasarımda denge ilkesine uygundur.	MEB SDR	✓ ✓	
10.	Görseller tasarımda bütünlük ilkesine uygundur.	MEB SDR	✓ ✓	
11.	Görsellerde orantıya dikkat edilmiştir.	MEB SDR	✓	✓
12.	Görsellerde vurgulanmak istenen unsur öne çıkarılmıştır.	MEB SDR	✓	✓

Tablo 4, her iki ders kitabının üçüncü temasında metinlerin inceleme sonucunu göstermektedir. MEB ders kitabının üçüncü teması “Erdemler”, SDR Yayıncılık’ın ise “Sağlık ve Spor” dur.

3. sınıf MEB ders kitabında, üçüncü temada bulunan “Ormanlar Kralı” metni incelenmiştir. Görselin sözel metnin anlaşılmasına katkısı metnin giriş ve son bölümleriyle sınırlıdır. Gelişme bölümünde anlatılan yaşlı adamın söylediklerini uygulayan kaplan, fil, kelebek ve tavşanın yaşadıkları tam olarak ifade edilmemiştir. Metin görsel ilişkisinde görseller metnin akışına göre alan kullanımı da dikkate alınarak yerleştirilmiş olsa da sadece filin bulunduğu görselin yerleştirilmesinde metin görsel ilişkisi bakımından özensiz davranılmıştır. Ayrıca metnin ilgili bölümünde tavşan ve başarısı öne çıkarılmakta olduğu için fil yerine tavşan görselinin olması daha anlamlı olacaktır. Metnin sonunda yer verilen görselin de metnin içeriği ve metinde geçen olayın kahramanlarını yansıtmada noktasında, metin-görsel ilişkisi bağlamında yeterince özenli davranılmadığı görülmektedir. Bu nedenle metnin anlaşılmasına görsellerin kısmen katkı sunduğu düşünülmektedir.

Metnin anlaşılmasını kısmen sağlamaya yetecek kadar görsel kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca görsellerde dijital çizimlere yer verilmesi, başka görsel türlerinin bulunmadığı gözlenmiştir. Görseller anlaşılır ve nettir. Sıcak renkler, tonlamalar, doku unsurları kullanılan görsellerde görsel estetik bir anlayış geliştirebilecek özellik kısmen kazandırılmaya çalışılmıştır. Görsellerde genel olarak aşırı renkliliğe rastlanmamıştır. Renklerin yoğunluğu ve nesnelere sayfaya denge ilkesine uygun şekilde dağıtılmıştır. Bütünlük ilkesine uygundur. Doku ve renk benzerliği yapılarak ve renklerin ara tonlarından da yararlanarak nesnelere arasında geçişler yapılmıştır. Orantıya dikkat edildiği ama bunun her görselde uygulanmaması nedeniyle metnin anlaşılmasına katkısı kısmen olarak değerlendirilmiştir. Görsellerde vurgulanmak istenen unsurun kısmen ön planda olduğu düşünülmektedir. Metinde bulunan tavşanın aklını kullanarak gerçekleştirdiği olay tam olarak ifade edilmemiştir. Vurgulanmak istenen unsur ancak metin okunduğu zaman anlaşılmaktadır. Görseller genel olarak gerçeğe uygundur ancak filin olduğu görsel gerçeğe tam olarak uygun bulunmamıştır. Sadece rengi gerçeğe uygun olarak değerlendirilmiştir.

3. sınıf SDR ders kitabında, üçüncü temada bulunan “Futbol Nedir?” metni incelenmiştir. İnceleme sonucunda, metnin anlaşılmasına yetecek kadar görsel kullanıldığı ve görsellerin sözel metnin anlaşılmasını desteklediği düşünülmektedir. Görselin en fazla beş renkten oluşması ölçütüne dikkat edildiği ancak bütün görsellerde uyulmadığı düşünülmektedir. Tasarım denge ve bütünlük ilkelerine uygundur. Aynı doku ve renkler kullanılarak, renklerin ara tonlarından yararlanarak nesnelere arası geçiş yapılmıştır. Orantıya dikkat edilmiş, perspektife uygun şekilde çizilmiştir. Görseller öğrenci düzeyine ve gerçeğe uygun olup, anlaşılır ve nettir. Sıcak renkler,

tonlamalar, boyut, doku unsurları kullanılarak hazırlanan görselde estetik bir anlayış kısmen geliştirilmeye çalışılmıştır. Metinde vurgulanmak istenen unsur futboldur ve görsellerde ön plana çıkarılmıştır. Konunun özelliğine uygun farklı görsel türler kullanılmamıştır. Metinde toplamda üç görsel vardır ve hepsi dijital çizimdir.

Tablo 5. 4. Temada İncelenen Metinlere Ait Bulgular

Ölçüt	Kitap Adı	Evet	Kısmen	Hayır
1. Görseller sözel metnin anlaşılmasını desteklemektedir.	MEB SDR	✓ ✓		
2. Metnin anlaşılmasını sağlamaya yetecek kadar görsel kullanılmıştır.	MEB SDR	✓ ✓		
3. Konunun özelliğine uygun çeşitli görseller kullanılmıştır.	MEB SDR			✓ ✓
4. Görseller öğrencinin düzeyine uygundur.	MEB SDR	✓ ✓		
5. Görseller anlaşılır ve nettir.	MEB SDR	✓ ✓		
6. Görseller öğrencide estetik bir duyarlılık geliştirecek niteliktedir.	MEB SDR		✓ ✓	
7. Görseller gerçeğe uygundur.	MEB SDR	✓	✓	
8. Görseller en fazla beş renkten oluşmaktadır.	MEB SDR	✓	✓	
9. Görseller tasarımda denge ilkesine uygundur.	MEB SDR	✓ ✓		
10. Görseller tasarımda bütünlük ilkesine uygundur.	MEB SDR	✓ ✓		
11. Görsellerde orantıya dikkat edilmiştir.	MEB SDR	✓ ✓		
12. Görsellerde vurgulanmak istenen unsur öne çıkarılmıştır.	MEB SDR	✓ ✓		

Tablo 5, her iki ders kitabının dördüncü temasında, metinlerin inceleme sonucunu göstermektedir. MEB ders kitabının dördüncü teması “Milli Kültürümüz”, SDR Yayıncılık’ın ise “Vatandaşlık” tır.

3. sınıf MEB ders kitabında, dördüncü temada bulunan “Çayda Çıra” metni incelenmiştir. Görselin, sözel metnin anlaşılmasına katkısının olduğu düşünülmektedir. Metnin anlaşılmasını sağlamaya yetecek kadar görsel kullanılmıştır. Sadece fotoğraflara yer verilmesi başka görsel türlerinin bulunmaması nedeniyle konunun özelliğine uygun farklı görsel türlere yer verilmediği düşünülmektedir. Görseller anlaşılır, net ve gerçeğe uygundur. Sıcak renkler, tonlamalar, doku unsurları kullanılan görsellerde görsel estetik bir anlayış geliştirebilecek özellik kısmen kazandırılmaya çalışılmıştır.

Görsellerde genel olarak aşırı renkliliğe rastlanmamıştır. En fazla beş renk kuralına dikkat edildiği söylenebilir. Renklerin yoğunluğu ve nesnelere sayfaya denge ilkesine ve amaca uygun şekilde dağıtılmıştır. Bütünlük ilkesine uygun olan görsellerde orantıya da dikkat edildiği düşünülmektedir. Görsellerde vurgulanmak istenen unsurun “Çayda Çıra” olduğu ve kullanılan iki görselde de ön planda olduğu gözlenmiştir.

3. sınıf SDR ders kitabında, dördüncü temada bulunan “Uzaylı Rola Türkiye’yi Geziyor” metni incelenmiştir. İnceleme sonucunda, metnin anlaşılmasına yetecek kadar görsel kullanıldığı ve görsellerin sözel metnin anlaşılmasını desteklediği düşünülmektedir. Görselin en fazla beş renkten oluşması ölçütüne dikkat edildiği ancak her görselde uyulmadığı gözlenmiştir. Tasarım denge ve bütünlük ilkelerine uygundur. Orantıya dikkat edilmiş, perspektife uygun şekilde

çizilmiştir. Görseller öğrenci düzeyine ve gerçeğe kısmen uygundur. Metinde gerçek dışı unsur olarak uzaylı bir karakter yer almaktadır. Bu unsurun dışında görsellerde mekân tasarımı ve figürlerde gerçekliğe dikkat edilmeye çalışıldığı söylenebilir. Görseller anlaşılır ve nettir. Sıcak renkler, tonlamalar, doku unsurları kullanılan görsellerde, görsele estetik bir anlayış geliştirebilecek özellik kısmen kazandırılmaya çalışılmıştır. Metindeki önemli sahneler görsellerde ön plana çıkarılmıştır. Konunun özelliğine uygun çeşitli görsel türler kullanılmamış sadece dijital çizimlere yer verilmiştir.

Tablo 6. 5. Temada İncelenen Metinlere Ait Bulgular

Ölçüt	Kitap Adı	Evet	Kısmen	Hayır
1. Görseller sözel metnin anlaşılmasını desteklemektedir.	MEB SDR	✓ ✓		
2. Metnin anlaşılmasını sağlamaya yetecek kadar görsel kullanılmıştır.	MEB SDR	✓ ✓		
3. Konunun özelliğine uygun çeşitli görseller kullanılmıştır.	MEB SDR			✓ ✓
4. Görseller öğrencinin düzeyine uygundur.	MEB SDR	✓ ✓		
5. Görseller anlaşılır ve nettir.	MEB SDR	✓ ✓		
6. Görseller öğrencide estetik bir duyarlılık geliştirecek niteliktedir.	MEB SDR		✓ ✓	
7. Görseller gerçeğe uygundur.	MEB SDR	✓ ✓		
8. Görseller en fazla beş renkten oluşmaktadır.	MEB SDR	✓ ✓		
9. Görseller tasarımda denge ilkesine uygundur.	MEB SDR	✓ ✓		
10. Görseller tasarımda bütünlük ilkesine uygundur.	MEB SDR	✓ ✓		
11. Görsellerde orantıya dikkat edilmiştir.	MEB SDR		✓ ✓	
12. Görsellerde vurgulanmak istenen unsur öne çıkarılmıştır.	MEB SDR	✓ ✓		

Tablo 6, her iki ders kitabının beşinci temasında metinlerin inceleme sonucunu göstermektedir. MEB ders kitabının beşinci teması “İletişim”, SDR Yayıncılık’ın ise “Bilim ve Teknoloji” dir.

3. sınıf MEB ders kitabında, beşinci temada bulunan “İşaret Dilini Tanıyalım” metni incelenmiştir. Görselin sözel metnin anlaşılmasına katkısının olduğu düşünülmektedir. Metinde tek görsel kullanılmıştır fakat görsel sözel metnin anlaşılmasını desteklemektedir. Konunun özelliğine uygun farklı görsel türlere yer verilmemiştir. Görseller anlaşılır ve net olup, öğrencinin düzeyine ve gerçeğe uygundur. Sıcak renkler, tonlamalar ve doku unsurları kullanılan görsellerde, görsel estetik bir anlayış geliştirebilecek özellik kısmen kazandırılmaya çalışılmıştır. Görselde en fazla beş renk kuralına dikkat edilmiştir. Denge ve bütünlük ilkelerine uygundur. Orantıya da dikkat edildiği düşünülmektedir. Görsellerde vurgulanmak istenen unsurun “İşaret Dili” olduğu ve kullanılan görselde ön planda olduğu görülmüştür.

3. sınıf SDR ders kitabında, beşinci temada bulunan “Saatlerimiz” metni incelenmiştir. İnceleme sonucunda, metnin anlaşılmasına yetecek kadar görsel kullanıldığı ve görsellerin sözel metnin anlaşılmasını desteklediği düşünülmektedir. Görselin en fazla beş renkten oluşması ölçütüne uyulduğu düşünülmektedir. Tasarım denge ve bütünlük ilkelerine uygundur. Orantıya dikkat edilmiş ancak perspektife kısmen uygun şekilde çizilmiştir. Figürlerin perspektife uygun şekilde öndeki figürlerin büyük, arkadaki figürlerin ise küçük resmedilmesi gereklidir. Görseller

öğrenci düzeyine ve gerçeğe uygun olup, anlaşılır ve nettir. Sıcak renkler, tonlamalar ve doku unsurları kullanılan görsellerde, görsel estetik bir anlayış geliştirebilecek özellik kısmen kazandırılmaya çalışılmıştır. Vurgulanmak istenen unsur ön plandadır. Konunun özelliğine uygun farklı görsel türler kullanılmamıştır. Kullanılan görsel türleri dijital çizimdir.

Tablo 7. 6. Temada İncelenen Metinlere Ait Bulgular

Ölçüt	Kitap Adı	Evet	Kısmen	Hayır
1. Görseller sözel metnin anlaşılmasını desteklemektedir.	MEB SDR	✓ ✓		
2. Metnin anlaşılmasını sağlamaya yetecek kadar görsel kullanılmıştır.	MEB SDR	✓ ✓		
3. Konunun özelliğine uygun çeşitli görseller kullanılmıştır.	MEB SDR	✓		✓
4. Görseller öğrencinin düzeyine uygundur.	MEB SDR	✓ ✓		
5. Görseller anlaşılır ve nettir.	MEB SDR	✓ ✓		
6. Görseller öğrencide estetik bir duyarlılık geliştirecek niteliktedir.	MEB SDR	✓	✓	
7. Görseller gerçeğe uygundur.	MEB SDR	✓	✓	
8. Görseller en fazla beş renkten oluşmaktadır.	MEB SDR	✓	✓	
9. Görseller tasarımda denge ilkesine uygundur.	MEB SDR	✓	✓	
10. Görseller tasarımda bütünlük ilkesine uygundur.	MEB SDR	✓	✓	
11. Görsellerde orantıya dikkat edilmiştir.	MEB SDR	✓	✓	
12. Görsellerde vurgulanmak istenen unsur öne çıkarılmıştır.	MEB SDR	✓ ✓		

Tablo 7, her iki ders kitabının altıncı temasında metinlerin inceleme sonucunu göstermektedir. MEB ders kitabının altıncı teması “Bilim ve Teknoloji”, SDR Yayıncılık’ın ise “İletişim” dir.

3. sınıf MEB ders kitabında, altıncı temada bulunan “Uzaya ilk Yolculuk” metni incelenmiştir. Görselin, sözel metnin anlaşılmasına katkısının olduğu düşünülmektedir. Konunun özelliğine uygun farklı görsel türlere kısmen yer verilmiştir. Görseller kısmen gerçeğe uygundur. İncelenen görseller arasında illüstrasyon bulunmaktadır. İllüstrasyonlar, problem çözümü, kavramayı kolaylaştırma, süsleme, eğlendirme, yorumlama, ilham verme, ilginç hâle getirme, dikkat çekme ve hikâye anlatma gibi işlevler için yaratıcı, farklı ve öznel yollara başvurarak içeriğin görsel bir biçimde iletilmesini sağlar (Wigan 2012:9). Görsel, mesaj iletmek için kitap içinden çıkan uzay ile ilgili görüntüler vermektedir. Kitap içinden bu şekilde bir dünya çıkması gerçeküstü bir durumdur. Bu nedenle gerçeğe kısmen uygun bulunmuştur ancak görselin öğrencilerin dikkatini çekecek şekilde tasarlandığı, onların hayal gücü ve yaratıcılık becerilerini geliştirmeyi desteklediği düşünülmektedir.

Görseller anlaşılır ve nettir. Sıcak renkler, tonlamalar ve doku unsurlarına dikkat edilmesi ve illüstrasyonun yer alması nedeniyle estetik bir duyarlılık geliştirebilecek özellik kazandırılmaya çalışıldığı düşünülmektedir. Görsellerde genel olarak aşırı renkliliğe rastlanmamıştır. Kullanılan görseller bütün sayfayı kaplamaktadır. Denge ve bütünlük ilkelerine kısmen uygun olduğu düşünülmektedir. Orantıya da kısmen dikkat edildiği düşünülmektedir. Görsellerde vurgulanmak istenen unsurun ön planda olduğu gözlenmiştir.

3. sınıf SDR ders kitabında, altıncı temada bulunan “Mektuplarını Uçur Bana” metni incelenmiştir. İnceleme sonucunda, metnin anlaşılmasına yetecek kadar görsel kullanıldığı ve görsellerin sözel metnin anlaşılmasını desteklediği düşünülmektedir. Görselin en fazla beş renkten oluşması ölçütüne genel olarak dikkat edildiği ancak her görselde uygulanmadığı görülmüştür. Tasarım denge ve bütünlük ilkelerine uygundur. Orantıya da dikkat edilmiş, perspektife uygun şekilde çizilmiştir. Görseller, öğrenci düzeyine ve gerçeğe uygun olup anlaşılır ve nettir. Sıcak renkler, tonlamalar ve doku unsurları kullanılan görsellerde öğrencide estetik bir anlayış geliştirebilecek özellik kısmen kazandırılmaya çalışılmıştır. Vurgulanmak istenen unsur bilgisayardır ve her görselde ön plandadır. Konunun özelliğine uygun çeşitli görsel türler kullanılmamıştır. Kullanılan görsellerin türü dijital çizimdir.

Tablo 8. 7. Temada İncelenen Metinlere Ait Bulgular

Ölçüt	Kitap Adı	Evet	Kısmen	Hayır
1. Görseller sözel metnin anlaşılmasını desteklemektedir.	MEB SDR	✓	✓	
2. Metnin anlaşılmasını sağlamaya yetecek kadar görsel kullanılmıştır.	MEB SDR	✓	✓	
3. Konunun özelliğine uygun çeşitli görseller kullanılmıştır.	MEB SDR	✓		✓
4. Görseller öğrencinin düzeyine uygundur.	MEB SDR	✓ ✓		
5. Görseller anlaşılır ve nettir.	MEB SDR	✓ ✓		
6. Görseller öğrencide estetik bir duyarlılık geliştirecek niteliktedir.	MEB SDR		✓ ✓	
7. Görseller gerçeğe uygundur.	MEB SDR	✓ ✓		
8. Görseller en fazla beş renkten oluşmaktadır.	MEB SDR	✓	✓	
9. Görseller tasarımda denge ilkesine uygundur.	MEB SDR	✓ ✓		
10. Görseller tasarımda bütünlük ilkesine uygundur.	MEB SDR	✓	✓	
11. Görsellerde orantıya dikkat edilmiştir.	MEB SDR	✓ ✓		
12. Görsellerde vurgulanmak istenen unsur öne çıkarılmıştır.	MEB SDR	✓	✓	

Tablo 8, her iki ders kitabının yedinci temasında metinlerin inceleme sonucunu göstermektedir. MEB ders kitabının yedinci teması “Çocuk Dünyası”, SDR Yayıncılık’ın ise “Millî Mücadele ve Atatürk” tür.

3. sınıf MEB ders kitabında, yedinci temada bulunan “Geceyi Sevmeyen Çocuk” metni incelenmiştir. Görsellerin sözel metnin anlaşılmasına katkısının kısmen olduğu düşünülmektedir. Metin görsel ilişkisinde ise yeterince özenli davranılmadığı düşünülmektedir. Her iki görselinde metinle doğrudan bir ilişkisi bulunmamakla birlikte ikinci görsel metnin içeriği ile zıt bir anlatım içermektedir. Anne ile çocuğun gece ve yıldızlarla ilgili konuşması ve yatağına uzanıp yıldızları izlemesi görselde anne olmadan verilmiş dolayısıyla çocuğun kendi dünyası öne çıkarılırken ona rehberlik eden anneye yer verilmemiştir. Metin görsel ilişkisi bu bağlamda sorgulanmalıdır. Metnin gelişme bölümünde annesinin çocuğuna söyledikleri hakkında görselde herhangi bir göndermeye yer verilmemiştir. Metnin anlaşılmasını sağlamaya yetecek kadar kısmen görsel kullanılmıştır. Metne ait iki görsel bulunmaktadır. Görsellerin türü dijital çizimdir. Bu nedenle konunun özelliğine uygun farklı görsel türlere yer verildiği düşünülmektedir. Görseller anlaşılır ve nettir. Gerçeğe ve öğrenci düzeyine uygundur.

Görsellerde genel olarak aşırı renkliliğe rastlanmamıştır. En fazla beş renk kuralına dikkat edildiği söylenebilir. Denge ve orantı ilkelerine uygun olan görselin bütünlük ilkesine ise kısmen uygun olduğu düşünülmektedir. Aynı doku ve renkler kullanılarak geçişlerin tam olarak yapılmadığı gözlenmiştir. Ayrıca görsellerle tam olarak bir kompozisyon oluşturulmamıştır. Görsellerde vurgulanmak istenen unsur kısmen öne çıkarılmıştır. Doku, boyut, ışık, gölge gibi unsurlara kısmen dikkat edildiği düşünülmektedir. Bu nedenle de kısmen öğrencide estetik bir duyarlılık geliştirecek nitelikte bulunmuştur.

3. sınıf SDR ders kitabında, yedinci temada bulunan “Bıçırık Anıtkabir’de” metni incelenmiştir. İnceleme sonucunda, metnin anlaşılmasına yetecek kadar görsel kullanıldığı ve görsellerin sözel metnin anlaşılmasını desteklediği düşünülmektedir. Tasarım denge ve bütünlük ilkelerine uygundur. Orantıya dikkat edilmiş, perspektife uygun şekilde çizilmiştir. Görseller öğrenci düzeyine ve gerçeğe uygun olup, anlaşılır ve nettir. Görsellerde renk ölçütüne kısmen uyulduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sıcak renkler, tonlamalar ve doku unsurları kullanılan görsellerde, öğrencide estetik bir duyarlılık geliştirebilecek özellik kısmen kazandırılmaya çalışılmıştır. Vurgulanmak istenen unsurun ön planda olduğu gözlenmiştir. Kullanılan görsellerin türleri dijital çizim ve fotoğraf olarak değerlendirildiğinde, konunun özelliğine uygun çeşitli görsellerin yer aldığı görülmüştür.

Tablo 9. 8. Temada İncelenen Metinlere Ait Bulgular

Ölçüt	Kitap Adı	Evet	Kısmen	Hayır
1. Görseller sözel metnin anlaşılmasını desteklemektedir.	MEB SDR	✓ ✓		
2. Metnin anlaşılmasını sağlamaya yetecek kadar görsel kullanılmıştır.	MEB SDR	✓ ✓		
3. Konunun özelliğine uygun çeşitli görseller kullanılmıştır.	MEB SDR	✓		✓
4. Görseller öğrencinin düzeyine uygundur.	MEB SDR	✓ ✓		
5. Görseller anlaşılır ve nettir.	MEB SDR	✓ ✓		
6. Görseller öğrencide estetik bir duyarlılık geliştirecek niteliktedir.	MEB SDR	✓		✓
7. Görseller gerçeğe uygundur.	MEB SDR	✓ ✓		
8. Görseller en fazla beş renkten oluşmaktadır.	MEB SDR	✓	✓	
9. Görseller tasarımda denge ilkesine uygundur.	MEB SDR	✓ ✓		
10. Görseller tasarımda bütünlük ilkesine uygundur.	MEB SDR	✓ ✓		
11. Görsellerde orantıya dikkat edilmiştir.	MEB SDR	✓ ✓		
12. Görsellerde vurgulanmak istenen unsur öne çıkarılmıştır.	MEB SDR	✓ ✓		

Tablo 9, her iki ders kitabının sekizinci temasında metinlerin inceleme sonucunu göstermektedir. MEB ders kitabının sekizinci teması “Sağlık ve Spor”, SDR Yayıncılık’ın ise “Doğa ve Evren” dir.

3. sınıf MEB ders kitabında, sekizinci temada bulunan “İzcilik” metni incelenmiştir. Görsellerin sözel metnin anlaşılmasına katkısının olduğu düşünülmektedir. Görsellerde hem fotoğraf hem de dijital çizim kullanılmıştır. Bu nedenle konunun özelliğine uygun farklı görsel türlere yer verildiği düşünülmektedir. Görseller anlaşılır, net; öğrenci düzeyine ve gerçeğe uygundur. Sıcak renkler, tonlamalar ve doku unsurlarının öğrencilerin dikkatini çekecek şekilde

kullanılmadığı, estetik bir duyarlılık geliştirebilecek özelliğin tam olarak kazandırılmaya çalışılmadığı düşünülmektedir.

Görsellerde genel olarak aşırı renkliliğe rastlanmamıştır. En fazla beş renk kuralına dikkat edildiği söylenebilir. Denge, orantı ve bütünlük ilkelerine uygun olduğu düşünülmektedir. Görsellerde vurgulanmak istenen unsurun ön planda olduğu gözlenmiştir.

3. sınıf SDR ders kitabında, sekizinci temada bulunan “Çalışkan Gün Işıkları” metni incelenmiştir. İnceleme sonucunda, metnin anlaşılmasına yetecek kadar görsel kullanıldığı ve görsellerin sözel metnin anlaşılmasını desteklediği düşünülmektedir. Görselin en fazla beş renkten oluşması ölçütüne kısmen uyulduğu düşünülmektedir. Tasarım denge ve bütünlük ilkelerine uygundur. Orantıya kısmen dikkat edilmiş ve kısmen perspektife uygun şekilde çizilmiştir. Görseller öğrenci düzeyine ve gerçeğe uygun olup anlaşılır ve nettir. Sıcak renkler, tonlamalar ve doku unsurları kullanılarak öğrencide estetik bir anlayış geliştirebilecek özellik kısmen kazandırılmaya çalışılmıştır. Vurgulanmak istenen unsurun ön planda olduğu gözlenmiştir. Konunun özelliğine uygun çeşitli görsel türler kullanılmamıştır. Bütün görsellerin türü dijital çizimdir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırmada ilkökul 3. sınıf MEB ve SDR Yayınları'nın Türkçe ders kitaplarından seçilen metinlerin görselleri, görsel tasarım unsurlarına göre değerlendirilmiştir. Her iki kitapta da toplamda sekiz tema bulunmaktadır. Çalışma için her temadan bir metin seçilmiş ve toplamda on altı metin (iki şiir, sekiz hikâye edici metin, altı bilgilendirici metin) araştırma kapsamında incelenmiştir. İncelenen kitapların her ikisinde de görsel tasarım uzmanlarının görev aldığı görülmüştür. Buna göre, görsellerin bir uzman tarafından tasarlanmasına dikkat edildiği düşünülmektedir. Ayrıca inceleme sonucunda, Türkçe öğretim programında her sınıf düzeyinde işlenmesi zorunlu olarak belirtilen “Erdemler”, “Millî Kültürümüz”, “Millî Mücadele ve Atatürk” temalarından SDR Yayıncılık'ın kitabında iki tanesine yer verildiği ve diğerinin yerine de seçmeli temalardan kullanıldığı gözlenmiştir.

İncelenen metinlerin on bir tanesinin görsellerinin sözel metnin anlaşılmasını desteklediği, beş tanesinin ise kısmen desteklediği görülmüştür. Metinlerin on üç tanesinde metnin anlaşılmasını sağlamaya yetecek kadar görsel kullanıldığı, üç tanesinde ise görsellerin kısmen metnin anlaşılmasını desteklediği sonucuna ulaşılmıştır.

Her iki kitapta da metinlerde kullanılan görsellerin çoğunluğu en az dört renkten oluşmaktadır. SDR Yayıncılık kitabında MEB'in ders kitabına göre görsellerin büyük bir bölümünde, sıcak ve canlı renklerin daha çok tercih edildiği görülmüştür. Ders kitaplarındaki görseller bütünlük, denge ve orantı ilkelerine genellikle uygun ve kısmen uygun bulunmuştur. Benzer şekilde, ders kitaplarındaki görsellerin büyük bir kısmı vurgulanmak istenen unsurun öne çıkarılması açısından uygun ve kısmen uygun görülmüştür.

Her iki ders kitabında da metinlerde çeşitli görsellerin kullanılmadığı genellikle tek görsel türe yer verildiği gözlenmiştir. İncelenen metin görsellerinin türü dijital çizim, fotoğraf ve illüstrasyondur. Bu çerçevede, konunun özelliğine uygun olacak şekilde farklı görsel türlerin kullanımı artırılabilir. Kullanılan görsellerin genellikle öğrencilerin gelişim ve sınıf düzeyi açısından uygun, anlaşılır ve net olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Görsellerde kullanılan figürler çoğunlukla gerçeğe uygun ve kısmen uygun olarak değerlendirilmiştir.

Ders kitaplarında incelenen metinlerin görsellerinin çoğunluğunun, öğrencilerin estetik duyarlılığını ortaya çıkaracak ya da geliştirecek düzeyde olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca göre, öğrencilerin hayal gücü ve yaratıcılık becerilerini destekleyici, onlarda resim yapma isteği uyandıracak görsel tasarımların oluşturulması gerektiği düşünülmektedir.

Alanyazın incelendiğinde, Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin görsellerinin belirlenen ölçütlere göre incelendiği çalışmaların olduğu görülmektedir. Demir (2008) ilköğretim 1. 2. ve 3. sınıf Türkçe ders kitaplarını görsel tasarım ilkelerine uygunluk açısından incelemiştir. Çalışmanın sonucunda, kitapların genel olarak görsel tasarım ilkelerine ve Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Araç ve Gereçleri Yönetmeliği'ne bağlı kalınarak hazırlandığını belirtmiştir. Çalışmanın sonucunda incelenen kitaplar, belirlenmiş olan görsel tasarım ilkelerine kısmen uygun bulunmuştur. Araştırmanın sonuçlarında, görsellerde kullanılan renklerin öğrencilerin ilgisini çekebilecek özellikte olması, görsel elemanların boyutlarının amaca uygunluğu açısından yakınlık-uzaklık ilişkisinin göz önünde bulundurulması gerektiğini vurgulanmıştır. Şahin (2008) ilköğretim birinci sınıf Türkçe ders kitabı, öğretmen kılavuz kitabı ve öğrenci çalışma kitabını öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirmiştir. Çalışmanın sonuçları arasında öğrenci ders kitapları ile ilgili olarak "*kitapların teknik, tasarım ve düzenleme*" özellikleri açısından görüş bildiren öğretmenlerin yarısından fazlası, konuların daha iyi kavranabilmesi için açıklayıcı, destekleyici ve tamamlayıcı (harita, kroki, fotoğraf, şema, grafik, resim vb.) eğitsel ve görsel unsurlara yeterince yer verilmediğini veya kısmen yer verildiğini bildirmiştir. Çalışmanın sonucu, araştırmanın farklı görsel türlerin kullanımı ile ilgili bulgusuyla benzerlik göstermektedir. Farklı görsel türlere metnin içeriği, konunun özelliği dikkate alınarak gerektiğinde ve yeterince yer verilmelidir.

Demirel, Kökçü ve Akbaba (2018) MEB tarafından yayınlanan 5. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan metinlerin resimlerle ilişkisini inceledikleri çalışmada, metin ile görsellerin birbiriyle uyumlu olduğu, öğrencinin okuduğuna anlama ve kavramasına yardımcı olduğu, görsel dünyasına katkı sağladığı sonucuna varılmıştır. Çalışmanın sonucu metin ve görsellerin birbiriyle uyumlu olduğu bulgusu ile benzerlik göstermektedir.

Türkben (2019) ortaokul 5, 6, 7, 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki toplam 96 metinde, görsellerin öğrenci düzeyine ve metin ile uyumunu incelediği çalışmada, ders kitabında kullanılan görsellerin çoğunluğunun en az dört renkten oluştuğu ancak görsellerin büyük çoğunluğunda sıcak ve canlı renklerin kullanılmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca metin görsellerinin büyük bir bölümünün öğrencilerin estetik duyarlılığını artırıcı, estetik duyarlılığını geliştirecek veya ortaya çıkaracak düzeyde olmadığı da görülmüştür. Bu bulgu, araştırmanın sonucu ile benzerlik göstermektedir.

Sonuç olarak, 2020-2021 eğitim-öğretim döneminde kullanılan MEB ve SDR İpekyolu Yayınları Türkçe ders kitaplarında incelenen metinlerin görsellerinin, görsel tasarım unsurlarına göre uygun ve kısmen uygun olduğu görülmüştür. Ayrıca her iki ders kitabında da metinlerde çeşitli görsellerin kullanılmadığı genellikle tek görsel türe yer verildiği ve metinlerin görsellerinin çoğunlukla öğrencilerin estetik duyarlılığını ortaya çıkaracak ya da geliştirecek düzeyde olmadığı gözlenmiştir.

ÖNERİLER

Türkçe ders kitapları, temel dil becerilerinin (okuma-yazma-dinleme-konuşma) edinilmesinde, Türkçenin özelliklerinin öğrencilere aktarılmasında, okuma alışkanlığı kazanılmasında temel öğretim materyallerinden biridir. Kitaplarda yer alan görsellerin, bilgileri somutlaştırma, dikkat çekme, hatırlatma ve kalıcılığı sağlama, estetik anlayışı geliştirme gibi birçok işlevi bulunmaktadır. Bu nedenle öğrencilerin ilgi ve gereksinimlerine, pedagojik ve sanatsal ilkelere uygun olarak hazırlanan görsel tasarımlar kitaplarda yer almalıdır. Çalışma sonucu ve alanyazından hareketle aşağıdaki önerilere yer verilebilir:

1. Türkçe ders kitabında kullanılacak görseller öğrencilerin ilgi ve gereksinimleri dikkate alınarak hazırlanmalıdır. Öğrencilerin sanatsal gelişim dönemlerinin göz önünde bulundurulmasının faydalı olacağı düşünülmektedir.

2. Görsel türlerin çeşitliliği artırılmalıdır. Farklı görsel türlerine (tablo, grafik, kroki, afiş, broşür, harita vb.) konunun özelliğine uygun olarak yer verilmelidir. Ders kitaplarında kullanılan görseller estetik kaygı ile hazırlanmalıdır. Öğrencilerin hayal gücünü destekleyici ve yaratıcılık becerilerini geliştirici görsel tasarımlar oluşturulmalıdır.

KAYNAKÇA

- Alpan, G. (2008). Görsel okuryazarlık ve öğretim teknolojisi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 74-102.
- Çeçen, M.A. ve Çiftçi, Ö. (2007). İlköğretim 6. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin tür ve tema açısından incelenmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 173, 39-49.
- Demir, D. (2008). *İlköğretim 1. 2. ve 3. sınıf Türkçe ders kitaplarının görsel tasarım ilkelerine uygunluğu açısından incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Demirel, Ş., Kökçü, Y. ve Akbaba, R. S. (2018). 5. sınıf Türkçe ders kitabının resim-metin ilişkisi açısından incelenmesi. *Adıyaman University Journal of Educational Sciences*, 8(2), 224-243.
- Gezer, Ü. (2019). Çağdaş sanat ve tasarım eğitiminde görsel tasarım öğeleri ve ilkeleri. *Ulakbilge Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(40), 595-614.
- Güneş, F. (2013). Görsel okuma eğitimi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 1-17.
- Karaduman, B. E., Özdemir, E. ve Yılmaz, O. (2020). *İlkokul 3. sınıf Türkçe ders kitabı*. Yılmaz, O. (Ed.). Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Karabey, Z. (2020). *İlkokul 3. sınıf Türkçe ders kitabı*. Ankara: SDR İpekyolu Yayıncılık.
- Keser, H. (2004). İlköğretim 4. sınıf bilgisayar ders kitaplarının görsel tasarım ilkelerine göre değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(3), 261-280.
- Kolaç, E. (2003). İlköğretim 4. sınıf Türkçe ders kitaplarının öğretmen görüşlerine dayalı değerlendirilmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 105-137.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü. Millî Eğitim Bakanlığı
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018). *Taslak ders kitabı ve eğitim araçları ile bunlara ait e-çeriklerin incelenmesinde değerlendirmeye esas olacak kriterler ve açıklamaları*. 1-40. https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_08/26172658_Kitap_Ynceleme_deg_krit_er.pdf [27.06.2021].
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2008). *İlköğretim okulu ders kitaplarının değerlendirilmesi*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2006). *Ders kitapları yönetmeliği*. Ankara.
- Özdemir, S. (2019). *Kuramdan uygulamaya Türkçe ders kitabı incelemeleri* (2. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özsoy, V. ve Ayaydın, A. (2016). *Görsel tasarım öge ve ilkeleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Susar Kırmızı, F. ve Kasap, D. (2017). Yaratıcı okuma ve yaratıcı yazma çalışmalarının yaratıcı yazma başarısına etkisi. *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 2(1), 48-62.

- Şahin, A. (2008). İlköğretim birinci sınıf Türkçe ders kitabı, öğrenci çalışma kitabı ve öğretmen kılavuz kitabının öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(3), 133-146.
- Şahin, M. (2014). Sosyal Bilgiler ders kitaplarının görsel tasarım ilkeleri açısından değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(1), 31-46.
- Türkben, T. (2019). Türkçe ders kitaplarındaki metin resimlerinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 650-672.
- Türk Dil Kurumu (2021). *Türk dil kurumu sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları. <https://www.tdk.gov.tr/icerik/diger-icerikler/tumsozlukler/> [27.06.2021].
- Uzun, H. (2020). *1. ve 4. sınıf öğrencilerinin görsel tasarım öge ve ilkelerini bilme düzeyleri* (Yüksek lisans tezi). Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Resim-İş Öğretmenliği.
- Uzuner, S., Aktaş, E. ve Albayrak, L. (2010). Türkçe 6, 7 ve 8. sınıf ders kitaplarının görseller (illüstrasyonlar) açısından değerlendirilmesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27, 721-733.
- Wigan, M. (2012). *Görsel illüstrasyon sözlüğü*. İstanbul: Literatür Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yurtalan, B. (2019). *Yenilenen öğretim programları için tasarlanan Türkçe 5 ders kitabının görsel tasarım ilkeleri açısından değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Textbooks are among the basic elements that affect the quality of learning and teaching. They are the tools that guide and guide the education and training processes, in which the information about the course subjects is given in a gradual and sequential manner. There are many factors that affect the quality of textbooks. Qualifications and content to be sought in the textbook in the Regulation on Textbooks and Educational Tools of the Ministry of National Education; language, expression and style; learning, teaching, measurement and evaluation; It was stated that it should be prepared in accordance with the criteria determined in terms of technique, design and arrangement. In this research, the texts in the Turkish textbooks of the Ministry of National Education [MEB] and SDR İpekyolu Publications used in the 2020-2021 academic year aim to evaluate the visuals used in the texts according to the visual design elements, with an emphasis on the text-image relationship. For the purpose of the study, a text was selected from each theme in the 3rd grade Turkish textbooks of MEB and SDR İpekyolu Publications, and the visuals of the selected texts were evaluated according to visual design elements.

Methods

In the study, the evaluation criteria for the features of Özdemir's (2019) presentation design were taken as the source. Document analysis technique, one of the qualitative research methods, was used in the research. Document analysis includes the analysis of written materials containing information about the case or cases that are aimed to be investigated (Yıldırım & Şimşek, 2018). Research data were analyzed with descriptive analysis. A total of sixteen texts (two poems, eight narrative texts, six informative texts) were examined within the scope of the research.

Results

As a result of the examination, it was seen that visual design experts took part in both books. This situation suggested that attention was paid to the design of the images by an expert. In addition, as a result of the examination, it was observed that two of the themes of "Virtues", "Our National Culture" and "National Struggle and Atatürk", which are mandatory to be taught at every grade level in the Turkish curriculum, were included in the book of SDR Publishing and were used as optional themes instead of the other. In the analyzed texts, the visuals were evaluated as appropriate and partially appropriate according to the criteria of supporting the understanding of the verbal text, using enough visuals to ensure the understanding of the text, suitability for the level of the students, being understandable and clear. Images are generally considered to be compatible with the content of the texts. In the designs, balance-integrity-or in accordance with these were considered appropriate. Demir (2008) examined the primary school 1st, 2nd and 3rd grade Turkish textbooks in terms of compliance with the principles of visual design, and stated that the books were generally prepared by adhering to the visual design principles and the Educational Tools and Equipment Regulation of the Ministry of National Education. As a result of the study, it was seen that the books examined were suitable and partially suitable for the determined visual design principles.

Consequently, it was concluded that various visuals were not used in the texts in both textbooks, but only one visual type was included. This result is similar to the results of the study in which Şahin (2008) evaluated the primary school first grade Turkish textbook, teacher's guidebook and student workbook based on teacher opinions. It was concluded that the majority of the visuals of the texts examined in the study were not at a level to reveal or develop the aesthetic sensitivity of the students. As a result of the study, it was seen that the majority of the images used in the texts in both books consisted of at least four colors, but in the SDR Publishing book, warm and vivid colors were more preferred in most of the images compared to the textbook of the Ministry of National Education. Türkben (in 2019 secondary school 5th, 6th, 7th, 8th grade Turkish in a total of 96, they can examine the compatibility of the visuals with the student's level and the book, reading the book in the big lessons of the course and visuals) has been reached. In addition, it has been stated that most of the text visuals are not at a level that will increase the aesthetic sensitivity of the students, develop or reveal their aesthetic sensitivity. These findings are similar to the results of the research.

Discussion and Conclusion

As a result of the research, it was concluded that the text images in the examined textbooks were mostly suitable and partially suitable for visual design elements, but were not at a sufficient level in terms of visual genre diversity and aesthetic anxiety. In this framework, different visual types can be given sufficient space when necessary, taking into account the content of the text and the nature of the subject. In addition, according to this result, visual designs can be created that will support students' imagination and creativity skills and arouse the desire to paint, taking into account the interests and needs of the students and their artistic development periods.

Uluslararası Sertifikalı Londra Müzik Koleji (London College of Music-LCM) Müzik Eğitim Programının Özengen Piyano Eğitimindeki Yeri*

The Position of the Internationally Certified London College of Music (LCM) Education Program in the Field of Amateur Piano Education

Onur AKINÖNDER¹, Esin UÇAL CANAKAY²

¹Öğretmen, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye, onurakinonder@gmail.com, (<https://orcid.org/0000-0001-6701-3509>)

²Sorumlu Yazar, Dr. Öğr. Üyesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı, Buca Eğitim Fakültesi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye, esin.canakay@deu.edu.tr, (<https://orcid.org/0000-0003-2476-8287>)

Geliş Tarihi: 01.12.2021

Kabul Tarihi: 21.12.2021

ÖZ

Bu çalışmada amaç uluslararası sertifikalı müzik eğitimi programları arasında yer alan Londra Müzik Koleji (London College of Music-LCM) programının özengen müzik eğitimi veren piyano eğitimcilerinin görüşleri doğrultusunda incelenmesidir. Bu çalışmada nitel araştırma veri toplama yöntemlerinden görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma gurubunu İzmir ili içerisinde LCM uluslararası sertifika programına öğrencilerini dâhil ederek LCM uluslararası sertifikalı müzik eğitimi programı piyano kitaplarını kullanan 20 piyano eğitimcisi oluşturmaktadır. Piyano eğitimcileriyle yapılan görüşmeler sonucu elde edilen verilere içerik analizi yapılmıştır. Buradan elde edilen bulgulara göre; görüşmeye katılan eğitimcilerin LCM uluslararası sertifika programı ve sertifikaların geçerlilikleri hakkında yeterli bilgiye sahip olmadığı görülmektedir. LCM sertifikalarının uluslararası geçerliliği olması nedeniyle bu programın tercih edildiği fakat sınav ücretlerinin yüksek olması nedeniyle başarılı olabilecek her öğrencinin bu programlara yönlendirilemediği de ifade edilmektedir. Ancak, LCM piyano kitaplarının yalnızca sertifika programlarına dâhil olan öğrenciler için değil, programlara dâhil olmayan öğrencilerin de piyano eğitimi için kullanıldığı ifade edilmektedir. Ayrıca LCM piyano kitaplarının içerisinde yer alan açıklamaların Türkçe olmaması nedeniyle kitapların anlaşılması açısından sıkıntı yaşandığı ve programların özengen piyano eğitimi alan bireylerde sınav kaygısına neden olarak çalgıdan uzaklaştırdığı da ifade edilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Özengen (amatör) müzik eğitimi, piyano eğitimi, uluslararası sertifikalı müzik eğitimi programı.

ABSTRACT

The aim of this research is to examine London College of Music (LCM) program, one of the internationally certified music education programs, in accordance with the opinions of the piano educators who are

* Bu çalışma, Onur Akınönder'in Dr. Öğr. Üy. Esin Uçal Canakay danışmanlığında yürüttüğü ve 2019 yılında Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tarafından onaylanmış olan yüksek lisans tezinin bir bölümünden hazırlanmıştır.

proficient in music education. In this study, the interview technique, which is one of the qualitative research data collection methods, was used. The study group of the research consists of 20 piano educators who use the piano books of the LCM internationally certified music education program by including their students in the LCM international certificate program in Izmir. Content analysis was performed on data obtained as a result of interviews with the piano educators. According to the findings obtained here; it is observed that the educators who participated in the interview did not have sufficient information about the validity of the LCM international certificate program and certificates. It is also stated that this program is preferred due to the international validity of LCM certificates, but not every student who can be successful cannot be directed to these programs because of the high examination fees. However, it is stated that LCM piano books are used not only for the students who are included in the certificate programs but also they are used for the students who are not included in the programs. In addition, it is stated that because the explanations in the LCM piano books are not in Turkish, there is a difficulty in understanding the books, and the programs are taken away from the instrument as a reason for exam anxiety in the amateurs who are proficient in music education.

Keywords: Amateur music education, piano education, international music education certification program.

GİRİŞ

Çağdaş eğitimin temel öğelerinden biri olan sanat eğitimi, bireyin okulda ve okul dışında geçen zamanını verimli kullanması, bireyin gelişimi ve yaratıcı yönü gelişmiş bireyler kazandırılması açısından büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle sanat eğitiminin yaygınlaştırılması önem arz etmektedir. Sanat eğitiminin en önemli dallarından biri olan müzik eğitimi, bireyin kendini ifade etmesini sağlayan, kişinin estetik bakış açısını ve özgüvenini geliştiren, dikkat ve kavrama becerisini arttıran ve yaratıcı yönlerini keşfetmesini sağlayan bir alandır. “Sanat eğitimi içinde yer alan müzik eğitimi; insanın eğitilmesi, duyguların olgunlaşması, sanat ve güzelliğin felsefesi olan estetik bilincin oluşması, insan ve toplum değerlerinin kazandırılması açısından sanat eğitimi içerisinde en geçerli olanıdır” (Cemalcılar, 1985, s. 74).

Müzik eğitimi amaçları bakımından genel müzik eğitimi, mesleki müzik eğitimi ve özengen (amatör) müzik eğitimi olmak üzere üç kısımda ele alınmaktadır. Genel müzik eğitimi, Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı ilkökul, ortaokul, lise ve diğer özel okullarda verilmekte olan, haftalık belli bir zaman dilimini kapsayan, normal eğitim sürecinde belirlenmiş bir program dâhilinde yürütülen ve bu okullardaki programı alan bütün öğrencilerin aldığı bir eğitim olarak tanımlanabilir (Türkmen, 2017, s. 11). Genel müzik eğitimi, sağlıklı ve dengeli bir yaşam için ayırım gözetmeksizin herkese yönelik olarak asgari ve ortak olan genel müzik kültürünü kazandırmayı amaçlayan müzik eğitimi türüdür (Tarman, 2006, s. 9).

Mesleki müzik eğitimi, en genel anlamıyla müzik sanatını meslek olarak benimseyen bireyler için düzenlenen ve bu bireylere mesleğin gereği olan müzikal bilgi ve birikimi kazandırmayı hedefleyen etkinlikler bütünüdür. Müziği bilinçli olarak algılayan, yaratan, yorumlayan, kuramını çözümleyen, araştırıp inceleyen ve öğreten sanat, bilim, eğitim insanları yetiştirmeyi hedefler.

Özengen müzik eğitimi ise şu şekilde tanımlanmaktadır (Uçan, 2005, s. 32):

Özengen müzik eğitiminde, daha çok, müziği izleyip dinleyerek tüketen ya da kullanan kitleler yerine, müziği herhangi bir parasal ya da maddi karşılık beklemezsiniz, yalnızca zevk ve doyum sağlamak için yaparak yaşayan ve bunu adeta kendisi için bir yaşam tarzına dönüştüren müzikseverler ve amatör müzikçiler yetiştirmeye dönük bir strateji uygulanır. Müziksel öğrenmenin son derece kalıcı izli olduğu bu tür uygulamalarda, özengen (özenmen) bireyin ilgisi, isteği, yatkınlığı ve yeteneği doğrultusunda ve ölçüsünde gelişerek etkin katılımında bulunması ve doyum sağlaması esastır.

Müziğe ilgi ve sevgi duyanlara yönelik olan özengen müzik eğitimi, etkin bir müziksel katılımı sağlayarak bunu geliştirmek için gerekli müziksel davranışları geliştirmeyi amaçlamaktadır. Bireyin yetenekli değil istekli olması ön plandadır ve genellikle müzik dershaneleri, kurslar, özel dersler yoluyla müzik eğitimcisi ya da çalgı öğretmeni tarafından yürütülmektedir. Özengen müzik eğitimi ayrıca, mesleki müzik eğitimine hazırlayıcı ya da onun alt basamağı olarak da işlev görmektedir (Tarman, 2006, s. 10).

Ülkemizde özengen müzik eğitimi faaliyetleri belediyelere bağlı kültür müdürlükleri, özel müzik kursları ve özel çalışan müzik eğitimcileri tarafından yürütülmektedir. Bu kurumların ve özel çalışan müzik eğitimcilerinin amacı farklı yaş gruplarından bireylere isteklerine ve ilgi alanlarına göre sanatın çeşitli dallarında eğitim vermektir.

Günümüzde bireyde sağladığı kazanımlar nedeniyle müzik eğitime ve onun bir boyutu olan çalgı eğitimine ilgi giderek artmaktadır. Bireylerin ilgi alanları ve istekleri göz önünde bulundurularak çalgı eğitimi genellikle özengen müzik eğitimi kurumlarında ya da özel dersler ile verilmektedir. Tuşlu bir çalgı olması ve başlangıç aşamasında üflemeli, telli ve yaylı çalgılara göre daha kısa sürede sonuç alınabilmesi nedeniyle de piyano, öğretmen ve öğrencilerin ilk tercih ettiği çalgılar arasında yer almaktadır.

Çok sesli bir çalgı olması; deşifre becerisi, kulak gelişimi, armoni ve form bilgisi alanındaki gelişim; transpozisyon ve müzikal gelişime katkısı nedeniyle müzik eğitimi alan her birey piyano eğitimine gereksinim duymaktadır. Bu nedenle konservatuvarlar ve çeşitli müzik okullarında “yardımcı piyano” dersi okutulurken, bu dersler ile branşı ne olursa olsun müzik eğitimi alan öğrencilerin yukarıdaki konular hakkında gelişimlerini sağlamak ve mesleklerinde onlara yardımcı olabilecek bilgiler vermek amaçlanmaktadır. Pedagoglar tarafından ilkökul dönemi olarak nitelendirilen 6-11 yaş grubunun, çocuğun zihinsel yeteneklerinin hızla geliştiği bir dönem olması nedeniyle piyanoya başlamak için en uygun zaman dilimi olduğu ifade edilmektedir (Saraç ve Saraç, 2018, s. 19, 21).

Rauscher, Shaw ve Katherine (1995, s. 44-47) tarafından 78 anaokulu öğrencisi üzerinde yapılan araştırmada, sekiz ay haftada iki kez 15'er dakika piyano dersi alan çocukların almayanlara oranla IQ'larında %46'lık bir gelişimin söz konusu olduğu ortaya koyulmuştur. Bu sonuca dayanarak okulöncesi çocukların fen ve matematik alanında üstün özellikler göstermeleri açısından gerekli olan zihinsel yapının geliştirilmesinde çocuklara piyano dersi verilmesinin etkili bir yol olduğunu belirtmektedirler.

Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı olarak hizmet veren özengen sanat eğitimi kurumlarında öğrencilerin çalgı dersleri müfredatlar çerçevesinde belirlenmekte, yapılan seviye tespit sınavları sonucunda aldıkları eğitime ilişkin belge verilmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı onaylı bu belgeler dışında belirli standartlar belirlenerek uluslararası seviyelendirilmiş sertifikalı müzik eğitimi programları da ülkemizde giderek yaygınlaşmaktadır. Bu programlara dâhil olan öğrencilere uygulanan seviye sınavları sonucunda verilen sertifikaların uluslararası geçerliliği olması nedeniyle bu programlar öğrenciler ve velileri tarafından tercih sebebi olmaktadır.

Ülkemizde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı olarak hizmet veren özengen sanat eğitimi kurumları bünyesinde sürdürülen uluslararası sertifikalı müzik eğitimi programlarından biri Londra Müzik Koleji (London College of Music-LCM) tarafından yürütülen programdır.

LCM uluslararası seviyelendirilmiş sertifikalı müzik eğitimi programı adı altında birçok ülkede periyodik olarak seviye sınavları düzenlenmektedir. Genel, mesleki ve özengen müzik eğitimi alan her birey bu sınavlara katılma hakkına sahiptir. Düzenlenen sınavlar sonucunda başarılı olan öğrencilere aldıkları sınav notlarına göre girdikleri seviyeye ait uluslararası uygunluk ve değerlendirme kurulları tarafından incelenerek gerekli standartlara sahip olan, tüm dünyada geçerli belgeler verilmektedir.

LCM bünyesinde piyano, müzik tiyatrosu, şan, müzik teorisi, klavye, org, akordeon, gitar, ukulele, vurmali çalgılar, yaylı çalgılar, arp, tahta nefesli çalgılar, bakır üflemeli çalgılar,

geleneksel müzik, caz, kilise müziği, şeflik, kompozisyon, okul müziği performansı, profesyonel başarı, radyo ve podcasting, orkestra müziği (ensemble), drama ve iletişim alanlarında uluslararası sertifika programları bulunmaktadır. Bu programlardaki her seviye için özel olarak hazırlanmış kitaplar kullanılmaktadır. Kitapları olmayan alanlar için repertuar listesi ve sınav içerikleri belirlenmektedir (<https://www.uwl.ac.uk/academic-schools/music/about-school>).

LCM müzik sınavlarını seviye ve diploma sınavları olarak sınıflandırmaktadır. Seviye sınavları öncesinde başlangıç düzeyindeki öğrenciler için ön hazırlık (pre-preparatory), aşama 1 (step 1) ve aşama 2 (step 2) programları uygulanmaktadır. Yeterli seviyeye gelen öğrenciler ise kolaydan zora doğru seviye 1'den (grade 1) seviye 8'e (grade 8) kadar aşamalı bir sınava tabi tutulmaktadır. Her seviye sınavı sonrasında LCM sınav görevlisi tarafından aday hakkındaki görüşlerin yazılı olduğu rapor öğrencilere teslim edilir. Sınav değerlendirme ölçütleri ise şu şekildedir: % 0-64 Başarısız (Unsuccessful), % 65-74 Geçer (Pass), % 75-84 Başarılı (Merit), % 85-100 Yüksek Şeref (Distinction) (<https://lcme.uwl.ac.uk/exams/grades>).

London College of Music tarafından düzenlenen 1, 2 ve 3. seviye sınavlarının nitelikler çerçevesi İngiltere'nin müfredat ve değerlendirme kurulu "Council for the Curriculum, Examination and Assessment" ve belge veren kuruluşlara kriterler belirleyen kurumu olan "Qualifications Wales" tarafından düzenlenmiştir. 6, 7 ve 8. seviyelere İngiltere'deki üniversiteler için yıllık puanlarını belirleyen ve öğrencilerin üniversitelere yerleşmesini sağlayan kurum olan UCAS (Universities and Colleges Admissions Service) tarafından puan verilmektedir. LCM'nin dereceli sınavları Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi'ne (European Qualifications Framework) dâhil edilmiştir (<https://lcme.uwl.ac.uk/exams/grades>).

LCM uluslararası seviyelendirilmiş sertifikalı müzik eğitimi programlarından piyano alanına ait her seviye sınavı için farklı kazanım ve içeriğe sahip kitap bulunmaktadır. Kitapların içeriklerinde egzersiz, etüt ve performans eserlerinin teknik açıdan kolaydan zora doğru sıralandığı, tartışma, deşifre ve işitsel testler bölümlerinde ise basitten karmaşığa doğru bir yol izlendiği görülmektedir. Adayların, sertifika sınavlarında başarılı olabilmeleri için bu kitaplar içerisinde belirlenmiş teknik, teorik ve müzikal kazanımlar açısından yeterliliğe sahip olmaları gerekmektedir.

Sertifika programlarına dâhil olan öğrencilerin belirli aralıklarla sınavlara tabi tutulmaları, öğrencileri sınavlara yönelik daha ciddi çalışma yapmaya teşvik etmektedir. Ancak öğrencilerde çalışma disiplini oluşturmalarının yanı sıra kendi isteği dışında bu programlara dâhil edilen öğrencilerin hobi amaçlı aldığı eğitimin temel hedefleri ile çelişerek öğrenciyi olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Bu doğrultuda bu araştırma, özengen müzik eğitimi bağlamında piyano özel dersi veren müzik eğitimcilerinin LCM uluslararası seviyelendirilmiş sertifikalı müzik eğitimi programı ve programın piyano alanına ait kitaplarına ilişkin görüşlerinin betimlenmesi amacıyla yapılmıştır.

Çalışma alanı ile ilgili literatür incelendiğinde özengen müzik eğitimi ile ilgili bazı çalışmalar dikkat çekmiştir. Türkmen (2010), çalışmasında çocuğun bireysel, toplumsal ve kültürel gelişiminde özengen müzik eğitimin önemini belirlemek ve özengen müzik eğitiminin çocuk üzerindeki etkisini ortaya koyarak eğitimin daha etkin yürütülebilmesi amacıyla var olan problemlere çözüm önerileri getirmeyi amaçlamıştır. Araştırmanın sonucunda, 7-12 yaş arası çocukların bireysel, toplumsal ve kültürel gelişimlerinde özengen müzik eğitiminin önemli bir yere sahip olduğu ve gerekliliği vurgulanmıştır. Ayrıca müzik eğitimi konusunda Türk aile yapısı ve toplumunu bilinçlendirmek açısından özengen müzik eğitiminin önemi ortaya koyulmuştur.

Karan (2011), Türkiye'de özengen müzik eğitimi kurumlarından çalgı eğitimi alan öğrencileri mesleki yönelimlerinin incelenmesini amaçlayan bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırma sonucunda, özengen müzik eğitimi kurumlarından çalgı eğitimi alan öğrencilerin büyük bir bölümü kendi istekleri ve ailelerin teşviki ile çalgı eğitimine başladıkları, isteyerek devam ettikleri ve devamsızlık yapmadıkları, çalgı eğitimi alan öğrencilerin farklı müzik

türlerine ilişkin ilgilerinin arttığı, öğrencilerin müziği meslek olarak seçme düşüncesinde oldukları ve ailelerin çocuklarının müziği meslek olarak tercih etmelerini istedikleri görülmüştür.

Basut (2013), “Türkiye’de Uygulanan Kraliyet Müzik Okulu Sınavlarının Etki ve Sonuçlarına Yönelik Bir Değerlendirme” konulu yüksek lisans tezinde 1990 yılından beri Türkiye’de faaliyet gösteren Kraliyet Müzik Okulları Birleşik Kurulu’nun işleyişini ve söz konusu seviye sınavlarının müzik eğitime katkılarını piyano eğitimcisi, öğrencisi ve öğrenci-veli deneyimleri açısından incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre piyano öğretmenlerinin çoğunluğu İngiliz Kraliyet Müzik Okulları Birleşik Kurulu (KMOKB) işbirliğinde verilen seviye diplomalarının uluslararası öneminin farkında olduklarını belirtmişlerdir. Ayrıca araştırma sonuçlarına göre KMOKB seviye sınavlarına giren öğrencilerin girmeyenlere göre aralık, akor, gam ve arpej bilgisi konusunda daha iyi oldukları, dikte yazma ve solfej okuma solfej okumada daha başarılı oldukları vurgulanmıştır.

Oktay (2017), yüksek lisans tezinde özengen müzik eğitiminde yaygın olarak kullanılan uluslararası geçerliliğe sahip müzik sertifika programlarının ülkemizdeki işleyişini ve programlara dâhil olan öğrencilerin katılım amaçlarını incelemiştir. Yapılan çalışmada sertifika programlarına katılan öğrenciler ve velilerin büyük çoğunluğu tarafından bu programların özengen müzik eğitimi programlarından farklı görülmediği, sertifikaların olası yurt dışı eğitimi için burs imkânı sağlaması amacıyla istendiği, programlara katılan öğrencilerin katılmayanlara oranla piyano eğitimini daha çok ciddiye aldığı ve çalışma disiplinlerine olumlu etki ettiği, kurs yöneticileri tarafından kurs merkezi seçiminde bu programların etkili olduğunun düşünüldüğü sonucuna varılmıştır.

Hellman ve McDowell (2011), sertifikalı müzik eğitimi programlarına kaydolma, devam etme ve tamamlama faktörlerinin incelenmesi amacıyla bir araştırma yapmışlardır. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden görüşme ile yapılmıştır. Araştırmaya katılan 43 eğitimci adayının bu programları tercih etme nedenlerinin sağladığı kişisel destek, öğretmenliklerine olumlu etki etmesi, yüksek seviyeli şeyler öğrenmeleri ve iş imkânları sunması olduğu görülmüştür.

Dumlavwalla (2011), araştırmasında Royal College of Music sınav görevlilerinin bu sınavları yürütmek açısından yeterliliklerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya katılan 10 sınav görevlisi ile görüşme yapılmıştır. Araştırma sonucunda sınav görevlilerinin staj programları sırasında yapılan sınıf seminerleri ile deneyimlerini birbirlerine aktarma fırsatı buldukları ve bu programların öğrencileri gözlemleyerek danışmanlarıyla bilgi alışverişinde bulunmalarını sağladığı görülmektedir.

İncelenen çalışmalar ışığında, Türkiye’de faaliyet gösteren LCM uluslararası sertifikalı müzik eğitimi programı ve programın piyano alanına ait kitaplarının piyanoda özel ders veren müzik eğitimcilerinin görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesinin özengen piyano eğitime sağlayacağı katkı açısından faydalı olacağı düşünülmektedir.

YÖNTEM

Bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerine göre oluşturulmuştur. Bu doğrultuda nitel araştırma yöntemi tekniklerinden *görüşme* tekniği kullanılarak uluslararası sertifikalı müzik eğitimi programlarının özengen müzik eğitimi kurumlarında yürütülmekte olan piyano derslerindeki yerine ilişkin durum var olduğu şekliyle betimlenmiştir. Görüşme tekniği bireylerin deneyimlerine, tutumlarına, görüşlerine, şikayetlerine, duygularına ve inançlarına ilişkin bilgi elde etmede etkili bir yöntem olmakla birlikte sosyal bilimler alanında kullanılan en yaygın veri toplama yöntemidir (Briggs, 1986; aktaran Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 129).

2.1. Çalışma Grubu

Araştırma grubunu İzmir’de LCM uluslararası sertifikalı müzik eğitimi programına öğrencilerini dâhil ederek program kitaplarını kullanan, özengen müzik eğitimi veren 20 piyano eğitimcisi oluşturmaktadır. 7’si erkek, 13’ü kadın toplam 20 eğitimciye ilişkin bilgiler tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1. Görüşmeye Gönüllü Olarak Katılan Piyano Eğitimcilerine İlişkin Bilgiler

Katılımcı	Cinsiyet	Yaş	Öğrenim Durumu	Piyanoda eğitimlik Süresi (yıl)	LCM programına öğrenci hazırlama süresi (yıl)	LCM programına hazırladığı öğrenci sayısı	Hazırlanan öğrencilerin bitirmiş olduğu LCM programı seviyesi	LCM programı bitirerek diploma alan öğrenci var mı?
1	K	25	Müzik Öğr. Lisans	6	1	3	2	Yok
2	K	25	Müzik Öğr. Lisans	6	4	9	4	Yok
3	K	26	Müzik Öğr. Lisans	5	3	8	4	Yok
4	E	31	Müzik Öğr. Lisans	7	2	10	4	Yok
5	K	24	Müzik Öğr. Lisans	6	2	3	2	Yok
6	K	36	Devlet Kons. Lisans	15	7	100	8	Var
7	E	65	Müzik Öğr. Lisans	29	11	80	8	Var
8	K	26	Müzik Öğr. Lisans	5	4	20	8	Var
9	K	34	Müzik Öğr. Yüksek Lisans	18	6	50	8	Var
10	E	34	Müzik Öğr. Lisans	16	5	30	8	Var
11	K	35	Devlet Kons. Lisans	10	5	10	8	Var
12	E	32	Müzik Öğr. Lisans	11	5	4	4	Yok
13	E	40	Müzik Öğr. Lisans	19	1	3	2	Yok
14	K	34	Müzik Öğr. Lisans	14	5	8	4	Yok
15	K	32	Müzikoloji Lisans	5	2	4	2	Yok
16	K	32	Müzik Öğr. Doktora	11	5	12	6	Yok
17	E	29	Müzik Öğr. Lisans	7	4	5	3	Yok
18	K	25	Müzik Öğr. Lisans	5	2	4	2	Yok
19	E	25	Müzik Öğr. Lisans	4	2	5	2	Yok
20	K	25	Müzik Öğr. Lisans	4	2	4	3	Yok

Tablo 1’de yer alan verilere göre yarı yapılandırılmış görüşmeye katılan eğitimcilerin 15’i müzik öğretmenliği lisans, 1’i müzik öğretmenliği yüksek lisans, 1’i müzik öğretmenliği doktora, 2’si Devlet konservatuvarı lisans, 1’i de Müzikoloji lisans programı mezundur. 11 yıldır LCM programına öğrenci hazırlayan katılımcı, toplamda 80 öğrenci hazırlamış, öğrencilerini 8. Seviyeye kadar hazırlamış ve öğrencileri LCM programı diploması almıştır. LCM programına toplamda 100 öğrenci hazırlamış olan katılımcı ise 7 yıldır LCM programına öğrenci hazırlamakta olup öğrencilerini 8. Seviyeye kadar hazırlamış ve öğrencileri LCM programı diploması almıştır.

2.2. Veri Toplama Aracı

Araştırmada LCM uluslararası sertifikalı müzik eğitimi programına kayıtlı olarak LCM piyano kitaplarını kullanan özengen müzik eğitimi veren piyano eğitimcilerinin LCM programı ve piyano kitaplarına ilişkin görüşleri almak için Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu ve

katılımcıların araştırma kapsamındaki kişisel bilgilerini alabilmek için araştırmacılar tarafından oluşturulan Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. “Yarı yapılandırılmış görüşmeler, hem sabit seçenekli cevaplamaı hem de ilgili alanda derinlemesine gidebilmeyi birleştirir” (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014, s. 152).

Yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulurken ilk aşamada 22 soruluk soru havuzu oluşturulmuştur. Bu soru havuzu 5 müzik eğitimi uzmanının görüşlerine sunulmuştur. Uzmanlardan gelen yanıtlar doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılarak görüşme formunun 8 soru içeren son biçimi oluşturulmuştur. Görüşme Formunda yer alan sorular şu şekildedir:

1. London College of Music (LCM) piyano sertifika programına ilişkin görüşleriniz nelerdir?
2. LCM piyano sertifika sınavları için kullanılan metotların İngilizce olmasına yönelik görüşleriniz nelerdir?
3. LCM piyano metotlarında yer alan müzikal kazanımlar hakkındaki görüşleriniz nelerdir?
4. LCM piyano metotlarında yer alan teknik kazanımlar hakkındaki görüşleriniz nelerdir?
5. LCM piyano metotlarında yer alan teorik kazanımlar hakkındaki görüşleriniz nelerdir?
6. Özenen piyano eğitimi alan bir öğrencinin LCM sertifika sınavı odaklı çalışmalar yapması, çalgısına yönelik yaptığı çalışmaları sizce nasıl etkilemektedir?
7. LCM piyano metotlarından, sertifika programına dâhil etmediğiniz öğrencileriniz için faydalıyor musunuz?
8. Eklemek istediğiniz başka bir görüşünüz var mı?

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu'nun uygulamaları için gerekli izinler alınmış ve 20 piyano eğitimcisi ile yapılan her bir görüşme öncesinde Bilgilendirilmiş Onam Formu ile yapılan çalışmanın amacı, nedeni, görüşme süresi ve yeri ile ilgili açıklamalar yapılarak gönüllü olarak çalışmaya katılım sağlandığına dair onay alınmıştır. Kişisel Bilgi Formu ile katılımcıların araştırma kapsamındaki bilgileri alınmıştır. Görüşmeler yaklaşık 20 dakika sürmüştür. Görüşmeler öncesinde eğitimcilerin izniyle yapılan ses kayıtları görüşmeler sonrasında yazıya aktarılmıştır.

2.3. Verilerin Analizi

Bu araştırmada görüşme yapılarak elde edilen verilere içerik analizi yapılmıştır. Birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirerek yapılan işlemlerde veriler dört aşamada analiz edilmektedir. Bunlar: verilerin kodlanması, temaların bulunması, kodların ve temaların düzenlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması aşamalarıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 242, 243).

- Verilerin kodlanması aşamasında yarı yapılandırılmış görüşme ile elde edilen verilerin analizi sonucunda araştırmanın amacına yönelik önemli boyutlar tespit edilerek kodlar oluşturulmuştur.
- Temaların bulunması aşamasında, oluşturulmuş olan kodlar incelenerek ortak yönleri bulunmuş ve veriler bu kodlar aracılığıyla kategorize edilmiştir. Kategorilerin ve bu kategorileri oluşturan kodların verileri etkili şekilde temsil edip etmediği konusunda hem uzman görüşü alınmış hem de araştırmacılar arasında fikir birliği oluşturularak bir sonraki aşamaya geçilmiştir.
- Kodların ve temaların düzenlenmesi aşamasında aynı kategori altında yer alan veriler birbirleriyle ilişkilendirilmiş ifade örnekleri ile doğrudan, herhangi bir yorumlama yapılmadan sunulmuştur.
- Bulguların tanımlanması ve yorumlanması aşamasında kategoriler altında yer alan veriler sözcük sıklık hesapları ve basit yüzde hesapları yapılarak analiz edilmiştir.

BULGULAR

Bu bölümde araştırma verilerinin analizleri doğrultusunda elde edilen bulgular yorumlanmıştır.

LCM uluslararası sertifikalı müzik eğitimi programına kayıtlı olarak LCM piyano kitaplarını kullanan özengen müzik eğitimi veren piyano eğitimcilerinin LCM programı ve piyano kitaplarına ilişkin görüşleri, Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu ile toplanmıştır.

Görüşme formundaki ilk soru olan “LCM piyano sertifika programına ilişkin görüşleriniz nelerdir?” sorusuna ilişkin bulgular tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2. “LCM piyano sertifika programına ilişkin görüşleriniz nelerdir?” Sorusuna Verilen Yanıtların Dağılımı

Kategoriler	f	%	İfade Örnekleri
Program ücretleri	20	37	Program ücretleri çok yüksek olduğu için sertifikaları alabilecek öğrencileri gönül rahatlığıyla yönlendiremiyoruz.
Seviyeler arası dengesizlik	2	3.7	Kitaplar arasında seviye farkı çok fazla, dengeli olduğunu düşünmüyorum.
Sertifikaların uluslararası geçerliliği	17	31.5	Öğrencilerin portfolyolarına koyabilecekleri uluslararası sertifikaları olması amacıyla öğrencileri yönlendiriyorum.
Programa dahil edilecek öğrenci seçimi	10	18.5	Her öğrencime bu programlardan bahsetmiyorum.
Özengen müzik eğitimi amacından çıkılmasına neden olma	5	9.3	Bir amaca ulaşmak için çalışmalar yapmış oluyoruz. Bu yüzden özengen müzik eğitiminden çıktığını düşünüyorum.
Toplam	54	100	

Tablo 2’de yer alan “LCM piyano sertifika programına ilişkin görüşleriniz nelerdir?” sorusuna ilişkin eğitimcilerin verdiği yanıtların dağılımına göre program ücretlerine ilişkin görüşlerin en fazla olduğu (f=20), seviyeler arası dengesizliğe ilişkin görüşlerin ise en az olduğu (f=2) görülmektedir.

Eğitimcilerin ifadeleri incelendiğinde; LCM piyano sertifika programlarının yüksek sınav ücretleri nedeniyle bu programlara öğrenci yönlendirme konusunda sıkıntı yaşandığı görülmektedir. Bu kategoride dikkati çeken bir başka örnek cümle şöyledir: “Öğrencilerimin ailelerine LCM piyano sertifika programı hakkında bilgi vererek sertifika sınavları için çalışma yapmak istediğimi söylediğimde, bu sene ekonomik anlamda sıkıntıdayız seneye düşünebiliriz diyen velilerim oldu”.

Eğitimciler öğrencilerinin uluslararası geçerliliği olan bir belgeye sahip olabilmeleri için sertifika programlarını tercih ettiklerini, sertifikalar nedeniyle öğrenci velilerinden çocuklarını programa dâhil etme talebi geldiğini belirtmektedir. Eğitimcilerin konuyla ilgili ifade ettikleri görüşleri şu örnek cümlelerde görülmektedir: “Öğrencilerim eğer yurt dışında eğitimine devam edecek olursa bu sertifikaların geçerliliği olacağını ve işlerine yarayacağını düşünüyorum”. “Lise çağındaki öğrencilerimin yurtdışı geçerliliği olan sertifikalarla ilgilenmesi nedeniyle bu sınavlara öğrenci hazırlıyorum”.

Görüşme yapılan eğitimcilerin her öğrencisine sertifika programları konusunda bilgi vermedikleri ve çalışma disiplini edinmiş başarılı öğrencilerini programlara dâhil ettikleri, programları her öğrenciye duyurmadıkları ve sertifika sınavlarını başarabilecek öğrencileri programlara hazırlamayı tercih ettikleri (f=10) görülmektedir. Ayrıca eğitimciler tarafından öğrencilerin sertifika programına dâhil olmasıyla birlikte özengen müzik eğitimi amacından

çıkıldığı, sınav odaklı planlı çalışma yapılmaya başlandığı (f=5), LCM sertifika programlarına ait piyano kitaplarının dengeli bir şekilde seviyelendirilmediği (f=2) ifade edilmektedir.

“LCM piyano sertifika sınavları için kullanılan kitapların İngilizce olmasına yönelik görüşleriniz nelerdir?” sorusuna ilişkin bulgular tablo 3’te yer almaktadır.

Tablo 3. “LCM piyano sertifika sınavları için kullanılan kitapların İngilizce olmasına yönelik görüşleriniz nelerdir?” Sorusuna Verilen Yanıtların Dağılımı

Kategoriler	f	%	İfade Örnekleri
Kitapları anlamakta güçlük çekilmesi	17	73.9	Benim İngilizcem iyi değil, bilen birilerine sürekli çeviri yaptırmak zorunda kalıyorum.
Kitapları anlamakta sorun yaşanmaması	6	26.1	Dil konusunda sıkıntım yok. Çeviri yapabiliyorum.
Toplam	23	100	

Tablo 3’te verilen dağılıma göre kitapları anlamakta güçlük çekilmesine ilişkin görüşlerin fazla olduğu (f=17), kitapları anlamakta sorun yaşanmamasına ilişkin görüşlerin ise az olduğu (f=6) belirtilmektedir.

Eğitimcilerin ifadeleri incelendiğinde; yabancı dil yönünden yetersiz olan eğitimcilerin kitapları anlamada sıkıntı yaşadıkları ve bu sıkıntıyı aşmak için çeşitli çözüm yolları aradıkları görülmektedir. Bu kategoriyle ilgili bir başka görüş şu şekildedir: “İngilizcem iyi olmadığı için açıklamalarda çok sıkıntı yaşıyorum. Çeviri yaptırmak zorunda kalıyorum”. Yabancı dil yönünden sıkıntısı olmayan eğitimcilerin ifadeleri incelendiğinde ise; kitapları anlamak açısından sorun yaşamadıkları fakat yabancı dil yönünden yetersiz olan eğitimcilerin ciddi sıkıntılar yaşayabilecekleri konusunda hemfikir oldukları görülmektedir. Bu kategoride dikkati çeken bazı örnek cümleler şöyledir: “Ben İngilizcem olduğu için sıkıntı çekmiyorum ama İngilizcesi olmayan bir eğitimci için sıkıntı doğuracağını düşünüyorum”.

“LCM piyano kitaplarında yer alan müzikal kazanımlar hakkındaki görüşleriniz nelerdir?” sorusuna ilişkin bulgular tablo 4’te yer almaktadır.

Tablo 4. “LCM piyano kitaplarında yer alan müzikal kazanımlar hakkındaki görüşleriniz nelerdir?” Sorusuna Verilen Yanıtların Dağılımı

Kategoriler	f	%	İfade Örnekleri
Besteciler hakkında yeterli bilgi olması	5	12.2	Besteciler hakkında geniş bilgilere yer verilmiş.
Besteciler hakkında yeterli bilgi olmaması	11	26.8	Besteciler hakkında yüzeysel bilgi verilmiş.
Eserler hakkında yeterli bilgi olması	7	17.1	Eserler hakkında güzel ve ayrıntılı bilgi verildiğini düşünüyorum.
Eserler hakkında yeterli bilgi olmaması	3	7.3	Kitaplarda beni tatmin edecek kadar eserler hakkında bilgi verilmiyor.
Müzikal dinamikler (legato, staccato vb.) hakkında yeterli bilgi verilmesi	6	14.6	Kitap içerisinde müzikal dinamikler ile alakalı yeterli açıklama olduğunu düşünüyorum.
Müzikal dinamikler (legato, staccato vb.) hakkında yeterli bilgi verilmemesi	5	12.2	Eserler içerisinde müzikal terimlere ve ifadelere yer verilmiş ama bunların açıklamalarına denk gelmedim.
Müzik terimlerinin evrensel müzik dili yerine İngilizce ifade edilmesi	4	9.8	Kitap içerisindeki çoğu hız teriminin İngilizce verildiği dikkatimi çekti.
Toplam	41	100	

Tablo 4’te LCM piyano kitaplarında besteciler hakkında yeterli bilgi olmamasına ilişkin görüşlerin en fazla olduğu (f=11), eserler hakkında yeterli bilginin olmamasına ilişkin görüşlerin ise en az olduğu (f=3) belirtilmektedir.

Eğitimcilerin verdiği cevaplar incelendiğinde; LCM piyano kitapları içerisindeki performans bölümlerine ait eserlerin başlarında yer alan açıklamalarda besteciler hakkında yeterli bilgiye yer verilmediği görülmektedir. Bu kategoride dikkati çeken bir başka örnek cümle şöyledir: “Bence besteciler hakkındaki bilgiler yeterli değil. Tanınmamış besteciler var, çok yüzeysel bilgi verilmiş”.

Eğitimcilerin bu soruyu cevaplarırken kitap içerisindeki bazı müzik terimlerinin evrensel müzik dili olan İtalyanca yerine İngilizce ifade edildiğine dikkat çektiği görülmektedir (f=4). Eğitimcilerin konuyla ilgili ifade ettikleri görüşleri şu şekildedir: “Kitap içerisindeki tüm bilgiler İngilizce, hız terimleri bile”, “Kitaplarda nüans ve hız terimleri verilmiş ama hız terimlerinin çoğu İngilizce”.

“LCM piyano kitaplarında yer alan teknik kazanımlar hakkındaki görüşleriniz nelerdir?” sorusuna ilişkin bulgular tablo 5’te yer almaktadır.

Tablo 5. “LCM piyano kitaplarında yer alan teknik kazanımlar hakkındaki görüşleriniz nelerdir?” Sorusuna Verilen Yanıtların Dağılımı

Kategoriler	f	%	İfade Örnekleri
Artikülasyon işaretleri hakkında yeterli bilgi verilmemesi	1	2.6	Kitaplarda staccato çalman gerekiyor yazıyor ama staccato çalış tekniği ile alakalı açıklama yapılmamış.
Teknik çalışmaların yeterli oluşu	15	39.5	Gam ve arpej çalışmaları güzel sıralanmış. Böyle çalışmalar yapmak öğrenciyi geliştiriyor.
Teknik çalışmaların yetersiz oluşu	2	5.3	Kitaplar içerisindeki teknik çalışmaları yeterli bulmuyorum.
Sınav için teknik çalışma bölümündeki gam ve arpej çalışmalarının seçimi	4	10.5	Sınav için gam ve arpej çalışmalarını tercih ediyorum.
Sınav için teknik çalışma bölümündeki <i>study</i> adlı çalışmaların seçimi	16	42.1	Sınavda <i>study</i> adlı eserleri çaldırıyorum, gam ve arpejleri tercih etmiyorum.
Toplam	38	100	

Tablo 5’te yer alan yanıtların dağılımına göre sertifika sınavı için teknik çalışma bölümündeki *study* adlı çalışmaların seçimine ilişkin görüşlerin en fazla olduğu (f=16), artikülasyon işaretleri hakkında yeterli bilgi verilmemesine ilişkin görüşlerin ise en az olduğu (f=1) belirtilmektedir. Ayrıca eğitimcilerin kitapların içerisinde yer alan teknik çalışmaların yeterli olduğuna ilişkin görüşlerinin fazla olduğu (f=15), sınavlarının teknik çalışma bölümleri için gam ve arpej çalışmalarını tercih eden eğitimcilerin sayısının ise az olduğu (f=4) görülmektedir.

Eğitimcilerin ifadeleri incelendiğinde; LCM piyano kitaplarında yer alan teknik çalışmaların yeterli olduğu ve öğrencilerin çalgı çalım tekniklerinin geliştirilmesi açısından fayda sağladığı görülmektedir. Başka bir eğitimcinin konuyla ilgili görüşü şöyledir: “Bu bölümü beğeniyorum. Öğrencileri geliştiriyor. Bizlere de Hanon’un teknik egzersiz kitabı dışında bir kaynak sağlamış oluyor”. Ayrıca eğitimcilerin LCM sertifika sınavları için teknik çalışmalar bölümündeki gam ve arpej çalışmaları yerine *study* adlı eserlerin tercih edilmesi konusıyla ilgili ifade ettikleri görüşleri şu şekildedir: “Çok fazla gam ve arpej çalışması var. Sadece onları çalışarak bile ders bitebilir. Bu yüzden sınav için *study* adlı eserleri tercih ediyorum”.

“LCM piyano kitaplarında yer alan teorik kazanımlar hakkındaki görüşleriniz nelerdir?” sorusuna ilişkin bulgular tablo 6’da yer almaktadır.

Tablo 6. “LCM piyano kitaplarında yer alan teorik kazanımlar hakkındaki görüşleriniz nelerdir?” Sorusuna Verilen Yanıtların Dağılımı

Kategoriler	f	%	İfade Örnekleri
Yeterli teorik açıklamanın bulunması	3	8.1	Kitapların işitme bölümlerinde yeterli teorik açıklamanın yer aldığını düşünüyorum.
Yeterli teorik açıklamanın bulunmaması	16	43.2	Kitapların içerisindeki konuların teorik açıklamalarının olduğu bir bölüm görmedim.
Özengen müzik eğitimi amaçlı çalgı eğitimi alan bireyler için zor olması	14	37.8	Hobi eğitimi alan bir birey için bu kadar yüklü teorik bilgiye gerek olmadığını düşünüyorum.
Özengen müzik eğitimi amaçlı çalgı eğitimi alan bireyler için uygun olması	4	10.8	Bizim ülkemiz için zor olabilir ama evrensel boyutlarda baktığımızda uygun olduğunu düşünüyorum.
Toplam	37	100	

Tablo 6’da yer alan “LCM piyano kitaplarında yer alan teorik kazanımlar hakkındaki görüşleriniz nelerdir?” sorusuna ilişkin eğitimcilerin verdiği yanıtların dağılımına göre kitaplar içerisinde yeterli teorik açıklamanın bulunmamasına ilişkin görüşlerin en fazla olduğu (f=16), yeterli teorik açıklamanın bulunmasına ilişkin görüşlerin ise en az olduğu (f=3) görülmektedir.

Eğitimcilerin kitaplar içerisinde yeterli teorik açıklamanın bulunmadığı ve kitapların özengen müzik eğitimi amaçlı çalgı eğitimi alan bireyler için zor olduğu ile ilgili görüşleri şu şekildedir: “Kitaplarda birçok müzik teriminin açıklaması yok. Benim de bilmediklerim çıkıyor ve araştırıp öğrenmek zorunda kalıyorum”, “Kitap içerisinde geçen müzikal işaretlerin teorik açıklamalarının olduğu bir bölüm yok”.

“Özengen piyano eğitimi alan bir öğrencinin LCM sertifika sınavı odaklı çalışmalar yapması, çalgısına yönelik yaptığı çalışmalarını sizce nasıl etkilemektedir?” sorusuna ilişkin bulgular tablo 7’de yer almaktadır.

Tablo 7. “Özengen piyano eğitimi alan bir öğrencinin LCM sertifika sınavı odaklı çalışmalar yapması, çalgısına yönelik yaptığı çalışmalarını sizce nasıl etkilemektedir?” Sorusuna Verilen Yanıtların Dağılımı

Kategoriler	f	%	İfade Örnekleri
Çalgı başarısına olumlu etkisi	6	28.6	Çalgıya karşı daha motive ederek öğrenciyi geliştirdiğini düşünüyorum.
Çalgı başarısına olumsuz etkisi	15	71.4	Sınav kaygısı nedeniyle öğrencilerimin çalgı çalışmaktan soğuduğunu düşünüyorum.
Toplam	21	100	

Tablo 7’de yer alan yanıtların dağılımına göre LCM uluslararası sertifika programlarının çalgı başarısına olumsuz etkisinin olduğuna ilişkin görüşlerin fazla olduğu (f=15), LCM uluslararası sertifika programlarının çalgı başarısına olumlu etkisinin olduğuna ilişkin görüşlerin ise daha az olduğu (f=6) dikkati çekmektedir.

Eğitimcilerin ifadeleri incelendiğinde; LCM sertifika sınavlarına yönelik çalışmalar yapmanın, özengen piyano eğitimi alan öğrencilerin sınav kaygısı yaşamasına neden olmasından dolayı çalgı başarısını olumsuz yönde etkilediği görülmektedir. Bu kategori ile ilgili başka bir örnek ifade şu şekildedir: “Sınav kaygısı yüzünden normalde çok başarılı olan öğrencim çalışmamaya başladı ve sınava girmek istemediğini söyledi”.

Eğitimciler tarafından LCM sertifika sınavlarına yönelik çalışmalar yapmanın, özengen piyano eğitimi alan öğrencilerin çalgı başarısına olumlu etkisi olduğu fakat çalışma disiplinine bağlı olarak başarının değişkenlik gösterebileceği belirtilmektedir. Eğitimcilerin bu kategori ile ilgili görüşleri şu şekildedir: “Sınavlara hazırlanan öğrenciler daha disiplinli oluyorlar”,

“Öğrenciden öğrenciye farklılık gösterdiğini düşünüyorum. Disiplinli öğrenciler için sınav odaklı çalışmak motive edici olabiliyor”.

“LCM piyano kitaplarından, sertifika programına dâhil etmediğiniz öğrencileriniz için faydalıyor musunuz?” sorusuna ilişkin bulgular tablo 8’de yer almaktadır.

Tablo 8. “LCM piyano kitaplarından, sertifika programına dâhil etmediğiniz öğrencileriniz için faydalıyor musunuz?” Sorusuna Verilen Yanıtların Dağılımı

Kategoriler	f	%	İfade Örnekleri
Kitaplardan sertifika programı dışında faydalanılması	20	100	Kaynak çeşitliliği açısından derslerimde bu kitaplardan yararlanıyorum
Toplam	20	100	

Tablo 8’de yer alan “LCM piyano kitaplarından sertifika programına dâhil etmediğiniz öğrencileriniz için faydalıyor musunuz?” sorusuna ilişkin eğitimcilerin tamamı kitaplardan faydalandığına ilişkin görüş belirtilmektedir (f=20).

Eğitimcilerin ifadeleri incelendiğinde; LCM piyano kitaplarının sertifika programı dışında yapılan çalışmalar için kaynak oluşturduğu, eğitimcilerin kitapların teknik çalışma ve performans bölümlerinden faydalandıkları görülmektedir. Eğitimcilerin konuyla ilgili ifade ettikleri görüşleri şu şekildedir: “Teknik egzersizler için bu kitapları kullanmayı tercih ediyorum”, “Kaynak çeşitliliği açısından derslerimde bu kitaplardan yararlanıyorum”.

“Eklemek istediğiniz başka bir görüşünüz var mı?” sorusuna ilişkin bulgular tablo 9’da yer almaktadır.

Tablo 9. “Eklemek istediğiniz başka bir görüşünüz var mı?” Sorusuna Verilen Yanıtların Dağılımı

Kategoriler	f	%	İfade Örnekleri
LCM sertifika programları hakkında bilgi eksikliği	6	18.8	Bu programların öğrenciye ne yararlar sağlayacağını bilmiyorum
MEB sertifikalarının geçerliliğinin olmadığı düşüncesi	13	40.6	MEB sertifikasının geçerliliğinin olmasını isterdim
Sertifika sınavları hazırlık sürecinde kitap kullanımı için öğretmen ihtiyacı	13	40.6	Öğretmenin kitap içerisinde geçen bütün terim ve ifadeleri öğrencisine göstermesi isteniyor
Toplam	32	100	

Tablo 9’da yer alan “Eklemek istediğiniz başka bir görüşünüz var mı?” sorusuna ilişkin eğitimcilerin verdiği yanıtların dağılımına göre MEB sertifikalarının geçerliliğinin olmadığı düşüncesi (f=13) ve sertifika sınavları hazırlık sürecinde kitap kullanımı için öğretmen ihtiyacına ilişkin görüşlerin (f=13) fazla olduğu, bu iki kategorinin aynı frekans değerine sahip olduğu, LCM sertifika programları hakkında bilgi eksikliğinin olduğuna ilişkin görüşlerin ise az olduğu (f=6) belirtilmektedir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Uluslararası sertifikalı müzik eğitimi programlarından LCM piyano programının özengen müzik eğitimi veren piyano eğitimcilerinin görüşleri doğrultusunda incelenmesine ilişkin olarak gerçekleştirilen bu araştırma kapsamında elde edilen başlıca sonuçlar aşağıda yer almaktadır.

Ülkemizdeki uluslararası sertifika programlarının piyano eğitimcileri tarafından yeterince araştırılmadığı ve çevrelerindeki piyano eğitimcilerinden duydukları kadarıyla bilgi sahibi oldukları, piyano eğitimcilerinin Milli Eğitim Bakanlığına bağlı çeşitli kurslar kapsamında faaliyet gösteren sanat kursları tarafından verilen sertifikaların uluslararası denkliği olsaydı bu programları tercih etmeyecekleri, bu programları uluslararası geçerliliği olan bir sertifikaya sahip

olabilmeleri için kullandıkları görülmektedir. Görüşülen piyano eğitimcilerinin büyük bir bölümünün ülkemizde hangi uluslararası sertifika programlarının faaliyet gösterdiği konusunda yeterli bilgiye de sahip olmadıkları görülmektedir. Araştırma dâhilinde incelenen LCM piyano program ve kitaplarının uluslararası sertifika programlarına öğrencilerini dâhil eden piyano eğitimcilerine faydalı olacağı düşünülmektedir.

Araştırmaya katılarak LCM programlarına öğrencilerini dâhil eden piyano eğitimcilerinin büyük bir bölümü tarafından bu programların öğrencilerin seviyesini geliştirmek ve belirli kazanımlara ulaşmalarını sağlamak için değil, öğrencilerin yurt dışına çıkarak eğitimlerine devam etme olasılığına fayda sağlaması amacıyla kullanıldığı görülmektedir. Bu durumun sanat kursları tarafından uygulanan güncel programlarla beraber MEB sertifikalarına daha nitelik kazandırılması durumunda LCM programlarının çok daha az tercih edileceği düşünülmektedir.

LCM uluslararası sertifika programları, bu programların işleyişi ve verilen sertifikaların yurt dışı geçerliliği hakkında detaylı bilginin piyano eğitimcilerine verilmediği, piyano eğitimcilerinin sadece öğrenci hazırladıkları seviyenin kitaplarını inceledikleri, LCM uluslararası sertifika programına ait piyano kitaplarını genel olarak incelemedikleri görülmektedir.

Araştırmanın bir başka sonucuna göre LCM uluslararası sertifika programına ait piyano kitaplarının Türkçe açıklamalarının ve Türkçe sınav kılavuzlarının gerekli olduğu, piyano kitapları içerisinde yer alan müzikal, teknik ve teorik terimler ile ilgili açıklamaların yeterli olmadığı görülmektedir. Yabancı dil yönünden sıkıntı yaşayan piyano eğitimcileri, kitaplardaki açıklamaları anlayabilmek için çeviri yapmak veya yaptırmak zorunda kaldıklarını, bu durumun onlara zaman kaybettirdiğini ifade etmektedirler. Bu durumun önüne geçilebilmesi amacıyla yetkili sınav merkezleri tarafından LCM uluslararası sertifika sınavlarına ait kitapların detaylı Türkçe açıklamalarının olduğu dokümanların hazırlanarak bu programlara öğrencilerini dâhil eden piyano eğitimcilerine dağıtılması gerektiği düşünülmektedir. Bunun yanı sıra LCM sertifika sınavlarına katılacak aday öğrencilerin kitaplardaki kazanımlar ile ilgili istenilen yeterliliklere daha çabuk ulaşabilmeleri açısından farklı metotlarla desteklenmelerinin yarar sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırma kapsamında görüşme yapılan piyano eğitimcilerinin LCM uluslararası sertifika sınavlarına öğrenci hazırladıkları seviyeye ait kitaplar konusunda bilgi sahibi oldukları, diğer seviyelere ait kitapları incelemeyerek hedeflenen kazanımlar konusunda bilgi sahibi olmadıkları görülmektedir. Piyano eğitimcilerinin LCM piyano kitaplarını genel olarak incelemeleri sonucunda uluslararası sertifika programlarının amacının ve hedeflediği kazanımların daha iyi anlaşılacağı düşünülmektedir.

Çalgı eğitiminde izlenecek yolun kişiden kişiye farklılıklar göstermesi nedeniyle, her bireye belirlenen sabit plan ve programın uygulanmasının oldukça zor bir durum olduğu düşünülmektedir. Çalgı eğitiminde usta-çırak ilişkisi büyük önem taşımaktadır. Birçok piyano eğitimcisinin çalgı eğitiminde belirli programları takip etmek yerine, kendi öğrencilik zamanlarında çalıştığı ve bildiği eser, etüt ve teknik çalışmaları kullanarak eğitim verdiği görülmektedir. Günümüzde mesleki müzik eğitiminde kullanılan gelenekselleşmiş eser, etüt ve teknik çalışmaların özengen müzik eğitimi açısından duyulan gereksinime tam olarak yanıt vermediği görülmektedir. Bu nedenle her geçen gün özengen piyano eğitimine kaynak sağlaması amacıyla farklı düzeylere hitap eden birçok kitap piyasaya sürülmektedir. Eğitimin kalitesinin artırılması açısından eğitimcilerin yeni eserler tanınması, araştırması ve güncel metotları takip ederek kendi repertuarlarını geliştirmeleri gerekmektedir.

Bu araştırmanın LCM programlarıyla ilgili olarak uluslararası sertifika verilmesi ve öğrencilerin eğitimlerine yurtdışında devam etmeleri durumunda fayda sağlayacağına ilişkin sonuçları, Özerdem (2021) tarafından gerçekleştirilmiş benzer bir araştırma sonucuyla da örtüşmektedir. Bu çalışmada ülkemizde uygulamaları olan sertifikalı müzik eğitimi programları tanıtılmış ve bu programlar arasında yer alan Londra Trinity Koleji (TCL) piyano programı, 12 piyano eğitimcisinin görüşleri doğrultusunda incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, piyano

eğitimcilerinin TCL piyano sertifika programını tercih etme nedenleri olarak en yüksek oranda (%50) bu programın uluslararası sertifika vermesi gösterilmiştir. Piyano eğitimcileri, özellikle yurt dışında eğitimine devam etmek isteyen öğrencilere belli avantajlar sağlaması ve aldıkları eğitime dair belge verilmesini TCL müzik eğitimi programının tercih nedenleri arasında göstermişlerdir.

Aynı çalışmada TCL piyano sertifika programının kitap ve sınav ücretlerinin döviz olarak hesaplanıp ödenmesiyle ilgili olumsuz yanlarından da söz edilmiştir. Görüşleri alınan piyano eğitimcileri, maddi yetersizlikleri olan çok sayıda yetenekli öğrencinin sertifika sınavlarına katılmadığını belirtmişlerdir (Özerdem, 2021). Bu durum, London College of Music uluslararası sertifikalı piyano programı ile ilgili mevcut araştırmanın program ücretleriyle ilgili sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Araştırma sonuçları incelendiğinde piyano eğitimcileri tarafından LCM program ücretlerinin yüksek olduğuna ilişkin görüşlerinin belirtildiği görülmektedir. LCM eğitim programları, yapılan sınavlar sonucunda verilen sertifikaların uluslararası geçerliliği nedeniyle özengen piyano eğitimi alan birçok öğrenci, veli ve piyano eğitimcisinin ilgisini çekmektedir. Ancak sertifika sınavlarının ve bu sınavlarda kullanılacak kitapların ücretleri döviz bazında hesaplanmaktadır. Bu durum uluslararası sertifika sınavlarında başarılı olabilecek birçok yetenekli öğrenciyi ve ailesini olumsuz etkilemektedir. Program maliyetlerinin aileleri ekonomik açıdan kaygıya düşürmesinin piyano eğitimcilerinin uluslararası sertifika programlarına öğrenci yönlendirmeleri açısından olumsuz etkileri olduğu düşünülmektedir.

Bu araştırma London College of Music uluslararası sertifikalı piyano programı ile sınırlı tutulmuştur. Müzik eğitimcilerine LCM bünyesindeki diğer sertifika programları ile ilgili benzer akademik çalışmalar yapılması önerilebilir. Yapılacak yeni araştırmaların özengen müzik eğitiminde yaygın olarak kullanılan uluslararası sertifika programlarının işlevinin anlaşılması açısından önem taşıyacağı düşünülmektedir. Ayrıca müzik eğitimcileri için, bilgi eksikliklerinin giderilmesi açısından ülkemizde kullanılan diğer uluslararası sertifika programlarının inceleneyeceği benzer araştırmaların yapılması önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Basut, F. (2013). *Türkiye'de uygulanan kraliyet müzik okulu sınavlarının etki ve sonuçlarına yönelik bir değerlendirme*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Edirne.
- Büyükköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Cemalcılar, A. (1985). *İletişim sanatı olarak müziğin öğretim ve eğitim ortamlarındaki kurumsal yapısı ve yaygın eğitimde bir model önerisi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Eskişehir.
- Dumlavwalla, D. T. (2011). *Approaching the examiner's chair: Chronicling the experiences of piano examiner apprentices for the royal conservatory of music*. (Unpublished Doctoral Thesis). University of Toronto. Toronto. Erişim adresi: https://central.bac-lac.gc.ca/.item?id=TC-OTU-30055&op=pdf&app=Library&oclc_number=1032908172
- Hellman, D., & McDowell, C. (2011). Backgrounds, teaching responsibilities and motivations of music education candidates enrolled in alternative certification music education programs. *Research and Issues in Music Education*, 9(1), 1-11. Erişim adresi: <https://eric.ed.gov/?id=EJ960088>
- Karan, M. (2011). *Özengen müzik eğitimi veren kurumlarda çalgı eğitimi alan öğrencilerin mesleki yönelimlerinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

- LCM. *Program hakkında*. Erişim adresi (14 Kasım 2021): <https://www.uwl.ac.uk/academic-schools/music/about-school>
- LCM. *Sınavlar*. Erişim adresi (14 Kasım 2021): <https://lcme.uwl.ac.uk/exams/grades>
- Oktaç, C. (2017). *Türkiye’de özengen müzik eğitiminde uluslararası sertifikalı müzik eğitimi programlarının işlevinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- Özerdem, D. M. (2021). *Londra Trinity Koleji sertifikalı müzik eğitimi programı piyano dalının özengen müzik eğitimi açısından incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Burdur.
- Rauscher, H. F, Shaw, G. L., & Katherine N. K. (1995). (1995). Listening to Mozart enhances spatial-temporal reasoning: Towards a neurophysiological basis. *Neuroscience Letters*, 185, 44-47. Doi: 10.1016/0304-3940(94)11221-4
- Saraç, S. ve Saraç, M. (2018). *Piyano eğitimi ve kısa tarihi*. Ankara: Müzik Eğitimi Yayınları.
- Tarman, S. (2006). *Müzik eğitiminin temelleri*. Ankara: Müzik Eğitimi Yayınları.
- Türkmen, E., F. (2017). *Müzik eğitiminde öğretim yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Türkmen, U. (2010). Çocuğun bireysel toplumsal ve kültürel gelişiminde amatör müzik eğitiminin yeri problemleri ve çözüm önerileri. *İlköğretim Online Dergisi*, 9(3), 960-970. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/90727>
- Uçan, A. (2005). *Müzik Eğitimi, temel kavramlar-ilkeler-yaklaşımlar ve Türkiye’deki durum* (3. Baskı). Ankara: Evrensel Müzikevi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Music education, one of the most important field of art education, is a field that supports the individual's expressive skills, develops the aesthetic point of view and self-confidence, increases attention and comprehension skills, and enables them to discover their creative aspects.

Nowadays, interest in instrument education, which is one of music education dimensions, is increasing due to the gains it provides for the individual. Considering the interests and wishes of individuals, instrument education is usually given in private music education schools or private lessons.

In our country, internationally certified music education programs are applied by private institutions authorized as examination centers or by music educators who provide music education for amateurs. Demand for international certification programs is increasing day by day since the international validity of the documents provided in case of success of the examinations given to the individuals included in these programs. One of the internationally certified music education program in our country is the London College of Music (LCM) program.

This research, which describes the current situation of LCM program, for piano lessons in the amateur music education, is done to examine this program and the piano books in accordance with the opinions of piano educators who are proficient in music education.

Methods

In this study, the interview technique, which is one of the qualitative research data collection methods, was used. The study group of the research consists of 20 piano educators who use the piano books of the LCM internationally certified music education program by including their students in the LCM international certificate program in Izmir. The data of the study were collected through semi-structured interviews. Content analysis was performed on data as a result of interviews with piano educators. In order to establish the internal validity of the study the data were analyzed by all of the two researchers.

Discussion, Results and Recommendations

The main results obtained within the scope of this research, which was carried out regarding the examination of the LCM piano program in accordance with the opinions of piano educators who are proficient in music education, are as follows.

It is established that there are many opinions that piano educators have difficulty in understanding the books (f=17). It is stated that the views on the lack of sufficient information about the composers in the LCM piano books were the highest (f=11), and the views on the lack of sufficient information about the works were the least (f=3). According to the results, it is determined that there are piano educators (f=16) who prefer the “study” in the technical study section for the certification exam. 16 piano educators expressed that about the lack of sufficient theoretical explanations in the books.

According to the findings obtained here; it is observed that the educators who participated in the interview did not have sufficient information about the validity of the LCM international certificate program and certificates. It is also stated that this program is preferred due to the international validity of LCM certificates, but not every student who can be successful cannot be directed to these programs because of the high examination fees. However, it is stated that LCM piano books are used not only for the students who are included in the certificate programs but also they are used for the students who are not included in the programs.

When the results of the research are examined, it is seen that the explanations about the musical, technical and theoretical terms in the piano books are not sufficient. In addition, it is stated that the piano educators have a difficulty in understanding the books. So, it could be said that Turkish exam guide is necessary.