

ISSN: 1305-0060



Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi

Eğitim Fakültesi Dergisi

Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi

42. SAYI



Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi
Dergisi

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/zgefd/issue/68741>

ISSN 1305 – 0060

<p style="text-align: center;">Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi <i>Haziran ve Aralık Aylarında Yayınlanan Uluslararası İndeksli Hakemli Bir Dergidir</i> Aralık/December 2022 Sayı/Issue: 42</p>		
<p style="text-align: center;">Sahibi/Owner Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Adına Prof. Dr. Giray TOPAL</p>		
<p style="text-align: center;">Editörler/Editors Doç. Dr. Fatih YILMAZ Doç. Dr. Ferat YILMAZ</p>		
<p style="text-align: center;">Alan Editörleri /Field Editors Prof. Dr. Cemal AKÜZÜM, Dicle Üniversitesi Doç. Dr. Hüseyin MERTOL, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Dr. Öğr. Üyesi Elçin AYZAZ, Dicle Üniversitesi Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Mirze BAYDU, Dicle Üniversitesi Dr. Öğr. Üyesi Meral ÖNER SUNKUR, Dicle Üniversitesi Dr. Öğr. Üyesi Özcan EKİCİ, Dicle Üniversitesi Dr. Öğr. Üyesi Özlem ALTINDAĞ KUMAŞ, Dicle Üniversitesi Arş. Gör. Dr. Hanifi ŞEKERCİ, Dicle Üniversitesi</p> <p style="text-align: center;">Türkçe Dil Editörleri/Turkish Language Editors Doç. Dr. Mustafa YİĞİTOĞLU Doç. Dr. Özkan CİĞA</p> <p style="text-align: center;">Mizanpaj Editörü/Layout Editor Öğr. Gör. Murat YALMAN</p>		
<p style="text-align: center;">Danışma Kurulu/Advisory Board Prof. Dr. Adnan BAKİ, Trabzon Üniversitesi Prof. Dr. Ali ERSOY, Anadolu Üniversitesi Prof. Dr. Aytekin İŞMAN, Sakarya Üniversitesi Prof. Dr. Burhanettin DÖNMEZ, Başkent Üniversitesi Prof. Dr. Giray TOPAL, Dicle Üniversitesi Prof. Dr. Mehmet GÜLTEKİN, Anadolu Üniversitesi Prof. Dr. Mehmet GÜROL, Yıldız Teknik Üniversitesi Prof. Dr. Murat ALTUN, Uludağ Üniversitesi Prof. Dr. Salih ÇEPNİ, Uludağ Üniversitesi</p>		
<p>Dizinleme /Indexing EBSCO-H. W. Wilson Databases (Education Full Text) SOBIAD</p>	<p>Kapak sayfası/Cover page Dr. Öğr. Üyesi Barış AYDIN</p>	<p>İletişim/Contact https://dergipark.org.tr/tr/pub/zgefd zgfdergi@dicle.edu.tr</p>



42. Sayı Yazı İnceleme Kurulu Hakemleri

Prof. Dr. Mustafa METİN, Erciyes Üniversitesi

Doç. Dr. Alpaslan GÖZLER, Erciyes Üniversitesi

Doç. Dr. Çetin TAN, Fırat üniversitesi

Doç. Dr. Emel GÜVEY AKTAY, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Doç. Dr. Halime Miray SÜMER DODUR, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi

Doç. Dr. Kemal Oğuz ER, Balıkesir Üniversitesi

Doç. Dr. Nuri Berk GÜNGÖR, Balıkesir Üniversitesi

Doç. Dr. Önder ŞANLI, Adıyaman Üniversitesi

Doç. Dr. Recep ÖZKAN, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Aylin YAZICIOĞLU, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Esra KIZILAY, Erciyes Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Hacer DOLANBAY, Muş Alparslan Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Mehtap SARAÇOĞLU, Siirt Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Mustafa CEYLAN, Artvin Çoruh Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Mürşet ÇAKMAK, Mardin Artuklu Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Nisa G. KAYA, HİTİT ÜNİVERSİTESİ

Arş. Gör. Dr. Fatih KAYA, İnönü Üniversitesi

Arş. Gör. Dr. Rukiyye YILDIZ ALTAN, Gazi Üniversitesi

Dr. Ebru PLOAT, T.C. Milli Eğitim Bakanlığı

Dr. Osman ASLAN, T.C. Milli Eğitim Bakanlığı

Dr. Yasemin YÜZBAŞIOĞLU, T.C. Milli Eğitim Bakanlığı



İÇİNDEKİLER / TABLE OF CONTENT

N O	Makale türü/ Article Type	Makale adı /Article Title	Yazar(lar) / Auhotr(s)	Sayfalar/ Pages
1	Araştırma makalesi Research article	Fen Bilimleri Dersine Yönelik Öz-Yeterlik Ölçeği: Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması Self-Efficacy Scale For Science: A Validity And Reliability Study	Melek KARACA Oktay BEKTAŞ Sibel SARAÇOĞLU	1-21
2	Araştırma makalesi Research article	Özel Eğitim Öğretmen Adaylarının Özel Eğitim Öğretmenliğine Yönelik Metaforik Algıları Metaphorical Perceptions of Special Education Teacher Candidates Towards Special Education Teaching	Abdulkadir KOCAOĞLU	22-44
3	Araştırma makalesi Research article	Üniversite Öğrencilerinde Bilişsel Kapılma, Algılanan Öğrenme ve Özgüdümlü Öğrenme Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi Investigations of The Relationships Between Cognitive Absorption, Perceived Learning and Self-Directed Learning in University Students	Aydiner Birsin YILDIZ Baki YILMAZ	45-63
4	Araştırma makalesi Research article	Öğretmen Görüşlerine Göre Ortaokullarda Sosyal Kaytarma Davranışlarının İncelenmesi Investigation of Social Loafing Behaviors in Secondary Schools According to Teachers' Views	Fulya ATILA	64-86
5	Araştırma makalesi Research article	İki Kere Farklı Öğrencilere Yönelik Bilim ve Sanat Merkezi Öğretmenlerinin Yaklaşımlarının İncelenmesi Examination of Science and Art Center Teachers' Approaches to Twice Exceptional Students	Galip ÖNER Betül KAYA	87-109
6	Araştırma makalesi Research article	Kapsayıcı Matematik Eğitimine İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Uygulamaları, Yeterlilikleri ve Karşılaştıkları Problemler Classroom Teachers' Practices, Competencies, and Problems Concerning Inclusive Mathematics Education	Gülşay AGAÇ Ayşe ÖZTÜRK	110-132
7	Araştırma makalesi Research article	Empatik Eğilim Ölçeği: Geliştirilmesi, Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması Empathic Tendency Scale: Development, Validity And Reliability Study	Şehide KILINÇ Mehmet Akif SÖZER	133-149
8	Araştırma makalesi Research article	Sözel Dil Becerileri Eğitim Programının (SÖDBEP) Hızlı İsimlendirme Becerilerine Etkisinin İncelenmesi Investigation of the Effect Of Oral Language Skills Education Program (OLSEP) on Rapid Naming Skills	Mehtap EFE Zeynep Fulya TEMEL	150-166
9	Araştırma makalesi Research article	Vicdan Bilincinin Bireyler Arasında Güven Duygusu Oluşumundaki Rolü The Role of Conscience Consciousness in Forming a Sense of Trust Between Individuals	Özcan EKİCİ Fatih YILMAZ	167-182
10	Araştırma makalesi Research article	İlkokul Öğrencilerinin Türkçe Dersindeki Konuşma Hatalarının İncelenmesi Examination of Primary School Students' Speaking Errors in Turkish Course	Bünyamin HATİPOĞLU Başak KASA AYTEN	183-202



Melek KARACA¹, Oktay BEKTAŞ², Sibel SARAÇOĞLU³

¹Bağımsız Araştırmacı, melekcaraca38@gmail.com

²Erciyes Üniversitesi, obektas@erciyes.edu.tr

³Erciyes Üniversitesi, saracs@erciyes.edu.tr

Geliş Tarihi/Received
23.03.2022

Kabul Tarihi/Accepted
29.12.2022

e-Yayım/e-Printed
31.12.2022

FEN BİLİMLERİ DERSİNE YÖNELİK ÖZ-YETERLİK ÖLÇEĞİ: GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI¹

Öz

Belli bir performansa ulaşmak için insanların aksiyonlarını organize etme ve ortaya koyma becerileri ile ilgili inançlarını kapsayan öz-yeterlik, fen bilimleri dersinin amaçlarına ulaşabilmesi için önemlidir. Bu araştırmanın amacı, fen bilimleri dersine yönelik geliştirilen öz-yeterlik ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışmasını yapmaktır. Araştırma nicel araştırma yönteminin tarama desenine dayalı olarak yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu Kayseri ili Melikgazi ilçesine bağlı dört farklı ortaokulda öğrenim gören, eğitimin farklı kademelerinden toplam 628 öğrenci oluşturmuştur. Uygulanan öz-yeterlik ölçeği kapsam geçerliğini sağlamak için alanyazına dayalı soru havuzu oluşturulmuş, taslak ölçek maddeleri belirlenmiş, uzman kontrolü sağlanmıştır. Ölçüt çalışma ile geliştirilen ölçek faktörlerinin güvenilirlik katsayıları yorumlanarak ölçüt geçerliği kontrol edilmiştir. Açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri ile yapı geçerliği kontrol edilmiştir. Geçerlik analizlerinden sonra yapılan güvenilirlik analizi sonucunda Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı 0,67 olan üç faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Araştırma sonuçları ışığında önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: öz-yeterlik, fen bilimleri, ölçek geliştirme, geçerlik, güvenilirlik

SELF-EFFICACY SCALE FOR SCIENCE: A VALIDITY AND RELIABILITY STUDY

Abstract

Self-efficacy, which includes people's beliefs about their ability to organize and exhibit actions to achieve a certain performance, is important for the science course to achieve its goals. This research aims to conduct the validity and reliability study of the self-efficacy scale developed for the science course. The research was carried out based on the survey design of the quantitative research method. The sample of the study consisted of 628 students from different education levels studying in four different secondary schools in the Melikgazi district of Kayseri province. To ensure the content validity of the applied self-efficacy scale, a pool of questions based on the literature was created, draft scale items were determined and expert control was provided. The reliability coefficients of the scale factors developed with the criterion study were interpreted and the validity of the criterion was checked. Exploratory and confirmatory factor analyzes were performed to ensure construct validity. As a result of the validity and reliability analysis, a three-factor structure with a Cronbach alpha reliability coefficient of 0,67 was obtained. Suggestions were made in light of the research results.

Keywords: Self-efficacy, science, scale development, validity, reliability

¹ Bu araştırma, III. International Eurasian Educational Research Congress, Muğla, Türkiye, 31 Mayıs- 03 Haziran 2016'da sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Karaca, M., Bektaş, O., & Saraçoğlu, S. (2022). Fen bilimleri dersine yönelik öz-yeterlik ölçeği: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (42), 1-21. <http://dx.doi.org/10.14582/DUZGEF.2022.190>

Karaca, M., Bektaş, O., & Saraçoğlu, S. (2022). Self-efficacy scale for science: a validity and reliability study. *Dicle University Journal of Ziya Gokalp Education Faculty*, (42), 1-21. <http://dx.doi.org/10.14582/DUZGEF.2022.190>

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Self-efficacy belief, which is one of the factors forming the viewpoint on the science course, has been explained as the judgments of people about the ability to organize and exhibit actions that will enable them to reach a certain performance (Bandura, 1986). Bandura, people's beliefs about themselves;

- Past experiences (mastery),
- Indirect experience (vicarious),
- Verbal persuasion (verbal),
- Affective experiences (emotion)

states that it developed from four main sources. According to Bandura's theory, people with high self-efficacy, those who believe they can perform well, are more likely to view difficult tasks as something to be mastered rather than something to be avoided (Bandura, 1986).

When the relationship between students' self-efficacy beliefs and learning products was examined, it was determined that it played a decisive role in student success by affecting many mediator variables such as the effort put forward for learning, the use of cognitive and metacognitive strategies, the effectiveness of in-class and out-of-class studies, and the permanence of what was learned (Zimmerman, 2000). According to studies, self-efficacy belief is directly or indirectly related to many variables that are important in terms of education, such as the feeling of staying on task, academic effort, academic success, determination, motivation, cognitive performance, and self-concept.

The fact that the self-efficacy scale, which is suitable for secondary school level and Turkish culture, is limited in the relevant literature, necessitated this research. The present study aimed to develop a scale to determine students' self-efficacy levels at each level of secondary school (5th, 6th, 7th, and 8th grades) for science lessons. Within the framework of this purpose, Bandura's self-efficacy theory, which states that self-efficacy is an important dimension in regulating one's behavior, is based (Bandura, 2010).

Method

This study uses survey design, one of the quantitative research methods. In the present study, the sample of "*Exploratory Factor Analysis*" (EFA) consisted of a total of 378 secondary school students who took science courses and studied at four different secondary schools in the 2015-2016 academic year in Melikgazi, Kayseri.

On the other hand, the sample of "*Confirmatory Factor Analysis*" (CFA) consisted of 250 secondary school students who took science courses and studied at four different secondary schools in the 2015-2016 academic year in Melikgazi, Kayseri. While creating the DFA sample, the critical sample size (CN) 210,22, which is necessary and sufficient for the verification of the scale structure mentioned in the LISREL program, was taken into consideration. Care was taken to select equal numbers of students from each level, and in this way, it was aimed to increase internal reliability. There are 295 female and 333 male students in the sample.

Discussion and Conclusion

The item contents of the four factors that Bandura referred to as the sources of self-efficacy and the scale factors developed were compared. In this context, Bandura (1986) concluded that the source of mastery, which expresses the individual's effort as a result of real experiences, coincides with the "*mastery*" factor of the scale developed in this study. In addition, it is

observed that the items evoking the source of emotion in the theory of self-efficacy are gathered under the factor of "*mastery*" in the developed self-efficacy scale. Bandura expressed that the verbal source of the individual, which expresses the support and encouragement of the individual by the people, coincides with the "*courage*" factor of the scale.

For this measurement tool, which was developed by examining many studies to determine the self-efficacy levels of secondary school students in science, a question pool containing a total of 152 items was created by taking the opinions of science educators who are experts in their fields. Considering the purpose of the research, 42 items were selected from this question pool as a result of expert control and repeated interviews. When the self-efficacy scale used in Kiran's (2010) study, which was chosen as a criterion, is compared with the self-efficacy scale developed within the scope of the current research, we have seen that both scales consist of sub-factors measuring similar achievements. The emotion factor in Kiran (2010) was removed from the current scale as a result of the validity and reliability analyzes; The number of factors decreased by one compared to the benchmark study. Although the decrease in the number of factors is perceived as a negative situation in terms of the developed scale, the definitions expressing the source of emotion in Bandura's (1986) self-efficacy theory and the definitions in the criterion study are based. In conclusion, the definitions of 24 items that were decided to remain on the scale were examined; it was determined that the items expressing the source in question were embedded in the mastery factor.

To determine the construct validity of the scale, the four predicted factors and the items thought to belong to these factors were determined, taking into account the studies in the literature, which was used to create a question pool based on Bandura's self-efficacy theory, on which the research was based, under expert control. As a result of the exploratory factor analysis of these predicted factors, we concluded that there was a three-factor scale that explained 39.26% of the variance.

As a result of the confirmatory factor analysis, we determined that all the items were shown with a black arrow, and the results of the reliability analysis were also examined and it was decided to keep all the items on the scale. As a result, this structure with 24 items and three factors was confirmed by confirmatory factor analysis. The Cronbach's Alpha reliability coefficient of this structure was calculated as .67, and a scale with a value close to 1 and a good level of reliability was obtained (Pallant, 2016).

In light of all these explanations, we said that this scale, which has been prepared by taking into consideration the unique aspects of science education and Bandura's self-efficacy theory, and whose validity and reliability studies have been completed, can be used to determine self-efficacy levels of secondary school students towards science lesson.

GİRİŞ

Yaşam içinde gerçekleşen bütün öğrenilenler istenilen doğrultuda olmayabilir. Öğrenciler okul yaşantılarından, sosyal çevrelerinden, doğal dünyadan, günlük yaşantılarından fen bilimlerine yönelik fikirler ve bakış açıları geliştirirler. Bu fikirler ve bakış açıları bazen bilimsel geçerliğin ve gerçekliğin dışında olabilir. Bilimsel bilgi temelli çalışmaları anlamak ve günlük hayatta kullanabilmek için, öğrencilerin bilimsel bilgiyi içselleştirerek farklı bakış açıları ile yorumlama becerisi kazanmaları da önemlidir. Bu durumda, bireysel farklılıkların ve bakış açılarının dikkate alınması gerekecektir. Çünkü bireyin mevcut bakış açıları, önceki öğrenmelerinin bir sonucudur ve aynı zamanda sonraki öğrenmelerini de doğrudan etkileyecektir. Fen eğitiminin amaçlarına ulaşılabilmesi için bu kriter dikkate alınmalı ve bakış açısını oluşturduğu ya da etkilediği düşünülen faktörler de göz önünde bulundurulmalıdır. İlgi, motivasyon, özgüven, öz-yeterlik, öz-düzenleme gibi duyuşsal özellikler öğrenmeye yönelik yargıları ile ilişkilidir (Abak, 2003; Chin, 1995).

Öz-yeterlik inancı, insanların belli bir amaca ulaşabilmek için yapmaları gereken aksiyonlarını organize etme ve ortaya koyma becerilerine yönelik yargıları olarak açıklanmıştır (Bandura, 1986). Psikolog Albert Bandura, öz-yeterliliği, bir bireyin hedef bir başarıyı elde etmek için gerekenleri yerine getirme kapasitesine olan inancı olarak tanımlamıştır (Bandura, 1986, 1997). Sosyal bilişsel kuramın merkezinde yer alan öz-yeterlik teorisi, kişinin hedeflere, görevlere ve zorluklara yaklaşımında kilit bir öneme sahip olabilir (Luszczynska & Schwarzer, 2005). Birey kendini nasıl algıladığına dair önceden geliştirdiği bir değerler sistemine sahiptir. Bandura, bireylerin öz inançlarının;

- Geçmiş deneyimler (mastery),
- Dolaylı deneyim (vicarious),
- Sözel ikna (verbal),
- Duyuşsal deneyimler (emotion)

olmak üzere dört temel kaynaktan geliştiğini vurgulamaktadır. Bu kaynaklardan öz-yeterlik algısını en çok etkileyen faktör kişisel deneyimlerdir. Bireyler gerçekleştirdikleri eylemlerin sonuçlarını değerlendirip bu sonuçlara benzer aksiyonları gerçekleştirme kapasitelerine yönelik bir yeterlik algısı geliştirmekte kullanırlar. Bu değerlendirme sonucu elde ettikleri inançları doğrultusunda daha sonraki eylemlerini geliştirirler (Bandura, 1986). Sosyal bilişsel öğrenme kuramının önemli bir parçası olan dolaylı deneyim de öz-yeterlik inancının oluşmasında bir etkiye sahiptir. Kişinin kendisine olan öz-yeterlik inancı düşük ise dolaylı gözlem biraz daha önemli bir faktör hâline gelir (Pajares, 2003). Kişinin başarıya ulaşma ile ilgili öz inancı ve yüreklendirilmesi sözel iknaya gerçekleşir. Sözel iknanın olumlu yönde yapılması, öz-yeterlik inancının yüksek olmasında daha etkilidir. Olumsuz sözel ikna, olumlu sözel iknaya göre bireyin öz-yeterliliği üzerinde daha etkilidir (Bandura, 1986). Duyuşsal deneyimler, bireyin bir davranışı sergilerken içinde bulunduğu psikolojik durumu temsil eder. Duyuşsal deneyimler, bireyin kendi kişisel yeterliliği ile ilgili hükümlerini de doğrudan etkiler. Olumlu psikoloji öz-yeterlik inancını arttırırken olumsuz psikolojik durum öz-yeterlik inancını azaltacaktır (Türk, 2008).

Birey yeni bir durumla karşılaştığında zihninde oluşan fikir, önceki yaşantıları ve ön bilgileri doğrultusunda olumlu ya da olumsuz bir bakış açısı sergilemesine neden olur. Öz-yeterlik, belli bir görevi gerçekleştirmede kişinin kendi potansiyelini nasıl değerlendirdiği ve kendisi ile ilgili başarı beklentisi olarak ifade edilebilir. Öz-yeterlik bireyin kendine benzeyen insanların başarı durumlarından yola çıkarak kendi davranışlarını düzenlemesini sağlar (Bandura, 1997). Ayrıca, Bandura'nın teorisine göre, yüksek öz-yeterliliğe sahip kişiler, zor görevleri kaçınılması gereken bir şeyden ziyade hâkim olunması gereken bir şey olarak görürler (Bandura, 1986).

Öz-yeterlik algısı yüksek olan bireylerin özellikleri şöyle özetlenebilir (Yeşilyaprak, 2002):

- Karmaşık olaylarla baş edebilme,
- Problem çözme becerisi,
- Sabırla çalışmaya devam etme,
- Başlamak için kendilerine güvenme,
- Başarılı bir okul hayatı,
- Başarılı bir meslek hayatı.

Öz-yeterlik algısı düşük olan bireylerin özellikleri ise şöyle özetlenebilir:

- Olaylarla baş edememe,
- Umutsuz ve mutsuz olma,
- Problemler karşısında kendini yetersiz görme,
- Tekrar tekrar denemekten kaçınma,
- Sonucun kendi gayretine bağlı olmadığına inanma.

Öz-yeterlik, başarması hedeflenen bir görevi gerçekleştirirken bireyin kendine yönelik yargılarını kapsar (Bandura, 1977, 1986, 1997). Özellikle olumsuz şartlarda bu yargılar önemli hale gelir. Böyle durumlarda öz-yeterlik inancı yüksek bireylerin kendilerine güvenerek motivasyonlarını bozmadan ve sabırla çalışmaya devam etmeleri daha yüksek bir olasılık haline gelir. Ayrıca bir görevle ilgili öz-yeterlik inancı yüksek birey o görevi, içsel motivasyonla tamamlayacaktır (Erden, 2007). Buna karşın kendisinde yeterli ve gerekli beceriler olmadığına inanan bireyler, büyük ihtimalle başarıdan kaçacaklardır. Bu bağlamda, bireyin herhangi bir beceriyi ve davranışı yapabilmesi, bilgiyi öğrenebileceğine inanması öz-yeterlik inancı ile ilgili bir durumdur. Bu durumda, bireyin hangi etkinliği seçtiği, güçlükler karşısındaki direnci, çabalama düzeyi ve performansı doğrudan öz-yeterlik inancı ile ilişkilidir (Aşkar & Umay, 2001).

Öğrencilerin öz-yeterlik inançları ile öğrenme çıktıları ilişkisinde, yeterli çabayı gösterme, gerekli ve farklı planların kullanımı, yapılanların etkili hale getirilmesi, kalıcı öğrenme gibi çoğu ara unsuru etkileyerek akademik başarıda belirleyici rol oynadığı ortaya koyulmuştur (Zimmerman, 2000). Ayrıca, öz-yeterlik inancı akademik başarıyı ön görmede, benlik saygısından daha etkilidir (Pajares & Miller, 1994). Bunun yanı sıra, öz-yeterlik, motivasyonu pozitif yönde etkileyerek bireyin yüksek performans ortaya koymasını sağlar (Bouffard-Bouchard, 1990; Multon, vd., 1991). Aynı zamanda öz-yeterlik inancı; beceri, kabiliyet ve bilgi gibi diğer değişkenlere hem aracılık eder hem de etkin bir şekilde ilişkilendirilerek birlikte yürütülmelerini sağlar (Pajares & Miller, 1994; Teti & Gelfand, 1991). Bireyin üstlendiği bir görevi yerine getirmesi de öz-yeterlik inancı ile doğrudan ilişkilidir. Öz-yeterlik inancının yüksek olması bir göreve devam etme çaba ve motivasyonunu da sağlar (Bouffard-Bouchard, 1990; Multon, vd., 1991).

Öğrencilerin ihtiyaç duydukları anda sosyal çevrelerinden yardım almaları ve etkili öğrenme stratejilerini kullanmaları da öz-yeterlik inancı ile ilişkili bir durumdur. Bu durum ile öğrencilerin akademik başarılarının ilişkisi yapılan araştırmalarla ispatlanmıştır (Pintrich, 1999; Karabenick & Knapp, 1991; Ryan & Pintrich, 1997).

Öz-yeterlik, diğer değişkenleri etkilemekle kalmayıp doğrudan da bilişsel performansı ve akademik başarıyı etkilediği için bir kat daha önemli bir kavram haline gelmektedir. Çeşitli araştırmalar, öz-yeterlik ile öğrenme performansının (Jackson, 2002; Lodewyke & Winne 2005), matematik (Pietsch, vd., 2003; Randhawa, vd., 1993; Wolters & Pintrich, 1998), İngilizce (Wolters & Pintrich, 1998), sosyal bilimler (Wolters & Pintrich, 1998), fen bilimleri (Pintrich & De Groot, 1990) başarısı arasında ilişki bulmuşlardır.

Öz-yeterlik inancına ilişkin alanyazın incelendiğinde öz-yeterliğe etki eden faktörler (Bandura 1986; Hampton & Mason, 2003; Milner & Hoy, 2001; Pajares 2003; Schunk, 2003) ve öz-yeterliğin etki ettiği veya ilişkili olduğu düşünülen faktörler (Aşkar & Umay, 2001; Çakır, vd., 2007; Karabenick & Knapp, 1991; Pintrich & De Groot, 1990; Ryan & Pintrich 1997; Wolters & Pintrich, 1998) olmak üzere iki temel başlık dikkati çekmektedir. Bu araştırmalara göre, öz-yeterlik inancı, göreve devam etme duygusu, akademik çaba, akademik başarı, kararlılık, motivasyon, bilişsel performans, benlik kavramı gibi eğitim açısından önemli olan birçok değişkenle doğrudan ya da dolaylı olarak ilişkilidir. Örneğin, Hampton ve Mason (2003), 278 lise öğrencisi ile yaptıkları çalışmada, akademik performansta doğrudan; öz-yeterlik kaynaklarının öğrenme üzerinde dolaylı etkisi olduğunu bulmuşlardır. Pintrich ve De Groot (1990) da öz-yeterlik inancı yüksek olan bireylerin, bilişsel öğrenme stratejilerini daha çok kullandıklarını belirtmişler, bu durumun da dolaylı olarak akademik başarıyı etkileyeceği sonucuna ulaşmışlardır.

Alanyazında, araştırmaların örneklemini öğretmen (Akkoyunlu & Kurbanoglu, 2004; Ekici, 2006; Karahan & Uyanık Balat, 2011, Saracaoğlu & Yenice, 2009), öğretmen adayları (Akbaş & Çelikkaleli, 2007; Akkoyunlu & Kurbanoglu, 2003; Berkant & Ekici, 2007; Ekici, 2008; Ekinci Vural & Hamurcu, 2008; Hazır Bıkmaz, 2002; Yaman, vd., 2004), eğitimin farklı kademelerindeki öğrencilerin (Aşkar & Umay, 2001; Çakır, vd., 2006; Ekinci, 2011; Hızlıok, 2012; Karabenick & Knapp, 1991; Keleşoğlu, 2011; Kıran, 2010; Wolters & Pintrich, 1998; Yabaş, 2008; oluşturduğu tespit edilmiştir. Bu araştırmaların genellikle öğretmen veya öğretmen adayı üzerine yoğunlaştığı görülmektedir. Öte yandan ortaöğretim, ortaokul veya ilkökul düzeyinde öğrencilerle yapılan çalışmalarda da öz-yeterlik inancının akademik erteleme, akademik başarı, kalıcılık gibi birden fazla bağımlı değişken içeren araştırmalar yapıldığı görülmüştür. Bu araştırmada ise, öz-yeterlik kavramı tek bağımlı değişken olarak sorgulanacaktır.

Bu araştırmaların yanı sıra, geçerlik ve güvenilirlik kontrollerini konu alan araştırmalar (Çapa, vd., 2005; Çapri & Kan, 2006, Tatar, vd., 2009) ya da öz-yeterlik ölçeğinin Türkçeye çevrilmesi (Ekici, 2009; Şahin Taşkın & Hacıömeroğlu, 2010) gibi araştırmalar da yapılmıştır. Örneğin, Aktamış ve arkadaşları (2016) ortaokul öğrencilerinin öz-yeterlik inançlarını fen başarısına ve demografik özelliklere göre inceledikleri çalışmada veri toplama aracı olarak Tatar ve arkadaşlarının (2009) geliştirdikleri öz-yeterlik ölçeğini kullandıklarını rapor etmişlerdir. İlgili ölçek incelendiğinde müstakil bir öz-yeterlik ölçeği olmadığı, ilkökul öğrencilerine yönelik üst biliş ölçeği geliştirildiği görülmektedir. Alanyazında ortaokul öğrencilerinin anlayacağı yalınlıkta ve sadece öz-yeterlik inancını ölçmeye yönelik bir ölçme aracına ihtiyaç olduğu söylenebilir. Diğer bir çalışmada ise Ekici (2009), orijinalini Woo'nun (1999) geliştirdiği biyoloji öz-yeterlik ölçeğini Türk diline uyarlayarak geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarını yapmıştır. Ölçek, dil uzmanları tarafından Türkçeye çevrilmiş ve 465 lise öğrencisi ile pilot çalışma yapılmıştır. Sonuç olarak güvenilirliği 0,94 olan 40 madde içeren bir öz-yeterlik ölçeği elde edilmiştir. Öz-yeterlik inancının kültürel ve sosyal yapıdan etkilendiği göz önünde bulundurulursa, bu çeviri çalışmasının uyarılama çalışması şeklinde olmasının Türk öğrencilerin öz-yeterliğini ölçme açısından gerçeğe daha yakın veriler elde etmesine yardımcı olacağı ifade edilebilir. Örneğin, Yaman (2016) fen öğrenmeye yönelik öz-yeterlik inanç ölçeği uyarılama çalışmasında Kaptan ve Korkmaz (2001) ve Yaman ve Yalçın (2005) tarafından öğretmen adaylarına yönelik hazırlanan iki ölçekten yararlanmışlardır. Aynı kültürel yapıya uygun hazırlanan bu ölçek maddeleri, ortaokul öğrencilerinin anlayacağı şekilde düzenlenmiş ve fen öğrenmeye yönelik hâle getirilmiştir. Bizim araştırmamızda ise alanyazın taraması sonucu oluşturulan soru havuzundan faydalanılmış, fen bilimlerine yönelik ve ortaokul öğrencilerinin anlayacağı sadelikte, sosyal bilişsel kurama dayalı, felsefi temelleri olan orijinal maddeler oluşturulmaya çalışılmıştır.

Alanyazın ışığında, öğrencilerin öğrenmelerini etkileyen, bireysel farklılıkların oluşmasında etkili olan unsurların belirlenmesi, eğitim-öğretimi daha verimli hâle getirecektir. Yapılan araştırmalarda öz-yeterlik inancının ya da algısının tek başına bir faktör olarak incelenmediği görülmektedir. Eğitimin kalitesinin artırılması için bireysel farklılıkların ve bakış açılarının göz önünde bulundurulması gerçeğinden hareketle, öğrencilerin öz-yeterlik düzeylerinin belirlenmesi büyük öneme sahiptir. Bu araştırmanın amacı, ortaokulun her bir kademesindeki öğrencilerin (5, 6, 7 ve 8. sınıf) fen bilimleri dersine yönelik öz-yeterlik düzeylerini belirlemek için bir ölçek geliştirmektir. Bu amaç çerçevesinde, öz-yeterliğin bireyin kendi davranışlarını düzenlemesinde önemli bir boyut olduğunu ifade eden Bandura'nın öz-yeterlik kuramı baz alınmıştır (Bandura, 2010). Öğrencilerin fen bilimlerine yönelik öz-yeterlik düzeyini belirlemek bakış açılarını da açıklanabilir ve anlaşılabilir bir hale getirecektir. Böylece öğrencilerin öğrenme sürecinde yaşadığı problemler tespit edilebilecektir. Öğrencilerin öz-yeterlik düzeylerini belirlemek için kullanılacak ölçeğin geçerlik ve güvenirlik kontrollerinin yapılması, yaşlarına uygun maddeler içermesi de önemlidir. Bu araştırmanın amacı, ortaokul öğrencileri için fen bilimleri dersine yönelik öz-yeterlik ölçeği geliştirmektir. Bu genel amaç çerçevesinde geçerlik ve güvenirlik kontrol çalışmaları yapılmıştır.

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Bu araştırma, nicel araştırma yönteminin tarama desenine dayalı yürütülmüştür. Tarama araştırmaları örneklemin özelliklerini belirlemek amacıyla büyük örneklemden veri toplanmasını ifade eder (Fraenkel & Wallen, 1996).

Evren ve Örneklem

Mevcut araştırmada “*Açımlayıcı Faktör Analizi*” (AFA) örneklemini, Kayseri ili Melikgazi ilçesinde 2015-2016 eğitim-öğretim yılında, fen bilimleri dersi alan ve dört ayrı ortaokulda öğrenim gören toplam 378 ortaokul öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmanın dış geçerliğini yani genellenebilirliğini artırmak amacıyla, taslak ölçekte yer alan madde sayısının 10 katı kadar örnekleme ulaşılmıştır (Hair vd., 2019).

Öte yandan, “*Doğrulayıcı Faktör Analizi*” (DFA) örneklemini, Kayseri ili Melikgazi ilçesinde 2015-2016 eğitim-öğretim yılında, fen bilimleri dersi alan ve dört ayrı ortaokulda öğrenim gören toplam 250 ortaokul öğrencisi oluşturmuştur. DFA örneklemini oluştururken, LISREL programında bahsi geçen ölçek yapısının doğrulanması için gerekli ve yeterli olan kritik örneklem büyüklüğü (CN) 210,22 dikkate alınmıştır. Kritik örneklem büyüklüğü, LISREL programı ile yapılan analizler sonucu otomatik olarak hesaplanmaktadır.

Öğrencilerin her bir kademedan eşit sayıda seçilmesine özen gösterilmiş, bu şekilde iç güvenirliliği artırmak amaçlanmıştır. Örneklemde toplam 295 kız, 333 erkek öğrenci bulunmaktadır. Araştırmanın örneklemini, kimlik bilgileri belli olmayacak şekilde etik kurallara dikkat edilerek verilmiş, dış geçerliğe katkı sağlanmıştır.

Veri Toplama Süreci

Ortaokul öğrencilerinin fen bilimlerine yönelik öz-yeterlik düzeylerini belirlemek için geliştirilen ölçeğin geçerlik ve güvenirliliğe kanıt sağlamak amacıyla DeVellis (2014)'in sekiz maddeden oluşan ölçek geliştirme basamakları takip edilmiş, sırasıyla aşağıdaki analizler yapılmıştır:

- Öncelikle ölçeğin kimlere uygulanmasının amaçlandığı ve ölçek puanlarının hangi amaçla kullanılacağı belirlenmiştir. Ölçek ortaokul öğrencilerine yönelik oluşturulmuştur.
- İkinci aşama olan ölçülmek istenen yapının kavramsallaştırılması için öz-yeterlik düzeyleri tercih edilmiştir.
- Üçüncü aşamada ise ölçülmek istenene en uygun maddelerin seçilmesi, alanyazına ve uzman kontrolüne dayalı maddelerden soru havuzu oluşturulması önerilmektedir. Kapsam geçerliği kontrolleri için alanyazın taraması, soru havuzu oluşturma, uzman görüşü yardımıyla Bandura'nın öz-yeterlik teorisini en kapsamlı yansıtan, Türk kültürüne ve dil yapısına uygun maddeler seçilmiştir.
- Taslak ölçek maddeleri örnekleme uygulanmış, madde indeks analizleri yapılmıştır.
- Yapı geçerliğini sağlamak amacıyla farklı örneklemler üzerinde yapılan açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri yapılmıştır.
- Güvenirliği kontrol etmek amacıyla Cronbach alfa güvenilirlik analizi yapılmıştır.

Öz-yeterlik kavramına ilişkin alanyazın taraması yapılarak ulusal ve uluslararası araştırmalar incelenmiştir. Fen bilimleri alanında öz-yeterlik ile ilgili alanyazın taraması yapılmıştır. Alanyazın taraması sonucu madde havuzu oluşturulmuş, buradan seçilen maddeler ile taslak ölçek hazırlanmıştır. Öz-yeterlik ölçeği, Kayseri ilinin Melikgazi ilçesinde bulunan dört ortaokulun farklı kademelerinde öğrenim gören toplam 628 öğrenciye uygulanmıştır. Araştırma sonunda elde edilen veriler geçerlik ve güvenilirlik analizi yapılarak raporlaştırılmıştır ve ölçeğe son şekli verilmiştir. Geliştirilen öz-yeterlik ölçeğinin geçerlik ve güvenilirliğine ilişkin yapılan çalışmalar ayrıntılı bir biçimde bulgular bölümünde anlatılmış, sonuçlar alanyazınla karşılaştırılarak tartışılmış ve önerilerde bulunulmuştur.

Araştırma Etiği

Araştırma süresince ölçme araçları için Kayseri Milli Eğitim Müdürlüğü'nden anket uygulama izni alınmıştır. Mevcut araştırma süresince “*Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi*” çerçevesinde hareket edilmiştir.

BULGULAR

Geçerlik Bulguları

Geçerlik, belirli bir amaç için oluşturulan test maddelerinin amaçlanan özellikleri ne düzeyde ölçtüğünün derecesidir (Cohen & Lea, 2004).

Kapsam Geçerliği Bulguları

Kapsam geçerliği, testin evreni temsil etme derecesidir. Ayrıca, testte yer alan soruların hedeflenen davranışları ne düzeyde ölçtüğünün belirlenmesi de önemli bir husustur (Çepni, vd., 2012). Bu bağlamda, mevcut araştırmada kullanılan öz-yeterlik ölçeğinin maddelerinin nasıl oluşturulduğu ayrıntılı bir biçimde açıklanmıştır. Öncelikli olarak, öz-yeterliğe ilişkin alanyazın taraması yapılmış (Akbaş & Çelikkaleli, 2007; Ekici, 2009; Ekinci Vural & Hamurcu, 2008; Ekinci, 2011; Hazır Bıkmaz, 2002; Hızlıok, 2012; Keleşoğlu, 2011; Kıran, 2010; Saracaoğlu & Yenice, 2009; Şahin Taşkın & Hacıömeroğlu, 2010; Tatar, vd., 2009; Yabaş, 2008; Yaman, vd., 2004) ve bir madde havuzu oluşturulmuştur. Bu madde havuzunda Ekici (2009)'nin çalışmasında kullanılan 40 soru; Ekinci (2011)'nin çalışmasında kullanılan 7 soru; Hazır Bıkmaz (2002)'in çalışmasında kullanılan 21 madde; Hızlıok (2012)'un çalışmasında kullanılan 14 madde; Kıran (2010)'in çalışmasında kullanılan 35 madde; Keleşoğlu (2011)'nin çalışmasında kullanılan 35 madde olmak üzere toplam 152 madde bulunmaktadır. Öz-yeterlik

ölçeği maddeleri, alanyazına dayalı toplam 152 maddeden oluşan bu madde havuzundan faydalanılarak oluşturulmuştur. Ancak, Kıran (2010)'ın ilköğretim öğrencilerinin fen ve teknoloji dersine karşı öz-yeterlik inançlarını konu alan araştırması, bu çalışmada kullanılan öz-yeterlik ölçeğinin temelini oluşturmuştur. Kıran (2010)'ın kullandığı bu ölçeğin orijinali Lent ve arkadaşlarının (1991) matematik öz-yeterlik inanç ölçeğidir.

Mevcut çalışmadaki öz-yeterlik ölçeğinin 1, 36, 37, 38 ve 39. Maddeleri, Hızlıok'un (2012) yüksek lisans tezinden faydalanılarak oluşturulmuştur. Hızlıok (2012)'un kullandığı öz-yeterlik ölçeğinin 8. maddesi, mevcut çalışmada 1. maddeyi; 4. maddesi, 36. maddeyi; 6. maddesi, 37. maddeyi; 9. maddesi, 38. maddeyi; 10. maddesi ise 39. maddeyi oluşturmuştur. Bu maddelerin hepsinde fen ve teknoloji dersi yerine fen bilimleri dersi ifadesi kullanılmış; ayrıca 10. maddeden sınav kelimesi çıkartılmıştır.

Mevcut çalışmada kullanılacak öz-yeterlik ölçeğinin 40, 41 ve 42. maddeleri ise Ekici (2009)'un orijinali Woo (1999)'a ait olan biyoloji öz-yeterlik ölçeğinin Türkçeye çevirisi çalışmasından faydalanılarak oluşturulmuştur. Ekici (2009)'nin çalışmasında yer alan ölçeğin 1. maddesi, mevcut çalışmanın 40. maddesini; 3. maddesi, 41. maddesini; 4. maddesi, 42. maddesini oluşturmuştur. Faydalanılan ölçekteki biyoloji kelimesi yerine fen bilimleri ifadesi getirilerek uzman fen eğitimcisi kontrolünde revize edilmiştir.

Mevcut çalışmada kullanılacak öz-yeterlik ölçeğinin diğer maddeleri (madde 2 ile madde 35 arasındaki bütün maddeler) ise Kıran (2010)'ın çalışmasından faydalanılarak oluşturulmuştur. Bu maddelerden bazıları (3, 4, 7, 11, 16, 19, 31) uzman kontrolünde revize edilmiş, bazı kelimeler çıkartılmış, ortaokul öğrencileri için anlaşılabilirliği artırmak amaçlı uygun ifadeler eklenmiştir. Örneğin, Kıran (2010)'da yer alan madde 3 "*Kendimi zorladığım fen ve teknoloji konularıyla uğraşırken düşündüğümde mutsuzluğa kapılırım.*" cümlesi, "*Zorlandığım fen bilimleri konularıyla uğraşırken umutsuzluğa kapılırım.*" şeklinde revize edilmiştir.

Araştırmada kullanılan öz-yeterlik ölçeği, 18 negatif (3, 5, 6, 7, 9, 13, 14, 15, 18, 19, 20, 25, 26, 31, 32, 33, 36 ve 37. maddeler) ve 24 pozitif olmak üzere toplam 42 maddeden oluşmuştur. Bu öz-yeterlik ölçeği, son hâliyle tekrar biri fen eğitimi diğeri ölçme ve değerlendirme alanında uzman kontrolüne sunulmuş, demografik bilgiler ve açıklama bölümü eklenerek ölçeğe son hâli verilmiştir.

Ölçüt Geçerliği Bulguları

Ölçüt geçerliği, aynı amaç ve kazanımları ölçen geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmış iki testin puanları arasındaki korelasyon derecesidir. Korelasyon katsayısı +1'e yaklaştıkça ölçüt geçerliğinin yüksek olduğu yorumu yapılır. Ölçüt olarak belirlenen çalışmanın verilerine ulaşamadığı için korelasyon analizi yapılamamış, betimsel olarak kıyaslama yapılmıştır.

Ölçüt olarak Kıran'ın (2010) ilköğretim öğrencileri ile yaptığı öz-yeterlik çalışması seçilmiştir. Bu çalışmada kullanılan öz-yeterlik ölçeğinin orijinali Lent, vd. (1991)'nin matematik öz-yeterlik inanç ölçeği olup 40 soruluk 5'li Likert tipi bir ölçektir. Bu ölçek araştırmacı tarafından Türkçeye uyarlanmış ve uzman kontrolünde Türk eğitim sistemine uymadığı düşünülen maddeler çıkartılarak 35 maddelik fen ve teknoloji öz-yeterlik ölçeği hâline getirilmiştir. Ölçeğe ilişkin pilot çalışma 208, 8. sınıf öğrencisi ile yapılmıştır. Pilot çalışma sonrası bazı maddeler revize edilmiş ve son hâliyle dört faktör ve 31 madde içeren fen ve teknoloji dersine yönelik öz-yeterlik ölçeği oluşturulmuştur. Bu ölçekte yer alan faktörlerin güvenilirlik katsayıları Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Ölçüt Ölçeğinin Faktörlerinin Madde Sayıları ve Güvenirlik Katsayıları

Faktörler	Madde sayısı	Güvenirlik katsayısı
Uсталık (Mastery)	5	,71
Deneyim (Vicarious)	10	,54
Cesaret (Verbal)	6	,58
Duygu (Emotional)	10	,83

Mevcut araştırmada da dört faktör bulunmuştur: Uсталık faktörü, 10 maddeden; deneyim faktörü, 9 maddeden ve cesaret faktörü, 5 maddeden oluşmuştur. Buradaki uсталık faktörü mastery ve emotional ile, deneyim faktörü vicarious ile, cesaret faktörü verbal ile benzer kazanımları ölçmektedir. Bizim araştırmamızda, ölçeğın genel güvenirlik katsayısı 0,67 bulunmuştur. Her bir faktörün güvenirlik katsayısı sırasıyla 0,64; 0,56 ve 0,50'dir. Ölçüt çalışma ile karşılaştırıldığında ilk üç faktör için mevcut çalışmanın ölçüt çalışma ile eş değer güvenirlikte olduğu söylenebilir. Genel anlamda ölçüt kabul edilen ölçek ile bizim araştırmamızda kullanılan ölçeğın benzer kazanımları ölçtüğü ve geçerliğinin yüksek olduğu söylenebilir (Özdamar, 2004).

Yapı Geçerliği Bulguları

Açımlayıcı faktör analizi (AFA)

Açımlayıcı faktör analizi, ölçme aracının ölçülmesi amaçlanılan teorik/kurgusal yapıyı yansıtmaya derecesidir (Çepni, vd., 2012). Yapı geçerliğine kanıt aranırken birçok yöntem başvurulabilir. Bandura (1986)'nın sosyal bilişsel kuramında ifade ettiği öz-yeterlik kaynakları (mastery, vicarious, emotional, verbal) temel alınarak ölçeğın maddeleri belirlenmiş, hangi maddenin hangi faktör altında olacağına ilişkin üç fen eğitimcisi tekrarlı görüşmeler gerçekleştirmiştir. Diğer bir deyişle, Uсталık (Mastery) faktörü, bireyin başarıya ulaşmak için gerçek deneyimleri ışığında gösterdiği çabayı ifade eder. Deneyim (Vicarious) faktörü, bireyin yeteneklerini diğer bireylerle karşılaştırma durumlarını içerir. Cesaret (Verbal) faktörü, bireyin çevresinden aldığı desteği ya da teşvik edilmesi gibi durumları kapsar. Duygu (Emotional) faktörü ise, öz-yeterlik inancının kaygı, yorgunluk, duygu hâli, ağrı gibi durumlardan etkilenip etkilenmediğini gösterir. Öz-yeterlik ölçeği düzenlenirken üç fen eğitimcisi açısından başlangıçta öngörülen faktörler ve faktörlere ilişkin maddeler Ek 1'de verilmiştir. Uygulama yapıldıktan sonra, SPSS programında açımlayıcı faktör analizi yapılmış ve faktör yapısı kontrol edilmiştir.

Öz-yeterlik ölçeğine ilişkin faktör analizini yapabilmek için öncelikle Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett's Test of Sphericity değerleri kontrol edilmelidir. Öz-yeterlik ölçeği için KMO değeri ,83 bulunmuştur. Bu değer 0,5'ten büyük ve Bartlett testi sonucu da significant (,000) olduğu için faktör analizinin yürütülebilir. Toplam varyansın açıklandığı tabloda yer alan Eigen değerleri 1'den büyük olanlar Tablo 2'de gösterilmiştir. Öz-yeterlik ölçeği maddeleri kabul edilebilir 12 faktör altındadır ve bu faktörler ölçeğın %56,65'ini kapsamaktadır.

Faktör analizine bu şekliyle devam edilirse ölçekte yer alan maddelerin (örneğin; madde 2, 3, 6, 15, 21, 24, 25, 26, 30, 33, 37 gibi) herhangi bir faktör altına girmediği, negatif değer aldığı, binişik olduğu ya da bir faktörün altında üçten daha az madde olduğu tespit edilmiştir. İlgili maddelerin içerikleri incelendiğinde ise ölçekte kalmalarının daha uygun olacağına karar verildiği için faktör sayısı 4 ile sınırlandırılarak tekrar faktör analizi yapılmıştır. Faktör sayısının 4 seçilmesinin nedeni Bandura'nın öz-yeterliği dört boyutta değerlendirmesi ve alan yazında kullanılan benzer ölçeğın (Kıran, 2010) faktör sayısının 4 olmasıdır. Faktör analizinin tekrarlanması sonucunda toplam varyansın %32,88'ini açıklayan bir yapı elde edilmiştir.

Ancak, madde 2, 3, 14, 20 ve 36'nın herhangi bir faktör altına girmediği; madde 5, 9, 12, 16, 27, 34, 41 ve 48'in binişik olduğu belirlenmiştir.

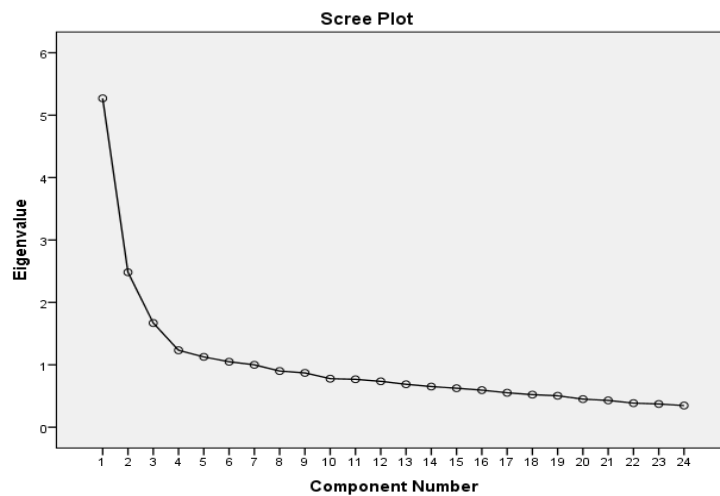
Tablo 2. Başlangıç Öz Değerleri

Bileşen	Başlangıç Öz Değerleri		
	Toplam	% Varyans	% Kümülatif
1	6,75	16,07	16,07
2	3,09	7,36	23,43
3	2,25	5,38	28,80
4	1,71	4,08	32,88
5	1,58	3,75	36,63
6	1,34	3,18	39,81
7	1,30	3,10	42,91
8	1,23	2,94	45,85
9	1,18	2,81	48,65
10	1,14	2,71	51,36
11	1,12	2,68	54,04
12	1,10	2,61	56,65

Bu maddeler çıkartılıp dörde sınırlandırılarak faktör analizi tekrarlanmıştır. Ancak, dördüncü faktörün altında sadece iki madde olduğu (madde 7 ve 18) ve en az üç madde olması gerçeğinden hareketle Scree Plot grafii incelenmiş, faktör sayısının üç ile sınırlandırmanın daha doğru olacağına karar verilmiştir. Sonuç olarak, faktör sayısı üçe sınırlandırılarak analiz tekrarlanmış; ölçeğin Bartlett testi sonucu da significant (.000) ve KMO değeri .85 bulunmuştur. Faktör sayısı üçe sınırlandıktan sonra varyansın %39,26'sını açıklayan bir yapı elde edilmiş, Scree Plot grafiği ve Eigen değerleri Tablo 3'te verilmiştir. Ölçeklerde açıklanan varyansın %30 ve daha fazla olması yeterli görülmektedir (Büyüköztürk, 2002; Çokluk, vd., 2010).

Tablo 3. Faktör Sayısı Sınırlandıktan Sonraki Öz Değerleri

Bileşen	Başlangıç Öz Değerleri		
	Toplam	% Varyans	% Kümülatif
1	5,27	21,96	21,96
2	2,48	10,34	32,30
3	1,67	6,96	39,26



Şekil 1. AFA yamaç birikinti grafiği

Yapılan faktör analizi sonucunda belirlenen faktörler ve o faktöre ait maddeler Tablo 4’te verilmiştir.

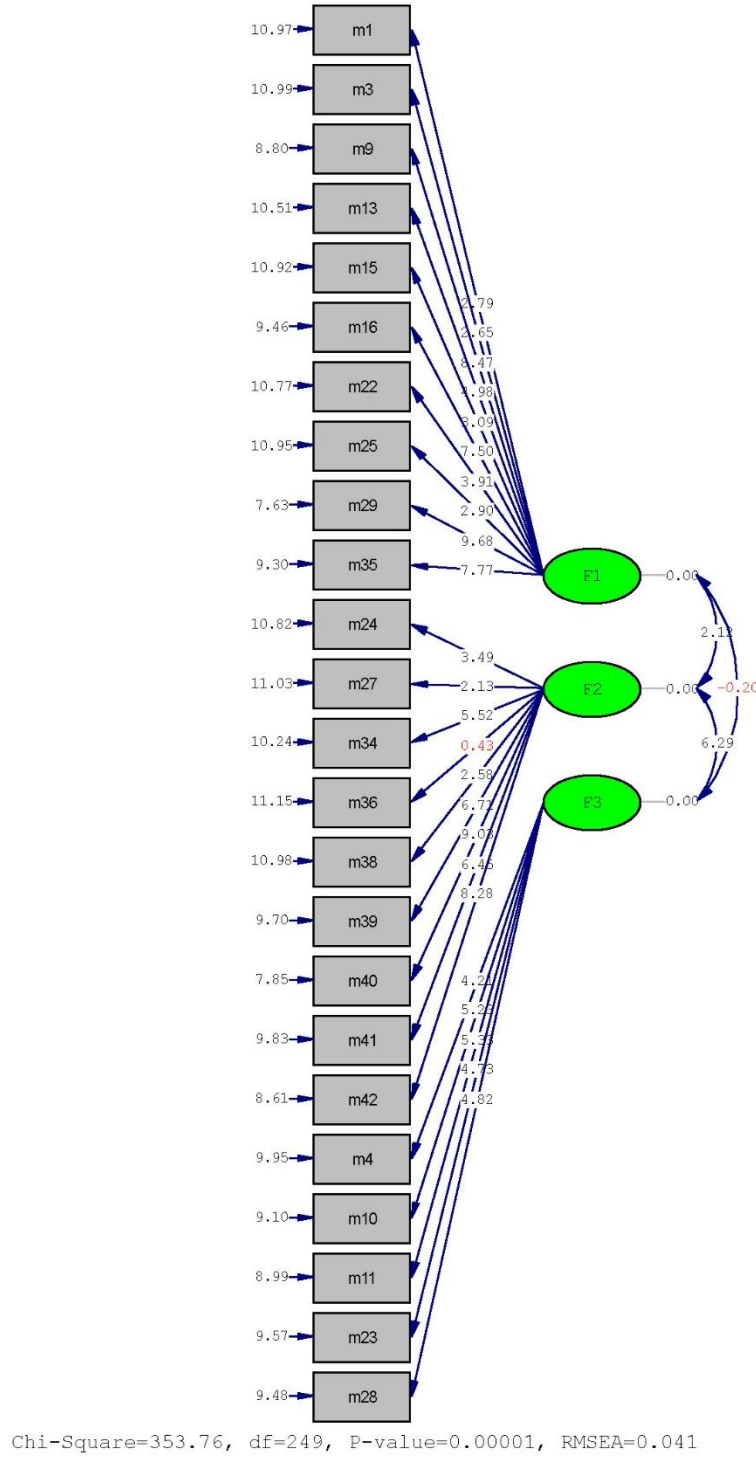
Tablo 4. Maddeler ve Faktör Yükleri

Madde No	1	2	3
m9	,774		
m16	,730		
m29	,654		
m15	,628		
m13	,568		
m22	,547		
m35	,517	,311	
m25	,509		
m3	,472		
m1	,466		
m42		,702	
m40		,657	
m39		,616	
m27		,599	
m41		,578	
m34		,573	
m38		,502	
m36	,351	,502	
m24		,449	
m10			,709
m4			,552
m23			,533
m11			,431
m28			,414

Faktörler altında yer alan maddelerin istatistiksel olarak anlamlı olmaları gerekir. Bu araştırmada faktör analizi yapılırken 0,30’un altında kalan maddeler anlamlı olmadıkları için ihmal edilmiştir (Yaşlıoğlu, 2017). Tablo 4’te ölçekte yer alan hangi maddenin hangi faktör altında olduğu görülmektedir. Maddenin ait olduğu faktörü belirlemek için büyük katsayı değeri seçilmiştir. Ayrıca, ilgili maddenin o faktöre ait olup olmadığını netleştirmek amacıyla madde içerikleri de gözden geçirilmiştir. Sonuç olarak 1, 3, 9, 13, 15, 16, 22, 25, 29 ve 35. maddeler birinci faktör altında toplanmıştır. Bu maddelerin içerikleri incelenerek birinci faktör “ustalık” olarak adlandırılabilir. İkinci faktörde ise 24, 27, 34, 36, 38, 39, 40, 41 ve 42. maddelerin yer aldığı görülmektedir. İlgili maddelerin içerikleri incelenerek ikinci faktör “deneyim” olarak adlandırılmıştır. Üçüncü faktör 4, 10, 11, 23 ve 28. maddelerden oluşmaktadır. Madde içerikleri incelenerek üçüncü faktör “cesaret” olarak adlandırılabilir.

Doğrulayıcı faktör analizi (DFA)

Açımlayıcı faktör analizi ile ortaya konan yapıyı doğrulamak için LISREL 8.80 yazılımı kullanılarak günümüzde en yaygın faktör analizi tekniklerinden biri olan (Seçer, 2017; s.172) doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Bu aşamada öncelikle incelenmesi gereken uyumluluk indeksi Ki-kare (χ^2) değeri ve bu değer in serbestlik derecesine (df, sd) oranıdır. Path diyagramı incelendiğinde χ^2 değerinin 353,76, sd=249, p=0,00, $\chi^2/sd=1,42$ olduğu görülmektedir (Şekil 2).



Şekil 2. DFA Path Diyagramı

Model uyum indeksleri açısından Ki-kare değerinin düşük ama anlamlı olduğu, ayrıca χ^2/sd değerinin için altında bir değer taşıdığı anlaşılmaktadır. Kline (2011)'e göre Ki-kare değerinin serbestlik derecesine oranı beşin altındaysa iyi, için altındaysa mükemmel uyum anlamı taşımaktadır. Bu durumda, mevcut ölçeğin mükemmel uyuma sahip olduğu söylenebilir. Model uyumuna ilişkin ilk veriler olumlu görünse de χ^2 değeri anlamlı çıktığı için diğer uyum indekslerine bakmakta fayda vardır (Tablo 5).

Tablo 5. DFA Uyum İndeksleri ve Öz-Yeterlik Ölçeğine Ait Sonuçlar

Uyum İndeksleri	Kabul edilebilir sınır	Mükemmel uyum sınırı	Ölçeğe ait değer	Ölçeğin uyum durumu
NNFI	,90 ve üzeri	,95 ve üzeri	,85	Ret
IFI	,90 ve üzeri	,95 ve üzeri	,90	Kabul edilebilir
CFI	,95 ve üzeri	,97 ve üzeri	,90	Kabul edilebilir
GFI	,85 ve üzeri	,90 ve üzeri	,89	Kabul edilebilir
AGFI	,85 ve üzeri	,90 ve üzeri	,87	Kabul edilebilir
SRMR	=,05 ve =,08 arası	=,00 ve <,05 arası	,07	Kabul edilebilir
RMSEA	=,05 ve =,08 arası	=,00 ve <,05 arası	,04	Mükemmel

Tablo 5’te verilen öz-yeterlik ölçeğine yönelik elde edilen uyum indeksleri incelendiğinde, iyi bir model oluşturulduğu ve belirlenen faktör yapılarının geçerli bir test olduğunun doğrulandığı söylenebilir. Ayrıca, öz-yeterlik ölçek maddelerine ilişkin t değerleri incelendiğinde de (Şekil 2) bütün maddelerin (madde 36 hariç) faktör yapılarının doğrulandığı belirlenmiştir (Jöreskog & Sörbom, 1993).

Güvenirlilik Bulguları

Güvenirlilik, ölçme sonuçlarının duyarlı, tutarlı ve kararlı olması ve rasgele hatalardan arınmış olmasıdır (Çepni, vd., 2012). Ortaokul öğrencilerinin fen bilimleri dersine yönelik öz-yeterlik düzeylerini belirlemek amacıyla 5’li Likert tipi yapıda geliştirilen 42 maddelik ölçeğin geçerlik çalışmaları sonucu güvenirliliğini belirlemek amacıyla Cronbach alfa güvenirlilik katsayısı yorumlanmıştır. Testin iç tutarlılığını kontrol etmek için kullanılan Cronbach alfa güvenirlilik katsayısı, +1,00’e yaklaştıkça ölçeğin iç tutarlık derecesinin arttığı söylenebilir.

Tablo 6. Öz-yeterlik Ölçeği Cronbach’s Alpha Güvenirlilik Katsayısı Sonucu

Cronbach's Alpha	Standartlaştırılmış Ögelere Dayalı Cronbach's Alpha	Madde Sayısı
,64	,67	24

Tablo 6 incelendiğinde; öz-yeterlik ölçeği güvenirlilik katsayısının ,67 olup, 1’e yakın olduğu için güvenirliliği iyi düzeyde bir ölçektir (Özdamar, 2004). Maddelerin güvenirlilik katsayısına etkisi ile ilgili değerler Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Maddelerin Güvenirlilik Katsayısına Etkisi

Madde Numarası	Madde Silindiğinde Güvenirlilik
m1	,631
m3	,638
m9	,632
m13	,635
m15	,649
m16	,632
m22	,627
m25	,646
m29	,634
m35	,635
m24	,642
m27	,640
m34	,627
m36	,644
m38	,641
m39	,627
m40	,619
m41	,624
m42	,623

Madde Numarası	Madde Silindiğinde Güvenirlik
m4	,635
m10	,641
m11	,621
m23	,636
m28	,642

Ölçekte yer alan maddelerden herhangi biri silindiğinde toplam güvenirlik katsayısında belirgin bir yükselmeye neden olacak maddeye rastlanmamıştır. Bu araştırma kapsamında, belirlenen her bir faktörün güvenirlik katsayısı da ayrı ayrı hesaplanmış ve Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Faktörlere ait güvenirlik katsayıları

Faktör	Cronbach's Alpha	Standartlaştırılmış Ögelere Dayalı Cronbach's Alpha	Madde Sayısı
Uсталık	,63	,64	10
Deneyim	,56	,56	9
Cesaret	,50	,50	5
Öz-yeterlik (ölçeğin tamamı)	,64	,67	24

Mevcut araştırma kapsamında geliştirilen öz-yeterlik ölçeğinin geneli ve faktörlere ait Cronbach alfa güvenirlik katsayıları incelenmiştir. Maddelerin iç tutarlılığının bir ölçüsü olan Cronbach alfa katsayısının yüksek olması, ölçek maddelerinin kendi içinde tutarlı olmanın, maddelerin benzer özellikleri ölçtüğünün ve testin homojen yapıda olduğunun kanıtıdır. Likert tipli ölçeklerde güvenirlik kontrolleri çoğunlukla Cronbach Alfa ile yapılmaktadır (Yıldız ve Uzunsakal, 2018). Bu nedenle araştırmada da Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı incelenmiştir. Geliştirilen testten elde edilen puanların oldukça güvenilir düzeyde olduğu görülmektedir (Pallant, 2016).

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Mevcut araştırmada, ortaokul öğrencilerinin fen bilimlerine yönelik öz-yeterlik düzeylerini belirlemek amacıyla Bandura'nın öz-yeterlik teorisi temel alınarak geliştirilen ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Bandura'nın öz-yeterliğin kaynakları olarak ifade ettiği dört unsur ile geliştirilen ölçek faktörlerinin madde içerikleri karşılaştırılmıştır. Bu bağlamda, Bandura (1986)'ya göre bireyin gerçek deneyimler sonucu ortaya koyduğu çabayı ifade eden mastery kaynağının, bu araştırmada geliştirilen ölçeğin “ustalık” faktörü ile örtüştüğü sonucuna ulaşılmıştır. Buna ek olarak, öz-yeterlik teorisinde yer alan emotion kaynağını çağrıştıran maddelerin, geliştirilen öz-yeterlik ölçeğinde “ustalık” faktörü altında toplandığı gözlenmektedir. Uсталık faktörü altında yer alan madde 9, 16, 22, 25, 29 ve 35’te fen bilimlerine yönelik çaba ile ilgili durumlar ifade edilirken özellikle yüklem olarak duygu belirten ifadelerin kullanılmış olması sonucu böyle bir durum ortaya çıkmış olabilir. Örneğin, madde 35 “fen bilimleri derslerinde genellikle kendimi rahat hissedirim” şeklindedir. Öğrencinin böyle bir duygu yaşamasının olası nedenlerinden biri geçmiş yaşantılarına dayalı tecrübeleridir. Diğer bir deyişle, bireyin geçmişte yaşadığı tecrübeleri çaba durumunu etkilediği kadar duygu gelişimini de etkilemektedir. Madde 22’de de benzer bir durum söz konusudur. Öğrenci fen bilimleri ile ilgili problem çözerken endişe duymadığını ifade ediyorsa, bu güveni geçmiş yaşantılarından elde ettiği deneyime dayandırarak söylemektedir. Dolayısıyla, duygu faktörünü çağrıştıran maddelerin ustalık faktörünün altında olması, bu iki faktörün birbirini destekleyen ya da benzer kaynaklardan beslenen durumları ifade ediyor olmasından kaynaklanabilir.

Bandura'nın öz-yeterlik teorisine göre öz-yeterliğin ikinci kaynağı olan, bireyin yeteneklerini diğer bireylerle karşılaştırması durumunu ifade eden vicarious kaynağının, bu araştırmada

geliştirilen ölçeğin “deneyim” faktörü ile örtüştüğü belirlenmiştir. Örneğin, deneyim faktöründe yer alan madde 18, “Annem ve babam fen bilimleri konularında çok başarılı değildirler”, şeklindedir. Bu maddede, öğrenci fen bilimleri dersindeki kendi durumu ile anne-babasının durumunu karşılaştırmaktadır. Benzer biçimde, bireyin insanlar tarafından desteklenmesi, teşvik edilmesini ifade eden verbal kaynağının, ölçeğin “cesaret” faktörü ile örtüştüğü tespit edilmiştir. Örneğin, cesaret faktöründe yer alan madde 34, “Annem ve babam beni fen bilimleri dersinde başarılı olmam konusunda cesaretlendirir”, şeklindedir. Bu maddede, öğrencinin sosyal çevresindeki insanlar tarafından cesaretlendirilme, teşvik edilme, desteklenme durumunu ifade etmektedir.

Ölçüt geçerliği çalışması kapsamında, Kıran (2010)’ın çalışması ölçüt olarak seçilmiştir. Başlangıçta Kıran (2010)’dan yararlanılarak oluşturulan madde 2 ile madde 35 arası maddelerden sekiz tanesi (7, 8, 14, 17, 20, 26, 31 ve 33. maddeler) yapılan geçerlik ve güvenirlik çalışmaları sonucunda ölçekten çıkartılmıştır. Bu maddelerin içerikleri incelendiğinde, arkadaş, öğretmen ya da ebeveyn ile ilgili durumları ifade ettikleri belirlenmiştir. Öz-yeterlik inancının dışsal boyutu olmasına karşın daha çok içsel durumları ifade ediyor olması, böyle bir sonucun oluşmasına neden olmuş olabilir. Öte yandan, ölçeğe eklenen son yedi maddenin öz-yeterlik inancını temel alan fen bilimlerine ilişkin bakış açılarını belirlemeye yönelik sorular olduğu görülmektedir. Hâlihazırda, bu durum fen bilimlerine ilişkin öz-yeterlik inancını belirlemek amacıyla örtüşmektedir.

Ortaokul öğrencilerinin fen bilimlerine yönelik öz-yeterlik düzeylerini belirlemek amacıyla yapılan birçok araştırma incelenerek geliştirilen bu ölçme aracı için öncelikli olarak alanında uzman fen eğitimcilerinin de görüşü alınarak toplam 152 maddenin yer aldığı bir soru havuzu oluşturulmuştur. Araştırmanın amacı göz önünde bulundurularak uzman kontrolü ve tekrarlı görüşmeler sonucunda bu soru havuzundan 42 madde seçilmiştir. Ölçüt olarak seçilen Kıran (2010)’ın çalışmasında kullanılan öz-yeterlik ölçeği ile mevcut araştırma kapsamında geliştirilen öz-yeterlik ölçeği karşılaştırıldığında, her iki ölçeğin de benzer kazanımları ölçen alt faktörlerden oluştuğu görülmektedir. Kıran (2010)’da yer alan emotion faktörü, yapılan geçerlik ve güvenirlik analizleri sonucu mevcut ölçekten çıkartılmış; faktör sayısı, ölçüt çalışmaya göre bir azalmıştır. Her ne kadar faktör sayısının azalması geliştirilen ölçek açısından negatif bir durum gibi algılansa da Bandura (1986)’nın öz-yeterlik teorisinde yer alan emotion kaynağını ifade eden tanımlar ve ölçüt çalışmadaki açıklamalar temel alınarak, mevcut araştırmada analizler sonucu ölçekte kalmasına karar verilen 24 madde içerikleri incelenmiş, bahsi geçen kaynağı ifade eden maddelerin ustalık faktörü içerisine gömülü olduğu belirlenmiştir. Buna ek olarak alanyazın incelendiğinde de son yıllarda ülkemizde yapılan öz-yeterlik ölçek geliştirme çalışmalarında üç faktörlü (Batur, vd., 2019; Tokiçin, vd., 2020); iki faktörlü (Akkuş, 2020; Kelleci & Kulaksız, 2020); tek faktörlü (Buldur & Alisinanoğlu, 2020; Güngör & Kan, 2020) yapıların elde edildiği görülmektedir. Ortaya çıkan bu tablo, olası nedenlerden birinin sosyal ve kültürel yapı ile ilişkili olabileceğini akla getirmektedir.

Ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek amacıyla, uzman kontrolünde araştırmanın dayandırıldığı Bandura’nın öz-yeterlik kuramı baz alınıp soru havuzu oluşturmada kullanılan alanyazındaki çalışmalar da göz önünde bulundurularak öngörülen dört faktör ve bu faktörlere ait olduğu düşünülen maddeleri belirlemişlerdir. Öngörülen bu faktörlere ilişkin yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda varyansın %39,26’sını açıklayan üç faktörlü bir ölçek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ölçeklerde açıklanan varyansın %30 ve daha fazla olması yeterli görülmektedir (Büyüköztürk, 2002; Çokluk, vd., 2010). Bu faktörler, 10 maddeden oluşan “ustalık” faktörü; dokuz maddeden oluşan “deneyim” faktörü ve beş maddeden oluşan “cesaret” faktörü şeklindedir. Yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda bütün maddelerin siyah ok ile gösterildiği belirlenmiş, güvenirlik analizi sonuçları da incelenerek bütün maddelerin ölçekte

kalmasına karar verilmiştir. Sonuç olarak 24 madde ve üç faktörlü bu yapı doğrulayıcı faktör analizi ile doğrulanmıştır. Geçerlik analizleri tamamlanan bu yapının Cronbach's Alpha güvenirlilik katsayısı ,67 olarak hesaplanmış, 1'e yakın bir değere sahip, güvenirliliği iyi düzeyde bir ölçek elde edilmiştir (Pallant, 2016). Bu araştırma kapsamında geliştirilen ölçeğin oldukça güvenilir olduğu söylenebilir.

Bütün bu açıklamalar ışığında, fen eğitimin kendine özgü yönleri ve Bandura'nın öz-yeterlik teorisi dikkate alınarak hazırlanmış, geçerlik ve güvenirlilik çalışmaları tamamlanmış bu ölçeğin, ortaokul öğrencilerinin fen bilimleri dersine yönelik öz-yeterlik düzeylerini belirlemek amacıyla kullanılabilceği söylenebilir.

Öneriler

- Bu çalışmada kullanılan fen öz-yeterlik ölçeği ön test- son test deneysel çalışmalarda kullanılabilir.
- Öğrencilerin fen bilimleri dersinde akademik anlamada yaşadıkları problemlerin kaynağının, öz-yeterlik inancı ile ilişkili olup olmadığını belirlemek amacıyla kullanılabilir.
- Öz-yeterlik ölçeği soru maddelerinin yanı sıra cevapların kodlandığı optiklerin kullanılması verilerin bilgisayar ortamına aktarılma sürecinde çalışmacıdan kaynaklı hata oranını en aza indirebilir.
- Öz-yeterlik ölçeğindeki sorulardan faydalanılarak mülakat ya da gözlem formları oluşturulabilir.

Araştırmacıların Katkı Oranları Beyanı

Araştırmanın tüm aşamalarında yazarlar çalışmaya eşit katkıda bulunmuştur.

Çatışma Beyanı

Yazarların çalışma ile ilgili bir çatışma beyanı bulunmamaktadır.

KAYNAKÇA

- Abak, A. (2003). *Modeling the relationship between university students' selected affective characteristics and their physics achievement*. Yüksek Lisans Tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi.
- Akbaş, A., & Çelikkaleli, Ö. (2007). Sınıf öğretmeni adaylarının fen eğitimi öz-yeterlik inançlarının cinsiyet, öğrenim türü ve üniversitelerine göre incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 98-110.
- Akkoyunlu, B., & Kurbanoglu, S. (2003). Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı ve bilgisayar öz-yeterlik algıları üzerine bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 1-10.
- Akkoyunlu, B., & Kurbanoglu, S. (2004). Öğretmenlerin bilgi okuryazarlığı öz-yeterlik algıları üzerine bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 11-20.
- Akkuş, A. (2020). Laboratuvar öz yeterlik ölçeği geliştirme çalışması. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 991-1014. doi:10.33711/yyuefd.800917
- Aktamış, H., Kiremit, H. Ö., & Kubilay, M. (2016). Öğrencilerin öz-yeterlik inançlarının fen başarılarına ve demografik özelliklerine göre incelenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 1-10.
- Aşkar, P., & Umay, A. (2001). İlköğretim matematik öğretmenliği öğrencilerinin bilgisayarla ilgili öz-yeterlik algısı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 1-8.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.

- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs Prentice Hall.
- Bandura, A. (1997). Current directions in self-efficacy research. *Advance in Motivation and Achievement*, 10, 1-49.
- Bandura, A. (2010). Self-efficacy. *The Corsini encyclopedia of psychology*, 1-3.
- Batur, A., Yiğit, N., & Baki, A. (2019). *İstatistiksel okuryazarlık öz yeterlik ölçek geliştirme çalışması*. Uluslararası Fen, Matematik, Girişimcilik ve Teknoloji Eğitimi Kongresi, 12-14 Nisan.
- Berkant, H. G., & Ekici, G. (2007). Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretiminde öğretmen öz-yeterlik inanç düzeyleri ile zeka türleri arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi. *Ç. Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(1), 113-132.
- Bouffard-Bouchard, T. (1990). Influence of self-efficacy on performance in a cognitive task. *Journal of Social Psychology*, 130, 353-63.
- Buldur, A., & Alisinanoğlu, F. (2020). Okul öncesinde fen eğitimine yönelik öz yeterlik ölçeğinin geliştirilmesi. *Kastamonu Education Journal*, 28(1), 512-520. doi:10.24106/kefdergi.3704
- Büyüköztürk, S. (2002). *Hand book of data analysis*. Ankara, Pegem A Publishing.
- Chin, C. (1995). Interpreters' perceptions about the goals of the science museum in Taiwan. *The Annual Meeting Of The National Association For Research In Science Teaching*. April 22-25, San Francisco.
- Cohen, B. H., & Lea, R. B. (2004). *Essentials of statistics for the social and behavioral sciences (Vol. 3)*. John Wiley & Sons.
- Çakır, Ö., Kan, A., & Sünbül, Ö. (2007). Öğretmenlik meslek bilgisi ve tezsiz yüksek lisans programlarının tutum ve öz-yeterlik açısından değerlendirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 36-47.
- Çapa, Y., Çakıroğlu, J., & Sarıkaya, H. (2005). The development and validation of a Turkish version of the teachers' sense of efficacy scale. *Education and Science*, 30(137), 74-81.
- Çapri, B., & Kan, A. (2006). Öğretmen kişilerarası öz-yeterlik ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 48-61.
- Çepni, S., Bayrakçeken, S., Yılmaz, A., Semerci, Ç., Köse, E., Sezgin, F., Demircioğlu, F., & Gündoğdu, K. (2012). *Ölçme Değerlendirme*. Ankara, Pegem A yayıncılık, 5. Baskı, Editör: Emin Karip.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara, Pegem A Yayıncılık.
- DeVellis, R. F. (2014). *Ölçek geliştirme kuram ve uygulamalar (3. baskı)*. (T. Totan, Çev. Ed.). Ankara, Nobel Akademi Yayınları.
- Ekici, G. (2006). Meslek lisesi öğretmenlerinin öğretmen öz-yeterlik inançları üzerine bir araştırma. *Eurasian Journal of Educational Research*, 24, 87-96.
- Ekici, G. (2008). Sınıf yönetimi dersinin öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algı düzeyine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 98-110.
- Ekici, G. (2009). Biyoloji öz-yeterlik ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(1), 111-124.
- Ekinci Vural, D., & Hamurcu, H. (2008). Preschool teacher candidates' self-efficacy beliefs regarding science Teaching lesson and opinions about science. *Elementary Education Online*, 7(2), 456-467.
- Ekinci, E. (2011). *Ortaöğretim öğrencilerinin akademik öz-yeterlik düzeyleri ve akademik erteleme davranışlarının öğrenilmiş çaresizlik düzeylerini yordama gücü*. Yüksek lisans tezi, YÖK Ulusal Tez Merkezi (Tez No: 296469).
- Erden, E. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin fen öğretimi öz-yeterlik inançlarının öğrencilerin fen tutumları ve akademik başarıları üzerine etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Fraenkel, J. K., & Wallen, N. E. (1996). *How to design and evaluate research in education (third edition)*. New York: McGraw-Hill, Inc.
- Güngör, H., & Kan, A. (2020). Türkçe'yi yabancı dil olarak öğrenenlerin okuma öz yeterliklerinin belirlenmesine yönelik bir ölçek geliştirme çalışması. *International Journal of Language Academy*, 8(3), 49-62.
- Hair, J. F., Black, W. C., Tatham, R. L., & Anderson, R. E. (2019). *Multivariate data analysis (Eighth Edition)*. Cengage Learning EMEA.

- Hampton, N. Z., & Mason, E. (2003). Learning disabilities, gender, sources of efficacy, self-efficacy beliefs, and academic achievement in high school students. *Journal of School Psychology, 41*, 101-112. doi:10.1016/S0022-4405(03)00028-1
- Hazır Bıkmaz, F. (2002). Fen öğretiminde öz-yeterlik inancı ölçeği. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama, 1*(2), 197-210.
- Hızlıok, A. (2012). *İlköğretim birinci kademe 4. sınıf fen ve teknoloji dersinde uygulanan bilimsel süreç becerileri temelli etkinliklerin öğrencilerin fen ve teknoloji öz-yeterliklerine ve akademik başarılarına etkisi*. Yüksek lisans tezi, YÖK Ulusal Tez Merkezi (Tez No: 323620).
- Jackson, W. J. (2002). Enhancing self-efficacy and learning performance. *The Journal of Experimental Education, 70*, 243-254.
- Jöreskog, K. G., & Sörbom, D. (1993). *LISREL 8: Structural equation modeling with the SIMPLIS command language*. Scientific Software International.
- Kaptan, F., & Korkmaz, H. (2001). *İşbirliğine dayalı fen öğretiminin öğretmen adaylarının öz-yeterlik düzeylerine etkisi*. V. Fen Bilimleri Eğitimi Kongresi. Ankara, Milli Eğitim Basımevi.
- Karabenick, A. S., & Knapp, R. J. (1991). Relationship of academic help seeking to the use of learning strategies and other instrumental achievement behavior in college students. *Journal of Educational Psychology, 83*, 221-230.
- Karahan, Ş., & Uyanık Balat, G. (2011). Özel eğitim okullarında çalışan eğitimcilerin öz-yeterlik algılarının ve tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 29*(1), 1-14.
- Keleşoğlu, Ş. (2011). *Öğrenme stilleri, akademik öz-yeterlik, seviye belirleme sınavı puanları ve öğrenci özellikleri değişkenlerinin lise 1. sınıf akademik başarısını yordama gücü üzerine bir araştırma*. Yüksek lisans tezi, YÖK Ulusal Tez Merkezi (Tez No: 302035).
- Kelleci, Ö., & Kulaksız, T. (2020). Dijital eğitsel oyun geliştirme öz-yeterlik ölçeğinin geliştirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3*-29. doi:10.9779/paufed.716426
- Kıran, D. (2010). *A study on sources and consequences of elementary students' self-efficacy beliefs in science and technology course*. Yüksek lisans tezi, YÖK Ulusal Tez Merkezi (Tez No: 277715).
- Lent, R. W., Lopez F. G., & Bieschke, K. J. (1991). Mathematics self-efficacy: Sources and relation to science-based career choice. *Journal of Counseling Psychology, 38*, 424-430.
- Lodewyk, R. K., & Winne, H. P. (2005). Relations among structure of learning tasks, achievement and changes in self-efficacy in secondary students. *Journal of Educational Psychology, 97*, 3-12.
- Luszczynska, A., & Schwarzer, R. (2005). "Sosyal kavramsal teori". M. Conner ve P. Norman (editörler). Sağlık davranışını tahmin etme (2. baskı. Rev. Baskı). Buckingham, İngiltere: Open University Press. s. 127-169.
- Milner, R. H., & Hoy, W. A. (2003). A case study of an African American teacher's self-efficacy, stereotype threat, and persistence. *Teaching and Teacher Education, 19*, 263-276.
- Multon, D. K., Brown, D. S., & Lent, W. R. (1991). Relation of self-efficacy beliefs to academic outcomes: A meta-analytic investigation. *Journal of Counseling Psychology, 38*, 30-38.
- Nacaroğlu, O., Bektaş, O., & Kızılkapan, O. (2020). Madde döngüleri ve çevre sorunları konusunda başarı testi geliştirme: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 28*(1), 36-51. doi:10.24106/kefdergi.3374
- Özdamar K. (2004). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi*. Eskişehir, Kaan Kitabevi.
- Pajares, F. (2003). Self-efficacy beliefs, motivation, and achievement in writing: A review of the literature. *Reading and Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties, 19*, 139-158.
- Pajares, F., & Miller, D. M. (1994). Role of self-efficacy and self-concept beliefs in mathematical problem solving: A path analysis. *Journal of Educational Psychology, 86*, 193-203.
- Pallant J. (2016). *SPSS kullanma kılavuzu SPSS ile adım adım veri analizi*. (S.Balcı ve B.Ahi, Çeviri). Ankara, Anı Yayıncılık.
- Pietsch, J., Walker, R., & Chapman, E. (2003). The relationship among selfconcept, self-efficacy and performance in mathematics during Secondary school. *Journal of Educational Psychology, 95*, 589-603.
- Pintrich, R. P. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining selfregulated learning. *International Journal of Educational Research, 31*, 459-470.
- Pintrich, R. P., & De Groot, V. E. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology, 82*, 133-140.

- Randhawa, S. B., Beamer, E. J., & Lundberg, I. (1993). Role of mathematics self-efficacy in the structural model of mathematics achievement. *Journal of Educational Psychology*, 85, 41-48.
- Ryan, A. M., & Pintrich, R. P. (1997). "Should I ask for help?" The role of motivation and attitudes in adolescents' help seeking in math class. *Journal of Educational Psychology*, 89, 329-341. doi:10.1037/0022-0663.89.2.329
- Saracaoğlu, A. S., & Yenice, N. (2009). Investigating the self-efficacy beliefs of science and elementary teachers with respect to some variables. *Journal of Theory and Practice in Education*, 5(2), 244-260.
- Schunk, H. D. (2003). Self-efficacy for reading and writing: Influence of modeling, goal setting, and self-evaluation. *Reading & Writing Quarterly*, 19, 159-172.
- Şahin Taşkın, Ç., & Hacıömeroğlu, G. (2007). Öğretmen öz-yeterlik inanç ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması ve sınıf öğretmeni adaylarının öz-yeterlik inançları. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 63-75.
- Tatar, N., Yılmaz, E., Akpınar, E., & Ergin, Ö. (2009). A study on developing a self efficacy scale towards science and technology. *Eurasian Journal of Educational Research*, 36, 263-280.
- Teti, M. D., ve Gelfand, M. D. (1991). Behavioral competence among mothers of infants in the first year: *The mediational role of maternal self-efficacy*. *Child Development*, 62, 918-929.
- Tokiçin, U. B., Kurnaz, M. A., & Yüzbaşıoğlu, M. K. (2020). Farklı gösterimler hakkında öz-yeterlik inanç ölçeği geliştirme çalışması. *Kırklareli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(1), 1-19.
- Türk, Ö. (2008). *İlköğretim sınıf öğretmenlerinin öz yeterlikleri ve mesleki doyumlarının incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, YÖK Ulusal Tez Merkezi (Tez No: 220454).
- Uzunsakal, E., & Yıldız, D. (2018). Alan araştırmalarında güvenilirlik testlerinin karşılaştırılması ve tarımsal veriler üzerine bir uygulama. *Uygulamalı Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(1), 14-28.
- Wolters, C. A., & Pintrich, P. R. (1998). Contextual differences in student motivation and self-regulated Learning in Mathematics, English, and Social Classroom. *Instructional Science*, 26, 27-47.
- Woo, T. N. (1999). *Relationship between self-efficacy in biology and academic achievement and its effects in parallel discussion*. Master's Thesis. National Taiwan Normal University.
- Yabaş, D. (2008). *Farklılaştırılmış öğretim tasarımının öğrencilerin öz-yeterlik algıları, bilişüstü becerileri ve akademik başarılarına etkisinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, YÖK Ulusal Tez Merkezi (Tez No: 230911).
- Yaman, S. (2016). Adapting of science learning self-efficacy belief scale for middle school students: Validity and reliability study. *İnönü University Journal of the Faculty of Education*, 17(2), 123-140.
- Yaman, S., & Yalçın, N. (2005). Fen eğitiminde probleme dayalı öğrenme yaklaşımının problem çözme ve özyeterlik inanç düzeylerinin gelişimine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 229-236.
- Yaman, S., Cansüngü Koray, Ö., & Altunçekiç, A. (2004). Fen bilgisi öğretmen adaylarının öz-yeterlik inanç düzeylerinin incelenmesi üzerine bir araştırma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(3), 355-366.
- Yaşlıoğlu, M. M. (2017). Sosyal bilimlerde faktör analizi ve geçerlilik: Keşfedici ve doğrulayıcı faktör analizlerinin kullanılması. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 46, 74-85.
- Yeşilyaprak, B. (2002). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi*. Ankara, Pegem Akademi Yayıncılık.
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 82-91. doi:10.1006/ceps.1999.1016

EKLER

Ek 1: Öngörülen Öz-Yeterlik Ölçeği Faktörleri ve Maddeleri

Faktör	Madde Numarası ve İçeriği
Uсталık (Mastery)	1) Fen bilimleri sınavlarında başarılı olacağımdan eminim.
	7) Fen bilimleri derslerinde sorulan soruların cevabını nadiren sınıf arkadaşlarımdan önce bulurum.
	13) Fen bilimleri dersine çalışırken aklım karışır ve iyi düşünemem.
	15) Fen bilimleri benim için her zaman çok zor bir ders olmuştur.
	20) Arkadaşlarıma, zor olan fen bilimleri konularında nadiren yardım edebilirim.
	27) Zor bir fen bilimleri problemiyle karşılaştığımda, çözene kadar uğraşırım.
	30) Fen bilimlerine karşı doğal bir yeteneğim vardır.
	36) Ne kadar çaba harcarsam da fen bilimlerini öğrenemem.
	38) Fen bilimleri dersinde öğretmenin anlatacağı en zor konuyu bile anlayacağıma inanıyorum.
	39) Fen bilimleri dersindeki ödevleri mükemmel yapabileceğim konusunda kendime güveniyorum.
	40) Fen laboratuvarı dersinde, deneyin amacını ve prosedürünü tam olarak anlayabiliyorum.
	41) Günlük yaşamımda öğrendiğim fen bilimleri bilgilerini kullanabiliyorum.
42) Fen deneyleri yapılırken deneyi dikkatlice gözlemleyip sonucu tanımlayabiliyorum.	
Deneyim (Verbal)	5) Çevremdeki insanlar genellikle benim fen bilimleri dersinde yetersiz olduğumu düşünürler.
	10) Öğretmenlerim fen bilimleri dersinde başarılı olduğum için lisede sayısal alan seçmem konusunda beni cesaretlendiriyor.
	12) Ailem, fen bilimleri dersindeki yeteneğimle gurur duymam için beni yüreklendirir.
	19) Öğretmenlerim beni çok iyi fen bilimleri bilgisine sahip olmamı gerektiren mesleklerle yönelmekten vazgeçirmeye çalışırlar.
	23) Fen bilimleriyle ilgili kulüplere (bilim-teknoloji kulübü, bilgisayar kulübü) katılmam konusunda genellikle cesaretlendirilirim.
	26) Önemsediğim kişiler (anne- baba, arkadaşlar ya da öğretmenler gibi), gelecekte fen bilimleriyle ilgili bölümleri /alanları/meslekleri seçmememi öneriyorlar.
	31) Öğretmenlerim gelecekte fen bilimleri alanı seçmem konusunda beni nadiren cesaretlendirirler.
	34) Annem ve babam beni fen bilimleri dersinde başarılı olmam konusunda cesaretlendirir.
Cesaret (Vicarious)	2) En sevdiğim öğretmenlerim genellikle fen bilimleri dersine giren öğretmenlerimdir.
	4) Şu ana kadar en çok hayran olduğum kişiler, fen bilimleri alanında başarılı olmuş kişilerdir.
	8) Arkadaşlarımdan çoğu fen bilimleri dersinden zayıf not alır.
	11) Arkadaşlarımda arasında fen bilimleriyle ilgili problemleri çözen benimdir. (Örnek: bir yükün daha kolay nasıl taşınabileceği)
	17) Arkadaşlarımda fen bilimleri dersine isteksiz girerler.
	18) Annem ve babam fen bilimleri konularında çok başarılı değildirlar.
	21) Önemsediğim kişiler (anne- baba, arkadaşlar ya da öğretmenler gibi) fen bilimleri konularında başarılıdırlar.
	24) En yakın arkadaşlarımdan bazıları, fen bilimleri sınavlarında çok başarılıdırlar.
28) Tanıdığım yetişkinlerin çoğu iyi fen bilimleri bilgisi gerektiren işlerde çalışıyorlar.	
33) Pek çok arkadaşım gelecekte üst düzey fen bilimleri bilgisi gerektirmeyen meslekleri seçmeyi istiyorlar.	
Duygu (Emotional)	3) Zorlandığım fen bilimleri konularıyla uğraşırken düşündüğümde umutsuzluğa kapılıyorum.
	6) Okulda fen bilimleri derslerine ayrılan ders saati arttırılırsa buna üzülürüm.
	9) Fen bilimleri sınavı olurken kendimi oldukça gergin hissedirim.
	16) Fen bilimleri sınavı olurken hemen hemen hiçbir zaman kendimi gergin hissetmem.
	22) Fen bilimleriyle ilgili problemleri çözmeye yeteneğim hakkında genellikle endişe etmem.
	25) Fen bilimleri dersleri kafamı karıştırır ve beni tedirgin eder.
	29) Fen bilimleri sınavlarında genellikle rahat olurum.
	32) Fen bilimleri dersleri beni rahatsız ve gergin hissettirir.
35) Fen bilimleri derslerinde genellikle kendimi rahat hissedirim.	
37) Fen bilimleri deneylerinde sonuca ulaşamamaktan her zaman korkarım.	



Abdulkadir KOCAOĞLU¹

¹Trabzon Üniversitesi, abdulkadirkocaoglu@trabzon.edu.tr

Geliş Tarihi/Received
10.06.2022

Kabul Tarihi/Accepted
04.09.2022

e-Yayım/e-Printed
31.12.2022

ÖZEL EĞİTİM ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖZEL EĞİTİM ÖĞRETMENLİĞİNE YÖNELİK METAFORİK ALGILARI

Öz

Bu araştırmanın amacı; özel eğitim öğretmen adaylarının “özel eğitim öğretmenliği” mesleğine ilişkin metaforik algılarını ortaya çıkarmaktır. Nitel araştırma desenlerinden betimsel tarama modelinde tasarlanan araştırmanın katılımcıları, birinci ve dördüncü sınıf düzeyindeki 134 özel eğitim öğretmen adaydır. Veriler öğretmen adaylarından, “özel eğitim öğretmenliği gibidir/benzer, çünkü” cümlesini tamamlamaları istenerek toplanmış ve içerik analizi ile çözümlenmiştir. Öğretmen adayları toplam 124 geçerli metafor üretmişlerdir. Üretilen bu metaforlar ortak özellikleri ve benzetme yönleri dikkate alınarak yedi kategori altında toplanmıştır. Kategoriler incelendiğinde en fazla metafor, farklılıkların bir araya geldiği yer (27,41) daha sonra ise emek, özveri ve gayret gerektiren (25,80) kategorilerinde toplanmıştır. Ayrıca öğretmen adayları; farklılıkların bir araya geldiği yer ve sabır abidesi kategorilerinde birbirlerine yakın sayıda, ışık kaynağı/yön gösterici ve şekil veren kategorisinde birinci sınıf, emek, özveri, gayret ve ekip çalışması kategorilerinde ise dördüncü sınıf öğretmen adayları daha fazla metafor üretmişlerdir. Son olarak katılımcıların “özel eğitim öğretmenliğine” ilişkin algılarının olumlu yönde olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Özel eğitim, özel eğitim öğretmenliği, metaforik algı, özel eğitim öğretmen adayı

METAPHORICAL PERCEPTIONS OF SPECIAL EDUCATION TEACHER CANDIDATES TOWARDS SPECIAL EDUCATION TEACHING

Abstract

The purpose of this research; The aim of this study is to reveal the metaphorical perceptions of special education teacher candidates about the "special education teaching" profession. The participants of the research, which was designed in the descriptive survey model, one of the qualitative research designs, are 134 special education teacher candidates at the first and fourth grade levels. The data are from teacher candidates, "special education teaching like/similar, because". They were collected by asking them to complete the sentence and analyzed by content analysis. Pre-service teachers produced a total of 124 valid metaphors. These produced metaphors were grouped under seven categories, taking into account their common features and analogy aspects. When the categories are examined, the most metaphors are gathered in the categories where the differences come together (27,41), and then in the categories that require effort, dedication and effort (25,80). In addition, teacher candidates; In the categories where differences come together and a monument of patience, first grade teacher candidates produced more metaphors in the light source/director and shaper category, and fourth grade teacher candidates in the labor, dedication and effort and teamwork categories. Finally, it was seen that the participants' perceptions of "special education teaching" were positive.

Keywords: Special education, special education teaching, metaphorical perception, special education teacher candidate

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Pre-service teachers' perceptions of the teaching profession and general culture, special field education and pedagogical formation criteria, which are prerequisites for being a teacher in the MoNE Basic Law, are shaped during the period of education in education faculties (Sökmen, Yıldırım & Kılıç, 2020, p. 2). Therefore, by increasing the quality of education faculties whose task is to train teachers, a positive contribution can be made to the education system's success (Dilekmen, 2008, p. 213). The teaching profession, which is essential for all branches and needs to be developed, differs from other teaching programs due to the target student group when it is considered for special education teaching. Because the target audience of special education teaching consists of individuals who are out of general education services and whose educational needs cannot be met in general education environments. Special education services offered to these individuals are under the responsibility of special education teachers, defined as "specially trained personnel" (MEB, 2018). Special education teachers are trained in the special education teaching undergraduate program within the education faculty (Diken, 2010). After receiving theoretical education for the first three years, students in this undergraduate program practice teaching at different levels of special education schools for 12 weeks, six hours a week, during the fall and spring semesters in the fourth year (MEB, 2021).

Purpose of the Research

This study aims to reveal the perceptions of special education teacher candidates towards the profession of "special education teaching" through metaphors.

In line with this primary purpose, answers to the following questions were sought:

1. What are special education teacher candidates' metaphors for the special education teaching profession?
2. Under which conceptual categories are the metaphors created by the special education teacher candidates for the special education teaching profession?
3. What is the distribution of the conceptual categories created by the special education teacher candidates for the special education teaching profession according to the grade level?

Method

This study, which aims to reveal the opinions and thoughts of special education teacher candidates studying in the first and fourth grade of the special education teaching program, was designed in the descriptive survey model, one of the qualitative research designs. In studies designed in a descriptive survey model, data are collected by observation, interview or document analysis, which is frequently used in qualitative research. In addition to these, metaphor studies can be used as an alternative to qualitative data collection methods when the desired data is to reveal the upper concepts in the human mind and to bring together and categorize the different thoughts that occur in the mind (Yıldırım & Şimşek, 2018). In this study, the metaphorical perceptions of the special education teacher candidates studying in the first and fourth grades towards the "special education teaching" profession were determined using a descriptive survey design. The study's data were collected using the semi-structured questionnaire technique, one of the qualitative data collection methods.

Discussion and Conclusion

This research aimed to analyze the opinions of special education teacher candidates about the "special education teaching" profession with the metaphors they created. As a result, 50 metaphors for special education teachers were produced by 124 special education teacher candidates. In the research, firstly, "What are the metaphors that special education teacher candidates create about the special education teaching profession?" search for an answer.

The metaphors created by the pre-service teachers regarding the special education teaching profession were grouped under seven different conceptual categories. The metaphors produced in these categories are from high to low according to their frequencies; "where differences come together" (f:34), "requiring effort, dedication and effort" (f:32), "light source-director" (f:18), "a monument of patience" (15), "figure" giving" (f:10), "teamwork" (f:8) and "other" (f:7). In the category of "the place where differences come together" (f: 34), where the most metaphors are produced in the research, the participants stated that special education teaching includes many differences and these differences come together and form a whole. *Special education* is defined as "the education given to individuals who differ significantly from their peers in terms of their individual and developmental characteristics and educational qualifications," and it is stated that this education is given by specially trained personnel (MEB, 2018). Based on this definition, it is understood that individuals with special needs have many differences within themselves (Gönültaş, 2017, p. 22). Therefore, it is thought that special education teacher candidates produce more metaphors under this conceptual category due to the differences in special education. This study's finding is similar to the bulgur of Başgöl's (2017) study in which she examined teacher candidates' perceptions towards special education. When the study findings were examined, it was stated that special education includes a lot of richness, diversity, and difference, and these differences together form a whole.

When the conceptual categories created by the special education teacher candidates regarding the special education teaching profession are examined according to the grade level, the participants produced several metaphors close to each other in the categories of "where differences come together" and "a monument of patience." In the "light source-director" and "shaping" categories, first-year students produced more metaphors than fourth-year students. It is known that the courses and experiences they take during the undergraduate period are practical on the attitudes and skills of teacher candidates towards their profession (Kayhan, Şengül-Avşar & Piştav-Akmeşe, 2012). First-year students produce more metaphors in these categories because they took the special education course in the first year. Considering that they have just seen the course, it can be said that they produce more metaphors than fourth-grade students because their knowledge is more up-to-date and their awareness is higher. In the category of "requiring effort, dedication and effort" and teamwork, the fourth-grade students produced more metaphors than the first-grade students. This is thought to be because the teaching practice course is given in the fourth grade. It is thought that fourth-grade students go to special education schools and practice. While producing metaphors about special education teaching, they effectively express subjects such as labor, dedication, effort, and teamwork.

GİRİŞ

1739 sayılı Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) Temel Kanununda öğretmenlik mesleği, “Devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleği” olarak tanımlanmıştır. Aynı kanunun devamında öğretmenlik mesleğini yapabilmek için “genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon” kriterlerinin karşılanması gerektiği belirtilmiştir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 1973). Eğitim sisteminin başarısı sahada çalışan öğretmenin niteliğiyle doğrudan ilişkilidir. Öğretmen niteliği ise üniversiteler bünyesinde hizmet veren eğitim fakültelerinin niteliğine bağlıdır (Özdemir, 2018, s. 204). Eğitim fakültelerinde öğretmen adaylarının kazandıkları davranışlar, benimsedikleri algılar ve geçirdikleri yaşantılar gelecekte yapacakları öğretmenlik mesleğinin niteliğine ilişkin bir yordayıcı olmaktadır (Erişen & Çeliköz, 2003, s. 2). Öğretmen adaylarının, öğretmenlik mesleğine yönelik algıları ve MEB Temel Kanununda öğretmenlik mesleğini yapabilmek için önkoşul niteliğinde olan genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon kriterleri eğitim fakültelerinde öğrenim görülen süre içerisinde şekillenmektedir (Sökmen, Yıldırım & Kılıç, 2020, s. 2). Dolayısıyla görevi öğretmen yetiştirmek olan eğitim fakültelerinin niteliği arttırılarak eğitim sisteminin başarısına olumlu yönde katkı sağlanabilmektedir (Dilekmen, 2008, s. 213).

Tüm branşlar için önemli olan ve geliştirilmesi gereken öğretmenlik mesleği, özel eğitim öğretmenliği özelinde düşünüldüğünde çalışılan öğrenci grubundan dolayı diğer öğretmenlik programlarından farklılık göstermektedir. Çünkü özel eğitim öğretmenliğinin hedef kitlesini genel eğitim hizmetlerinin dışında kalan ve eğitim gereksinimleri genel eğitim ortamlarında karşılanamayan bireylerden oluşmaktadır. Bu bireylere sunulan özel eğitim hizmetleri “özel olarak yetiştirilmiş personel” şeklinde tanımlanan özel eğitim öğretmenlerinin sorumluluğu altındadır (MEB, 2018). Özel eğitim öğretmenleri, eğitim fakültesi bünyesinde hizmet veren özel eğitim öğretmenliği lisans programında yetiştirilmektedir (Diken, 2010). Bu lisans programında öğrenim gören öğrenciler, ilk üç yıl teorik eğitim aldıktan sonra dördüncü yılda farklı kademelerdeki özel eğitim okullarında güz ve bahar dönemleri içerisinde haftada altı saat olmak üzere 12 hafta öğretmenlik uygulaması yapmaktadırlar (MEB, 2021’a).

Özel eğitim öğretmenlerine duyulan ihtiyaç, özel gereksinimli öğrencilerin sayısına paralel olarak artmakta ve bu durum üniversitelerde özel eğitim öğretmenliği lisans programının açılmasını gerektirmektedir (Erdem & Güner-Yıldız, 2017, s. 300). Özel gereksinimli öğrenci sayısına ilişkin istatistiksel veriler incelendiğinde 2012 yılında 252.025, 2017 yılında 353.610 ve 2020 yılında 425.816 özel gereksinimli öğrencinin özel eğitim hizmetlerinden yararlandığı belirlenmiştir (MEB, 2021b). Bu öğrencilere özel eğitim hizmetlerini sağlayan özel personel yetiştirmek için açılan özel eğitim öğretmenliği bölümüne ilişkin istatistiksel verilere bakıldığında 2010 yılında 15, 2012 yılında 17, 2014 yılında 21, 2017 yılında 26 ve 2021 yılında 41 üniversitede özel eğitim öğretmenliği programının aktif bir şekilde öğretmen yetiştirdiği belirlenmiştir (Ölçme seçme ve yerleştirme merkezi başkanlığı [ÖSYM], 2022). MEB ve YÖK verileri karşılaştırıldığında, özel gereksinimli öğrenci sayısı ile üniversitelerin özel eğitim öğretmenliği bölümlerinin gösterdiği artışın paralel olduğu söylenebilir. Üniversitelerde özel eğitim öğretmenliği bölümünün açılma oranı, son 15 yılda yaklaşık üç katına çıkmıştır (YÖK, 2022.) Bu artış, özel eğitim öğretmeni yetiştirmeye duyulan gereksinimden kaynaklanmakta ve nitelikli özel eğitim öğretmeni yetiştirilmesini gerekli kılmaktadır.

Özel eğitim hizmetlerinin yürütülmesinden birinci derecede sorumlu olan kişi özel eğitim öğretmenleridir. Özel eğitim öğretmenlerinin mesleklerini nitelikli bir şekilde sürdürebilmesi için bazı kriterlere sahip olması gerekmektedir. Council for Exceptional Children (Özel Gereksinimli Çocuklar Konseyi) özel eğitim öğretmenleri için bazı kriterler belirlemiştir. Bu kriterlere göre özel eğitim öğretmenleri;

- (1) Özel gereksinimli bireylerin eğitim potansiyellerini ve yaşam kalitelerini geliştirmeli,
- (2) Mesleklerini uygulamada üst düzey bir yetkinlik ve bütünlük sağlamalı,
- (3) Özel gereksinimli bireylere, ailelerine, meslektaşlarına ve özel eğitim alanında çalışma yapan araştırmacılara yarar sağlayacak mesleki etkinliklerde bulunmalı,
- (4) Özel gereksinimli bireylerin eğitimi ile ilgili bilgi ve becerilerini geliştirmek için çaba göstermeli,
- (5) Alanıyla ilgili geliştirecek faaliyetlerde gönüllü olarak görev almalı ve
- (6) Özel eğitim ve ilgili hizmetlerin sunumunu ve mesleklerinin uygulanmasını düzenleyen yasaları, düzenlemeleri ve politikaları korumaya ve geliştirmeye istekli olmalıdır. (Akt. Çakıroğlu & Ünay, 2019. s. 13-14).

Özel gereksinimli birey sayısındaki artış göz önüne alındığında özel eğitim öğretmeni ihtiyacının nicelik olarak yetersiz olduğu bilinmektedir (Aydın & Şentürk, 2021, s.38). Bu bilgi doğrultusunda özel eğitim öğretmenliği programında okuyan öğretmen adaylarının “özel eğitim öğretmenliği” mesleğine bakış açıları ve meslekleri hakkındaki görüşleri mezun olduktan sonra nasıl bir öğretmen olacaklarının yordayıcısı olabilir. Öğretmen adaylarının meslekleri hakkındaki görüşlerini öğrenirken yaygın olarak geleneksel gözlem, görüşme ve belge toplama yöntemleri kullanılsa da bu yöntemlere oranla daha yeni olmasına rağmen metafor analizi araştırmaları da kullanılmaktadır (Güneş & Fırat, 2016 s. 125). Metafor, bir eylemi olayı ya da deneyimi başka terimlerle görmek, tanımlamak veya yorumlamaktır (Botha, 2009). Diğer bir deyişle zihindeki bir algıyı yine zihindeki başka bir algı ile açıklamaktır. Metaforlar sayesinde katılımcıların araştırılan konuyla ilgili ortaya koydukları bireysel ifadeler ortaya çıkarılır ve öznel verilerin elde edilmesi sağlanır. Bu analiz yöntemi kullanılarak gözlem ya da görüşme yapmaya gerek kalmaksızın ihtiyaç duyulan birey odaklı cevaplar elde edilebilir (Ertürk, 2017, s. 2). Metafor analizi çalışmalarının tercih edilme sebeplerine bakıldığında öncelikle metaforlarla bireyin düşüncesinin daha iyi anlaşılması ve bilimsel araştırmalarda daha etkili sonuçlara ulaşılması olduğu söylenebilir. Ayrıca elde edilen verilerin benzetme yönü ve gerekçesine odaklanıldığında derinliği fazla ve önemlidir. (Çelik & Aslan-Çelik, 2017, s. 76).

Alanyazında katılımcı grubun branş öğretmenleri, özel eğitim öğretmenleri ve özel eğitim öğretmen adaylarından oluştuğu “özel eğitim, özel gereksinimli birey ve özel eğitimde işbirliği” kavramlarına yönelik çeşitli metaforik çalışmalar yapılmasına rağmen (Altındağ-Kumaş & Süer, 2020; Kuzu & Yıldırım, 2021; Efiltili, Demirci & Karaduman; 2021 Açar, Dayı & Töret, 2021; Kaya & Güneş, 2017; Uçuş, 2016) özel eğitim öğretmeni ya da öğretmen adaylarının özel eğitim öğretmenliği mesleğine yönelik metaforik algılarını ortaya koymayı amaçlayan bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu çalışmada özel eğitim öğretmen adaylarının özel eğitim öğretmenliği mesleğine yönelik algılarının metaforlar yardımıyla belirlenmesi amaçlanmıştır. Özel eğitim öğretmen adaylarının özel eğitim bölümünü tercih etme nedenleri, öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum ve görüşlerinin incelendiği betimsel araştırmalara rastlanırken (Afat & Çiçek, 2019; Bayrakdar, Batık & Barut, 2016; Dedeoğlu, Durali & Tanrıverdi-Kış, 2004; Tortop ve diğerleri, 2015) bu çalışmada metafor analizi yönteminin kullanılması yapılan diğer çalışmalardan farklılaşıp alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, özel eğitim öğretmen adaylarının “özel eğitim öğretmenliği” mesleğine yönelik algılarını metaforlar aracılığıyla ortaya çıkarmaktır.

Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- (1) Özel eğitim öğretmen adaylarının özel eğitim öğretmenliği mesleğine yönelik oluşturdukları metaforlar nelerdir?

- (2) Özel eğitim öğretmen adaylarının özel eğitim öğretmenliği mesleğine yönelik oluşturdukları metaforlar hangi kavramsal kategoriler altında toplanmaktadır?
- (3) Özel eğitim öğretmen adaylarının özel eğitim öğretmenliği mesleğine yönelik oluşturdukları kavramsal kategoriler sınıf düzeyine göre nasıl bir dağılım göstermektedir?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Özel eğitim öğretmenliği programı birinci ve dördüncü sınıfta okuyan özel eğitim öğretmen adaylarının özel eğitim öğretmenliğine yönelik görüş ve düşüncelerini ortaya çıkarmayı hedefleyen bu çalışma nitel araştırma desenlerinden betimsel tarama modelinde tasarlanmıştır. Betimsel tarama modelinde tasarlanan araştırmalarda veriler, nitel araştırmalarda sıkça kullanılan gözlem, görüşme ya da doküman analizi ile toplanır. Bunların yanında ulaşılmak istenen veri insan zihnindeki üst kavramları ortaya çıkarmak ve zihinlerde oluşan farklı düşünceleri bir araya getirip kategorilendirmek olduğu zaman metafor çalışmaları nitel veri toplama yöntemlerine alternatif olarak kullanılabilir (Yıldırım & Şimşek, 2018). Bu araştırmada birinci ve dördüncü sınıfta öğrenim gören özel eğitim öğretmen adaylarının “özel eğitim öğretmenliği” mesleğine yönelik metaforik algıları, betimsel tarama deseni kullanılarak belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın verileri, nitel veri toplama yöntemlerinden biri olan yarı yapılandırılmış anket tekniği kullanılarak toplanmıştır.

Katılımcılar

Bu çalışma 2021-2022 eğitim öğretim güz yarıyılında, Trabzon Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Öğretmenliği programında okuyan birinci ve dördüncü sınıf öğrencileri ile yürütülmüştür. Araştırmanın katılımcıları amaçlı örnekleme türlerinden ölçüt örnekleme tekniği kullanılarak belirlenmiştir. Bu araştırmada katılımcıların seçilmesinde özel eğitim öğretmenliği programında birinci ve dördüncü sınıf düzeyinde olması ölçüt olarak alınmıştır. Çalışma grubuna ait demografik bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Araştırmanın Katılımcılarına İlişkin Demografik Bilgiler

Sınıf Düzeyi	Kadın	Erkek	Toplam	%
1. Sınıf	51	22	73	54,5
4. Sınıf	46	15	61	45,5
Toplam	97	37	134	100

Tabloda görüldüğü üzere katılımcıların 97’si kadın 37’si erkek olup toplam 134 kişiden oluşmaktadır. Katılımcıların 73’ü birinci sınıf 61’i ise ikinci sınıf düzeyindedir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmanın amacı doğrultusunda alanyazındaki veri toplama araçları incelenmiş ve bunun sonucunda iki bölümden oluşan veri toplama anketi oluşturulmuştur (Çelik & Aslan-Çelik, 2016; Uçuş, 2016; Talas, 2017; Aydın & Ünsal, 2021; Saban & Koçbeker, 2006; Ertürk, 2017; Saban, 2008). Anketin birinci bölümü formu dolduran öğretmen adayının yaşı, cinsiyeti ve sınıf düzeyinden oluşan kişisel bilgileri içermektedir. İkinci bölümdeyse özel eğitim öğretmen adaylarının özel eğitim öğretmenliği algısını metafor yoluyla belirlemek için “Özel eğitim öğretmenliği . . . gibidir/benzer, çünkü; . . .” ifadesini tamamlaması istenmiştir. Araştırmacı tarafından oluşturulan veri toplama formu kullanılmadan önce özel eğitim alanında doktora derecesine sahip üç uzmandan form hakkında görüş alınmıştır. Uzmanların görüşleri dikkate alınarak forma son şekli verilmiştir. Daha sonra öğretmen adaylarına özel eğitim öğretmenliği

mesleğine ilişkin oluşturacakları metaforlar için 15 dakika süre verilmiştir. Öğretmen adaylarının verilen süre içerisinde oluşturdukları metaforlar araştırmanın verilerini oluşturmuştur.

Veri Analizi

Bu araştırmada verilerin analiz edilmesi sürecinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizinde amaç, katılımcılardan toplanan verilerin dikkatli ve sistematik bir şekilde belirli tema ya da kategori altında bir araya getirmektir. Böylece ulaşılan veriler okuyucuya bir bütün olarak sunulur (Baltacı, 2019, s.378). Analiz sürecinde Saban, Koçbeker ve Saban (2006) tarafından önerilen aşağıdaki basamaklar takip edilmiştir.

- (1) **Adlandırma aşaması;** toplanan veriler frekanslarına göre sıralanmıştır.
- (2) **Tasnif etme (eleme ve arıtma) aşaması;** benzetme yönü ve gerekçesi bakımından uygun olmayan, belirlenen konuyla alakası olmayan ve anket formu eksik doldurulan metaforlar çalışmaya dahil edilmemiştir. Araştırmada 134 öğretmen adayı ilgili anketi doldurmuştur. Anketler incelendiğinde 10 anketin araştırmaya uygun doldurulmadığı görülmüş ve bu anketler araştırmanın dışında bırakılmıştır. Uygun doldurulmayan anketlerden altısı benzetme gerekçesini yazılmadığı, dördünün ise benzetme yönü ve gerekçesinin uygun olmadığı görülmüştür.
- (3) **Yeniden organize etme ve derleme aşaması;** araştırmaya dahil edilen metaforlar içerik analizi ile değerlendirilip kategorilendirilmiştir.
- (4) **Kategori geliştirme aşaması;** metaforlar ve kategoriler arasındaki ilişki gözden geçirilmiştir.
- (5) **Geçerlik ve güvenilirliği sağlama aşaması;** metaforlar ve kategoriler arasındaki uygunluk üç uzman tarafından değerlendirilip üzerinde görüş birliğine varılmıştır. Kodlayıcı güvenilirliği için Miles ve Huberman'ın (2014) önerdiği Uzlaşma Yüzdesi = Görüş Birliği/ (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) *100 formülü kullanılmıştır. Bu formül kullanılarak hesaplanan güvenilirlik yüzdesi %'90 olarak belirlenmiştir.

Araştırma Etiği

Araştırmanın planlandıktan sonra belirlenen yönteme uygun veri toplama aracı geliştirilmiştir. Daha sonra Trabzon Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırma ve Etik Kurulu tarafından incelenerek gerekli araştırma izni alınmıştır. Araştırma izni alındıktan sonra belirlenen katılımcı grubuna araştırma hakkında gerekli bilgiler verilmiştir. Katılımcılar araştırmaya gönüllü katıldıklarını ifade ettikleri bilgilendirilmiş gönüllü onam formu imzaladıktan sonra veri toplama sürecine geçilmiştir. Ayrıca mevcut araştırma süresince Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi çerçevesinde hareket edilmiştir.

BULGULAR

Bu bölümde bulgular, araştırmanın amaçları doğrultusunda yer alan sıraya uygun olarak üç başlık altında sunulmuştur.

Birinci Alt Amaca İlişkin Bulgular

Bu araştırmanın amacı, özel eğitim öğretmen adaylarının “özel eğitim öğretmenliği” mesleğine ilişkin ürettikleri metaforları analiz etmektir. Bu amaç doğrultusunda öğretmen adaylarından özel eğitim öğretmenliği mesleğine yönelik oluşturdukları metafor ve gerekçesinin oluşturulan forma yazılı olarak ifade edilmesi istenmiştir. Bu bölümde öğretmen adaylarının ürettikleri

metaforlar frekans sayısı baz alınarak toplu bir şekilde tablo 2’de gösterilmiştir. Daha sonra bu metaforlar ifade ediliş sıklıklarına göre kelime bulutu şeklinde Şekil 1’de sunulmuştur.

Tablo 2. Özel Eğitim Öğretmen Adaylarının Özel Eğitim Öğretmenliği Mesleği İçin Oluşturdukları Metaforlar

Sıra No	Metafor	f	Sıra No	Metafor	f
1	Anne	16	26	Anahtar	1
2	Gökkuşığı	14	27	Ağaç yetiştirmek	1
3	Orman	12	28	Güçlü bir savaşçı	1
4	Sabır taşı	6	29	Ay ışığı	1
5	Güneş	4	30	Tren vagonu	1
6	Hayat	4	31	Yıldız	1
7	Bahçıvan	4	32	Futbol takımı	1
8	Rehber	3	33	Bir elin parmakları	1
9	Ağaç	3	34	Uzun bir kitabı okumak	1
10	Deniz	3	35	Okyanus	1
11	Kâşif	3	36	Saat	1
12	Aşure yemeği	2	37	Kilim dokuma	1
13	Berber	2	38	Çiçek	1
14	Evren	2	39	Köprü	1
15	Nar	2	40	Ahtapot	1
16	Vücut	2	41	Çok boyutlu robot	1
17	Uzun yol yolculuğu	2	42	Navigasyon cihazı	1
18	Heykeltıraş	2	43	Lamba	1
19	Ağrı kesici	2	44	Şefkat yuvası	1
20	Fener	2	45	Tren	1
21	Pusula	2	46	Arı	1
22	Su kuyusu	2	47	Avize	1
23	Mum	2	48	Noktalama işaretleri	1
24	Ressam	2	49	Renkli boya kalemleri	1
25	Güzel kokan parfüm	1	50	Renk çarkı	1
Toplam					124

Tablo 2 incelendiğinde özel eğitim öğretmen adayları “özel eğitim öğretmenliği” mesleğine yönelik 124 adet görüş ve 50 farklı ve geçerli metafor ürettikleri görülmüştür. Katılımcıların en sık ifade ettiği metaforlar; *Anne* (f:16), *Gökkuşığı* (f:14) ve *Ormandır* (f:12). Bu metaforlar bütüncül bir bakış açısıyla incelendiğinde özel eğitim öğretmenliğinin sevgi ve emek gerektirdiği, içinde birçok farklılığı barındırıp ortaya güzel bir birliktelik çıkardığını ifade ettiği söylenebilir. Özel eğitim öğretmen adaylarının sık ifade ettiği diğer üç metafor ise *Sabır taşı* (f:6), *Hayat* (f:4), *Bahçıvan* (f:4) ve *Güneştir* (f:4). Bu metaforlar incelendiğinde özel eğitim öğretmenliğinin kolay bir iş olmadığını ve önemli bir meslek olduğunu ifade etmek istedikleri düşünülebilir. En sık ifade edilen diğer dört metafor ise *Ağaç* (f:3), *Rehber* (f:3), *Deniz* (f:3) ve *Kâşiftir* (3). Bu metaforlar incelendiğinde özel eğitim öğretmenliğinin içerisinde farklılıkları

barındırdığı ve yol gösterici bir misyonunun olduğu görülmektedir. Katılımcıların ürettiği 12 metaforun sıklığının iki, 26 metaforun sıklığının da bir olduğu görülmektedir.



Şekil 1. Katılımcıların Özel Eğitim Öğretmenliğine İlişkin Ürettiği Metaforlara Ait Kelime Bulutu

İkinci Alt Amaca İlişkin Bulgular

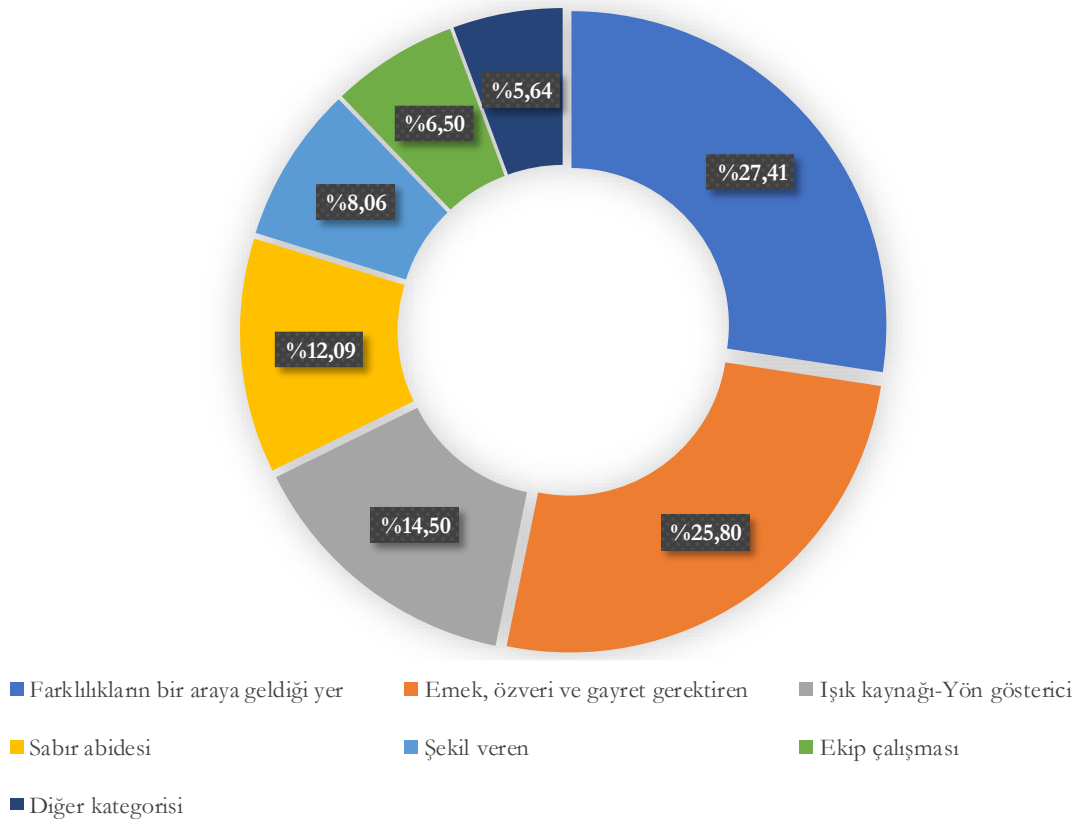
Araştırmanın ikinci alt problemi doğrultusunda özel eğitim öğretmen adaylarının ürettikleri metaforlar, ortak özellikleri dikkate alınarak kavramsal kategorilere ayrılmıştır. Bu bölümde katılımcıların ürettikleri metaforlardan oluşturulan kavramsal kategoriler toplu bir şekilde tablo 3'te gösterilmiştir. Daha sonra bu metaforların sınıflandırıldığı kavramsal kategoriler Şekil 2'de sunulmuştur.

Tablo 3. Özel Eğitim Öğretmen Adaylarının Özel Eğitim Öğretmenliği Mesleğine Yönelik Oluşturdukları Metaforların Kategorilere Göre Dağılımı

Kavramsal Kategori	f	%	İlgili Metaforlar
Farklılıkların bir araya geldiği yer	34	27,41	Nar, Aşure yemeği, Ağaç, Evren, Deniz, Renk çarkı, Gökkuşağı, Orman, Okyanus, Avize,
Emek, özveri ve gayret gerektiren	32	25,80	Ağaç yetiştirmek, Çiçek, Hayat, Anne, Güçlü bir savaşçı, Orman, Kilim dokuma, Ahtapot, Çok boyutlu robot, Saat, Şefkat yuvası, Arı, Su kuyusu
Işık kaynağı-Yön gösterici	18	14,50	Ay ışığı, Güneş, Mum, Yıldız, Lamba, Noktalama işaretleri, Fener, Pusula, Navigasyon cihazı, Rehber
Sabır abidesi	15	12,09	Anne, Sabır taşı, Uzun yol yolculuğu, Uzun bir kitabı okumak
Şekil veren	10	8,06	Bahçıvan, Berber, Ressam, Heykeltıraş,
Ekip çalışması	8	6,50	Vücut, Bir elin parmakları, Tren vagonu, Köprü, Tren, Futbol takımı, Renkli boya kalemleri
Diğer kategorisi	7	5,64	Güzel kokan parfüm, Anahtar, Kâşif, Ağrı kesici,
Toplam	124	100	

Tablo 3 incelendiğinde özel eğitim öğretmen adaylarının özel eğitim öğretmenliğine yönelik geliştirdikleri metaforlar yedi kategoride sınıflandırılmıştır. Bu kategoriler; *Farklılıkların bir araya geldiği yer* (f:34, %27,41), *Emek, özveri ve gayret gerektiren* (f:32, %25,80), *Işık kaynağı-Yön gösterici* (f:18, %14,50), *Sabır abidesi* (f:15, %12,09), *Şekil veren* (f:10, %8,06) ve *Ekip çalışması* (f:8, %6,50) olarak belirlenmiştir. Katılımcılar tarafından üretilen bazı metaforlar, konusu ve gerekçesi bakımından herhangi bir kategoriye dahil edilememiştir. Bu

metaforlar *diğer kategorisinde* (f:7, %5,64) sunulmuştur. Elde edilen metaforlar sonucunda ortaya çıkan kategoriler, frekanslarına göre en yüksek olandan en düşük olana doğru aşağıda açıklanmıştır.



Şekil 2. Katılımcıların Özel Eğitim Öğretmenliğine İlişkin Ürettiği Metaforların Kavramsal Kategorilerine Ait Grafik

Kategori 1: Farklılıkların bir araya geldiği yer

Bu kategori altında 34 öğretmen adayı 10 metafor üretmiştir. Katılımcıların bu kategoride sınıflandırılan metaforları ile ilgili bilgiler Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. Farklılıkların Bir Araya Geldiği Yer Kategorisi Altında Oluşturulan Metaforlar

Kategori 1	Metafor	f
Farklılıkların bir araya geldiği yer	Gökkuşuğu	14
	Orman	5
	Deniz	3
	Ağaç	3
	Evren	2
	Aşure yemeği	2
	Nar	2
	Renk çarkı	1
	Okyanus	1
	Avize	1
Toplam		34

Tablo 4 incelendiğinde öğretmen adaylarının farklılıkların bir araya geldiği yer kategorisi altında özel eğitim öğretmenliğini en sık *gökkuşuğu* (f:14) ve *ormana* (f:5) benzettikleri görülmüştür. Ayrıca *deniz* (f:3), *ağaç* (f:3), *evren* (f:2), *aşure yemeği* (f:2) ve *nar* (f:2) da özel eğitim öğretmenliğini benzettikleri diğer metaforlardır. Bu kategori altında toplanan metaforlar incelendiğinde özel eğitim öğretmenliğinin içerisinde birçok farklılığı barındıran ve bu farklılıkları da koşulsuz kabul eden bir meslek grubu olduğu algısı katılımcılarda görülmüştür. Bu kategoriye ilişkin öğretmen adaylarının ifade ettiği metaforlardan bazılarını aşağıda yer verilmiştir.

K20: *Özel eğitim öğretmenliği gökkuşuğu gibidir içinde birçok farklı alanı barındırır ve birleşimi bütün alanlardan parçalar taşır.*

K51: *Özel eğitim öğretmenliği denize benzer çünkü içerisinde birçok farklı özelliklerle canlıyı barındıran devasa bir alandır.*

K13: *Özel eğitim öğretmenliği ormana benzer çünkü birçok farklı türden bitkiye ev sahipliği yapar*

K53: *Özel eğitim öğretmenliği ağaç gibidir, birçok dalı olmasına rağmen tüm dallardaki meyveler aynıdır.*

K17: *Özel eğitim öğretmenliği aşure yemeği gibidir içerisinde birbirinden bağımsız birçok şey olmasına rağmen sonuçta ortaya harika bir şey çıkar*

K27: *Özel eğitim öğretmenliği evren gibidir içerisinde birçok galaksi ve yıldız barındırır.*

Kategori 2: Emek, özveri ve gayret gerektiren

Bu kategori altında 32 öğretmen adayı toplam 14 metafor üretmiştir. Katılımcıların bu kategoride sınıflandırılan metaforları ile ilgili bilgiler Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Emek, Özveri ve Gayret Gerektiren Kategorisi Altında Oluşturulan Metaforlar

Kategori 2	Metafor	f	
Emek, özveri ve gayret gerektiren	Anne	10	
	Orman	7	
	Hayat	4	
	Su kuyusu	2	
	Ağaç yetiştirmek	1	
	Çiçek	1	
	Güçlü bir savaşçı	1	
	Kilim dokumak	1	
	Ahtapot	1	
	Çok boyutlu robot	1	
	Saat Şefkat yuvası	1	
	Arı	1	
	Toplam		32

Tablo 5 incelendiğinde emek, özveri ve gayret gerektiren kategorisi altında öğretmen adayları en sık *anne* (f:10), *orman* (f:7) ve *hayat* (f:4) metaforlarını kullanmışlardır. Bu metaforlar dikkatlice incelendiğinde katılımcıların özel eğitim öğretmenliğinin çok fazla çalışmayı gerektirdiği algısına sahip olduğu belirlenmiştir.

Bu kategoriye ilişkin öğretmen adaylarının ifade ettiği metaforlardan bazılarını aşağıda yer verilmiştir. Üretilen metaforlara bakıldığında

K65: Özel eğitim öğretmenliği anneliğe benzer çünkü sabırlı, her şekilde kabul eden ve ilerlemesi için mücadele eder.

K4: Özel eğitim öğretmenliği bir ormana benzer çünkü sadece fidanı dikmekle bitmez sürekli ilgi ve alakada ister.

K62: Özel eğitim öğretmenliği su kuyusuna benzer dibine inmeden istediğinizi alamazsınız.

K2: Özel eğitim öğretmenliği hayata benzer çünkü uzun, yorucu ama bir o kadar da zevklidir.

K9: Özel eğitim öğretmenliği ağaç yetiştirmek gibidir çünkü çok fazla desteğe ihtiyaç vardır.

K14: Özel eğitim öğretmenliği güçlü bir savaşçıya benzer çünkü hiçbir koşulda pes etmez.

K11: Özel eğitim öğretmenliği kilim dokumaya benzer bir yerde hata yapıldı mı arkası düzelmez.

Kategori 3: Işık kaynağı-yön gösterici

Bu kategori altında 18 öğretmen adayı 10 metafor üretmiştir. Katılımcıların bu kategoride sınıflandırılan metaforlarıyla ilgili bilgiler Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Işık Kaynağı-Yön Gösterici Kategorisi Altında Oluşturulan Metaforlar

Kategori 3	Metafor	f
Işık kaynağı-Yön gösterici	Güneş	4
	Rehber	3
	Pusula	2
	Mum	2
	Fener	2
	Ay ışığı	1
	Yıldız	1
	Lamba	1
	Noktalama işaretleri	1
	Navigasyon cihazı	1
Toplam		18

Tablo 6 incelendiğinde öğretmen adaylarının özel eğitim öğretmenliğine yönelik ürettiği metaforlar için en çok güneş (f:4), rehber (f:3), pusula (f:2), mum (f:2) ve fener (f:2) metaforlarını kullandıkları görülmüştür. Bunların yanı sıra ay ışığı (f:1), yıldız (f:1), lamba (f:1), noktalama işaretleri (f:1) ve navigasyon cihazı (f:1) da kullandıkları metaforlardır. Katılımcıların ürettiği metaforlar incelendiğinde özel eğitim öğretmenliğinin yol açan ya da yol gösteren bir meslek grubu olduğu algısına sahip oldukları görülmektedir. Bu kategoriye ilişkin öğretmen adaylarının ifade ettiği metaforlardan bazılarına aşağıda yer verilmiştir.

K16: Özel eğitim öğretmenliği güneşin kendisi gibidir çünkü dokunuşuyla ısıtamayacağı insan yoktur.

K29: Özel eğitim öğretmenliği rehber gibidir yolunu kaybeden öğrenci ve ailelerine yol gösterir.

K32: Özel eğitim öğretmenliği bir pusula gibidir öğrencilere kaybolmamaları için yol gösterir.

K64: Özel eğitim öğretmenliği bir fener gibidir çünkü her öğrenciye ışığından bir parça verir ve hayatı görmelerini sağlar.

K17: Özel eğitim öğretmenliği ışık saçan bir mum gibidir karanlıkta kalmış ne yöne gideceğini bilmeyen çocukların yolunu aydınlatır.

K43: Özel eğitim öğretmenliği noktalama işaretleri gibidir her kişiye ve duruma göre değişir ve sonrasında nasıl bir yol izleyeceğini gösterir.

K22: Özel eğitim öğretmenliği navigasyon cihazı gibidir çünkü herkesi gitmek istediği yere götürür.

Kategori 4: Sabır abidesi

Bu kategori altında 15 öğretmen adayı dört metafor üretmiştir. Katılımcıların bu kategoride sınıflandırılan metaforları ile ilgili bilgiler Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. Sabır Abidesi Kategorisi Altında Oluşturulan Metaforlar

Kategori 4	Metafor	f
Sabır abidesi	Anne	6
	Sabır taşı	6
	Uzun yol yolculuğu	2
	Uzun bir kitabı okumak	1
Toplam		15

Tablo 7 incelendiğinde sabır abidesi kategorisi altında özel eğitim öğretmenliğinin en sık *anne* (f:6) ve *sabır taşına* (f:6) benzetildiği görülmektedir. Ayrıca *uzun yol yolculuğu* (f:2) ve *uzun bir kitabı okumak* (f:1) da özel eğitim öğretmenliğinin benzetildiği diğer metaforlardır. Üretilen metaforlar incelendiğinde katılımcılarda özel eğitim öğretmenliğinin sabır gerektiren bir meslek olduğu algısı belirlenmiştir. Bu kategoriye ilişkin öğretmen adaylarının ifade ettiği metaforlardan bazılarına aşağıda yer verilmiştir.

K50: Özel eğitim öğretmenliği anneliğe benzer çünkü çocuk ne kadar hata yapsa da anne sabır gösterir.

K18: Özel eğitim öğretmenliği sabır taşı gibidir öğrencilerin her hatasına sabır gösterilir ve öğrenmesi beklenir.

K31: Özel eğitim öğretmenliği benim için uzun yolda yolculuk yapmak gibidir çünkü nereye gidileceği bilinse de yoldaki aksaklıklar, yaşantılar bizi planlamadığımız yerlere götürür.

K36: Özel eğitim öğretmenliği uzun bir kitabı okumak gibidir bazen sıkıcı bazen oldukça heyecanlı ve eğlenceli sık sık yorucu ama sonunda kitap bittiğinde buna değer değdi dersiniz.

Kategori 5: Şekil veren

Bu kategori altında 10 öğretmen adayı dört metafor üretmiştir. Katılımcıların bu kategoride sınıflandırılan metaforları ile ilgili bilgiler Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8. Şekil Veren Kategorisi Altında Oluşturulan Metaforlar

Kategori 5	Metafor	f
Şekil veren	Bahçıvan	4
	Berber	3
	Ressam	2
	Heykeltıraş	1
Toplam		10

Tablo 8 incelendiğinde öğretmen adaylarının özel eğitim öğretmenliğini açıklarken en çok *bahçıvan* (f:4) ve *berber* (f:3) metaforlarını kullandıkları görülmüştür. Bunların yanında *ressam* (f:2) ve *heykeltıraşta* (f:1) kullandıkları metaforlardır. Katılımcıların ürettiği metaforlar incelendiğinde özel eğitim öğretmenliğinin yeniden bir ürün oluşturma ya da var olan ürüne şekil verme ve güzelleştirme algılarının olduğu görülmektedir. Bu kategoriye ilişkin öğretmen adaylarının ifade ettiği metaforlardan bazılarına aşağıda yer verilmiştir.

K57: Özel eğitim öğretmenliği bahçıvanlığa benzer çünkü bahçesindeki tüm ağaç ve çiçeklere istediği şekli verir.

K52: Özel eğitim öğretmenliği berberliğe benzer gelen tüm müşterilerin istediği ve ihtiyaç duyduğu şekilde saçını keser.

K3: Özel eğitim öğretmenliği ressamlık gibidir çünkü elinde olan malzemeleri değerlendirerek harikalar yaratmaya çalışır. Yapabileceğinin en iyisini yapmaya gayret etmek ve onu güzelleştirmek için sınırları zorlamaktır. Farklı bakış açılarını geliştirerek kimsenin o malzemelerde görmediğini görüp ortaya çıkarmaktır.

K5: Özel eğitim öğretmenliği heykeltıraş gibidir çünkü önceleri anlamsız bir taş yığınına gerekli araç gereçle anlamlı bir şekil verirsin.

Kategori 6: Ekip çalışması

Bu kategori altında sekiz öğretmen adayı yedi metafor üretmiştir. Katılımcıların bu kategoride sınıflandırılan metaforları ile ilgili bilgiler Tablo 9’de sunulmuştur.

Tablo 9. Ekip Çalışması Kategorisi Altında Oluşturulan Metaforlar

Kategori 6	Metafor	f
Ekip çalışması	Vücut	2
	Bir elin parmakları	1
	Tren vagonu	1
	Tren	1
	Köprü	1
	Futbol takımı	1
	Renkli boya kalemi	1
Toplam		8

Tablo 9 incelendiğinde ekip çalışması kategorisi altında özel eğitim öğretmenliğinin en sık *vücuda* (f:1) benzetildiği görülmektedir. Ayrıca bir *elin parmakları* (f:1), *tren vagonu* (f:1), *tren* (f:1), *köprü* (f:1), *futbol takımı* (f:1) ve *renkli boya kalemleri* özel eğitim öğretmenliğinin benzetildiği diğer metaforlardır. Üretilen metaforlar incelendiğinde katılımcıların özel eğitim öğretmenliğini eşgüdüm halinde çalışan metaforlara benzettiği görülmüştür. Bu kategoriye ilişkin öğretmen adaylarının ifade ettiği metaforlardan bazılarına aşağıda yer verilmiştir.

K72: Özel eğitim öğretmenliği vücut gibidir birçok farklı organdan oluşur ve hepsinin görevleri farklı ama komut aldığı yer aynıdır.

K55: Özel eğitim öğretmenliği bir elin parmakları gibidir hepsi aynı şey için hizmet eder.

K38: Özel eğitim öğretmenliği tren vagonu gibidir lokomotif nereye giderse o da arkasından gelir.

K51: Özel eğitim öğretmenliği futbol takımı gibidir futbol takımında olduğu gibi özel eğitimde de takım oyunu önemlidir ve takım olarak hareket etmek gerekir. Bireysel olarak ne kadar iyi olursan ol, emek verirsene tek başına yaptığın her zaman sınırlı kalacaktır.

K35: Özel eğitim öğretmenliği köprü gibidir birçok bağlantısı vardır ve bu bağlantılar bir bütün oluşturur.

K8: Özel eğitim öğretmenliği renkli boya kalemi gibidir tek renkle yapılabilecekler çok sınırlıken birden fazla renk işin içine katıldığı zaman anlamlı bir bütün ortaya çıkar.

Kategori 7: Diğer kategorisi

Bu kategori altında öğretmen adaylarının ifade ettiği birbirinden farklı görüşlerden ortaya çıkan metaforlar yer almaktadır. Bu metaforlar konusu ve gerekçesi yönüyle incelendiğinde herhangi bir kategoriye dahil edilememiştir. Bu kategori altında yedi öğretmen adayı dört metafor üretmiştir. Katılımcıların bu kategoride sınıflandırılan metaforları ile ilgili bilgiler Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10. Diğer Kategorisi Altında Oluşturulan Metaforlar

Kategori 7	Metafor	f
Diğer kategorisi	Kâşif	3
	Ağrı kesici	2
	Anahtar	1
	Güzel kokan parfüm	1
Toplam		7

Tablo 10 incelendiğinde diğer kategorisi altında özel eğitim öğretmenliğinin en sık *kâşif* (f:3) ve *ağrı kesiciye* (f:2) benzetildiği görülmektedir. Bunun yanında *anahtar* (f:1) ve *güzel kokan bir parfüme* özel eğitim öğretmenliğinin benzetildiği diğer metaforlardır. Bu kategoriye ilişkin öğretmen adaylarının ifade ettiği metaforlardan bazılarına aşağıda yer verilmiştir.

K60: Özel eğitim öğretmenliği *kâşiflik gibidir her gün çocukların bir başka özelliklerini keşfedersin.*

K15: Özel eğitim öğretmenliği *ağrı kesici gibidir öğrencinin yetersizliğine eğitim ile çare olursun.*

K9: Özel eğitim öğretmenliği *anahtar gibidir uygun doğru kilidi bulunca ancak açılır.*

K29: Özel eğitim öğretmenliği *güzel kokan bir parfüm gibidir herkes çok sever ama az kişi sahip olabilir.*

Üçüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular

Araştırmanın bir diğer alt problemi “Özel eğitim öğretmen adaylarının özel eğitim öğretmenliği mesleğine ilişkin oluşturdukları kavramsal kategoriler sınıf düzeyine göre nasıl bir dağılım

göstermektedir?” şeklinde belirlenmiştir. Bu alt problemin yanıtına ilişkin bulgular Tablo 11’de gösterilmiştir.

Tablo 11. Özel Eğitim Öğretmenliği Mesleğine İlişkin Üretilen Metaforların Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı

Kavramsal kategoriler	f	1.Sınıf	4. Sınıf	%
Farklılıkların bir araya geldiği yer	34	20	14	27,41
Emek, özveri ve gayret gerektiren	32	9	23	25,80
Işık kaynağı-Yön gösterici	18	11	7	14,50
Sabır abidesi	15	8	7	12,09
Şekil veren	10	10	0	8,06
Ekip çalışması	8	0	8	6,50
Diğer kategorisi	7	5	2	5,64
Toplam	124	63	61	100

Araştırmada özel eğitim öğretmen adaylarının ürettiği metaforlar sınıf düzeyine göre incelendiğinde öğretmen adaylarının *Farklılıkların Bir Araya Geldiği Yer* ve *Sabır Abidesi* kategorilerinde benzer sayıda metafor ürettikleri görülmüştür. *Emek, Özveri ve Gayret* ve *Ekip Çalışması* kategorilerinde dördüncü sınıf öğretmen adayları birinci sınıf öğretmen adaylarına göre daha fazla metafor üretmiştir. *Işık Kaynağı-Yön Gösterici* ve *Şekil Veren* kategorilerinde ise birinci sınıf öğretmen adayları dördüncü sınıf öğretmen adaylarına göre daha fazla metafor üretmiştir.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu araştırma özel eğitim öğretmen adaylarının “özel eğitim öğretmenliği” mesleğine yönelik görüşlerini, oluşturdukları metaforlarla analiz etmeyi hedeflemiştir. 124 özel eğitim öğretmen adayı tarafından özel eğitim öğretmenliğine yönelik 50 metafor üretilmiştir. Araştırmada ilk olarak “Özel eğitim öğretmen adaylarının özel eğitim öğretmenliği mesleğine ilişkin oluşturdukları metaforlar nelerdir?” sorusuna yanıt aranmıştır.

Özel eğitim öğretmenliği mesleğine yönelik üretilen metaforlar incelendiğinde ilk sırada *anne* (f:16) devamında ise *gökkuşuğu* (f:14), *orman* (f:12) ve *sabır taşı* (f:6) benzetmelerinin katılımcılar tarafından en sık ifade edilenler arasında olduğu görülmektedir. Bu metaforlar bir bütün olarak ele alındığında özel eğitim öğretmenliğinin yoğun emek ve sabır gerektirdiği ve hizmet verilen öğrenci grubunun özel gereksinimli bireyler olduğu düşünüldüğünde birçok farklılığı içerisinde barındıran bir meslek olduğu söylenebilir. Alanyazın incelendiğinde özel eğitim ve özel gereksinimli birey kavramlarına yönelik özel eğitim branşı dışındaki öğretmen ve öğretmen adaylarının algılarını konu alan birçok çalışma (Efilti vd., 2021; Kardeş & Taşkın, 2020; Altındağ-Kumaş & Süer, 2020; Uçuş, 2016; Pesen & Pesen, 2020; Alptekin & Vural-Batık, 2013; Adar-Cömert, 2019) olmasına rağmen katılımcı grubun özel eğitim öğretmen adayları olduğu ve özel eğitim öğretmenliği mesleğine yönelik algılarının incelendiği herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Fakat alanyazında katılımcı grubun özel eğitim öğretmenlerinden oluştuğu, özel eğitim ve özel gereksinimli birey ile ilgili algılarının incelendiği çalışmalar bulunmaktadır (Kazu & Yıldırım, 2021; Efilti vd., 2021; Dönmez-Demir, 2022). Bu çalışmalar incelendiğinde özel eğitim öğretmenleri, mesleklerinin içinde birçok farklılıkları barındırdığını ve öğretmenlik formasyon bilgilerinin çok önemli olduğunu ifade ettikleri görülmektedir.

Altındağ-Kumaş ve Süer (2020) çalışmalarında Sosyal Bilgiler, Resim, İngilizce ve Türkçe öğretmenliği bölümü dördüncü sınıf öğretmen adaylarının özel eğitime ilişkin metaforik algılarını incelemişlerdir. Katılımcılar en fazla “*anne, gökkuşuğu, ağaç, heykel sanatı, arı* ve

ay” metaforlarını ürettikleri görülmüştür. Bir başka çalışmada Uçuş (2016) sınıf ve okul öncesi öğretmenliği bölümünde okuyan öğretmen adaylarının özel eğitime ilişkin metaforik algılarını incelemiştir. Bu çalışmanın metaforları incelendiğinde “anne, çiçek ve güneş” metaforların katılımcılar tarafından ifade edildiği görülmüştür. Bu çalışmaların katılımcı gruplarının özel eğitim öğretmen adayları ve incelenen konunun özel eğitim öğretmenliği olmamasına rağmen çalışmada elde edilen bazı metaforların (anne, gökkuşağı, ağaç) ortak olması dikkat çekmektedir. Özel eğitim bir bütün olarak düşünüldüğünde (öğretmen, öğrenci, veli) bu metaforların ortak olmasının nedeninin temelde farklı çevrelerden gelen ve farklı yetersizlik durumlarına sahip bireylerin aynı amaç etrafında toplanmaları olabilir.

Ayrıca alanyazında sınıf öğretmeni ve tarih öğretmeni adaylarının mesleklerine yönelik algılarını inceleyen çalışmalar da mevcuttur. Çelik ve Aslan-Çelik (2017) sınıf öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının sınıf öğretmenliğine yönelik metaforik algılarını incelemiştir. Sınıf öğretmenliği mesleğini öğretmen adayları çalışmak, öğretmenler ise bakıcı olarak değerlendirmişlerdir. Çalışmada ortaya çıkan metaforlar “öğrencilerin rehberi”, “yol göstericisi” ve “ebeveynlik görevi” altında sınıflandırılmıştır. Bir başka çalışmada Çulha-Özbaş ve Aktekin (2013) Tarih öğretmeni adaylarının tarih öğretmenliğine yönelik algılarını incelemiştir. Tarih öğretmenlerinin bilginin aktarıcısı olarak gördüklerini ifade eden katılımcılar mesleklerini “güneş”, “gece lambası” ve “rehber” kavramlarına benzetmişlerdir. Yapılan araştırmalarda da görüldüğü gibi öğretmenlik mesleği temelde alındığında oluşturulan kategorilerin “bilgi sahibi”, “bilgiyi aktaran” ve “yol gösteren” olduğu görülmüştür. Bu çalışmada da özel eğitim öğretmenliğinin içinde farklı bilgileri barındırdığı “Farklılıkların bir araya geldiği yer”, bilgileri öğrenci ve velilere aktarıp yol gösterdiği “emek, özveri ve gayret gerektiren” ve “ışık kaynağı-yön gösterici” kategorileri altında ifade edilmiştir. Araştırmada elde edilen bu sonuç öğretmenlik mesleğini konu alan çalışmaların sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Öğretmenlik mesleğinin farklı branşlar olsa dahi aynı disiplinde çalışma gerektirdiği düşünüldüğünde birbirine benzer metaforların ortaya çıkması beklenen bir durumdur (Özer & Gelen, 2008).

Öğretmen adaylarının özel eğitim öğretmenliği mesleğine ilişkin oluşturdukları metaforlar yedi farklı kavramsal kategori altında toplanmıştır. Bu kategorilerde üretilen metaforlar frekanslarına göre yüksek olandan düşük olana doğru; “farklılıkların bir araya geldiği yer” (f:34), “emek, özveri ve gayret gerektiren” (f:32), “ışık kaynağı-yön gösterici” (f:18), “sabır abidesi” (15), “şekil veren” (f:10), “ekip çalışması” (f:8) ve “diğer kategorisidir” (f:7). Araştırmada en fazla metaforun üretildiği “farklılıkların bir araya geldiği yer” (f:34) kategorisinde katılımcılar özel eğitim öğretmenliğinin içerisinde birçok farklılığı barındırdığını, bu farklılıkların bir araya gelerek bir bütün oluşturduğunu ifade etmişlerdir. Özel eğitim, “bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından anlamlı düzeyde farklılık gösteren bireylere verilen eğitim” olarak tanımlanmakta ve bu eğitimin özel olarak yetiştirilmiş personel tarafından verildiği ifade edilmektedir (MEB, 2018). Bu tanımdan hareketle özel gereksinimli bireylerin kendi içerisinde birçok farklılığa sahip olduğu anlaşılmaktadır (Gönüldaş, 2017, s. 22). Dolayısıyla özel eğitim öğretmen adaylarının bu kavramsal kategoride altında daha çok metafor üretmelerinin nedeninin özel eğitimin içerisinde barındırdığı farklılıklardan kaynaklandığı düşünülmektedir. Araştırmanın bu bulgusu Başgül’ün (2017) öğretmen adaylarının özel eğitime yönelik algılarını incelediği çalışmasının bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Çalışmanın bulguları incelendiğinde özel eğitimin içerisinde çok zenginlik, çeşitlilik ve farklılık içerdiği ve bu farklılıkların hep birlikte bir bütün oluşturduğu belirtmiştir.

Öğretmen adaylarının üzerinde ikinci olarak en fazla metafor ürettikleri “emek, özveri ve gayret gerektiren” (f:32) kategorisidir. Burada öğretmen adayları, özel eğitim öğretmenliği mesleğinin

yoğun bir emek, sabır ve gayret gerektirdiğini, yapılması zor ama yeterli bilgi ve beceriyle yapılabilecek bir meslek olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının en fazla metaforu ikinci kategoride üretmesinin sebebi, özel eğitim öğretmenlerinin çalışma grubunun özel gereksinimli öğrencilerden oluşması ve özel eğitim öğretmenliğinin farklı bilgi ve becerileri gerektirmesi olabilir. Bu bulgu, Efilti ve arkadaşlarının (2021) özel eğitim öğretmenlerinin özel eğitime ilişkin algılarını inceledikleri çalışmanın bulgularıyla paraleldir. Çalışma incelendiğinde özel eğitimin çeşitli zorluklar içerdiğini ve yoğun sabır gerektiren bir meslek olduğu fakat yoğun emek verilerek yapılabileceği ifade edilmiştir. Ayrıca özel eğitim öğretmenin anne gibi şefkatli olmasının yanında alanında pedagojik ve akademik yeterliliğe sahip olunması gerektiğini, bunların işini kolaylaştıracağını vurgulamışlardır. Özel eğitim öğretmenleri formasyon bilgileri düzeyinde sundukları sistematik öğretimle, öğretim sürecinde oluşabilecek problemlerin önüne geçebilir (Karasu ve Mutlu, 2014, s.63). Böylece hem öğretim sürecini yürütmesi kolaylaşır hem de öğrenci açısından verimli bir öğrenme ortamı oluşturulmuş olur (Ergenekon, 2016, s.220).

Katılımcılar üçüncü, dördüncü ve beşinci kategorilerde çeşitli metaforlar üretmişlerdir. Üretilen metaforlar incelendiğinde öğretmen adayları özel eğitim öğretmenliği mesleğini “*ışık kaynağı-yön gösterici*” kategorisinde (f:18) *güneş*, *rehber* ve *pusulaya*, “*sabır abidesi*” (f:15) kategorisinde *anne*, *sabır taşı* ve *uzun yol yolculuğuna*, “*şekil veren*” (f:10) kategorisinde ise *bahçıvan*, *berber* ve *heykeltıraşa* benzetmişlerdir. Bu metaforlar alanyazında yapılan çalışmaların metaforlarıyla benzerlik göstermektedir (Uçuş, 2016; Başgül, 2017; Dönmez-Demir, 2022). Katılımcılar özel eğitim öğretmenlerinin öğrencilerini güneş gibi aydınlatıp rehber gibi yol göstererek ilerlemesini kolaylaştırdığını, bunu yaparken bir anne gibi maksimum düzeyde sabırla yaklaştığını ve böylece öğrenci üzerinde bir bahçıvanın çiçeğe, heykeltıraşın mermere verdiği şekil gibi özel eğitim öğretmenin de öğrencisine şekil verdiğini ifade etmişlerdir. Dönmez-Demir (2022) çalışmasında özel eğitim ve sınıf öğretmenlerinin meslekleri ve öğrencileriyle ilgili algılarını incelemiştir. Araştırmacı öğretmenlerden mesleklerini ve öğrencilerini bir eşyaya benzetmelerini istemiştir. Araştırmanın bulguları incelendiğinde özel eğitim öğretmenleri mesleklerini en çok “*kapı*, *lamba* ve *pusula*” gibi metaforlar kullanarak ifade ettikleri görülmüştür. Bu metaforların insanların yollarını bulmalarını sağladığı gibi özel eğitim öğretmenliği mesleğinin de öğrencilere yol gösterip meslek olduğu algısına sahip olduğu ortaya çıkarılmıştır.

Öğretmen adaylarının üzerinde en az metafor ürettikleri kategori “*ekip çalışması*” (f:8) olmuştur. Bu kategoride öğretmen adayları özel eğitimin bir ekip işi olduğunu, *bir elin parmakları* metaforuyla açıklamışlardır. Katılımcılar özel eğitimin hizmetlerinin başarılı bir şekilde sürdürülebilmesi için tüm paydaşların sorumluluklarını yerine getirmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Araştırmanın bu bulgusu alanyazında yapılan çalışmaların bulgularıyla desteklenmektedir. Dayı ve Töret (2021) özel eğitim öğretmeni adaylarının iş birliğine yönelik algılarını incelediği çalışmanın bulguları incelendiğinde öğretmen adayları “*zincir halkası*, *yapboz parçası* ve *ağaç kökleri*” metaforlarını kullanarak özel eğitimin bir ekip işi olduğunu ifade etmişlerdir. Pürsün, Okutan ve Atbaşı (2021) özel eğitim öğretmenlerinin iş birliğine ilişkin görüşlerini incelediği çalışmalarında özel eğitimin bir ekip işi olduğunu ve öğretmenler iş birliği yapmaya karşı ne kadar istekli olursa öğrenme-öğretme yaklaşımları, yöntem- teknik ve süreçler hakkında bilgi edinmeleri ve kendilerini geliştirmeleri de o kadar mümkün olduğunu ifade etmişlerdir. Son olarak öğretmen adaylarının ürettikleri bazı metaforlar incelendiğinde hem konusu hem de gerekçesi açısından anlamlı ve geçerli olmasına rağmen herhangi bir kategoriye dahil edilememiştir. Bu metaforlar “*diğer kategorisi*” (f:7) altında toplanmıştır.

Özel eğitim öğretmen adaylarının özel eğitim öğretmenliği mesleğine ilişkin oluşturdukları kavramsal kategoriler sınıf düzeyine göre incelendiğinde “*farklılıkların bir araya geldiği yer*”

ve “*sabır abidesi*” kategorisinde katılımcılar birbirine yakın sayıda metafor üretmişlerdir. “*Işık kaynağı-yön gösterici*” ve “*şekil veren*” kategorisinde birinci sınıftaki öğrencilerin, dördüncü sınıftaki öğrencilerden daha çok metafor üretmiştir. Öğretmen adaylarının mesleklerine yönelik tutum ve becerileri üzerinde lisans döneminde gördükleri ders ve deneyimlerin etkili olduğu bilinmektedir (Kayhan, Şengül-Avşar & Piştav-Akmeşe, 2012). Birinci sınıftaki öğrencilerin bu kategorilerde daha fazla metafor üretmelerinin sebebinin özel eğitim dersinin birinci sınıfta almaları olabilir. Dersi yeni gördükleri dikkate alındığında bilgilerinin daha güncel ve farkındalıklarının yüksek olduğu için daha dördüncü sınıf öğrencilerine göre daha fazla metafor ürettikleri söylenebilir. “*Emek, özveri ve gayret gerektiren*” ve *ekip çalışması*” kategorisinde ise dördüncü sınıftaki öğrenciler, birinci sınıftaki öğrencilerden daha fazla metafor üretmişlerdir. Bunun sebebi olarak öğretmenlik uygulaması dersinin dördüncü sınıfta verildiği düşünülmektedir. Dördüncü sınıf öğrencilerinin özel eğitim okullarına gidip uygulama yapması, özel eğitim öğretmenliğine ilişkin metafor üretirken emek, özveri, gayret ve ekip çalışması gibi konuları ifade etmelerinde etkili olduğu düşünülmektedir.

Bu araştırma, Trabzon Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Öğretmenliği Lisans Programı birinci ve dördüncü sınıfta okuyan 124 özel eğitim öğretmen adayının görüşleriyle sınırlıdır. Araştırma sonucunda ulaşılan bulgular, bu katılımcıların görüşlerini yansıtmaktadır. Daha geniş katılımcılarla yapılabilecek çalışmalar çeşitli ve önemli bulgular ortaya koyma açısından önemlidir. Dolayısıyla ileride yapılacak çalışmalar daha geniş grupta katılımcılarla yapılabilir. Özel eğitim öğretmen adayı ve özel eğitim öğretmeni görüşleri alınıp karşılaştırma yapılabilir. Boylamsal çalışmalar yürütülebilir. Katılımcı grubunun veli, öğretmen ve öğretmen adaylarının olduğu gruplarla çalışılabilir. Bu çalışmada katılımcıların algıları metafor analizi yöntemi ile toplanmıştır. İlerde yapılacak çalışmalarda katılımcıların özel eğitim öğretmenliğine yönelik algıları farklı araştırma yöntemleri ile toplanabilir.

Etik Kurul İzin Bilgileri

Etik değerlendirme kurulu: Trabzon Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırma ve Etik Kurulu

Etik değerlendirme belgesinin tarihi: 08.04.2022

Etik değerlendirme belgesinin sayı numarası: E-81614018-000-2200014827

Araştırmacıların Katkı Oranları Beyanı

Araştırmanın tamamı, araştırmanın tek yazarı tarafından gerçekleştirilmiştir.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Yazar, yazım sürecinde Prof. Dr. Nevin GÜNER-YILDIZ, Dr. Öğr. Üyesi Raziye ERDEM ve Özel Eğitim Uzmanı Ayşenur ÇAYIR’dan akademik yazım ve yazmaya yönelik motivasyon desteği almıştır. Bu desteklerinden dolayı değerli hocalarıma teşekkür ederim. Ayrıca araştırmaya gönüllü olarak katılan özel eğitim öğretmen adaylarına desteklerinden dolayı teşekkür ederim.

Çatışma Beyanı

Yazarın araştırma ile ilgili bir çatışma beyanı bulunmamaktadır.

Yazar Hakkında

Abdulkadir Kocaoğlu

Abdulkadir Kocaoğlu, Trabzon Üniversitesi Eğitim Fakültesinde araştırma görevlisi ve Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesinde Özel Eğitim alanında doktor adaydır. Güncel araştırma ilgi alanları arasında; özel gereksinimli öğrenciler, geçici koruma statüsündeki bireyler ve toplumun dezavantajlı olarak adlandırdığı bireylerin kapsayıcı eğitim politikalarıyla ilgili uygulamalar yer almaktadır. Diğer ilgi alanları arasında öğretmen eğitimi ve kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları yer almaktadır. Bu makaleyle ilgili yazışmalar doğrudan şu adrese gönderilebilir: abdulkadirkocaoglu@trabzon.edu.tr

KAYNAKÇA

- Açar, D., Kaya, G., & Güneş, G. (2017). Özel gereksinimli bireyler hakkındaki görüşlere ilişkin metafor çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(62), 935-944. doi: 10.17755/esosder.284397
- Afat, N., & Çiçek, Ş. (2019). Özel eğitim öğretmenliği lisans programlarındaki öğrencilerin profili ve alana yönelik görüşleri. *İZÜ Eğitim Dergisi*, 1(1), 68-99. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/izujed/issue/42924/535627>
- Altındağ Kumaş, Ö., & Süer, S. (2020). Öğretmen adaylarının özel eğitime ilişkin metaforik algıları. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 16(28), 1076-1101. doi: 10.26466/opus.676175
- Alptekin, S., & Vural Batık, M. (2013). Özel eğitim bölümü öğrencilerinin yetersizlikten etkilenmiş kişilere yönelik tutumlarına özel eğitim dersinin etkisi. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(4), 18-34.
- Aydın, G., & Şentürk, Ş. (2021). Özel Eğitim Bölümü Lisans Programının Birleştirilmesine Yönelik Özel Eğitim Öğretmenlerinin Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Turkish Journal of Primary Education*, 6(1), 36-50. doi: 10.52797/tujped.829099
- Aydın, S., & Ünsal, S. (2021). Tercih Edilen Sınıf Öğretmenlerinin Mesleğe Yönelik Metaforik Algıları. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(10), 165-177. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/jier/issue/67379/1011661>
- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır? *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 368-388.
- Bayrakdar, U., Vural Batık, M., & Barut, Y. (2016). Özel eğitim öğretmen adaylarının öğretmen özyeterlik düzeyleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Journal of Kırşehir Education Faculty*, 17 (2), 133-149.
- Başgöl, M. (2017). *Sınıf öğretmeni ve sınıf öğretmen adaylarının özel eğitime yönelik metaforik algılarının incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Amasya Üniversitesi, Amasya
- Botha, E. (2009). Why metaphor matters in education. *South African Journal of Education Copyright* Vol 29:431-444
- Büyükalın Filiz, S., Çelik Şahin A., Tufan, S., & Karaahmetoğlu, B. (2018). Özel eğitim öğretmenliği lisans programlarının birleştirilmesine ilişkin öğretim üyelerinin görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(3), 763-775.
- Çakıroğlu, O., & Ünay, E. (2019). Özel eğitim. Melekoğlu, M. ve Sönmez-Kartal, M. (Ed.), *Özel eğitimde temel kavramlar ve konular* içinde (ss.1-21). Ankara: Vize Akademik

- Çelik, Ö., & Aslan Çelik, M. (2017). Sınıf öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının bir meslek olarak sınıf öğretmenliğine ilişkin metaforik algılarının karşılaştırılması. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(1), 75-91. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/trakyasobed/issue/30919/335637>
- Dayı, E., Açıkgöz, G., & Elçi, A. N. (2020). Güzel sanatlar eğitimi bölümü öğretmen adaylarının engelli öğrencilere yönelik metaforik algıları (Gazi Üniversitesi Örneği). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 21 (1), 95-122. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.616520
- Dedeoğlu, S., Durali, S., & Tanrıverdi Kış, A. (2004). Özel eğitim bölümü zihin engelliler öğretmenliği anabilim dalı 3., 4. Sınıf öğrencileri ve mezunlarının kendi bölüm programları, öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri ile ilgili düşünce ve önerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5 (1), 47-55.
- Dilekmen, M. (2008). Etkili eğitim için etkili öğretmenlik. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(2), 214-221.
- Diken, İ. (ed.). (2017). *Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim*. Ankara: Pegem Yayıncılık
- Efiliti, E., Demirci, B., & Karaduman, M. (2021). Özel eğitim öğretmenlerinin özel eğitime ve özel eğitim öğrencilerine yönelik metaforik algılarının incelenmesi. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 17(33), 221-251. doi: 10.26466/opus.754317
- Erişen, Y., & Çeliköz, N. (2003). Öğretmen adaylarının genel öğretmenlik davranışları açısından kendilerine yönelik yeterlilik algıları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(4), 25-36. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tebd/issue/26130/275238>
- Ergenekon, Y. (2016). Otizm spektrum bozukluğu olan bireyler için eğitim-öğretim uygulamaları. A. Cavkaytar (Ed.), *Otizm spektrum bozukluğu* (ss. 211-249). Ankara: Grafik-Ofset Yayınları.
- Ertürk, R. (2017). İlkokul öğrencilerinin öğretmen kavramına ilişkin metaforik algıları. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8(3), 1-15, doi: 10.19160/ijer.285232
- Gönüldaş, H., & Gümüşkaya, Ö. (2022). Özel eğitim öğretmen adaylarının ve öğretmenlerinin öz-yeterlilik algıları ile kaygı ve tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 19-43. doi: 10.17240/aibuefd. 2022..-780851
- Güneş, A., & Fırat, M. (2016). Açık ve uzaktan öğrenmede metafor analizi araştırmaları. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 115-129. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/auad/issue/34059/377003>
- Kazu, İ.Y., & Yıldırım, D. (2021). Özel eğitim öğretmenlerinin özel gereksinimli birey ve özel eğitime yönelik metaforik algıları. *Journal of History School*, 51, 1121-1144.
- Kardeş, S. & Taşkın, N. (2020). Okul öncesi öğretmen adaylarının özel gereksinimli çocuklara yönelik algıları. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(1), 51-73. doi: 10.17152/gefad.658084
- Karasu, T. & Mutlu, Y. (2015). Öğretmenlerin perspektifinden özel eğitimde yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri: muş il örneği. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(1), 47-66. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/anemon/issue/1833/22330>

- Kayhan, N., Şengül, A. & Akmeşe, P. P (2012). İlköğretim birinci ve ikinci kademe öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 261-271.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (1973). *Millî eğitim temel kanunu*. <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). *Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği*. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180707-8.htm>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2021a) *Millî eğitim bakanlığı tebliğler dergisi*. https://uludag.edu.tr/dosyalar/egitim/meb_tebliğler_dergisi.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2021b) *Millî eğitim istatistikleri örgün eğitim*. http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_09/10141326_meb_istatistikleri_organ_e_gitim_2020_2021.pdf
- Okutan, S., Pürsün, T., & Atbaşı, Z. (2021). Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi ile özel eğitim okullarında görev yapan öğretmenlerin işbirliğine ilişkin görüşleri. *Millî Eğitim Dergisi*, 50 (232), 287-311. doi: 10.37669/milliegitim.747646
- Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi. (2022). *Yükseköğretim programları ve kontenjanları kılavuzu*. <https://www.osym.gov.tr/TR,23885/2022-yuksekokretim-kurumlari-sinavi-yks-yuksekokretim-programlari-ve-kontenjanlari-kilavuzu.html>
- Özdemir, T. Y. (2018). Eğitim Bilimine Giriş. Boydak-Özkan, M. ve Özdemir, Y. T. (Ed.), *Öğretmenlik mesleği ve Türkiye’de öğretmen yetiştirme* içinde (ss. 201-223). Ankara: Asos Yayıncılık
- Özer, B., & Gelen, İ. (2008). Öğretmenlik mesleği genel yeterliklerine sahip olma düzeyleri hakkında öğretmen adayları ve öğretmenlerin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 39-55.
- Pesen A., & Pesen H. (2020). Özel eğitim dersi alan öğretmen adaylarının “özel eğitim” ve “özel eğitime ihtiyaç duyan birey” kavramlarına ilişkin algıları. *Ekev Akademi Dergisi*, 0(81), 35- 60.
- Saban, A. (2008). Öğretmen adaylarının "öğrenci" kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeler. *Türk eğitim bilimleri dergisi*, 7(2), 281-326.
- Saban, A., Saban, A., & Koçbeker, B. N. (2006). Examining of teacher candidates perceptions towards “teacher” concept through metaphor analysis. *Educational sciences: theory and practice journal*, 6(2), 461-522.
- Sökmen, Y., Yıldırım, G., & Kılıç, D. (2020). Sınıf öğretmeni adaylarının ve sınıf öğretmenlerinin öğretmen kavramına yönelik metaforlarının incelenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(1), 1-13
- Talas, S. (2017). Okul öncesi öğretmen adaylarının “kaynaştırma öğrencisi” kavramına ilişkin algılarının metafor analizi yoluyla incelenmesi. *Journal of International Management, Educationaland Economics Perspectives* 5(2) 34–44
- Tortop, H., S., Koçak, V., Acar, M., Oruç, E., Canöz, H., Kapusuz, B., & Çoşkun, E. (2015). Zihin engelliler öğretmenliği bölümü öğretmen adaylarının bölümü tercih motivasyonları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(Özel Sayı), 275-285.

Uçuş, Ş. (2016). Sınıf öğretmeni adaylarının ve okul öncesi öğretmeni adaylarının özel eğitime ilişkin metaforik algılarının incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 360-388

Ulay, G. (2018). *Özel eğitim öğretmenliği lisans programının zihin engelliler öğretmenliği yeterlikleri açısından incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yükseköğretim Kurulu. (2020). *2020-2021 Eğitim-öğretim yılından itibaren uygulanacak olan lisans bölüm / program isimleri*. https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/lisans-onlisans-program-adlari/2021/2020-2021-lisans-bolum-program-isimleri.pdf.

Yükseköğretim Kurulu. (2022). *Merkezi yerleştirme ile öğrenci alan yükseköğretim lisans programları*. https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2020/YKS/EK/tablo4_17092020.pdf



Aydiner Birsin YILDIZ¹, Baki YILMAZ²

¹Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, aydinerbirsinyildiz@hotmail.com

²Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, bakiyilmaz14@hotmail.com

Geliş Tarihi/Received
03.08.2022

Kabul Tarihi/Accepted
29.09.2022

e-Yayım/e-Printed
31.12.2022

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNDE BİLİŞSEL KAPILMA, ALGILANAN ÖĞRENME VE ÖZGÜDÜMLÜ ÖĞRENME ARASINDAKİ İLİŞKİLERİN İNCELENMESİ

Öz

Araştırmanın amacı, uzaktan eğitim sürecindeki üniversite öğrencileri örnekleminde bilişsel kapılma, algılanan öğrenme ve özgüdümlü öğrenme arasındaki ilişkilerin incelenmesidir. Araştırmanın örneklem grubu, kolay ulaşılabilir örneklem yöntemi doğrultusunda gönüllülük ilkesiyle araştırmaya katılan 238 (kadın=167, erkek=71) öğrenciden oluşmuştur. Tarama modelinde yürütülmüş betimsel bu araştırmada kullanılan veriler Usluel ve Vural (2009) tarafından Türkçe uyarlaması yapılan “Bilişsel Kapılma Ölçeği”, Albayrak, Güngören ve Horzum (2014) tarafından Türkçe uyarlaması yapılan “Algılanan Öğrenme Ölçeği” ve Yurdugül ve Alsancak Sırakaya tarafından Türkçe uyarlaması yapılan “Çevrimiçi Öğrenme Hazır Bulunuşluluk Ölçeğinin” alt boyutu olan “Özgüdümlü Öğrenme Ölçeği” aracılığıyla elde edilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre cinsiyet, algılanan öğrenme ve bilişsel kapılma için bir belirleyicidir. Kullanılan cihaz ve ders dışı teknoloji kullanımı bilişsel kapılma düzeyini etkilemektedir. Ayrıca yüksek bilişsel kapılma düzeyine sahip öğrenciler, tercih hakları olsa örgün eğitimi tercih edeceklerini belirtmişlerdir. Özgüdümlü öğrenme ile algılanan öğrenme arasında ise pozitif yönlü bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgulardan hareketle öğrencilerin, özgüdümlü öğrenme düzeylerini yukarı çekebilmeleri adına çaba sarf etmeleri önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: algılanan öğrenme, bilişsel kapılma, uzaktan eğitim, özgüdümlü öğrenme

INVESTIGATIONS OF THE RELATIONSHIPS BETWEEN COGNITIVE ABSORPTION, PERCEIVED LEARNING AND SELF-DIRECTED LEARNING IN UNIVERSITY STUDENTS

Abstract

The aim of this study is to examine the relationships between cognitive absorption, perceived learning, and self-directed learning in university students of distance education students. The study group of the research consisted of 238 (female=167, male=71) students who participated in the research with the principle of voluntariness in line with the easily accessible sampling method. This research is descriptive research conducted in the scanning model. In the study, data were collected through the “Cognitive Absorption Scale”, “Perceived Learning Scale” and “Self-Directed Learning Scale”. According to the results obtained, gender is a determinant for perceived learning and cognitive absorption. The device used affects the level of cognitive absorption. Students with a high level of cognitive absorption state that they would prefer formal education if they had the right to choose. Extracurricular technology use is a determinant of cognitive absorption. Self-directed learning and perceived learning are in a positive relationship. Based on these findings, it is suggested that efforts should be made to increase students' self-directed learning.

Keywords: cognitive absorption, distance learning, perceived learning, self-directed learning

Yıldız, A., B. & Yılmaz, B. (2022). Üniversite öğrencilerinde bilişsel kapılma, algılanan öğrenme ve özgüdümlü öğrenme arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (42), 45-63. <http://dx.doi.org/10.14582/DUZGEF.2022.192>

Yıldız, A. B., & Yılmaz, B. (2022). Investigations of the relationships between cognitive absorption, perceived learning and self-directed learning in university students. *Dicle University Journal of Ziya Gokalp Faculty of Education*, (42), 45-63. <http://dx.doi.org/10.14582/DUZGEF.2022.192>

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Technology has had an important place in every period of human life (Emre, Ulutaş, Nisan & Görgeç, 2019). Today, it is almost impossible to give up the possibilities of technology (Gökel, 2020). This situation constitutes a reason for investigating the interaction between human and technology (Küçükvardar & Tıngöy, 2018). The cognitive absorption theory developed by Agarwal and Karahanna (2000) to understand the experiences of the individual in the individual-technology interaction is also a result of these studies. Cognitive absorption theory describes the deep commitment experienced in technology-related experiences (Usluel & Vural, 2009). Cognitive absorption is about a state of flow in which the individual loses awareness of the concept of time during technology experience (Usluel & Vural, 2009).

Due to the Covid-19 that emerged in 2019, some mandatory and rapid changes were made in higher education (Sharma & Alvi, 2021). Distance education applications passed in this context have caused many people to use more computers and phones (Akif, 2021). In this context, it can be stated that it is important to conduct research by considering the concept of cognitive absorption in educational evaluations. In addition, it is predicted that investigating the relationships between students' cognitive absorption, perceived learning and self-directed learning levels in this process will contribute to the relevant literature. In this context, perceived learning is also an important concept.

Perceived learning is the self-evaluation of the knowledge and skills that are planned to be learned and the level of learning (Batista & Cornachione, 2005). Perceived learning is the set of beliefs and feelings about the level of learning achieved (Caspi & Blau, 2008). Perceived learning is a valid criterion on learning success (Batista & Cornachione, 2005). Perceived learning comes to the fore especially in distance education applications (Albayrak et al., 2014; Glass & Sue, 2008; Wu & Hiltz, 2004). Another concept that has come to the forefront with the increasing trend of distance learning in higher education is self-directed learning (Song & Hill, 2007). Because in distance learning process, students need more effort, direction, motivation, and self-directed control compared to formal education (Daniels & Moore 2000; Lin & Hsieh 2001; Yurdugül & Alsancak Sırakaya, 2013). The conditions we are in have both increased the interaction of individuals with technology and added a different dimension to the education process. In this respect, a justification has emerged for investigating these interactions of students.

Method

In this study, it is aimed to examine the relationships between cognitive absorption, perceived learning, and self-directed learning levels in a sample of university students in the distance education process. Quantitative research method was preferred in the study. The data used in the research were obtained from the research group consisting of university students with the easily accessible sampling method.

The data used in the research were collected through the personal information form, the cognitive absorption scale, the perceived learning scale, and the self-directed learning scale, which is a sub-dimension of the online learning readiness scale.

This research was initiated in line with the permission numbered 266, dated 2021, given by the Ethics Committee Coordinator of Ankara Yıldırım Bayezit University Rectorate. In the present study, the action was taken within the framework of the “Higher Education Institutions Scientific Research and Publication Ethics Directive”.

Discussion and Conclusion

The current level of intensive use of technologies such as the internet, smart phone, and social media has become something that needs to be considered for educational environments as well. However, the important thing is not to prevent this intense internet use, which seems to be a disadvantage, but to direct it and make it useful. (Senel et al, 2019). As a result of this research, it was determined that the perceived learning based on the gender variable and the cognitive and affective scores of its sub-dimensions differed statistically significantly. It was determined that this difference was because female students had higher scores in all dimensions.

Another result obtained within the scope of the research is that cognitive absorption and self-directed learning levels differ according to the state of being satisfied with the device used. The cognitive distraction and sub-dimension time scores of students who are not satisfied with their devices are statistically significantly higher than those who are satisfied.

The latest findings obtained within the scope of the research are that there is a weak positive relationship between cognitive and curiosity, and a weak negative relationship between psychomotor and time. In addition, self-directed learning is associated with positive low with perceived learning, low with cognitive positive, weak with affective with positive direction, low with positive direction with psychomotor, weak with positive direction with cognitive distraction, weak with negative direction with time, low with focus of attention and low with pleasure. It has also been determined that there are positive and weak relations.

In this context, to have high perceived learning, efforts should be made to prevent cognitive immersion experiences from being directed towards extracurricular activities in technology-based trainings, and an environment should not be created for cognitive absorption to turn into cyberloafing activities. Efforts should be made to raise students' self-directed learning levels in the light of the evidence obtained that high self-directed learning would support high perceived learning.

GİRİŞ

Teknoloji, sunduğu olanaklarla hayatı kolaylaştırarak geçmişten günümüze kadar insan hayatının her döneminde önemli bir yere sahip olmuştur (Emre, Ulutaş, Nisan & Görgeç, 2019). Günümüzde de teknolojinin sağlamış olduğu imkânlardan vazgeçebilmek neredeyse imkânsızdır (Gökel, 2020). Bu durum insan ve teknoloji arasındaki yoğun etkileşimin, insan zihni ve bedeni üzerindeki etkilerinin araştırılmasına gerekeceği oluşturmaktadır (Küçükvardar & Tıngöy, 2018). Agarwal ve Karahanna (2000)'nın birey-teknoloji etkileşiminde bireyin yaşadığı deneyimleri anlamaya yönelik geliştirdiği bilişsel kapılma kuramı da bu araştırmaların bir mahsulüdür. Bilişsel kapılma kuramı, teknoloji ile ilgili deneyimlerde yaşanan derin bağlılık durumunu tanımlamaktadır (Usluel & Vural, 2009). Bahsi geçen derin bağlılık durumu zaman, merak, zevk, kontrol ve ilginin odaklanması olmak üzere beş boyutta açıklanmaktadır (Dursun & Çuhadar, 2015). Teknoloji ile yaşanan etkileşim neticesindeki zihinsel haz, odaklanma ve merak duyguları bileşiminde geçen zamanın farkında olamayacak seviyedeki bağlanma durumu olarak tanımlanan (Ünsal & Ekşioğlu, 2019) bilişsel kapılma, bireyin teknoloji deneyimi sırasında zaman kavramına dair farkındalığını kaybettiği bir akış hâlini konu edinmektedir (Usluel & Vural, 2009).

Teknolojik gelişmelerin gündelik hayata yerleşmesi üretme, sunma, tercih etme, kullanma ve yaygınlaşma gibi aşamaların tamamlanması neticesindedir. Bu aşamalar da belirli bir zaman ihtiyacını ortaya çıkarmaktadır. Fakat 2019 yılı itibarıyla ortaya çıkan Covid-19 pandemisi nedeniyle yükseköğretimde zorunlu olarak ve hızla bazı değişikliklere gidilmesi söz konusu olmuştur (Sharma & Alvi, 2021). Bu değişiklikler kapsamında geçilen uzaktan eğitim uygulamaları kuşkusuz pek çok insanın eskiden olduğundan çok daha fazla zamanını bilgisayar ve telefon temelli teknoloji ve internet kullanımıyla geçirmesine neden olmuştur (Akif, 2021). Mevcut koşullarda, sadece yürütülen eğitim faaliyetleri nedeniyle dahi bir insanın internette geçirdiği süre aralıklı olarak 6-7 saate ulaşmıştır (Balcı, Durmuş & Sezer, 2021). Alanyazında bu koşulların daha çok “bağımlılık” ve “siber aylaklık” kavramlarıyla incelendiği görülmektedir. Bu kapsamda yapılan araştırmalar neticesinde bilişsel kapılmanın siber aylaklık etkinlikleri ile pozitif (Çınar & Cinisli, 2018; Hayıt & Dönmez, 2016; Tanrıverdi, 2017), kontrol odağı ile negatif (Çuhadar, 2013), öğrencilerin akademik başarısı, davranışı, duyguları ve becerileriyle (sosyal, bilişsel vb.) negatif (Akhter, 2013; Gencer & Koç, 2012; Xu vd. 2012) yönlü ilişkiler içinde olduğu ortaya konmuştur. Bu bağlamda bilişsel kapılma kavramını eğitim değerlendirmelerinde de ele alınarak araştırmalar yapılmasının önemli olduğu ifade edilebilir. Bu kapsamda öğrencilerin yaşanan bu süreçteki bilişsel kapılma, algılanan öğrenme ve özgüdümlü öğrenme düzeyleri arasındaki ilişkilerin araştırılmasının ilgili alanyazına katkı sağlayacağı öngörülmektedir. Ayrıca teknolojik gelişmelerin, değişen ve gelişen bilgiye ulaşmada kolaylıklar sağladığı her ne kadar genel bir kabul olsa da (Erdoğan, 2014) bireyin bu süreçte elde ettiği çıktılarının değerlendirilmesi de önemlidir (Albayrak, Güngören & Horzum, 2014). Bu bağlamda ele alınabilecek kavramlardan bir tanesi de bireyin öğrenme sürecinde kazandığı bilgi ve becerilerin kendisi tarafından değerlendirilmesi anlamına gelen algılanan öğrenmedir (Albayrak vd., 2014; Batista & Cornachione, 2005).

Öğrenme, kalıcı davranış değişikliğidir. Bu değişikliğin ve kalıcılığın değerlendirilmesi adına gözlem, sınav, başkaları tarafından değerlendirilme ya da öz değerlendirme yöntemlerinden yararlanılmaktadır (Schunk, 2004). Öğrenci merkezli yapılandırmacı yaklaşımda, öğrencinin değerlendirme sürecinde de aktif rol alması ve kendi kendini değerlendirmesi önemlidir (Albayrak vd., 2014). Bu yaklaşım ve mevcut koşullar ile de algılanan öğrenme kavramı, dikkate alınması gereken bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Algılanan öğrenme, öğrenilmesi planlanan bilgi ve becerilerin, öğrenilme düzeyinin kendi kendine

değerlendirilmesidir (Batista & Cornachione, 2005). Algılanan öğrenme, elde edilen öğrenme düzeyine dair inanç ve duygu bütünüdür (Caspi & Blau, 2008). Algılanan öğrenme, öğrenme başarısı üzerinde geçerli bir ölçüttür (Batista & Cornachione, 2005) ve özellikle uzaktan eğitim uygulamalarında ön plana çıkmaktadır (Albayrak vd., 2014; Glass & Sue, 2008; Wu & Hiltz, 2004).

Yükseköğretimde uzaktan öğrenme eğiliminin artması ile ön plana çıkmaya başlayan bir diğer kavram ise özgüdümlü öğrenmedir (Song & Hill, 2007). Çünkü uzaktan öğrenme sürecinde öğrencilerin örgün eğitime kıyasla daha fazla çaba, yönlendirme, motivasyon, özgüdümlü kontrol ihtiyacı söz konusudur (Daniels & Moore 2000; Lin & Hsieh 2001; Yurdugül & Alsancak Sırakaya, 2013). Nitekim teknoloji temelli eğitim ortamlarında öğrenmeye olan isteksizliğin neticesi yüksek siber aylıklık faaliyetleridir (Şenel vd., 2019). Bu bilgilerden hareketle özgüdümlü öğrenme kavramı incelenmesi gereken bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Özgüdümlü öğrenme; öğrenme ihtiyaçlarının anlaşılması, öğrenme amaçlarının oluşturulması, öğrenme için materyal kaynakları tanımlanması, uygun öğrenme stratejileri seçilmesi ve uygulanması, öğrenme çıktılarının değerlendirmesinde seçeneklerin kullanılması durumlarını içeren bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Knowles, 1975). Özgüdümlü öğrenme, öğrencilerin öğrenme amaçlarının, faaliyetlerinin, ihtiyaç ve yeterlilik düzeylerinin belirlenmesi sürecinde aktif oldukları ve kendi öğrenmeleri üzerinde daha fazla sorumluluk aldıkları bir durumu tanımlar (Eunjoo, 2006).

İçinde bulunduğumuz koşullar, bireylerin hem teknoloji ile etkileşimini arttırmış hem de eğitim sürecine farklı bir boyut kazandırmıştır. Bu açıdan öğrencilerin bu etkileşimlerinin araştırılmasına yönelik bir gerekçe oluşmuştur. Bu koşulların değerlendirilmesi adına alanyazının mevcut hâlinin yetersiz olduğu değerlendirilmiştir. Bu kapsamda araştırmada, üniversite öğrencileri örnekleminde bilişsel kapılma, algılanan öğrenme ve özgüdümlü öğrenme arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlanmıştır. Elde edilen sonuçların mevcut koşulların değerlendirilmesine ve geleceğin planlanmasına görüş oluşturma potansiyeli hasebiyle sınırlı alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

YÖNTEM

Bu araştırmada uzaktan eğitim sürecindeki üniversite öğrencileri örnekleminde bilişsel kapılma, algılanan öğrenme ve özgüdümlü öğrenme düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlanarak nicel araştırma yöntemi tercih edilmiştir. Nicel araştırma yöntemlerinde olgular rakamsal değerlerle nesnelleştirilerek ortaya konulmaktadır (Büyüköztürk vd., 2018). Bu doğrultuda oluşturulan anket formu aracılığıyla veriler elde edilmiş ve elde edilen veriler istatistiksel analizlere tabi tutulmuş, raporlanmış ve yorumlanmıştır.

Araştırma Modeli

Bu araştırma, ilişkisel tarama modelinde yürütülmüştür. Tarama modeli; bir örneklem aracılığıyla evrenin nicel olarak betimlenmesine (Cresswell, 2012), ilişkisel analizler ise değişkenler arasındaki ilişkinin incelenmesine, belirlenmesi ve/veya değişkenlerin bir arada değişimlerinin değerlendirilmesine imkân oluşturmaktadır (Büyüköztürk vd., 2018).

Evren ve Örneklem

Araştırmada kullanılan veriler, kolay ulaşılabilir örneklem yöntemi temelinde gönüllülük esasıyla örneklem grubunu oluşturan üniversite öğrencilerinden elde edilmiştir. Üniversiteler aracılığıyla araştırma hakkında bilgilendirmelerin yer aldığı ve katılımcıların arandığı duyurusu yapılmıştır. Araştırmaya ilgi duyan gönüllü öğrenciler iletişime geçilmiştir. Örneklem grubuna

dâhil olabilmek için ön şart olarak öğrencilerin hem pandemi öncesinde hem de pandemi sırasında aktif üniversite öğrencisi olmaları aranmıştır. Böylece öğrencilerin yüz yüze eğitim ile uzaktan eğitim sürecini karşılaştırabilecek bir deneyime sahip olmaları hedeflenmiştir. Ayrıca örneklem grubunun araştırmanın yapıldığı sırada uzaktan eğitim sürecinde olması ile bilişsel kapılma deneyimlerinin güncel olmaları amaçlanmıştır. Bu kapsamda günlük ortalama $5,85_{ort} \pm 3,41_{ss}$ saat internet kullanım süresi olan 167'si kadın (%70,2), 71'i erkek (%9,8) 238 üniversite öğrencisinin üyesi olduğu bir örneklem oluşmuştur. Örneklem grubunu oluşturan 18 ile 29 ($ort \pm ss$ $21,53 \pm 2,51$) yaş aralığında öğrenciler, sağlık bilimleri, spor bilimleri, mühendislik ve mimarlık, insan ve toplum bilimleri, iktisadi ve idari bilimler ile fen edebiyat fakülteleri ve meslek yüksekokullarında eğitim görmektedir. Örneklem dair bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Örneklem Grubumuza İlişkin Bazı Tanımlayıcı Bilgiler

Değişken		N	%
Uzaktan eğitimde kullandığınız cihazlardan memnun musunuz?	Evet	181	76,1
	Hayır	57	23,9
Bir tercih hakkınız olsaydı eğitiminize uzaktan mı yoksa örgün olarak mı devam etmek isterdiniz?	Örgün	161	67,6
	Uzaktan	77	32,4
Derste dersin amacı dışında internet kullanıyor musunuz?	Evet	134	56,3
	Hayır	104	43,7
Çevrenizdeki internet kullanım sıklığı sizin kullanım sıklığınızı etkiliyor mu?	Evet	116	48,7
	Hayır	122	51,3
Uzaktan eğitimde dersleri nasıl takip ediyorsunuz?	Canlı	117	49,2
	Kayıt	103	43,3

Tablo 1'de örneklem grubuna ilişkin bazı tanımlayıcı bilgiler verilmiştir. Örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin 181'i (%76,1) uzaktan eğitimde kullandığı cihazlardan memnun olduğunu, 57'si (%23,9) ise memnun olmadığını belirtmiştir. Öğrencilerin 161'i (%67,6) eğer seçme hakları olsa örgün eğitim görmeyi tercih edeceğini ifade ederken 77'si (%32,4) uzaktan eğitimi tercih edeceğini belirtmiştir. Ayrıca öğrencilerin 134'ü (%56,3) ders sırasında interneti amaç dışında kullanabildiğini beyan ederken 104'ü (%43,7) ders sırasında interneti amaç dışında kullanmadığını beyan etmiştir. Öte yandan örneklem grubumuzdaki öğrencilerden 117'si (%49,2) dersleri canlı, 103'ü (%43,4) kayıttan takip ettiğini belirtirken 18'i (7,6) dersleri takip etmediğini belirtmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada kullanılan verilerin elde edilmesinde bazı demografik bilgileri içeren kişisel bilgi formu, bilişsel kapılma ölçeği, algılanan öğrenme ölçeği ve çevrim içi öğrenme hazır bulunuşluluk ölçeğinin alt boyutu olan özgüdümlü öğrenme ölçeği aracılığıyla toplanmıştır. Bilişsel Kapılma Ölçeği, Agarwal ve Karahanna (2000) tarafından geliştirilen Usluel ve Vural (2009) tarafından da Türkçeye uyarlaması yapılan zaman, merak, ilginin odaklanması ve zevk olarak isimlendirilen alt boyutları olan toplam 17 maddelik ve 10'lu likert yapıda olan bir ölçektir. Algılanan Öğrenme Ölçeği ise Rovai ve ark. (2009) tarafından hazırlanarak Albayrak, Güngören ve Horzum (2014) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Bilişsel, duyuşsal ve psikomotor olarak isimlendirilen alt boyutları olan ölçek 9 maddeden oluşmaktadır ve 7 dereceli likert yapıdadır. Özgüdümlü Öğrenme Ölçeği ise Yurdugül ve Alsancak Sırakaya (2013) tarafından alanyazına kazandırılan "Çevrimiçi Öğrenme Hazır Bulunuşluluk Ölçeği" bünyesinde ve 5 maddelik, 5 dereceli likert yapıdadır. Araştırmanın örneklem grubunu oluşturan üniversite öğrencilerinin bazı tanımlayıcı bilgileri Tablo 1'de verilmiştir.

Veri Analizi

Araştırma kapsamında elde edilen yanıtların ilk olarak iç tutarlılıkları Cronbach Alpha katsayısı ile değerlendirilmiştir. Saptanan değerler ile elde edilen yanıtların tutarlı olduğu ve böylece analizlerde kullanılabileceği belirlenmiştir. Sonrasında verilerin dağılımlarının değerlendirilmesi amacıyla grafikler, eğiklik ile basıklık değerleri incelenmiş ve verilerin normal dağılım gösterdiği değerlendirilmiştir. Bu doğrultuda ikili grupların karşılaştırılmasında bağımsız gruplar t-testi yapılmış ve elde edilen anlamlı farklılıkların etki düzeyinin ortaya konulabilmesi adına Cohen'in d analiz sonuçları verilmiştir. Saptanan değerlerin sınıflandırılmasında “ $d < ,4$ =küçük; $,41 < d < ,7$ =orta ve $,7 < d$ =büyük” olarak belirlenmiş ölçüt dikkate alınmıştır (Cohen, 1988). İki den daha fazla olan değişkenlerin karşılaştırılmasında ise tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi amacıyla Pearson korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Tüm analizler “ $p < 0,05$ ” anlamlılık düzeyine tabi olarak SPSS 26 paket programı aracılığıyla yapılmıştır.

Araştırma Etiği

Bu araştırma, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Rektörlüğü Etik Kurul Koordinatörlüğü tarafından verilen 2021 tarih ve 266 sayılı izin doğrultusunda başlatılmıştır. Mevcut araştırmada, “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” çerçevesinde hareket edilmiştir. Araştırmada kullanılan verilerin tamamı gönüllü olarak anket formlarını yanıtlayan katılımcılardan elde edilmiştir. Katılımcılara anket formunu yanıtlamadan önce araştırma hakkında genel bilgi verilmiş, soruları cevaplanmış ve istediklerini aşamada araştırmadan gerekçe göstermeksizin ayrılacakları bildirilmiştir.

BULGULAR

Araştırma kapsamında elde edilen puanlara ait sonuçlar Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Araştırma Kapsamında Elde Edilen Puanlara Ait Değerler

Boyut	Min	Max	Ort	Ss	Çarpıklık	Basıklık	Cr α
Algılanan Öğrenme	24,00	63,00	45,74	6,65	-,036	-,208	,79
AÖ – Bilişsel	9,00	21,00	15,45	2,56	-,011	-,454	,60
AÖ – Duyuşsal	4,00	21,00	15,75	2,81	-,506	,694	,68
AÖ – Psikomotor	5,00	21,00	14,54	2,913	-,385	,474	,65
Bilişsel Kapılma	36,00	170,00	111,74	26,53	,191	-,251	,92
BK – Zaman	6,00	50,00	33,63	11,36	,282	,774	,93
BK – Merak	6,00	40,00	26,13	8,13	-,111	-,566	,90
BK – İlginin Odaklanması	4,00	40,00	23,27	8,64	,017	-,471	,89
BK – Zevk	5,00	40,00	28,69	7,36	-,316	-,219	,88
Özgüdümlü Öğrenme	8,00	25,00	18,65	3,13	-,621	,861	,72

Tablo 2’de araştırmada kullanılan ölçme araçlarına ait elde edilen puanlar verilmiştir. Puanlar incelendiğinde katılımcıların algılanan öğrenme ölçeğinden almış oldukları puan ortalamasının $45,74 \pm 6,65$ olduğu görülmektedir. Bilişsel kapılma ölçeğinden elde edilen puan ortalamasının ise $111,74 \pm 26,53$ olduğu saptanmıştır. Öte yandan katılımcıların, özgüdümlü öğrenme ölçeğinden almış oldukları puan ortalamaları $11,34 \pm 3,13$ olarak elde edilmiştir. Araştırmada kullanılan ölçme araçları ve alt boyutlardan edinilen puanların çarpıklık ve basıklık değerlerine bakıldığında ise verilerin normal dağılım gösterdiği değerlendirilmektedir.

Cinsiyet değişkeni dikkate alınarak yapılan analizlerin sonuçları Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Cinsiyet Açısından Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	N	Ort.	Ss.	t	P	Cohen d
Algılanan Öğrenme	Kadın	167	46,80	6,44	3,88	,00	,50
	Erkek	71	43,25	6,51			
AÖ – Bilişsel	Kadın	167	15,95	2,45	4,80	,00	,62
	Erkek	71	14,28	2,45			
AÖ – Duyuşsal	Kadın	167	16,14	2,66	3,42	,00	,44
	Erkek	71	14,81	2,94			
AÖ – Psikomotor	Kadın	167	14,70	2,91	1,34	,18	
	Erkek	71	14,15	2,89			
Bilişsel Kapılma	Kadın	167	109,24	26,48	-2,25	,03	,29
	Erkek	71	117,61	25,87			
BK – Zaman	Kadın	167	32,73	11,32	-,190	,06	
	Erkek	71	35,77	11,26			
BK – Merak	Kadın	167	25,70	8,28	-1,26	,21	
	Erkek	71	27,15	7,71			
BK – İlgilinin Odaklanması	Kadın	167	22,85	8,28	-1,41	,25	
	Erkek	71	24,25	9,43			
BK – Zevk	Kadın	167	27,95	7,47	-2,40	,02	,29
	Erkek	71	30,43	6,85			
Özgüdümlü Öğrenme	Kadın	167	18,83	2,86	1,28	,20	
	Erkek	71	18,21	3,69			

Tablo 3'te katılımcıların cinsiyet değişkeni açısından karşılaştırılmasına yönelik yapılan t-testi sonuçları verilmiştir. Test sonuçları incelendiğinde kadın öğrencilerin (ort.=46,80±6,44) algılanan öğrenme puanlarının, erkek öğrencilere (ort.=43,25±6,51) kıyasla anlamlı biçimde daha yüksek olduğu görülmektedir ($t=3,88;p<0,05$). Elde edilen etki büyüklüğünün ise orta büyüklükte olduğu söylenebilmektedir. Ayrıca kadın öğrencilerin (ort.=15,95±2,45) algılanan öğrenme alt boyutu olan bilişsel puanlarının, erkek öğrencilere (ort.=14,28±2,45) kıyasla anlamlı biçimde daha yüksek olduğu görülmektedir ($t=4,80;p<0,05$). Elde edilen etki büyüklüğünün ise orta büyüklükte olduğu söylenebilmektedir. Öte yandan kadın öğrencilerin (ort.=16,14±2,66) algılanan öğrenme alt boyutu olan duyuşsal puanlarının, erkek öğrencilere (ort.=14,81±2,94) kıyasla anlamlı biçimde daha yüksek olduğu görülmektedir ($t=3,42;p<0,05$). Elde edilen etki büyüklüğünün ise orta büyüklükte olduğu söylenebilmektedir. Katılımcıların bilişsel kapılma düzeyleri incelendiğinde ise erkek öğrencilerin (ort.=117,61±25,87), kadın öğrencilere (ort.=109,24±26,48) kıyasla anlamlı biçimde daha yüksek olduğu görülmektedir ($t=2,25;p<0,05$). Elde edilen etki büyüklüğünün ise küçük olduğu söylenebilmektedir. Bilişsel kapılma alt boyutu olan zevk puanları incelendiğinde de erkek öğrencilerin (ort.=30,43±6,85), kadın öğrencilere (ort.=27,95±47) kıyasla anlamlı biçimde daha yüksek puanlara sahip olduğu görülmektedir ($t=-2,40;p<0,05$). Elde edilen etki büyüklüğünün ise küçük olduğu söylenebilmektedir.

Kullanılan cihaz memnuniyeti değişkeni dikkate alınarak yapılan analizlerin sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Kullanılan Cihaz Memnuniyeti Açısından Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

Boyutlar	Memn.	N	Ort.	Ss.	t	P	Cohen d
Algılanan Öğrenme	Evet	181	46,03	6,57	1,18	,24	
	Hayır	57	44,84	6,90			
AÖ – Bilişsel	Evet	181	15,60	2,54	1,60	,11	
	Hayır	57	14,98	2,58			
AÖ – Duyuşsal	Evet	181	15,83	2,67	,777	,43	
	Hayır	57	15,47	3,22			
AÖ – Psikomotor	Evet	181	14,59	2,90	,463	,64	

Boyutlar	Memn.	N	Ort.	Ss.	t	P	Cohen d
Algılanan Öğrenme	Evet	181	46,03	6,57	1,18	,24	
	Hayır	57	44,84	6,90			
		57	14,38	2,95			
Bilişsel Kapılma	Evet	181	109,72	25,57	-2,10	,04	,27
	Hayır	57	118,14	28,66			
BK – Zaman	Evet	181	32,41	11,50	-3,00	,00	,39
	Hayır	57	37,50	10,06			
BK – Merak	Evet	181	25,70	8,09	-1,48	,14	
	Hayır	57	27,52	8,17			
BK – İlgilinin Odaklanması	Evet	181	23,08	8,04	-,514	,55	
	Hayır	57	23,85	10,37			
BK – Zevk	Evet	181	28,51	7,18	-,648	,51	
	Hayır	57	29,24	7,95			
Özgüdümlü Öğrenme	Evet	181	18,96	2,87	-2,41	,02	,31
	Hayır	57	17,67	3,71			

Tablo 4’te katılımcıların kullandıkları cihaz memnuniyeti değişkeni açısından karşılaştırılmasına yönelik yapılan t-testi sonuçları verilmiştir. Test sonuçları incelendiğinde kullandıkları cihazlarından memnun olmayan öğrencilerin (ort.=118,14±28,66), kullandıkları cihazlarından memnun olan öğrencilere (ort.=109,72±25,57) kıyasla istatistiksel olarak anlamlı biçimde daha yüksek bilişsel kapılma düzeyine sahip oldukları görülmektedir (t=-2,10;p<0,05). Elde edilen etki büyüklüğünün ise küçük olduğu söylenebilmektedir. Bilişsel kapılma alt boyutu olan zevk puanları incelendiğinde de erkek öğrencilerin (ort.=30,43±6,85), kadın öğrencilere (ort.=27,95±47) kıyasla anlamlı biçimde daha yüksek puanlara sahip olduğu görülmektedir (t=2,40;p<0,05). Elde edilen etki büyüklüğünün ise küçük olduğu söylenebilmektedir. Ayrıca katılımcıların özgüdümlü öğrenme düzeyleri incelendiğinde kullandıkları cihazlarından memnun olmayan öğrencilerin (ort.=12,33±3,71), kullandıkları cihazlarından memnun olan öğrencilere (ort.=11,03±2,87) kıyasla anlamlı biçimde daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir (t=-2,41;p<0,05). Elde edilen etki büyüklüğünün ise küçük olduğu söylenebilmektedir.

Eğitim tercihi değişkeni dikkate alınarak yapılan analizlerin sonuçları Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. Eğitim Tercihi Açısından Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

Boyutlar	Eğitim Tercihi	N	Ort.	Ss.	t	P	Cohen d
Algılanan Öğrenme	Örgün Eğitim	161	45,66	6,74	-,279	,78	
	Uzaktan Eğitim	77	45,92	6,52			
AÖ – Bilişsel	Örgün Eğitim	161	15,50	2,61	,428	,67	
	Uzaktan Eğitim	77	15,35	2,48			
AÖ – Duyuşsal	Örgün Eğitim	161	15,72	2,90	-,250	,80	
	Uzaktan Eğitim	77	15,82	2,62			
AÖ – Psikomotor	Örgün Eğitim	161	14,44	2,84	-,773	,44	
	Uzaktan Eğitim	77	14,75	3,079			
Bilişsel Kapılma	Örgün Eğitim	161	114,17	26,16	2,05	,04	,27
	Uzaktan Eğitim	77	106,67	26,75			
BK – Zaman	Örgün Eğitim	161	35,33	11,24	3,40	,00	,44
	Uzaktan Eğitim	77	30,09	10,87			
BK – Merak	Örgün Eğitim	161	26,28	8,31	,386	,70	
	Uzaktan Eğitim	77	25,84	7,79			
BK – İlgilinin Odaklanması	Örgün Eğitim	161	23,47	8,56	,512	,60	
	Uzaktan Eğitim	77	22,86	8,87			
BK – Zevk	Örgün Eğitim	161	29,08	7,20	1,17	,24	
	Uzaktan Eğitim	77	27,88	7,70			
Özgüdümlü Öğrenme	Örgün Eğitim	161	18,62	3,22	-,258	,80	

Boyutlar	Eğitim Tercihi	N	Ort.	Ss.	t	P	Cohen d
	Uzaktan Eğitim	77	18,73	2,98			

Tablo 5'te katılımcıların eğitim tercihleri değişkeni açısından karşılaştırılmasına yönelik yapılan t-testi sonuçları verilmiştir. Test sonuçları incelendiğinde eğer seçme hakları olsa örgün eğitim görmeyi tercih edeceğini belirten öğrencilerin (ort.=114,17±26,16), bilişsel kapılma düzeylerinin uzaktan eğitimi tercih edecek öğrencilere (ort.=106,67±26,75) kıyasla anlamlı bir biçimde daha yüksek oldukları tespit edilmiştir (t=2,05;p<0,05). Elde edilen etki büyüklüğünün ise küçük olduğu söylenebilmektedir. Ayrıca örgün eğitim görmeyi tercih edeceğini belirten öğrencilerin (ort.=35,33±11,24) bilişsel kapılma alt boyutu olan zaman puanlarının anlamlı bir biçimde uzaktan eğitimi tercih edecek öğrencilere (ort.=30,09±10,87) kıyasla anlamlı bir biçimde yüksek oldukları saptanmıştır (t=3,40;p<0,05). Elde edilen etki büyüklüğünün ise orta büyüklükte olduğu söylenebilmektedir.

Derste dersin amacı dışında akıllı telefon/internet kullanımı değişkeni dikkate alınarak yapılan analizlerin sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Derste, Dersin Amacı Dışında Akıllı Telefon/İnternet Kullanımı Açısından Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

Boyutlar	Kullanım	N	Ort.	Ss.	t	P	Cohen d
Algılanan Öğrenme	Evet	134	45,15	6,70	-1,58	,11	
	Hayır	104	46,51	6,56			
AÖ – Bilişsel	Evet	134	15,17	2,51	-1,94	,05	
	Hayır	104	15,82	2,60			
AÖ – Duyuşsal	Evet	134	15,53	2,95	-1,39	,16	
	Hayır	104	16,04	2,61			
AÖ – Psikomotor	Evet	134	14,45	2,92	-,566	,57	
	Hayır	104	14,66	2,91			
Bilişsel Kapılma	Evet	134	116,58	27,36	3,25	,00	,42
	Hayır	104	105,51	24,16			
BK – Zaman	Evet	134	36,74	10,81	5,01	,00	,65
	Hayır	104	29,64	10,85			
BK – Merak	Evet	134	27,04	8,41	1,96	,04	,26
	Hayır	104	24,97	7,65			
BK – İlgilinin Odaklanması	Evet	134	23,72	8,99	,913	,35	
	Hayır	104	22,69	8,18			
BK – Zevk	Evet	134	29,07	7,65	,906	,36	
	Hayır	104	28,20	7,00			
Özgüdümlü Öğrenme	Evet	134	18,52	3,26	-,718	,47	
	Hayır	104	18,82	2,98			

Tablo 6'da katılımcıların derste, dersin amacı dışında akıllı telefon/internet kullanımı değişkeni açısından karşılaştırılmasına yönelik yapılan t-testi sonuçları verilmiştir. Test sonuçları incelendiğinde derste dersin amacı dışında akıllı telefon/internet kullanan öğrencilerin (ort.=116,58±27,36) bilişsel kapılma düzeylerinin, kullanmayan öğrencilere (ort.=105,51±24,16) kıyasla anlamlı bir biçimde daha yüksek olduğu saptanmıştır (t=3,25;p<0,05). Elde edilen etki büyüklüğünün ise orta büyüklükte olduğu söylenebilmektedir. Ayrıca derste dersin amacı dışında akıllı telefon/internet kullanan öğrencilerin (ort.=36,74±10,81) bilişsel kapılma alt boyutu olan zaman puanlarının da kullanmayan öğrencilere (ort.=29,64±10,85) kıyasla anlamlı bir şekilde yüksek olduğu belirlenmiştir (t=5,01;p<0,05). Elde edilen etki büyüklüğünün ise orta büyüklükte olduğu söylenebilmektedir. Bilişsel kapılma alt boyutu olan merak puanları açısından da değerlendirildiğinde yine derste dersin amacı dışında akıllı telefon/internet kullanan öğrencilerin (ort.=27,04±8,41) kullanmayan öğrencilere (ort.=24,97±7,65) kıyasla anlamlı bir şekilde yüksek puanlara sahip

olduğu belirlenmiştir ($t=1,96; p<0,05$). Elde edilen etki büyüklüğünün ise küçük olduğu söylenebilmektedir.

Algılanan öğrenme, bilişsel kapılma ve özgüdümlü öğrenme arasındaki ilişkilere dair korelasyon sonuçları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Algılanan Öğrenme, Bilişsel Kapılma ve Özgüdümlü Öğrenme Arasındaki İlişkilere Dair Korelasyon Testi Sonuçları

		2	3	4	5	6	7	8	9	10
¹ Algılanan Öğrenme	r	,778**	,810**	,818**	,018	-,097	0,91	,071	,034	,357**
	p	,00	,00	,00	,78	,13	,163	,28	,61	,00
² AÖ – Bilişsel	r		,456**	,456**	,078	-,058	,130*	,117	,089	,375**
	p		,00	,00	,23	,373	,04	,07	,17	,00
³ AÖ – Duyuşsal	r			,485*	,020	-,008	,090	-,014	,000	,178**
	p			,00	,76	,90	,17	,84	,99	,00
⁴ AÖ – Psikomotor	r				-,045	-,164*	,007	,071	-,002	,315**
	p				,49	,01	,92	,27	,98	,00
⁵ Bilişsel Kapılma	r					,728**	,811**	,673**	,793**	,135*
	p					,00	,00	,00	,00	,04
⁶ BK – Zaman	r						,451**	,171**	,379**	-,189**
	p						,00	,01	,00	,00
⁷ BK – Merak	r							,435**	,611**	,168**
	p							,00	,00	,00
⁸ BK – İlgi. Odakl.	r								,507**	,301**
	p								,00	,00
⁹ BK – Zevk	r									,239**
	p									,00
¹⁰ Özgüdümlü Öğrenme	r									1
	p									

Tablo 7’de algılanan öğrenme, bilişsel kapılma ve özgüdümlü öğrenme arasındaki ilişkilerin belirlenmesi amacıyla yapılan korelasyon analizi sonuçları verilmiştir. Sonuçlar incelendiğinde bilişsel ile merak arasında pozitif yönlü zayıf düzeyli ($r=,130; p<,05$), psikomotor ile zaman arasında ise negatif yönlü zayıf düzeyli ($r=,164; p<,05$) bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Ayrıca özgüdümlü öğrenmenin algılanan öğrenme ile pozitif yönlü düşük ($r=,357; p<,05$), bilişsel ile pozitif yönlü düşük ($r=,375; p<,05$), duyuşsal ile pozitif yönlü zayıf ($r=,178; p<,05$), psikomotor ile pozitif yönlü düşük ($r=,315; p<,05$), bilişsel kapılma ile pozitif yönlü zayıf ($r=,135; p<,05$) zaman ile pozitif yönlü zayıf ($r=,189; p<,05$), ilginin odaklanması ile pozitif yönlü düşük ($r=,301; p<,05$) ve zevk ile pozitif yönlü zayıf ($r=,239; p<,05$) ilişkiler içinde olduğu saptanmıştır.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

İnternet, akıllı telefon, sosyal medya gibi teknolojilerin mevcut yoğun kullanım düzeyi eğitim ortamları için de dikkate alınması gereken bir hâl almıştır. Fakat önemli olan dezavantaj gibi görünen bu yoğun internet kullanımının engellenmesi değil, yönlendirilmesi ve faydalı hâle getirilmesidir. (Şenel vd, 2019). Bu kapsamda bazı bilgilerin edinilmesi amacıyla yürütülen bu araştırma sonucunda cinsiyet değişkeni temelinde algılanan öğrenme ile alt boyutlarından bilişsel ve duyuşsal puanlarının istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılaştığı tespit edilmiştir. Bu farklılığın belirtilen tüm boyutlarda kadın öğrencilerin daha yüksek puanlara sahip olmasından kaynaklandığı belirlenmiştir. Çalışma sayısı bakımından sınırlı alanyazın incelendiğinde Kartal (2019)’ın ve Astleitner ve Steinberg (2005)’in algılanan öğrenme düzeyleri için cinsiyetin bir belirleyici olmadığı sonuçlarıyla karşılaşılmaktadır. Ansar vd. (2020) ise çevrim içi öğrenim algılarının değerlendirildiği çalışmalarında erkek öğrencilerin daha yüksek puanlara sahip olduğuna yönelik bir sonuç raporlamıştır. Bulgularımızla benzer

sonuçlar elde edilen araştırmalar incelendiğinde ise Demir Kaymak ve Horzum (2022) tarafından güncel bir araştırmada cinsiyetin, algılanan öğrenme üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu ve kadınların erkeklere göre algılanan öğrenme puanlarının daha yüksek olduğu raporlanmaktadır. Ek olarak Blume ve Zemba (2011), Caspi, Chajut ve Saporta (2008), Nistor ve Neubauer (2010), Nistor (2013), Wladis, Hachey ve Conway, (2015), Cai, Fan ve Du (2017) araştırmalarında da yine cinsiyetin çevrim içi eğitim algıları için bir belirleyici olduğu belirtilmektedir. Araştırmada bilişsel kapılma düzeyleri cinsiyet değişkeni açısından incelendiğinde de bilişsel kapılma düzeylerinin istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir. Elde edilen farklılık erkek öğrencilerin kadın öğrencilere kıyasla yüksek düzeyde bilişsel kapılma düzeylerine sahip olduğu yönündedir. Görece sınırlı bilişsel kapılma alanyazını siber aylaklık, teknolojiye ulaşma, teknoloji bağımlılığı kavramlarıyla beraber gözden geçirildiğinde benzerlik gösteren sonuçların raporlandığı gözlemlenmektedir. şenel vd, (2019), Dursun, Dönmez ve Akbulut (2018), şumuer, Gezgin ve Yıldırım (2018), çok ve Kutlu (2018), Tanrıverdi ve Karaca (2018), Tanrıverdi (2017), Baturay ve Toker (2015), Askew (2012), De Lara (2007) ile Thorson, Goldiez ve Le (2008)'nin elde ettiği sonuçlar bulgularımızla paralellik içerisindedir. Öte yandan cinsiyetin belirleyici bir değişken olmadığını tespit eden araştırmalar da bulunmaktadır. Doğusoy, Sevinç ve Ergün (2020), nsal ve Ekşioğlu (2019), Bağrıaçık Yılmaz (2017), Dursun ve uhadar (2015), Askew vd. (2014), Ayas ve Horzum (2012), Ceyhan (2010), Blanchard ve Henle (2008), Li ve Kirkub (2007), Ugrin, Pearson ve Odom (2007), Dijk ve Hacker (2003) ile Agarwal ve Karahanna (2000) bilişsel kapılma, siber aylaklık ve teknolojiye ulaşma açısından cinsiyetin bir belirleyiciliği olmadığına yönelik sonuçlar raporlamışlardır. Ayrıca cinsiyetin kadınlara yönelik bir belirleyici olduğunu belirten çalışmalarla da karşılaşılmaktadır (Barnes, Pressey & Scornavacca, 2019; Tozkoparan & Kuzu, 2019; şahin, 2020). Tüm bu sonuçlar değerlendirildiğinde cinsiyetin ilgili değişkenlerde belirleyici bir özellik taşıyabileceği söylenebilir. Ancak bu belirleyiciliğin kişilik, kültür vb. farklılıklardan etkilenip etkilenmediğine yönelik daha fazla kanıtı ihtiyaç olduğu ifade edilmelidir.

Araştırma kapsamında elde edilen bir diğer sonuç ise bilişsel kapılma ve özgüdümlü öğrenme düzeylerinin kullanılan cihazdan memnun olma durumuna göre farklılaştığıdır. Cihazlarından memnun olmayan öğrencilerin bilişsel kapılma ve alt boyutu olan zaman puanları, memnun olanlara kıyasla istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yüksektir. Zaman alt boyutu “teknolojiyle uğraşırken planladığından daha fazla zaman geçirme” olarak tanımlanmaktadır (Koçak Usluel & Kurt Vural, 2009). Bu bağlamda elde edilen sonuçların, cihazlarından memnun olmayan öğrencilerin planladıkları ve tamamlaması gereken işlerini, cihazlarından memnun olan öğrencilere kıyasla daha uzun sürede yapabilmelerinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Sonuçlarımız çerçevesinde istatistiksel olarak anlamlı bir sonuç olmasa da cihazlarından memnun olan öğrencilerin elde etmiş oldukları daha yüksek algılanan öğrenme puanları bu görüşü destekleyebilir. Bilinmektedir ki algılanan öğrenme, bir öğrencinin bir öğrenme deneyiminden önce ve sonra yetenek ve bilgi düzeyleri algılarındaki iyileşme derecesini ifade etmektedir (Alavi vd., 2002). Alanyazında da sahip olunan teknolojinin, teknoloji algısının ve teknoloji arayüzü gibi unsurların algılanan öğrenme üzerindeki olumlu etkilerini raporlayan araştırma sonuçlarıyla karşılaşılmaktadır (Bolar vd., 2022; Carswell & Venkatesh, 2002; Prabhu vd., 2021).

Araştırma kapsamında ayrıca öğrencilere bir tercih hakları olmaları durumunda, uzaktan eğitimi mi yoksa örgün eğitimi mi tercih edecekleri sorulmuştur. Beyan edilen bu tercihler açısından ilgili değişkenler karşılaştırılmış ve bilişsel kapılma ile alt boyutu olan zaman puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde öğrencilerin farklılaştığı belirlenmiştir. Örgün eğitimi tercih edeceğini belirten öğrenciler, uzaktan eğitim tercih edeceğini belirten öğrencilere kıyasla bilişsel kapılma ve zaman boyutunda yüksek puanlar elde etmişlerdir. Bu

sonucun öğrencilerin uzaktan eğitim uygulamalarında yaşanan bilişsel kapılmayı olumsuz olarak değerlendirdikleri, planladıklarından daha fazla zaman geçirmelerinden memnun olmadıkları ve bunun bir tercih hakları olmaları durumunda örgün eğitimi tercih etmelerine neden olacağı şeklinde yorumlanabileceği düşünülmektedir.

Araştırmadan elde edilen diğer bir sonuç ise derste dersin amacı dışında telefon/internet kullanımı yapan ve yapmayan öğrencilerin karşılaştırılması neticesinde elde edilmiştir. Bilişsel kapılma ile alt boyutları zaman ve merak düzeyleri istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde derste dersin amacı dışında telefon/internet kullanımı yapan öğrencilerin daha yüksek puanlar elde etmesiyle farklılaşmıştır. Bu sonuçlar doğrultusunda derste ders amacı dışında telefon/internet kullanımı yapan öğrencilerin merak unsuru doğrultusunda bu kullanımları yaptığı ve bu kullanımlarında da bilişsel kapılma yaşadıkları şeklinde yorumlanmıştır. Bu bilişsel kapılma sırasında da planlanandan daha fazla teknoloji kullanımı yaşadıkları ve zaman boyutunda da bu nedenle anlamlı biçimde farklılaştıkları düşünülmektedir. Bu durumun nedenlerinin belirlenmesi önemlidir. Çünkü bağımlılığa dönüşmesi durumunda, bağımlılığın akademik başarı ile negatif, akademik erteleme ile pozitif yönlü ilişkileri gibi olumsuz sonuçları olabilmektedir (Demir & Kutlu, 2017). Bu araştırma tasarımının bir sınırlılığı olarak bu nedenlerin belirlenmesi mümkün olmasa da alanyazın incelendiğinde öğrencilerin ders esnasında internetle uğraşmalarının motivasyon düşüklüğü (Ergün & Altun, 2012), dikkat dağınıklığı, odaklanma sorunu, isteksizlik, ara verme ihtiyacı (Bağriacık Yılmaz, 2017), bildirim, iletişim kurma isteği, merak ve zamanı daha eğlenceli geçirme isteği (Şenel vd., 2019) gibi nedenlerden kaynaklanabileceği belirtilmektedir.

Araştırma kapsamında elde edilen son bulgular ise bilişsel ile merak arasında pozitif yönlü zayıf, psikomotor ile zaman arasında ise negatif yönlü zayıf bir ilişki olduğudur. Ayrıca özgüdümlü öğrenmenin algılanan öğrenme ile pozitif yönlü düşük, bilişsel ile pozitif yönlü düşük, duyuşsal ile pozitif yönlü zayıf, psikomotor ile pozitif yönlü düşük, bilişsel kapılma ile pozitif yönlü zayıf, zaman ile negatif yönlü zayıf, ilginin odaklanması ile pozitif yönlü düşük ve zevk ile pozitif yönlü zayıf düzeyli ilişkiler içinde olduğu da belirlenmiştir. Alanyazın ile kıyas yapılabilmesi adına yeterli sonuç olmamasına rağmen bu sonuçlardan hareketle merak unsurunun bilişsel süreçleri tetiklediği ile psikomotor algılanmanın zaman ihtiyacı olduğu ifade edilebilir. Ayrıca yüksek özgüdümlü öğrenme düzeyinin yüksek algılanan öğrenmeye kaynak olabileceği söylenebilir.

İnternetin kişiler arası etkileşimlerin iyileştirilmesinde destekleyici işlevi olduğu gibi oyun oynamak, film izlemek veya diğer dikkat dağıtıcı ve zararlı faaliyetler gibi geniş bir alan da sağlamaktadır ve bu yönde harcanan zamanın fazlalığı akademik başarıyı engeller (Basri vd, 2022). Elde edilen algılanan öğrenmenin, bilişsel kapılmanın zaman alt boyutu ile arasındaki ters yönlü ilişki bu bağlamda değerlendirilebilir. Bu bilgidен hareketle bilişsel kapılma düzeyinin bağımlılık, sanal kaytarma ve siber aylaklık faaliyetlerinden kaynaklanmaması ve/veya onlara kaynak olmaması noktasındaki farkındalık önemli hâle gelmektedir. Nitekim bilinmektedir ki öğrenciler yüksek çevrim içi faaliyetlerde bulunmaları neticesinde sosyal etkileşim eksikliği yaşamakta ve bu durum üzerlerinde stres oluşturmaktadır. Belirli düzeydeki stres algılanan öğrenmeyi olumlu etkilese de yüksek stres tükenmişliğe neden olmaktadır. Ek olarak stres ile algılanan öğrenme arasındaki olumlu ilişkide tükenmişliğin aracı rol alması, stresin algılanan öğrenmeye sağladığı faydanın da baskılanmasıyla sonuçlanmaktadır (Basri vd, 2022). Bu bağlamda bahsi geçen bu ve benzeri olumsuz koşulların oluşturulmaması öğrencilerin düşük siber aylaklık, yüksek ders, ders dinleme ve ders takibi motivasyonları açısından önemlidir. Bu kapsamda akademik motivasyon, algılanan öğrenmeyle ilişki içerisindedir (Turan vd, 2022). Bu bağlamda derslerin planlamaları, içerikleri, işleyişleri ve öğrencilerin bu çerçevede değerlendirilmesi gerektiği ifade edilebilir. Çünkü internetin aşırı

kullanımı, öğrencilerin konuya hâkim olmakta bazı zorluklar yaşadıklarında, dersten sıkıldıklarında, bir sorunun akıllarına takıldığında veya müfredatı anlamada zorlandıklarında ortaya çıkmaktadır (Çok & Kutlu, 2018; Ergün & Altun, 2012). Bu kapsamda yüksek algılanan öğrenmeye sahip olabilmek için teknoloji temelli eğitimlerde bilişsel kapılma deneyimlerinin ders dışı faaliyetlere yönelik olmasının önüne geçilmesi adına çaba sarf edilmeli ve bilişsel kapılmanın siber aylıklık faaliyetlerine dönüşmesine ortam oluşturulmamalıdır. Yüksek özgüdümlü öğrenmenin, yüksek algılanan öğrenmeye destek vereceğine yönelik elde edilen kanıtların da ışığında öğrencilerin özgüdümlü öğrenme düzeylerinin yukarı çekilmesi adına çaba sarf edilmelidir. Fakat elde edilen sonuçların örneklemelere bağlı faktörlerden kaynaklı olarak farklılık gösterebileceği göz önünde bulundurulmalıdır. Bu bağlamda elde edilen sonuçların genellenebilir olduğunun tekrar test edilmesi önerilmektedir. Ayrıca elde edilen korelasyon analizi sonuçları, neden-sonuç ilişkilerinin araştırılabildiği açıklayıcı ve boylamsal araştırma tasarımlarıyla da incelenebilir.

Etik Kurul İzin Bilgileri

Etik değerlendirme kurulu: Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Rektörlüğü Etik Kurul Koordinatörü

Etik değerlendirme belgesinin tarihi: 2021

Etik değerlendirme belgesinin sayı numarası: 266

Araştırmacıların Katkı Oranları Beyanı

Araştırmanın giriş, yöntem, bulgular ve tartışma kısmıyla ilgili süreçlerde birinci yazar, sonuç ve tartışma kısmı ile ilgili süreçlerde ikinci yazar faaliyet göstermiştir.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Kıymetli vakitlerinden ayırıp, özveriyle araştırmaya destek veren öğrencilere teşekkür ediyor, geri kalan hayatlarında başarılar diliyorum.

Çatışma Beyanı

Yazarların araştırma ile ilgili bir çatışma beyanı bulunmamaktadır.

KAYNAKÇA

- Agarwal, R., & Karahanna, E. (2000). Time flies when you're having fun: Cognitive absorption and beliefs about information technology usage. *MIS Quarterly*, 24, 665-694. doi: 10.2307/3250951
- Akhter, N. (2013). Relationship between internet addiction and academic performance among university undergraduates. *Educational Research and Reviews*, 8(19), 1793-1796. doi: 10.5897/ERR2013.1539
- Akif, Ö. (2021). Covid-19 pandemi sürecinde bilişim teknolojileri bağımlılığı. *Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 195-219. doi: 10.31463/aicusbed.903612
- Alavi, M., Marakas, G. M., & Yoo, Y. (2002). A comparative study of distributed learning environments on learning outcomes. *Information Systems Research*, 13, 404-415. doi: 10.1287/isre.13.4.404.72

- Albayrak, E., Güngören, Ö. C., & Horzum, M. B. (2014). Algılanan öğrenme ölçeğinin Türkçeye uyarlaması. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), 1-14.
- Ansar, F., Ali W., Khattak, A., Naveed, H., & Zeb, S. (2020). Undergraduate students' perception and satisfaction regarding online learning system amidst Covid-19 pandemic in Pakistan. *J Ayub Med Coll Abbottabad*, 32(4), 644-650.
- Askew, K. L. (2012). *The relationship between cyberloafing and task performance and an examination of the theory of planned behavior as a model of cyberloafing*. Graduate theses, University of South Florida. Florida.
- Askew, K., Buckner, J. E., Taing, M. U., Ilie, A., Bauer, J. A., & Coovert, M. D. (2014). Explaining cyberloafing: The role of the theory of planned behavior. *Computers in Human Behavior*, 36, 510-519. doi: 10.1016/j.chb.2014.04.006
- Astleitner, H., & Steinberg, R. (2005). Are there gender differences in web-based learning? An integrated model and related effect sizes. *ACE Journal*, 13(1), 47-63.
- Ayas, T., & Horzum, M. B. (2012). İlköğretim öğrencilerinin sanal zorba ve mağdur olma durumu. *İlköğretim Online*, 11(2), 369-380.
- Bağrıaçık Yılmaz, A. (2017). Lisansüstü öğrencilerinin siber aylıklık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi: Karma bir çalışma. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 113-134.
- Balcı, E., Durmuş, H., & Sezer, L. (2021). Corona günlerinde uzaktan eğitim bağımlılık gelişiminde bir risk oluşturur mu? *Bağımlılık Dergisi*, 22(1), 100-102.
- Barnes, S. J., Pressey, A. D., & Scornavacca, E. (2019). Mobile ubiquity: Understanding the relationship between cognitive absorption, smartphone addiction and social network services. *Computers in Human Behavior*, 90, 246-258. doi: 10.1016/j.chb.2018.09.013
- Basri S, Hawaldar, I. T., Nayak, R., & Rahiman, H. U. (2022). Do academic stress, burnout and problematic internet use affect perceived learning? Evidence from India during the Covid-19 pandemic. *Sustainability*, 14(3), 1409. doi: 10.3390/su14031409
- Batista, I. V., & Cornachione, E. B. (2014). Learning styles influences on satisfaction and perceived learning: Analysis of an online business game. *In Developments in Business Simulation and Experiential Learning: Proceedings of the Annual ABSEL Conference*, 32, 22-30.
- Baturay, M. H., & Toker, S. (2015). An investigation of the impact of demographics on cyberloafing from an educational setting angle. *Computers in Human Behavior*, 50, 358-366. doi: 10.1016/j.chb.2015.03.081
- Blanchard, A. L., & Henle, C. A. (2008). Correlates of different forms of cyberloafing: The role of norms and external locus of control. *Computers in Human Behaviour*, 24, 1067-1084. doi: 10.1016/j.chb.2007.03.008
- Blume, L. B., & Zembler, M. J. (2011). *Gender and Academic Achievement*. Pearson Allyn Bacon: Prentice Hall.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç, Ç. E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (2.Basım). Ankara: Pegem Akademi.
- Cai, Z., Fan, X., & Du, J. (2017). Gender and attitudes toward technology use: A meta-analysis. *Computers & Education*, 105, 1-13. doi: 10.1016/j.compedu.2016.11.003

- Carswell, A. D., & Venkatesh, V. (2002). Learner outcomes in an asynchronous distance education environment. *International Journal of Human Computer Studies*, 56(5), 475-494. doi: 10.1006/ijhc.2002.1004
- Caspi, A., & Blau, I. (2008). Social presence in online discussion groups: Testing three conceptions and their relations to perceived learning. *Social Psychology of Education*, 11(3), 323-346.
- Caspi, A., Chajut, E., & Saporta, K. (2008). Participation in class and in online discussions: Gender differences. *Computers & Education*, 50(3), 718-724. doi: 10.1016/j.compedu.2006.08.003
- Ceyhan, E. (2010). Problemlı internet kullanım düzeyi üzerinde kimlik statsnn, internet kullanım amacının ve cinsiyetin yordayıcılığı, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10(3), 1323-1355.
- ınar, O., & Cinisli, Z. (2018). Beden eğitimi ve spor ğretmenliği bölümü ğrencilerinin siber aylaklık davranışları, *Beden Eğitimi ve Spor Araştırmaları Dergisi*, 10(1), 39-48.
- Cohen J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. (2nd edn.) /L: Erlbaum Press, Hillsdale, NJ, USA.
- Creswell, J.W. (2012). *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research* (4th Editions). Boston: Pearson Education.
- Daniels, H. L. (2000). Interaction of cognitive style and learner control in a hypermedia environment. *International Journal of Instructional Media*, 27(4), 369-382.
- De Lara, P. Z. M. (2007). Relationship between organizational justice and cyberloafing in the workplace: Has "anomia" a say in the matter? *CyberPsychology & Behavior*, 10(3), 464-470. doi: 10.1089/cpb.2006.9931
- Demir Kaymak, Z., & Horzum, M. B. (2022). Student Barriers To Online Learning As Predictors Of Perceived Learning And Academic Achievement. *Turkish Online Journal of Distance Education (TOJDE)*, 23(2), 97-106. doi: 0.17718/tojde.1096250
- Demir, Y., & Kutlu, M. (2017). İnternet bağımlılığı, akademik erteleme ve akademik başarı arasındaki ilişkiler. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 61, 91-105.
- Dijk, J. V., & Hacker, K. (2003). The digital divide as a complex and dynamic phenomenon, *The Information Society: An International Journal*, 19(4), 315-326. doi: 10.1080/01972240309487
- Doğusoy, B., Sevinç, M., & Ergün, H. (2020). Öğretmen adaylarının siber aylaklık davranışlarının farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Kastamonu Education Journal*, 28(3), 1321-1332. doi: 10.24106/kefdergi.3898
- Dursun, . ., & uhadar, C. (2015). Sosyal ağ kullanıcılarının bilişsel kapılma düzeyleri. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(1), 241-253.
- Dursun, . ., Dönmez, O., & Akbulut, Y. (2018). Predictors of cyberloafing among preservice information technology teachers, *Contemporary Educational Technology*, 9(1), 22-41.
- Emre, O., Ulutaş A., Nisan F., & Grgen A. N. (2019). Üniversite ğrencilerinde teknoloji ve internet bağımlılığı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri*, 9(2), 167-182.

- Erdan, S. (2014). *Sanal laboratuvarın, öğrenenlerin akademik başarılarına ve algılanan öğrenmelerine etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Ergün, E., & Altun, A. (2012). Öğrenci gözüyle siber aylıklık ve nedenleri. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama Dergisi*, 2(1), 36-53.
- Eunjoo, O. (2006). *Current practices in blended instruction*. Unpublished doctoral dissertation, The University of Tennessee, Knoxville.
- Gencer, S. L., & Koç, M. (2012). Internet abuse among teenagers and its relations to internet usage patterns and demographics. *Journal of Educational Technology & Society*, 15(2), 25-36.
- Glass, J., & Sue, V. (2008). Student preferences, satisfaction, and perceived learning in an online mathematics class. *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*, 4(3), 325-338.
- Gökel, Ö. (2020). Teknoloji bağımlılığının çeşitli yaş gruplarındaki çocuklara etkileri hakkındaki ebeveyn görüşleri. *Cyprus Turkish Journal of Psychiatry and Psychology*, 2(1), 41-47. doi: 10.35365/ctjpp.20.2.6
- Hayıt, T., & Dönmez, T. (2016). Üniversite öğrencilerinin siber aylıklık profilleriyle bilişsel kapılma düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Journal of Research in Education and Teaching*, 5, 146-150.
- Kartal, G. (2019). *Transaksiyonel bulunuşluk ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması ve algılanan öğrenme ile ilişkisinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Knowles, M. S. (1975). Self-directed learning: A guide for learners and teachers. *Sage Journals*, 2(2), 256-257.
- Küçükvardar, M., & Tingöy, Ö. (2018). Teknoloji bağımlılığının semptomlar temelinde incelenmesi. *AJIT-e Online Academic Journal of Information Technology*, 9(35), 111-123. doi: 10.5824/1309-1581.2018.5.008.x
- Li, N., & Kirkup, G. (2007). Gender and cultural differences in internet use: A study of China and the UK, *Computers & Education*, 48(2), 301-317. doi: 10.1016/j.compedu.2005.01.007
- Lin, B., & Hsieh, C. T. (2001). Web-based teaching and learner control: A research review. *Computers & Education*, 37(4), 377-386. doi: 10.1016/S0360-1315(01)00060-4
- Nistor, N. (2013). Stability of attitudes and participation in online university courses: Gender and location effects. *Computers & Education*, 68, 284-292. doi: 10.1016/j.compedu.2013.05.016
- Nistor, N., & Neubauer, K. (2010). From participation to dropout: Quantitative participation patterns in online university courses. *Computers & Education*, 55(2), 663-672. doi: 10.1016/j.compedu.2010.02.026
- Prabhu, M. N. B., Bolar, K., Mallya, J., Roy, P., Payini, V., & Thirugnanasambantham, K. (2022). Determinants of hospitality students' perceived learning during Covid 19 pandemic: Role of interactions and self-efficacy. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education*, 30, 100335. doi: 10.1016/j.jhlste.2021.100335
- Rovai, A. P., Wighting, M. J., Baker, J. D., & Grooms, L. D. (2009). Development of an instrument to measure perceived cognitive, affective, and psychomotor learning in

- traditional and virtual higher education classroom settings, *Internet and Higher Education*, 121(1), 7-13. doi: 10.1016/j.iheduc.2008.10.002
- Şahin, Y. L. (2020). Facebook sosyal ağ kullanıcılarının akademik erteleme davranışları ile eğitsel ortamlardaki siber aylıklık durumlarının incelenmesi. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 629-666. <https://doi.org/10.29299/kefad.2020.21.01.017>
- Schunk, D. H. (2004). Learning theories: An educational perspective. Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Şenel, S., Günaydın, S., Sarıtaş, M. T., & Çiğdem, H. (2019). Üniversite öğrencilerinin siber aylıklık seviyelerini yordayan faktörler. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(1), 95-105.
- Sharma, A., & Alvi, I. (2021). Evaluating pre and post Covid 19 learning: An empirical study of learners' perception in higher education. *Education and Information Technologies*, 26(6), 7015-7032.
- Song, L., & Hill, J. R. (2007). A conceptual model for understanding self-directed learning in online environments, *Journal of Interactive Online Learning*, 6(1), 27-41.
- Şumuer, E., Gezgin, D. M., & Yıldırım, S. (2018). Üniversite öğrencilerinin ders sırasında öğretim amacı dışında mobil telefon kullanımına etki eden faktörlerin incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 8(4), 7-19. doi: 10.19126/suje.378459
- Tanrıverdi, Ö. (2017). *Ergenlerin bilişsel kapılma düzeyleri ile siber aylıklık etkinlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Tanrıverdi, Ö., & Karaca, F. (2018). Ergenlerin demografik özelliklerine göre bilişsel kapılma ve siber aylıklık etkinlik düzeylerinin incelenmesi. *Addicta: The Turkish Journal On Addictions*, 5(2), 285-315. doi: 10.15805/2018.5.2.0052
- Thorson, C., Goldiez, B., & Le, H. (2008). Constructing the tendency toward presence inventory. *Journal of Human-Computer Studies*, 67(1), 62-78. doi: 10.1016/j.ijhcs.2008.08.006
- Tozkoparan, S. B., & Kuzu, A. (2019). The relationship between fear of missing out (fomo) levels and cyberloafing behaviors of teacher candidates. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 9(1), 87-110. doi: 10.18039/ajesi.520825
- Turan, S., Yaman, M. S., Genç, H. İ., Dönmez, A., Hergüner, G., & Yaman, Ç. (2022). Predictive of perceived learning: Academic motivation and attitudes to mobile learning. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 21(1), 106-113.
- Ugrin, J. C., Pearson, J. M., & Odom, M. D. (2008). Profiling cyber-slackers in the workplace: Demographic, cultural, and workplace factors, *Journal of Internet Commerce*, 6(3), 75-89. doi: 10.1300/J179v06n03_04
- Ünsal, H., & Ekşioğlu, S. (2019). Üniversite öğrencilerinin web teknolojilerinde bilişsel kapılma durumları. *International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal*, 5(25), 1735-1742. doi: 10.31576/smryj.382
- Usluel, Y. K., & Vural, F. K. (2009). Adaptation of cognitive absorption scale to Turkish. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 42(2), 77-92. doi: 10.1501/Egifak_0000001177
- Wladis, C., Hachey, A. C., & Conway, K. (2015). Which stem majors enroll in online courses, and why should we care? The impact of ethnicity, gender, and non-traditional student

characteristics. *Computers & Education*, 87, 285-308. doi: 10.1016/j.compedu.2015.06.010

Wu, D., & Hiltz, S. R. (2004). Predicting learning from asynchronous online discussions. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 8(2), 139-152.

Xu, J., Shen, L. X., Yan, C. H., Hu, H., Yang, F., Wang, L., et.al. (2012). Personal characteristics related to the risk of adolescent internet addiction: A survey in Shanghai, China. *BMC Public Health*, 12(1), 1106.

Yurdugül, H., & Sırakaya, D. A. (2013). Çevrimiçi öğrenme hazır bulunuşluluk ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 38(169), 391-406.



Fulya ATİLA¹

¹Milli Eğitim Bakanlığı, fulyaozer88@gmail.com

Geliş Tarihi/Received
02.09.2022

Kabul Tarihi/Accepted
31.12.2022

e-Yayım/e-Printed
31.12.2022

ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE ORTAOKULLARDA SOSYAL KAYTARMA DAVRANIŞLARININ İNCELENMESİ¹

Öz

Bu çalışmada öğretmenlerin karşılaştıkları sosyal kaytarma davranışlarını, bunların nedenlerini, ortadan kaldırmak için neler yapılabileceğini belirlemek amaçlanmıştır. Nitel olarak yürütülen çalışmada “öğretmenlerin aynı görevi yapan diğer öğretmenlerle karşılaştırıldığında çabalarını azaltmaları”, “grupun diğer üyelerinin çalışmayacağına inanmaları halinde grup işlerinde görev üstlenmemeleri”, “görevlerini ertelemeleri” okullarda karşılaşılan sosyal kaytarma davranışları olarak tespit edilmiştir. “Grupta çalışmayan kişilerin çalışır görünmesinin”, “grupta çalışan kişilere daha fazla yüklenilmesinin”, “gruptaki bir eksikliği diğer üyelerin kapatabileceğine inanılmasının” sosyal kaytarmaya neden olabileceği bulgularına ulaşılmıştır. “Grup üyelerinin görev ve sorumluluk bilincine sahip olmaları”, “gruptakilerin birbirine yakın derecede performans göstermeleri”, “gruptakilere kendi yetenek ve ilgilerine göre yapabilecekleri görevler verilmesi”, “grubu ve işi kendi bireysel işleriymiş gibi sahiplenmeleri”, “hedeflerin net olarak belirlenmesi” ve “işin sonunda ne elde edileceğinin bilinmesi”, “grupun motivasyonunun yükseltilmesi”, “bireylerin ödüllendirilmeleri” halinde sosyal kaytarma davranışlarının önlenilebileceği önerileri getirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal kaytarma, okullarda kaytarma, öğretmen görüşleri.

INVESTIGATION OF SOCIAL LOAFING BEHAVIORS IN SECONDARY SCHOOLS ACCORDING TO TEACHERS' VIEWS²

Abstract

In this study, it was aimed to determine the social loafing behaviors faced by teachers, their causes and the ways of eliminating them. In this qualitative study, “reducing their efforts compared to other teachers doing the same task”, “not taking part in group work if they believe that other members of the group will not work”, and “postponing their duties” were determined as teachers’ social loafing behaviors encountered in schools. It has been found that “people who do not work in the group appear to be working”, “putting more burden on the working people in the group”, and “believing that other members can make up for a deficiency in the group” may cause social loafing. It has been suggested that social loafing behaviors can be prevented in case of “group members’ sense of duty and responsibility”, “performing at a similar level to each other”, “assigning tasks to the group that they can do according to their abilities and interests”, “owning the group and the work as if it were their own individual business”, “setting goals clearly”, “knowing what will be achieved at the end of the work”, “increasing the motivation of the group” and “rewarding the individuals”.

Keywords: Social loafing, school loafing, teacher views

¹ Bu çalışmanın bir kısmı 4-6 Eylül 2014 tarihlerinde Kocaeli’de gerçekleştirilen 23. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı’nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

²A part of this study was presented as an oral presentation at the 23rd National Educational Sciences Congress held in Kocaeli on September 4-6, 2014

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Social loafing; It is defined as “the tendency of an individual to reduce his/her effort compared to other individuals performing the same task within the workgroup” (Kidwell Jr. & Robie, 2003; Latane et al., 1979). Social loafing behavior is considered as a frequently encountered problem in organizations where group work is important and necessary (Özgener et al., 2013). Social loafing is less in people who value being a member of the group and working towards the goals of the group. In school organizations where group work is inevitable, it is important to examine social loafing, to question its causes, to discuss what can be done to eliminate it, and to be aware of the factors that increase or decrease social loafing.

Method

This research is a qualitative study aimed at determining the social loafing behaviors that teachers encounter, their causes, and what can be done to eliminate them. It was conducted in the phenomenology design, which is a qualitative research design. The phenomenon to be examined here is determined as social loafing. This study was carried out in the Çınar District of Diyarbakır Province in the 2013-2014 academic year. A total of 40 teachers, 8 from each of 5 branches, including Turkish, English, Social Studies, Science and Technology, and Mathematics from the central secondary schools of Çınar District, participated. Eighteen of the teachers in the study were female and 22 were male. 26 of the teachers participating in the study have 1-5 years of seniority, 8 of them have 6-10 years of seniority, 4 of them have 11-15 years of seniority, 2 of them have 16 years or more seniority. The seniority of the teachers participating in the study is as follows: 27 of them have 1-3 years of seniority, 6 of them have 4-6 years of seniority, 5 of them have 7-9 years of seniority, 2 of them have seniority of 10 years and above. An interview form was used as a data collection tool. The data were analyzed using content analysis, one of the qualitative research techniques. The answers given by the teachers to each question were grouped and interpreted in terms of their similarities, common expressions were determined, and their frequencies were given. In addition, some answers given to each question were presented exactly as they were. Themes for sub-objectives were created and analyzes were made according to the themes.

Discussion and Conclusion

First of all, as a result of the analyzes made, it was concluded that teachers in the study group tended to reduce their efforts compared to other teachers doing the same task, and tend to be less productive depending on the efforts of others in completing the task. These statements clearly reveal the existence of social loafing in schools. The fact that the students wanted to take part in the activities they participated in revealed that they did not exhibit a loafing behavior at this point.

Teachers reduce their efforts when compared to other teachers doing the same task, decrease their performance depending on whether other teachers do their jobs, do not take part in group work if they believe that other members of the group will not work, do not show due diligence towards their profession even though they do not have a health problem, and do not care about education and get reports in order to escape from work, group Social loafing behaviors encountered in schools have been identified as avoiding doing their part, postponing their duties, spending less effort than their colleagues, and expecting their colleagues to do most of their work.

Although the teachers did not feel any attitude towards themselves and others in the group and stated that they were in a compatible group, social loafing behaviors were detected. It was

thought that this situation could be an important factor in eliminating situations that may cause social loafing behaviors to emerge. In this context, it can be ensured that studies are carried out to increase group cohesion in schools. Within the scope of these studies, school administrators can create a warmer and friendlier environment. Teachers working in such environments can do their jobs with more pleasure. Collaboration can be established to achieve the school's goals. Social interaction can be increased. Teachers can decide on the annual activities together at the beginning of the year.

The belief that people who do not work in the group seem to work, that people who work in the group are more burdened, that other members can make up for a deficiency in the group, that the gap will be closed because the result is important in group work, that people who do not work in the group are believed to act with the idea that the non-working teeth of the wheel will damage the wheel, and that the group will act as a single group. It has been found that thinking that individual contributions are not important when working on the task may cause social loafing.

It is also possible to say that when it is believed that the efforts are indistinguishable from the efforts of the other employees in the group, since it is thought to be important to be noticed, motivations will decrease and social loafing will emerge.

It has been determined that experienced teachers do not want to take charge and postpone their assigned tasks after a certain period of time.

Group members have a sense of duty and responsibility, perform at a similar level to each other, assign tasks that they can do according to their own abilities and interests, stand behind the decisions taken, group members do their best with determination, adopt the group and the job as their own individual business, have clear goals. It has been suggested that social loafing behaviors can be prevented by determining what will be achieved at the end of the work, ensuring group harmony, volunteerism, unity, solidarity and cooperation, not trying to come to the forefront, increasing the motivation of the group, rewarding individuals, and ensuring that they believe in the necessity of the job.

GİRİŞ

Sosyal kaytarma (Social loafing); “bireyin, çalışma grubu içinde, aynı görevi yapan diğer bireylerle karşılaştırıldığında çabasını azaltma eğilimi” olarak tanımlanmaktadır (Kidwell Jr. & Robie, 2003; Latane vd., 1979). Diğer bir ifadeyle “sosyal kaytarma; bireyin grupla birlikte çalışırken, yalnız başına çalışırken daha az üretken olma eğilimi” (Harcum & Badura, 1990), “görevi tamamlamada başkalarının uğraşlarına güvenerek daha az çaba gösterme eğilimi” olarak tanımlanabilir (Karau & Williams, 1993; Paulus & Dzindolet, 1993; Akt, Coşkun, 2005). Bireyin yalnızken gösterdiği davranışlarla başkalarıyla birlikte olduğunda gösterdiği davranışlar arasında farklılıklar olduğu söylenebilir (Yüksel, 2006). İnsanlar bireysel olarak daha fazla gayret gösterdikleri konularda, sorumluluk gruba dağıldığında ve bireysel başarıları dikkat çekmeyip grup içinde kaybolduğunda daha az gayret göstermektedirler. Bu duruma “sosyal kaytarma” denilmektedir (Yüksel, 2006). Çalışanlar, bir grubun üyesi olarak çalışmalarını halinde değil de bireysel olarak çalışmalarını durumunda daha fazla gayret gösterme eğiliminde olabilirler (Johns, 1996). “Sosyal kaytarma, bireylerin grup halinde çalışırken gösterdikleri performansın yalnız başlarına çalışırken göstermiş oldukları performansa kıyasla sarf edilen çabanın, beklenenin aksine birey olarak yapılan çalışmalarda daha fazla olduğunu ifade eden bir kavramdır” (Kafes & Kaya, 2017). Bireyin görevlerini ertelemesi, grup içerisinde üzerine düşeni yapmaktan kaçınması, çalışma arkadaşlarına göre daha az çaba harcaması, görevi çalışma arkadaşlarının yapmasını beklemesi gibi davranışlar bireyler tarafından sergilenen sosyal kaytarma davranışları kapsamında değerlendirilmektedir (Liden vd., 2004; Chang, 2008; Akt: Kanten, 2014).

Sosyal kaytarma, “Ringelmann Etkisi” olarak da bilinmektedir (Schermerhorn vd., 2008; Witte, 1989). 1920’lerin sonlarında Max Ringelmann, yapmış olduğu halat çekme deneyinde kaytarma olarak bilinen kavramı ilk defa ifade etmiştir. Ringelmann yaptığı deneyde, grubun verimliliğinin, bireylerin tek başlarına gösterdikleri verimliliklerden yola çıkılarak hesaplanan toplamdan daha düşük olduğunu bulmuştur (Harkins & Petty, 1982). Ringelmann, grubun çabasının en azından, grup üyelerinin tek başlarına bulduklarında gösterdikleri çabaların toplamına eşit olacağını düşünürken sonuçlar Ringelmann’ın beklentileri doğrultusunda olmamıştır (Robbins & Judge, 2011). Steiner’a göre aradaki bu tutarsızlık, koordinasyon kaybından ve/veya bireysel çabalarındaki azalmadan kaynaklanmaktadır (Harkins & Petty, 1982). Ingham vd. (1974), koordinasyon sorunlarının ortadan kaldırıldığı durumda bile, katılımcıların grup halinde çalışmalarını halinde bireysel olarak çalışmalarından daha az çaba harcadıklarını bulmuşlardır (Huguet vd., 1999). Latane vd. (1979) yaptıkları deneyde erkek öğrencilerden ellerini çırparak mümkün olabildiği kadar ses çıkarmaları istenmiştir. Denekler yalnızken, iki, dört ve altı kişilik gruplardayken ellerini çırparak ses çıkartmışlardır. Sonuçta; gruptaki kişi sayısı arttıkça, deneklerin her birinin çıkardığı gürültü azalmıştır (Kağıtçıbaşı, 2008).

Grup çalışmasının önem taşıdığı ve gerekli olduğu örgütlerde sosyal kaytarma davranışı sıklıkla karşılaşılan bir sorun olarak değerlendirilmektedir (Özgener vd., 2013). Grup çalışmasının kaçınılmaz olduğu okul örgütlerinde de sosyal kaytarmanın incelenmesi, nedenlerinin sorgulanması, ortadan kaldırmak için neler yapılabileceğinin tartışılması, sosyal kaytarmayı artıran ve azaltan faktörlerin farkında olmak bu açıdan önemlidir.

Sosyal kaytarma davranışına neden olan faktörlerden biri olarak, görev görünürlüğü belirtilmektedir. “Görev görünürlüğü; bireyin, kendisinin işteki bireysel çabasından yöneticisinin, meslektaşlarının, hizmet alanların ne kadar haberdar olduğuna yönelik inancıdır.” Çalışanlar ne kadar fazla çaba sarf ederlerse etsinler, yöneticileri tarafından bu çabalarının farkına varılamayacağını düşünebilirler. Böyle bir durumda da sosyal kaytarma davranışı oluşabilir. Çünkü çalışanlar sosyal kaytarma davranışı gösterdiklerinde, bunun farkında

olunmayacağını ve böylelikle de kendileri için olumsuz sonuçlar doğmayacağına inanabilirler (George, 1992). Latane vd., (1979) gerçekleştirdikleri deneylerde gözlemledikleri sosyal kaytarmaya üç olası sebep öngörmüşlerdir: Buna göre denekler ya diğerlerinin kaytarıyor olabileceğini düşündükleri için (algılanan sosyal kaytarma), ya görevin en üst değil, optimum seviyede çaba gerektirdiğini düşündükleri için ya da kalabalıkta saklanarak kaytarmanın olumsuz sonuçlarından korunabileceklerine veya kalabalıkta kaybolacaklarından korkarak sıkı çalışmanın adil payını alamayacaklarına inandıkları için kaytarmaktadırlar. Liden vd., (2004) sosyal kaytarmanın öncüllerini bireysel ve grupsal düzeyde iki ana kategoride sınıflandırmışlardır. Bireysel düzeyde öncüller, “görevde birbirine bağımlılık, görevin görünürlüğü, ayırt edilebilirlik ve değerlendirme potansiyeli, göreve bağlanma, görevin algılanan önemi, görevin anlamlılığı, bireysel katılımların eşsizliği, bireylerin dağıtımsal adalet ve usul adaletine dair algılamaları, bireylerin kişilik özellikleri, bireylerin kültür ve cinsiyet farklılıkları ve örgütsel vatandaşlık davranışları” olarak belirlenmiştir. Grupsal düzeyde öncüller olarak ise, “grup büyüklüğü, grup kaynaşması ve grup üyeleri arasında algılanan sosyal kaytarmanın yaygınlığı” ele alınmıştır.

Bireylerin, sosyal kaytarma davranışı sergileme nedenleri olarak ayrıca şunlar sıralanabilir (Hitt vd., 2009; Moorhead ve Griffin, 2010; McShane ve VonGlinow, 2010; Robbins ve Coulter, 2009; Akt: Doğan vd., 2010): “İnsanlar grup içinde çalışırken harcadıkları çabanın gözden kaybolup gideceğini düşünebildiklerinden; grup üyeleri, kendi bireysel çıktılarının tespit edilemeyeceğini düşünebildiklerinden; kişiler, gruptaki diğer kişilerin kaytarma davranışı göstereceklerini düşünebildiklerinden ve bu yüzden de kendi çabalarını azaltarak eşitlik sağlayabildiklerinden; grup üyeleri, üzerlerine düşen görevleri yapmadıklarında oluşacak eksikliği grubun diğer üyelerinin kapatacağını varsayabildiklerinden; birçok kişinin bir görev üzerinde çalışması halinde, bazı kişiler kendilerinin ve yapacakları katkıların gerekli ve önemli olmadığını düşünebildiklerinden; grup sadece tek bir çıktı üretiyorsa bireyler daha az çaba gösterebildiklerinden sosyal kaytarma davranışı sergileyebilmektedirler.

Çalışanların sosyal kaytarma davranışında bulunmalarını engellemek için şu önlemler alınabilir (Schermerhorn, Jr., 2010: 378; McShane ve VonGlinow, 2010: 238, Akt: Doğan vd., 2010): “Çalışanların bireysel katkılarının daha görünür olması yönünde faaliyetlerde bulunulabilir. Çalışanlar buldukları bireysel katkıları için ödüllendirilebilir. Gruptaki üye sayısına dikkat edilerek, grubun çok büyük olmaması sağlanabilir. Eğer grup büyükse, sayısında azaltma yapılabilir. Çalışanların yapmış oldukları işler daha ilgi çekici hale getirilebilir. Her bir grup üyesinin performansı tanımlanabilir ve/veya ölçülebilir hale getirilebilir. Bireysel olarak sorumlu olunan çıktılar belirtilebilir. Görevler birbirine bağlı hale getirilebilir. Takım performansının ölçümü ile yetinilmeyip, takım üyelerinin takım performansına katkıları değerlendirilebilir ve ödüllendirme bu iki sistem kombine edilerek yapılabilir.”

Grup üyesi olmaya ve grubun amaçları doğrultusunda çalışmaya değer veren kişilerde sosyal kaytarma daha az olmaktadır. Karau ve Williams (1997) ile Karau ve Hart (1998) da yapmış oldukları araştırmalarda, grup bağlılığının yüksek olduğu zamanlarda sosyal kaytarma davranışlarının daha az görüldüğünü bulmuşlardır. Grup/takım çalışmasının olumsuz etkilerinden birisi olarak ortaya çıkan, "sosyal kaytarma" ile ilgili araştırma bulgularına yönelik önceki çalışmalar, bizim kültürümüz gibi ortaklaşa davranış eğiliminin yoğun olduğu kültürlerde sosyal kaytarmanın arttığını ileri sürmektedirler. Son zamanlarda yapılan araştırmalar ise, ortaklaşa çalışma kültürünün egemen olduğu toplumlarda, insanların ortak amaçları gerçekleştirebilmek için daha fazla çaba harcadıklarını ve kültürün ortak yararları ön planda tuttuğundan kaytarmanın düşük düzeyde olduğunu ifade etmektedir (Sığı, 2006). Bu bağlamda yapılan bu çalışmanın literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Eğitim sistemimiz öğretmenlerin grup çalışmalarını zorunlu kılan etkinlikler içermektedir. Bazı öğretmenlerin kaytarma davranışları okul ve öğrenci başarısını etkilemektedir. Bu nedenle kaytarma davranışlarının incelenmesi önemli ve gerekli bulunmuştur. Çalışmanın amacına yönelik yapılan literatür araştırmasında, sosyal kaytarmaya ilişkin genel literatürün oldukça az sayıda ve çoğunlukla sosyal psikoloji alanındaki çalışmalarla sınırlı olduğu dikkat çekmiştir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, ortaokullardaki öğretmenlerin sosyal kaytarma davranışlarını değerlendirmektir.

Problem Cümlesi

Araştırmanın problem cümlesini, “Öğretmen görüşlerine göre ortaokullarda sosyal kaytarma davranışları nasıl değerlendirilebilir?” sorusu oluşturmaktadır.

Bu amaçla öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- Okullarda hangi sosyal kaytarma davranışları ile karşılaşmaktadır?
- Okullarda karşılaşılan sosyal kaytarma davranışlarının başlıca nedenleri nelerdir?
- Okullarda karşılaşılan sosyal kaytarma davranışlarını önlemek için neler yapılabilir?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu çalışmada ayrıntılı ve derinlemesine veri toplama, katılımcıların bireysel algılarını, deneyimlerini ve bakış açılarını doğrudan öğrenme, mevcut durumları anlama ve açıklama amacıyla nitel araştırma yaklaşımı kullanılmıştır (Büyüköztürk vd., 2009). Bu araştırma nitel araştırma deseni olan olgu bilim deseninde yapılmıştır. Bireylerin bir olguya ilişkin yaşantılarını, algılarını ve bunlara yüklediği anlamları ortaya çıkarma olgu bilim araştırma deseninin amacıdır (Yıldırım & Şimşek, 2006). Burada incelenecek olgu sosyal kaytarma olarak belirlenmiştir.

Katılımcılar

Bu çalışma 2013-2014 eğitim öğretim yılında Diyarbakır ili Çınar ilçesinde gerçekleştirilmiştir. Çınar ilçesi merkez ortaokullarından Türkçe, İngilizce, Sosyal Bilgiler, Fen ve Teknoloji, Matematik branşları olmak üzere 5 branştan 8’er öğretmen olmak üzere toplam 40 öğretmen katılmıştır. Branşların belirlenmesinde çalışma grubuna alınan öğretmenler incelenmiş her bir branştan en az 8 öğretmen olduğu tespit edilmiştir. Bu sebeple her branştan 8 öğretmen ile çalışılmıştır. Analiz sürecinde katılımcılar, parantez içi kodlamada örneğin, Ö1 araştırmacı tarafından oluşturulmuş öğretmen kodunu; S, Sosyal Bilgiler Branşı Öğretmenini; M, Matematik Branşı Öğretmenini; F, Fen ve Teknoloji Branşı Öğretmenini; T, Türkçe Branşı Öğretmenini; İ, İngilizce Branşı Öğretmenini tanımlamaktadır. K, kadın, E erkek öğretmeni; ilk sayılardan 1- (1-5 yıl), 2- (6-10 yıl), 3- (11-15 yıl), 4- (16 yıl ve üzeri) olmak üzere öğretmenlerin mesleki kıdemini; ikinci sayılardan 1- (1-3 yıl), 2- (4-6 yıl), 3- (7-9 yıl), 4- (10 yıl ve üzeri) olmak üzere öğretmenlerin şuan buldukları okullarındaki kıdemlerini tanımlamaktadır. Çalışmada yer alan öğretmenlerin 18’i kadın 22’si erkektir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin 26’sı 1-5 yıl kıdeme sahip, 8’i 6-10 yıl kıdeme sahip, 4’ü 11-15 yıl kıdeme sahip, 2’si 16 yıl ve üzeri kıdeme sahiptir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin şuan bulunduğu okulda kıdeme sahip olma durumları ise şöyledir: 27’si 1-3 yıl kıdeme, 6’sı 4-6 yıl kıdeme, 5’i 7-9 yıl kıdeme, 2’si 10 yıl ve üzeri kıdeme sahiptir.

Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı olarak görüşme formu kullanılmıştır. Soruların her biri farklı verileri elde etmek üzere hazırlanmıştır. Görüşme soruları literatür taramasından sonra alan uzmanlarından bir öğretim üyesinin görüşü alınarak düzenlenmiştir. Öncelikle ses kaydı alınması düşünülmüş fakat öğretmenler ses kaydı alınmasına müsaade etmediklerinden görüşme sorularının yazılı olduğu form öğretmenlere tek tek dağıtılarak görüş alınmıştır. Görüşmeler araştırmaya katılan öğretmenler ile Diyarbakır ili Çınar ilçesi merkez ortaokullarında yapılmıştır.

Veri Analizi

Araştırmacı tarafından veriler önce yazılı hale getirilmiş sonra da nitel araştırma tekniklerden içerik analizi kullanılarak çözümlenmiştir. Öğretmenlerin her bir soruya verdiği cevaplar benzerlikleri bakımından gruplandırılarak yorumlanmış, ortak ifadeler belirlenmiş, frekansları verilmiştir. Ayrıca her soruya verilen bazı cevaplar da aynen sunulma yoluna gidilmiştir. Alt amaçlara yönelik temalar oluşturulmuş ve çözümlenmeler temalara göre yapılmıştır.

Araştırma Etiği

Araştırmada katılımcılara bilgilendirilmiş gönüllü onam formu imzalatılarak etik ilkelere riayet edilmiştir. “Mevcut araştırma süresince “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” çerçevesinde hareket edilmiştir.”

BULGULAR

Öğretmenlerin sosyal kaytarma davranışlarını, sosyal kaytarma nedenlerini ve önlemlerini belirlemek amacıyla kendileriyle yapılan birebir görüşmelerin temel alındığı bu çalışmada öncelikle genel düşünceler ortaya konmuş, daha sonra da ilginç olan ifadeler aynen sunulma yoluna gidilmiştir.

Birinci Alt Amaca Yönelik Bulgular ve Yorum (Okullarda Karşılaşılan Sosyal Kaytarma Davranışları)

Görüşmelerden elde edilen veriler analiz edildiğinde okullardaki sosyal kaytarma davranışlarının “Grup üyelerine göre çaba”, “Görevi grup üyelerinin yapmaması halinde performans”, “Öğrenci etkinliklerinde görev alma”, “Görev üstlenme” ve “Rapor alma durumu” şeklinde beş tema haline getirilebileceği görülmüştür. Katılımcıların görüşleri doğrultusunda elde edilen sosyal kaytarma davranışları temalar, alt temalar ve frekans değerleri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Okullarda Karşılaşılan Sosyal Kaytarma Davranışları

Tema	Alt tema	f
Grup üyelerine göre çaba	Grup üyelerine göre daha az çaba	21
	Grup üyelerine göre çabanın değişmemesi	16
Görevi grup üyelerinin yapmaması halinde performans	Görevi grup üyeleri yapmadığında performans düşürme	22
	Görevi grup üyeleri yapmadığında performans yükseltme	13
Öğrenci etkinliklerinde görev alma	Etkinliklerde görev alma	36
	Etkinliklerde görev almama	4
Görev üstlenme	Nadiren ve şartlı görev üstlenme	16
	Görev üstlenme	14
	Görev üstlenmeme	11
Rapor alma durumu	Rapor alma	24

Tema	Alt tema	f
	Rapor almama	16

Grup üyelerine göre çaba

Tablo 1’de gösterildiği gibi katılımcıların grubun amacı aynı ise grup üyelerinden bazılarının çabalarında bir azalma olmayacağını ifade eden görüş belirtmelerine karşın (f:16), grubun amacı aynı ise grup üyelerinden bazılarının daha az çaba gösterebileceğini (f:21) ifade eden görüşlere daha sık rastlanmıştır. “Nasıl olsa herkes aynı şeyi yapıyor” diye düşünebileceklerini, “bir kişi yapsın yeter” anlayışı ortaya çıkabileceğini, sorumluluğun grup içinde birinin üzerine yıkılabileceğini, herkesin aynı bilinçte olmayacağını, aynı güdülenmişliğe sahip olmadığını ifade etmişlerdir.

Bu duruma ilişkin belirtilen görüşlerden yapılan doğrudan alıntılardan bazılarını aşağıda ver verilmiştir.

“Nasıl olsa herkes aynı şeyi yapıyor. Bir kişi yapsın yeter anlayışı ortaya çıkabilir. Sorumluluk grup içinde birinin üzerine yıkılıyor.” (Ö3,S,E-1-1)

“Gösterebilirler, grup üyeleri ortak amaç etrafında birleşseler de aynı bilinçte olmayabilirler” (Ö9,İ,K-1-1)

“Grupta herkes elinden geleni yaptığında harcanan emekte farklılık gösterebilir. Herkesin eşit çaba göstereceğine inanmıyorum.” (Ö19,M,E-1-1) “Evet, başkalarının sırtından geçinmek için.” (Ö21,M,E-1-1)

“Kesinlikle evet her zaman işi kaytaracak insan vardır.” (Ö35,F,E-2-2)

“Hayır, ürün ortak ise performansta yakın değerlerde olmalı.” (Ö7,S,E-1-1)

“Hayır göstermemelidir. Çünkü gruba herkesin katacağı bir şey vardır. Dolayısıyla aynı amaç uğruna çalışan herkes en az diğerleri kadar çaba göstermeli ve gruba katkı sağlamalıdır.” (Ö14,İ,K-1-1)

“Eğer grup üyesi iyi anlaşabilen kişilerden olursa zaten hepsi eşit çabayı gösterir. Grup içi etkileşim çok önemli.” (Ö20,M,K-1-1)

Görevi grup üyelerinin yapmaması halinde performansı

Mevcut durumu ortaya koyan bir diğer soruda grup üyelerinin takımın diğer üyelerinin kaytarmaya başladığını düşündüklerinde daha düşük performans göstereceklerini ifade eden katılımcılara daha sık rastlanmıştır (f:22). Diğerlerinden fazla çalışmanın kendilerini kötü hissettirdiğinden, motivasyonlarını düşüreceğinden bahsetmişlerdir. Takımın eksikliğini kapatarak diğer grup üyelerini de motive edebileceklerini belirten ve takımın diğer üyelerinin kaytarmaya başladığını düşündüklerinde daha yüksek performans göstereceklerini ifade eden katılımcılar da mevcuttur (f:13). Katılımcıların 4’ü farklı cevap vererek performanslarında bir değişiklik olmayacağını ifade etmişlerdir.

Durumu örnekleyen görüşlerden bazıları aşağıda yer almaktadır.

“Takımın eksikliğini kapatmak için daha yüksek performans gösteririm.” (Ö4,S,K-1-1)

“Daha yüksek göstererek işin önemini anlatmaya çalışırım çalışmalarımı bu şekilde tekrar motive olabilirler.” (Ö9,İ,K-1-1)

“Daha düşük performans göstermektense arkadaşlarımla bu konuyu konuşup çözmeyi tercih ederim. Çözüm oluşmaz ise performansımı yükseltip bu eksikliğı kamufle ederim çünkü bu öğrencinin suçu değil.” (Ö12,İ,K-1-1)

“Daha yüksek performans gösteririm idealist olduğumu düşünüyorum bu yüzden sonuca gitmek için arkadaşın görevini üstlenirim.” (Ö38,F,K-1-1)

“Performansım düşer grup içerisinde tek olmak diğerlerinden daha fazla çalışmak kendimi kötü hissetmememe neden olur.” (Ö5,S,K-2-3)

“Düşük çünkü birileri kaytararak zekânıza hakaret ediyordur.” (Ö7,S,E-1-1)

“Daha düşük performans gösteririm çünkü birliktelik kavramının zedelendiğine inanırım. Grup klasik tabirle zincirin halkası gibidir. Zincirin halkası koparsa diğer halkaların zorlandığı hatta koptuğu görülür.” (Ö10,İ,K-1-1)

“Daha düşük olduğu çok kesin bence. Çünkü motivasyon düşer ve yapılan işe bağlılık saygı düşer bu nedenle de daha düşük performans gösterilmesi eğilimi baş gösterir.” (Ö19,M,E-1-1)

“Takımdan biri ya da birileri kaydardığında performansım düşer hatta gruptan çıkarım.” (Ö35,F,E-2-2)

Öğrenci etkinliklerinde görev alma

Tablo 1’de belirtildiği gibi öğrencilerin katıldığı etkinliklerde görev almak istediklerini (f:36) ifade eden öğretmen görüşlerine daha sık rastlanmıştır. Etkinliklere katılmak isteyen öğretmenlerin görüşlerine göre bu durumunun sebepleri aşağıdaki Tablo 2’de sıralanmıştır.

Tablo 2. Kodlanmış öğretmenlerin öğrenci etkinliklerinde görev alma nedenleri

S.N.	Kategoriler	f
1	Öğretmene katkı	14
2	Güçlü iletişim	10
3	Yüksek verim	7
4	Kişisel gelişim	7
5	Yakın ilgi	5
6	Motivasyon	2

Not: Aynı görüşün birden fazla uygun temaya atıldığı durumlar söz konusudur.

Tablo 2’ye göre öğretmenlerin kodlanmış 6 adet farklı öğrenci etkinliklerinde görev alma nedeni olduğu görülmektedir. İfade edilme sıklığı bakımından en sık frekansa sahip olma durumuna göre şu şekilde sıralanmıştır: Öğrencilerle yaptıkları etkinliklerin öğretmenlere katkı sağlayacağını (f:14), öğrencilerle aralarında güçlü bir iletişim bağı kurulacağını (f:10), öğrencilerden alacakları verimin yükseleceğini (f:7), öğrencilerin kişisel gelişimlerine katkıda bulunacaklarını (f:7), öğrencilerle yakından ilgilenme fırsatı bulacaklarını (f:5), öğrencilerin motivasyonlarının yükseleceğini (f:2) düşündüklerini ifade etmişlerdir.

Tablo 1’de belirtildiği gibi “Öğrencilerin katıldığı etkinliklerde görev almak istemem” şeklinde görüş bildiren katılımcılara (f:4) daha az rastlanmıştır. Katılımcılar durumun nedeninin iş yoğunlukları olduğunu (f:3) ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin “Öğrenci etkinliklerinde görev alma” temasına ilişkin kendi ifadelerinden birkaçı aşağıda verilmektedir:

“Evet isterim. Öğrencilerle bir şeyler paylaştıkça aradaki iletişimin artacağını düşünüyorum. Hem bize hem de dersimize karşı bakış açıları olumlu yönde değişecektir.” (Ö20,M,K-1-1)

“İsterim çünkü öğrencinin yanında olduğunu bilmesi ona özgüven verir çalışma duygusu daha fazla artar faydalı olacağına eminim.” (Ö36,F,K-1-1)

“Öğrencilerin motivasyonunu yükseltmek için katılabilirim.” (Ö5,S,K-2-3)

“Evet, görev almak isterim. Eğitim öğretimin sadece derslerden ibaret olmadığına inanıyorum, etkinlikler zenginleştirmek gerektiğini düşünüyorum.” (Ö22,M,K-2-3)

“Evet, öğrencilere yeni bakışlar kazandırmak farklı perspektiflerden bakma yeteneği kazandırmak eleştirel düşüncelerini sağlamak ve örnek olmak çok cazip gelir bana ve beni mutlu eder.” (Ö11,İ,K-1-1)

“Hayır iş yoğunluğum fazla....” (Ö37,F,E-1-1)

“Hayır, öğrencilerin ilgisiz olmasından dolayı.” (Ö38,F,E-1-1)

Görev üstlenme

Tablo 1’de belirtildiği gibi “görev üstlenme” temasına ait alt temalar, nadiren ve şartlı görev üstlenme (f:16), görev üstlenme (f:14) ve görev üstlenmeme (f:11) olarak belirlenmiştir. Katılımcı görüşlerine göre en yüksek frekansa sahip olan görüş, grup ya da bireysel çalışmalarda görev üstlenme davranışını nadir yapan ve bir şarta bağlayan görüş olmuştur. Bu şartı ise “Grubun diğer üyelerinin çalışmayacağına inanırsam grup işlerinde gönüllü olmam” şeklinde belirtmişlerdir.

Bu duruma ilişkin belirtilen görüşlerden yapılan doğrudan alıntılardan bazılarını aşağıda ver verilmiştir.

“Evet. Kendimi iyi hissetmediğim zamanlar dışında çalışmalarda gönüllü davranırım.” (Ö14,İ,K-1-1)

“Çalışmanın yapısına göre davranıyorum grupta çalışmam gerekirse grupta, bireysel çalışmam gerekirse bireysel çalışmaya uyum sağlarım.” (Ö16,İ,K-1-1)

“Yerine göre bu değişir. Yapabileceğim ya da gerçekleştirebileceğim bir çalışmanın içerisinde bulunmaktan mutluluk duyarım.” (Ö30,T,E-1-4)

“Yapabileceğim çalışmalarda bana verin ben yaparım demişimdir.” (Ö35,F,E-2-2)

“Grup çalışmalarında herkesin kendi görevini yerine getirmesi gerektiğini savunuyorum.” (Ö33,F,K-1-1)

“Ortada bir iş varsa üstleniyorum ama aynı hareketi diğer arkadaşlarımdan da bekliyorum.” (Ö6,S,E-1-1)

“Kendime haksızlık yaptırmayacak şekilde, ilgi alanımsa o konuda yeterli, bilgi ve donanıma sahipsem evet her zaman, fakat bazılarının yapması gereken şey ısrarla yapıyorsa asla.” (Ö4,S,K-1-1)

“Öyle bir cümle kurduğum zamanlar oluyor. Özellikle bu çalışma süresi bana uygun bir zamanda gündeme gelmişse. Fakat şimdiye kadar çok sık söylediğim olmamıştır.” (Ö10,İ,K-1-1)

Rapor alma durumu

Tablo 1’de belirtildiği gibi bir sağlık problemi olmadığı halde rapor alan çalışma arkadaşlarının olmadığını (f:16) ifade eden öğretmen görüşlerine daha az rastlanmasına karşın, bir sağlık problemi olmadığı halde rapor alan çalışma arkadaşlarının olduğunu (f:24) ifade eden öğretmen görüşlerine daha sık rastlanmıştır. Öğretmenlerin görüşlerine göre rapor alan çalışma arkadaşlarının olmasının sebepleri aşağıdaki Tablo 3’te sıralanmıştır.

Tablo 3. Kodlanmış Öğretmenlerin Çalışma Arkadaşlarının Bir Sağlık Problemi Olmadığı Halde Rapor Almalarının Nedenleri

S.N.	Kategoriler	f
1	İşten kaçmak	10
2	Acil durumlar	5
3	Kolay izin	3

Not: Aynı görüşün birden fazla uyguna temaya atıldığı durumlar söz konusudur.

Tablo 3'e göre öğretmenlerin kodlanmış 3 adet farklı rapor alma nedeni kategorize edilmiştir. İfade edilme sıklığı bakımından en sık frekansa sahip olma durumuna göre şu şekilde sıralanmıştır. Katılımcıların bir sağlık problemi olmadığı halde bazı çalışma arkadaşlarının mesleğine karşı gereken titizliği göstermeyip eğitimi önemsemeyip işten kaçma (f:10), acil başka durumlar (f:5), rapor ile hesapsız izin alabilme (f:5) gerekçeleriyle rapor alabildikleri alt kategorilerde belirtilmiştir.

Öğretmenlerin "rapor alma durumu" temasına ilişkin kendi ifadelerinden birkaçı aşağıda verilmektedir.

"Hasta olunmasa da acil durumlar olabiliyor" (Ö5,S,K-2-3)

"Kesinlikle var nöbetçi olduğu günlerde nöbet tutmamak için." (Ö37,F,E-1-1)

"Evet, memleketlerine gitmek ve kendilerine zaman ayırmak isteyen öğretmenler böyle bir yol seçebiliyor. Öğretmenlerin motive olabilmesi ve eğitime hazır hissedebilmesi için böyle bir tavır içine girmeleri normal ve hoş görülebilir buluyorum." (Ö11,İ,K-1-1)

"Rapor almak izin almamın kılıfıdır. İzin almanın kolay yoludur. İzin işlemlerinde prosedür uzun olduğu için rapor alarak kısa yoldan izin alınabiliyor." (Ö6,S,E-1-1)

"Var. Bazıları eğitimi önemsemedikleri için alıyor bazılarıysa haklı sebeplerden dolayı alıyor." (Ö20,M,K-1-1)

"Var. İşten kaçınma işten sıkılıp kendine biraz zaman ayırma isteği, doğum yapan öğretmenlerin çocuklarına zaman ayırmak isterken maddi kaygılarından dolayı kendini rapor almaya zorunlu hissetmeleri, keyfi tercihler." (Ö9,İ,K-1-1)

"Öğretmenler sadece sağlık problemi olduğunda izin almamakta. Bazen ertelenemez halledilmesi acil durumlar olunca rapor almakta ailesi arkadaşları olan sosyal bir varlık ne de olsa. Ancak aciliyet olması raporu kabul edilebilir kılıyor." (Ö27,T,K-1-1)

"Çalışma arkadaşlarının sağlık problemi olmasa bile gerekli olmadığı halde rapor aldıklarını düşünmüyorum. Öğretmenlerin de bir insan olduğunu, kendi sağlık durumu olmasa bile önemli bir durumda rapor alınabileceğini düşünüyorum. Bu durumun rapor yerine izin şeklinde verilmesi taraftarıyım." (Ö33,F,K-1-1)

Tüm bu bulgulardan genel olarak okullarda öğretmenlerin çalışma grubu içinde, aynı görevi yapan diğer öğretmenlerle karşılaştırıldığında çabalarını azaltma eğilimleri, görevi tamamlamada başkalarının uğraşlarına bağlı olarak daha az üretken olma eğilimleri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu ifadeler okullarda sosyal kaytarma olgusunun varlığını açıkça ortaya koymaktadır. Öğrencilerin yer aldığı etkinliklerde görev almak istemeleri ise bu noktada bir kaytarma davranışı sergilemediklerini ortaya çıkarmıştır.

Öğretmenlerin aynı görevi yapan diğer öğretmenlerle karşılaştırıldığında çabalarını azaltmaları, diğer öğretmenlerin işlerini yapıp yapmamalarına bağlı olarak performanslarını düşürmeleri, grubun diğer üyelerinin çalışmayacağına inanmaları halinde grup işlerinde görev üstlenmemeleri, bir sağlık problemi olmadığı halde mesleğine karşı gereken titizliği göstermeyip eğitimi önemsemeyip işten kaçmak amacıyla rapor almaları, grup içerisinde üzerine düşeni yapmaktan kaçınmaları, görevlerini ertelemeleri, çalışma arkadaşlarına göre daha az çaba harcamaları, görevlerinin büyük bir kısmını çalışma arkadaşlarının yapmalarını beklemeleri okullarda karşılaşılan sosyal kaytarma davranışları olarak tespit edilmiştir.

İkinci Alt Amaca Yönelik Bulgular ve Yorum: (Okullarda Karşılaşılan Sosyal Kaytarma Davranışlarının Nedenleri)

Görüşmelerden elde edilen veriler analiz edildiğinde okullardaki sosyal kaytarma davranışlarının nedenleri "Bireyin kendisine karşı tavır", "Başkalarına karşı tavır", "Grup uyumu", "Çabanın fark edilmemesi", "Eksikliği kapatma", "Gruba katkı", "Fark edilmediğinde

performansı”, “Deneyim durumu” şeklinde sekiz tema haline getirilebileceği görülmüştür. Katılımcıların görüşleri doğrultusunda elde edilen sosyal kaytarma davranışlarının nedenleri temalar, alt temalar ve frekans değerleri Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. Okullarda Karşılaşılan Sosyal Kaytarma Davranışlarının Nedenleri

Tema	Alt tema	f
Bireyin kendisine karşı tavır	Tavır olumlu	35
	Tavır olumsuz	5
Başkalarına karşı tavır	Tavır olumlu	27
	Tavır olumsuz	13
Grup uyumu	Grup sorunsuz	24
	Uyumsuz grup	16
Çabanın fark edilmesi	Fark edilir	21
	Fark edilmez	13
Eksikliği kapatma	Diğer üyeler kapatır	28
	Diğer üyeler kapatamaz	12
Gruba katkı	Kendi katkısı önemli değil	21
	Kendi katkısı önemli	18
Fark edildiğinde performansı	Performansı azalır	29
	Performansı azalmaz	10
Deneyim durumu	Genç olanlar istekli	18
	Deneyimli olanlar istekli	11

Bireyin kendisine karşı tavır

Tablo 4’te belirtildiği gibi katılımcıların görüşlerinin çalışma ortamlarında kendilerine karşı olumsuz bir tavır olmadığı (f:35) alt temasında toplandığı görülmüştür. Çalışma ortamlarında kendilerine karşı bir olumsuzluk hissedenlerin (f:5) sıklığı çok daha azdır.

Öğretmenlerin “bireyin kendisine karşı tavır” temasına ilişkin kendi ifadelerinden birkaçı aşağıda verilmektedir:

“Hissetmedim. Çalışmam ortamım çok huzurlu. Okulda kendimi rahat ve mutlu hissediyorum.”
(Ö23,M,K-1-1)

“İş hayatındaki yorgunluk stres vb. Nedenlerle çoğu zaman gergin oluyoruz. Bu nedenle yanlış anlaşılmalardan kaynaklı kırgınlıklar oluyor.” (Ö3,S,E-2-1)

“Evet, öğrencilerin saygısız tavırlar sergilemesi, 2-3 kez karşılaştım.” (Ö31,T,K-1-1)

“MEM’in görevlendirme, çalışma ve ödüllendirme anlamında taraflı davrandığını hissediyorum.”
(Ö34,F,E-2-1)

Başkalarına karşı tavır

Tablo 4’te belirtildiği gibi katılımcıların görüşlerinin çalışma ortamlarında başkalarına karşı olumsuz bir tavır hissetmedikleri (f:27) alt temasında toplandığı görülmüştür. Çalışma ortamlarında başkalarına karşı bir olumsuzluk hissedenlerin (f:13) görüş sıklığı daha azdır. Katılımcıların görüşleri doğrultusunda elde edilen kodlanmış öğretmenlerin çalışma ortamlarında başkalarına karşı olumsuz tavır hissetme nedenleri ve frekans değerleri Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. Kodlanmış Öğretmenlerin Çalışma Ortamlarında Başkalarına Karşı Olumsuz Tavır Hissetme Nedenleri

S.N.	Kategoriler	f
1	Derse önem vermeme	4
2	Görevi yapmama	4
3	Bireysel farklar	3
4	Kötü örnek olma	2
5	Önyargılar	1
6	İletişim eksikliği	1

Not: Aynı görüşün birden fazla temaya atıldığı durumlar söz konusudur.

Tablo 5'e göre öğretmenlerin çalışma ortamlarında başkalarına karşı olumsuz tavır hissetme nedenleri kodlanmış 6 adet farklı tavır hissetme kategorisi ile ifade edilmiştir. İfade edilme sıklığı bakımından en sık frekansa sahip olma durumuna göre şu şekilde sıralanmıştır. Katılımcıların çalışma ortamlarında başka bireylere karşı olumsuz bir tavır hissetme nedenleri çalışma arkadaşlarının üzerlerine düşen görevi yapmamaları (f:4), derslerine yeterince önem vermemeleri (f:4), bireysel farklara dikkat etmemeleri (f:3), Kötü örnek oldukları (f:2), Önyargılar (f:1), ve iletişim eksikliği (f:1) gibi alt kategorilerde belirtilmiştir.

Kodlanmış ifadeleri destekleyen, öğretmenlerin “başlarına karşı tavır” temasına ilişkin görüşlerinden birkaçı aşağıda verilmektedir:

“Hissettim. Haftada bir iki defa. Derse geç giren öğretmenlere ve sevk alan öğretmenlere karşı.” (Ö34,F,E-2-1)

“Evet, çalışanların işlerini zamanında ve tam yapmaması, arada bir” (Ö24,M,E-3-2)

“Hissettim görevini yapmadığı için başkalarına kötü örnek olduğu için.” (Ö32,T,E-3-3)

“Evet, karşılıklı iletişim problemi olduğunu düşünüyorum.” (Ö12,İ,K-1-1)

“Zaman zaman olabiliyor, farklı kültürler, farklı bakış açıları. Zaman zaman adaletsiz ve hoşgörüsüz durumlar olabiliyor, okulda zaman zaman olumsuz örnek oluşturabilecek gerek öğretmen tavırları gerekse diğer görevlilerin konuşmaları olabiliyor.” (Ö4,S,K-1-1)

“Hissettim, yeni atanmış ve genellikle bayan öğretmenlere yönelik, haklarını yemek isteyen arkadaşlar ve yöneticiler var, nedeni yeni atanarlara karşı alınan bir tavır ve kadınlara kolay baskı kurulabileceği görüşü sık sık yaşıyorum.” (Ö9,İ,K-1-1)

“Evet, bireysel farklılıkları dikkate almadıkları için. Sıklık olarak her hafta.” (Ö7,S,E-1-1)

Grup uyumu

Tablo 4'te belirtildiği gibi katılımcı görüşlerinin çalışma gruplarının olumlu olduğu (f:24) alt temasında toplandığı görülmüştür. Çalışma gruplarının olumsuz ve kutuplaşmalı olduğu (f:16) alt temanın görüş sıklığı daha azdır.

Konuya ilişkin görüşlerden bazıları aşağıda yer almaktadır.

“İş birliği ya da dayanışma gerektiren işlerde bir grup uyumu ortaya çıkıyor. Karşılıklı hoş görüş içerisinde bir birliktelik oluşabiliyor.” (Ö19,M,E-1-1)

“Aynı fikirleri paylaşma ortak noktaları olması. Grup uyumu=başarı=düzen= istikrar=huzur= mutluluk= saygı.” (Ö32,T,E-3-3)

“Grup uyumunun gayet iyi olduğunu söyleyebilirim özellikle branş öğretmenlerinin birbiriyle uyumu kendi aralarında bilgi alış-verişi sayesinde öğrencilerimizin başarı seviyesinin çınar ilçesinde birinci olmuştur.” (Ö35,F,E-2-2)

“Çalıştığım kurumda olumsuz anlamda gruplaşma yok ama birlikte iş yapma noktasında çalışanlardan birinin veya birkaçının grup içindeki sorumluluğu yerine getirmekte isteksiz olması veya üstüne düşen vazifeyi geç yerine getirmesi grubun tamamını etkileyebiliyor.” (Ö3,S,E-2-1)

“Genç öğretmenler genellikle bir grup oluşturuyor ve kendi aralarında gayet uyumlu anlaşılabilirler. Tecrübeli bayan öğretmenlerse herkese eşit mesafede ve daha çok öğrencileriyle vakit geçirmeyi tercih ediyorlar.” (Ö6,S,E-1-1)

“Genellikle uyumlu çalışmalar, etkinlikler yapılıyor, küçük kutuplaşmalardan söz edilebilir.” (Ö9,İ,K-1-1)

“Belli fikirde veya ideolojide olan kişilerin aynı gruba ait olma eğilimini gözlemlenir.” (Ö11,İ,K-1-1)

“Öğretmenler arası grup uyumunu zayıf buluyorum. Birlikte hareket edebilmek için dış faktörleri bir kenara bırakıp eğitim öğretim adına beraber hareket edebilmeliyiz.” (Ö12,İ,K-1-1)

“Uyumlu bir grup olduğumuzu düşünmüyorum.” (Ö14,İ,K-1-1)

“Okulumuzda grup uyumu yok.” (Ö24,M,E-3-2)

Çabanın fark edilmesi

Tablo 4’te belirtildiği gibi “Çabanın fark edilmesi” temasında grup içerisinde çalışırken harcadığı çabanın fark edileceğini (f:21) işi hakkıyla yaptıklarında farkı herkesin göreceğini düşünen katılımcılara, grup içerisinde çalışırken harcadığı çabanın fark edilmeyeceğini (f:13) düşünen katılımcılardan daha sık rastlanmıştır. Grup içerisinde çalışırken harcadıkları çabanın fark edilmeyeceğini düşünen katılımcılar çalışmayan kişilerin çalışır göründüğünü, işin sonucunun dikkate alındığını, çalışan kişilere daha fazla yüklenildiğini belirtmişlerdir. Bu sebeple grupla çalışmak istemediklerini ifade etmişlerdir. 6 katılımcı da grup içerisinde çalışırken harcadığı çabanın fark edilip edilmemesinin önemli olmadığından, elinden geleni yaptığı sürece bunun farkında olduğu sürece bir başkasının ne düşündüğünü umursamadığından yaptığı işin neticesinin daha önemli olduğundan bahsetmişlerdir.

Konuya ilişkin görüşlerden bazıları aşağıda yer almaktadır.

“Bazen düşünüyorum. Çünkü çalışan, çaba gösteren personele nasıl olsa bu adam çalışıyor denilerek bazen daha fazla yükleniliyor, çoğu zamanda çabası görmezden geliniyor. Tüm kurumlarda bu böyle. Ama çalışmayan çabalayan kişilerin ara sıra göze girmek amacıyla yaptıkları çalışmalar dikkate alınıp gereğinden fazla takdir görüyor. Bu durum maalesef emek harcayan grup üyesinin soğumasına sebep olabiliyor.” (Ö3,S,E-2-1)

“Evet çünkü bazı öğretmenlerin görevlerini yerine getirmek, eğitmek- öğretmek konusunda isteksiz sorumsuz olduklarını aldıkları maaşları hak etmediklerini düşünüyorum. Bırakın grup etkinliklerini dersler bile boş geçiyor.” (Ö4,S,K-1-1)

“Bazen çünkü takım işi olduğu için bireysel çaba ikinci planda kalabiliyor.” (Ö11,İ,K-1-1)

“Evet düşünürüm. Çoğu zaman insanlar karşısındakilerin emeklerini görmezden gelip üstüne çıkmaya çalışıyorlar. Tek gayeleri reklam olan arkadaşlarımız var.” (Ö12,İ,K-1-1)

“Evet. Grup içerisinde çaba değil sonuç önemli oluyor.” (Ö13,İ,K-2-3)

“Çünkü grupta bir aksaklık bile çalışmayı olumsuz etkileyeceğinden yapılan her çabanın çalışmanın fark edileceğini düşünüyorum.” (Ö2,S,E-2-3)

“Fark edilmeyeceğini düşünmüyorum. Önemli olan bireysel çalışma değil grubun işleri yürüsün.” (Ö23,M,K-1-1)

“Gayet fark edilebilir ve takdir edilebilir bir noktadayım.” (Ö34,F,E-2-1)

“Hayır gerekli takdir beğeni, işin hakkı teslim edildiğinde gelecektir.” (Ö37,F,E-1-1)

“Çalışmanın bana katacağı faydaları düşünürsem harcadığım çabanın birileri tarafından fark edilip edilmeyeceğine çok takılmam.” (Ö5,S,K-2-3)

“Bir işi yaparken kendimi iyi yaptığım konusunda ikna edersem başkaları çok ilgilendirmiyor.” (Ö6,S,E-1-1)

“Daha çok harcadığım çabanın fark edilmesinden çok harcayacağım çabanın olumlu neticeler bulmasıdır. Onun için bunu düşünmem.” (Ö30,T,E-1-4)

“Hayır düşünmem ben elimden geleni yaptığım sürece bunun farkında olduğum sürece bir başkasının ne düşündüğünü çok fazla önemsemem.” (Ö33,F,K-1-1)

Eksikliği grubun diğer üyelerinin kapatması

Görüşler incelendiğinde Tablo 4’te belirtildiği gibi, grup üyelerinin üzerlerine düşen görevleri yapmadıklarında oluşacak eksikliği grubun diğer üyelerinin kapatabileceğini düşündüklerini ifade eden (f:28) katılımcılara, grup üyelerinin üzerlerine düşen görevleri yapmadıklarında oluşacak eksikliği grubun diğer üyelerinin kapatamayacağını ifade eden (f:12) katılımcılardan daha sık rastlanmıştır. Eksikliği diğer üyelerin kapatabileceğine inanan katılımcılar grup arkadaşlarının birbirine destek olup eksikliklerini gidereceklerini, grup çalışmasında sonuç önemli olduğundan açığın zorunlu olarak kapatılacağını, grup çalışmalarında çarkın çalışmayan dişleri çarka zarar verir düşüncesiyle hareket edileceğini düşündüklerini ifade etmişlerdir. Eksikliği diğer üyelerin kapatamayacağını düşünen katılımcılar kişinin gruba katkısının ayrı olduğunu ve bir başkasının angarya iş yapmak istemeyeceğini düşündüklerini ifade etmişlerdir.

Konuya ilişkin görüşlerden bazıları aşağıda yer almaktadır.

“Tabii ki kapatabileceğini düşünürüm. Çünkü grup arkadaşları olarak birbirimize destek olmalı eksilerimizi kapatmalıyız. Her birimiz farklı alanlarda kendimize güveniriz. Bir bütün olduğumuzda çoğu görevin üstesinden hakkıyla gelebiliriz.” (Ö12,İ,K-1-1)

“Evet, kapatabileceğini düşünüyorum gruptaki bazı arkadaşları bu durumu kapatmak için çaba harcayacağına inanıyorum grup içi eksiklikten kaynaklı pek sorun yaşanmıyor. Telafisi mutlaka yapılıyor.” (Ö27,T,K-1-1)

“Evet kapatır. Çünkü grup çalışmalarında sonuca varmak önemli olduğu için zorunlu olarak o açık kapatılacak.” (Ö28,T,E-3-1)

“Evet kapatır. Grup çalışmalarında her bireyin çalışan bir çarkın dişleri gibi düşünürüm. Çalışmayan her üye sisteme büyük zarar verir.” (Ö38,F,E-1-1)

“Hayır, herkes grup içerisinde kendi üzerine düşen sorumluluğu yerine getirmelidir. Kendi sorumluluğuna arkadaşlarının iyi niyetini kötüye kullanarak onların sırtına yüklenmemelidir. Grup içerisinde bir çatlak bile grup ahenginin bozulmasına, grubun grup olmaktan çıkmasına sebep olabilir.” (Ö3,S,E-2-1)

“Hayır kapatamaz çünkü bazı bireyler bundan eksiklikten mutlu olabiliyor.” (Ö4,S,K-1-1)

“Eksikliklerin kapatılacağını düşünmüyorum. Bir başkasının işini yapmak angarya gelebilir, enerjilik vs olarak düşünülebilir.” (Ö5,S,K-2-3)

“Hayır kapatamaz çünkü her grupta görev dağılımı olmalı ve herkes üzerine düşen sorumluluğu yerine getirmeli.” (Ö11,İ,K-1-1)

“Hayır kapatamaz. Çünkü benim grup çalışmasına yapacağım katkılar farklı ve özeldir.” (Ö14,İ,K-1-1)

“Hayır kapatamaz. Aslana ensen niye kalın diye sormuşlar. Aslan kendi işini kendim yaptığım için demiş.” (Ö24,M,E-3-2)

Grup çalışmasında katkının önemi

Görüşler incelendiğinde Tablo 4'te belirtildiği gibi grup çalışmasında tek bir görev üzerinde çalışıldığında bazı kişilerin kendi katkısının önemli olmadığını düşünebildiklerini ifade eden (f:21) katılımcılara, tek bir görev üzerinde çalışıldığında bazı kişilerin kendi katkısının önemli olduğunu düşünebildiklerini, bireylerin gruba farklı katkıları olduğunu ifade eden (f:18) katılımcılardan daha sık rastlanmıştır. Kendi katkısının önemli olmadığını düşünen katılımcılar diğer üyelerin işi halledebileceklerini düşündüklerini belirtmişlerdir.

Belirtilen konuları örnekleyen görüşlerden bazıları aşağıda yer almaktadır.

“Hayır, öyle düşünenin kendisine saygısı olmadığını, kendine güvenmediğini düşünürüm. Çünkü her insanın grup içerisinde yapabileceği mutlaka bir etkinlik vardır. Her insanın farklı yetenekleri farklı çözüm yolları olduğundan, gruba zenginlik katacağını düşünüyorum.” (Ö3,S,E-2-1)

“... sonuçta grup çalışmasında bireylerin tamamının katkıları gerekli ve önemli.” (Ö22,M,K-2-3)

“Düşünebilirler grup çalışmalarında herkes çok aktif değildir zaten.” (Ö5,S,K-2-3)

“Sorumlulukta bilinçli olmadıklarından ve sanırım bireysel tembellikle ilgili bir durum.” (Ö7,S,E-1-1)

“Düşünebilirler çünkü yapılan görevin sonucunun faydalı olmayacağını düşünebilirler bir diğer sebep ise diğer üyelerin işi halledebileceğini düşünüp kendilerini geri çekebilmek istemeleri.” (Ö9,İ,K-1-1)

“Düşünebilirler bazı kişiler her işte ön planda olmak istedikleri için grup çalışmalarında ön planda grup olduğu için istemeyebilirler.” (Ö23,M,K-1-1)

“Evet, böyle düşünen öğretmenler var. Bunun sebebi bir şeyler yapmanın hayatı veya başka bir değişikliğe sebep olmayacağına inanmaları amiyane tabirle dünyayı biz mi kurtaracağız bakış açısına sahip olmaları.” (Ö27,T,K-1-1)

Çabaları fark edilmezse performans durumu

Görüşler incelendiğinde Tablo 4'te belirtildiği gibi grup içerisinde gösterdikleri çabaların, gruptaki diğer çalışanların gösterdikleri çabalardan ayırt edilemez olduğuna inandıkları zaman performanslarının azaldığını ifade eden (f:29) katılımcılara gösterdikleri çabaların, gruptaki diğer çalışanların gösterdikleri çabalardan ayırt edilemez olduğuna inandıkları zaman performanslarında bir azalma olmayacağını her bireyin kendinden sorumlu olduğunu düşündüklerini ifade eden (f:10) katılımcılardan daha sık rastlanmıştır. Katılımcılar gösterdikleri çabaların, gruptaki diğer çalışanların gösterdikleri çabalardan ayırt edilemez olduğuna inandıkları zaman performanslarının azaldığını, motivasyonlarının düşeceğini, emeklerin ödüllendirilmesi gerektiğini, fark edilmenin önemli olduğunu, marifetin iltifata tabi olduğunu ifade etmişlerdir.

Belirtilen konuları örnekleyen görüşlerden bazıları aşağıda yer almaktadır.

“Başta belki azalmaz ama durum aynı şekilde devam ederse kesinlikle onların performansları azalır. İnsanın doğası maalesef böyle. Marifet iltifata tabidir.” (Ö3,S,E-2-1)

“Evet, zira kişi kendisini yeteneklerini özel hissetmek ister insanın doğasında vardır bu.” (Ö7,S,E-1-1)

“Evet azalır çünkü çabaların takdir görmemesi ya da çabalayan kişinin desteklenmemesi performansı düşürür.” (Ö9,İ,K-1-1)

“Tabi ki belli ölçüde performanslara da azalmalara rastlanır. Bu gayet tabidir. Hayattaki en önemli parçalardan biri birey olmak kendini gerçekleştirmek ve bunun en mühim sonuçlarından biri de fark edilmektir. Amaçlardan biri fark edilmekse, hedefe ulaşmadığında motivasyon çitasında düşüş olur...” (Ö10,İ,K-1-1)

Öğretmen Görüşlerine Göre Ortaokullarda Sosyal Kaytarma Davranışlarının İncelenmesi

“Genel olarak insanlar ayırt edilmek ve farklı olmak isterler bence herkesin emeği ve çabası takdir edilmeli. Katkısının göz ardı edildiğini düşünen arkadaşlarımız bir daha ki aktivitelerde çok gönüllü çalışmazlar bu da performans azaltabilir.” (Ö12,İ,K-1-1)

“Çalışanın ve çalışmayanın ayrımının yapılmadığı durumlarda performans azalır. Herkesin hakkı verilirse performans azalmaz okul içi uygulamalarda başarı takdir edilmezse yâda hiç bir şey yapmamış olan el üstünde tutuluyorsa bir süre sonra istek azalır...” (Ö27,T,K-1-1)

“Hayır azalacağını düşünmüyorum. Gösterilen çabanın bireysel olduğunu düşünüyorum. Diğer çalışanların çabalarıyla bir alakasının olduğunu düşünmüyorum.” (Ö4,S,K-1-1)

“Sanmıyorum. Herkes her birey kendinden sorumludur” (Ö15,İ,K-1-1)

“Bence azalmaz...” (Ö26,T,E-1-1)

“Performansın azaldığını düşünmüyorum. Aksine artacağını düşünüyorum.” (Ö30,T,E-1-4)

Deneyim durumu

Katılımcıların 18’i (%45) “Okulumuzda grupça yapılan işlerde genç öğretmenlerin daha istekli olduğunu düşündüklerini (f:18) ifade eden katılımcılara grupça yapılan işlerde deneyimli öğretmenlerin daha istekli olduğunu düşünen (f:11) katılımcılardan daha sık rastlanmıştır. Belirli bir zaman sonra isteğin azaldığını, deneyimli öğretmenlerin görev almak istemediklerini, verilen görevleri ertelediklerini ifade etmişlerdir. Her ikisinde istekli olduğunu belirten, görevin niteliğine bağlı olarak duruma göre değiştiğini ifade eden katılımcılar da mevcuttur.

Belirtilen konuları örnekleyen görüşlerden bazıları aşağıda yer almaktadır.

“Genç öğretmenler daha istekli belirli bir zamandan sonra genç öğretmenlerin de istekleri azalır.” (Ö5,S,K-2-3)

“Deneyimli öğretmenler oturmayı sevdikleri için bu tür işler genç öğretmenlere kalıyor. İstemek ya da istememek gibi bir durum olmuyor bizde.” (Ö20,M,K-1-1)

“Genç öğretmenler daha istekli, deneyimli öğretmenler kaçmaya çalışıyor.” (Ö23,M,K-1-1)

“Daha çok genç öğretmenler istekli. Deneyimli öğretmenler biz her şeyi yaşadık yaptık, birazda gençler yapsın sistemi mevcut.” (Ö32,T,E-3-3)

“Aslında ben kategorilendirmeye karşıyım. Genellemeler çoğu zaman doğru sonuçlar vermiyor. Kişiden kişiye değişiyor. Genç öğretmenler de deneyimli öğretmenler de kendi alanlarında iyi oldukları işlere karşı bir isteklilik gösteriyorlar.” (Ö10,İ,K-1-1)

“Her ikisinde istekli olduğunu düşünüyorum.” (Ö16,İ,K-1-1)

“Yapılan işin niteliklerine göre değişiyor. Farklı durum ve zamanlarda genç öğretmenlerin ve deneyimli öğretmenlerin de istekli olduğunu düşünüyorum.” (Ö22,M,K-2-3)

Üçüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorum (Okullarda Karşılaşılan Sosyal Kaytarma Davranışlarını Önleme Önerileri)

Katılımcılar grupla yapılan işlerde, bireysel olarak yapılan işlerden daha yüksek performans elde etmek ve grup verimini artırmak için yapılması gerekenleri Tablo 6’da şu şekilde ifade etmişlerdir. Kategoriler ve frekanslar belirtilmiştir.

Tablo 6. Kodlanmış Öğretmenlerin Çalışma Ortamlarında Sosyal Kaytarma Durumlarını Önleme Önerileri

S.N.	Kategoriler	f
1	Görev ve sorumluluk bilinci	16
2	Grubu sahiplenme	13
3	Birlik ve Beraberlik	7
4	Eşit performans	5
5	İlgi, İstek ve azim	5
6	Grup motivasyonu	4
7	Grup içi iletişim	3
8	Plan, hedef, yol haritası	2
9	Bireye özgü görev	2

Not: Aynı görüşün birden fazla temaya atıldığı durumlar söz konusudur.

Tablo 6'ya göre katılımcıların kodlanmış 9 adet sosyal kaytarma durumlarını önleme önerileri olduğu görülmektedir. İfade edilme sıklığı bakımından en sık frekansa sahip olma durumuna göre şu şekilde sıralanmıştır: Görev ve sorumluluk bilinci taşımak (f:16), grubu sahiplenmek (f:13), birlik ve beraberliği sağlamak (f:7), eşit performans göstermeye çalışmak (f:5), ilgili, istekli ve azimli olmak (f:5), grup motivasyonunu yükseltmek (f:4), grup içi iletişimin sağlıklı olmasını sağlamak (f:3), hedef ve planları net bir şekilde ortaya koymak (f:2), bireye özgü görev vermek (f:2) şeklinde görüş bildirmişlerdir.

Bu duruma ilişkin belirtilen görüşlerden yapılan doğrudan alıntılardan bazılarını aşağıda ver verilmiştir.

“Herkesin görev ve sorumluluğun bilincinde olması, iyi niyetli olması, iyi niyeti kötüye kullanmaması gerekir. Böyle olursa grup başarısı muhteşem olur.” (Ö3,S,E-2-1)

“Herkesin aynı görev bilinci ve istekle çalışması gerekir. Herkes kendi yetenek ve ilgilerine göre görev verilmeli.” (Ö9,İ,K-1-1)

“İlk olarak grup bilinci oluşturulmalı. Herkes kendini gerçekten yapılan bir işin parçası olarak görmelidir. Kişilerin fikirlerini rahatça sunup tartışabileceği bir ortam olmalıdır. Mesela günümüzde çok önemli isim yapmış şirketler vardır örneğin koç şirketler grubu kendisini koç ailesi diye adlandırır. Bu çok şey ifade eder aidiyet duygusu maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisinde piramidin bir bölümünü oluşturur.” (Ö10,İ,K-1-1)

“Grubun bir planı ve yol haritası olması gerekir. Grupta iyi bir yönetici olması gerekir. Her grup üyesi ne yaptığının ve yapması gereken işin sonunda ne olacağını bilmesi, gerekir iş bitene kadar kararlılıkla çalışmak gerekir.” (Ö6,S,E-1-1)

“Grubun hedefi anlaşılır olmalı ve hedefe yönelik çalışıldığında grup çalışmasının verimi yüksek olacaktır.” (Ö34,F,E-2-1)

“Grup arkadaşları olarak her birbirimizin en yüksek performans sergileyebileceğimiz konu seçilmeli ve her birimiz o alanlar üzerinde destek sağlamalıyız. Bu şekilde tek bir kişinin elde edebileceği performansın üstüne çıkabiliriz. Çünkü her birimiz farklı alanlarda üstün özelliklere sahibiz.” (Ö12,İ,K-1-1)

“Grupla yapılan işlerde herkesin yapabileceği sorumluluklar verildiği takdirde max performans ortaya çıkacaktır guruba gönüllü bireyler gelmelidir gurup üyelerinin kendi aralarında iyi anlaşması performansı etkiler.” (Ö35,F,E-2-2)

“Azim, çalışma, uyum ve birliktelik.” (Ö13,İ,K-2-3)

“Grupla yapılacak da işte gönüllülük olmalı zorla ya da isteksiz yapılan hiç bir işten yüksek performans elde edilemez.” (Ö15,İ,K-1-1)

“Yapılan işin cazip olması ya da herkes tarafından gerekliliğine inanılması performansı biraz daha artıracaktır. Bunun dışında en önemli unsur grup içi iletişimin iyi olması gerekli. Okulda öğretmenler arasında sorunlar olunca etkinlikler projelerde sıkıntı olabiliyor.” (Ö27,T,K-1-1)

Öğretmen Görüşlerine Göre Ortaokullarda Sosyal Kaytarma Davranışlarının İncelenmesi

“Grubum motivasyonunu daima yukarıda tutmamalı ve rekabetten ziyade işbirliği dayanışma ve paylaşım kavramlarını öne çıkarmalıyız grup çalışmasının bazen fedakârlık ve özveri gerektirdiğini unutmamalıyız.” (Ö14,İ,K-1-1)

“Gruptaki bireyleri ayrı ayrı ele almak ve ödüllendirmek motive etmek.” (Ö22,M,K-2-3)

“Grup içinde birlik beraberlik olmalı kişilerin anlaşabilmesi çok önemli herkesin üzerinde düşen görevi hakkıyla yerine getirmesi gerekir.” (Ö20,M,K-1-1)

“Temel öncelik işbirliği olduğu için grupta daha farklı sesler, daha farklı düşünceler çıkacağına inandığım için grupla çalışma daha yaratıcı ve yüksek performansa sahip olur.” (Ö19,M,E-1-1)

“Herkesin gruba sahip çıkması ve işi kendi işi gibi sahiplenmesi ayrıca gruptan kimsenin ön plana çıkamamaya çalışmasıdır.” (Ö23,M,K-1-1)

Katılımcılar grup üyelerinin görev ve sorumluluk bilincine sahip olmaları, gruptakilerin birbirine yakın derecede performans göstermeleri, gruptakilere kendi yetenek ve ilgilerine göre yapabileceği görevler verilmesi, alınan kararların arkasında durulması, grup üyelerinin azimle elinden geleni yapmaları, grubu ve işi kendi bireysel işleriymiş gibi sahiplenmeleri, hedeflerin net olarak belirlenmesi ve işin sonunda ne elde edileceğinin bilinmesi, grup uyumu, gönüllülük, birlik, beraberlik ve işbirliğinin sağlanması, gruptakilerin ön plana çıkmaya çalışmaması, grubun motivasyonunun yükseltilmesi, bireylerin ödüllendirilmesi, işin gerekliliğine inanç duyulması gerektiğini ifade etmişlerdir.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu çalışmada ortaokullarda sosyal kaytarma davranışlarının araştırılması amaçlanmıştır. Bu amaca ulaşmak için öğretmen görüşlerine başvurulmuş; öğretmenlerden okullarda karşılaşılan sosyal kaytarma davranışları, sosyal kaytarma davranışlarının nedenleri ve önlem önerilerini ortaya koyan veriler elde edilmiştir.

Öncelikle, yapılan analizler sonucunda okullarda öğretmenlerin çalışma grubu içinde, aynı görevi yapan diğer öğretmenlerle karşılaştırıldığında çabasını azaltma eğilimleri, görevi tamamlamada başkalarının uğraşlarına bağlı olarak daha az üretken olma eğilimleri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu ifadeler okullarda sosyal kaytarma olgusunun varlığını açıkça ortaya koymaktadır. Öğrencilerin yer aldığı etkinliklerde görev almak istemeleri ise bu noktada bir kaytarma davranışı sergilemediklerini ortaya çıkarmıştır.

Öğretmenlerin aynı görevi yapan diğer öğretmenlerle karşılaştırıldığında çabalarını azaltmaları, diğer öğretmenlerin işlerini yapıp yapmamalarına bağlı olarak performanslarını düşürmeleri, grubun diğer üyelerinin çalışmayacağına inanmaları halinde grup işlerinde görev üstlenmemeleri, bir sağlık problemi olmadığı halde mesleğine karşı gereken titizliği göstermeyip eğitimi önemsemeyip işten kaçmak amacıyla rapor almaları, grup içerisinde üzerine düşeni yapmaktan kaçınmaları, görevlerini ertelemeleri, çalışma arkadaşlarına göre daha az çaba harcamaları, görevlerinin büyük bir kısmını çalışma arkadaşlarının yapmalarını beklemeleri okullarda karşılaşılan sosyal kaytarma davranışları olarak tespit edilmiştir.

Öğretmenler grup içerisinde kendilerine ve başkalarına karşı herhangi bir tavır hissetmemeleri ve uyumlu bir grup içerisinde olduklarını belirtmelerine rağmen sosyal kaytarma davranışları tespit edilmiştir. Bu durumun sosyal kaytarma davranışlarının ortaya çıkmasına neden olabilecek durumların ortadan kaldırılmasında önemli bir faktör olabileceği düşünülmüştür. Bu bağlamda okullarda grup uyumunun arttırılmasını sağlayacak çalışmaların yapılması sağlanabilir. Bu çalışmalar kapsamında okul yöneticileri daha sıcak, arkadaşça bir ortam yaratabilir. Böyle ortamlarda çalışan öğretmenler işlerini daha severek yapabilirler. Okulun

amaçlarını gerçekleştirmek için işbirliği oluşturulabilir. Sosyal etkileşim artırılabilir. Öğretmenler yıllık yapılacak etkinliklere sene başında birlikte karar verebilirler.

Grupta çalışmayan kişilerin çalışır görünmesinin, grupta çalışan kişilere daha fazla yüklenilmesinin, gruptaki bir eksikliği diğer üyelerin kapatabileceğine inanılmasının, grup çalışmasında sonucun önemli olduğu düşünülerek açığın zorunlu olarak kapatılacağına inanılmasının, grup çalışmalarında çarkın çalışmayan dişleri çarka zarar verir düşüncesiyle hareket edileceğine inanılmasının, grup olarak tek bir görev üzerinde çalışıldığında bireysel katkıların önemli olmadığını düşünülmesinin sosyal kaytarmaya neden olabileceği bulgularına ulaşılmıştır.

Fark edilmenin önemli olduğu düşünüldüğü için çabaların gruptaki diğer çalışanların gösterdikleri çabalardan ayırt edilemez olduğuna inanıldığında motivasyonların düşüp sosyal kaytarmanın ortaya çıkacağını da söylemek mümkündür.

Öğretmenlerin belirli bir zaman sonra iş yapma isteklerinin azaldığı deneyimli öğretmenlerin görev almak istemedikleri, verilen görevleri erteledikleri tespit edilmiştir.

Grup üyelerinin görev ve sorumluluk bilincine sahip olmaları, gruptakilerin birbirine yakın derecede performans göstermeleri, gruptakilere kendi yetenek ve ilgilerine göre yapabilecekleri görevler verilmesi, alınan kararların arkasında durulması, grup üyelerinin azimle elinden geleni yapmaları, grubu ve işi kendi bireysel işleriymiş gibi sahiplenmeleri, hedeflerin net olarak belirlenmesi ve işin sonunda ne elde edileceğinin bilinmesi, grup uyumu, gönüllülük, birlik, beraberlik ve işbirliğinin sağlanması, gruptakilerin ön plana çıkmaya çalışmaması, grubun motivasyonunun yükseltilmesi, bireylerin ödüllendirilmeleri, işin gerekliliğine inanç duymalarının sağlanması halinde sosyal kaytarma davranışlarının önlenebileceği önerileri getirilmiştir. Bu durumda, okulların sosyal kaytarma sorununu olabildiğince azaltmak için, sosyal kaytarmayı azaltan faktörleri bir arada kullanmaları gerekmektedir. Grup içerisinde bireylerde meydana gelecek performans düşüşü, örgütün amaçlarına ulaşmasında olumsuz etkiler doğuracağından işgörenlerin motivasyonun yüksek tutulması ve grup içinde etkili iletişim şartlarının sağlanabilmesi bu davranışın daha az sergilenmesine neden olabilecek faktörlerdendir (Kafes & Kaya, 2017).

Paralel olarak Hoigaard ve Ingvaldsen'in (2006: 58) yaptıkları araştırma sonucunda da çaba ve performansın görünür olmasının algılanan sosyal kaytarmayı azalttığı belirlenmiştir. Bu çalışmada elde edilen sosyal kaytarmayı önlemeye yönelik önerilere benzer şekilde daha önce yapılan çalışmalarda, görevlerin görünür olmasının veya grup üyelerinin katkılarının tanımlanabilmesinin, sosyal kaytarma ile olumsuz yönde ilişkili olduğu bulunmuştur (Stark vd., 2007). George (1992) tarafından yapılan çalışmada, görev görünürlüğü ve göreve içsel yönden bağlı olma değişkenleri, sosyal kaytarma davranışı ile olumsuz yönde ilişkili bulunmuştur. Eikenhout (2004) tarafından yapılan çalışmada katılımcıların belirli bir görev üzerinde yaptıkları bireysel çalışmayı, çıktılarını toplu olarak gözükecek şekilde grup halinde çalışmaya çevirmeleri halinde performansın düştüğü gözlenmiştir. Ruel vd., (2003) tarafından yapılan araştırmanın sonuçlarına göre takımlarda bulunan bazı öğrencilerin kaytarmalarının takım performansı üzerinde olumsuz etkisi olduğu tespit edilmiş, kaytaran öğrencilerin daha çok bulunduğu takımların daha düşük sonuçlar elde ettiği görülmüştür. Sosyal kaytarmanın olduğu durumda öğrencilerin takımlarından memnun olmadıkları ve takım üyelerinin birbirlerine daha az güvendikleri tespit edilmiştir. Fang vd., tarafından (2007) yapılan çalışmada takım üyeleri sosyal kaytarmanın olduğunu düşünüyorlarsa, sosyal kaytarmanın olmadığını düşünen takım üyelerine göre çabalarını artırmakta ve daha yüksek performans göstermekte oldukları tespit edilmiştir. Boydak Özcan vd., (2020) yaptıkları araştırmanın sonuçlarına göre; okullarda sosyal kaytarma davranışının görüldüğü, öğretmenlerin bu

davranışları genellikle ortak görev ve çalışmaların olduğu durumlarda sergilediği ifade edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bir diğer sonuca göre sosyal kaytarma davranışını sergileyen ve sergilemeyen öğretmenlerin performansının azaldığı ifade edilmiştir. Ayrıca sosyal kaytarma davranışının önlenmesi için göreve teşvik edici yaklaşımlarda bulunmak, sürekli denetimin olması ve eşit görev dağılımının gerçekleşmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Bayram Candan'ın (2017) yapmış olduğu araştırma sonuçlarına göre öğretmenler tarafından okulda yapılan grup çalışmalarında en fazla gözlemlenen sosyal kaytarma davranışı grup çalışması esnasında cep telefonu ile meşgul olmasıdır. Öğretmenler tarafından en az sergilendiği düşünülen sosyal kaytarma davranışı ise gruptaki diğer kişileri oyalayarak çalışmalarına engel olma davranışlarıdır. Öğretmenlerin sosyal kaytarma davranışlarının önemli iki sonucu, çoğu işin belli öğretmenler tarafından yapılmasının beklenmesi ile gruptaki diğer öğretmenlerin daha fazla çalışarak durumu telafi etmek zorunda kalmasıdır. Öğretmenler sosyal kaytarma davranışlarının en çok verilen görevlerden kaynaklandığını, ders dışı işlere enerjilerinin kalmadığını düşünmektedirler. Araştırmaya göre sosyal kaytarmayı önlemek için gruplar öğretmenlerin ilgi ve yetenekleri dikkate alınarak oluşturulmalıdır.

Örgütlerin sosyal kaytarmayı azaltmak veya mümkünse yok edebilmek için kolaylıkla değerlendirebileceği faktörlerin başında grup kaynaşması ve grup büyüklüğü gelmektedir. Grup kaynaşmasını teşvik eden ve grupları olabildiğince küçük tutmaya çalışan örgütlerde sosyal kaytarma düzeyinin düşmesi beklenmektedir. Her ne kadar örgütlerde grup çalışanlarına birbirlerine bağımlı görevler verilmesi yönünde bir eğilim görülmekteyse de; karşılıklı bağımlı çalışmanın mümkün olduğunca azaltılması sosyal kaytarma ile baş etmede önemli bir adımdır (Liden vd., 2004). Ayrıca, örgütlerin iş ve grup tasarımlarını görevlerin ve amaçların çalışanlar açısından anlamlı ve önemli olacak şekilde yapılması halinde, algılanan sosyal kaytarmada azalma olduğu bulunmuştur (Liden vd., 2000; Spreitzer vd., 1997; akt; Ilgın, 2013). Çalışanlar işlerini ve grup misyonlarını önemli ve anlamlı gördükçe, daha az kaytarmakta ve hatta iş arkadaşlarının eksikliklerini telafi etme çabası içine girebilmektedirler (Williams & Karau, 1991). Bu çalışmada ulaşılan sonuçlar, bu noktalarda literatürü destekler niteliktedir.

Etik Kurul İzin Bilgileri

Çalışmanın verilerinin 2020 yılından önce toplandığı beyan edilmiştir.

Araştırmacıların Katkı Oranları Beyanı

Araştırma yazar tarafından gerçekleştirilmiştir.

Destek ve Teşekkür Beyanı

23. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı'nda sunulan bildiride yer alan ancak çalışmanın son halinde bir sorumluluğu bulunmayan Prof. Dr. Burhanettin DÖNMEZ'e değerli katkılarından dolayı teşekkürlerimi sunarım.

Çatışma Beyanı

Yazarın araştırma ile ilgili bir çatışma beyanı bulunmamaktadır.

KAYNAKÇA

Bayram Candan, D. (2017). *Ankara ili kamu ortaokullarında görev yapan öğretmenlerin sosyal kaytarma davranışları*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Boydak Özan, M., Gündüzalp, S., Yaraş, Z., & Polat, H. (2020). Eğitim kurumlarında sosyal kaytarma. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (36), 1-9. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/zgefd/issue/51749/540362>
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (3. baskı). Pegem Akademi.
- Coşkun, H. (2005). Beyin fırtınasında sosyal kimlik değişiminin üretkenlik üzerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*. 22(1), 79-94.
- Doğan, A., Bozkurt S, R., & Demir R. (2010). *Sosyal Kaytarma Davranışı İle Algılanan Görev Görünürlüğü Arasındaki İlişkinin İncelenmesine Yönelik Bir Araştırma*, 18. Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi, 20-22 Mayıs 2010, Adana, Türkiye.
- Eikenhout, N. R. (2004), *The effects of task structure and group target monetary incentives on social loafing*, Dissertation for the Degree of Doctor of Philosophy, Western Michigan University, USA.
- Fang, H. M., Liu, P. W., & Chang, C. Y. (2007). *An Experimental Study of the Factors Influencing Social Loafing in Cooperation Performance of Team Members*. International Conference on Business and Information, July 10-13, Tokyo, Japan.
- George, J. M. (1992). Extrinsic and intrinsic origins of perceived social loafing in organizations. *Academy of Management Journal*, 35(1), 191-202.
- Harcum, E. R., & Badura, L. L. (1990). Social loafing as responseto an appraisal of appropriate effort. *The Journal of Psychology*, 124(6), 629-637.
- Harkins, S. G., & Petty, R. E. (1982). Effects of task difficulty and task uniqueness on social loafing. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43(6), 1214-1229.
- Hoigaard R., & Ingvaldsen, R. P. (2006). Social loafing in interactive groups: the effects of identifiability on effort and individual performance in floorball. *The Online Journal of Sport Psychology*, 8(2), 52-63.
- Huguet, P., Charbonnier, E., & Monteil, J-M. (1999). Productivity loss in performance groups: people who see themselves as average do not engage in social loafing. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 3(2), 118-131.
- Ilgın, B. (2013). Toplumsal bir hastalık: sosyal kaytarma. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(3), 238-270.
- Johns, G. (1996). *Organizational behavior: understanding and managing life at work* (Fourth Edition). New York: Harper Collins College Publishers.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2008). *Günümüzde insan ve insanlar: sosyal psikolojiye giriş* (11. Basım). İstanbul: Evrim Yayınevi ve Bilgisayar San. Tic. Ltd.Şti.,
- Kanten, P. (2014). İşyeri nezaketsizliğinin sosyal kaytarma davranışı ve işten ayrılma niyeti üzerindeki etkisinde duygusal tükenmenin aracılık rolü. *Aksaray Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*. 6(1), 11-26.
- Kafes, M., & Kaya, Ş., D. (2017). Sosyal kaytarma davranışı üzerine yapılmış çalışmaların incelenmesi. *Türk & İslam Dünyası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(11), 227-245.

- Karau, S. J., & Hart, J. W. (1998). Group cohesiveness and social loafing: effects of a social interaction manipulation on individual motivation within groups. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 2(3), 185-191.
- Karau, S. J., & Williams, K. D. (1997). The effects of group cohesiveness on social loafing and social compensation. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 1(2), 156-168.
- Kidwell Jr., R. E., & Robie, C. (2003). Withholding effort in organizations: toward development and validation of a measure. *Journal of Business and Psychology*, 17(4), 537-561.
- Latane, B., Williams, K., & Harkins, S. (1979). Many hands make light the work: the causes and consequences of social loafing. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37(6), 822-832.
- Liden, R. C., Wayne, S. J., Jaworski, R. A., & Bennett, N. (2004). Social loafing: A field investigation. *Journal of Management*, 30(2), 285-304.
- Özgener, Ş., Demirtaş, Ö., & Ulu, S. (2013). *Kişi-Çevre Uyumu ile Sosyal Tembellik İlişkisinde Pozitif Psikolojik Sermayenin Aracı Rolü*, 1. Örgütsel Davranış Kongresi, Sakarya, 391-399.
- Robbins, S. P., & Judge, T. A. (2011). *Organizational behavior* (Fourteenth Edition). New Jersey: Global Edition, Pearson Education, Inc.
- Ruel, G. C., Bastiaans, N., & Nauta, A. (2003). Free-riding and team performance in project education, <http://som.eldoc.ub.rug.nl/FILES/reports/themeA/2003/03A42/03a42.pdf>
- Schermerhorn, Jr., J. R., Hunt, J. G., & Osborn, R. N. (2008). *Organizational behavior* (10th Edition). USA: John Wiley & Sons, Inc.
- Sığırı, Ü. (2006). Japonların kültürel özellikleri bağlamında; yönetsel, ekonomik ve sosyal süreçlerinin analizi. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(9), 29-47.
- Stark, E. M., Shaw, J. D., & Duffy, M. K. (2007). Preference for group work, winning orientation, and social loafing behavior in groups. *Group & Organization Management*, 32(6), 699-723.
- Williams, K. D., & Karau, S. J. (1991). Social loafing and social compensation: The effects of expectations of co-worker performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61, 570-581.
- Witte, E. H. (1989). Köhler rediscovered: the anti-ringelmann effect. *European Journal of Social Psychology*, 19, 147-154.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (5. Baskı). Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yüksel, Ö. (2006). *Davranış bilimleri*. Ankara: Gazi Kitabevi.



Galip ÖNER¹, Betül KAYA²

¹Erciyes Üniversitesi, galiponer@erciyes.edu.tr

²Erciyes Üniversitesi, kayabetul139@gmail.com

Geliş Tarihi/Received
31.10.2022

Kabul Tarihi/Accepted
27.12.2022

e-Yayım/e-Printed
31.12.2022

İKİ KERE FARKLI ÖĞRENCİLERE YÖNELİK BİLİM VE SANAT MERKEZİ ÖĞRETMENLERİNİN YAKLAŞIMLARININ İNCELENMESİ¹

Öz

Millî Eğitim Bakanlığına bağlı bilim ve sanat merkezlerinde sanat veya genel yetenek alanında özel yetenekli çocuklara yönelik öğretim desteği verilmektedir. Her ne kadar homojen bir grup olduğu varsayılrsa da her okulda karşılaşıldığı gibi bilim ve sanat merkezlerinde de farklı özel gereksinimlere sahip öğrenciler bulunmaktadır. Bu öğrenciler özel yeteneğine ek olarak sahip oldukları farklılıklar nedeniyle “iki kere farklı” olarak adlandırılmaktadır. Özel yetenekli öğrencilerin bu farklılıklarının öğretmenler tarafından bilinmesi ve buna göre öğrenme-öğretme sürecini tasarlaması bu öğrencilerin daha iyi kazanımlar elde etmesi için önemlidir. Bu araştırmanın odak noktasını ise her 25 çocuktan birinde görülmekte olan dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu oluşturmaktadır. Bu bağlamda araştırmanın amacı iki kere farklı öğrencilere yönelik bilim ve sanat merkezi öğretmenlerinin düşünce ve yaklaşımlarını ortaya koymaktır. Araştırmanın çalışma grubunu bir bilim ve sanat merkezinde görev yapmakta olan farklı branşlardan 20 öğretmen oluşturmaktadır. Nitel araştırma yöntemlerinden temel nitel araştırmanın kullanıldığı bu çalışmada veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Veriler nitel veri tekniklerinden betimsel ve içerik analizi kullanılarak çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin iki kere farklı öğrencilere ilişkin yeterli bilgiye ve uygulama yaklaşımına sahip olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: İki kere farklı, DEHB, özel yetenekli öğrenci, bilim ve sanat merkezi, öğretmenler

EXAMINATION OF SCIENCE AND ART CENTER TEACHERS' APPROACHES TO TWICE EXCEPTIONAL STUDENTS²

Abstract

Educational support is provided in science and art centers affiliated with the Ministry of National Education for gifted children in the field of art or general talent in Turkey. Students here receive education in homogeneous groups according to their art or general ability. Although the groups are homogeneous, it can be said that there are individual differences in these classes as in every school. The focus group of this research is students who are both gifted and have attention deficit and hyperactivity disorder. Because of these features, these students are called “Twice Exceptional”. It is important for an effective teaching process that teachers know the individual differences between two different students. In this context, the research aims to reveal the thoughts of the teachers working in the science and art center about twice exceptional students and their approaches to the teaching process. The study group of the research consists of 20 teachers from different branches. In this research, in which basic qualitative research, one of the qualitative research methods, was used, the data were collected through a semi-structured interview form. The data were analyzed by descriptive and content analysis, one of the qualitative data analysis techniques. As a result of the research, it was concluded that the teachers did not have sufficient knowledge and practice approaches to twice exceptional students.

Keywords: Twice exceptional, ADHD, gifted students, science and art center, teachers

¹Bu çalışmanın özeti 27 - 30 Ekim 2022 tarihleri arasında düzenlenen Uluslararası Eğitim ve Bilim Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

²This study was presented as an oral presentation at the International Education and Science Congress between 27 - 30 October 2022.

Öner, G., & Kaya, B. (2022). İki kere farklı öğrencilere yönelik bilim ve sanat merkezi öğretmenlerinin yaklaşımlarının incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (42), 87-109. <http://dx.doi.org/10.14582/DUZGEF.2022.194>

Öner, G., & Kaya, B. (2022). Examination of science and art center teachers' approaches to twice exceptional students. *Dicle University Journal of Ziya Gokalp Education Faculty*, (42), 87-109. <http://dx.doi.org/10.14582/DUZGEF.2022.194>

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

When K-12 education is examined in the world, it is seen that the educational environment from pre-school to the end of secondary education is typically a place where dozens of students of similar age come together and learn from a single teacher. However, in such environments, the diversity, interests, and demands of students in the classroom are generally ignored. On the other hand, teachers helplessly teach traditionally in classes of 30-40 people. In these classrooms, teachers teach students at the "intermediate" level of academic success. However, while this situation may meet the expectations of a group of students in the class, it may be incomprehensible to others, and as a result, some students may fall behind, while others may become frustratingly bored (Donovan & Cross, 2002, s. 17). To prevent this situation, it is recommended to use models and approaches such as inclusive education and differentiated education in the learning-teaching process in the literature.

The first foundations for different students to study in different classes and schools are based on institutions opened for individuals with disabilities. The education of people with disabilities in a separate environment dates back to the middle of the 18th century in Europe and the end of the 19th century in Turkey. Today, the most common type of institution for individual differences is special education schools. It can be stated that these schools are mainly for individuals with mental, visual, and auditory disabilities. However, another institution whose number has increased recently is the science and art centers in Turkey, which were created for gifted and talented people. The first systematic implementation of education for the gifted in the world dates back to the 14th-century Enderun School in the Ottoman Empire (Karabulut, 2020). However, today, as in many countries, gifted students do not have legal requirements such as students with disabilities, and most of these students do not have legal rights for an education that suits their abilities (Donovan & Cross, 2002, s. 23). For this reason, a significant part of these students complete their education life without being educated in schools for special talents. In Turkey, education for the gifted is largely carried out by the General Directorate of Special Education and Guidance Services under the Ministry of National Education. In this context, students nominated by classroom teachers at the primary school level are measured with standard intelligence tests, and those who get high scores are entitled to study at the Science and Art Center (BİLSEM) in addition to their school. Special talented students in psycho-motor or music can also be directed to BİLSEM. Special gifted children, who are unique in terms of both intellectual and personality development, differ from their peers with their features such as reasoning, making connections, learning quickly, understanding soft information, and commanding verbal information (Fonseca, 2011).

Gifted students are often associated with academic success. However, studies show that some gifted students experience failure. The main reason for this is that, as stated before, a learning-teaching process is not organized for these students in the classrooms and the students get bored and move away from the lesson and the school. In addition, they may experience problems in friendly relations. The fact that these students, who are currently experiencing problems only because of their special talents, encounter a different problem in addition to this, causes their existing problems to deepen. Children in this situation are called "twice exceptional" in the literature. The term doubly different is used to describe a group of students who are gifted or have a special ability as well as a special learning disability (Rizza & Morrison, 2007). In addition to special abilities, these students may have special learning difficulties such as autism spectrum disorder, language speech disorder, social-emotional development disorder, attention deficit, and hyperactivity disorder. The two different cases that constitute the basis of this study are gifted students with attention deficit and hyperactivity disorder (ADHD). The research, it is

aimed to examine the approaches of teachers working in the science and art center toward gifted students with ADHD and these students in the learning-teaching process.

Method

In this study, basic qualitative research, which is one of the qualitative research methods, was used. Merriam (2013) defined basic qualitative research as one of the qualitative research methods that try to understand and make sense of how people interpret their lives and experiences, and how they construct their world. The study group of the research consists of 20 teachers from 14 different branches working in science and art centers. Easily accessible case sampling, which is one of the purposive sampling methods, was used to determine the study group. Since there is only one active science and art center in the province where the research was conducted, this sampling method was preferred. The study group of the research consists of a total of 20 participants, 9 female, and 11 male. The data of the research were obtained through interviews, which is one of the qualitative data collection techniques. Glesne and Peshkin (1992) briefly described data analysis as a process of organizing and making sense. In the research, the data recorded with the audio recording were first transferred to the text and then analyzed by using descriptive and content analysis, one of the qualitative data analysis techniques.

Discussion and Conclusion

The following findings were obtained from this study, in which the opinions of teachers from different branches working in the science and art center about gifted students and two different students with attention deficit and hyperactivity disorder (ADHD) were examined. In the study, it was determined that science and art center teachers recognized the individual differences of their students through observation and activities in the learning-teaching process. It has also been determined that teachers take these individual differences of their students into account in the learning-teaching process. Accordingly, it has been revealed that teachers effectively benefit from individual differences in determining the teaching approach and in group work. In the study, it was revealed that teachers characterized gifted students with attention deficit and hyperactivity disorder with more negative characteristics such as being very active, having problems focusing, and losing their interest in the lesson quickly. Other results obtained from the research are as follows: Attention deficit and hyperactivity disorder negatively affect academic achievement; they have problems in friendship relations of two different students; Teachers see themselves as inadequate in recognizing two different students, but partially sufficient in working with them. In the current situation, it is stated in the literature that failure is a situation that can be encountered even for gifted students who do not have a special learning disability (Bell et al., 2015; DuPaul & Langberg, 2018; Fonseca, 2011; Hébert, 2011; Reis & McCoach, 2000; Reis & McCoach, 2002). In addition, failure may become even more inevitable for gifted students who have problems with focus and mobility. Donovan and Cross (2022) stated that if the learning-teaching process is not organized for students who can learn at a speed that exceeds typical classroom teaching, it may cause separation and failures.

GİRİŞ

Evrensel olarak gözlemlendiğinde eğitim ortamının okul öncesinden ortaöğretimin sonuna kadar tipik olarak yaşları benzer onlarca öğrencinin bir araya gelerek bir öğretmenden öğrenim aldıkları yerler olduğu görülmektedir. Ancak çoğu zaman sınıftaki öğrencilerin çeşitliliği, ilgi ve talepleri göz ardı edilmektedir. Dolayısıyla öğrenme-öğretme süreci öğretmenler tarafından daha çok akademik olarak “orta düzey” öğrencilere yönelik gerçekleştirilmektedir. Ancak bu durum sınıftaki bir grup öğrencinin beklentilerini karşılayabilirken diğerleri için anlaşılabilir ve bunun sonucunda bazı öğrenciler geride kalabilir, bazıları ise fazlaca sıkılabilirler (Donovan & Cross, 2002, s. 17). Bunun önüne geçebilmek için ise alanyazında farklılaştırılmış öğretim ve kapsayıcı eğitim gibi model ve yaklaşımlardan öğrenme-öğretme sürecinde yararlanılması önerilmektedir. Bunlardan biri olan farklılaştırılmış öğretim, en etkili öğrenmenin öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri, ilgi alanları ve öğrenme profillerindeki çeşitliliğin öğrenme-öğretme sürecine yansıtılmasıyla gerçekleştirilebileceğini savunan bir öğretim felsefesidir (Tomlinson, 2005, s. 263). Başka bir ifadeyle sınıftaki tüm öğrencilerin ihtiyaçlarına yanıt vermek amacıyla öğrenme-öğretme sürecinin farklılaştırılmasıdır. Farklılaştırma içerik, süreç, ürün, ortam (Sousa & Tomlinson, 2011) ve ölçme-değerlendirmede gerçekleştirilebilmektedir. Kapsayıcılık ise “öğrencilerin toplumsal olarak varoluşunu ve akademik olarak başarısını sınırlayan her türlü engeli ortadan kaldırmayı hedefleyen ve öğrencilerin bireysel farklılıklarına olumlu yanıt veren bir süreç ve yaklaşım.” (Öner, 2022, s.68) olarak tanımlanmaktadır. Bu bağlamda kapsayıcı eğitim yetenekleri ve gereksinimleri ne olursa olsun tüm öğrencileri kapsayan, aynı okullarda birlikte öğrenmelerini destekleyen ve kaliteli bir eğitimle buluşturulmasını sağlayan bir eğitim sistemidir (UNESCO, 2001; UNICEF, 2017). Hem kapsayıcı eğitim hem de farklılaştırılmış öğretim engel durumu fark etmeksizin tüm öğrencilerin birlikte aynı ortamda öğrenim görmesini esas almaktadır. Ancak hizmet öncesi veya hizmet içindeki öğretmenlerin kendilerini bu konuda yeterli görmemeleri (Davis, 2019; Harper, 2017; Morse, 2020; Muhanna, 2018; Odden, 2015; Tyler, 2021; Urban, 2013), sınıfların kalabalık olması, öğretim programının yoğunluğu gibi nedenlerle öğrenme-öğretme sürecinde bireysel farklılıkları yeterince dikkate almadıkları görülmektedir (Bayram, 2019; Fırat, 2021; Hacker Hadwin, 2017; Murdoch, 2019; Öner, 2022; Yıldırım, 2017). Farklı öğrencilerin farklı sınıf ve okullarda öğrenim görmesinin ilk temelleri özel eğitim altında engeli olan bireyler için açılan kurumlara dayanmaktadır. Engeli olanların ayrı bir ortamda öğrenim görmesi Avrupa’da 18. yüzyıl ortalarına Türkiye’de ise 19. yüzyıl sonlarına kadar dayanmaktadır (Özdemir, Çiftçi & Sayan, 2022). Günümüzde ise bireysel farklılıklara yönelik en yaygın kurum türü özel eğitim okul ve sınıflarıdır. Bu okulların ise ağırlıklı olarak zihinsel engeli olan bireyler için olduğu ifade edilebilir. Ancak son dönemlerde sayısı artan bir diğer kurum ise özel yetenekliler için oluşturulan Türkiye’deki ismiyle bilim ve sanat merkezleridir. Alanyazında üstün zekâlı, yetenekli, özel yetenekli gibi kavramlar birbirlerinin yerine kullanılabilir. Bu çalışmada Milli Eğitim Bakanlığının rapor ve yayınlarında (MEB, 2013; MEB, 2022) daha az kategorize edici olarak ifade edilen “özel yetenek” kavramı tercih edilmiştir.

Özel yeteneklilere yönelik eğitimin dünyada ilk kez sistematik bir şekilde uygulanması Osmanlı İmparatorluğu’nda 14. yüzyıla, Enderun Mektebi’ne kadar dayanmaktadır (Karabulut, 2020). Ancak günümüzde, birçok ülkede olduğu gibi, özel yetenekli öğrencilerin engeli olan öğrenciler gibi yasal gereksinimleri olmadığından bu öğrencilerin çoğu yeteneklerine uygun bir eğitim için yasal haklara sahip değildir (Donovan & Cross, 2002, s. 23). Bu nedenle bu öğrencilerin önemli bir kısmı özel yeteneklilere yönelik okullarda eğitim almadan öğrenim yaşantısını tamamlamaktadır. Türkiye’de ise özel yeteneklilere yönelik eğitim büyük ölçüde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından yürütülmektedir. Bu kapsamda, daha çok ilköğretim düzeyinde, sınıf öğretmenlerinin aday gösterdikleri öğrenciler standart zekâ testleri ile ölçülmekte, yüksek puan alanlar kendi okuluna

ek olarak Bilim ve Sanat Merkezinde (BİLSEM) öğrenim görmeye hak kazanmaktadırlar. Psiko-motor veya müzik alanında özel yetenekli öğrenciler de BİLSEM'e yönlendirilebilmektedir. Hem entelektüel hem de kişilik gelişimi açısından benzersiz olan özel yetenekli çocuklar akıl yürütme, bağlantı kurma, hızlı öğrenme, soyut bilgileri anlama, sözel bilgilere hâkimiyet gibi özellikleriyle akranlarından ayrılmaktadırlar (Fonseca, 2011).

Özel yetenekli öğrenciler çoğu zaman akademik başarıyla özdeşleştirilirler. Ancak yapılan çalışmalar (Batdal Karaduman, 2013; Bell vd., 2015; DuPaul & Langberg, 2018; Fonseca, 2011; Hébert, 2011; Reis & McCoach, 2000; Reis & McCoach, 2002) Özel yetenekli öğrencilerin bir bölümünün başarısızlık yaşadığını göstermektedir. Bunun başlıca nedeni ise daha önce belirtildiği gibi sınıflarda bu öğrencilere yönelik bir öğrenme-öğretme sürecinin düzenlenmemesi ve öğrencilerin sıkılarak dersten ve okuldan uzaklaşmasıdır. Özel yetenekli öğrencilerle ilgili bilinen bir diğer yanlış ise arkadaşlık ilişkilerinde çok az sorun yaşadıklarına ilişkindir (Fonseca, 2011). Bu öğrenciler kendilerine has özellikleriyle akranlarından önemli ölçüde farklılaştıklarından sosyal ilişkilerinde de problemler yaşayabilmektedirler. Hâlihazırda yalnızca özel yetenekli olduklarından dolayı problem yaşayan bu öğrencilerin buna ek olarak farklı bir problemle daha karşılaşması mevcut problemlerinin daha da derinleşmesine yol açmaktadır. Bu durumda olan çocuklar ise alanyazında iki kez istisnai veya iki kere farklı olarak adlandırılmaktadır. Uzun bir süredir “Öğrenciler hem özel yetenekli hem de öğrenme güçlüğü olabilir mi?”, “Özellikleri nelerdir?” ve “İhtiyaçları nasıl karşılanabilir?” gibi sorulara yanıt aranmaktadır (Baum, 2004, s. 1). İki kere farklı terimi özel bir yeteneğinin yanı sıra özel bir öğrenme güçlüğü olan bir grup öğrenciyi tanımlamak için de kullanılır (Rizza & Morrison, 2007). Özel yeteneğin yanı sıra bu öğrencilerde otizm spektrum bozukluğu, dil konuşma bozukluğu, sosyal duygusal gelişim bozukluğu, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu gibi özel öğrenme güçlükleri görülebilmektedir. Bu araştırmada esas teşkil eden “iki kere farklı” olgusu ise dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu (DEHB) olan özel yetenekli öğrencilerdir. DEHB vakalarına ilişkin ilk tanımlamalar Melchior Adam Weikard'ın 1775'te Almanca olarak yayınladığı ders kitabına dayanmaktadır (Barkley, 2018). Ancak 20. yüzyıl başlarından itibaren gerçekleştirilen çalışmalar DEHB ile ilgili daha detaylı bilgilere ulaşılmasını sağlamıştır. DEHB'li özel yetenekli öğrencilerin başlıca özellikleri “bir konuya dikkat verdiklerinde başka bir konuya geçmekte zorluk yaşama, zamansız hareket etme ve konuşma, rutinlerden sıkılma ve reddetme, topluma uyum sağlayamama ve inatçılık gösterme, çalışan belleği yeterince kullanamama, daha az sistematik düşünme” (Yılmaz-Yenioğlu & Melekoğlu, 2021, s. 1000) şeklindedir. DEHB'li özel yetenekli öğrenciler normal gelişim gösteren ve yalnızca özel yeteneği bulunan öğrencilere göre akademik başarı, sosyal ilişkiler gibi durumlarda daha hassas gruplar oldukları bilinmektedir. Bu öğrencilerin öğrenme-öğretme sürecinde daha fazla ilgi ve desteğe ihtiyaçları bulunmaktadır. Dağlıoğlu (2010) ve Sağlam & Polat (2020) özel yetenekli öğrencilerin eğitiminde öğretmen rolünün önemine dikkat çekmişlerdir. Hâlihazırda özel yeteneğinin yanı sıra özel bir öğrenme güçlüğü bulunan öğrenciler için ise öğretmen faktörünün daha da bir önem taşıdığı söylenebilir. Bu kapsamda araştırmada bilim ve sanat merkezinde görev yapmakta olan öğretmenlerin DEHB'li özel yetenekli öğrencilere ve bu öğrencilere yönelik öğrenme-öğretme sürecindeki yaklaşımlarının incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu kapsamda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- BİLSEM öğretmenlerinin özel yetenekli öğrencilerin bireysel farklılıklarını tanımaya yönelik stratejileri nelerdir?
- Öğretmenler öğrenme-öğretme sürecinde bireysel farklılıklardan nasıl yararlanmaktadırlar?
- Öğretmenlerin iki kere farklı öğrencilere yönelik düşünceleri nelerdir?
- Öğretmenlerin iki kere farklı öğrencilere yönelik uygulamaları nelerdir?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bilim ve sanat merkezi öğretmenlerinin özel yetenekli ve aynı zamanda dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğuna sahip iki kere farklı öğrencilere ve onlara yönelik yaklaşımlarının incelendiği bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan temel nitel araştırma kullanılmıştır. Merriam (2013) temel nitel araştırmayı insanların yaşamlarını ve deneyimlerini nasıl yorumladıklarını, dünyalarını nasıl inşa ettiklerini anlamaya ve anlamlandırılmaya çalışan nitel araştırma yöntemlerinden biri olarak ifade etmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu bilim ve sanat merkezlerinde görev yapmakta olan 14 farklı branştan toplamda 20 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılmıştır. Kolay ulaşılabilir durum örnekleme araştırma hız ve pratiklik kazandıran, araştırmacının diğer örnekleme yöntemlerini kullanma olanağı bulunmayan durumlarda kullanılır (Yıldırım & Şimşek, 2018). Araştırmanın gerçekleştirildiği ilde aktif yalnızca bir bilim ve sanat merkezi bulunması nedeniyle bu örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Tablo 1’de çalışma grubuna ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Tablo 1. Çalışma Grubuna İlişkin Bilgiler

Rumuz	Cinsiyet	Branş	Mesleki Deneyim	Kurumda Çalışma Süresi	Lisansüstü Eğitim Durumu
Şaziye	Kadın	Bilişim Teknolojileri	19 yıl	13 yıl	Doktora Öğr.
Aylin	Kadın	Görsel Sanatlar	20 yıl	11 yıl	Yüksek Lisans
Erman	Erkek	Matematik	25 yıl	7 yıl	Doktora
Ergin	Erkek	Türkçe	17 yıl	4 yıl	Yüksek Lisans Öğr.
Naime	Kadın	Tarih	27 yıl	12 yıl	Yüksek Lisans
Sadullah	Erkek	Felsefe Grubu	24 yıl	12 yıl	Yüksek Lisans
Veli	Kadın	Fizik	11 yıl	6 yıl	Doktora
Osman	Erkek	Görsel Sanatlar	21 yıl	3 yıl	Yüksek Lisans
Tuana	Kadın	Bilişim Teknolojileri	16 yıl	4 yıl	Yüksek Lisans
Ümit	Erkek	Biyoloji	21 yıl	7 yıl	Yüksek Lisans
Aden	Kadın	Sınıf Öğretmeni	19 yıl	3 yıl	Yüksek Lisans
Türkan	Kadın	Müzik	16 yıl	1 yıl	Yüksek Lisans
Ümran	Kadın	Sınıf Öğretmeni	21 yıl	6 yıl	Yüksek Lisans
Sait	Erkek	Biyoloji	20 yıl	4 yıl	Yüksek Lisans
Merih	Erkek	Coğrafya	28 yıl	1 yıl	Lisans
Serkan	Erkek	Matematik	19 yıl	3 yıl	Yüksek Lisans
Ercan	Erkek	Fen Bilgisi	19 yıl	9 yıl	Yüksek Lisans
Mahmut	Erkek	Fen Bilgisi	20 yıl	7 yıl	Yüksek Lisans
Ebrar	Kadın	İngilizce	21 yıl	7 yıl	Yüksek Lisans
Metin	Erkek	Kimya	19 yıl	6 yıl	Yüksek Lisans

Araştırmanın çalışma grubunu 9’u kadın 11’i erkek olmak üzere toplamda 20 katılımcı oluşturmaktadır. Katılımcıların mesleki deneyim ortalaması 20,15, görev yaptıkları BİLSEM’deki deneyimlerinin ortalaması ise 6,3’tür. Son olarak katılımcıların yalnızca biri lisans mezunuyken diğerlerinin tamamı lisansüstü eğitim görmekte veya mezun durumdadır.

Veri Toplama Aracı ve Süreci

Araştırmanın verileri nitel veri toplama tekniklerinden biri olan görüşmeler yoluyla elde edilmiştir. Bu kapsamda araştırmacılar tarafından 10 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış bir görüşme formu (Ek. 1) hazırlanmıştır. Hazırlanan form özel eğitim alanında çalışan bir doktor öğretim üyesinin incelemesine sunulmuştur. Alan uzmanı özel yeteneklilere ilişkin çalışmaları bulunduğu ve üniversitede özel öğrenme güclüğü derslerine girdiği için bu konuda yetkin olduğu söylenebilir. Uzman görüşü sonrasında özel yetenekli ve DEHB tanısı bulunan öğrencilerin “İki Kere Farklı” nitelendirilmesi uygun görülmüş ve bu kavrama ilişkin soruların yeniden düzenlenmiştir. İnceleme sonucunda diğer katılımcıların görev yaptıkları kurumda sosyal bilgiler öğretmeni olarak çalışan ve alanında doktora öğrenimine devam eden bir öğretmen ile pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Pilot görüşme sonucunda yeterli veri alınamayan sorular yeniden yapılandırılarak forma son şekli verilmiştir. Sonrasında etik kurul süreci başlatılmış 30.11.2021 tarihinde onay alınmıştır. Onayın ardından İl Milli Eğitim Müdürlüğüne yapılan yasal izin süreci ise 07.02.2022 tarihinde sonuçlanmıştır. Onayın alınmasını takiben ilgili kurumda görev yapan öğretmenlerle görüşmeler için randevular alınmış ve görüşmelerin tümü öğretmenlerin görev yaptıkları okulda yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Araştırmada geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları kapsamında uzman görüşlerinden yararlanılmış, bulgular katılımcılardan elde edilen doğrudan alıntılarla desteklenmiş ve katılımcı teyidi alınmıştır. Guba (1981, s. 86) araştırmasında güvenilirliğe ilişkin amaçlı örneklem kullanımını ve yoğun/zengin betimlemenin yapılmasını önermiştir. Bu araştırmada da amaçlı örneklemin kullanılması ve sürecin detaylı olarak ifade edilmesi güvenilirliğe ilişkin yapılan çalışmalardır. Son olarak araştırmanın kod ve temalarının oluşturulmasında Miles ve Huberman’ın (1994) [Güvenirlik= Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)] formülü kullanılmış araştırmacılar arasındaki uyum oranı %80 üzeri olarak belirlenmiştir.

Veri Analizi

Veri analizi bir süreçtir. Merriam ve Tisdell (2016) veri analizini katılımcıların ifade ettikleriyle araştırmacının deneyimlerinin önce birleştirilmesini ardından ise azaltılarak yorumlanması olarak ifade etmişlerdir. Miles ve Huberman (1994) veri analizinin içeriğinin verilerin toplanması, teşhiri, azaltılması ve sonuçların betimlenmesi ve doğrulanması olarak dört aşamalı interaktif bir süreç olarak açıklamışlardır. Araştırmada veriler ses kaydı ile toplanmış ve transkriptasyonu gerçekleştirilmiştir. Metinler ses kayıtları tekrar dinlenilerek kontrol edilmiştir. Daha sonra ilk kodlar oluşturulmuştur. İki araştırmacının elde ettikleri kodlar karşılaştırılmıştır. Daha sonra kodlar azaltılarak temalar oluşturulmuştur. Ardından temalar betimlenmiş ve tekrar araştırmacıların gözden geçirmeleriyle rapora yansıtılmıştır. Glesne ve Peshkin (1992) ise veri analizini kısaca bir düzenleme ve anlamlandırma süreci olarak belirtmişlerdir. Araştırmada nitel veri analiz tekniklerinden betimsel ve içerik analizi birlikte kullanılarak çözümlenmiştir. Bazı sorulara ilişkin temalar alanyazından daha öncesinde elde edildiğinden betimsel analiz kullanılırken bazı sorulara ilişkin verilere ait temalar içerik analiziyle ulaşılmıştır. Bu nedenle iki analiz tekniğinden de yararlanılmıştır.

Araştırma Etiği

Çalışmada araştırma ve yayın etiğine uyulmuş ve araştırma için Erciyes Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulundan etik onay alınmıştır (Tarih: 30.11.2021, Başvuru No: 451). Katılımcılarla görüşme için önce randevu alınmış ardından ise katılımcılara bilgilendirilmiş onam formu sunulmuş araştırmanın süreci ve hakları doğrultusunda bilgilendirme yapılmıştır.

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde bilim ve sanat merkezlerinde görev yapmakta olan öğretmenlerle, iki kere farklı öğrencilere ilişkin yapılan görüşmelerden elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Bulgular tablolarda önce frekans ve yüzde değerleriyle betimlenmiş daha sonra tablo altlarında doğrudan alıntılarla desteklenerek özetlenmiştir.

Katılımcıların BİLSEM öğrencilerinin bireysel farklılıklarını tanıma yollarına ilişkin bulgular Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Katılımcıların BİLSEM Öğrencilerinin Bireysel Farklılıklarını Tanıma Yolları

Bireysel Farklılıkları Tanıma Yolları	n/f	%
Tanıdığını Düşünme	19 (n)	95
Gözlem yoluyla	14	
Ders içi etkinlikler yoluyla	6	
Öğrencilerle birebir iletişim kurarak	6	
Öğrencilerle ders dışı vakit geçirerek	6	
Okul yöneticileri yoluyla	1	
Veliler yoluyla	1	
Tanımadığını Düşünme	1 (n)	5
Okulda sorumlu olunan öğrenci grubunun/sayısının fazla olması nedeniyle	1	
Toplam	20 (n)	100

Tablo 2’de belirtildiği üzere katılımcıların %95’i öğrencilerinin bireysel farklılıklarını tanıdıklarını düşünmektedirler. Öğretmenlerin öğrencilerini tanıma yollarının başında ise gözlem geldiği görülmektedir. Öğrencilerinin bireysel farklılıklarını gözlem yoluyla tanıyabildiğini ifade eden Ergin “*Bilim ve sanat merkezindeki öğrencilerimizin yani bireysel farklılıklarını gözlemliyorum bunu gözlem formlarıyla da kayıt altına alıyorum. Öğrencilerimiz işte burada genel olarak benzer özellikler gösteriyorlar.*” demiştir. Mahmut ise “*Bireysel farklılıkları genelde ders içerisinde gözlemleyerek bulabiliyoruz. Eğer farklı bir durum varsa idare tarafından veya veli tarafından bilgilendirme suretiyle öğreniyoruz.*” şeklinde öğrencileri tanıma yollarını ifade etmiştir. Öğrencileri tanımak için derslerinde farklı etkinlikler kullandığını ifade eden Aden “*Olabilirdiğince bir birinden farklı disiplinlerle ilgili farklı etkinlikler seçmeye çalışıyorum. İşte Türkçeden de fenden de matematikten de tasarımla ilgili de böyle farklı etkinlikler seçtikçe etkinlik sırasında çocuğun vermiş olduğu tepkiler, katılımı bunlar çocuğun işte şey bireysel farklılıklarını ortaya çıkarıyor.*” demiştir.

Tablo 2 ve öğretmenlerden elde edilen doğrudan alıntılar incelendiğinde öğretmenlerin gözlem başta olmak üzere çeşitli yollarla öğrencilerinin bireysel farklılıklarını tanıdıklarını görülmektedir. Tablo 3’te ise katılımcıların bu bireysel farklılıklardan öğrenme-öğretme sürecinde yararlanıp yararlanmadıklarına ilişkin bulgular gösterilmektedir.

Tablo 3. Katılımcıların Öğrenme-Öğretme Sürecinde Bireysel Farklılıklardan Yararlanma Durumları

Öğrenme-Öğretme Sürecinde Bireysel Farklılıklardan Yararlanma	n/f	%
Yararlanma	17 (n)	85
Öğrenme-öğretme sürecini düzenlemede	8	
Ders içi etkinliklerde görev dağılımını gerçekleştirmede	7	
Grup çalışmalarında	7	

Öğrenme-Öğretme Sürecinde Bireysel Farklılıklardan Yararlanma	n/f	%
Yararlanmama	3 (n)	15
İlgili dersin içeriğinin buna elverişli olmaması	1	
Ders saatlerinin az olması	1	
Öğrenme ortamının elverişsiz olması	1	
Toplam	20 (n)	100

Tablo 3'e göre katılımcıların %85'i öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerinin bireysel farklılıklarını işe koştuklarıdır. Katılımcılar bireysel farklılıklardan öğretim yaklaşımını belirlemede, grup çalışmalarında ve görevlendirmelerde yararlanmaktadırlar. Öğretim sürecini bireysel farklılıklara göre düzenlediğini belirten Serkan "Yani onların seviyelerine göre uygun sorular sorarak o şekilde geri dönütler alarak eğitim ve öğretim sürecini yürütmeye çalışıyoruz." demiştir. Konuya ilişkin Sadullah ise şunları ifade etmiştir:

"Bir etkinliğimiz var diyelim, çoklu görevler vermeye çalışıyoruz. İşte birisi bilişim teknolojileri kullanmaya dönük bir konuya ilişkin bilişim teknolojilerini kullanarak bir çalışma hazırlarken bir başka öğrenci akademik araştırma yaparak bir sunum hazırlayabiliyor. Ya da bir başkası senaryo yazma yeteneği güçlü olan öğrenciye o konuya ilişkin senaryo yazma görevi veriyoruz ve böylece bireysel farklılıkları farklılıklarını kullanabilecekleri ortam sağlamaya çalışıyoruz."

Bir diğer katılımcı olan Sait ise BİLSEM'lerde kullanılan içeriği bireysel farklılıklara yönelik düzenlediklerini şöyle açıklamıştır:

"Bizim yaklaşık on on beş tane modülümüz var. Bu modüllerin içerisinden biz mesela o çocuğun ilgisine alakasına merakına yakınlığına göre modülümüzü belirleyip ders planını ona göre gerçekleştirebiliriz. Mesela şöyle söyleyeyim; ÖYG guruplarımızın bir tanesinde ben modül olarak onların canlılara ilgisinden dolayı canlılar dünyasını bir modül olarak belirleyebiliyorum. Ama diğer taraftan başka bir grup öğrencim var onların biraz daha polisiye ilgili şeylere merakı var. Onlara da adli tıp modülünü belirleyebiliyoruz. Dolayısıyla biz o çocukların kişisel gelişim dönemlerini farklılıklarını yakalayıp da aslında onlara yönelik bir eğitim modeli geliştirebiliyoruz veya müfredatı belirleyebiliyoruz."

Öğrencilerinin bireysel farklılıklarından grup çalışmalarında yararlandığına vurgu yapan Aden ise bu durumu "Yani mesela grup çalışmalarında çok faydalı oluyor. Mesela bireysel farklılıkların olması o grubu zenginleştiriyor. ... Yani mesela o çocuğa grup çalışmasında kendi bilgi düzeyine yakınlığına uygun görevler vermeye gayret ediyorum." demiştir.

Tablo 3 ve öğretmen görüşleri BİLSEM öğretmenlerinin öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerinin bireysel farklılıklarından yararlandıklarını göstermektedir. BİLSEM'lerde sabit bir öğretim programı bulunmadığından, öğretmenlerin içeriği ve bu içeriğe yönelik yöntem ve teknikleri kendilerinin seçmesi dolayısıyla öğrenme-öğretme sürecinde bireysel farklılıkların dikkate alındığı söylenebilir. Nitekim Tablo 4'te ifade edilen bulgular da bu durumu destekler niteliktedir.

Tablo 4. Katılımcıların Öğrenme-Öğretme Sürecini Farklılaştırma Durumları

Öğrenme-Öğretme Sürecini Farklılaştırma Durumu	n/f	%
Farklılaştırma Gerçekleştirme	20 (n)	
Süreci Farklılaştırma		
Öğrencilere uygun etkinlikler hazırlama	10	29

Öğrenme-Öğretme Sürecini Farklılaştırma Durumu	n/f	%
Farklı yöntem ve teknikler kullanma	6	18
Öğrenci seviyelerine göre anlatım düzeyi oluşturma	6	18
Farklı öğretim materyalleri kullanma	2	6
Ürünü Farklılaştırma		
Öğrencilerin ilgi düzeyine göre ödevlendirmeler yapma	6	18
İçeriği Farklılaştırma		
Konuları öğrenci düzeyine göre belirleme	4	11
Toplam	34 (f)	100

Tablo 4'e göre katılımcıların tamamı öğrenme-öğretme sürecini farklılaştırdıkları görülmektedir. Ancak katılımcıların farklılaştırmayı öğrencilere uygun etkinlikler hazırlama ve farklı yöntem-teknikleri kullanma şeklinde daha çok süreci farklılaştırma şeklinde gerçekleştirdikleri belirlenmiştir. Katılımcıların yalnızca bir kısmı ürünü ve içeriği de farklılaştırdıklarını ifade etmişlerdir. Katılımcılardan Ümit öğretmen süreci nasıl farklılaştırdığını şu şekilde açıklamıştır:

“Yani misal şey oluyor bazen etkinlikleri bile ona bağlı olarak planlayabiliyoruz. Yani mesela etkinlik bir konuyla alakalı olabiliyor, onun temellerini veriyoruz ama o esnada öğrencilerin başka bir konuyla alakalı merakları oluyor, soruları oluyor, ilgileri oluyor ya da konuyu kavramada çok ileri veya çok geri bir düzeyde olabiliyorlar o zaman etkinliği hemen ona göre revize edebiliyoruz.”

Benzer şekilde Ümran da öğrencilerin anlık dinamiklerine göre etkinlikleri farklılaştırdığını “*O anda bile, dersin içerisinde anlık değiştirebiliyoruz etkinliği. Grubun ve öğrencilerin dinamiğine göre. Öğrencinin ilgi ve yeteneğine göre. Öğrencileri kesinlikle baskılamıyoruz etkinlikler noktasında, verdiğimiz etkinliği yapmak istemediğinde farklı bir etkinliğe yönlendirebiliyoruz.*” şeklinde ifade etmiştir. Tuana ise farklı öğrenme hızlarına sahip öğrencilere ek görevler verdiğini şu şekilde açıklamıştır:

“Tabii illaki mesela özellikle çok ciddi yetenekli olan çocuklar çok daha hızlı aktiviteleri yaptıkları için onlara özel olarak ekstra farklı görevler veriyorum. İsteğe bağlı olarak evde de yapabilirsiniz diyorum. Veya eğer sınıfta fazladan zamanınız kalırsa diğer etkinliklerden de yapabilirsiniz diyorum. O çocuklar diğerlerine göre iki üç kat daha ilgili ve yetenekli oldukları için daha güzel projeler çıkartıyorlar ortaya. Hatta ben görev vermediğim halde evlerinde kendiler de proje geliştirip getirebiliyorlar.”

Diğer katılımcılardan farklı olarak içerikte farklılaştırma gerçekleştirdiğini ifade eden Naime ise bunu nasıl gerçekleştirdiğini şöyle ifade etmiştir:

“Çocuklar yapı olarak da zaten ilgisini çekmediklerini neyle ilgilendiklerini doğrudan ifade ediyorlar. Mesela hani tarih diyoruz çok geniş bir alan. Türk tarihi, dünya tarihi onlar zaten hemen bir şey istiyorlar zaten o zaman mesela gruplar arasında bile farklılıklar yeri geldiğinde yapıyoruz. Ama grup içinde farklı olduğu zaman şöyle hani diyorum ki tamam senin istediğin konuyu bu hafta ama başka bir arkadaşımızınkini gelecek hafta gibi hani orda hepsine fırsat vermeye çalışıyoruz.”

Tablo 4 ve katılımcı görüşleri incelendiğinde öğretmenlerin derslerinde farklılaştırmadan yararlandıkları görülmektedir. Ancak içerik, süreç, ürün, ortam gibi farklılaştırma türlerinden daha çok süreç farklılaştırmayı kullanmaktadırlar. Öğrenci sayısının görece az olması ve

standart bir ölçme ve değerlendirmeye sahip olunmaması dolayısıyla BİLSEM öğretmenlerinin öğrenme-öğretme sürecini diğer kurumlardaki öğretmenlere göre daha kolay farklılaştırdıkları söylenebilir. Ancak bu araştırmanın odak noktası olan dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğuna sahip özel yetenekli öğrencilere yönelik öğrenme-öğretme sürecinde bir farklılaştırma gerçekleştirmek için bu öğrencilere yönelik farkındalıklarının ve bilgilerinin bulunması gerekmektedir. Katılımcıların iki kere farklı olarak nitelendirilen bu öğrencilerin özelliklerine ilişkin görüşlerinden elde edilen bulgular Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. Katılımcılara Göre İki Kere Farklı Öğrencilerin Ayırt Edici Özellikleri

İki Kere Farklı Öğrencilerin Ayırt Edici Özellikleri	f	%
Olumsuz nitelendirme	31	90
Çok fazla hareketlilik gösterme	7	
Odaklanma sorunu yaşama	7	
Derse karşı ilgisini hızlı kaybederek sıkılma	4	
Uyum problemi yaşama	3	
İçe kapanık olma	3	
Göz temasından kaçınma	1	
Kurallara uymada isteksizlik	1	
Sık sık sorular sorma	1	
Anlamsız sorular yöneltme	1	
İlgisiz görünme	1	
Sürekli işlerde başarısız olma	1	
Kendini yalnız hissetme	1	
Olumlu nitelendirme	4	10
İlgili olduğu konuya çok iyi odaklanma	2	
Hızlı algılayabilme	1	
Çok zeki	1	
Toplam	35	100

Tablo 5 incelendiğinde katılımcıların tamamına yakını özel yetenekli, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğuna sahip öğrencileri olumsuz özellikleriyle ifade ettikleri görülmektedir. Olumsuz olarak ifade edilen özelliklerinin başında ise çok fazla hareketli olma, odaklanma sorunu yaşama ve derse karşı ilgisini hızlı kaybetme gelmektedir. İki kere farklı öğrencilerin özelliklerini Erman “*Bu öğrenciler çok hareketliler ve hemen hareket ihtiyacı hissedebiliyorlar. Genelde benim öğrendiğim, yani anlatılanlardan ve derslerden aldığımız izlenimler bu yönde. Ders içerisinde hızlı bir şekilde sıkılma ve hareketlilik gösteriyorlar.*” şeklinde ifade etmiştir. Ergin ise “*... çabuk sıkılıyor ve dikkatini yoğunlaştırmakta zorlanıyor. Tekrardan hoşlanmıyor ve farklı şeylerle uğraşmak istiyor. Bir etkinliğe ders boyu konsantre olmakta zorlanıyor.*” şeklinde özel yetenekli DEHB öğrencilerinin özelliklerini sıkılma ve odaklanma boyutlarından ifade etmiştir.

İki kere farklı öğrencilerle baş etmenin güçlüğü Ebrar “*...ikinci sınıftan itibaren tanıdığım öyle bir öğrencim var. Şu an yedinci sınıf. Çok zeki, aşırı zeki bir çocuk ama yani işte ikinci sınıftayken fiziksel olarak onu şey yapamıyorduk, hâkim olamıyorduk.*” diye belirtmiştir. Bu öğrencilere yönelik katılımcıların öğrenme-öğretme sürecindeki yaklaşımlarına ise Tablo 6’da yer verilmiştir.

Tablo 6. Katılımcıların İki Kere Farklı Öğrencilere Yönelik Yaklaşımları

İki Kere Farklı Öğrencilere Yönelik Yaklaşım	f	%
Öğretim Üzerinden		
Derslerde öğrencinin ilgisini çeken içeriklere yer verme	11	33
Farklı yöntem ve tekniklere yer verme	5	15
Bireysel çalışmalara yönlendirme	1	3
Derse karşı motive etme	1	3
Sorumluluk verme	1	3
Davranış Üzerinden		
Anlayışlı olma	3	9
Empati kurma	2	6
Sohbet etme	2	6
Hoşgörülü olma	1	3
Pozitif ayrımcılıkta bulunma	1	3
Sabırlı olma	1	3
İşbirliği Üzerinden		
Ailesiyle iletişim içinde olma	2	6
Diğer öğretmenlerle iletişim içinde olma	1	3
Rehberlik birimi ile iletişim içinde olma	1	3
Toplam	33	99/100

Tablo 6'ya göre katılımcıların iki kere farklı öğrencilere yönelik yaklaşımlarının öğretim, davranış ve işbirliği olmak üzere üç kategoride olduğu ancak daha çok öğretim üzerinden bir yaklaşım gösterdikleri görülmektedir. Katılımcıların bu öğrencilere yönelik derslerde ilgilerini çeken içeriklere yer verme ile farklı yöntem ve tekniklere kullanma gibi daha çok öğretim boyutundan yaklaşım sergiledikleri belirlenmiştir. Davranış boyutundan ise katılımcılar bu öğrencilere karşı anlayışlı ve empati içerisindedirler. İki kere farklı öğrencilere yönelik öğretim ve davranış üzerinden bir yaklaşım gerçekleştirdiğini ifade eden Aden şunları ifade etmiştir:

“Evet, şimdi bu çocuklar öğretmeni çok zorluyorlar gerçekten yani. Zor öğrenciler bunlar gerçekten. Ama şöyle bir şey; onlara böyle kendi ilgi alanlarından yola çıkarak ulaşmaya çalışıyorum. Mesela onun ilgi duyduğu alan neyse onunla ilgili etkinlikler veya onunla ilgili bir sohbet gerçekleştiriyorum. Bazen her çocukla ilgili etkinlik de oluşturma şansınız da olmuyor o sınıfta ama onunla o konuda bir sohbet ortamı yaratmaya çalışıyorum ki hani onu kazanabileyim diye.”

Tablo 6'dan hareketle katılımcıların iki kere farklı öğrencilere ilişkin yaklaşımlarının daha çok derslerde onların ilgisini çekebilecek içerik ve yöntemlere yer vermeyle sınırlı olduğu görülmektedir. Bu bulguları Tablo 7'de verilen bulgularında desteklediği görülmektedir.

Tablo 7. İki Kere Farklı Öğrencilere Yönelik Kullanılan Strateji, Yöntem ve Teknikler

İki Kere Farklı Öğrencilere Yönelik Stratejiler	f/n	%
Strateji, Yöntem ve Teknikler	14 (n)	70
Duyusal etkinliklere yer verme	2	
Düzeylerine göre sorular yöneltme	2	
Yaparak ve yaşayarak öğrenme	2	
İlgi alanlarına göre yönlendirme	2	

İki Kere Farklı Öğrencilere Yönelik Stratejiler	f/n	%
Sorumluluk verme	2	
Beyin fırtınası	1	
Birebir ilgilenme	1	
Çoklu zekâ kuramı	1	
Ek görevler verme	1	
Farklılaştırılmış öğretim	1	
Grup çalışmaları	1	
Proje tabanlı öğrenme	1	
Teşvik edici konuşmalar gerçekleştirme	1	
Herhangi bir stratejisi bulunmama	6 (n)	30
Toplam	20 (n)	100

Tablo 7’de belirtildiği üzere katılımcıların 14’ü iki kere farklı öğrencilere yönelik çeşitli strateji, yöntem ve tekniklerden yararlandıklarını ifade ederken 6 katılımcının ise yararlanmadıkları görülmektedir. Yaralandıklarını belirten katılımcıların ise kullandıkları strateji, yöntem ve tekniklerinin sınırlı olduğu belirlenmiştir. Konuya ilişkin Mahmut “*Yani şimdi dikkat eksikliğinde özellikle çocukların ilgilerini çekmek önemli olan ve ilgi alanlarına göre etkinlikler belirlemek diyebiliriz. Yani normal okulda etkinliklerimizi değiştiremiyorsun ama biz burada etkinliklerimizi farklılaştırabiliyoruz.*” demiştir. Veli ise “*Mesela sunuş yoluyla anlatıyorsam dersi diyorum ki sende burada bu konuya ulaşmada orijinal bir ürün oluştur diyorum. Bir beyin fırtınası yaptırıyorum. Ondan sonra uygulamalı etkinlikler yaptırıyorum daha çok. Yani onu yorabilecek enerjisini harcattırarak etkinliklere yönlendiriyorum.*” şeklinde kullandığı stratejileri ifade etmiştir.

Katılımcıların iki kere farklı öğrencilere yönelik standart ve çeşitli stratejilere sahip olmadıkları görülmektedir. Bu durum ise özel yetenekli dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan öğrencilerin öğrenme-öğretme sürecine her zaman etkili şekilde dâhil edilemediğini gösterdiği söylenebilir. Tablo 8’de DEHB’in özel yetenekli öğrencilerin akademik başarısına nasıl etkilediğine dair katılımcılardan edinilen bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 8. Özel Yetenekli Öğrencilerde DEHB’in Akademik Başarıya Etkisi

İki Kere Farklı Öğrencilerde Akademik Başarı	n	%
Olumsuz etkilediğini düşünme	13	65
Herhangi bir etkisi olmadığını düşünme	7	35
Toplam	20	100

Tablo 8’e göre katılımcıların %65’i dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğunun özel yetenekli öğrencilerin akademik başarısını olumsuz etkilediğini düşünmektedirler. Konuya ilişkin Aden “*Akademik başarı dediğiniz şey not alması, olumsuz etkisi oluyor tabii. Çünkü şey yani okul, akademik başarı gibi şeyler o çocuklara çok hitap etmiyor. Onlar daha yaratıcı etkinlikleri seviyor o yüzden akademik başarıya etkisi maalesef olumsuz oluyor.*” demiştir. Ebrar ise bu durumu “*Yani maalesef normal şartlarda başarısına etkisinin olmaması gerekiyor ama bizim eğitim sistemimizde yani bu kadar farklılaştırılmış ya da bireyselleştirilmiş eğitim mümkün değil ve maalesef olumsuz etkiliyor tabii ki. Çünkü onlar kendilerine hitap eden bir ortam bulmadıklarında reddediyorlar öğrenmeyi.*” diye açıklamıştır. Benzer şekilde Sadullah da DEHB’in öğrencilerin akademik başarısını olumsuz şekilde etkilediğini şöyle ifade etmiştir:

“Çoğunlukla olumsuz olduğunu gözlemliyorum. Çünkü akademik başarıda belirlenmiş standartlar var. O standartlar içerisinde çocuktan bir şeyler bekleniyor ama bu çocuklar o standartlara uyma konusunda problem yaşıyorlar zaten. Atıyorum belli bir sınav yapıyor. Sınavda deniyor ki işte 120 dakika boyunca buna deneme sınavı yapacağız. Çocuk o 120 dakika orada sabit kalamıyor. Zaten dikkatini toplayamıyor ya da hiperaktivite olduğu için o mekânda o süre içerisinde sabit kalamıyor. Dolayısıyla bu durum da olumsuz etkiliyor akademik başarısını.”

Tablo 8 ve bazı katılımcılardan edinilen doğrudan alıntılar incelendiğinde özel yetenekli öğrencilerde dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğunun akademik başarıyı daha çok olumsuz şekilde etkilediği görülmektedir. Alanyazında dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğuna sahip öğrencilerin yaşadıkları ifade edilen bir diğer sorun ise arkadaşlık ilişkileridir. Buna ilişkin elde edilen bulgular ise Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9. İki Kere Farklı Öğrencilerde Arkadaşlık İlişkileri

İki Kere Farklı Öğrencilerde Arkadaşlık İlişkileri	n	%
Sorun yaşadıklarını düşünme	14	70
Normal ilişkiler kurduklarını düşünme	4	20
Kısmen sorun yaşadıklarını düşünme	2	10
Toplam	20	100

Tablo 9’da belirtildiği şekilde katılımcıların %70’i iki kere farklı öğrencilerin arkadaşlık ilişkilerinde sorun yaşadığını düşündükleri görülmektedir. Katılımcılardan Sait öğrencilerin yaşadıkları bu sorunları şu şekilde ifade etmiştir:

“Bu çocukların çok büyük sorunları oluyor. Dediğim gibi veyahut da sizin de sorunuzda sual etmiş olduğunuz gibi akran zorbalığına bence en fazla maruz kalan gruplardan birisi oluyor. Özellikle yaş grubuna göre de değişiyor bu. Özellikle ortaokul seviyesinde tam ergenlik dönemi başlangıcında çok daha fazla maruz kalıyorlar. Lise seviyesine geldiklerinde ise bu çocuklar bir şekilde arkadaşları tarafından tolere edilebiliyor veyahut da himaye edilebilme noktasına gelebiliyorlar. Fakat ortaokul noktasında çok ciddi anlamda bir akran zorbalığına maruz kalıyorlar ve dediğim gibi bu da onların gruptan soğumasına, insanlara farklı bakmasına ve tabi ki de akademik başarısına olumsuz yansıyor.”

Serkan ise diğer okullara göre BİLSEM’lerdeki öğrencilerin bu sorunları yaşamadıklarını ve bu durumu şöyle ifade etmiştir:

“Arkadaşlarıyla ilişkilerinde genelde birbirlerini burada hepsi mantık yönünden ve yetenek yönünden benzer oldukları için arkadaşlar arasında bir problem olmuyor. Mesela normal okulda o öğrencinin arabayla oynaması işte öbürünün hareketli olması işte hem belki öğretmen tarafından hem öğrencileri tarafından işte oyuncakla oynuyor derste falan ama burada öyle bir şey yok. Kendileri gibi oldukları için birbirlerini anlama yetenekleri de çok yüksek burada. Çok iyi anlıyorlar yani birbirlerini o yüzden buradaki arkadaşlıklarında problem yok. Ama normal okulda bilmiyorum.”

Yukarıda Serkan öğretmenin de bahsettiği üzere bilim ve sanat merkezleri daha küçük ve homojen grupları içerdiği ve farklı yöntem ve tekniklerin kullanımına daha imkân verdiği için iki kere farklı öğrenciler için de bir fırsat oluşturduğu söylenebilir. İki kere farklı öğrencilere yönelik bilim ve sanat merkezlerinin yeterliğine ilişkin öğretmen görüşlerinden elde edilen bulgular Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10. Katılımcıların İki Kere Farklı Öğrenciler İçin BİLSEM’lerin Yeterliğine İlişkin Görüşleri

İki Kere Farklı Öğrenciler İçin BİLSEM Yeterliği	f/n	%
Evet, yeterli	12 (n)	60
Kendileriyle benzer çocuklarla bir arada olma	5	
Öğrenci sayısının az olması	4	
Her öğrenciyle bireysel ilgilenilmesi	2	
Öğrencilerin kendilerini ifade etme fırsatı bulmaları	2	
İlgi alanlarına göre çalışma fırsatı sağlaması	1	
Öğretmenlerin bakış açılarının farklılığı	1	
Hayır, yetersiz	8 (n)	40
Öğretmenlerin bu konuda eğitim eksiliğinin olması	6	
Gruplardaki öğrenci sayısının fazla olması	3	
Öğrencilerle geçirilen sürenin yetersiz olması	3	
Uygulamaya yönelik faaliyetlerin yetersiz olması	2	
Profesyonel eğitim materyallerinin yetersiz olması	1	
Okullarda rehberlik ve psikolojik danışman bulunmaması	1	
BİLSEM içeriklerinin yetersiz olması	1	
Toplam	20	100

Tablo 10’a göre katılımcıların %60’ı BİLSEM’lerin iki kere farklı öğrenciler için yeterli ortamlar olduğunu ifade ederken %40’ı ise yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. İki kere farklı öğrenciler için BİLSEM’lerin önemli olduğunu ifade eden Aden bu durumu şu şekilde açıklamıştır:

“Yani devlet okullarında verilecek imkânları düşündüğümüz ya da özel okullarda bu çocuklar için bilim sanat merkezleri çok kıymetli. Niye? Şundan dolayı, kendilerine benzeyen çocuklarla bir arada olmak iyi geliyor. Bence bilim sanat merkezinde çocuklara en iyi gelen şey kendilerine benzer insanlarla bir arada olmaları. O manada bilim sanat merkezinde olmalarını uygun buluyorum.”

Engin de “Öğrencilerimiz burada kendi okullarından farklı olarak kendilerini güzel bir şekilde ifade etme şansı buluyorlar. İlgi alanlarına göre çalışmalar yapabiliyorlar. Ya bu açılardan önemli bir yer olduğunu düşünüyorum. Yani klasik okul çizgisinin dışında daha bireysel ilgi gösterilebilen bir yer olduğu için.” demiştir. Benzer şekilde Metin de iki kere farklı öğrencilerin kendilerine benzer arkadaşlarıyla aynı ortamda olmalarını ve kendi ilgi alanlarına göre çalışma imkânı bulmalarından dolayı bilim ve sanat merkezlerini yeterli ve önemli gördüğünü şöyle ifade etmiştir:

“Şimdi bilim sanat merkezlerinde genellikle bu tür öğrencilerin farklılıklarını dikkate alan etkinlikler yapılıyor. O yüzden bence katkısı oluyor bu konuda. Ayrıca kendileri gibi farklı zekâ alanlarına sahip öğrencilerle bir arada çalışmalarını da onları normal hissettiriyor. Rahat kendilerini rahat ifade etmelerini sağlıyor. Hani kendileri gibi benzer öğrencilerle aynı ortamda olmaları bunlar olumlu yönleri bilim sanat merkezlerinin.”

Bilim ve sanat merkezlerinde sınıflardaki öğrenci sayısının azlığının bu öğrenciler için bir avantaj olduğunu Serkan “Yani öğrenci sayısının az olmasının avantajları var. Bilim sanat merkezlerinde zaten özel seçilmiş öğrenciler arasındalar onlar da diğerleri gibi. Onlar için bu bilim sanat merkezinde olmaları olumlu bir durum olumlu bir ortam olduğunu düşünüyorum

bilim sanat merkezlerinin.” şeklinde açıklamıştır. Diğerlerinin aksine BİLSEM’lerin yetersizliğine dikkat çeken Veli ise bunun nedenini şöyle açıklamıştır:

“Daha profesyonel destek gerektiğini düşünüyorum. Yani bilim sanat merkezlerindeki öğretmenlere de bu profesyonel destek tam anlamıyla verilmiyor. Biz kendi halimize bırakıyoruz yani kendi kendimize halletmeye çalışıyoruz. Şu ana kadar hani altı yedi yıldır burada çalışıyorum. Bununla ilgili bir eğitim aldığımızı hatırlamıyorum yani.”

Daha önceki bulgular ve yukarıda Veli öğretmenin de yukarıda ifade ettiği gibi katılımcılar iki kere farklı öğrenciler için BİLSEM’leri işleyiş olarak yeterli görürken kendilerinin bu konuya ilişkin yeterli görmedikleri anlaşılmaktadır. Nitekim bu öğrencilere yönelik öğretmenlerin uygulama sürecini sınırlı düzeyde farklılaştırabildikleri Tablo 6 ve 7’de belirtilmiştir. Buna ilişkin Tablo 11’de katılımcıların bu öğrencileri tanıyabilme durumları ve Tablo 12’de bu çocuklarla çalışma konusundaki öz yeterlik durumları verilmiştir.

Tablo 11. Katılımcıların İki Kere Farklı Öğrencileri Tanıyabilme Durumları

İki Kere Farklı Öğrencileri Tanımada Yeterlik	n	%
Yeterli olduğunu düşünme	7	35
Yetersiz olduğunu düşünme	13	65
Toplam	20	100

Tablo 11 incelendiğinde katılımcıların 13’ü iki kere öğrencileri tanımada yeterli olmadıklarını, 7’si ise bu konuda yeterli olduğunu düşündükleri görülmektedir. İki kere farklı öğrencilere yönelik herhangi bir eğitim almadığını bu nedenle kendini yeterli bulmadığını ifade eden Sadullah bu durumu “*Çünkü ciddi anlamda iki kere farklı öğrencilere dönük herhangi bir eğitimim yok. Sadece mesleki tecrübe yani yaşadıklarımız üzerinden bir şeyler doğruyu bulmaya çalışıyoruz, deneme yanılma yoluyla. Oysaki gerekli bilgi ve becerileri kazandırmaya dönük öğretmenlerin yetiştirilmesi gerektiğini düşünüyorum.*” şeklinde açıklamıştır. Benzer şekilde bu öğrencilere yönelik bir eğitimlerinin bulunmadığını ifade eden Aden, kurumlarında en azından bu konularda profesyonel destek alabilecekleri psikolojik danışman ve rehberlik hizmetinin bulunması gerektiğini şöyle ifade etmiştir:

“Bilim sanat merkezinde olmama rağmen, iki kere farklı öğrencilerle ilgili hiç eğitim almadım. Eğitim eksikliği var, eğitim alınması gerekiyor. Ve bu konuda yani sadece sınıf öğretmenlerinin değil her branşın mentorlarla çalışması gerekiyor bence. Okulda her okulda da bir rehber öğretmen olması bizim okulumuzda yok mesela şu an.”

Konuya ilişkin kendini yeterli gördüğünü ifade eden Ümran “*Yeterli hissediyorum, mesleki deneyiminin de bu konuda üst düzey olduğunu düşünüyorum. Sadece verilen saat dilimi ve öğrenci sayılarının negatif bir durum oluşturduğunu düşünüyorum. Öğrenci sayılarımız azaltıldığında ve rehberlik birimi yerine getirildiğinde çok daha rahat olacağımı düşünüyorum.*” demiştir. Erman da bu konuda kendini yeterli gördüğünü şu şekilde ifade etmiştir:

“Eğitim bilimlerinde doktoramı tamamladığım, bu konuda birçok kaynak okuduğum ve birçok kongrede de bunları dinlediğim için bu noktada kendimi hani 1 ile 10 arasında 8 gibi bir noktada görebilirim. Ama daha görülecek öğrenilecek çok şey olduğunu da tabi ki her zaman unutmamamız gerektiğini düşünüyorum.”

Tablo 11 ve öğretmen görüşleri incelendiğinde öğretmenlerin çoğunluğunun iki kere farklı öğrencileri tanıma noktasında yeterli bilgiye sahip olmadıklarını göstermektedir. Tablo 12’de ise katılımcıların iki kere farklı öğrencilerle çalışma konusundaki yeterliklerini 1 ile 10 arasında ifade etmeleri istenmiş ve buna ilişkin bulgular verilmiştir.

Tablo 12. Katılımcıların İki Kere Farklı Öğrencilerle Çalışma Konusundaki Yeterlik Durumları

İki Kere Farklı Öğrencilerle Çalışmada Yeterlik	n	%
1	-	-
2	-	-
3	2	10
4	1	5
5	2	10
6	3	15
7	5	25
8	5	25
9	2	10
10	-	-
Toplam	20	100

Tablo 12’de gösterildiği üzere katılımcıların çoğu iki kere farklı öğrencilerle çalışma konusunda kendilerini yetersiz hissetmemekte ancak çok yeterli olduğunu da düşünmedikleri görülmektedir. Tablo 11 ve 12 incelendiğinde araştırmada katılımcı olarak yer alan BİLSEM öğretmenlerinin iki kere farklı öğrencilerin tanıma ve bir diğer ifadeyle tespiti noktasında kendilerini yetersiz ancak çalışma noktasında kendilerini orta üstü gördükleri belirlenmiştir.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bilim ve sanat merkezinde görev yapan öğretmenlerinin özel yetenekli ve aynı zamanda dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğuna sahip iki kere farklı öğrencilere ve onlara yönelik yaklaşımlarının incelendiği bu araştırmanın bulgularından hareketle aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Araştırmada bilim ve sanat merkezi öğretmenlerinin öğrencilerinin bireysel farklılıklarını gözlem, ders içi etkinlikler, ders içi veya ders dışı bireysel iletişim vasıtasıyla tespit ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerinin bu bireysel farklılıklarını dikkate aldıkları da tespit edilmiştir. Buna göre öğretmenler öğretim yaklaşımını belirlemede ve grup çalışmalarında bireysel farklılıklardan etkin şekilde yararlandıkları ortaya konulmuştur. Bir diğer elde edilen sonuç ise araştırmanın tüm katılımcıların farklılaştırılmış öğretimden yararlandıklarına ilişkin sonuçtur. Ancak öğretmenlerin içerik, süreç, ürün, ortam, ölçme ve değerlendirmede gibi farklılaştırma türlerinden ağırlıklı olarak süreci farklılaştırmayı kullandıkları belirlenmiştir. Bayram (2019), Fırat (2021) ve Öner (2022) ise normal okullarda gerçekleştirdikleri çalışmalarda da öğretmenlerin derslerini farklılaştırmadıklarını tespit etmişlerdir. Öğretmenler süreci farklılaştırmaya yönelik daha çok öğrencilere uygun etkinlikler hazırladıkları ve farklı yöntem-tekniplerden yararlandıkları tespit edilmiştir. Fonseca (2011) hızlandırma, farklılaştırma ve gruplama gibi eğitim stratejilerinin kullanılarak özel yetenekli çocukların ihtiyaçlarını duygusal ve davranışsal ihtiyaçlarının karşılanması ve iyileştirilmesi gerektiğine dikkat çekmiştir. Özdemir (2017) özel yetenekli öğrencilerle yapmış olduğu çalışmada zenginleştirilmiş öğretim

programıyla öğrencilerin başarılarının arttığı ve öğrenciler tarafından ilgiyle takip edildiğini tespit etmiştir. Benzer şekilde Öner (2022) de altıncı sınıf öğrencileriyle gerçekleştirdiği çalışmada üstün başarılı olarak nitelendirilen öğrencilerin kapsayıcı eğitimle başarılarının ve sosyal ilişkilerinin arttığı sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmada öğretmenlerin dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğuna sahip özel yetenekli öğrencileri çok hareketli olma, odaklanma sorunu yaşama ve derse karşı ilgilerini hızlı şekilde kaybetme gibi daha çok olumsuz özellikleriyle nitelendirdikleri ortaya çıkmıştır. Şimşek, Yıldırım ve Bostan (2015) da rehberlik ve psikolojik danışmanların DEHB öğrencilerinde hareketlilik ve dürtüsellik fazla olduğunu düşündüklerini tespit etmiştir. Kaya-Şekeral ve Güngörmüş-Özkardeş (2013) de benzer şekilde çalışmada öğretmenlerin özel yetenekli öğrencilerine ilişkin en çok hareketlilik ve odaklanma konusunda sorun yaşadıklarını ortaya koymuştur. Didin ve Köksal Akyol (2019) DEHB tanılı çocukların anneleriyle gerçekleştirdikleri çalışmada da çocukların durağan derslerde zorlandıklarını, sınıfta sabit durma ve derse ilgi göstermede problemler yaşadıklarını tespit etmişlerdir. Karakaş, Erdoğan-Bakar ve Işık-Taner (2013) yaptıkları çalışmada DEHB grubu öğrencilerinin tüm zekâ puanlarında sağlıklı kontrol grubundan anlamlı şekilde daha düşük aldıklarını ancak bunun temel sebebinin dikkatsizlik olduğunu tespit etmişlerdir. DuPaul ve Langberg (2018) DEHB'li bireylerin eğitimdeki sorunlarının temelinde büyük ölçüde dikkatsizlik ve dikkat dağınıklığının bulunduğunu ifade etmiştir. Bu araştırmanın katılımcıları bu durumun önüne geçmek için iki kere farklı öğrencilere yönelik derslerinde ilgilerini çeken içeriklere yer verme, farklı yöntem ve teknikleri kullanma gibi daha çok öğretim üzerinden yaklaşım sergiledikleri, davranış olarak ise bu öğrencilere karşı anlayış ve empati içerisinde yaklaştıkları belirlenmiştir. Ancak genel olarak öğretmenlerin iki kere farklı öğrencilere yönelik yaklaşımların sınırlı olduğu ortaya koyulmuştur. Nitekim öğretmenlerin iki kere farklı öğrencilere yönelik baskın bir strateji, yöntem ve tekniğe sahip olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Elde edilen bir diğer sonuç ise bilim ve sanat merkezi öğretmenlerinin özel yetenekli öğrencilerde dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğunun akademik başarıyı olumsuz etkilediğine dair sonuçtur. Mevcut durumda özel bir öğrenme güçlüğü bulunmayan özel yetenekli öğrenciler için dahi başarısızlık karşılaşılabilen bir durum olduğu alanyazında belirtilmektedir (Bell vd., 2015; DuPaul & Langberg, 2018; Fonseca, 2011; Hébert, 2011; Reis & McCoach, 2000; Reis & McCoach, 2002). Buna ek olarak odaklanma ve hareketlilik sorunu yaşayan özel yetenekli öğrenciler için başarısızlık daha da kaçınılmaz hale gelebilmektedir. Donovan ve Cross (2022) tipik sınıf öğretimini aşan bir hızda öğrenebilen öğrenciler için öğrenme-öğretme süreci düzenlenmezse ayrılma ve başarısızlıklara neden olabileceğini ifade etmişlerdir. Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu öğrencilerin akademik başarısını olumsuz yönde etkilese de bilim ve sanat merkezlerinin bu öğrenciler için önemli ortamlar olduğu ve olmaya devam ettiği söylenebilir. Nitekim katılımcıların yarıdan fazlasının bu öğrencilerin bilim ve sanat merkezlerinde kendilerine benzer çocuklarla bir arada olmasının ve öğrenci sayısının az olması nedeniyle daha fazla ilgi görebilmesinin iki kere farklı öğrenciler için BİLSEM'leri yeterli ortamlar yaptığını düşünmektedirler. Diğer yandan öğretmenlerin iki kere farklı öğrencilere yönelik herhangi bir eğitim almamış olmaları ve görece sınıf gruplarındaki öğrenci sayılarının fazla olması bilim ve sanat merkezlerinin bu öğrenciler için yeterli ortamı sağlayamamasına da neden olduğu belirlenmiştir. Levent (2020) BİLSEM'lerin mevcut durumuna ilişkin hazırladığı raporda BİLSEM'lere 2018-2019 yılında 41.257 öğrenci alınırken 2019-2020 yılında ise 63.095 öğrenci alındığını ve kısa sürede gerçekleşen 22 bin artışın kapasitenin üzerinde bir öğrenci alımına işaret ettiğini belirtmiştir. Bu durum iki kere farklı öğrencilerin öğrenme-öğretme sürecinde yeterli ilgi ve özenle karşılaşamamasına neden olabileceğinden eğitimden uzaklaşmasına ve akademik başarısızlığa sürüklenmesine yol

açabilir. Ancak tüm olumsuz senaryolar göz önüne alındığında bile bilim ve sanat merkezlerinin bu öğrenciler için önemli ortam ve fırsatlar yarattığı ifade edilebilir.

Alanyazında geçen ve bu araştırmada da desteklenen diğer bir sonuç ise iki kere farklı öğrencilerin arkadaşlık ilişkilerinde sorun yaşadıklarıdır. Benzer şekilde Didin ve Köksal Akyol (2019) da çalışmalarında DEHB’li çocukların akran ilişkilerinde çeşitli sorunlar yaşadıklarını ortaya koymuşlardır. Oğurlu (2010) ise çalışmasında özel yetenekli çocukların sosyal uyum ve arkadaşlık ilişkilerinde akranlarına göre bir farklılığa sahip olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bunun aksine Fonseca (2011) çalışmasında özel yetenekli öğrencilerin arkadaşlık ilişkilerinde sorun yaşadıklarını belirtmektedir.

Son olarak araştırmada öğretmenlerin iki kere farklı öğrencilerin tanıma noktasında kendilerini yetersiz ancak onlarla çalışma noktasında kendilerini kısmen yeterli gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Göl ve Bayık (2013) ile Kaya (2019) sınıf öğretmenleriyle gerçekleştirdikleri çalışmalarında öğretmenlerin DEHB’li öğrencileri tanıma bilgisi eksikliklerinin olduğunu tespit etmişlerdir. Diğer yandan Bolat (2019) da sınıf öğretmenlerinin özel yetenekli öğrencilerin özelliklerine yönelik farkındalıklarının yüksek olduğunu tespit etmiştir. Bu durumda sınıf öğretmenleri özel yetenekli öğrencileri görece daha iyi tespit edebilirken, DEHB’li öğrencileri tespit etmede sorun yaşadıkları söylenebilir. Kaplan Sayı (2018) da DEHB’li özel yeteneklilerin tanımlanmasında etkili bir yöntemin olmadığına dikkat çekmiştir.

Sonuçlardan hareketle başta BİLSEM öğretmenleri olmak üzere DEHB’li ve diğer özel öğrenme güçlüklerine sahip özel yetenekli öğrencileri tespit edebilmeye ve onlarla nasıl çalışılacağına ilişkin bir hizmet içi eğitim gereksinimlerinin karşılanması önerilebilir. Ayrıca tüm öğretmenlerin iki kere farklı öğrencilerle karşılaşma durumlarının bulunduğu hizmet öncesi eğitimde özel eğitim dersleri içerisinde iki kere farklı öğrencilerin ayrıca ele alınması önerilebilir. Araştırmada bir Bilim Sanat Merkezi’nde görev yapan öğretmenlerin görüşleri temel nitel araştırma modeliyle incelendiğinden bu çalışmaya benzer bir çalışma nicel araştırma yöntemleriyle ve daha geniş bir katılımcı kitlesiyle gerçekleştirilebilir. Ayrıca farklı durumları olan iki kere farklı öğrencilerle de çalışmaların yapılması alanyazına katkı sağlayabilir. Son olarak BİLSEM’lerdeki öğrenci grup sayılarının mümkün olduğunca az olması ve çağdaş öğretim materyalleriyle donatılması önerilebilir.

Etik Kurul İzin Bilgileri

Etik değerlendirme kurulu: Erciyes Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu

Etik değerlendirme belgesinin tarihi: 30.11.2021

Etik değerlendirme belgesinin sayı numarası: 451

Araştırmacıların Katkı Oranları Beyanı

Çalışmaya ilk yazar %60, ikinci yazar ise %40 oranında katkı sağlamıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Yazarlar bu çalışma için TÜBİTAK BİDEB’ten finansal destek almışlardır.

Çatışma Beyanı

Yazarlar çalışmada herhangi bir çıkar çatışmasının bulunmadığını beyan etmişlerdir.

KAYNAKÇA

- Baum, S. M. (2004). Introduction. In T. M. Newman & R. J. Sternberg (Eds.), *Students with both gifts and learning disabilities: Identification, assessment, and outcomes*, (pp. 1-16), Springer Science+Business Media
- Batdal Karaduman, G. (2013). Underachievement in gifted students. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, 4(4), 165-172.
- Bayram, B. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik algı ve uygulamaları*. Yüksek lisans tezi. Erciyes Üniversitesi.
- Bell, S. M., Taylor, E. P., McCallum, R. S., Coles, J. T., & Hays, E. (2015). Comparing prospective twice exceptional students with high-performing peers on high-stakes tests of achievement. *Journal for the Education of the Gifted*, 38(3), 294-317. doi: 10.1177/0162353215592500
- Bolat, Y. (2019). Öğretmenlerin üstün yetenekli öğrencilerin özelliklerine yönelik farkındalık düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 13(30), 25-41. doi:10.29329/mjer.2019.218.2
- Dağlıoğlu, H. E. (2010). Üstün yetenekli çocukların eğitiminde öğretmen yeterlikleri ve özellikleri. *Millî Eğitim*, 186, 72-84.
- Davis, R. (2019). *Inclusive education: an examination of general education teacher's attitudes on the effectiveness of inclusion practices within general education classrooms: A qualitative case study*. Doctoral dissertation. Northcentral University.
- Didin, E., & Köksal Akyol, A. (2019). Annelerinin görüşlerine göre DEHB tanılı çocukların okullarda karşılaştıkları sorunlar. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 50, 80-95. doi:10.15285/maruaebd.586824
- DuPaul, G. J., & Langberg, J. M. (2018). Educational impairments in children with ADHD. In R. A. Barkley (Ed.), *Attention-deficit hyperactivity disorder: a handbook for diagnosis and treatment*, (pp. 169-190). The Guilford Press.
- Fırat, E. (2021). *Sosyal bilgiler dersinde kapsayıcı eğitim: Fenomenolojik bir araştırma*. Doktora tezi. Anadolu Üniversitesi.
- Fonseca, C. (2011). *Emotional intensity in gifted students: helping kids cope with explosive feelings*. Prufrock Press.
- Glesne, C., & Peshkin, A. (1992). *Becoming qualitative researchers: An introduction*. Longman
- Göl, İ., & Bayık, A. (2013). İlköğretim sınıf öğretmenlerinin çocuklarda dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğunu tanıma yeterlikleri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Elektronik Dergisi*, 6(4), 207-213.
- Guba, E. G. (1981). Criteria for assessing the trustworthiness of naturalistic inquiries. *ERIC/ECTJ Annual Review Paper*, 29(2), 75-91.
- Hacker Hadwin, M. J. (2017). *Meeting the needs of middle grades social studies students with language based learning disabilities an analysis of students' and teachers' perspectives*. Doctoral Dissertation. University of South Carolina.

- Harper, D. L. (2017). *The peripheral factors of inclusive education and teacher self efficacy*. Doctoral dissertation. Concordia University – Portland.
- Hebert, T. P. (2011). *Understanding the social and emotional lives of gifted students*. Prufrock Press.
- Kaplan Sayı, A. (2018). Üstün zekâlı çocuklar ve dikkat eksikliği/hiperaktivite bozukluğu ilişkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 54-68. doi:10.17860/mersinefd.320229
- Karabulut, R. (2020). *Türkiye'de üstün yetenekliler eğitiminin tarihi süreci*. Eğiten Kitap
- Karakaş, S., Erdoğan-Bakar, E., & Işık-Taner, Y. (2013). Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu olgularındaki zekâ puanında dikkatin rolü. *Türk Psikoloji Dergisi*, 28(72), 62-82.
- Kaya, N. G. (2019). Sınıf öğretmenlerinin üstün zekâlı ve yeteneklilerin eğitimine ilişkin tutum ve görüşlerinin belirlenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 44(199), 239-256. doi:10.15390/EB.2019.7978
- Kaya-Şekeral, C., & Güngörmüş-Özkardeş, O. (2013). Üstün zekâlı öğrencilerde özel öğrenme güçlüğü belirtilerinin taranması. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimleri Dergisi*, 12(23), 197-219.
- Levent, A. F. (2020). *Bilim ve sanat merkezlerinde eğitim mevcut durum ve politika* (Politika Notu: 2020/16). İstanbul: İLKE İlim Kültür Eğitim Vakfı.
- MEB. (2013). *Özel yetenekli bireyler strateji ve uygulama planı 2013 – 2017*. Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- MEB. (2022). Özel yetenekli öğrenciler için özel etkinlikler hazırlandı. <https://orgm.meb.gov.tr/www/ozel-yetenekli-ogrenciler-icin-ozel-etkinlikler-hazirlandi/icerik/2101>
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*, (S. Turan, Çev. Ed.). Nobel yayıncılık
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: a guide to design and implementation*. Jossey-Bass A Wiley Brand.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *An expanded sourcebook: qualitative data analysis*. Sage publications.
- Morse, A. R. (2020). *Barriers to inclusive education: A qualitative case study among inclusive elementary teachers in the general education classroom*. Doctoral dissertation. Northcentral University.
- Muhanna, M. (2018). *The inclusion of students with disabilities in Jordan: The impact of teachers' attitudes, beliefs, knowledge and resources*. Doctoral dissertation. Western Sydney University.
- Murdoch, D. C. (2019). *Lived experience and inclusive education: An exploration of the phenomenon of inclusive education in the life world of young people, parents and teachers*. Doctoral Dissertation. The University of Edinburgh.
- Odden, K. A. (2015). *Secondary social studies teachers' perceptions of special education*. Doctoral dissertation. University of North Dakota.

- Oğurlu, Ü. (2010). Üstün zekâlı ve yeteneklilerde sosyal uyum ve arkadaşlık ilişkileri: literatür taraması. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(39), 90-99.
- Öner, G. (2022). *Kapsayıcı eğitim yaklaşımıyla sosyal bilgiler öğretimi: bir eylem araştırması*, Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi.
- Özdemir, G. (2017). *Üstün yetenekli öğrencilere yönelik zenginleştirilmiş öğretim programının bilimsel süreç becerilerine ve başarıya katkısına ilişkin eylem araştırması*. Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi.
- Özdemir, L., Çiftçi, H., & Sayan, Ö. (2022). Tarihsel süreçte özel eğitim uygulamaları, kurumları ve görevli personellerin incelenmesi. *Atlas Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(9), 1-20.
- Sousa, D. A., & Tomlinson, C. A. (2011). *Differentiation and the brain: How neuroscience supports the learner-friendly classroom*. Solution Tree Press.
- Şimşek, Ş., Yıldırım, V., & Bostan, R. (2015). Psikolojik danışmalık ve rehberlik öğretmenlerinin dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu hakkındaki bilgi ve inançları. *Van Tıp Dergisi*, 22(1), 34-40.
- Reis, S. M., & McCoach, D. B. (2000). The underachievement of gifted students: what do we know and where do we go?. *Gifted Child Quarterly*, 44(3), 152-170.
- Reis, S. M., & McCoach, D. B. (2002). Underachievement in gifted students. In M. Neihart, S. M. Reis, N. M. Robinson, & S. M. Moon (Eds.), *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* (pp. 81-91). Prufrock Press.
- Rizza, M. G., & Morrison, W. F. (2007). Identifying twice exceptional children: A toolkit for success. *TEACHING Exceptional Children Plus*, 3(3), 1-9.
- Sağlam, A., & Polat, İ. (2020). Özel yetenekli öğrencilerin sınıf ortamındaki davranışlarına yönelik öğretmenlerin görüşleri. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 24, 473-494.
- Tomlinson, C. A. (2005). Grading and differentiation: Paradox or good practice?. *Theory into Practice*, 44(3), 262-269.
- Tyler, D. P. (2021). *Instructional practices used with students with disabilities in inclusive classrooms: A qualitative study*. Doctoral dissertation. University of Phoenix.
- UNESCO. (2001). *Open file on inclusive education: Support materials for managers and administrators*. UNESCO.
- UNICEF. (2017). Inclusive education. https://www.unicef.org/eca/sites/unicef.org.eca/files/IE_summary_accessible_220917_brief.pdf
- Urban, D. J. (2013). *Toward a framework of inclusive social studies: Obstacles and opportunities in a preservice teacher education program*. Doctoral dissertation. Columbia University
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin yayıncılık
- Yıldırım, E. (2017). *Sosyal bilgiler dersinde sığınmacılara yönelik kapsayıcı eğitimin incelenmesi*. Doktora tezi. Gazi Üniversitesi.

Yılmaz-Yenioğlu, B., & Melekoğlu, M. A. (2021). Öğrenme gücü ve özel yeteneği olan iki kere farklı bireylere yönelik yapılan çalışmaların gözden geçirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 22(4), 999-1024. doi:10.21565/ozelegitimdergisi.696065

EKLER

Ek. 1. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Ad-Soyad:

Cinsiyet:

Branş:

Mesleki Kıdem:

Lisansüstü Eğitim Durumu:

Kurumda Çalışma Yılı:

Giriş Sorusu: *Bilim ve Sanat Merkezi'nde çalışmanıza ilişkin motivasyon kaynaklarınız nelerdir?*

Araştırma Soruları:

1. Bilim ve sanat merkezindeki öğrencilerinizin bireysel farklılıklarını tanıyor musunuz? Nasıl?
2. Bireysel farklılıklardan öğrenme-öğretme sürecinde yararlanıyor musunuz? Nasıl?
3. Öğrencilerinizin ilgi ve ihtiyaçlarına göre öğrenme-öğretme sürecini farklılaştırıyor musunuz? Nasıl?
4. İki kere farklı bir öğrencide ne tür ayırt edici özellikler bulunmaktadır? Buna ilişkin gözlemlerinizi nelerdir?
5. İki kere farklı öğrencilerinize karşı öğrenme öğretme sürecindeki yaklaşımınız nasıldır?
6. İki kere farklı öğrenciler için kullandığınız öğretim stratejileri, yöntem veya teknikler bulunmakta mıdır? Varsa bunlar nelerdir?
7. Özel yetenekli bir öğrencide dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğunun olmasının akademik başarıya etkisini nasıl değerlendiriyorsunuz?
8. Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğuna sahip öğrencilerinizin arkadaşlarıyla ilişkilerini nasıl değerlendiriyorsunuz?
 - a. Bu konuda sıkıntı yaşadıklarını düşünüyor musunuz?
9. İki kere farklı öğrenciler için Bilim ve Sanat Merkezlerini yeterli buluyor musunuz? Neden?
10. İki kere farklı öğrencileri tanıma ve onlarla çalışma konusunda kendinizi yeterli hissediyor musunuz? Bu hususta kendinizi bir ile on arasında değerlendirir misiniz?



Gülay AGAÇ¹, Ayşe ÖZTÜRK²

¹Gaziantep Üniversitesi, agac@gantep.edu.tr

²Gaziantep Üniversitesi, ozturkayse2007@gmail.com

Geliş Tarihi/Received
31.10.2022

Kabul Tarihi/Accepted
18.12.2022

e-Yayım/e-Printed
31.12.2022

KAPSAYICI MATEMATİK EĞİTİMİNE İLİŞKİN SINIF ÖĞRETMENLERİNİN UYGULAMALARI, YETERLİLİKLERİ VE KARŞILAŞTIKLARI PROBLEMLER

Öz

Bu çalışmada, kapsayıcı matematik eğitime (KME'ye) ilişkin sınıf öğretmenlerinin uygulamalarının, yeterliliklerinin ve karşılaştıkları problemlerin incelenmesi amaçlanmıştır. Durum araştırması olan bu çalışmanın katılımcılarını 15 sınıf öğretmeni oluşturmuş olup, veriler odak grup görüşmesi ve yarı yapılandırılmış görüşme tekniğiyle toplanmıştır. Araştırma verileri içerik analizi yapılarak çözümlenmiştir. Araştırma sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin 12'sinin KME amaçlı hazırlık, öğretme-öğrenme süreci ve ölçme-değerlendirme bağlamında çeşitli çalışmalar gerçekleştirdikleri, üçünün ise herhangi bir çalışma yapmadığı görülmüştür. Ayrıca, sınıf öğretmenlerinin uygulama sürecinde KME bağlamında çeşitli problemler yaşadıkları ve biri dışında mesleki yeterlilik açısından kendilerini yeterli görmedikleri ortaya çıkmıştır. Araştırmada, KME'nin etkili hâle getirilmesi için hizmet içi eğitimlerin yapılması, materyal hazırlanması ve programda düzenlemeler yapılması gibi çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Matematik eğitimi, kapsayıcı eğitim, sınıf öğretmenleri, kapsayıcı matematik eğitimi

CLASSROOM TEACHERS' PRACTICES, COMPETENCIES, AND PROBLEMS CONCERNING INCLUSIVE MATHEMATICS EDUCATION

Abstract

This study aimed to examine classroom teachers' practices, competencies, and problems related to inclusive mathematics education (IME). The participants of this case study consisted of 15 classroom teachers, and the data were collected by focus group interviews and semi-structured interview techniques. The research data were analyzed by content analysis. The research results showed that 12 classroom teachers carried out various implementations for the preparation for IME, the teaching-learning process, and measurement/evaluation, while the other three participants did not carry out anything. In addition, it has been revealed that classroom teachers experienced various problems in implementing IME and did not consider themselves professionally competent, except for one teacher. In the research, various suggestions were made, such as conducting in-service training, preparing materials, and making adjustments to the program to make IME effective.

Keywords: Mathematics education, inclusive education, classroom teachers, inclusive mathematics education

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

In classrooms with a wide cultural diversity, it is necessary to focus on fair mathematics learning opportunities to make mathematics reasonably accessible to each student (Gutiérrez, 2008). In this context, teachers are expected to bring together the experiences of students from different cultural, ethnic, social, economic, and linguistic environments and the mathematical knowledge and skills they need to learn (Aguirre et al., 2013; Yolcu, 2020); to recognize the social and cultural identities of students (Gutiérrez, 2012); and to create a bridge between home and school (Anthony & Walshaw, 2009). All these show that teachers, as teaching practitioners, play an important role in inclusive education. For this reason, it is essential to know what implementations and practices classroom teachers use in inclusive mathematics education and what problems they encounter, which has practical value for suggestions. Examining teachers' sense of competence as well as their competence in inclusive mathematics education will give an idea about the success of the implementations. It will also allow us to make useful inferences about the scope and amount of support that should be provided to teachers in inclusive mathematics education. For this reason, this research focuses on examining classroom teachers' practices, problems, and competencies in inclusive mathematics instruction, a vital element for inclusive education in schools.

Method

This study, which aims to examine classroom teachers' inclusive mathematics education practices, their problems, and their professional competencies, is designed as a case study. The study participants comprised 15 teachers selected by the criterion sampling method, one of the purposeful sampling methods. The participation criteria include being a graduate of an undergraduate program in classroom teaching, working in public primary schools, having international students or students with special educational needs in the classroom, and having taught in an inclusive classroom for at least one year. The Inclusive Mathematics Education Interview Form (IMEIF) developed by the researchers was used as a data collection tool in the study. The data were collected through a semi-structured interview technique and focus group interviews. Information about how to follow a path in the focus group interview process was obtained through a literature review (Glesne, 2014; Patton, 2002). Thus, it aims to obtain more detailed and in-depth information and gain a holistic understanding of the issue. The records related to the focus group interviews and semi-structured interviews were analyzed by making a content analysis after being converted into a written document. Coder reliability was applied to ensure the reliability of the qualitative data analysis. Thus, the researchers independently encoded the data, the later encodings were compared, and a consensus was reached on the codes with differences of opinion.

Discussion and Conclusion

The study results showed that the classroom teachers (CT) who participated in the research and were teaching mathematics in inclusive classrooms differed in their performance of inclusive mathematics education (IME). However, they had highly similar views in terms of professional competence. Accordingly, it was determined that 12 of the CTs carried out studies for IME, and the other three participants did not carry out anything. It was also determined that the CT implemented IME both in preparation for the lesson and in the practice process. The teachers did a wide range of implementation of inclusive mathematics education (e.g., indicating the importance of IME and ensuring equal opportunity in education, that all students are equal and valuable, and that a quality mathematics education is the right of all children). In the study, it was also concluded that the practices, such as using different solution methods and strategies;

using strategies that facilitate understanding; using concrete materials, visuals, videos, etc.; taking into account prerequisite learning; making connections with real life; and aiming for the active participation of all students in the process, that are important in the realization of effective mathematics education for gaining problem-solving skills, were made a part of the KME process. The finding revealed that CTs faced many problems (e.g., communication problems with international students, problems with students with learning difficulties, lack of materials and resources, variety in learning needs, and lack of in-service training).

The results regarding classroom teachers' perceptions of professional competence in IME suggested that none of the CTs, except for one, considered themselves fully competent in IME, which is consistent with other findings in the relevant literature (Kardeş & Akman, 2018; Yazıcı, Başol, & Toprak, 2009; Karataş, 2018; Turner et al., 2011). Within the scope of suggestions for making IME effective, it was focused on providing in-service training for professional development, making curriculum arrangements, preparing materials and resources, solving language problems with refugee students, and reducing the number of disadvantaged groups in classes.

GİRİŞ

Eğitim alanında gerçekleştirilen ulusal ve uluslararası düzenlemelerden biri de eğitimde fırsat eşitliği olarak karşımıza çıkmaktadır. Eğitime eşit erişim sağlanması gerektiğinin altını çizen UNESCO (2009), öğrencilerin kültürel, sosyal ve bireysel çeşitliliklerine başta öğretmenler ve okullar olmak üzere tüm eğitim sistemleri tarafından saygı duyulması ve böylelikle öğrenci beklenti ve ihtiyaçlarının karşılanması gerektiğini ifade etmektedir. Nitekim kapsayıcı eğitim açısından öğrenci beklenti ve ihtiyaçları söz konusu olduğunda öğretmenlere önemli roller düşmekle beraber öğretim uygulamalarının bu doğrultuda tasarlanması da gerekmektedir. Küresel bağlamda da kendine önemli bir yer bulan kapsayıcı eğitimin, nasıl tasarlanması ve sınıf içi uygulamalarda nasıl ele alınması gerektiğine yönelik dünya genelinde çeşitli eğitim politikalarının üretildiği görülmektedir (Ainscow, 2020). Bu eğitim politikalarından biri de 2018 yılında Millî Eğitim Bakanlığınca [MEB] yayımlanan 2023 Vizyon Belgesi'dir. Bu belgede kapsayıcı eğitime özel bir vurgu yapılmış ve bu kapsamda temel ilke olarak kapsayıcı ve nitelikli bir eğitim hizmetinin sağlanması kabul edilmiştir (MEB, 2018). Bununla beraber MEB ve Yükseköğretim Kurulu [YÖK] iş birliği çerçevesinde, 2018 yılında güncellenen öğretmen yetiştirme programlarında kapsayıcı eğitim adıyla seçmeli bir dersin okutulması kararı alınmış (YÖK, 2018) ve uygulamaya geçilmiştir. Böylece kapsayıcı eğitim, Türkiye'de daha da önemli bir hâle gelerek öğretmen yetiştirme programlarının önemli bir parçası olmuştur.

Şüphesiz eğitim sisteminin en önemli paydaşlarından biri öğretmenlerdir ve öğretmenlerin çağın getirdiği bilgi, beceri ve yeterliliklere sahip olması, etkili öğretim uygulamaları için son derece önemlidir. Bu kapsamda öğretmenden, öğrenme ortamında, bilişsel boyutun yanı sıra duyuşsal boyutu da göz ardı etmeden, öğrencilerin her birini kapsayacak şekilde saygı ve uyum ortamı oluşturması beklenmektedir. Daniels'in (2001, s.113) özellikle vurguladığı "öğrenciler nasıl hissettiklerinden bağımsız olarak düşünemez ifadesi" söz konusu duyuşsal boyuta neden yer verilmesi gerektiğini açıkça ortaya koymaktadır. Duyusal boyut, öğrencilerin bireysel ya da kültürel olarak farklılığı her ne olursa olsun eğitim sürecinin bir parçası olabilmesi ve bu aidiyet duygusunu hissetmesi için önemli ve gereklidir. Kültürel duyarlılığı geliştirmede kilit rol üstlenen öğretmenler (Gay, 2014); öğrencilerin farklı kültürel geçmişlere sahip bireylerin değerlerine duyarlı olmalarını, kültürel farklılıklara karşı açık görüşlü olmalarını ve farklılıkların zenginlik olarak görülmesini sağlayacak öğrenme atmosferi oluşturmalıdır (Cırık, 2008). Kültürel duyarlılık kapsamında matematik dersi diğer derslere göre daha avantajlı görülebilmektedir. Çünkü matematiksel kavramlar dünyanın her yerinde aynıdır ve bu da matematiğin evrensel olduğunun bir kanıtı olarak karşımıza çıkmaktadır (Waller & Flood, 2016).

Kültürel çeşitliliği geniş bir yelpazeye yayılan sınıflarda matematiği öğrencilerin her biri için adil bir şekilde erişilebilir kılmak amacıyla, adil matematik öğrenme fırsatlarına odaklanmak gerekmektedir (Gutiérrez, 2008). Burada dikkat edilmesi gereken durum öğrencilerin günlük matematiğiyle çelişmeden kültürel çeşitlilik kavramını ele almaktır. Bu doğrultuda öğretmenlerden; farklı kültürel, etnik, sosyal, ekonomik ve dilsel çevrelerden gelen öğrencilerin deneyimlerini ve öğrenmesi gereken matematiksel bilgi ve becerileri bir araya getirmesi (Aguirre vd., 2013; Yolcu, 2020), öğrencilerin sahip oldukları sosyal ve kültürel kimlikleri tanınması (Gutiérrez, 2012) ve ayrıca ev ile okul arasında köprü oluşturması beklenmektedir (Anthony & Walshaw, 2009). Bunlar dışında öğretmenler, sınıftaki öğrencilerin her birinin bireysel farklılıklarını tanıyarak onlara matematik öğrenme fırsatları sunmalıdır.

Matematik öğrenme fırsatları, öğrencilerin sınıflarda hem hangi matematik konularını hem de bu konuları nasıl öğrendiğini ele alır (Esmonde, 2009). Öğrencilerin kültürel geçmişini göz ardı etmek ve tek tip öğretime odaklanmak; öğrenmenin ırk, sınıf, etnik köken, cinsiyet, inanç(lar)

ve baskın dildeki yeterliliğe göre değişmediğini varsayan matematik başarı kalıplarının oluşmasıyla sonuçlanır (Gutiérrez, 2002). Bu da öğrencilerin bireysel farklılıklarını yok sayarak bazı öğrencilerin matematik yapamayacağı ön yargısına sahip olunmasına yol açmaktadır. Oysaki matematik öğretim programı “Her çocuk matematiği öğrenebilir.” (MEB, 2005, s.7) yaklaşımını benimsemektedir. Bu doğrultuda öğrenciler için sosyal ve kültürel geçmişlerine duyarlı olarak adil öğrenme fırsatları oluşturmak, matematik yapma kapsamında önemli bir destek sağlayacaktır. Matematik sınıflarında adil öğrenme fırsatları sağlamak için öğretmenlerin, sadece çocukların matematiğini değil, aynı zamanda kültürel uygulamalarını ve matematiksel deneyimlerini ortaya çıkarmaya ve fark etmeye hazırlıklı olmaları (Aguirre vd., 2013) önem arz etmektedir. Tüm bunlar, kapsayıcı eğitim özelinde özellikle öğretimin uygulayıcısı olan öğretmenlerin önemli bir rol üstlenmesi gerektiğini göstermektedir.

Alanyazında kapsayıcı eğitime ilişkin çalışmaların, ağırlıklı olarak öğretmenlerin çok kültürlü eğitime yönelik tutumlarına (Aslan & Kozikoğlu, 2017; Şimşek, 2019; Tortop, 2014; Yıldırım, 2016; Yazıcı, Başol & Toprak, 2009) odaklandığı görülmektedir. Bununla birlikte kapsayıcı eğitime ilişkin öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarına (Kırılmaz, 2019; Yıldırım, 2016) ve kültürel çeşitlilik gösteren öğrencilerin matematik öğrenimine (Yolcu & Doğan, 2022; Karlı-Çalamak, Olkun & Sözen-Özdoğan, 2022; de Abreu, 2014) odaklanan az sayıda çalışmanın olduğu dikkat çekmektedir. Matematiğin temellerinin ilkokulda atıldığı göz önüne alınırsa sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı matematik eğitimi (KME) özelinde sınıf içi uygulamalarının incelenmesi bir gereklilik olarak karşımıza çıkmaktadır. Ayrıca sınıf öğretmenlerin kapsayıcı matematik eğitim kapsamında ne tür uygulamalar gerçekleştirdikleri ve bu uygulamalarda ne tür problemlerle karşılaştığını bilmek, pratik değere sahip öneriler konusunda önemli görülmektedir. Öğretmenlerin kapsayıcı matematik eğitimi özelinde yetkinliğinin yanında yeterlilik hissinin nasıl olduğunu incelemek, uygulamanın başarısı hakkında fikir vermekle beraber desteğe ihtiyaç duyan öğretmenler için kapsayıcı matematik eğitime ilişkin desteğin kapsamı ve miktarı hakkında da önemli çıkarımlarda bulunulmasına olanak sağlayacaktır. Bu nedenle bu araştırma kapsayıcı eğitimin okullarda hayat bulabilmesi için çok önemli bir unsur olan sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı matematik öğretimine ilişkin sınıf içi uygulamalarını, karşılaştıkları problemleri ve yeterliliklerini incelemeye odaklanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda sınıf öğretmenlerinin KME’ne yönelik;

- Sınıflarında ne gibi ön hazırlıklar yaptıkları,
- Öğretme-öğrenme sürecinde uygulamalarını nasıl şekillendirdikleri,
- Ölçme-değerlendirmede kapsamında ne gibi uygulamalara yer verdikleri,
- Karşılaştıkları problemlerin ve bu konudaki önerilerinin ne olduğu ve
- KME için mesleki yeterliliklerinin incelenmesi araştırmanın alt amaçlarını oluşturmaktadır.

YÖNTEM

Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı matematik eğitime ilişkin gerçekleştirdikleri uygulamalar, karşılaştıkları problemler ve mesleki yeterliliklerinin incelenmesinin amaçlandığı bu çalışma durum araştırması olarak desenlenmiştir. Durum araştırmasında amaç, çalışılan konuyla ilgili derinlemesine bir anlayış elde etmek ve durumu betimleyerek açıklamaktır (Creswell & Poth, 2018). Bu çalışmada da sınıf öğretmenlerinin özel bir durumu tanımlayan KME’ye ilişkin uygulamaları, mesleki yeterlilikleri, karşılaştıkları problemler ve sürece ilişkin önerilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Böylece, daha detaylı ve derinlemesine bilgiler edinilmesi ve incelenen durumla ilgili bütüncül bir anlayış kazanılması sağlanacaktır.

Katılımcılar

Araştırmanın katılımcılarını, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi ile belirlenen 15 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Katılımcı öğretmenlerin belirlenmesinde; sınıf öğretmenliği lisans programı mezunu olma, devlet ilkokullarında çalışıyor olma, sınıfında yabancı uyruklu ve/veya özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin olması, en az bir yıl kapsayıcı özellikli sınıfta öğretim yapmış olma ölçüt olarak alınmıştır. Katılımcı grubunu oluşturan sınıf öğretmenlerinin özelliklerine ilişkin bilgiler kod isimler kullanılarak Tablo 1’de sunulmuş olup sınıf öğretmenlerinden sekizi ile odak grup görüşmesi, yedisi ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır.

Tablo 1. Katılımcı Sınıf Öğretmenlerinin Özellikleri

Kod İsim	Cinsiyet	Deneyim	Kapsayıcı Eğitim İçin Hizmet İçi Eğitim	Yabancı Uyruklu Öğrenci Sayısı	Özel Eğitim İhtiyacı Öğrenci Sayısı	Farklı Dezavantajlı Öğrenci Sayısı	Sınıf Mevcudu	Sınıf Türü
Sıla	Kadın	6	Var	8	1	6	45	Normal
Nil	Kadın	5	Yok	7	1	3	38	Normal
Ali	Erkek	11	Yok	5	1	5	42	Normal
Can	Erkek	14	Var	6	0	0	29	Normal
Ayla	Kadın	7	Yok	9	2	0	48	Normal
Ozan	Erkek	15	Var	12	0	2	47	Normal
Damla	Kadın	13	Var	9	2	0	27	Normal
Gökçe	Kadın	4	Yok	14	0	2	53	Normal
Buğra	Erkek	8	Yok	11	1	1	46	Normal
Seda	Kadın	16	Yok	6	0	0	28	Normal
Özge	Kadın	7	Var	2	0	0	11	Birleştirilmiş
Nazlı	Kadın	18	Var	10	1	0	37	Normal
Kaan	Erkek	2	Yok	16	0	13	52	Normal
Sena	Kadın	5	Var	3	0	0	14	Birleştirilmiş
Kadir	Erkek	18	Yok	13	0	0	31	Normal

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen *Kapsayıcı Matematik Eğitimi Görüşme Formu (KMEGF)* kullanılmıştır. KMEGF için öncelikle alanyazın taranarak açık uçlu sorular oluşturulmuştur. Oluşturulan sorular; kapsayıcı eğitim, yabancı uyruklu veya özel eğitim ihtiyacı olan öğrenciler üzerinde çalışmalar yapan ve aynı zamanda nitel araştırma bilgisine sahip üç matematik eğitimcisinin görüşüne sunulmuştur. Alınan dönütler doğrultusunda KMEGF’de düzeltmeler yapılmıştır. Bu kapsamda, duyuşsal gelişim amaçlı bir soru aynı zamanda bir değerlendirmeyi gerektirdiği için çıkartılmıştır. Bununla beraber anlaşılabilirliği sağlama amacıyla bazı sorular yeniden ifade edilmiştir. Daha sonra, KMEGF’nin iki sınıf öğretmeni üzerinde pilot uygulaması yapılarak son hâli verilmiştir. Bu süreç sonunda KMEGF’de yedi açık uçlu soruya yer verilmiştir. Bu sorular sırasıyla şöyledir:

- Sınıf ortamınızda KME için öğretim-öğrenme süreci öncesinde hazırlık yapıyor musunuz?
 - Evet ise nasıl, açıklar mısınız? -Neden KME amaçlı hazırlık çalışmaları yapma ihtiyacı duyuyorsunuz, açıklar mısınız?
 - Hayır ise neden, açıklar mısınız?
- Sınıfınızda matematik derslerinde KME amaçlı çalışmalar gerçekleştirmekte misiniz?
 - Evet ise nasıl, açıklar mısınız?
 - KME kapsamında hangi yöntem, teknik ya da uygulamaları gerçekleştiriyorsunuz?
 - Hayır ise neden, açıklar mısınız?

- Sınıfınızda KME bağlamında ölçme-değerlendirme çalışmaları gerçekleştiriyor musunuz? Evet ise nasıl?-Hayır ise neden? Açıklar mısınız?
- KME için kendinizi mesleki gelişim açısından yeterli buluyor musunuz? Nasıl/Neden açıklar mısınız?
- Sınıfınızda KME bağlamında gerçekleştirdiğiniz uygulamaları etkili buluyor musunuz? Nasıl?/Neden? Açıklar mısınız?
- KME sürecinizde karşılaştığınız problemler var mı? Açıklar mısınız?
- KME sürecinin daha etkili hâle getirilmesi için önerileriniz var mı? Açıklar mısınız?

Verilerin Toplanması

Araştırmada veriler yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ve odak grup görüşmesi yapılarak toplanmıştır. Bireysel olarak ve grup hâlinde gerçekleştirilen görüşmelerden alınan dönütler farklılaşmakta olup her iki veri toplama sürecinin birlikte kullanılması daha derinlemesine bilgilere ulaşılmasına imkân sağlamaktadır. Bu nedenle araştırmada daha derinlemesine ve detaylı bilgilere ulaşabilmek için hem yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinden hem de odak grup görüşmesinden faydalanılmıştır. Odak grup görüşmesi sürecinde nasıl bir yol izleneceği ile ilgili bilgiler, alanyazın (Glesne, 2014; Patton, 2002) taranarak elde edilmiştir. Sekiz sınıf öğretmeni ile gerçekleştirilen odak grup görüşmesi sürecinde öncelikle kapsamlı bir planlama yapılmıştır. Bu doğrultuda odak grup görüşmesinin katılımcıları, gerçekleştirileceği yer, tarihi, saati, görüşmede moderatör olacak kişi ve kayıt altına alacak kişi belirlenmiş, katılımcılara görüşme öncesinde gerekli bilgiler verilmiştir. Odak grup görüşmesi sürecinde öncelikle moderatör açılışı yapmış, katılımcıların tanışma süreci gerçekleştirilmiş ve katılımcılara görüşme sürecinin nasıl işletileceği ile ilgili bilgiler verilmiştir. Sonrasında, KMEGF'deki sorular katılımcılara sırasıyla sorulmuştur. Görüşme sürecinde moderatör kendi görüşlerini belirtmemeye dikkat etmiş, tüm katılımcıların görüşlerini çekinmeden açıklayacakları bir ortam oluşturulmuş, herhangi bir katılımcının grubu manipüle etmemesine, konunun dışına çıkılmamasına dikkat edilmiştir. Tüm katılımcılara, KMEGF'deki tüm sorular için görüşlerini ifade etme fırsatı verilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme sürecinde ise belirlenen gün ve saatlerde yedi sınıf öğretmenine KMEGF uygulanarak birebir görüşmeler yapılmıştır. Görüşme süreci izin alınarak kayıt altına alınmıştır.

Verilerin Analizi ve Güvenirlik Çalışması

Araştırma verilerinin analizinde odak grup görüşmesi ve yarı yapılandırılmış görüşmelere ilişkin kayıtlar, yazılı doküman hâline getirildikten sonra içerik analizi yapılarak çözümlenmiştir. Nitel verilerin analizinin güvenirliliğini sağlayabilmek için kodlayıcı güvenirliliğine (Miles & Huberman 1994) başvurulmuştur. Bu kapsamda, veriler araştırmacılar tarafından bağımsız olarak kodlanmıştır. Kodlama süreci sonrasında araştırmacılar bir araya gelerek yaptıkları analizleri karşılaştırmalı olarak incelemişlerdir. Görüş ayrılığı olan kodlar üzerinde tartışarak uzlaşmaya varılmıştır. Görüş ayrılığı sonrasında uzlaşmaya varılma sürecine örnek olarak; problemleri anlamayı kolaylaştırıcı stratejiler kullanma, problemler için farklı çözüm stratejileri kullanma, problemlerin farklı çözüm yollarını gösterme kodlarının analiz süreci verilebilir. Bu süreçte, bir veri kodlayıcılardan biri tarafından problem için farklı çözüm stratejileri olarak tek bir kod olarak analiz edilmiştir. Diğer kodlayıcı ise aynı veriyi problemleri anlamayı kolaylaştırıcı stratejiler kullanma, problemler için farklı çözüm stratejileri kullanma, problemlerin farklı çözüm yollarını gösterme olmak üzere üç farklı kod olarak analiz etmiştir. Kodlayıcılar bir araya geldiklerinde anlaşmazlık üzerinde konuşarak tek bir kod yerine üç kod olarak yapılandırmanın daha doğru olacağına karar vermişlerdir. Böylelikle tüm kodlar üzerinde görüş birliğine varılarak kodlayıcı güvenirliliği sağlanmıştır.

BULGULAR

Araştırmada ulaşılan bulguların analizi sonucunda ulaşılan temalar esas alınarak araştırma bulguları “KME için hazırlık bulguları”, “öğretme-öğrenme sürecinde KME amaçlı uygulamalara ilişkin bulgular”, “KME amaçlı ölçme-değerlendirme bulguları”, “KME sürecinde karşılaşılan problemler ve öneriler” ve “sınıf öğretmenlerinin KME için mesleki yeterlilik bulguları” beş başlık altında sunulmuştur.

KME İçin Hazırlık Bulguları

Araştırmada, KME için hazırlık bulguları kapsamında sınıf öğretmenlerinin matematik derslerinde kapsayıcı matematik uygulamalarını gerçekleştirmeye yönelik dersten önce hazırlık çalışmaları yapıp yapmadıkları ve gerekçeleri incelenmiştir. Bu doğrultuda, ulaşılan bulgular Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Sınıf Öğretmenlerinin KME İçin Hazırlık Süreci Bulguları

Tema	Kategoriler	Kodlar	f
Hazırlık süreci çalışmaları	KME için hazırlık amaçlı çalışmalar (12 kişi)	KME için mevcut öğretim programı üzerinde düzenleme yapma	4
		Zümre öğretmenleri ile fikir alışverişinde bulunma	6
		Yabancı uyruklu öğrencilere yönelik destekleyici çalışmalar planlama	12
		Öğrenme güçlüğü çeken öğrenciler için destekleyici çalışmalar planlama	7
		Dezavantajlı öğrenci gruplarının tamamına ulaşmaya yönelik planlama yapma	4
		Bireysel olarak öğrenme ihtiyacı farklılaşan öğrencilerin tamamına ulaşmayı planlama	5
		KME için araştırma yapma	12
		KME için materyal hazırlama	8
		KME’nin önemli olduğunu düşünme	9
		KME için hazırlık yapma gerekçeleri (12 Kişi)	Tüm öğrencilerin nitelikli bir matematik eğitimi almaya hakları olduğunu düşünme
	Tüm çocukların eşit ve değerli olduğunu düşünme	5	
	Eğitimde fırsat eşitliğini sağlamaya çalışma	4	
	Mesleğinin gerektirdiği bir değer/davranış olduğuna inanma	2	
	KME amaçlı olmayan hazırlık çalışması (3 Kişi)	Değişiklik yapmadan öğretim programını ve ders kitabını uygulama	2
		Sınıfın ortalama durumuna göre bir matematik dersi planlama	1
	KME için hazırlık yapmama gerekçeleri (3 Kişi)	Türk ve mülteci öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarının farklılaşmadığına inanma	1
		Yalnızca özel eğitim ihtiyacı olan öğrenciler için özelleştirme yapmanın gerekliliğine inanma	1
		Mevcut öğretim programının yoğun olması nedeniyle zaman ayıramama	1
		Matematik dersinin evrensel bir yapısı olduğu için herhangi bir çalışmanın gerekli olmadığına inanma	1
		KME için çalışmalar yapmayı zor bulma	3
Sınıf mevcudunun kalabalık olması		1	
KME için yeterli bilgi ve beceriye sahip olmama	3		

Tablo 2 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinden 12’sinin KME için hazırlık çalışmaları yaptığı, üçünün ise KME için herhangi bir çalışma yapmadığı belirlenmiştir. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin KME kapsamında geniş yelpazede farklılaşan çalışmalara yer verdiği görülmektedir. Bu kapsamda sınıf öğretmenlerinin yabancı uyruklu, öğrenme güçlüğü çeken, farklı nedenlerle dezavantajlı ya da öğrenme ihtiyacı olarak farklılaşan öğrenci gruplarına matematik derslerinde istedik özellikleri kazandırmaya yönelik bir hazırlık yaptıkları

gözlenmektedir. Araştırmada sınıf öğretmenlerini KME için çalışmalar yapmaya yönlendiren nedenler arasında KME'nin önemi, eğitime erişim/fırsat eşitliğinin sağlanması ve mesleki değer bilincinin olduğu tespit edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinden biri, KME için hazırlık süreci ile ilgili şunları söylemiştir:

“Benim sınıfımda hem özel eğitim ihtiyacı olan hem de yabancı uyruklu olan öğrenciler var. Diğer öğrencilerimin de akademik başarı düzeyi çok farklılaşıyor. Ben hepsine ulaşmayı hedefliyorum. İnanın çok çaba gösteriyorum. Dersten önce çok araştırıyorum, planlamamı olabildiğince kapsamlı yapmaya çalışıyorum mesela örneklerimi, etkinliklerimi olabildiğince farklılaştırmaya çalışıyorum. Mülteci öğrencilerin anlamalarını sağlamak için matematiksel terimlerin Arapça karşılığını araştırıyorum... Eş zamanlı hepsine ulaşmanın yollarını arıyorum...Çünkü, benim için hepsi eşit ve değerli. Kaliteli bir matematik eğitimi almak hepsinin hakkı. Düşününün temel matematik bunlar. ...Hepsi tamam aynı düzeye gelmeyecek ama ne kadar kazanabilirlerse...” (Sıla)

Sıla öğretmenin cevabı incelendiğinde, tüm öğrencilerin nitelikli bir matematik eğitimi almaya hakları olduğu ve tüm çocukların eşit ve değerli olduğu düşüncesinin onu bu hazırlıkları yapmaya yönlendirdiği görülmektedir.

Araştırmada, KME için hazırlık çalışması yapmayan SÖ'ler ise değişiklik yapmadan öğretim programını ve ders kitabını uyguladıklarını ya da sınıfın ortalama durumuna göre bir matematik dersi planladıklarını belirtmişlerdir. Tablo 2 incelendiğinde bu sınıf öğretmenlerinin KME için çalışma yapmamalarını birçok nedene bağladıkları görülmektedir. Örneğin öğretmenlerden biri, Türk ve mülteci öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarının farklılaşmadığı için KME amaçlı hazırlık çalışması yapmadığını *“...Türk ve yabancı uyruklu öğrencilerin öğrenme ihtiyaçları değişmediği için farklı ek çalışmalar yapmanın gerekli olduğuna inanmıyorum...Biri toplama öğreniyorsa diğeri de toplama yapmayı öğrenecek. İki grup da niye farklı şekilde anlasın toplamanın mantığını...”* (Buğra) şeklinde açıklamıştır. Başka bir katılımcı ise mesleki yeterlilik, sınıf mevcudu, program yoğunluğu bağlamında yaşadığı problemleri *“...Benim bu konuda yeterli mesleki bilgim yok. Sınıfım çok kalabalık...program da çok yoğun bu şartlarda kapsayıcı matematik eğitimi yapmam mümkün değil...”* (Ali) olarak ifade etmiştir.

Bulgular genel olarak değerlendirildiğinde araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin büyük bir bölümünün KME için hazırlık sürecinde çeşitli çalışmalar gerçekleştirdikleri ve bu süreçte öğretmenlerin bireysel çabalarının, KME'ye ilişkin özellikle olumlu düşünce ve inançlarının etkili olduğu söylenebilir. Bununla birlikte katılımcı öğretmenlerin önemli bir bölümünün ise KME için hazırlık çalışması yapmadığı ve bunda olumsuz inançlarının, mesleki yeterlilik eksikliklerinin ve mevcut koşullara ilişkin yaşanan problemlerin etkili olduğunu ifade etmek mümkündür.

Öğretme-Öğrenme Sürecinde KME Amaçlı Uygulamalara İlişkin Bulgular

Araştırmada, sınıf öğretmenlerinin KME için öğretme-öğrenme sürecinde uygulama yapma durumlarına ilişkin incelemeler yapılmıştır. Bu kapsamda elde edilen bulgular Tablo 3'te sunulmuştur.

Kapsayıcı Matematik Eğitimine İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Uygulamaları, Yeterlilikleri ve Karşılaştıkları Problemler

Tablo 3. Sınıf öğretmenlerinin Öğretme-Öğrenme Sürecinde KME Bulguları

Tema	Kategori	Kod	f	
Öğrenme- öğretme süreci	KME kapsamında sınıf içi uygulamalar (12 Kişi)	Mülteci öğrenciler için örneklerde çeşitlendirme yapma	12	
		Mülteci öğrencilerin soruları anlaması için çalışma yapma	11	
		Mülteci öğrenciler için ders dışı birebir destek çalışması yapma	4	
		Mülteci öğrencilerin problemleri anlamaları için görseller kullanma	6	
		Mülteci öğrencilerin anlamalarını sağlamak için terimlerin Arapça karşılığını kullanma	2	
		Mülteci öğrenciler için matematiksel dili basite indirgeyerek kullanma	8	
		Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler için örneklerde çeşitlendirme yapma	7	
		Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler için farklı etkinlikler yapma	7	
		Öğrenme ihtiyaçları temelli öğrenme grupları oluşturma	5	
		Öğrenme güçlüğü olan öğrencilere ders dışı birebir destek çalışması yapma	7	
		Eksik öğrenmeler için ek öğrenme yaşantıları düzenleme	6	
		Dezavantajlı öğrenciler için ek destekleyici etkinlikler yapma	4	
		Dezavantajlı öğrenciler için tekrar çalışmaları yapma	4	
		Öğrenme ihtiyacı farklı öğrencilere eş zamanlı farklı uygulamalar yapma	5	
		Başarı durumu yüksek olan öğrenciler için derinleştirici çalışmalar yapma	2	
		Akran öğretimi çalışmaları yapma	9	
		İş birliğine dayalı öğrenme çalışmaları yapma	12	
		Tam öğrenme modeli esaslı uygulamalar yapma	4	
		Günlük hayatla bağlantı kurarak herkes için öğrenmeyi anlamlı hâle getirme	3	
		Sorgulamaya ve düşündürmeye dayalı bir öğrenme süreci oluşturma	1	
		Ders sırasında geride olan öğrencilerle bireysel ilgilenme	6	
		Problemleri anlamayı kolaylaştırıcı stratejiler kullanma	11	
		Problemler için farklı çözüm stratejileri kullanma	5	
		Problemlerin farklı çözüm yollarını gösterme	6	
		Tüm öğrencilerin aktif katılımını sağlamaya çalışma	12	
		Somut materyaller, video ve görseller kullanma	12	
		Ders dışı öğrenmeyi destekleyici öğrenme görevleri oluşturma	8	
		Ön koşul öğrenmeleri kontrol edip destekleyici çalışma yapma	5	
		Hepsine başarı duygusunu tattırmaya çalışma	5	
		Tüm öğrencilerin rahatça kendini ifade edebileceği bir ortam oluşturma	8	
		KME için uygulama yapmama gerekçeleri (3 Kişi)	Diğer öğrencileri ihmal etmemek için KME temelli uygulama yapmama	1
			Türk ve yabancı uyruklu öğrencilerin aynı uygulamalarla öğreneceğini düşünme	3
Öğrenme ihtiyacı farklı olan öğrenciler için özelleştirme yapmanın zor olduğunu düşünme	3			
KME için yeterli bilgi ve beceriye sahip olmadığını düşünme	3			
Sınıf mevcudunun yoğun olması ve zamanın sınırlı olması	3			
KME için kullanılan yöntem, teknik ve stratejiler (12 Kişi)	Drama	4		
	Problem çözme	12		
	Eğitsel oyunlar	5		
	Soru-cevap	12		
	Anlatım	12		
	Gösterip yaptırma	12		
	Bilgisayar destekli öğretim	10		
	Buluş yoluyla öğretim	3		
	Akran öğretimi	9		
	Sunuş yoluyla öğretim	8		
	İşbirlikli öğrenme	12		
	Beyin fırtınası	2		

Tablo 3 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin KME kapsamında mülteci öğrenciler, öğrenme güçlüğü çeken öğrenciler, farklı nedenlerle dezavantajlı olan öğrenciler, yüksek başarılı öğrenciler ve akademik başarı açısından bireysel farklılıklar gösteren öğrencilere yönelik bir dizi uygulama yapmaya çalıştıkları gözlenmektedir. Bu doğrultuda, farklı etkinlikler düzenleme, örneklerde çeşitlendirme, somutlaştırma ve gerçek yaşamla bağlantı kurarak tüm öğrenciler için anlamlı öğrenmeyi sağlamayı amaçladıkları görülmektedir. Öğretmenler, bu süreçte akran öğrenmeyi etkin bir şekilde işe koştuklarını belirtirken özellikle başarılı öğrencileri yabancı uyruklu öğrenciler ve dezavantajlı öğrencilerle birlikte çalıştırdıklarını ifade etmişlerdir. Problem çözme becerisi kazandırma sürecinde ise problemler için farklı çözüm yollarını ve stratejileri öğretmek öğrencilere farklı bakış açıları kazandırmayı amaçladıklarını belirtmişlerdir. Bu durumu öğretmenlerden biri, “*Matematik dersinde bir soruyu tek bir yoldan değil de farklı çözüm stratejileri kullanarak bulmaya teşvik ediyorum. Mesela bir sorunun çözümünde birden çok çözüm yolunu öğrettiğimde her çocuğun farklı bir çözüm yolunu kendine benimsediğini görüyorum...*” (Özge) şeklinde ifade etmiştir.

Özellikle yabancı uyruklu öğrencilerin bu süreçte yaşadıkları en önemli sorunlardan biri, dil becerisi eksikliğine bağlı matematik problemlerini anlamama olarak ifade edilmiştir. Bu kapsamda katılımcılar, problemleri görselleştirme yoluna gittiklerini ve matematiksel terimlerin Arapça karşılıklarını kullanarak problemi anlaşılır hâle getirdiklerini belirtmişlerdir. Ön koşul öğrenmelerin önemine dikkat çeken sınıf öğretmenleri özellikle yeni konulara başlarken ön koşul öğrenmelerini kontrol ederek tamamlayıcı çalışmalar yaptıklarını belirtmişlerdir. Bu durumla ilgili olarak öğretmenlerden biri şunları ifade etmiştir:

“...Matematik dersinde konular arasında ön koşul öğrenmeler oluyor. Bunları gidermeden ilerleyemiyorsunuz. Örneğin; çarpmayı, toplamayı ve çıkarmayı bilmeyen bir öğrenciye bölmeyi öğretemezsiniz. Bu ön koşul öğrenmelere öğrencilerin sahip olup olmadığını kontrol edip eksikleri giderip bölmeyi öğretmelisiniz. Bu tarz kontrol ve tamamlama çalışmalarını yapmak bizim şu anki sınıf profillerimizdeki öğrenci çeşitliliğini, öğrenmedeki bireysel farklılıkları düşündüğümüzde zorunlu hâle geliyor. Ben de sınıfta mutlaka ön koşul öğrenmeleri kontrol edecek ve öğrenmelerdeki eksiklikleri giderecek çalışmalar yapıyorum...” (Ozan)

KME sürecinde sınıf öğretmenleri yöntem, teknik ve stratejiler açısından ise çeşitlendirme yoluna gittiklerini belirtmişlerdir. Drama, problem çözme, eğitsel oyunlar, soru-cevap, anlatım, gösterip yaptırma, bilgisayar destekli öğretim, buluş yoluyla öğretim, akran öğretimi, sunuş yoluyla öğretim, işbirlikli öğrenme, beyin fırtınası KME kapsamında işe koşulan yöntem, teknik ve stratejiler arasında sıralanmıştır.

Araştırmada, KME için çalışma yapmayan sınıf öğretmenlerinin gerekçelerinin KME için hazırlık sürecindeki gerekçelerle benzerlik gösterdiği gözlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerden biri, KME için uygulama yapmanın diğer öğrencilerin ihmal edilmesine yol açacağını gerekçe olarak sunmuştur. Bu öğretmen durumu, “*...sınıflar kalabalık, zaman az bu öğrencilerle özel olarak ilgilenirsek tüm zaman onlara harcanır. Bu da diğer öğrencileri ihmal etmemize neden olur. Diğer öğrencilerin daha fazla öğrenmesinin önüne geçilir. Bence bu da doğru değil ki. Daha az öğrenci daha fazla zaman olsa olur ama böyle olmaz...*” (Damla) şeklinde ifade etmiştir.

Bulgular genel olarak değerlendirildiğinde, katılımcı öğretmenlerin büyük bir bölümünün KME için sınıflarında çeşitli uygulamalar gerçekleştirdikleri, çeşitli yöntem, teknik ve stratejileri işe koştukları, geri kalanların ise bilgi ve beceri eksikliği, uygulama zorluğu gibi nedenlerle KME için çalışma yapmadığı söylenebilir.

KME Amaçlı Ölçme-Değerlendirme Bulguları

Araştırmada, sınıf öğretmenlerinin matematik dersi öğretme-öğrenme süreçlerinde KME amaçlı ölçme-değerlendirme çalışmaları yapıp yapmadıkları ile ilgili de incelemeler yapılmıştır. Bu doğrultuda elde edilen KME amaçlı ölçme-değerlendirme bulguları Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme-Değerlendirme Süreçlerinde KME Bulguları

Tema	Kategori	Kodlar	f
Ölçme-Değerlendirme	KME amaçlı öğrenci gelişimini takip etme çalışmaları (12 Kişi)	Sınıf içi tarama çalışmaları yapma	8
		Sınıf dışı tarama çalışmaları yapma	3
		Portfolyo dosyası kullanma	8
		Ev ödevleri ile takip etme	5
		Öğrencilerin sorulara verdiği cevaplarla takip etme	12
		Öğrencilerin derse katılımı ile takip etme	11
		Etkinlik materyallerinden alınan dönütlerle takip etme	8
		Çalışma yaprakları ile değerlendirme	9
		Kazanım temelli değerlendirmeler yapma	4
		Bireysel performans formları kullanma	8
		Akran desteğinden faydalanma	3
		Veli görüşmeleri ile takip etme	5
	Öğrencilerin derse olan motivasyonlarından anlama	6	
	Sınıf içi alınan dönütlerden hareketle değerlendirme	9	
	Öz değerlendirme formları ile değerlendirme	4	
	KME için değerlendirme yapmama gerekçeleri (3 Kişi)	Bireysel gelişimi takip etmenin zor olması	3
	Farklı grupların gelişimini takip etmenin zor olması	2	
	Bireysel gelişimi takip etmek için zaman yetersizliği	3	
	Bireysel gelişimi takip etmek için materyal hazırlamanın zorluğu	2	
	Sınıf mevcudunun bireysel gelişimi takip etmek için kalabalık olması	1	

Tablo 4 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin 12'sinin KME'ye yönelik ölçme-değerlendirme kapsamında çalışmalar yaparken kalan üçünün herhangi bir çalışma yapmadığı görülmektedir. Bununla birlikte, araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamı ölçme-değerlendirme sürecini öğrencilerin matematik bilgi ve becerisi açısından gelişimlerini takip etme süreci olarak değerlendirdiklerini belirtmişlerdir. KME amaçlı çalışma yaptıklarını belirten katılımcı öğretmenler matematiksel bilgi ve beceri gelişimini sonuç değil süreç odaklı, formative amaçlı ve sınıf içi ve dışı çalışmalarla gerçekleştirdiklerini belirtmişlerdir. Bu kapsamda, öğrencilerden alınan dönütler, bireysel performans formları, sınıf içi ve sınıf dışı tarama çalışmaları, portfolyo dosyası, öz değerlendirme formları gibi çeşitli çalışmalar gerçekleştirdiklerini ifade etmişlerdir. Katılımcılar özellikle, bireyselleştirilmiş performans formu, çalışma yaprağı, portfolyo dosyası gibi değerlendirme materyallerinin KME için çok işlevsel olduğunu belirtmişlerdir. Sınıf öğretmenlerinden biri KME için gerçekleştirdiği çalışmayı şöyle özetlemiştir:

"...Değerlendirme sürecimde tek bir şeye bağlı olarak değerlendirme yapmıyorum...Mutlak bir değerlendirme değil de her öğrenci için belirlediğim ölçütlere bağlı olarak, özelleştirerek, belirlediğim kazanımlardan yola çıkarak değerlendirmelerimi oluşturuyorum...Özelleştirerek oluşturduğum bireysel değerlendirme formları da oluyor...bireysel olarak ayrı ayrı her birinin öğrenme düzeyleri, gelişimleri ile özel olarak yakından ilgilenebiliyorum. Öğrencinin bana verdiği dönütlerden, sorularına verdiği cevaplardan, yaptığımız etkinliklerden, çalışma yapraklarından...öğrencimin gelişim durumunu birebir olarak takip edebiliyorum"
(Özge)

Özge Öğretmen'in KME kapsamında öğrencilerin ihtiyacına göre bireyselleştirmenin önemini farkında olduğu ve bu bağlamda özelleştirilmiş ölçme-değerlendirme araçları hazırlayarak çalışmalar yaptığı görülmektedir.

KME amaçlı ölçme-değerlendirme çalışması yapmadığını belirten öğretmenler ise mevcut sınıflarında ölçme-değerlendirme sürecinde bireyselleştirme yapmanın zorluklarından hareketle çalışma yapmadıklarını belirtmişlerdir. Bu kapsamda, bireysel gelişimi ya da farklı grupların gelişimini takip etmenin zor olması, sınıf mevcudunun kalabalık olması, zamanın yetersiz olması, uzmanlık gerektiren bir süreç olması ve özelleştirilmiş ölçme aracı hazırlamanın zorluğu üzerine odaklanmışlardır.

Bulgular genel olarak değerlendirildiğinde, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin tamamının KME kapsamında ölçme-değerlendirme çalışmaları yapmanın önemini farkında olduğu ancak üçünün mevcut şartlar ya da bilgi eksikliği nedeniyle bu doğrultuda çalışma yapmadığı söylenebilir.

KME Sürecinde Karşılaşılan Problemler ve Öneriler

Sınıf öğretmenlerinin KME sürecinde karşılaştıkları problemler ve KME'yi daha etkili hâle getirmek için sundukları öneriler Tablo 5'te gösterilmektedir.

Tablo 5. KME Sürecinde Karşılaşılan Problemler ve Öneriler

Tema	Kategoriler	Kodlar	f
Karşılaşılan problemler ve öneriler	KME ile ilgili problemler (15 Kişi)	Mülteci öğrencilerin dil problemi	12
		Mülteci öğrencilerin problemleri anlama sorunları	12
		Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin problemleri anlama sorunları	7
		Sınıf mevcudunun kalabalık olması	10
		KME için materyal ve kaynak eksikliği	15
		KME için mesleki yeterliliklerin gelişim eksikliği	14
		KME için nitelikli hizmet içi eğitimlerin verilmemesi	14
		Öğrenme ihtiyacı olarak çok farklı öğrencilerin olması	11
		Zamanın yetersiz olması	12
		Öğretim programının çok yoğun olması	6
		Öğretim programını yetiştirme kaygısı	7
		Öğretim programında KME için yeterli özelleştirmenin yapılmaması	8
		Öğrenme ihtiyaçlarına göre farklı örnek soru hazırlamanın zor olması	7
		Tüm öğrencileri öğrenme sürecine dâhil etmenin zor olması	8
		Farklı öğrenme ihtiyacı olan gruplara eş zamanlı ulaşmanın zor olması	9
	KME'yi etkili hâle getirmek için öneriler (15 Kişi)	Mesleki gelişim amaçlı hizmet içi eğitimler verilmesi	15
		Öz güven gelişimini destekleyici çalışmalar yapılması	5
		Aile ile iş birliğini sağlayıcı çalışmalar yapılması	6
		KME için materyal ve kaynak hazırlanması	14
		Öğretim programının yoğunluğunun azaltılması	6
		Öğretim programında kapsayıcılık açısından özelleştirme yapılması	8
		Mülteci öğrencilerin dil sorununun ilkökul eğitiminden önce çözülmesi	12
		Öğretmenlerde KME'nin önemi için farkındalık oluşturulması	9
		Dezavantajlı grupların olduğu sınıfların mevcudunun azaltılması	10

Tablo 5 incelendiğinde KME kapsamında çeşitli problem ve önerilerin olduğu gözlenmektedir. Bu kapsamda, KME için hem çalışma yapan hem de çalışma yapmayan sınıf öğretmenlerinin çeşitli problemleri ifade ettikleri belirlenmiştir. Öğretmenlerden biri KME'de karşılaştığı problemleri, "...sınıflarımız çok kalabalık, programda konu çok fazla çok kalabalık, gerekli desteği tam olarak sağlayamıyoruz...programı da yetiştirmemiz isteniyor bizden bir de bu kaygımız var, kapsayıcı matematik eğitimi için kaynak materyal da eksik, gerçekten matematik derslerinde kapsayıcılığı nasıl yapacağımızı öğreten uzmanlardan alınan nitelikli bir hizmet içi

eğitim de verilmiyor...” (Kaan) şeklinde ifade etmiştir. Sınıf öğretmenlerinin KME’nin etkili hâle getirilmesi için önerilerinin ise yaşanan problemleri odağa alacak şekilde oluşturdukları görülmektedir. Bu doğrultuda, mesleki gelişim amaçlı hizmet içi eğitimlerin verilmesi, öğretim programı üzerinde düzenlemeler yapılması, materyal ve kaynak hazırlanması, mülteci öğrencilerin dil problemlerinin çözümlenmesi ve dezavantajlı grupların olduğu sınıflarda mevcutlarının azaltılması üzerine odaklanıldığı görülmektedir. Örneğin Ayla Öğretmen, KME için önerilerini “...kesinlikle mülteci öğrencilerin ilkökula başlamadan dil problemleri çözülmeli, kapsayıcı olan sınıfların mevcudu azaltılmalı ki öğretmen öğrencilerine yeterli zaman ayırabilsin, ulaşabilsin, sonra bize kaynak materyal hazırlasınlar, hatta daha iyisi bize iyi bir hizmet içi eğitim versinler, biz kendi kendimize artık kapsayıcı matematik eğitimi yapabilelim...” şeklinde dile getirmiştir.

Bu bulgular genel olarak değerlendirildiğinde sınıf öğretmenlerinin KME amaçlı problemlerin çözümlenmesinde ve KME’nin etkili hâle getirilmesinde MEB’in yapması gereken düzenleme ve destek çalışmalarını ön plana çıkardığı söylenebilir.

Sınıf Öğretmenlerinin KME için Mesleki Yeterlilik Bulguları

Kapsayıcı matematik uygulamalarına ilişkin sınıf öğretmenlerinin mesleki yeterliliklerini nasıl değerlendirdikleri sorulmuş ve görüşleri alınmıştır. Tablo 6’da mesleki yeterlilikleri kapsamında ortaya çıkan bulgular paylaşılmaktadır.

Tablo 6. Sınıf Öğretmenlerinin KME’ye İlişkin Mesleki Yeterlilikleri

Tema	Kategori	Kodlar	f
Mesleki Yeterlilik	KME için mesleki yeterlilik algısı (15 Kişi)	KME için kendini mesleki olarak yeterli görme	1
		KME için kendini mesleki olarak yeterli görmeme	3
		KME için kendini mesleki olarak kısmen yeterli görme	11
	KME için mesleki yeterlilik algısı gerekçeleri (15 Kişi)	KME ile ilgili hizmet içi eğitim almama	14
		KME ile ilgili uygulamalarla deneyim kazanma	1
		KME için yeterli bilgi ve beceri kazandırmakta zorluk yaşama	8
		KME için yeterli bilgi ve beceriye sahip olmadığımı düşünme	14
		KME için bireysel mesleki gelişim çalışması yapma	1
		Kapsayıcı eğitim için hizmet içi eğitim alma	1
		Öğrencilerinden olumlu dönütler alma	1
		Hizmet içi eğitim seminerlerinin niteliğini yetersiz bulma	7
		Deneyimsiz olduğu için yetersiz olduğunu düşünme	5
		Öğrencilere her zaman istenilen bilgi ve beceriyi kazandıramama	5
	KME uygulamasının etkililiğini değerlendirme (15 Kişi)	KME için gerçekleştirdiği uygulamaları etkili bulma	1
		KME için gerçekleştirdiği uygulamaları kısmen etkili bulma	11
		KME için gerçekleştirdiği uygulamaları etkili bulmama	3
		KME için mesleki gelişiminin yeterli olmadığını düşünme	14
		KME için sınıflardaki mevcut koşulların yetersiz olduğunu düşünme	12
		Öğrencilerde eksik ya da hiç öğrenememe durumlarına rastlama	12
		Sınıfında KME için farklı uygulamalar yapabilme	11
KME uygulaması değerlendirmeleri için gerekçeler (15 Kişi)	Mesleki yeterlilik açısından iyi olduğunu düşünme	1	
	Öğrenci öğrenmesinden olumlu dönüt alma	1	
	Öğrencilerin gelişimlerini başarılı bulma	5	
	İhtiyaca bağlı farklı uygulamalar gerçekleştirebilme	6	

Tablo 6’da sınıf öğretmenlerinin KME kapsamındaki mesleki yeterlilik algılarının yeterli, kısmen yeterli ve yeterli olmama olarak üç görüş etrafında toplandığı görülmektedir. Bu kapsamda, sınıf öğretmenlerinden sadece birinin kendini yeterli gördüğü, KME kapsamında çalışma yapan öğretmenlerin kendini kısmen yeterli gördüğü, KME kapsamında herhangi bir

çalışma yapmayan öğretmenlerin ise bu konuda kendini yetersiz gördüğü belirlenmiştir. Ayrıca, sınıf öğretmenlerinin mesleki yeterlilik algılarına ilişkin görüşlerinin şekillenmesine temel oluşturan çeşitli gerekçeler sundukları tespit edilmiştir. Kendini mesleki olarak yeterli gören öğretmen, doğrudan KME için olmasa da kapsayıcı eğitim için hizmet içi eğitime katıldığı, bireysel olarak mesleki gelişim bağlamında KME için çalışmalar yaptığı, KME açısından deneyim kazandığı ve öğrencilerinden olumlu dönütler aldığı gerekçelerinden hareketle mesleki olarak kendini başarılı olarak değerlendirdiğini belirtmiştir. Mesleki gelişim açısından kendini kısmen başarılı bulan sınıf öğretmenleri ise gerekçeler olarak KME için yeterli bilgi ve beceri kazandırmakta zorluk yaşadıkları, yeterli bilgi ve beceriye sahip olmadıkları, öğrencilere her zaman istenilen bilgi ve beceriyi kazandıramadıkları, hizmet içi eğitim almadıkları ya da alınan eğitimlerin yetersiz olduğu gibi nedenlerden dolayı da ayrıca kendilerini kısmen yetersiz gördüklerini dile getirmişlerdir. Mesleki açıdan kendini yetersiz olarak algılayan öğretmenler ise yeterli bilgi ve beceriye sahip olmadıklarını, mesleki gelişimi destekleyici hizmet içi çalışmaların yetersizliğini gerekçe olarak sunmuştur.

Araştırmada, sınıf öğretmenlerinin KME amaçlı gerçekleştirdikleri uygulamaların etkililiğine yönelik değerlendirmelerinin ise mesleki yeterlilik algılarına paralel olarak etkili bulma, kısmen etkili bulma ve etkili bulmama olarak üç farklı görüş etrafında şekillendiği belirlenmiştir. Uygulamaları etkili bulmama ya da kısmen etkili bulma gerekçeleri arasında mesleki gelişimlerinin yeterli olmaması, sınıfların kalabalık olması, sürenin sınırlı olması, mesleki bilgi ve beceri eksikliğinin olduğu görülmektedir. Bu kapsamda uygulamalarını kısmen etkili olarak değerlendiren Nil Öğretmen ise “...tam anlamıyla yeterli diyemeyiz eksik yönleri de çokça var. Bunun sebebi okul yapısından kaynaklı mevcut koşullarımızda yani sınıfların kalabalık olması, zaman azlığı, daha önce de söyledim program...ben de eksikim farklı uygulamalar ne, nasıl yapılır bilmiyorum bilgi eksikliğim var...ama yine de öğrencilerimin yeni bir şeyler öğrendiğini de gözlemleyebiliyorum. Her zaman her şeyi hepsi aynı düzeyde öğrenemiyor ama olumlu dönütler de var. Yani benimki arada, ne çok iyi ne de çok kötü...” şeklinde açıklama yapmıştır. Sınıf öğretmenleri olumlu gerekçeler kapsamında, mesleki yeterlilik açısından iyi olmayı, öğrencilerin gelişimlerinin başarılı olmasını ve ihtiyaca bağlı farklı uygulamalar gerçekleştirebilmeyi ön plana çıkarmıştır. Bu durumu Özge Öğretmen, “...çünkü ben kendimi yeterli görüyorum... Sınıfımda kapsayıcı matematik için farklı uygulamalar yapabiliyorum. İyi yani etkili diyebilirim...” şeklinde açıklamıştır.

Bulgular genel olarak değerlendirildiğinde sınıf öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğunun mesleki yeterlilik ve uygulamalar açısından kendini tam anlamıyla yeterli görmediği söylenebilir.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Araştırma sonuçları, araştırmaya katılan ve kapsayıcı sınıflarda matematik eğitimi yapmakta olan sınıf öğretmenlerinin KME bağlamında çalışma gerçekleştirme durumlarının farklılaştığını ancak mesleki yeterlilik açısından yüksek oranda benzer görüşlere sahip olduklarını göstermiştir. Bu doğrultuda araştırmada, sınıf öğretmenlerinden 12’sinin KME için çalışmalar gerçekleştirdiği, üçünün ise herhangi bir çalışma gerçekleştirmediği belirlenmiştir. Benzer durum, de Abreu’nin (2014) araştırma sonuçlarında da görülmektedir. Söz konusu araştırmada, öğretmenlerin matematik öğrenme fırsatları özelinde ele aldığı kültürel çeşitliliğin rolünü ya tanıyıp kabul etme ya da görmezden gelme eğiliminde oldukları ortaya çıkmıştır. Nitekim bu araştırma sonuçları da her iki yaklaşıma sahip öğretmenlerin var olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Araştırmada, KME için çalışma gerçekleştiren sınıf öğretmenlerinin hem derse hazırlık hem de uygulama süreçlerinde çalışmalar gerçekleştirdikleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin KME için çalışma yapma gerekçelerine ilişkin bulgular değerlendirildiğinde; KME'nin önemine, tüm öğrencilerin eşit ve değerli olduğu, nitelikli bir matematik eğitiminin tüm çocukların hakkı olduğuna ve eğitimde fırsat eşitliğini sağlama gibi kapsayıcı eğitimin özelliklerine vurguda bulunan açıklamalar yaptıkları ve aynı zamanda kapsayıcılığı mesleki bir değer olarak ifade ettikleri görülmektedir. Her bir bireyi eğitime dâhil etme amacı taşıyan kapsayıcı eğitim anlayışı, farklılığı her ne olursa olsun her bir öğrenciye eş değer öğrenme fırsatlarının sunulması üzerine odaklanmaktadır (UNESCO, 2009). Nitekim eğitimin kapsamı her ne olursa olsun okullarda gerçekleştirilen matematik öğretimi için Ulusal Matematik Öğretmenleri Konseyi'nin [NCTM'in] (2000) belirlediği ilkeler ve standartlardan biri de eşitlik ilkesi olarak karşımıza çıkmaktadır. Matematik eğitiminde eşitlik ilkesi öğrencilerin bireysel özellikleri, geçmiş yaşantıları ya da fiziksel özelliklerine bakılmaksızın öğrencilerin her birine matematik öğrenmek için gerekli ve yeterli desteğin ve fırsatın verilmesini amaçlamaktadır. Bu kapsamda ortaya çıkan araştırma sonuçları, bu öğretmenlerin kapsayıcı eğitimin önemi ve özellikleri ile ilgili önemli derecede bir farkındalığa sahip oldukları ve eğitimde fırsat eşitliğini özellikle vurguladıklarını göstermektedir. Ayrıca MEB öğretmenlik genel yeterlilikleri çerçevesinde (YÖK, 2018) kapsayıcı eğitime yapılan vurgu göz önüne alındığında öğretmenlerin kapsayıcılığı mesleğin özellikleriyle ilişkilendirdikleri ortaya çıkmaktadır.

Öğretme-öğrenme sürecinde gerçekleştirilen uygulamalara ilişkin sonuçlar; mülteci olan, özel eğitim ihtiyacı olan, dezavantajlı olan ya da çeşitli nedenlerle öğrenme ihtiyacı farklılaşan öğrenciler için öğrenme sürecini bireyselleştirmeye yönelik çalışmalar gerçekleştirildiğini göstermiştir. Kültürel çeşitlilik gösteren öğrencilerin matematik öğrenme fırsatlarını inceleyen Yolcu ve Doğan (2022), araştırma sonuçlarına paralel olarak öğretmenlerin kapsayıcılığı sağlamak için çeşitli çabalar sarf ettiklerini ortaya çıkarmıştır. Bunlar; öğrencilerin matematiğe erişimi için öğretimi öğrencilerin matematik seviyelerine göre farklılaştırma, bireysel yaklaşımların kullanımı, kültüre ve dile duyarlı stratejilerin kullanımı ve günlük yaşam deneyimlerinin kullanımınıdır. Tüm bunlara ek olarak katılımcı öğretmenlerin iş birliğine dayalı öğrenme ve akran öğretimi gibi öğrencilerin bir arada çalışacağı ve birbirinin öğrenmesini destekleyeceği uygulamalardan faydalandığı ve bireysel destek sağlamayı önemsendiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırma sonucunu destekler nitelikte Wehman (2013) kapsayıcı eğitimin, özel gereksinimli öğrencilerin akranları ile bir arada eğitim almasının yanı sıra bu eğitimin sürdürülebilirliği açısından da önem arz ettiğini vurgulamaktadır. Öğretme-öğrenme sürecine ilişkin uygulamalar değerlendirildiğinde, kapsayıcı matematik eğitimi kapsamında gerçekleştirilen uygulamaların alanyazında farklı derslerde kapsayıcılığı sağlamak amacıyla yapılan uygulamalarla da örtüştüğü görülmektedir. Örneğin Yıldırım (2020), sosyal bilgiler dersinde öğretmenlerin işlenen konuları bireyselleştirerek sığınmacı öğrencilerin yaşantıları ve kültürleri ile ilişkilendirdiklerini ve böylelikle kapsayıcılığı sağlamaya çalıştıklarını ortaya koymuştur. Tüm bunlar katılımcı öğretmenlerden önemli bir bölümünün kapsayıcı sınıflarda tüm öğrenciler için adil bir öğrenme yaşantısı sunmaya özen gösterdikleri şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmada ayrıca uygulama sürecinde problem çözme becerisi kazandırılması için farklı çözüm yollarının ve stratejilerinin işe koşulması, anlamayı kolaylaştırıcı stratejilerin kullanılması, somut materyal, görsel, video vb. kullanılması, ön koşul öğrenmelerin dikkate alınması, gerçek hayatla bağlantıların kurulması, tüm öğrencilerin sürece aktif katılımının hedeflenmesi gibi etkili bir matematik eğitiminin gerçekleştirilmesinde önem taşıyan uygulamaların KME sürecinin bir parçası hâline getirildiği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonuçları ile paralellik gösteren birçok araştırma öğretmenlerin KME'yi gerçekleştirirken işbirlikli öğrenme, çoklu temsiller, oyunla öğrenme, materyal kullanımı, kültürel öğelerin

entegrasyonu, görsel materyal, resim ve şekillerin kullanımı, matematiksel işlem ve sembollerin kullanımı, matematik seviyelerine göre öğretimi farklılaştırma, bireysel yaklaşımların kullanımı, kültüre ve dile duyarlı stratejilerin kullanımı, günlük yaşam deneyimlerini kullanma, grup çalışmaları yapma, hareket ve beden dili kullanımı, teknoloji entegrasyonu ve günlük hayatlarından ve yaşantılarından örnekler verme (Karslı-Çalamak, Olkun & Sözen-Özdoğan, 2022; Ahn vd., 2015; Yolcu & Doğan, 2022; Land vd., 2019; Aguirre vd., 2013; Foote vd., 2013) gibi çeşitli uygulamalara başvurduklarını göstermektedir. KME ve etkili matematik öğretimiyle tutarlı tüm bu öğretmen uygulamaları, katılımcı öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun her ne kadar KME açısından kendini mesleki olarak yeterli görmese de öğretimi zenginleştirmek için çeşitli uygulamalara başvurarak kapsayıcılığı sağlamaya çalıştıkları ve bireysel olarak mesleki gelişim çabası gösterdikleri şeklinde değerlendirilebilir.

Araştırma sonuçları, katılımcı sınıf öğretmenlerinin önemli bir bölümünün KME kapsamında farkındalık gösterdiğini ve bu farkındalığı sınıflarına da taşıdıklarını göstermiştir. KME amaçlı çalışmalar gerçekleştiren sınıf öğretmenlerinin genel olarak alternatif ölçme-değerlendirme yaklaşımlarını benimsediği, matematiksel bilgi ve beceri gelişimini sonuç değil süreç odaklı, formative amaçlı ve sınıf içi ve dışı çalışmalarla gerçekleştirdikleri tespit edilmiştir. Ortaya çıkan bu sonuç alanyazın bulgularıyla da paralellik göstermektedir. Örneğin Yolcu ve Doğan (2022), sınıf ve ortaokul öğretmenlerinin bazılarının kültürel çeşitlilik gösteren öğrencilerin matematik öğrenmesini desteklemek için sınıf içi uygulamalarını öğrencilerin matematik seviyesine göre farklılaştırdıklarını ve bireysel yaklaşımları kullandıklarını ifade etmişlerdir. Öte yandan, bazı öğretmenlerin her ne kadar KME kapsamında farkındalığa sahip olduğu görülse de çeşitli gerekçelerle bu farkındalığı sınıflarına yansıtmadığı ortaya çıkmıştır. Bu gerekçelerin başında bireyselleştirilmiş ölçme değerlendirme yapmanın zorluğu, bilgi eksikliği, sınıf mevcudunun kalabalık olması, zaman ve materyal eksikliğinin geldiği görülmektedir. İlgili alanyazında da bireysel gelişimi değerlendirmenin ve alternatif ölçme değerlendirme yaklaşımlarını kullanmanın zorluğuna dikkat çekilmektedir (Ergin, 2022). Şüphesiz KME amaçlı değerlendirme sürecinde bu uygulamaları kullanmanın kendine özgü özellikleri vardır. Bu duruma işaret eden alanyazındaki bazı çalışmalar öğrencilerin nasıl düşündüğünü anlama ve değerlendirmede öğretmenlerin zorlandıklarını ve bu kapsamda desteğe ihtiyaç duyduklarını da göstermektedir (Solak & Çelik, 2018; Yaylacı vd., 2017). Özellikle KME için değerlendirme çalışmaları yapmayan öğretmenler göz önüne alındığında ihtiyaç duydukları desteğin kapsamının belirlenmesi ve bu desteğin öğretmenlere ulaştırılması bir gereklilik olarak karşımıza çıkmaktadır.

Sınıf yapısının kapsayıcılığı gerektiren bir nitelikte olmasına rağmen sınıf öğretmenlerinin bazılarının kapsayıcılık için herhangi bir çalışma yapmaması araştırmada dikkat çeken önemli bir sonuçtur. Öğretmenlerin bu kapsamda çeşitliliğe sahip öğrencilerin farklılıklarını yok saydıkları, KME'ye ilişkin yeterli bilgiye sahip olmadıkları, sınıfların kalabalık olması ve bu nedenle de müfredatı yetiştirememeye kaygısı taşıdıkları ortaya çıkmıştır. Mültecilerin eğitime yönelik öğretmen görüşlerinin incelendiği Kardeş ve Akman'ın (2018) çalışmasında da paralel olarak, katılımcı öğretmenlerin büyük bir bölümünün mevcut müfredatı çocukların eğitimi için yeterli görmedikleri, materyal eksikliğinden dolayı herhangi bir düzenleme yapmadıkları ya da bu kapsamda herhangi bir düzenlemeye ihtiyaç duymadıkları gibi nedenlerle kapsayıcılık bağlamında herhangi bir düzenleme yapmadıkları tespit edilmiştir. Ayrıca kapsayıcı eğitime ilişkin bilgi eksikliği özelinde çalışma sonuçları ile de paralellik gösteren Karataş (2018) ile Turner vd.'nin (2011) çalışmalarında öğretmenlerinin birçoğunun kapsayıcılığı sağlamada yetersizlik hissine sahip oldukları, öğrencilerin farklı kültürlerine dair bilgileri nasıl öğrenecekleri ve derslerine bu bilgileri nasıl adapte edeceklerine dair desteğe ihtiyaç duydukları ortaya çıkmıştır. Özellikle öğretmenlerin bu kapsamda hissettiği yetersizlik hissini sınıf içi uygulamalarında herhangi bir düzenleme yapmama (Kardeş & Akman, 2018) ile sonuçlandığı

görülmektedir. Tüm bu araştırma sonuçları göstermiştir ki öğretmenlerin kapsayıcı eğitime ilişkin yeterli bilgiye sahip olmaması, bu kapsamda sınıflarına bunu nasıl adapte edeceklerine ilişkin birtakım sorunlarla karşılaşmalarına ve dolayısıyla yetersizlik hissine kapılmalarına yol açmaktadır.

Araştırmada KME sürecinde yaşanan problemler kapsamında sınıf öğretmenleri; yabancı uyruklu öğrencilerin dil ve iletişim problemi, öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin anlamlandırma problemi, materyal ve kaynak eksikliği, öğrenme ihtiyaçlarının çok farklılaşması, eş zamanlı farklı öğrenme ihtiyacı olan öğrencilere ulaşmanın ve bu öğrenciler için düzenleme yapmanın zorluğu, öğretim programında KME için yeterli özelleştirmenin yapılmaması ve hizmet içi eğitimlerin yetersizliği üzerine odaklanmışlardır. Araştırma sonuçları ile paralel olarak alanyazında kapsayıcı eğitimde ortaya çıkan en büyük problemlerden biri, dil ve iletişimdeki sorunlardır (Kardeş & Akman, 2018; Ünal & Aladağ, 2020; Yolcu & Doğan, 2022). Nitekim konuşulan dil her iki tarafın anlaşmasını sağlayan önemli bir iletişim aracıdır. Dolayısıyla bu özellikteki öğrenciler eğitim sürecine dâhil edilmeden önce sürecin bir parçası olabilmeleri için iletişim engelini aşmaları yani hâkim olan dili öğrenmeleri gerekmektedir. Dil engelinin yanı sıra alanyazında kapsayıcı eğitime yönelik birçok problemle de karşılaşmaktadır. Kapsayıcı eğitim özelinde öğretim sürecinin klasik öğretim yöntem ve tekniklerine dayandırılmasının öğrenciler arasında yaşanacak paylaşıma ve iş birliğine dayalı yaşantıları sekteye uğrattığı (Yıldırım, 2020); kültürel farklılıklar, tutum, uyum ve adaptasyon farklılıkları ile düzey farklılıkları neden olduğu (Yolcu & Doğan, 2022) gibi birçok sorun özellikle gündeme getirilmektedir. Tespit edilen tüm bu sorunların nasıl ortadan kaldırılabileceği ve kapsayıcı matematik öğretiminin daha nitelikli olarak nasıl gerçekleştirileceğine ilişkin ortak bir görüşe ihtiyaç olduğu açıktır. Hizmet içi öğretmen eğitimlerinin içeriğinin bu kapsamda düzenlenerek öğretmenlere tam bir desteğin sunulması gerekmektedir.

Bir başka araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin KME özelinde kendilerini yeterli görmedikleri tespit edilmiştir. Araştırmada ulaşılan bu sonuç, ilgili alanyazındaki farklı araştırmalar ile de tutarlık göstermektedir (Kardeş & Akman, 2018; Yazıcı, Başol & Toprak, 2009; Karataş, 2018; Turner vd., 2011). Her ne kadar bazı araştırmalar, öğretmen ve öğretmen adaylarının kapsayıcı eğitim özelinde kültürel çeşitlilik ve çok kültürlü eğitime ilişkin olumlu tutuma ve sınıf içi uygulamalarda farklı kültürlere yer verilmesi inancına sahip olduğunu gösterse de (Bulut & Başbay, 2015; Tortop, 2014); Yazıcı, Başol ve Toprak'ın (2009) araştırması öğretmenlerin bu konuda yeterli bilinçte olmadığı sonucunu ortaya koymuştur. Öğretmenlerin kapsayıcı eğitim uygulamalarında özellikle de mülteci çocukların eğitiminde önemli roller üstlendikleri ve sürecin en önemli paydaşı olduğu (Madziva & Thondhlana, 2017) düşünüldüğünde kapsayıcı matematik eğitime ilişkin özel bir desteğe gereksinim duydukları karşımıza çıkmaktadır.

Araştırmada ortaya çıkan bir diğer sonuçta sınıf öğretmenlerinin KME'ye yönelik bilgi ve beceri eksikliklerinin olduğu, kendilerini bu nedenle yeterli hissetmedikleri ve bu konuda hizmet içi eğitime ihtiyaç duydukları tespit edilmiştir. Nitekim birçok ülke artan sayıda çeşitliliğe sahip olan modern sınıf ortamlarında farklı nitelikteki öğrencilere etkili bir şekilde öğretim yapabilmek için çok kültürlü eğitimde profesyonel gelişim sunarak çok kültürlü sınıflarda öğretmen öz yeterliğini geliştirmenin yollarını aramaktadır (Choi & Lee, 2020). Ayrıca bu araştırmanın sonucuyla da tutarlı olarak alanyazındaki bazı araştırmalar öğretmenlerin kendilerini bu konuda yetersiz hissettiklerini, öğrencilerin sahip oldukları farklı kültürlere dair bilgileri nasıl öğreneceklerini ve öğrendikleri farklı kültürlere ilişkin bu bilgileri derslerine ne zaman ve ne şekilde entegre etmeleri gerektiğine ilişkin destek ihtiyacı duyduklarını ortaya koymuştur (Karataş, 2018; Turner vd., 2011). Ortaya çıkan bu destek

ihtiyacını karşılamayı öğretmenin kendi inisiyatifine ya da çabasına bırakmak yerine bir eğitim politikası ile ele alıp resmi bir boyut kazandırma gerekliliği, çözüm önerisi olarak karşımıza çıkmaktadır. Böylelikle farklılığı her ne olursa olsun kapsayıcı eğitim uygulamalarında standartlaşma sağlanabilecektir.

Özellikle son yıllarda kapsayıcı eğitime ilişkin sadece ülkemizde (YÖK, 2018) değil dünya genelinde de çeşitli politikalar (Ainscow, 2020) üretildiği görülmektedir. Kapsayıcı eğitim hizmeti sunmada özel bir öneme sahip olan bu politikaların (Tikly & Barrett, 2011) özellikle öğretmen yetiştirme programlarının önemli bir parçası hâline geldiği de açıktır. Türkiye’de de 2023 Vizyon Belgesi çalışmaları ile bu durum resmi bir boyut kazanmış ve YÖK eğitim fakültelerine kapsayıcı eğitim için ders tanımlaması yapmıştır. Bu durum, Türkiye’de de kapsayıcı eğitimi hayata geçirmek için birtakım düzenlemeler yapılmaya çalışıldığını göstermektedir. Ancak, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin de belirttiği gibi sahadaki öğretmenler kapsayıcı eğitim ya da matematik dersi özelinde kapsayıcı eğitim bilgi ve becerilerini daha çok kendi çabaları ile elde etmektedir. Benzer bir çıkarımda bulunan Travers vd. (2010) kapsayıcı eğitimin doğru şekilde uygulanmasında öğretmenlerin sorumlu olduğuna dikkat çekmiş ve bu konuda öğretmenlerin eğitim alarak kendilerini geliştirmeleri gerektiğini özellikle belirtmiştir.

Araştırmada KME’nin etkili hâle getirilmesi için öneriler kapsamında ise sınıf öğretmenlerine mesleki gelişim amaçlı hizmet içi eğitimlerin verilmesi, öğretim programı üzerinde düzenlemeler yapılması, materyal ve kaynak hazırlanması, mülteci öğrencilerin dil problemlerinin çözümlenmesi ve dezavantajlı grupların olduğu sınıflarda mevcutların azaltılması üzerine odaklanıldığı belirlenmiştir. Araştırmada ulaşılan KME önerileri, bu konuda gerçekleştirilen farklı çalışmalarda da (Karlı-Çalamak vd., 2022; Çolak & Şahin, 2019) tespit edilmiştir. Bu doğrultuda kültürel farklılıkların artış hızına değinen Karlı-Çalamak vd. (2022), bu çeşitliliklerin fark edilmesinin ve her bir çeşitliliğe değer verilmesinin eğitimde yaşanabilecek adaletsizlikleri önlemede elzem olduğu ve bu kapsamda hizmet içi öğretmen eğitimlerinin yaygınlaştırılması gerektiğini vurgulamıştır. Benzer şekilde kapsayıcı eğitim uygulamalarının desteklenmesi gerektiğinin altını çizen Çolak ve Şahin (2019), bu kapsamda bireyselleştirilmiş geçiş planlarının hazırlanması ve uygulanmasına ilişkin yasal düzenlemelerin yapılması ve uygulamaya geçirilmesini bir gereklilik olarak ele almaktadır. Araştırmada ulaşılan bu sonuçlar doğrultusunda, genel olarak KME’nin önemi ve KME için mesleki yeterlilik gelişimi amaçlı hizmet içi çalışmalar gerçekleştirilmesi, materyaller hazırlanması, öğretim programlarının hazırlanması sürecinde özel olarak düzenlemeler yapılması ve kapsayıcı sınıflarda öğrenci sayısının azaltılması önerilebilir.

Etik Kurul İzin Bilgileri

Etik Değerlendirme Kurulu: Gaziantep Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu

Etik Değerlendirme Belgesinin Tarihi: 16.08.2022

Etik Değerlendirme Belgesinin Sayı Numarası: E-73628654-604.01.01-219465

Araştırmacıların Katkı Oranları Beyanı

Araştırmanın tüm aşamalarında iki yazar da eşit katkıda bulunmuştur.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Yazarların araştırma sürecine dair belirteceği bir destek ve teşekkür beyanı bulunmamaktadır.

Çatışma Beyanı

Yazarın/yazarların araştırma ile ilgili bir çatışma beyanı bulunmamaktadır.

KAYNAKÇA

- Aguirre, J.M., Turner, E.E., Bartell, T.G., Kalinec-Craig, C., Foote, M.Q., Roth McDuffie, A., et al. (2013). Making connections in practice: Developing prospective teachers' capacities to connect children's mathematical thinking and community funds of knowledge in mathematics instruction. *Journal of Teacher Education*, 64(2), 178-192. doi: 10.1177/0022487112466900
- Ahn, R., Catbagan, P., Tamayo, K., Ire, J.Y., Lopez, M., & Walker, P. (2015). Successful minority pedagogy in mathematics: US and Japanese case studies. *Teachers and Teaching*, 21(1), 87-102. doi:10.1080/13540602.2014.928125
- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7. doi:10.1080/20020317.2020.1729587
- Anthony, G., & Walshaw, M. (2009). Mathematics education in the early years: Building bridges. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 10(2), 107-121. doi: 10.2304/ciec.2009.10.2
- Aslan, M. & Kozikoğlu, İ. (2017). Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumları: Van ili örneği. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Dergisi*, 31, 729-737. doi:10.14582/DUZGEF.1829
- Bulut, C. & Başbay, A. (2015). Öğretmenlerin çok kültürlü yeterlik algılarının incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(3), 957-978.
- Choi, S. & Lee, S.W. (2020). Enhancing teacher self-efficacy in multicultural classrooms and school climate: The role of professional development in multicultural education in the United States and South Korea. *AERA Open*, 6(4), 1-17. doi:10.1177/2332858420973
- Cırık, İ. (2008). Çokkültürlü eğitim ve yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(34), 27-40.
- Creswell, J.W., & Poth, C.N. (2018). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). Los Angeles, CA: Sage Publications.
- Çolak, A. & Şahin, C.H. (2019). Kapsayıcı eğitim ve geçiş sürecinin planlanması. H. Gürgür ve S. Rakap (Ed.). *Kapsayıcı eğitim: Özel eğitimde bütünleştirme* (s.155-180). Pegem Akademi.
- Daniels, H. (2001). Activity theory and knowledge production. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 6(2), 113-124. doi:10.1080/13632750100507661
- de Abreu, G. (2014). Cultural diversity in mathematics education. In S. Lerman (Ed.), *Encyclopedia of mathematics education* (pp.125-129). Dordrecht: Springer.
- Ergin, B. (2022). Gelişim dosyaları. R. Akay (Ed). *Çocuğu tanıma teknikleri (0-18 yaş gelişim yaklaşımı)* (s.35-52). Efeakademi yayınları.

- Esmonde, I. (2009). Ideas and identities: Supporting equity in cooperative mathematics learning. *Review of Educational Research*, 79(2), 1008-1043. doi: 10.3102/0034654309332562
- Foote, M.Q., Roth-McDuffie, A., Turner, E.E., Aguirre, J.M., Bartell, T.G., & Drake, C. (2013). Orientations of prospective teachers toward students' families and communities. *Teaching and Teacher Education*, 35, 126–136. doi:10.1016/j.tate.2013.06.003
- Gay, G. (2014). *Kültürel değerlere duyarlı eğitim: teori, araştırma ve uygulama*. H. Aydın (Çeviri Ed.). Anı Yayıncılık.
- Glesne, C. (2014). *Becoming qualitative researchers: An introduction*. Pearson.
- Gutiérrez, R. (2002). Enabling the practice of mathematics teachers in context: Towards a new equity research agenda. *Mathematical Thinking and Learning*, 4(2-3), 145-187. doi: 10.1207/S15327833MTL04023_4
- Gutiérrez, R. (2008). A “gap-gazing” fetish in mathematics education? Problematizing research on the achievement gap. *Journal for Research in Mathematics Education*. 39(4), 357-364.
- Gutiérrez, R. (2012). Context matters: How should we conceptualize equity in mathematics education?. In B. Herbel-Eisenmann, J. Choppin, D. Wagner & D. Pimm (Eds.), *Equity in discourse for mathematics education*, (pp.17-33). Dordrecht: Springer.
- Karataş, K. (2018). *Kültürel değerlere duyarlı eğitim açısından sınıf öğretmenliği lisans programının değerlendirilmesi*. Doktora tezi, Dicle Üniversitesi, Diyarbakır.
- Kardeş, S. & Akman, B. (2018). Suriyeli mültecilerin eğitimine yönelik öğretmen görüşleri. *İlköğretim Online*, 17(3), 1224-1237. doi: 10.17051/ilkonline.2018.466333
- Karsli-Calamak, E., Olkun, S. & Sözen-Özdoğan, S. (2022). Çok kültürlü sınıflarda matematik eğitimi: Öğretmen uygulamaları üzerine bir inceleme. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 12(1), 123-155. doi:10.18039/ajesi.926493
- Kırılmaz, M. C. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin sığınmacılara yönelik kapsayıcı eğitimi gerçekleştirme durumunun incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Land, T.J., Bartell, T.G., Drake, C., Foote, M.Q., Roth McDuffie, A., Turner, E.E., et.al. (2019). Curriculum spaces for connecting to children's multiple mathematical knowledge bases. *Journal of Curriculum Studies*, 51(4), 471-493. doi:10.1080/00220272.2018.1428365
- Madziva, R. & Thondhlana, J. (2017): Provision of quality education in the context of Syrian refugee children in the UK: Opportunities and challenges. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 47(6), 942-961. doi: 10.1080/03057925.2017.1375848
- Miles, M.B., & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage Publications.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2018). *Güçlü yarınlar için 2023 eğitim vizyonu*. https://www.gmka.gov.tr/dokumanlar/yayinlar/2023_E%C4%9Fitim%20Vizyonu.pdf
- Milli Eğitim Bakanlığı (2005). *İlköğretim matematik program*. Ankara: MEB.

Kapsayıcı Matematik Eğitime İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Uygulamaları, Yeterlilikleri ve Karşılaştıkları Problemler

- National Council of Teachers of Mathematics [NCTM] (2000). *Principles and standards for school mathematics: An overview*. National Council of Teachers of Mathematics.
- Patton, M.Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods* (3rd Ed.). Sage.
- Solak, E. & Çelik, S. (2018). Investigation of linguistic challenges faced by refugee students in Turkey. *The Journal of International Social Research*, 11(57), 425-432. doi: 10.17719/jisr.2018.2461
- Sorkos, G., & Hajisoteriou, C. (2020). Sustainable intercultural and inclusive education: Teachers' efforts on promoting a combining paradigm. *Pedagogy, Culture & Society*, 4(29), 517-536. doi: 10.1080/14681366.2020.1765193
- Şimsek, Ü. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutum ve özyeterlilikleri ile sınıf içi uygulamalara ilişkin görüşlerinin karşılaştırılması*. Doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tikly, L., & Barrett, A.M. (2011). Social justice, capabilities and the quality of education in low income countries. *International Journal of Educational Development*, 31(1), 3-14. doi: 10.1016/j.ijedudev.2010.06.001
- Tortop, H.S. (2014). Öğretmen adaylarının üstün yetenekli ve çok kültürlü eğitime ilişkin tutumları. *Üstün Yetenekliler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 16-26.
- Travers, J., Balfe, T., Butler, C., Day, T., Dupont, M., McDaid, R., et al. (2010). *Addressing the challenges and barriers to inclusion in Irish schools. Report to research and development committee of the department of education and skills*. Dublin: DES.
- Turner, E.E., Drake, C., Roth McDuffie, A., Aguirre, J, Bartell, T.G., & Foote, M.Q. (2011). Promoting equity in mathematics teacher preparation: A framework for advancing teacher learning of children's multiple mathematics knowledge bases. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 15(1), 67-82. doi: 10.1007/s10857-011-9196-6
- UNESCO (2009). *Policy guidelines on inclusion in education*. UNESCO.
- Ünal, R. & Aladağ, S. (2020). Kapsayıcı eğitim uygulamaları bağlamında sorunlar ve çözüm önerilerinin incelenmesi. *Journal of Interdisciplinary Education: Theory and Practice*, 2(1), 23-42.
- Wehman, P. (2013). *Life beyond the classroom: Transition strategies for young people with disabilities*. Brookes Publishing Company.
- Yaylacı, F.G., Serpil, H. & Yaylacı, A.F. (2017). Paydaşların gözünden mülteci ve sığınmacılarda eğitim: Eskişehir örneği. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 22, 101-117. <https://hdl.handle.net/11421/14004>
- Yazıcı, S., Başol, G. & Toprak, G. (2009). Öğretmenlerin çokkültürlü eğitim tutumları: Bir güvenilirlik ve geçerlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(37), 229-242. <https://hdl.handle.net/20.500.12881/11073>
- Yıldırım, E. (2020). Sosyal bilgiler dersinde sığınmacılara yönelik kapsayıcı eğitimin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(225), 283-317. <https://hdl.handle.net/20.500.12451/7837>
- Yıldırım, S. (2016). *Kosova'daki öğretmenlerin çok kültürlü eğitime yönelik bilgi, inanç, tutum ve öz yeterliliklerinin sınıf içi uygulamalarıyla ilişkisinin incelenmesi*. Doktora tezi, Balıkesir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.

- Yolcu, A. & Doğan, M. F. (2022). Kültürel çeşitlilik gösteren öğrencilerin matematik öğrenme fırsatları: Sınıf ve ortaokul matematik öğretmenlerinin bakış açıları ve pedagojik stratejileri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (53), 390-408. doi: 10.53444/deubefd.1063513
- Yolcu, A. (2020). Kültürel olarak duyarlı matematik etkinlikleri. Y. Dede, M. F. Doğan, ve F. Aslan Tutak (Ed.) *Matematik eğitiminde etkinlikler ve uygulamaları* (s.467-487). Pegem Akademi.
- YÖK (2018). *Programların güncelleme gerekçeleri, getirdiği yenilikler ve uygulama esasları*. <https://www.yok.gov.tr/kurumsal/idari-birimler/egitim-ogretim-dairesi/yeni-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari>
- Waller, P. P., & Flood, C. T. (2016). Mathematics as a universal language: transcending cultural lines. *Journal for Multicultural Education*, 10(3). doi:10.1108/JME-01-2016-0004



Şehide KILINÇ¹ , Mehmet Akif SÖZER² 

¹Dr., Milli Eğitim Bakanlığı, sehideoslanhan83@gmail.com

²Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, akifsozer@gmail.com

Geliş Tarihi/Received
07.11.2022

Kabul Tarihi/Accepted
30.12.2022

e-Yayım/e-Printed
31.12.2022

EMPATİK EĞİLİM ÖLÇEĞİ: GELİŞTİRİLMESİ, GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI¹

Öz

Bu çalışmada ilkökullü öğrencilerinin empatik eğilimlerini belirlemek amacıyla geçerli, güvenilir ve kullanışlı bir ölçme aracı geliştirmek amaçlanmıştır. Araştırmanın yöntemi nicel araştırma desenlerinden tarama modeli olup çalışma grubunu 2018-2019 eğitim-öğretim yılı Adana İlinde öğrenim gören 320 ilkökullü 4.sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Ölçekteki maddeler için sırasıyla "Hiçbir Zaman, Bazen, Sık Sık, Her Zaman" 4'lü likert tipi derecelendirme kullanılmıştır. Ölçekteki maddeler yine aynı sırayla 1'den 4'kadar puanlanmış olup ölçekte ters madde yer almamıştır. Verilerin analizi için SPSS v.22 ve AMOS v.25 paket programlarından yararlanılmıştır. Araştırmada ölçeğin geçerliliğini belirlemeye yönelik yapılan açıklayıcı faktör analizi sonucunda, empatik eğilim ölçeğinin 5 maddesi bilişsel empati, 7 maddesi duygusal empati ve 5 maddesi davranışsal empati olmak üzere toplam 17 madde ve üç faktörden oluştuğu görülmüştür. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda model uyum indeks değerleri "mükemmel" derecede yüksek bulunmuştur. Maddelerin toplam varyansı açıklama oranı %51,848 olarak bulunmuştur. Ölçeğin güvenilirliğine ilişkin Cronbach Alpha değeri 0.88'dir. Ölçeğin geneline ve üç alt boyutuna ilişkin faktör analizi ve Cronbach Alpha güvenilirlik katsayıları sonucunda, 17 madde ve 3 alt boyuttan oluşan geçerli ve güvenilir bir ölçek elde edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Empati, Empatik eğilim, ölçek geliştirme, ilkökullü düzeyi

EMPATHIC TENDENCY SCALE: DEVELOPMENT, VALIDITY AND RELIABILITY STUDY

Abstract

In this study, it was aimed to develop a valid, reliable and useful measurement tool in order to determine the empathic tendencies of primary school students. The method of the research is the survey model, which is one of the quantitative research designs, and the study group consisted of 320 4th grade students studying in Adana during the 2018-2019 academic year. For the items in the scale, 4-point Likert type grading, which includes the options "Never, Sometimes, Often, Always" was used. The items in the scale were scored from 1 to 4 in the same order, and there was no reverse item in the scale. SPSS v.22 and AMOS v.25 package programs were used to analyze the data. As a result of the exploratory factor analysis to determine the validity of the scale in the study, it was seen that the empathic tendency scale consisted of 17 items and three factors, 5 of which were cognitive empathy, 7 items were emotional empathy, and 5 items were behavioral empathy. As a result of confirmatory factor analysis, model fit index values were found to be "excellent" high. The total variance explanation rate of the items was found to be 51,848%. The Cronbach Alpha value for the reliability of the scale is 0.88. As a result of factor analysis and Cronbach Alpha reliability coefficients for the overall scale and its three sub-dimensions, a valid and reliable scale consisting of 17 items and 3 sub-dimensions was obtained.

Keywords: Empathy, empathic tendency, scale development, primary school level

¹ Bu çalışma, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sınıf Eğitimi Doktora Programı dâhilinde yürütülen, birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında hazırladığı doktora tezinin bir bölümünden üretilmiştir.

Kılınç, Ş., & Sözer, M. A. (2022). Empatik eğilim ölçeği: geliştirilmesi, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (42), 133-149.
<http://dx.doi.org/10.14582/DUZGEF.2022.196>

Kılınç, Ş., & Sözer, M. A. (2022). *Empathic tendency scale: development, validity and reliability study*. *Dicle University Journal of Ziya Gokalp Education Faculty*, (42), 133-149.
<http://dx.doi.org/10.14582/DUZGEF.2022.196>

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Empathy is generally defined as understanding, experiencing and responding to the emotional state and thoughts of the other person (Cohen & Strayer, 1996). Some studies on empathy in childhood have shown that lack of empathic skills is associated with antisocial behavior disorder (Cohen & Strayer, 1996; Lovett & Sheffield, 2007), peer bullying and cyberbullying (Brewer & Kerslake, 2015), attention deficit and hyperactivity disorder (Conway, 2015).) was associated with low problem-solving skills (Rehber, 2009) and low self-esteem (Yüksel, 2009). These studies show that it is extremely important to recognize the empathic tendency levels in the early stages so that children can continue their normal development. However, the limited number of Turkish measurement tools that measure the empathic tendency levels of children constitutes an important obstacle for the researches planned to be conducted in this field. In this study, it is aimed to bring current measurement tools to the literature to determine the empathic tendency levels of primary school children, thus developing a scale to determine children's empathic tendency levels in a multidimensional way.

Method

This study is a scale development study for the empathic tendency of primary school students. In the study, the survey model, which is one of the quantitative research approaches, was used. The study group of the research consists of 320 4th grade students, 161 girls and 159 boys, aged 10-11, studying in Adana province Seyhan and Çukurova districts in the 2018-2019 academic year.

In the first stage of the Empathic Tendency Scale development process, the relevant literature was examined in order to clearly define the quality to be measured, and it was tried to determine the empathic tendencies expected of the students. In the second stage of the scale development process, first of all, studies on developing and analyzing a Likert-type scale regarding the process of creating a trial item pool were examined. In line with the data obtained, an item pool of 47 items in total, of which 12 were distracting, was created in a 4-point Likert type (Never, Sometimes, Often, Always). In the third stage of the scale development process, the 47-item trial scale form was presented to the opinion of 5 experts from the field of Educational Sciences, who were knowledgeable about the subject area and were informed about the study subject, in order to receive expert opinions. As a result of expert opinion, a trial form consisting of 44 items was prepared. Thus, a 4-point Likert-type scale with 44 items ranging from "Always", "Often", "Sometimes" and "Never" was created.

Discussion and Conclusion

Factor analysis was performed in order to reveal the construct validity of the Empathic Tendency Scale and to determine the factor loads of the items and to size them. Before starting the factor analysis, the Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) coefficient and Barlett Sphericity test were calculated to determine the suitability of the data. The KMO value was found to be 0.870 and the Bartlett test result was significant at the .00 level. Unrotated principal components analysis was applied to determine the factor pattern of the scale. Thereupon, Varimax vertical rotation method was used to determine the factor structure of the scale. Factor analysis was repeated 3 times in order to eliminate overlapping items loaded on more than one factor at the same time and items with factor loading values less than 0.40 in the scale. According to the results of the factor analysis, the scale was grouped under 3 factors with an eigenvalue greater than 1. These 3 factors explain 51.84% of the scale variance. As a result of the EFA, the distribution of the items to the factors in the scale, which consists of 17 items and has a 3-factor structure, was

analyzed in terms of content and the factors were named. The first factor explains 36.45% of the total variance and consists of items measuring cognitive expressions for empathic tendency. Therefore, this factor was named as "cognitive empathy". The second factor explains 8.80% of the total variance and consists of items measuring affective expressions for empathic tendency. Therefore, this factor was named as "emotional empathy". The third factor explains 6.59% of the total variance and consists of items measuring behavioral expressions of empathic tendency. Therefore, this factor was named as "behavioral empathy".

Confirmatory Factor Analysis (CFA) was performed to test the three-factor structure obtained in the exploratory factor analysis. Fit indices and Path Diagram obtained as a result of CFA show that the model-data fit is good/excellent and therefore the scale has structural validity. In order to determine the appropriate items to be included in the scale, the t values of the item-total correlations of the items and the difference between the top and bottom 27% of the items and factors were calculated. According to the results of the analysis, it is seen that the item-total correlation coefficient values vary between ,37 and ,71. It is seen that the item-total correlation coefficients are sufficient for item discrimination.

In order to test the reliability of the scores obtained from the scale in terms of internal consistency; Cronbach Alpha reliability coefficient, two-half test reliability Spearman-Brown correlation value and Guttman Split-Half value were calculated. As a result of the reliability analysis, the Cronbach Alpha reliability coefficient of the scale was 0.79 for the emotional empathy dimension; It is seen that it is 0.77 for the cognitive empathy dimension and 0.74 for the behavioral empathy dimension. Accordingly, the values obtained from the scale show that the reliability for each item is valid and at a good level. In addition, the Cronbach Alpha value calculated for the overall scale is 0.88. This finding also revealed that the scale is a highly reliable scale. Factor analysis and Cronbach Alpha reliability coefficients for the overall scale and its three sub-dimensions reveal that the scale can be used reliably.

GİRİŞ

Sosyal bir varlık olan insan, yaşamının her aşamasında başkalarıyla ilişki kurmak durumundadır. Bu ilişkinin niteliğinin en önemli belirleyicileri arasında, sosyal davranışları anlama ve açıklamada önemli bir role sahip olan (de Wied, Branje & Meeus, 2007; Haigh, 2009) empati kavramı yer almaktadır. Nitekim empati, insanlar arasındaki olumlu ilişkilerin başlatılmasına ve sürdürülmesine büyük ölçüde katkıda bulunan kişisel bir yeterlidir.

Empati genellikle kişinin karşısındakinin duygusal durumunu ve düşüncelerini anlaması, deneyimlemesi ve bunlara yanıt vermesi olarak tanımlanmaktadır (Cohen & Strayer, 1996). Alanyazında empati kavramına yönelik tanımlara bakıldığında, bazı araştırmacıların empatiyi, karşısındaki insanın duygularını anlama ve belirleme süreci olarak tanımladıkları (Barnett, 1990); bazılarının empatiyi bireyin karşısındaki kişinin duygularının aynısını hissetme yeteneği olarak tanımladıkları (Hoffman, 2000) görülmektedir. Bu tanımlarda görüldüğü üzere empati, bir başkasının duygusal durumuyla ilgili olarak anlamayı, düşünmeyi, hissetmeyi ve deneyimlemeyi içermektedir. Çok boyutlu doğası gereği (Lawrence, Shaw, Baker, Baron-Cohen & David, 2004) farklı ve çeşitli biçimlerde tanımlanan empati kavramına bakıldığında, bazı araştırmacıların empatinin bilişsel fonksiyonu üzerine odaklandıkları (Barnett, 1990); bazı araştırmacıların empatinin duyuşsal fonksiyonuna işaret ettikleri (Bernadett-Shapiro, Ehrensaff & Shapiro, 1996; Hoffman, 2000); bazılarının ise bilişsel ve duyuşsal yönü bir arada kullandıkları (Eisenberg & Fabes, 1990) ve empatiyi, bilişsel ve duyuşsal süreçlerin bir bütünü olarak ele aldıkları (Davis, 1994) görülmektedir. Morse vd. (1992) empatiyi, duyuşsal, bilişsel, ahlaki ve davranışsal süreçlerin bir bütünü olarak ele almışlardır.

Son yirmi yılda yapılan araştırmalarda empatiye yönelik ilginin arttığı gözlemlenmektedir. Yapılan bir literatür taramasında, empatiye ilişkin 1995 yılında 57 olan makale sayısının 2015'te 560 makaleye ulaşmış ve empati üzerine yayınlanan makalelerin sayısında neredeyse on kat artış görülmüştür (Raine, Chen & Waller, 2022). Bu artışın, sosyal bilişsel sinirbilimin yükselişi ile duygu düzenleme stratejilerine hizmet eden nöral mekanizmaların anlaşılmasında (Decety & Lamm, 2006) ve empatideki bozulmaların, bozulmuş psikolojik işlevsellik için nasıl bir risk faktörü olarak hareket edebileceğinin ortaya çıkmasında yattığı düşünülmektedir (de Wied, Gispens-de Wied, & Van Boxtel, 2010). Ayrıca sosyal bilişsel sinirbilimdeki son gelişmeler empatinin, tümevarımsal bir süreç olarak tanımlanabildiğini ve böylece ölçülebilir olduğunu göstermektedir. Bu gelişmeler empatinin kavramsallaştırılmasında önemli bir rol oynamaktadır (Decety & Moriguchi, 2007; Decety & Meyer, 2008). Bu gelişmeler ışığında, empatinin tek bir bütünsel süreç değil, bunun yerine çok boyutlu bir yapı olduğu giderek daha fazla kabul görmeye başlamıştır. Bununla birlikte 1980'lerden bu yana, empatinin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal bileşenlere ayrılması gerektiğini öne sürenler de dahil olmak üzere birçok çok boyutlu empati modeli önerilmiştir (Blair, 2005; Davis, 1994; Xavier, Tilmont & Bonnot, 2013).

Hoffman (1978)'a göre empatinin bilişsel, duygusal ve güdüsel (motivasyonel) olmak üzere üç bileşeni bulunmaktadır (Dökmen, 2016). Rogers (1957) empatinin, duygusal (hissetme), bilişsel (gözlem ve zihinsel izleme) ve iletişimsel (yardım eden kişinin tepkisi) olmak üzere üç bileşeni bulunduğunu belirtmiştir (Wiseman, 1996). Morse vd. (1992) empatiyi, duyuşsal, bilişsel, ahlaki ve davranışsal bileşenler olmak üzere dört boyutta ele almışlardır. Eisenberg ve Fabes (1990) empatinin kültürel-kültürlerarası bileşeni üzerinde durarak, kültürlerarası empatide duygusal bileşenin öneminin diğer kişinin kültürünü anlamada büyük önem taşıdığına vurgu yapmışlardır. Ridley ve Lingle (1996) kültürün çok boyutlu olduğu gerçeğinden yola çıkarak kültürel empatinin kültürler arasında anlama ve iletişimde algısal, duyuşsal ve bilişsel

süreçler içerdiğini belirtmişlerdir. Wang ve diğerleri (2003) etno-kültürel empati ölçeği geliştirmiş ve etno-kültürel empatiyi, kendisinden farklı olan ırksal ve etnik kültürel gruplardan bireylere yönelik empati olarak tanımlamıştır.

Çocukluk döneminde empati ile ilgili yapılan bazı araştırmalar, empatik becerinin yoksunluğunun antisosyal davranış bozukluğuyla (Cohen & Strayer, 1996; Lovett & Sheffield, 2007), akran zorbalığı ve siber zorbalıkla (Brewer & Kerslake, 2015), dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğuyla (Conway, 2015), düşük problem çözme becerileriyle (Rehber, 2009) ve düşük benlik saygısıyla (Yüksel, 2009) ilişkili olduğunu göstermiştir. Bu çalışmalar gösteriyor ki, çocukların normal gelişimlerini devam ettirebilmeleri için empatik eğilim düzeylerinin erken dönemlerde fark edilmesi son derece önemlidir. Bununla birlikte çocukların empatik eğilim düzeylerini ölçen Türkçe ölçüm araçlarının sınırlı sayıda olması bu alanda yapılması planlanan araştırmalar için önemli bir engel oluşturmaktadır.

İlgili literatür incelendiğinde, yurt içi ve yurt dışında empati becerisine yönelik farklı ölçeklerin geliştirildiği görülmüştür (Albiero, Matricardi, Speltri & Toso, 2009; Bryant, 1982; D'Ambrosio, Olivier, Didon & Besche, 2009; Dökmen, 1988; Engeler & Yargıç, 2007; Joliffe, Farrington, 2006; Kaya & Siyez, 2010; Yılmaz-Yüksel, 2003). Yurtdışındaki çalışmalarda empati becerisine yönelik sıklıkla Bryant'ın Çocuk ve Ergenler için Empati İndeksi ile Kişilerarası Tepkisellik İndeksi' ölçeklerinin kullanıldığı görülmüştür (Dadds ve ark., 2008). Bu ölçeklerden Yılmaz ve Yüksel (2003) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılan Bryant'ın Çocuk ve Ergenler için Empati İndeksinin empatiyi sadece duygusal empati boyutunda değerlendirmesi ve empatiyi tek boyutlu bir yapı olarak ele alması temel sınırlılığını oluşturmaktadır. Engeler ve Yargıç (2007) tarafından Türkçeye uyarlanan "Kişilerarası Tepkisellik İndeksi"nin empatiyi çok boyutlu bir yapı olarak değerlendirdiği ancak, ölçeğin uygulandığı yaş gruplarının daha çok ergenler ve genç yetişkinler olduğu gözlemlenmiştir. Yurtiçinde ise empati becerisini belirlemeye yönelik yapılan araştırmalarda çoğunlukla Dökmen (1988) tarafından geliştirilen Empatik Eğilim ve Empatik Beceri ölçeklerinin kullanıldığı görülmüştür. Bu ölçeklerin geçerlik güvenirlilik çalışmalarının üniversite öğrencileri ile yapılmış olması nedeniyle ilkökul düzeyindeki öğrencilere uygulanabilirliğinde sınırlılıklar oluşturabileceği düşünülmektedir. Bu ölçeğe ek olarak, ilkökul düzeyindeki çalışmalarda sıklıkla Kaya ve Siyez (2010) tarafından geliştirilen "KA-Sİ Çocuklar İçin Empatik Eğilim Ölçeği"nin kullanıldığı görülmüştür. Bu ölçekte empatik eğilim bilişsel ve duyuşsal olmak üzere iki temel boyutta ele alınmıştır.

Bu araştırmada, ilkökul düzeyindeki çocukların empatik eğilim düzeylerini belirlemeye yönelik güncel ölçüm araçlarının alanyazına kazandırılması, böylece çocukların empatik eğilim düzeylerini çok boyutlu olarak belirlemeye yönelik bir ölçek geliştirilmesi amaçlanmaktadır.

YÖNTEM

Bu bölümde, ölçek geliştirme sürecinin aşamaları ve çalışma grubuna ilişkin detaylar sunulmuştur.

Araştırma Modeli

Bu çalışma ilkökul öğrencilerinin empatik eğilimine yönelik bir ölçek geliştirme çalışmasıdır. Sosyal bilimlerin farklı alanlarında kullanılan ölçek, hedeflenen kişilerde belirli bir konu ya da içeriğe dair bilgiye ulaşmak amacıyla kullanılmaktadır (Yurdugül, 2005). Çalışmada nicel araştırma yaklaşımlarından tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli; mevcut olayları ve durumları betimleyerek ortaya koyan bir araştırma modelidir (Büyüköztürk, 2019).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 eğitim öğretim yılında Adana ili Seyhan ve Çukurova ilçelerindeki öğrenim gören 10-11 yaşlarında 161'i kız, 159'u erkek toplam 320 4. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Tavşancıl (2014), ölçek çalışmalarında örneklem büyüklüğünün her ölçek maddesinin minimum 5 katı olması gerektiğini ifade etmektedir. Araştırma kapsamında örneklemin temsil gücünün artırılması amacıyla Adana İl Milli Eğitim Müdürlüğünden alınan bilgiler doğrultusunda alt-orta ve orta-üst sosyo-ekonomik düzeyi yansıtan Seyhan ve Çukurova ilçelerindeki dört ilkokuldan veri toplanmıştır.

Veri Toplama Aracının Hazırlanması

Ölçek geliştirme sürecinde; literatür taraması, madde havuzu oluşturma ve uzman görüşü alma aşamaları gerçekleştirilmiştir (Şeker & Gençdoğan, 2014). Empatik Eğilim Ölçeği geliştirme sürecinin ilk aşamasında, ölçülecek niteliğin açıkça tanımlanması amacıyla ilgili literatür incelenerek öğrencilerin sahip olması beklenen empatik eğilimler belirlenmeye çalışılmıştır. Bu kapsamda yurtiçi ve yurtdışında bu alanda yapılan çalışmalar (Albiero, Matricardi, Speltri & Toso, 2009; Bryant, 1982; D'Ambrosio, Olivier, Didon & Besche, 2009; Dökmen, 1988; Engeler & Yargıç, 2007; Joliffe, Farrington, 2006; Kaya & Siyez, 2010; Yılmaz Yüksel, 2003) incelenmiştir.

Ölçek geliştirme sürecinin ikinci aşamasında, denemelik madde havuzu oluşturma sürecine ilişkin öncelikle likert tipi ölçek geliştirmeye ve analiz etmeye yönelik çalışmalar (Büyüköztürk, 2019; Tezbaşaran, 1997; Pett, Lackey & Sullivan, 2003) incelenmiştir. Elde edilen veriler doğrultusunda 4' lü Likert (*Hiçbir Zaman, Bazen, Sık Sık, Her Zaman*) türünde 12 maddesi çeldirici olmak üzere toplam 47 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuştur. Denemelik ölçeğin madde havuzunda empatik eğilimin farklı boyutlarına (*Arkadaşlarımın üzgün olduklarını hareketlerinden anlayabilirim. Başka birine haksızca davranılması beni kızdırır. Bir arkadaşım eşyasını kaybederse bende onunla birlikte ararım.*) ve farklı kültürlerle karşı empatik eğilimleri belirlemeye yönelik (*Farklı ülkelerdeki insanların yaşam biçimlerini merak ederim*) maddelere yer verilmiştir.

Ölçek geliştirme sürecinin üçüncü aşamasında, oluşturulan 47 maddelik denemelik ölçek formu, uzman görüşleri alınmak üzere konu alanına hâkim ve çalışma konusu hakkında bilgilendirilen Eğitim Bilimleri alanından 5 uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşü alınabilmesi için 3'lü derecelendirme kullanılmıştır. Denemelik formda uzmanların her bir madde için "uygun", "kısmen uygun" ve "uygun değil" seçeneklerinden birini işaretlemeleri beklenilmiştir. Uzman görüşü doğrultusunda bazı maddeler çıkarılarak ve bazı maddelerde düzeltmeler yapılarak toplam 44 maddelik bir deneme formu hazırlanmıştır. Böylece "Her zaman", "Sık sık", "Bazen" ve "Hiçbir zaman" arasında değişen 44 maddelik 4'lü Likert tipi bir ölçek oluşturulmuştur.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri 2018-2019 eğitim-öğretim yılı ikinci döneminde toplanmıştır. Denemelik form, araştırmanın amacı açıklanarak sınıf ortamında gönüllü katılımcılara uygulanmıştır. Bu araştırmadan elde edilen verilerin kişisel olarak değerlendirilmeyeceği, bu çalışmanın ders notlarıyla bir ilgisi olmadığı, ölçek maddeleri ile ilgili herkes için doğru bir yanıtın olamayacağı, kendilerine uygun gelen yanıtı işaretlemeleri gerektiği ve yanıtlarının kimse ile paylaşılmayacağı öğrencilere hatırlatılmıştır. Uygulama 20-25 dakika zaman almıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizinde SPSS 22.0 ve SPSS 25.0 AMOS programları kullanılmıştır. Empatik Eğilim Ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının başında normal dağılım analizleri yapılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğini incelemek için temel bileşenler analizi

yöntemine dayalı açıklayıcı faktör analizi (AFA) uygulanmış, ardından ilgili yapının geçerli bir yapı olup olmadığının belirlenmesi amacıyla doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Açıklayıcı faktör analizinde maddelerin ölçekte kalıp kalmamasına karar vermede faktör yük değerinin alt sınırı olarak .30 belirlenmiştir. Ölçekte yer alması uygun görülen maddeleri belirlemek amacıyla, maddelerin madde analizi ve madde-toplam korelasyonları ile ilgili analizler yapılmıştır. Maddelerin alt ve üst %27'lik grupları ayırt edip etmediğini sınamak için bağımsız gruplar t-testi yapılmıştır. Ölçeğin tümü için yapılan yapı geçerliliği analizi sonucunda belirlenen alt yapıların iç tutarlılığı Cronbach alfa formülüyle hesaplanmıştır. Ayrıca ölçeğin güvenirliliği için İki yarı test güvenirliliği, Spearman-Brown korelasyon değeri ve Guttman Split-Half değerleri ile incelenmiştir.

Araştırma Etiği

Araştırma süresince, ilgili çalışma Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Etik Kurul Başkanlığının onayına sunulmuş ve çalışma Etik Kurulundan 22.01.2019 tarih ve 1508388 sayısı ile etik kurul onayı alınmıştır. Sonrasında Adana İl Milli Eğitim Müdürlüğünden uygulama için gerekli izinler alınmıştır. Ayrıca araştırmanın çalışma grubunda yer alan öğrenci ve velilerinden çalışmaya gönüllü katılmak istediklerine ilişkin izin belgesi alınmıştır. Mevcut araştırma süresince “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” çerçevesinde hareket edilmiştir.

BULGULAR

Çalışmanın bu bölümünde Empatik Eğilim Ölçeği'nin geçerliliğine ve güvenirliliğine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Empatik Eğilim Ölçeğinin Geçerliliğine İlişkin Bulgular

Empatik Eğilim Ölçeği'nin yapı geçerliliğini ortaya koymak ve maddelerin faktör yüklerini belirleyerek boyutlandırabilmek amacıyla faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizine başlamadan önce verilerin uygunluğunu saptamak için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Barlett Sphericity testi hesaplanmıştır. KMO değeri 0.870 bulunmuş ve Bartlett testi sonucu .00 düzeyinde anlamlı çıkmıştır. KMO katsayısı, veri matrisinin faktör analizi için uygun olup olmadığını, veri yapısının faktör çıkarma için uygunluğu hakkında bilgi verir. Faktörleşebilirlik (factorability) için KMO'nun 0.60'tan yüksek çıkması beklenir (Büyüköztürk, 2019). Analiz sonuçları veri setinin açıklayıcı faktör analizi yapmaya uygun olduğunu göstermektedir.

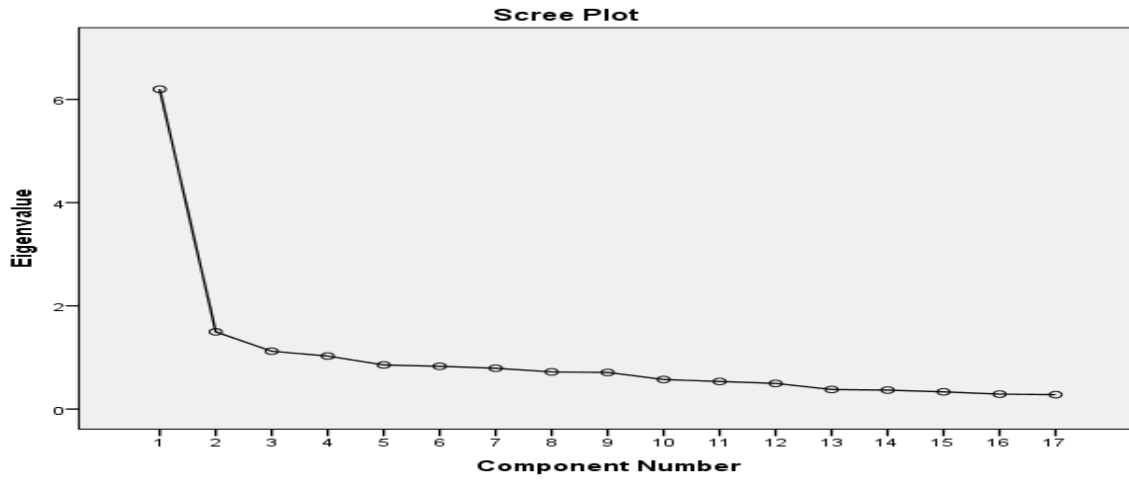
Açıklayıcı faktör analizine ilişkin bulgular

Ölçeğin faktör desenini belirlemek amacıyla döndürülmemiş temel bileşenler analizi uygulanmıştır. Bunun üzerine ölçeğin faktör yapısını belirleyebilmek amacıyla Varimax dik döndürme yöntemi kullanılmıştır. Faktör analizinde, değişkenlere ait faktör yüklerinin 0.40 değeri ve üzeri olması genellikle tercih edilen değerlerdir ancak, madde sayısının az olduğu durumlarda 0.40 değeri de kabul edilebilir bir değerdir. Ölçeğin faktör yapısının belirlenmesinde; faktör yük değerinin 0.40 ya da daha yüksek olması, iki yük değeri arasındaki farkın en az 0.10 olması ve her bir faktörün öz değerinin en az 1 olması (Büyüköztürk, 2010) dikkate alınmıştır.

Ölçekte aynı anda birden fazla faktöre yüklenen binişik maddeleri ve faktör yük değeri 0,40'tan düşük olan maddeleri elemek amacıyla 3 kez faktör analizi yenilenmiştir. Yapılan ilk faktör analizi sonucunda ölçeğin öz değeri 1'den büyük olan 12 faktörde toplandığı görülmüştür. 12 faktörün varyansa yaptığı katkı ise %66,06 olarak hesaplanmıştır. Bu bilgilere göre yapılan

açıklayıcı faktör analizi sonucunda, faktör yük değeri 0.40'ın altında olan 3, 4, 21, 30, 40 ve 41. madde ile birden fazla faktöre yüksek değerde yüklenen 6, 8, 13, 15, 17, 18, 19, 25, 26, 28 ve 34. maddeler ölçekten çıkarılarak kalan 26 madde üzerinden faktör analizi yinelenmiştir.

İkinci faktör analizi sonuçlarına göre ölçek özdeğeri 1'den büyük 6 faktörde toplandığı ve bu 6 faktörün toplam varyansın %57,88'ini açıkladığı görülmektedir. Bu analiz sonucunda faktör yük değeri 0.40'ın altında olan 36.madde ile birden fazla faktöre yüksek değerde yüklenen 2, 7, 10, 12, 22, 23, 27. ve 37. maddeler ölçekten çıkarılarak kalan 17 madde üzerinden faktör analizi yinelenmiştir. Üçüncü faktör analizi sonuçlarına göre ölçek özdeğeri 1'den büyük olan 3 faktör altında toplanmıştır. Bu 3 faktör ölçek varyansının %51,84'ünü açıklamaktadır. Faktör sayısının belirlenmesinde faktörlerin öz değerlerine dayalı olarak çizilen çizgi grafiği (scree plot) incelenmiş ve Şekil 1'de verilmiştir.



Şekil 1. Empatik Eğilim Ölçeği Çizgi Grafiği

Şekil 1'deki Çizgi Grafiği (Scree Plot) incelendiğinde, birinci faktörden sonra yüksek ivmeli bir düşüşün olması ölçeğin genel tek faktörlü bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir. Nitekim birinci faktörün ölçek varyansına yaptığı katkının %36,45 olması bunun göstergesidir. Üçüncü faktörden sonra grafiğin genel gidişinde önemli bir düşüş eğilimi gözlenmemektedir. Bu bakımdan ölçeğin üç faktörlü bir yapıya sahip olduğu söylenebilir. Yapılan açıklayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin faktör sayısı 3 ve madde sayısı 17 olarak belirlenmiştir. 17 madde için yinelenen AFA sonuçları Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1 incelendiğinde, maddelerin faktör yüklerinin ,41 ile ,77 arasında değiştiği görülmektedir. Büyüköztürk (2010, s. 124), faktör yük değerinin ,45 ya da daha yüksek olmasının madde secimi için iyi bir ölçüt olduğunu ancak, az sayıda madde için bu sınırın ,30'a kadar indirilebileceğini belirtmiştir. Bu durumda, Tablo 1'te yer alan maddelerin faktör yüklerinin kabul edilebilir düzeyde oldukları söylenebilir. Üç faktörün varyansa yaptığı katkının %51,848 olduğu görülmektedir. Açıklanan varyansın yüksek olması, ilgili kavramın ne derece iyi ölçüldüğünün bir göstergesidir. Tek faktörlü ölçeklerde açıklanan varyansın en az %30 olması yeterli görülürken çok faktörlü ölçeklerde açıklanan varyansın daha yüksek olması beklenir (Büyüköztürk, 2019). Sosyal bilimlerde %40 ile %60 arasında değişen varyans oranları yeterli bulunmaktadır (Tavşancıl, 2014). Bu durumda tanımlanan faktörlerin toplam varyansa yaptığı katkının yeterli düzeyde olduğu söylenebilir.

Yapılan AFA sonucunda 17 maddeden oluşan, 3 faktörlü bir yapıya sahip olan ölçekte maddelerin faktörlere dağılımı içerik açısından analize tabi tutulmuş ve faktörler isimlendirilmiştir. Birinci faktör toplam varyansın %36,45'ini açıklamakta olup, empatik

eğilime yönelik bilişsel ifadeleri ölçen maddelerden oluşmaktadır. Dolayısıyla bu faktör "bilişsel empati" olarak adlandırılmıştır. İkinci faktör, toplam varyansın %8,80'ini açıklamakta olup, empatik eğilime yönelik duyuşsal ifadeleri ölçen maddelerden oluşmaktadır. Dolayısıyla bu faktör "duygusal empati" olarak adlandırılmıştır. Üçüncü faktör, toplam varyansın %6,59'unu açıklamakta olup, empatik eğilime yönelik davranışsal ifadeleri ölçen maddelerden oluşmaktadır. Dolayısıyla bu faktör "davranışsal empati" olarak adlandırılmıştır.

Tablo 1. Empatik Eğilim Ölçeği Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Madde No	Maddeler	Ortak faktör varyansı (h ²)		
		1	2	3
M20	Başarısından dolayı ödül alan bir arkadaşımın ne kadar mutlu olduğunu anlayabilirim.	,779		,630
M32	Bir arkadaşım bana kendi sorunundan bahsedince onu dikkatle dinlerim.	,709		,596
M1	Arkadaşlarımın üzgün olduklarını hareketlerinden anlayabilirim.	,674		,537
M16	Savaş sebebiyle evini terk etmek zorunda kalan insanların duygularını anlayabilirim.	,576		,443
M39	Bir arkadaşım bana kötü davranırsa, neden öyle davrandığını anlamaya çalışırım.	,537		,507
M9	Arkadaş grubu içinde dışlanan birini gördüğümde üzülürüm.		,614	,592
M5	Arkadaşlarımdan birinin ağladığını gördüğümde benimde gözlerim dolar.		,608	,435
M42	Arkadaşlarım beni oyunlarına dâhil etmediğinde üzülürüm.		,592	,400
M37	Kültürel olarak benden farklı olan arkadaşlarımla sohbet etmekten hoşlanırım.		,589	,589
M11	Türkçe bilmedikleri için oyuna alınmayan çocukları gördüğümde üzülürüm.		,559	,497
M14	Başkalarının başından geçen üzücü bir olayı duyduğumda ben de kendimi üzgün hissederim.		,541	,560
M35	Okulda farklı ülkelerden gelen çocuklarla alay edilmesi beni kızdırır.		,534	,412
M31	Sokak hayvanları için evimin önüne yiyecek ve su bırakırım.			,756
M43	Bir arkadaşımın sorununu çözmekte ona yardım ederim.			,698
M29	Farklı kültürden gelen çocukları oyunuma dâhil ederim.			,605
M33	Sınıfa yeni gelen çocuklarla rahatlıkla sohbe başlayabilirim.			,578
M38	Farklı ülkelerdeki insanların yaşam hikâyelerini anlatan kitapları okurum.			,418
	Özdeğer	6,197	1,497	1,120
	Varyans açıklama oranı (%)	36,453	8,804	6,591
	Toplam Varyans açıklama oranı (%)		51,848	

*±0,30 altındaki değerler gösterilmemiştir.

Doğrulayıcı faktör analizine ilişkin bulgular

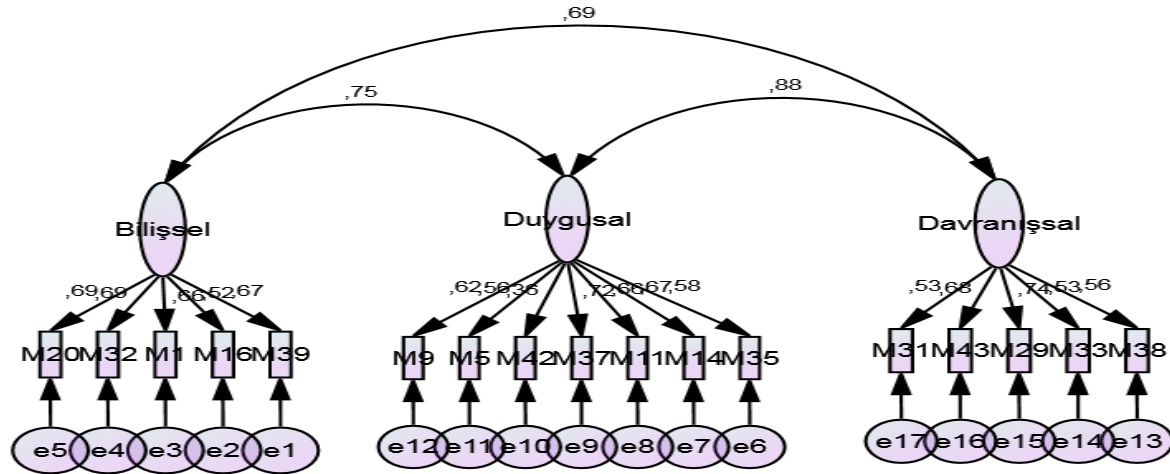
Açıklayıcı faktör analizinde elde edilen üç faktörlü yapıyı test etmek amacıyla Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. Yapılan DFA sonucunda üç boyutlu yapıya ilişkin uyum iyiliği indeksleri (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyükoztürk, 2010) Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. Empatik Eğilim Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin Uyum İndeksleri Sonuçları

Uyuşma İstatistikleri	Empatik Ölçeğinin Değerleri	Eğilim Uyum	İyi/Mükemmel Uyum	Kabul Uyum	Edilebilir Uyum
χ^2 /sd	1,171		$0 \leq \chi^2/sd \leq 2$	$2 \leq \chi^2/sd \leq 3$	
RMSEA	0,047		$0 \leq RMSEA \leq 0.05$	$0.05 \leq RMSEA \leq 0.08$	
GFI	0,904		$0.90 \leq GFI$	$0.85 \leq GFI$	
AGFI	0,916		$0.90 \leq AGFI \leq 1$	$0.85 \leq AGFI \leq 0.90$	
CFI	0,913		$0.95 \leq CFI \leq 1$	$0.90 \leq CFI$	
Standardized RMR	0,049		$0 \leq SRMR \leq 0.05$	$0.05 \leq SRMR \leq 0.10$	

Tablo 2’de görüldüğü gibi doğrulayıcı faktör analizi ile ilgili olarak empatik eğilim ölçeğinin değerleri incelendiğinde, χ^2/sd oranının 1,171 olduğu görülmektedir. Bu oranın 3’ün altında olması mükemmel uyuma karşılık gelmektedir. RMSEA’nın 0,047 olduğu görülmektedir. RMSEA’nın 0,05 ‘ten küçük olması iyi/mükemmel uyumu göstermektedir. GFI uyum indeksinin 0,90 ve AGFI uyum indeksinin de 0,91 olduğu görülmektedir. GFI ve AGFI 0 ile 1 arasında değişmektedir. GFI ve AGFI’nin 0,90 ve üzerinde olması iyi/mükemmel uyumu göstermektedir. CFI’nın 0,91 olması kabul edilebilir uyumu göstermektedir. Standardize edilmiş RMR uyum indeksinin 0,04 olduğu görülmektedir. Standardize edilmiş RMR’ın 0,05’in altında olması mükemmel uyuma karşılık gelmektedir.

Ayrıca DFA’dan elde edilen üç boyutlu modele ilişkin path diyagramı Şekil 2’de sunulmuştur.



Şekil 2. DFA Faktör Yapısı ve Alt Boyutlar Arasındaki İlişkilere İlişkin Path Diyagramı

DFA sonucunda elde edilen uyum indeksleri ve Şekil 2’deki Path Diyagramı model-veri uyumunun iyi/mükemmel düzeyde olduğu ve bu nedenle ölçeğin yapısal geçerliğe sahip olduğunu göstermektedir.

Ölçekte yer alması uygun maddeleri belirlemek amacıyla, maddelerin madde toplam korelasyonları ile madde ve faktörlerin alt-üst %27’lik dilimleri arasındaki farka ilişkin t değerleri hesaplanmıştır.

Madde-toplam korelasyona dayalı madde analizi

Denemelik form uygulandıktan sonra her bir maddeden alınan puanlarla ölçeğin tümünden alınan puanlar arasındaki korelasyonlar Pearson korelasyon katsayısı ile hesaplanmıştır. Büyüköztürk (2019) madde- toplam korelasyonu. 30 ve daha yüksek olan maddelerin madde ayırt ediciliğinin iyi derecede olduğunu, .20 ile .30 arasında kalan maddelerin ise zorunlu görülmesi halinde teste alınabileceğini belirtmektedir. Ayrıca madde-toplam korelasyonun pozitif ve yüksek olması, maddelerin benzer davranışları örneklediğini göstermektedir (Büyüköztürk, 2019).

Madde analizi kapsamında madde – toplam korelasyonunun yanı sıra, bir testin toplam puanlarına göre oluşturulan alt%27 ve üst%27'lik grupların madde ortalama puanları arasındaki farkın bağımsız gruplar t-testi ile analiz edilmesi yöntemine de başvurulmaktadır. Bu iki yöntem yoluyla ayırt ediciliği düşük maddeler ölçme aracından çıkarılır ve iç tutarlılık artırılır (Çokluk, Şekercioğlu & Büyüköztürk, 2010). Bu nedenle madde- toplam korelasyon analizi sonucuna göre testten çıkarılması gereken maddelerin madde ayırt edicilik gücüne bakılmasına ve ona göre ölçekten çıkarılıp çıkarılmasına karar verilmiştir. Empatik Eğilim Ölçeğinden düşük ve yüksek puan alan bireylerin eğilimleri arasında fark olup olmadığını belirlemek amacıyla alt-üst %27'lik grup karşılaştırması bağımsız gruplar t-testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Empatik Eğilim Ölçeği Maddelerinin Aritmetik Ortalama, t-testi ve Madde-Toplam Korelasyon Değerleri

Faktör	Alt %27		Üst %27		t	Madde-Toplam Korelasyonu
	X	ss	X	ss		
Bilişsel Empati						
M1	2,67	,963	3,90	,292	11,35*	0,61
M16	2,58	1,19	3,89	,376	9,74*	0,52
M20	2,65	1,014	3,93	,256	11,33*	0,57
M32	2,46	1,002	3,96	,184	13,64*	0,58
M39	2,48	,822	3,91	,350	14,83*	0,63
Duygusal Empati						
M5	1,93	,904	3,58	,693	13,42*	0,58
M9	2,51	,929	3,83	,591	11,15*	0,62
M11	2,39	1,043	3,96	,184	13,73*	0,67
M14	2,20	,959	3,95	,211	16,46*	0,68
M35	2,69	1,074	3,88	,417	9,54*	0,59
M37	2,16	,943	3,90	,292	16,37*	0,71
M42	3,16	,992	3,79	,555	5,12*	0,37
Davranışsal Empati						
M29	2,51	,979	4,00	,000	14,09*	0,69
M31	2,90	1,013	3,95	,211	9,37*	0,49
M33	2,30	,983	3,66	,679	10,55*	0,54
M38	2,18	1,000	3,62	,614	11,39*	0,59
M43	2,93	,823	3,96	,184	11,37*	0,63

*P<0,001

Tablo 3'e göre, bağımsız gruplar t-testi sonucunda alt ve üst grupta yer alan öğrencilerin deneme ölçeğindeki maddelerden elde ettikleri ortalama puanları arasında anlamlı farklılıklar bulunduğu saptanmıştır. Analiz sonucuna göre, madde-toplam korelasyon katsayı değerleri ,37 ile ,71 arasında değiştiği görülmektedir. Madde-toplam korelasyon katsayılarının madde ayırt ediciliği için yeterli olduğu görülmektedir.

Empatik Eğilim Ölçeğinin Güvenirliğine İlişkin Bulgular

Ölçekten elde edilen puanların iç tutarlılık açısından güvenirliliğini test etmek amacıyla; cronbach alfa güvenirlilik katsayısı, İki yarı test güvenirliliği Spearman-Brown korelasyon değeri ve Guttman Split-Half değeri hesaplanmıştır. Empatik eğilim ölçeğinin maddeleri ilk yarı son yarı şeklinde iki eş yarıya ayrılarak, ölçeğin iki eş yarısından elde edilen Spearman-Brown korelasyon değeri ve Guttman Split-Half değeri Tablo 4'da verilmiştir.

Tablo 4. Ölçeğin İki Yarı Test Güvenirlilik Çalışması

Cronbach α	Madde Sayısı	Spearman-Brown	Guttman Split- Half
Kısım 1 0,810	9	0,881	0,880
Kısım 2 0,786	8		

Tablo 4'e göre, Spearman Brown formülüyle hesaplanan iki yarı test güvenirliliği 0,881 ve Guttman Split-Half tekniği kullanılarak yapılan iki yarı test güvenirliliği de 0,880 olarak bulunmuştur. Bu değer ölçeğin iki yarı güvenirlilik düzeyinin 0,880 olduğu şeklinde değerlendirilir.

Empatik eğilim ölçeğinin cronbach alfa güvenirlilik katsayısına ilişkin bulgular Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Empatik Eğilim Ölçeği ve Alt Faktörlerine Ait Cronbach Alfa Güvenirlilik Katsayıları

Ölçek Alt Faktörler	Cronbach α	Madde Sayısı
Duygusal Empati	0,79	7
Bilişsel Empati	0,77	5
Davranışsal Empati	0,74	5
Toplam	0,88	17

Tablo 5 incelendiğinde, ölçeğin Cronbach alfa güvenirlilik katsayısı duygusal empati boyutu için 0,79; bilişsel empati boyutu için 0,77 ve davranışsal empati boyutu için 0,74 olduğu görülmektedir. Cronbach alfa katsayısına bağlı olarak ölçeğin güvenirliliği " $0,00 \leq \alpha < 0,40$ ise ölçek güvenilir değil, $0,40 \leq \alpha < 0,60$ ise ölçeğin güvenirliliği düşük, $0,60 \leq \alpha < 0,80$ ise oldukça güvenilir ve $0,80 \leq \alpha < 1$ ise yüksek derecede güvenilir bir ölçektir" (Kayış, 2014). Buna göre ölçekten elde edilen değerler her bir madde için güvenirliliğin geçerli ve iyi düzeyde olduğunu göstermektedir. Ayrıca Ölçeğin geneli için hesaplanan Cronbach alfa değeri 0,88'dir. Bu bulgu da ölçeğin yüksek derecede güvenilir bir ölçek olduğunu ortaya koymuştur.

Empatik Eğilim Ölçeğinin Puanlanmasına İlişkin Bulgular

Ölçekte olumsuz madde olmadığı için yanıtların puan değerleri yanıtlama biçimine paralel olarak toplanmaktadır. Ölçekten bilişsel empatiyi ölçen 5 maddeye verilen yanıtların puanlarının toplamı ile bilişsel empati alt boyutu puanı; duygusal empatiyi ölçen 7 maddenin toplamı ile duygusal empati alt boyutu puanı; davranışsal empatiyi ölçen 5 maddenin toplamı ile davranışsal empati alt boyutu puanı ve bu üç alt boyutun toplamı ile toplam empatik eğilim puanı elde edilmektedir. Bilişsel empati alt boyutundan elde edilecek minimum puan $5 \times 1 = 5$, maksimum puan $5 \times 4 = 20$; duygusal empati alt boyutundan elde edilecek minimum puan $7 \times 1 = 7$, maksimum puan $7 \times 4 = 28$; davranışsal empati alt boyutundan elde edilecek minimum puan $5 \times 1 = 5$, maksimum puan $5 \times 4 = 20$; empatik eğilim ölçeğinin toplamından elde edilecek minimum puan $17 \times 1 = 17$, maksimum toplam empatik eğilim puanı ise $17 \times 4 = 68$ 'dir. Ölçekten

alınan puanlar arttıkça öğrencilerin empatik eğilim düzeylerinin arttığı, düşükçe empatik eğilim düzeylerinin azaldığı değerlendirilmektedir.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

İnsan ilişkilerinde önemli bir yere sahip olan empati becerisi, insanlar arasındaki iletişim çatışmalarının çözülmesine katkı sağlamaktadır. Literatürde empati becerisinin eğitim yoluyla arttırılabileceğine vurgu yapılarak, empati eğitiminin hoşgörü, duygusal zeka, iletişim becerileri ve okula uyum (Bensalah, Stefaniak, Carre, & Besche-Richard, 2016; Schwenck, vd., 2014) üzerinde olumlu etkisi olduğu araştırmalarla ortaya konmaktadır. Bundan dolayı empati becerisinin gelişimini desteklemek için empatinin erken çocukluktan itibaren ölçülmesi önem arz etmektedir. Bu çalışmada ilkökul öğrencilerinin empatik eğilimlerini belirlemeye yönelik bir ölçek geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda, geniş bir literatür taraması sonucunda ve uzman görüşleri doğrultusunda hazırlanan taslak ölçek alt-orta ve orta-üst sosyo-ekonomik düzeye sahip dört ilkökulda öğrenim gören 320 4. Sınıf öğrencisi üzerinde uygulanmıştır.

Araştırmada ölçeğin geçerliliğini belirlemeye yönelik yapılan açıklayıcı faktör analizi sonucunda, empatik eğilim ölçeğinin 5 maddesi bilişsel empati, 7 maddesi duygusal empati ve 5 maddesi davranışsal empati olmak üzere toplam 17 madde ve üç faktörden oluştuğu görülmüştür. Açıklayıcı faktör analizi sonucundan elde edilen üç faktörlü model doğrulayıcı faktör analizi ile test edilmiştir. Bu analiz sonucunda da üç faktörlü bu modelin uyum indeksleri yüksek bulunmuştur. Üç faktörün varyansa yaptığı katkının %51,848 olduğu görülmektedir. Açıklanan varyansın yüksek olması, ilgili kavramın ne derece iyi ölçüldüğünün bir göstergesidir. Tek faktörlü ölçeklerde açıklanan varyansın en az %30 olması yeterli görülürken çok faktörlü ölçeklerde açıklanan varyansın daha yüksek olması gerekir (Büyüköztürk, 2010). Sosyal bilimlerde %40 ile %60 arasında değişen varyans oranları yeterli bulunmaktadır (Tavşancıl, 2014). Bu sonuçlara göre, tanımlanan faktörlerin toplam varyansa yaptığı katkının yeterli düzeyde olduğu söylenebilir. Literatürde empati becerisini farklı boyutları ile ele alan çeşitli ölçme araçları bulunmaktadır (Bryant, 1982; Dökmen, 1988; Engeler & Yargıç, 2007; Kaya & Siyez, 2010; Yılmaz-Yüksel, 2003). Bu ölçeklerin içerisinde Empatik beceri ve kişilik özelliklerini ölçmek için Dökmen (1988) tarafından geliştirilmiş iki ayrı Empati ölçeği bulunmaktadır. Ancak bu ölçeklerin örneklem grubunun üniversite öğrencileri olması nedeniyle diğer yaş gruplarına uygulanmalarında güçlük yaşanmaktadır. Bunun yanı sıra ilkökul öğrencilerine yönelik Kaya ve Siyez (2010) tarafından “KA-Sİ Çocuklar İçin Empatik Eğilim Ölçeği” ülkemize özgü geliştirilmiştir. Bu ölçekte empatik eğilimin bilişsel ve duyuşsal boyutlarda ele alınması empati becerisinin çok boyutlu yapısı düşünüldüğünde ölçeğin sınırlılığını ortaya koymaktadır.

Empatik eğilim ölçeğinin güvenirliliğine ilişkin bulgularda, ölçeğin iç tutarlılığına yönelik cronbach alpha güvenirlilik katsayısı ,88 olarak bulunmuştur. Bu bulgu ya göre ölçeğin yüksek derecede güvenilir bir ölçek olduğu söylenebilir. Ölçeğin geneline ve üç alt boyutuna ilişkin Cronbach Alpha güvenirlilik katsayıları ölçeğin güvenilir bir şekilde kullanılabilceğini ortaya koymaktadır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 68, en düşük puan ise 17'dir. Ayrıca ölçekte ters madde yer almamış olup öğrencilerin empatik eğilimleri ile puanlar arasında pozitif yönde bir ilişki vardır. Başka bir değişle, ölçekten alınacak puanın düşük olması öğrencinin

empatik eğilim düzeyinin düşük, yüksek olması ise empatik eğilim düzeyinin yüksek olduğu anlamına gelmektedir. Yapılan tüm analizler birlikte değerlendirildiğinde geliştirilen Empatik Eğilim Ölçeği'nin, öğrencilerin empatik eğilimlerini tespit etmek için geçerli ve güvenilir olduğu kanısına varılmıştır.

Bu çalışma ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinden seçilen 320 (161 kız, 159 erkek) öğrenci ve Adana ili devlet okulları ile sınırlıdır. Bu alanda çalışma yapacak araştırmacılar yaş grubu ve özellikleri dikkate alındığında ilkokul 3. ve 4. Sınıf ile ortaokul 5.ve 6. Sınıf öğrencilerinin empatik eğilim düzeylerini ölçmede bu ölçeği kullanabileceklerdir, ancak bu ölçeğin daha geniş bir çalışma grubuyla üst kademelere de uyarlama çalışmalarının yapılması önerilmektedir.

Etik Kurul İzin Bilgileri

Etik değerlendirme kurulu: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Etik Kurul Başkanlığı

Etik değerlendirme belgesinin tarihi: 22.01.2019

Etik değerlendirme belgesinin sayı numarası: 1508388

Araştırmacıların Katkı Oranları Beyanı

Araştırmanın tüm aşamalarında iki yazar da eşit katkıda bulunmuştur.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Araştırma sürecinde veri toplanan okullardaki yönetici, öğretmen ve öğrencilere araştırmaya katkılarından dolayı teşekkür ederiz.

Çatışma Beyanı

Yazarın/yazarların araştırma ile ilgili bir çatışma beyanı bulunmamaktadır.

KAYNAKÇA



- Albiero, P., Matricardi, G., Speltri, D., & Toso, D. (2009). The assessment of empathy in adolescence: A contribution to the Italian validation of the "Basic Empathy Scale." *Journal of Adolescence*, 32(2), 393–408.
- Azurmendi, A., Pascual, E., Braza, F., Munoz, J. M., & Ramon-Sanchez-Martin, J. (2009). Empathy, estradiol and androgen levels in 9-year-old children. In *Conference Abstract: 41st European Brain and Behaviour Society Meeting*. doi: 10.3389/conf.neuro (Vol. 8, No. 09.088).
- Barnett, M. A. (1990). Empathy and related responses in children. N, Eisenberg & J. Strayer (Eds.). *Empathy and its development*. içinde (s.146-163). Cambridge: Cambridge University Press
- Bensalah, L., Stefaniak, N., Carre, A., & Besche-Richard, C. (2016). The Basic Empathy Scale adapted to French middle childhood: Structure and development of empathy. *Behavior Research Methods*, 48(4), 1410-1420.
- Bernadett-Shapiro, S., Ehrensaft, D., & Shapiro, J. L. (1996). Father participation in childcare and the development of empathy in sons: An empirical study. *Family Therapy*, 23(2), 77–93.

- Blair, R. J. R. (2005). Responding to the emotions of others: Dissociating forms of empathy through the study of typical and psychiatric populations. *Consciousness and Cognition*, 14, 698–718. doi:10.1016/j.concog.2005.06.004
- Brewer G., & Kerslake J. (2015). Cyberbullying, self-esteem, empathy and loneliness. *Comput Human Behav*, 48, 255-260.
- Bryant, B. K. (1982). An index of empathy for children and adolescents. *Child development*, 413-425.
- Büyüköztürk, Ş. (2019). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi
- Cohen D., & Strayer J. (1996). Empathy in conduct-disordered and comparison youth. *Dev Psychol*, 2, 988-998
- Conway F. (2015). Current research and future directions in psychodynamic treatment of ADHD: is empathy the missing link? *J Infant Child Adolesc Psychother*, 14, 280-287.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. & Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve Lisrel uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- D'Ambrosio, F., Olivier, M., Didon, D., & Besche, C. (2009). The basic empathy scale: A French validation of a measure of empathy in youth. *Personality and Individual Differences*, 46(2), 160-165.
- Davis M.H. (1994). *Empathy: A social psychological approach*: Westview Press.
- De Wied, M., Branje, S. J., & Meeus, W. H. (2007). Empathy and conflict resolution in friendship relations among adolescents. *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression*, 33(1), 48-55.
- de Wied, M., Gispen-De Wied, C., & van Boxtel, A. (2010). Empathy dysfunction in children and adolescents with disruptive behavior disorders. *European Journal of Pharmacology*, 626, 97–103. doi:10.1016/j.ejphar.2009.10.016
- Decety, J., & Lamm, C. (2006). Human empathy through the lens of social neuroscience. *Sci. World J.* 6, 1146–1163. doi: 10.1100/tsw.2006.221
- Decety, J., & Meyer, M. (2008). From emotion resonance to empathic understanding: a social developmental neuroscience account. *Dev. Psychopathol.* 20, 1053–1080. doi: 10.1017/S0954579408000503
- Decety, J., & Moriguchi, Y. (2007). The empathic brain and its dysfunction in psychiatric populations: implications for intervention across different clinical conditions. *Biopsychosoc. Med.* 1, 22–65. doi: 10.1186/1751-0759-1-22
- Dökmen Ü. (2016). *İletişim çatışmaları ve empati* (31. basım). İstanbul: Sistem Yayınevi.
- Dökmen, Ü. (1988). Empatinin yeni bir modele dayanılarak ölçülmesi ve psikodrama ile geliştirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 21(1), 155-190.

- Eisenberg, N. & Fabes, R. A. (1990). Empathy: Conceptualisation, measurement, and relation to prosocial behavior. *Motivation and Emotion*, 21(2), 65–86.
- Engeler, A., & Yargıç, L. İ. (2007). Kişilerarası tepkisellik indeksi: Empatinin çok boyutlu ölçümü. *New Symposium Journal*, 45(3), 119-127.
- Haigh, M. (2009). Fostering cross-cultural empathy with non-Western curricular structures. *Journal of Studies in International Education*, 13(2), 271-284.
- Hoffman, M. L. (2000). *Empathy and moral development: Implications for caring and justice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jolliffe, D., & Farrington, D. P. (2006). Development and validation of the Basic Empathy Scale. *Journal of adolescence*, 29(4), 589-611.
- Kaya, A., & Siyez, D. M. (2010). KA-Sİ çocuk ve ergenler için empatik eğilim ölçeği: Geliştirilmesi geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 35(156).
- Kayış A. (2014). Güvenilirlik Analizi. Ş. Kalaycı (Ed.). *Güvenirlilik SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri içinde* (s. 403-419). Ankara: Asil Yayınevi.
- Lawrence, E. J., Shaw, P., Baker, D., Baron-Cohen, S., & David, A. S. (2004). Measuring empathy: reliability and validity of the Empathy Quotient. *Psychological medicine*, 34(5), 911-920.
- Lovett B., J., & Sheffield R., A. (2007). Affective empathy deficits in aggressive children and adolescents: a critical review. *Clin Psychol Rev*, 27, 1-13.
- Morse, J. M., Anderson, G., Bottorff, J. L., Yonge, O., O'Brien, B., Solberg, S. M., & McIlveen, K. H. (1992). Exploring empathy: a conceptual fit for nursing practice?. *Image: The journal of nursing scholarship*, 24(4), 273-280.
- Pett, M. A., Lackey, N. R., & Sullivan, J. J. (2003). *Designing and testing the instrument. Making sense of factor analysis: The use of factor analysis for instrument development in health care research*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Raine, A., Chen, F. R., & Waller, R. (2022). The cognitive, affective and somatic empathy scales for adults. *Personality and Individual Differences*, 185, 111238.
- Rehber E, & Atıcı M. (2009). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin empatik eğilim düzeylerine göre çatışma çözme davranışlarının incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18, 323-342
- Ridley, C. R., & Lingle, D. W. (1996). Cultural empathy in multicultural counseling: A multidimensional process model. P. B. Pedersen, J. G. Draguns, W. J. Lonner, & J. E. Trimble (Eds.), *Counseling across cultures içinde* (s. 21–46). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Schwenck, C., Göhle, B., Hauf, J., Warnke, A., Freitag, C. M., & Schneider, W. (2014). Cognitive and emotional empathy in typically developing children: The influence of age, gender, and intelligence. *European Journal of Developmental Psychology*, 11(1), 63-76.

- Şeker, H., & Gençdoğan, B. (2014). *Psikolojide ve eğitimde ölçme aracı geliştirme*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Tavşancıl, E. (2014). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi, (5. Baskı)*, Ankara: Nobel Yayıncılık
- Tezbaşaran, A. A. (1997). *Likert tipi ölçek geliştirme klavuzu*. Türk Psikologlar Derneği.
- Wang, Y. W., Davidson, M. M., Yakushko, O. F., Savoy, H. B., Tan, J. A., & Bleier, J. K. (2003). The scale of ethnocultural empathy: Development, validation, and reliability. *Journal of counseling psychology, 50*(2), 221.
- Wiseman, T. (1996). A concept analysis of empathy. *Journal of advanced nursing, 23*(6), 1162-1167.
- Xavier J, Tilmont E., & Bonnot O. (2013). Children's synchrony and rhythmicity in imitation of peers: toward a developmental model of empathy. *Journal of Physiology, 107*, 291–297.
- Yılmaz-Yüksel, A. (2003). *Empati eğitim programının ilköğretim öğrencilerinin empatik becerilerine etkisi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Yurdugül, H. (2005). *Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerliği için kapsam geçerlik indekslerinin kullanılması*. XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, 1, 771-774.



Mehtap EFE¹ , Zeynep Fulya TEMEL² 

¹Dicle Üniversitesi, mehtap.efe@dicle.edu.tr

²Gazi Üniversitesi, ftemel@gazi.edu.tr

Geliş Tarihi/Received
11.11.2022

Kabul Tarihi/Accepted
22.12.2022

e-Yayım/e-Printed
31.12.2022

SÖZEL DİL BECERİLERİ EĞİTİM PROGRAMI (SÖDBEP)'İN HIZLI İSİMLENDİRME BECERİLERİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ

Öz

Araştırma Sözel Dil Becerileri Eğitim Programı (SÖDBEP)'in hızlı isimlendirme becerilerine etkisinin incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırmada ön test-son test, kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcılarını, 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Diyarbakır il merkezinde bulunan Millî Eğitim Bakanlığına bağlı bir anaokulunda okul öncesi eğitime devam eden toplam 38 tipik gelişim gösteren çocuk oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu, Ergül ve Demir (2018) tarafından geliştirilen Hızlı İsimlendirme Testi (HİT) kullanılmıştır. Programın etkililiğinin incelenmesinde elde edilen veriler SPSS 26 paket programı ile analiz edilmiştir. İki gruba göre ölçümlerin karşılaştırılmasında Mann-Whitney U analiz yöntemi, iki ölçümün karşılaştırılmasında Wilcoxon sıralı işaretler testi yöntemi ve üç ölçümün (ön test-son test ve kalıcılık) puanlarının karşılaştırılmasında ise Friedman testi yöntemleri kullanılmıştır. Bu araştırma kapsamında elde edilen bulgular, SÖDBEP'in (Sözel Dil Becerileri Eğitim Programı) hızlı isimlendirme becerilerinin gelişimine katkı sağladığını göstermiştir.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi eğitim, sözel dil becerileri, hızlı isimlendirme becerileri

INVESTIGATION OF THE EFFECT OF ORAL LANGUAGE SKILLS EDUCATION PROGRAM (OLSEP) ON RAPID NAMING SKILLS

Abstract

The research was conducted to investigate the effect of Oral Language Skills Education Program (OLSEP) on the rapid naming skills. The research had a semi-experimental design with a pretest-posttest control group. The participants of the research were 38 typically-developed children attending to pre-school education in a kindergarten affiliated to the Ministry of Education, based in city center of Diyarbakır in the school year of 2021-2022. Personal information form prepared by the researcher and Rapid Naming Test (RNT) developed by Ergül and Demir (2018) were used as data collection tools. The data from the investigation of the effectiveness of the program was analyzed using SPSS 26 package software. Mann-Whitney U analysis method in the comparison of the measurements for the two groups, Wilcoxon sequential sings test method for comparing two measurements, and Friedman test methods were used to compare the scores of the three measurements (pretest-posttest, retention). The data obtained in this research showed that OLSEP contributes to the development of rapid naming skills.

Keywords: Preschool education, oral language skills, rapid naming skills

Efe, M., & Temel, Z. F. (2022). *Sözel dil becerileri eğitim programı (SÖDBEP)'in hızlı isimlendirme becerilerine etkisinin incelenmesi*. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (42), 150-166. <http://dx.doi.org/10.14582/DUZGEF.2022.197>

Efe, M., & Temel, Z. F. (2022). Investigation of the effect of oral language skills education program (OLSEP) on rapid naming skills. *Dicle University Journal of Ziya Gokalp Education Faculty*, (42), 150-166. <http://dx.doi.org/10.14582/DUZGEF.2022.197>

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Language is described as a universal and cognitive tool that we use in speaking, writing and drawing and devised in all cultures (Bodrova & Leong, 2010, pp.30-108). Oral language is defined as the skill related to the literacy learning, enabling communication between individuals and involving other skills such as speaking, listening, comprehension etc. (Foorman, Anthony, Seals & Mouzaki, 2002). Rapid Naming skill is defined as the skill of naming a series of sequences (such as objects, letters, numbers, figures etc) that provide an index for the speed of phonetics achieved by the memory and presented visually in a familiar, repetitive and ordered manner, as rapidly as possible (Bowey, McGuian & Ruschena, 2005; Georgiou, Parrila, Cui & Papadopoulos, 2013; Powel, Stainthorp, Stuart, Garwood & Quinlan, 2007). It is indicated that oral language and rapid naming skills are among the elements that are effective in the development of reading, language and early literacy skills and they are influential over the entire life of the individual and their development are affected by many factors including family, school, teacher etc (Bakır & Babür, 2018; Bredekamp, 2015, p.378; Ergül & Demir, 2022; Kandır et al., 2012, p.5-21). It is shown in literature reviews that the qualified educational programs applied to children have very positive effects on the linguistic and early literacy skills of children (Akoğlu, Ergül & Duman, 2014; Bayraktar & Temel, 2014; Ergül, Akoğlu, Dolunay Sarıca, Tufan & Karaman, 2015; Lonigan, Anthony, Bloomfield, Dyer & Samwel, 1999). In this direction, the research was conducted to investigate the effect of the Oral Language Skills Education Program (OLSEP) that was developed to support the language and early literacy skills of children on the rapid naming skills related to these skills in early childhood

Method

In the research, a semi-experimental design was used with preliminary test-final test study and control groups. Participants of the research were 38 typically-developed children attending to pre-school education in a kindergarten affiliated to the Ministry of Education, based in city center of Diyarbakır in the school year of 2021-2022. The participants were aged from 60 to 66 months and a class of 19 children in which OLSEP was applied formed the study group while a class of 19 children in which the Preschool Education Program 2013 of the MoE was applied formed the control group. Throughout the research, the control group was in no way intervened.

Personal information form prepared by the researcher and the sub-tests “Object Naming” and “Colour Naming” of the Rapid Naming Test (RNT) developed by Ergül and Demir (2016) were used as data collection tools. The research was planned to be implemented for 10 weeks. The implementation was made by the researcher in total 30 sessions each with a length of about 50 minutes, on three days of a week for 10 weeks. The control group was in no way intervened and continued to be educated ordinarily in accordance with the Preschool Education Program 2013 of the MoE. A posttest was applied to the children in the study group after the implementation was completed. Then, 5 weeks were allowed for memorability test. In the end of this period, measurements were made for RNT.

After collected, the data were input in SPSS 26 (Statistical Package for Social Sciences 26) package software. Mann-Whitney U analysis method in the comparison of the measurements for the two groups, Wilcoxon sequential sings test method for comparing two measurements, and Friedman test methods were used to compare the scores of the three measurements (pretest, posttest, retention).

Discussion and Conclusion

It is seen that in the rapid naming skills in the study group in which OLSEP was implemented, there was a significant difference in favor of the study group in the sub-dimensions of object naming and colour naming, compared to both the pretest-posttest & memorability test and control group results.

It is considered that this difference results from the involvement of the activities that include, and are prepared to support, the early literacy skills such as speaking, listening, comprehension, vocabulary etc, and developed based on the three basic principles, namely “child-centered, interactive increasing classroom environment, activities based on teacher guidance” of OLSEP. Some of the story books selected within the scope of OLSEP were books with plays and some others have rhythmical literary language. By means of such books, the active involvement of the children in the process was ensured by quality material based on the principle of being “children-centered” of OLSEP. Likewise, the materials were picked in line with the opinions of experts. It is considered that as the interest of the children who were ensured to be actively involved in the process was intense, learning was supported, the effects of which reflect on the rapid naming results. Also, it is thought that the “writing center” prepared within the framework of OLSEP affect the outputs of the process. When looking at the literature, the enriched environments are quite effective on many elements such as behaviours, attitudes and learning capacities of the children and the physical environment have implications at the point of what children can do and cannot do (Sanoff, 1995). When looking at the memorability test results measured after five weeks, it was seen that generally, there was no drop. It is considered that the activities designed in line with the achievements in the OLSEP support the children’s skills of vocabulary, oral language skills, direction of writing, following the lines, concentrating when following, as a result of which it contributes the development of rapid naming skills in the study group and is permanent. It was stated that, in order for the process of reading, which has an important role in the life of an individual, to be successful, the reader should have an adequate and sound development of language, one of the language-based skills forming the reading process is oral language skills; the foundations of the language-based skills are laid and rapidly shaped in early childhood, which is a preparatory process for successful reading (Güldenoğlu, Kargın & Ergül, 2016; Güldenoğlu et al., 2019). In terms of the effect of the language development in the early childhood on rapid naming and reading, the detection of rapid naming skill in the preschool age is critical and necessary for planning studies into the reasons of the difficulties in reading and programs for early intervention in them (Demirtaş & Ergül, 2019). From this point of view, given the relationship of reading which is aimed to be taught in the early years of primary education and described as the basic tool for learning (Demirtaş & Ergül, 2019; Dündar & Akyol, 2014) with language and rapid naming skill, supporting the language and rapid naming skills of the children with the quality education programs developed becomes crucial in that they affect the entire life of the individual.

On the basis of the findings above, it can be suggested that OLSEP is permanent on the rapid naming skills of the children in the study group. At this point, this study is regarded as an important beginning both for supporting the development of language, early literacy and rapid naming skills and in guiding educators working in this field.

GİRİŞ

Dil; konuşmada, yazmada, çizmede, düşünmede kullandığımız, bütün kültürlerde gelişmiş olan evrensel ve zihinsel bir araç olarak ifade edilmektedir (Bodrova & Leong, 2010, s.30-108). Sözel dil, bireyler arasındaki iletişimi sağlayan, konuşma, dinleme, anlama gibi becerileri içeren, okuryazarlık öğrenimi ile ilişkili bir beceri olarak tanımlanmaktadır (Foorman, Anthony, Seals & Mouzaki, 2002). Sözel dilin, gelişimin tipik ilerleyişi ve farklı yaş grubundaki çocukların nasıl iletişim kurduğu ile ilgili genel bir bakış sağladığı, çocukların sosyal ilişkilerini ve akademik başarılarını etkileyen bir beceri olduğu vurgulanmaktadır (Bredenkamp, 2015, s.378; Kandır vd., 2012, s.5-21). Sözel dil becerilerinin erken dönemdeki gelişimsel dil basamakları genel olarak alıcı ve ifade edici dil şeklinde sınıflandırılmaktadır (Cooper, Roth, Speece & Schatschneider, 2002). Alıcı dil, dinleme ve okuma becerilerini; ifade edici dil ise konuşma ve yazma becerilerini kapsamaktadır (Bee & Boyd, 2009, s.433-436; Kandır vd., 2012, s.21-22). Sözel dil becerileri ile ilgili literatürde alıcı ve ifade edici dil becerileri yüksek olan çocukların okumayı öğrenmede ve okuduğunu anlamada daha başarılı oldukları vurgulanmaktadır (Dickinson, Golinkoff & Hirsh-Pasek, 2010; National Early Literacy Panel [NELP], 2008; Storch & Whitehurst, 2002). Okumayı öğrenme, çocukların gelişimindeki önemli bilişsel devrimlerden biri olarak ifade edilmektedir (Acar-Ünalgan, 2021, s.391). Okumanın, birbiri ile bağlantılı çeşitli beceri ve süreçlerin iç içe geçtiği karmaşık bir yapıya sahip olduğu, okuma sürecinin hayat boyu devam ettiği ve bu beceriyi kazanmanın okul yılları dışında da etkisini sürdürdüğü, bireyin hayatında belirleyici bir rolü olduğu, çevresel pek çok faktörden (aile, okul, öğretmen vb.) etkilendiği ifade edilmektedir (Bakır & Babür, 2018).

Okuma, dil ve erken okuryazarlık becerilerinin gelişiminde çok sayıda becerinin etkili olduğu, bu becerilerden birinin de hızlı isimlendirme becerisinin olduğu ifade edilmektedir (Ergül & Demir, 2022). Hızlı isimlendirme becerisi; bellek tarafından ulaşılabilen ses bilgisinin hızına ilişkin indeks sağlayan, çocukların tanıdık, tekrarlayıcı ve sıralı bir şekilde görsel olarak sunulan bir seriyi (nesnelere, harfler, sayılar, rakamlar) mümkün olduğunca hızlı bir şekilde isimlendirme becerisi olarak tanımlanmaktadır (Bowey, McGuian & Ruschena, 2005; Georgiou, Parrila, Cui & Papadopoulos, 2013; Powel, Stainthorp, Stuart, Garwood & Quinlan, 2007). Bellek tarafından ulaşılabilen ses bilgisinin hızına ilişkin bir göstere olarak kabul edilen hızlı isimlendirme, dil ve erken okuryazarlık becerilerinin gelişiminde, özellikle okuma başarısında oldukça etkili bir beceri olarak değerlendirilmektedir (Ergül & Demir, 2018, s.2). Hızlı isimlendirme performansının, çocukların okul yıllarındaki okuma başarısının en önemli yordayıcılarından biri olduğu literatürde çok sayıda çalışmada vurgulanmaktadır (Babayiğit & Sainthorp, 2010; Badian, 1994; Catts, Fey, Zhang ve Tomblin, 1999; Cronin & Carver, 1998; Georgiou, Parilla & Kirby, 2006; Özata & Haznedar, 2018). İsimlendirme hızı, beynin görsel ve dile dayalı süreçleri ne kadar hızla bütünleştirdiğini göstermektedir (Bakır & Babür, 2018). Son elli yılda yapılan araştırmalar, fonolojik temelli sorunların yanı sıra, “İsimlendirme Hızı”nın yaşanan akademik güçlüklerin tespit edilmesinde önemli bir rol oynadığını ve ileriki dönemlerde yaşanabilecek okuma güçlüğüne işaret edebileceğini göstermektedir (Bakır & Babür, 2018). Hızlı isimlendirmenin dil gelişiminde ve okuma başarısında oldukça etkili bir süreç olduğu çok sayıda çalışma ile desteklenmektedir ve hızlı isimlendirmede problem yaşayan çocukların dil ve erken okuryazarlık becerilerinin kazanımında da akranlarının gerisinde performans gösterdikleri belirtilmektedir (Allor, 2002; Clarke, Hulme & Snowling, 2005; Cutting & Denckla, 2001; Poulsen, Juul & Elbro, 2015; Shaul & Nevo, 2015). Görsel sembollerini hızlı ve doğru olarak isimlendirme yeteneği olan hızlı isimlendirme becerisinin, okuma güçlüğü yaşayan çocukları bu güçlüğü yaşamayan çocuklardan ayırt etme gücüne sahip bir beceri olmasından dolayı (Bakır ve Babür, 2018) hızlı isimlendirme becerisinin erken okuryazarlık ve dil becerilerinin gelişimi ile ilgili erken müdahale açısından da önem kazandığı söylenebilir.

Çocuklara uygulanan nitelikli eğitim programlarının çocukların dil ve erken okuryazarlık becerileri üzerinde oldukça olumlu etkilerinin olduğu literatürde görülmektedir (Akoğlu, Ergül & Duman, 2014; Bayraktar & Temel, 2014; Ergül, Akoğlu, Dolunay Sarıca, Tufan & Karaman, 2015; Lonigan, Anthony, Bloomfield, Dyer & Samwel, 1999). Okuma güçlüğü riski yaşama olasılığı olan çocuklarda yaratacağı sosyal, duygusal ve akademik problemlerin, başarısızlık duygusunu pekiştireceği bu sebeple çocukların giderek okuldan uzaklaşmalarına neden olacağı ifade edilmektedir (Bakır & Babür, 2018) Bu olumsuzluklar göz önünde bulundurularak, bu olumsuz etkilerin önüne geçilebilmesi için çocukların dil ve erken okuryazarlık ile ilgili temel becerileri kazanmalarını destekleyecek nitelikli, etkili eğitim programlarının geliştirilmesinin önemli ve gerekli olduğu söylenebilir. Bu kapsamda bakıldığında sözü edilen nedenlerden dolayı çocuk merkezli, çocukların genel gelişim özellikleriyle birlikte bireysel gelişimlerini desteklemeyi amaçlayan, oyun temelli, dil gelişimiyle birlikte diğer gelişim alanlarını da destekleyici, çocukların yaşamlarına uygun olma ilkelerine sahip, dil ve dil ile ilişkili olan bilişsel gelişim alanını destekleyici kazanımların yer aldığı Sözel Dil Becerileri Eğitim Programı (SÖDBEP) geliştirilmiştir. Bu noktada SÖDBEP'in çocukların dil ve erken okuryazarlık becerileri ile ilişkisi olan hızlı isimlendirme becerilerinin erken dönemde geliştirilmesine destek sağlamak aynı zamanda eğitimcilere, ailelere rehberlik etmek, diğer yandan çocuk merkezli programların yaygınlaştırılmasına teşvik etmek açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Bu açıdan sözü edilen araştırma SÖDBEP'in çocukların hızlı isimlendirme becerilerine yönelik etkisini incelemek amacıyla yapılmıştır.

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırma modeli, katılımcılar, veri toplama araçları, veri analizi ve araştırma etiğine yer verilmiştir.

Araştırma Modeli

Bu çalışmada, ön test-son test çalışma ve kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Deneysel desenlerde denekler, deneysel değişkenin farklı koşullarına yansız atama ile atanmaktadır. Fakat eğitim alanında yapılan deneysel çalışmalarda ortamın grupları ayarlamaya olanak sağlamaması gibi sebeplerle gruplara katılımcıları yansız atamak zordur. (Creswell, 2019, s.395-396). Bu gibi durumlarda da yarı deneysel desenler tercih edilmektedir. Yarı deneysel desenlerde, çalışma ve kontrol gruplarının seçimi çeşitli ölçütlere ya da bazı ön ölçümlere göre belirlenmektedir (Karasar, 2014, s.99). Bu çalışmada da ön test-son test çalışma ve kontrol gruplu yarı deneysel desene uygun olarak gruplar, belirli değişkenler (yaş grupları, sınıf mevcutları, katılımcı grupların sınıf öğretmenlerinin mesleki deneyimi vb.) açısından eşitlendikten sonra yansız atama ile oluşturulmuştur.

Katılımcılar

Bu çalışmanın katılımcıları, 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Diyarbakır il merkezinde bulunan, Millî Eğitim Bakanlığına bağlı bir anaokulunda okul öncesi eğitimine devam eden, toplam 38 tipik gelişim gösteren çocuktan oluşmaktadır. Çocukların gelişim düzeyleri öğretmen beyanları dikkate alınarak değerlendirilmiş olup uygulamalar sırasında bu beyanlara aksi bir durum gözlenmemiştir. Katılımcılar 60-66 ay aralığındadır. SÖDBEP'in uygulandığı 19 kişilik bir sınıf çalışma grubunu, MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nın uygulandığı 19 kişilik bir diğer sınıf kontrol grubunu oluşturmaktadır. Araştırma süresince kontrol grubuna herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır.

Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı olarak Ergül ve Demir (2018) tarafından geliştirilen Hızlı İsimlendirme Testi (HİT)'in "Nesne İsimlendirme" ve "Renk İsimlendirme" alt testleri ve araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu

Kişisel Bilgi Formu'ndan çocuklarla ilgili temel bilgilerin elde edilmesinde yararlanılmıştır.

Hızlı İsimlendirme Testi (HİT) – Nesne İsimlendirme ve Renk İsimlendirme Alt Testleri

Hızlı İsimlendirme Testi (HİT) Ergül ve Demir (2018) tarafından, birçok bilişsel beceri alanı ve özellikle okuma başarısıyla güçlü ilişkileri göz önünde bulundurularak anasınıfından 4. sınıfa kadar olan çocukların hızlı isimlendirme beceri profillerinin oluşturulabilmesi, okuma başarılarının yordanabilmesi, okuma güçlüğü riski olan çocukların erken dönemde belirlenebilmesi amacıyla geliştirilmiştir. Hızlı İsimlendirme Testi dört alt testten oluşmaktadır. HİT alt testleri; (1)Nesne İsimlendirme, (2)Renk İsimlendirme, (3)Harf İsimlendirme ve (4)Rakam İsimlendirme'dir. Hızlı İsimlendirme Testi'nin dört alt testinin bir yapı olarak geçerliğinin, Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) ile test edildiği ve AFA öncesinde yapılan testlerin, verilerin faktör analizi için uygun olduğu ifade edilmektedir (KMO=0.763; Bartlett Küresellik Testi için $\chi^2=935.59$, $sd=6$ ve $p<0.05$). Her bir alt testin bir değişken olarak belirlendiği AFA sonrasında değişkenlerin bireysel varyans değerlerinin 0.44'ün üzerinde olduğu, binişik madde bulunmadığı ve dört değişkenin tek bir faktör altında toplandığı belirtilmektedir. Buna göre bu dört alt testin birlikte ve tek bir faktör altında açıklandığı, varyansın %67.53 olarak belirlendiği ifade edilmektedir. AFA çalışması sonrasında DFA ile model-veri uyumunun test edildiği, DFA sonuçlarına göre test edilen yapısal modeldeki tüm yolların istatistiksel olarak manidar ve model artıklarına ilişkin standartlaştırılmış yol katsayılarının .90'ın altında olduğu belirtilmektedir (Ergül & Demir, 2022). AFA ve DFA çalışmalarının sonuçlarına göre Hızlı İsimlendirme Testi'ne ait dört alt testin yüksek açıklanan varyans ve yüksek model-veri uyumu ile yapı geçerliğini sağladığı belirtilmektedir. Bu kanıta dayalı olarak Hızlı İsimlendirme Testi'nin alt testlerinin toplamının da geçerli olduğu ifade edilmektedir. Test-tekrar-test güvenilirliği için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısının hesaplandığı, elde edilen değerlerin .832 ile .947 arasında değiştiği ve tüm alt testlerine yönelik olarak yüksek korelasyon değerlerinin elde edildiği belirtilmektedir. Bu değerlerin Hızlı İsimlendirme Testi'nin alt testlerinin devamlılık-kararlılık anlamında yüksek güvenilirliğe sahip olduğunu gösterdiği ifade edilmektedir (Ergül & Demir, 2018).

Hızlı İsimlendirme Testi'nin her bir alt testte çocuğun isimlendirme süresi, o alt testteki ölçme sonucu olarak belirlenmektedir (Ergül & Demir, 2022). Çocuğun test sayfasındaki tüm maddeleri isimlendirme süresi, çocuğun o alt teste ilişkin performansını gösteren değerdir. Uygulama sırasında çocukların test maddelerini tam anlamıyla bilip bilmedikleri bir deneme sayfasıyla değerlendirilmektedir. Deneme sayfasında sunulan maddeleri çocukların isimlendiremediği ya da yanlış isimlendirdiği bir madde olduğunda testin uygulamasına geçilmemektedir (Ergül & Demir, 2022). Testin uygulanması sırasında çocuğun atladığı veya yanlış olarak isimlendirdiği maddeler yanlış olarak işaretlenmektedir. Çocuğun sıra atladığı durumda sıradaki ilk madde yanlış olarak işaretlenmektedir ve çocuğun doğru sırayı takip etmesi için çocuk yönlendirilmektedir. Çocuğun 2 saniyeden fazla durakladığı ve isimlendiremediği maddeler de yanlış olarak işaretlenmektedir. Çocuk sonraki maddeye yönlendirilmektedir. Testin uygulanması sırasında 6'dan daha fazla sayıda isimlendirme hatası yapan çocukların, sunulan maddeleri yeterince iyi düzeyde bilmedikleri varsayılarak o alt teste ilişkin ölçme sonuçları değerlendirmeye alınmamaktadır. Harflere ve rakamlara aşına

olmadıkları göz önünde bulundurularak anasınıfı çocuklarına sadece nesne ve renk isimlendirme testleri uygulanmaktadır. Anasınıfı için nesne isimlendirme alt testi kategori ve süresi (saniye=sn); “çok yavaş: 86 sn ve üzeri / yavaş: 73-85 sn / orta: 60-72 sn / hızlı: 48-59 sn / çok hızlı: 0-47 sn”dir. Anasınıfı için renk isimlendirme alt testi kategori ve süresi (saniye=sn); “çok yavaş: 91 sn ve üzeri / yavaş: 77-90 sn / orta: 61-76 sn / hızlı: 47-60 sn / çok hızlı: 0-46 sn”dir (Ergül & Demir, 2018, s.5-19). Hızlı İsimlendirme Testi değerlendirme ve puanlamasına bakılarak toplam isimlendirme süresinin azalması, hızlı isimlendirme becerileri açısından bir gelişmenin olduğunu göstermektedir.

Verilerin Toplanması

Araştırmaya, 2022 yılı Eylül ayında çalışma ve kontrol gruplarına Ergül ve Demir (2018) tarafından geliştirilen Hızlı İsimlendirme Testi (HİT)'in “Nesne İsimlendirme” ve “Renk İsimlendirme” alt testleri uygulanarak başlanmıştır. Araştırma 10 haftalık bir uygulama olarak planlanmıştır. Araştırmacı tarafından uygulamalar, çalışma grubuna 10 hafta boyunca haftanın üç günü ve her uygulama yaklaşık 50 dakika ve toplam 30 oturum olacak şekilde gerçekleştirilmiştir. Kontrol grubuna ise herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır ve kontrol grubu olağan hâliyle MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'na uygun olarak öğrenim almaya devam etmiştir.

Çalışma grubuna uygulanan SÖDBEP; 60-66 aylık çocukların öğrenme, dil ve bilişsel süreçlerle yakından ilişkili olan çalışma belleği performansının artırılması, erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesi amacıyla geliştirilmiştir. Programın felsefesi, öğrenmeyi bir bakıma sosyal etkileşim yoluyla kültürlenme olarak tanımlayan ve bilişsel gelişim üzerinde çevre, kültür ve dilin etkisinden söz eden (Temel, Bekir & Yazıcı, 2014, s.72-73) sosyokültürel kurama; bireyin çevresinin birbiriyle ilişkili bir dizi katman gibi düşünülerek bu ilişkilerin bireyin gelişimini etkileyeceğinden bahseden (Bee & Boyd, 2009, s.698-699) ekolojik kurama; bilgiyi işleme sürecinde bellek süreçlerinden bahseden ve öğrenmeyi etkileyen belli başlı süreçlere (tanıma, algı-dikkat, bilgiyi kodlama-depolama vb.) vurgu yapan (Çağırın Gülten, Ergin & Avcı, 2009; Onan, 2012) bilgiyi işleme kuramına dayanmaktadır. SÖDBEP amaçları doğrultusunda “(1) çocuk merkezli, (2) etkileşimi artıracak sınıf ortamı, (3) öğretmen rehberliğine dayalı etkinlikler” olmak üzere üç temel ilke ve bu temel ilkeler doğrultusunda belirlenen alt ilkelerden (yazı merkezinin oluşturulması, öğrenme daveti, etkileşimli okumalar, dilsel rehberlik, soru sorma, hedef kelime vb.) oluşmaktadır. SÖDBEP, literatür taranarak, çocukların gelişimsel özellikleri ve bireysel farklılıkları göz önünde bulundurularak hazırlanmıştır. Bu doğrultuda hazırlanan kazanım ve göstergelere; eğitim programları, erken okuryazarlık, çocuk edebiyatı, ölçek geliştirme vb. konularında çalışmalarını yapan sekiz alan uzmanından görüş alınarak son şekli verilmiştir. SÖDBEP'te “Ek Kazanım 2. Betimlenen görseli/nesneyi ayırt eder. (Göstergeleri: Betimlenen görselin/nesnenin ismini söyler. Yarım bırakılan cümleyi uygun görselle/sözcükle tamamlar. Betimlenen görseli/nesneyi gösterir. Betimlenen görseli/nesneyi işaret eder.) / Ek Kazanım 7. Cümledeki anlamsız sözcüğü fark eder. (Göstergeleri: Cümledeki anlamsız sözcüğü söyler. Cümledeki anlamsız sözcük yerine kullanılabilecek uygun sözcüğü söyler.)” vb. kazanım ve göstergeleri yer almaktadır. Etkinliklerin planlanmasında başta Türkçe etkinlikleri olmak üzere müzik, oyun, drama, sanat ve okuma yazmaya hazırlık etkinliklerine yer verilmiştir. Bu süreçte SÖDBEP'in amaç ve ilkeleri göz önünde bulundurularak görsel algı çalışmaları, tahmin çalışmaları, parmak oyunları, bilmeceler vb. çalışmalara; dokümantasyon (panel), afiş hazırlama, açık uçlu sorular vb. çalışmalarla değerlendirme süreçlerine yer verilmiştir. Bir programın önemli unsurlarından biri de eğitim ortamıdır. Bu noktada SÖDBEP ile çocukların alıcı-ifade edici dil gelişimlerinin ve dinleme-konuşma becerilerinin desteklenmesi amacıyla sözel ve fiziksel uyarıcı bir çevre, çocukların hem bireysel hem de grup çalışmalarına imkân verecek, birbirleriyle iletişim

kurmalarını sağlayacak bir ortam oluşturulmuştur. Bu amaç için bir yazı merkezi oluşturulmuş ve bu merkez her uygulamada kazanımları, çocukların ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda düzenlenerek uygun materyallerle zenginleştirilmiştir. Örneğin; farklı özellikteki kalem ve kağıtlar, çalışma grubunda yer alan çocukların portre fotoğraflarının ve fotoğraftaki kişinin isminin yazılı olduğu kartlar, uygulamalarda okunan kitap görsellerinin her uygulamadan sonra yapıştırıldığı “Hangi kitapları okuduk?” duvarı, “Okuyabiliyorum!” panosu (Bu pano süreç içerisinde çocukların getirdikleri gıda paketlerinin görselleri yapıştırılarak oluşturulmuştur. Bu pano çocukların “okuyormuş” gibi yapmalarına fırsat yaratarak okuma farkındalığı, yazı farkındalığı ve kendi aralarındaki diyalogların artmasına imkân tanımak amacıyla yapılmıştır). Araştırma için 30 etkinlik planlanmıştır. Her 24 uygulama için farklı bir kitap belirlenmiştir. Kitaplar, çocukların okumalar sırasında aktif katılımını sağlamak amacıyla etkileşimli bir şekilde okunmuştur. Süreç içerisinde kitaptaki görsellerle, öykü ile ilgili sorular sorularak, çocukların soru sormalarına imkân tanıyarak, her kitap için belirlenen hedef sözcüklerin anlamlarıyla ilgili konuşarak (Hedef sözcükler, o gün okunacak olan öykü içerisinden seçilen ve çocuk dostu terimlerle/çocukların anlayabileceği şekilde ve hedef kelimeye uygun görsellerle veya gerçek materyallerle desteklenerek açıklanan sözcüklerdir) kitap okuma etkinlikleri etkileşimli bir şekilde gerçekleştirilmiştir. Kalan 6 uygulama için ise taş, kâğıt vb. materyallerle sözel dil becerilerini desteklemeye yönelik etkinlikler geliştirilerek uygulamalar gerçekleştirilmiştir. Uygulamalar için kitaplar belirlenirken Deniz ve Gönen (2020) tarafından geliştirilen “Resimli Öykü Kitaplarını Değerlendirme Ölçeği”nden yararlanılmıştır. Kitapların biçim, içerik özellikleri açısından çocukların yaş ve gelişim seviyelerine uygun olmasına dikkat edilmiştir. SÖDBEP uygulanmasına yönelik kitapların belirlenmesinde erken okuryazarlık ve çocuk edebiyatı konularında çalışan 5 uzmandan görüş alınarak 24 kitap uygulama için netleştirilmiştir.

Çalışma ve kontrol grubunda yer alan katılımcı çocuklara, uygulama bittikten sonra son test uygulanmıştır. Daha sonra çalışma grubu kalıcılık testi için 5 hafta beklenmiştir. Bu sürenin sonunda HİT için çalışma grubunda ölçümler yapılmıştır.

Veri Analizi

Veri analizi SPSS 26 programı kullanılarak yapılmıştır. Veri kontrol edilmiş ve hatalı veri girişine rastlanmamıştır. Veri sayısının yeterli olmadığı ($N > 30$) durumlarda puanlar normal dağılım gösterse bile parametrik olmayan yöntemlerin kullanılması önerilmektedir (Tabachnick & Fidell, 2013). Her bir grupta veri sayısı yeterli büyüklükte değildir. Her bir grupta puanların normalliği ise Shapiro Wilk ve Kolmogorov Smirnov testleri ile incelenmiş ve kontrol grubunda ölçümlerin normal dağılmadığı görülmüştür (Tablo 1). Çalışma grubunda ölçümler normal dağılmasına rağmen kontrol grubunda normal dağılım olmadığı ve veri sayısının her bir grupta az olmasından ($N=19$) ötürü parametrik olmayan karşılaştırma yöntemleri kullanılmıştır. İki gruba göre ölçümlerin karşılaştırılmasında Mann-Whitney U analiz yöntemi, iki ölçümün karşılaştırılmasında Wilcoxon sıralı işaretler testi yöntemi ve üç ölçümün (ön test-son test ve kalıcılık) puanlarının karşılaştırılmasında ise Friedman testi yöntemleri kullanılmıştır. Anlamlı fark çıkan sonuçlarda, farkın büyüklüğü için etki büyüklüğüne yer verilmiştir. Etki büyüklüğünde eta kare değeri elde edilmiştir. Eta-kare 0 ve 1 arasında değer alır. Cohen (1988) bu değeri 0.01=küçük etki, .06=orta düzey etki ve .14=büyük etki olarak belirtmiştir (Akt. Pallant, 2007). Tüm parametrik olmayan yöntemler puanların sıra ortalamasını karşılaştırır ancak tabloda yorumun daha iyi yapılabilmesi için tüm tablolarda ortalama ve standart sapma değerlerine de yer verilmiştir. İstatiksel karşılaştırmalar $p < .05$ anlamlılık düzeyinde karşılaştırılmıştır.

Araştırma Etiği

Çalışmaya başlamadan önce araştırmacı, Ergül ve Demir (2018) tarafından geliştirilen Hızlı İsimlendirme Testi (HİT) Uygulayıcı Eğitimine katılarak eğitimi başarıyla tamamlamış ve uygulayıcı sertifikasını almaya hak kazanmıştır. Ardından araştırmaya (ön-test aşaması, uygulama aşaması, son-test aşaması ve kalıcılık aşaması) başlamadan önce uygulamanın yapılacağı kurumdan ve çalışma grubunu oluşturacak çocukların ebeveynlerinden gerekli izinler (etik kurul izni, MEB araştırma izni, veli onay formu, bilgilendirilmiş gönüllü onam formu) alınmıştır. Mevcut araştırma süresince “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” çerçevesinde hareket edilmiştir.

BULGULAR

Bu bölümde araştırma kapsamında elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Her bir grupta puanların normalliği, Shapiro Wilk ve Kolmogorov Smirnov testleri ile incelenmiştir.

Tablo 1. Normallik Tablosu

Grup	Ölçümler	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		İstatistik	sd	p	İstatistik	sd	p
Çalışma	Nesne ön	0,132	19	,200*	0,961	19	0,593
	Renk ön	0,145	19	,200*	0,96	19	0,579
	Nesne son	0,097	19	,200*	0,972	19	0,815
	Renk son	0,165	19	0,188	0,964	19	0,655
Kontrol	Nesne ön	0,186	19	0,084	0,904	19	0,056
	Renk ön	0,23	19	0,009	0,831	19	0,003
	Nesne son	0,217	19	0,019	0,865	19	0,012
	Renk son	0,212	19	0,024	0,906	19	0,063

Tablo 1 incelendiğinde kontrol grubunda ölçümlerin normal dağılmadığı görülmektedir. Çalışma grubunda ölçümler normal dağılmasına rağmen kontrol grubunda normal dağılımın olmadığı ve veri sayısının her bir grupta az olmasından (N=19) ötürü parametrik olmayan karşılaştırma yöntemleri kullanılmıştır.

Öncelikle çalışma ve kontrol gruplarındaki katılımcıların ön test ve son test puanları arasındaki fark ayrı ayrı analiz edilmiştir.

Tablo 2. Çalışma ve Kontrol Gruplarına Göre Nesne ve Renk İsimlendirme Ön Test-Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Mann-Whitney U Testi Tablosu

Ölçek Puanları	Grup	N	Ortalama	ss	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	Z	p	Eta Kare
Nesne Ön	Çalışma	19	79,63	15,66	15,58	296	106	-1,975	0,051	
	Kontrol	19	95,78	25,80	22,61	407				
Renk Ön	Çalışma	19	86,42	14,28	14,29	271,5	81,5	-1,615	0,106	
	Kontrol	19	91,36	32,50	19,73	256,5				
Nesne Son	Çalışma	19	68,42	13,70	14,87	282,5	92,5	-2,388	0,017	0,15
	Kontrol	19	83,33	18,06	23,36	420,5				
Renk Son	Çalışma	19	76,32	13,40	14,34	272,5	82,5	-2,083	0,037	0,12
	Kontrol	19	96,80	29,97	21,5	322,5				

Tablo 2’de katılımcıların grupları arasında nesne ve renk isimlendirme ön test ile son test puanları arasında fark olup olmadığına ilişkin sonuçlar yer almaktadır. Elde edilen sonuçlara göre çalışma ve kontrol grubundaki katılımcıların nesne isimlendirme ön test ($Z=-1.975$, $p>.05$) ve renk isimlendirme ön test ($Z=-1.615$, $p>.05$) puanları arasında anlamlı farklılık yoktur. Çalışma ve kontrol grubundaki katılımcıların nesne isimlendirme ve renk isimlendirme ön test puanları arasında anlamlı farklılık yoktur. Yani çalışma ve kontrol gruplarındaki katılımcıların hem nesne hem renk isimlendirme puanlarından elde edilen sıra ortalaması benzerdir. Ancak çalışma ve kontrol grubundaki katılımcıların nesne isimlendirme son test ($Z=-2.388$, $p<.05$) ve renk isimlendirme son test ($Z=-2.083$, $p<.05$) puanları arasında anlamlı farklılık elde edilmiştir. Çalışma grubundaki katılımcıların hem nesne hem de renk isimlendirme sıra ortalamasının kontrol grubuna göre daha düşük olduğu görülmektedir. Etki büyüklüğü, nesne isimlendirme son test puanı için 0.15 ve renk isimlendirme son test puanı için 0.12 olarak elde edilmiştir ve etki büyüklüğü önemli bir etkiye sahiptir. Yani bu sonuçlar, çalışma grubuna uygulanan eğitim programının çalışma grubundaki katılımcıların hızlı isimlendirme becerilerinin gelişimini olumlu anlamda etkilediğini göstermektedir.

Tablo 3. Kontrol Grubundaki Katılımcıların Nesne ve Renk İsimlendirme Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Wilcoxon Sıralı İşaretler Testi Tablosu

Ölçek Puanları	Grup	N	Ortalama	ss	Sıra Ort.	Sıra Top.	Z	p
Nesne	Ön test	19	90,74	33,34	7,95 ^a	87,5	-1,198	0,128
	Son test	19	78,95	25,95	5,83 ^b	17,5		
Renk	Ön test	19	67,32	49,71	6,33 ^a	57	-1,413	0,158
	Son test	19	76,42	48,40	7 ^b	21		

a: negatif sıra; b: pozitif sıra

Tablo 3’te kontrol grubundaki katılımcıların nesne ve renk isimlendirme ön test ile son test puanları arasında fark olup olmadığına ilişkin sonuçlar yer almaktadır. Elde edilen sonuçlara göre kontrol grubundaki katılımcıların nesne isimlendirme ($Z=-1.198$, $p>.05$) ve renk isimlendirme ($Z=-1.413$, $p>.05$) ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık yoktur. Kontrol gruplarındaki katılımcılar için hem nesne hem de renk isimlendirme ön test ve son test düzeyleri benzerdir. Yani araştırmacı tarafından herhangi bir müdahalede bulunulmayan ve olağan hâliyle MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı’na uygun olarak eğitim almaya devam eden kontrol grubunda hızlı isimlendirme becerileri açısından anlamlı bir fark görülmemektedir. Yapılan bu araştırma sonuçlarına göre SÖDBEP uygulanan çalışma grubunda hızlı isimlendirme becerilerinin gelişimine, programın ilkeleri doğrultusunda hazırlanan etkinliklerin etkisinin olduğu yorumu yapılabilir.

Tablo 4. Çalışma Grubundaki Katılımcıların Nesne ve Renk İsimlendirme Ön Test-Son Test ve Kalıcılık Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Friedman Testi Tablosu

Ölçek Puanları	Grup	N	Ortalama	ss	Sıra Ort.	Sıra Top.	Ki-Kare	p	Eta Kare	Fark*
Nesne	Ön test ¹	19	79,63	15,66	2,95	190	28,973	0	0,76	1 ile 2,3
	Son test ²	19	68,42	13,70	1,79	187				2 ile 3
	Kalıcılık ³	19	62,68	12,10	1,26	134				
Renk	Ön test ¹	19	86,42	14,28	2,95	190	28	0	0,74	1 ile 2,3
	Son test ²	19	76,32	13,40	1,68	188,5				
	Kalıcılık ³	19	74,37	12,62	1,37	90,5				

*Wilcoxon-Sıralı İşaretler Testi

Tablo 4'te çalışma grubundaki katılımcıların nesne ve renk isimlendirme ön test-son test ve kalıcılık puanları arasında fark olup olmadığına ilişkin sonuçlar yer almaktadır. Elde edilen sonuçlara göre çalışma grubundaki katılımcıların nesne isimlendirme ($\chi^2=-28.973$, $sd=2$ $p<.05$) ve renk isimlendirme ($\chi^2=-28$, $sd=2$ $p<.05$) ön test-son test ve kalıcılık puanları arasında anlamlı fark elde edilmiştir. Etki büyüklüğü, nesne isimlendirme ölçümleri için 0.76 ve renk isimlendirme için ise 0.74 olarak elde edilmiş olup etki büyüklüğü önemli etkiye sahiptir. Farkın hangi ölçümler arasında olduğu ise ikili olarak Wilcoxon sıralı işaretler testi ile ikili halde karşılaştırılmış ve fark sütununda gösterilmiştir. Buna göre nesne isimlendirme puanları için kalıcılık puanlarına ilişkin sıra ortalaması, ön test ve son testten daha düşük olup istatistiksel olarak anlamlıdır. Ayrıca nesne isimlendirme son test sıra ortalaması da ön teste göre daha düşük ve istatistiksel olarak anlamlıdır. Renk isimlendirme puanları için ise son test ve kalıcılık sıra ortalaması ön test puanlarına göre daha düşük olup istatistiksel olarak anlamlıdır. Ancak renk isimlendirme son test ve kalıcılık puanlarına ilişkin sıra ortalamaları arasında fark yoktur.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Sözel Dil Becerileri Eğitim Programı (SÖDBEP)'in hızlı isimlendirme becerilerine etkisinin incelenmesi amacıyla yapılan bu çalışmada, SÖDBEP'i uygulamaya başlamadan önce katılımcılara ön test uygulanmıştır.

SÖDBEP uygulanan çalışma grubundaki çocuklarda nesne isimlendirme ve renk isimlendirme alt boyutlarında ön test-son test sonuçları karşılaştırıldığında (Tablo 2, Tablo 4) ve çalışma grubu ile kontrol grubu sonuçları karşılaştırıldığında (Tablo 2), bu çalışmanın katılımcı grupları (çalışma ve kontrol grubu) arasında anlamlı farklılık elde edilmiştir. Bu verilere dayanarak çalışma grubundaki her bir alt testteki toplam isimlendirme süresindeki anlamlı düşüşe, SÖDBEP'in “çocuk merkezli, etkileşimi artıran sınıf ortamı, öğretmen rehberliğine dayalı etkinlikler” olmak üzere üç temel ilke ve alt ilkeler doğrultusunda hazırlanan etkinliklerin etkisinin olduğu yorumu yapılabilir. SÖDBEP kapsamında seçilen öykü kitaplarının bazıları oyunlu kitaplar, bazıları ritmik yazı diline sahip kitaplardan seçilmiştir. Bu kitaplar aracılığıyla SÖDBEP'te yer alan “çocuk merkezli” ilkesine dayanarak çocukların sürece aktif katılımı materyal kalitesi sayesinde sağlanmıştır. Zira materyaller uzmanların görüşleri doğrultusunda seçilmiştir. Sürece aktif katılımı sağlanan çocukların ilgileri yoğun olduğu için öğrenme becerilerinin desteklendiği bunun etkisinin de hızlı isimlendirme sonuçlarına yansıdığı yorumu yapılabilir. Ayrıca SÖDBEP kapsamında hazırlanan “yazı merkezinin” bu sürecin sonuçlarını etkilediği düşünülmektedir. Literatürde zenginleştirilmiş ortamların, çocukların davranışları, tutumları ve öğrenme kapasiteleri gibi birçok bileşen üzerinde oldukça etkili olduğu, fiziksel çevrenin çocukların ne yapıp ne yapmayacakları noktasında onlara mesaj verdiği vurgulanmaktadır (Sanoff, 1995). Fiziksel çevre ve fiziksel çevrenin nasıl sunulduğunun çocukların bilişsel, sosyal, duygusal, fiziksel gelişimleri üzerinde etkili olduğu, çocukların araştırma ve öğrenme motivasyonlarını desteklediği veya sınırlandırdığı belirtilmektedir (Kaynak-Ekici, İmir & Temel, 2020). SÖDBEP kapsamında hazırlanan yazı merkezi ve uygulamalar esnasında kullanılan materyaller çocuklar için bir öğrenme daveti olarak çocukların meraklarını, keşfetme süreçlerini, ilgilerini canlı tutmuştur. Literatürde de bir programın gelişimsel olması, bireysel farklılıklara, yetişkin etkileşimine önem verilmesi, öğrenmenin etkileşimli olması ve öğretmen boyutlarının tümü program kalitesini etkileyen temel bileşenler arasında görülmektedir (Temel, 2012). Bu bileşenlerle birlikte çocuk-çocuk etkileşimine fırsat veren bir çevrenin (örneğin yazı merkezinin oluşturulması) SÖDBEP kapsamında sunulması ve programın felsefesinin (çocuk merkezli olma, çevrenin öğrenme üzerindeki etkisi vb.) sürece yansıtılmasının çalışma grubunun hızlı isimlendirme becerilerine katkı sağladığı düşünülmektedir.

MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'na devam eden kontrol grubundaki çocuklarda hem nesne hem renk isimlendirme alt boyutunda ön test ve son test sonuçlarına ilişkin anlamlı bir farklılık olmadığı verilerine ulaşılmıştır. MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda "Bilişsel Gelişim Kazanım 1. Nesne/durum/olaya dikkatini verir." kazanımı ve okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri kapsamında yapılması beklenen "görsel algı çalışmaları" yer almasına rağmen hızlı isimlendirme becerilerinin gelişimi açısından ön test-son test ve çalışma grubu sonuçlarıyla karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Ayrıca renk isimlendirme alt boyutu sonuçlarına bakıldığında anlamlı bir değişiklik olmamakla birlikte kontrol grubunda bir gerilemenin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı çocuk merkezli, esnek, oyun temelli, öğrenme merkezlerinin önemli olması gibi temel özelliklere sahip olmasına rağmen hızlı isimlendirme becerileri açısından anlamlı bir fark görülmesi bile gerilemenin olması, gerilemenin sebepleri arasında uygulanan programdan ziyade eğitimde kaliteyi etkileyen unsurlar arasında sayılan "öğretmenin" (Kaynak-Ekici vd., 2020) tutumundan kaynaklı olduğu düşünülmektedir. Bir eğitim programının niteliği ne kadar yüksek olursa olsun program felsefesinin uygulamaya yansıtılmadığı sürece planlanan hedeflere ulaşılmasının, niteliğin artırılmasının güç olduğu belirtilmektedir (Göle & Temel, 2015). Eğitim ortamında programı uygulayan kişi öğretmendir. Bu anlamda literatürde okul öncesi dönemde bulunan çocukların eğitiminde rol oynayan öğretmenlerin tutumlarının çocukların akademik gelişimleri üzerinde etkili olduğu, öğretmen davranışlarının niteliğinin eğitim öğretimin amaçlarına ulaşabilmesine etki eden önemli değişkenlerden olduğu belirtilmektedir (Uyanık Balat, Bilgin & Ünsal, 2017; Üstüner, 2006). İyi bir sınıf ortamında, çocukların etkinliklere daha çabuk koyuldukları, başlattıkları etkinlikleri tamamlama noktasında daha ilgili oldukları ve tüm bu durumların oluşmasına öğretmen tutum ve davranışlarının etki ettiği belirtilmektedir (Uyanık Balat, Bilgin & Ünsal, 2017). Literatüre dayanarak, SÖDBEP'in temel ilkelerinden olan "çocuk merkezli olma" ilkesi doğrultusunda araştırmacının çocuklara rehberlik eden, etkili bir süreç için SÖDBEP'in ilkeleri, felsefesi, kazanımları doğrultusunda çevreyi hazırlayan vb. tutumlarının çocukların hızlı isimlendirme becerilerinin gelişimine katkı sağladığı yorumu yapılabilir.

Kontrol grubu ile çalışma grubu karşılaştırıldığında, çalışma grubundaki olumlu gelişmenin SÖDBEP'in çocuk merkezli, çocukların genel gelişim özellikleriyle birlikte bireysel gelişimlerini desteklemeyi amaçlayan, oyun temelli ilkelerine sahip olmasının da etkisinin olduğu düşünülmektedir. Nitekim literatürde öğretmenlerin eğitim programını etkin bir şekilde uygulama ve bu noktada eğitim ortamını oluşturma, sorular, yorumlar, rehberlik edici ifadeler dâhil söylediği her şeyin çocukların öğrenmelerine etki ettiği ifade edilmektedir. Çocuk merkezli programlarda öğretmen rehberliği ile karşılıklı etkileşim, iletişim ortamları oluşturularak çocuklar güdülenebilmektedir. Sürece dahil olarak rehberlik eden öğretmenlerin kimi zaman çok sıradan ve gündelik davranışlarının bile çocukların davranışlarını desteklediği ya da onlara engel olduğu belirtilmektedir (Kaynak-Ekici vd., 2020). Bu doğrultuda öğretmen eğitimlerinin geliştirilmesinin ve zenginleştirilmesinin gerektiği söylenebilir.

Beş hafta sonra ölçülen kalıcılık testinden elde edilen bulgulara dayanarak SÖDBEP'in çalışma grubundaki çocukların hızlı isimlendirme becerileri üzerinde kalıcı etkisinin olduğu söylenebilir. SÖDBEP, dil gelişimiyle birlikte diğer gelişim alanlarını da destekleme ilkesi olan ve "Kazanım 3. Sözcük farkındalığı gösterir. / Kazanım 5. Okunan öyküyü metinden gözleriyle/parmaklarıyla takip eder. / Kazanım 6. Önceden art arda sıralanmış nesnelerin isimlerini mümkün olduğunca hızlı bir şekilde tanır." gibi kazanımların yer aldığı bir programdır. Bu kazanımlar doğrultusunda hazırlanan etkinliklerin çocukların kelime hazinesi, sözel dil becerileri, yazının yönü, satırı takip etme, takip ederken dikkatini yoğunlaştırma gibi becerilerini desteklediği, bunların bir sonucu olarak çalışma grubunda hızlı isimlendirme becerilerinin gelişimine katkı sağladığı ve kalıcı olduğu düşünülmektedir. Bireyin yaşamında

önemli bir yere sahip olan okuma sürecinin başarılı olabilmesi için okuyucuların yeterli ve sağlıklı bir dil gelişimine sahip olmaları gerektiği, okuma sürecini oluşturan dil temelli becerilerden birinin de sözel dil becerileri olduğu, dil temelli becerilerin temellerinin erken çocukluk döneminde atıldığı, bu dönemde hızlıca şekillendiği ve bu dönemin sağlıklı bir okuma için önemli bir hazırlık süreci olduğu ifade edilmektedir (Güldenoğlu, Kargın & Ergül, 2016; Güldenoğlu vd., 2019). Ayrıca erken çocukluk dönemindeki dil gelişiminin hızlı isimlendirme ve okumaya etkisine bakıldığında, okul öncesi dönemde hızlı isimlendirme becerisinin tespitinin yapılması ve hızlı isimlendirme becerisinin okumada yaşanan güçlüklerin sebeplerine yönelik etkileri göz önünde bulundurularak erken müdahale programlarının planlanması açısından hızlı isimlendirme becerisinin tespitinin önemli ve gerekli olduğu belirtilmektedir (Demirtaş & Ergül, 2019). Bu doğrultuda literatürde Demirtaş ve Ergül (2019) tarafından düşük okuma başarısı gösteren çocuklarda okuma, sesbilgisel farkındalık, hızlı isimlendirme ve çalışma belleği becerilerinin incelenmesi amacıyla yapılan araştırmada katılımcı grupların hızlı isimlendirme becerileri karşılaştırılmış ve düşük okuma başarısı gösteren çocukların isimlendirme hızlarının daha düşük olduğu verilerini elde etmişlerdir. Bu verilere dayanarak hızlı isimlendirmenin okuma becerileri ile yüksek düzeyde ilişkili olduğunu ifade etmişlerdir. Kirby, Parilla ve Pfeiffer (2003) tarafından okuma gelişiminin yordayıcıları olarak hızlı isimlendirme ve fonolojik farkındalık becerilerinin 5. sınıftaki okuma gelişimini ne ölçüde etkilediğini araştırmak amacıyla yapılan çalışmada ortalama okuma başarısı gösteren katılımcı çocukların hem anlamlı hem anlamsız kelime okumanın tüm isimlendirme becerileriyle (rakam isimlendirme hariç) orta düzeyde ilişkili olduğu verileri elde edilmiştir. Bu verilere dayanarak hızlı isimlendirmenin 1.sınıftan sonraki süreçlerde daha güçlü bir yordayıcı olduğunu ifade etmişlerdir. Dandache, Wouters ve Ghesquière (2014) tarafından ailede disleksi riski altındaki çocuklarda okuma ve fonolojik becerilerin gelişimini incelemek amacıyla yapılan araştırmada hızlı isimlendirme becerisindeki yetersizliklerin sonraki süreçlerde devam ettiği, iki grubun (ortalama okuma başarısı gösteren ve okuma bozukluğu olan çocukların) anasınıfından altıncı sınıfa kadar aralarındaki farklılığın değişmediği ve devam ettiği ifade edilmiştir. Blachman (1984) tarafından hızlı isimlendirme becerisi ve dil çözümüleme becerilerinin anaokulu ve birinci sınıf okuma başarısıyla ilişkisini incelemek amacıyla yapılan araştırmada özellikle birinci sınıf örneğinde, yıl sonu okuma başarısı ile dilbilimsel görevler dizisi tarafından değerlendirilen hem hızlı isimlendirme becerisi hem de fonem çözümüleme becerileri arasında güçlü bir ilişki olduğu verileri elde edilmiştir. Bu bakımdan ilkokulun ilk yıllarında öğretimi hedeflenen ve öğrenmenin temel aracı olarak ifade edilen okumanın (Demirtaş & Ergül, 2019; Dündar & Akyol, 2014) dil ve hızlı isimlendirme becerisi ile ilişkisine bakıldığında, erken dönemde çocukların sözel dil ve hızlı isimlendirme becerilerinin, geliştirilen nitelikli eğitim programlarıyla desteklenmesi, bu etkilerin bireyin tüm yaşamını etkilemesi bakımından önem kazanmaktadır.

Sonuç olarak, yukarıda sunulan tüm bilgiler birlikte ele alındığında, dil ve erken okuryazarlık becerileriyle ilişkili olan hızlı isimlendirme becerisinin formal okuma süreci ile ilgili önemli bir yordayıcı beceri olduğunu, dil ve erken okuryazarlık becerilerinin bir bileşeni olan sözel dil becerileri ile ilgili geliştirilen SÖDBEP'in okul öncesi dönemdeki çocukların hızlı isimlendirme becerilerinin gelişimine katkı sağladığını söyleyebiliriz.

Bu sebeple özellikle formal okuma-yazma öğrenme sürecinde daha başarılı okuyucular yetiştirmek için çocukların, erken dönemde hızlı isimlendirme becerilerinin belirlenip bireysel ihtiyaçları göz önünde bulundurularak, okul öncesi dönemlerde dil ve erken okuryazarlık kapsamında ele alınan sözel dil becerileri ile zenginleştirilmiş içeriklerle karşılaşmalarının bu becerilerinin desteklenmesi açısından gerekli olduğu söylenebilir. Bu açıdan öncelikle erken çocukluk eğitimcilerinin eğitim-öğretim sürecini daha etkili ve verimli kılması adına zenginleştirilmiş içeriklerle bir süreç geçirmeleri için güncel gelişmeleri takip etmeleri, eğitim-

öğretimden sorumlu kurumların bu anlamda hizmet içi eğitimleri, konferans ve panelleri artırmaları önerilmektedir. Araştırmacılar için, gelecek araştırmalarda boylamsal çalışmalar yapılarak verilen eğitimlerin etki boyutu ve kalıcılığı ile ilgili sonuçların güçlendirilmesi için daha fazla araştırma yapılması önerilmektedir.

Etik Kurul İzin Bilgileri

Etik değerlendirme kurulu: Gazi Üniversitesi

Etik değerlendirme belgesinin tarihi: 01.12.2020

Etik değerlendirme belgesinin sayı numarası: E-91610558-302.08.01-

Araştırmacıların Katkı Oranları Beyanı

Araştırmanın tüm aşamalarında iki yazar da eşit katkıda bulunmuştur.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Yazarların araştırma sürecine dair belirteceği bir destek ve teşekkür beyanı bulunmamaktadır.

Çatışma Beyanı

Yazarların araştırma ile ilgili bir çatışma beyanı bulunmamaktadır.

KAYNAKÇA

- Acar-Ünalgan, S. (2021). Erken Okuryazarlık Becerileri. E. M. Ünsal & N. S. Saban-Dülger (Ed.), *Çocuğun Dil Serüveni 0-6 Yaşta İletişim ve Dil Becerileri* içinde (ss.389-432). Ankara: Nobel.
- Akoğlu, G., Ergül, C. & Duman, Y. (2014). Etkileşimli kitap okuma: Korunmaya muhtaç çocukların alıcı ve ifade edici dil becerilerine etkileri. *İlköğretim Online*, 13(2), 622-639.
- Allor, J. H. (2002). The relationships of phonemic awareness and rapid naming to reading development. *Learning Disability Quarterly*, 25(1), 47-57. doi: 10.2307/1511190
- Babayiğit, S. & Sainthorp, R. (2010). Component processes of early reading, spelling, and narrative writing skills in Turkish: a longitudinal study. *Reading and Writing*, 23(5), 539-568. doi: 10.1007/s11145-009-9173-y
- Badian, N. A. (1994). Preschool prediction: Orthographic and phonological skills, and reading. *Annals of Dyslexia*, 44(1), 1-25.
- Bakır, F. H. & Babür, N. (2018). Hızlı otomatik isimlendirme testi'nin Türkçeye uyarlanması. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 35(2), 35-50.
- Bayraktar, V. & Temel, F. (2014). Okuma yazmaya hazırlık eğitim programının çocukların okuma-yazma becerilerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(3), 8-22.
- Bee, H. & Boyd, D. (2009). *Çocuk gelişim psikolojisi*. İstanbul: Kaknüs.

- Blachman, B. A. (1984). Relationship of rapid naming ability and language analysis skills to kindergarten and first-grade reading achievement. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 610.
- Bredenkamp, S. (2015). *Erken çocukluk eğitiminde etkili uygulamalar*. H. Z. İnan & T. İnan (Çeviri Ed.), *Çocuklara iletişimi öğretme: dil, okuryazarlık ve sanat* (S. Demir Kaya & M. Bartan, Çev.) (ss.374-409). Ankara: Nobel.
- Bodrova, E. & Leong, D. J. (2010). *Zihnin araçları – erken çocukluk eğitiminde Vygotsky yaklaşımı*. G. Haktanır (Çeviri Ed.), *Zihinsel araçların ve ileri düzey zihinsel işlevlerin kazanılması* (Arif Yılmaz, Çev.) (ss.30-108). Ankara: Anı.
- Bowey, J. A., McGuian, M. & Ruschena, A. (2005). On the association between serial naming speed for letters and digits and word-reading skill: towards a developmental account. *Journal of Research in Reading*, 28(4), 400-422.
- Catts, H. W., Fey, M. E., Zhang, X. & Tomblin, J. B. (1999). Language basis of reading and reading disabilities: Evidence from a longitudinal investigation. *Scientific Studies of Reading*, 3(4), 331-361. doi: 10.1207/s1532799xssr0304_2
- Clarke, P., Hulme, C., & Snowling, M. (2005). Individual differences in RAN and reading: A response timing analysis. *Journal of Research in Reading*, 28(2), 73-86.
- Cooper, D. H., Roth, F. P., Speece, D. L., & Schatschneider, C. (2002). The contribution of oral language skills to the development of phonological awareness. *Applied Psycholinguistics*, 23(3), 399-416. doi: 10.1207/s1532799xssr0304_2
- Creswell, J. W. (2019). *Eğitim araştırmaları*. C. Robb & K. Mason (Ed.), *Deneysel desenler* (S. Doğan, Çev.) (ss.376-428). İstanbul: Edam.
- Cronin, V. & Carver, P. (1998). Phonological sensitivity, rapid naming, and beginning reading. *Applied Psycholinguistics*, 19(3), 447-461.
- Cutting, L. E., & Denckla, M. B. (2001). The relationship of rapid serial naming and word reading in normally developing readers: An exploratory model. *Reading and Writing*, 14(7), 673-705.
- Çağırın Gülten, D., Ergin, H. & Avcı, R. (2009). Bilgiyi işleme kuramı ve anlamlandırmanın matematik öğretimi üzerindeki etkisi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 1-10.
- Dandache, S., Wouters, J., & Ghesquière, P. (2014). Development of reading and phonological skills of children at family risk for dyslexia: A longitudinal analysis from kindergarten to sixth grade. *Dyslexia*, 20(4), 305-329. doi: 10.1002/dys.1482
- Demirtaş, Ç. P. & Ergül, C. (2019). Düşük okuma başarısı gösteren çocuklarda okuma, sesbilgisel farkındalık, hızlı isimlendirme ve çalışma belleği becerilerinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 53(1), 209-240. doi: 10.30964/auebfd.479111
- Deniz, A. & Gönen, M. S. (2020). Resimli öykü kitaplarını değerlendirme ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 4(2), 88-116. doi: 10.24130/eccd-jecs.1967202042220

- Dickinson, D. K., Golinkoff, R. M. & Hirsh-Pasek, K. (2010). Speaking out for language: Why language is central to reading development. *Educational Researcher*, 39(4), 305-310. doi: 10.3102/0013189X10370204
- Doğan, M. (2011). *İşitme kayıplı çocukların ve normal işiten çocukların çalışma belleği ve kısa süreli bellek yönünden incelenmesi*. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Dündar, H. & Akyol, H. (2014). Okuma ve anlama problemlerinin tespiti ve giderilmesine ilişkin örnek olay çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 39(171), 361-377.
- Ergül, C. & Demir, E. (2018). *Hızlı isimlendirme testi uygulayıcı kılavuzu*. Ankara.
- Ergül, C. & Demir, E. (2022). Anasınıfından dördüncü sınıfa kadar olan çocuklar için geliştirilmiş hızlı isimlendirme testi'nin geçerlik ve güvenilirliği. *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(1), 176-192. doi: 10.24315/tred.883688
- Ergül, C., Akoğlu, G., Dolunay Sarıca, A., Tufan, M. & Karaman, G. (2015). Anasınıflarında gerçekleştirilen birlikte kitap okuma etkinliklerinin etkileşimli kitap okuma bağlamında incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 603-619. doi: 10.17860/efd.88429
- Foorman, R. B., Anthony, J., Seals, L. ve Mouzaki, A. (2002). Language development and emergent literacy in preschool. *Seminars In Pediatric Neurology*, 9(3), 173-184. doi: 10.1053/spen.2002.35497
- Georgiou, G. K., Parilla, R. & Kirby, J. (2006). Rapid naming speed components and early reading acquisition. *Scientific Studies of Reading*, 10(2), 199-220. doi: 10.1207/s1532799xssr1002_4
- Georgiou, G. K., Parilla, R., Cui, Y. & Papadopoulos, T. C. (2013). Why is rapid automatized naming related to reading? *Journal of Experimental Child Psychology*, 115(1), 218-225. doi: 10.1016/j.jecp.2012.10.015
- Göle, M. O., & Temel, Z. F. (2015). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Nitelikli Bir Okul Öncesi Eğitim Programında Bulunması Gereken Özelliklere İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 663-684. doi: 10.17860/efd.25056
- Güldenoğlu, B., Kargın, T. & Ergül, C. (2016). Sesbilgisel farkındalık becerilerinin okuma ve okuduğunu anlama üzerindeki etkisi: boylamsal bir çalışma. *İlköğretim Online*, 15(1), 251-272. doi:10.17051/io.2016.25973
- Güldenoğlu, B., Kargın, T., Gengeç, H., & Gürbüz, M. (2019). Okuma sürecinde dil temelli becerilerin önemi: dil-okuma ilişkisine yönelik bulgular. *Turkish Journal of Special Education Research and Practice*, 1(1), 1-27. doi: 10.37233/TRSPED.2019.0101
- Kandır, A., Can Yaşar, M., İnal, G., Yazıcı, Ş., Ceylan, Ş., Yazıcı, Z., Çalışandemir, F., Özbey, S. & Uyanık, Ö. (2012). *Erken çocukluk eğitimi dizisi 5-7 yaş çocuklar için dil etkinlikleri*. Ankara: Efil.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi* (27. Baskı). Ankara: Nobel.
- Kaynak-Ekici, K. B., İmir, H. M., & Temel, Z. F. (2021). Learning invitations in Reggio Emilia approach: A case study. *Education 3-13*, 49(6), 703-715. doi: 10.1080/03004279.2020.1775272

- Kirby, J. R., Parrila, R. K. & Pfeiffer, S. L. (2003). Naming speed and phonological awareness as predictors of reading development. *Journal of Educational Psychology, 95*, 453-464. doi: 10.1037/0022-0663.95.3.453
- Lonigan, C. J., Anthony, J. L., Bloomfield, B. G., Dyer, S. M. & Samwel, C. S. (1999). Effects of two shared-reading interventions on emergent literacy skills of at-risk preschoolers. *Journal of Early Intervention, 22*(4), 306-322.
- National Early Literacy Panel (NELP) (2008). Developing early literacy: Report of the National Early Literacy Panel. Washington, DC: National Institute for Literacy.
- Onan, B. (2012). Türkçenin ana dili olarak öğretiminde bilgi işleme süreci. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8*(1), 96-113.
- Özata, H. & Haznedar, B. (2018). İlköğretim ikinci sınıfta akıcı sözcük okuma ve okuduğunu anlamayı etkileyen faktörler. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi, 35*(2), 1-34.
- Pallant, J. (2007). SPSS Survival Manual: A Step by Step Guide to Data Analysis Using SPSS for Windows (Version 12) 2nd ed. New York: Open University Press.
- Poulsen, M., Juul, H., & Elbro, C. (2015). Multiple mediation analysis of the relationship between rapid naming and reading. *Journal of Research in Reading, 38*(2), 124-140. doi: 10.1111/j.1467-9817.2012.01547.x
- Powel, D., Stainthorp, R., Stuart, M., Garwood, H. & Quinlan, P. (2007). An experimental comparison between rival theories of rapid automatized naming performance and its relationship to reading. *Journal of Experimental Child Psychology, 98*, 46-48. doi: 10.1016/j.jecp.2007.04.003
- Sanoff, H. 1995. Creating Environments for Young Children. North Caroline: School of Design at North Caroline State University. (ED 394640)
- Shaul, S. & Nevo, E. (2015). Different speed of processing levels in childhood and their contribution to early literacy and reading abilities. *Early Childhood Research Quarterly, 32*, 193-203. doi: 10.1016/j.ecresq.2015.03.006
- Storch, S. A. & Whitehurst, G. J. (2002). Oral language and code-related precursors to reading: Evidence from a longitudinal structural model. *Developmental Psychology, 38*(6), 934-947. doi: 10.1037/0012-1649.38.6.934
- Tabachnick, B.G. & Fidell, L.S. (2013). Using Multivariate Statistics. Boston: Pearson.
- Temel, Z. F. (2012). Erken çocukluk eğitim programları: Niteliksel bileşenler. *Çağdaş Eğitim Dergisi Akademik, 1*(2), 78-84.
- Temel, Z. F., Bekir, H. & Yazıcı, Z. G. (2014). *Erken çocuklukta dil edinimi*. Ankara: Vize.
- Uyanık Balat, G., Bilgin, N. & Ünsal, F. (2017). Okul öncesi öğretmenlerin öğretmenlik tutumları ve sınıf yönetimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi, 4*.
- Üstüner, M. (2006). Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 45*(45), 109-127.



Özcan EKİCİ¹, Fatih YILMAZ²

¹Dicle Üniversitesi, ozcan.ekici@dicle.edu.tr

²Dicle Üniversitesi, fatih.yilmaz@dicle.edu.tr

Geliş Tarihi/Received
11.11.2022

Kabul Tarihi/Accepted
20.12.2022

e-Yayım/e-Printed
31.12.2022

VİCDAN BİLİNCİNİN BİREYLER ARASINDA GÜVEN DUYGUSU OLUŞUMUNDAKİ ROLÜ¹

Öz

Bu araştırmanın amacı, öğretmen görüşlerine göre “vicdan bilincinin bireyler arasında güven duygusu oluşumundaki rolünü” belirleyebilmektir. Araştırmanın amacı doğrultusunda bu çalışma temel nitel araştırmaya uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmanın çalışma grubunu Diyarbakır il merkezinde yer alan ilkökuller ve ortaokullarda görev yapan toplam 35 Sınıf ve Sosyal Bilgiler öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada verileri elde etmek amacıyla araştırmacılar tarafından uzman görüşlerine başvurularak geliştirilmiş olan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme sonunda elde edilen veriler, içerik analizi ile çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda, bireylerdeki vicdan bilincinin bireyler arası hoşgörünün artması, ben kavramı yerine biz kavramı, dayanışma şuurunun oluşması, toplum içi güvenin artması, sosyal sorumluluk bilinci, sosyal adaletin artması, toplumsal sorunların çözümü ve şiddet olaylarında azalma olarak toplumu etkilediği ortaya çıkmıştır. Ayrıca bireylerin vicdan bilincine sahip olmalarıyla topluma pozitif etki etme, beslenme kaynağı olma, bireysel özenetim oluşma, toplumsal anlayışın gelişmesi ve doğru orantılı gelişme olarak güven duygusu oluşumuna katkı sağlayacağı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Vicdan, Güven, Değer, Vicdan Bilinci.

THE ROLE OF CONSCIENCE CONSCIOUSNESS IN FORMING A SENSE OF TRUST BETWEEN INDIVIDUALS

Abstract

The aim of this research is to determine the "role of conscience consciousness in the formation of trust among individuals" according to teachers' opinions. In line with the purpose of the research, this study was carried out in accordance with the basic qualitative research. The study group of this research consists of 35 Classroom and Social Studies teachers working in primary and secondary schools in Diyarbakır city center. In order to obtain the data in the study, a semi-structured interview form developed by the researchers by consulting expert opinions was used. The data obtained at the end of the interview were analyzed by content analysis. As a result of the research, it has been revealed that the consciousness of conscience in individuals affects the society as tolerance between individuals, the concept of us instead of the concept of self, the formation of a sense of solidarity, the increase of trust in the society, the awareness of social responsibility, the increase of social justice, the solution of social problems and the decrease in violence. It has been concluded that they will contribute to the formation of a sense of trust as a positive effect on the society, being a source of nutrition, creating individual self-control, improving social understanding and developing in direct proportion.

Keywords: Conscience, Trust, Value, Conscience Consciousness.

¹ Bu çalışma, 16-19 Eylül 2020 tarihleri arasında Diyarbakır’da düzenlenen Uluslararası Pegem Eğitim Kongresi’nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Ekici, Ö., & Yılmaz, F. (2022). *Vicdan bilincinin bireyler arasında güven duygusu oluşumundaki rolü*. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (42), 167-182.
<http://dx.doi.org/10.14582/DUZGEF.2022.198>

Ekici, Ö., & Yılmaz, F. (2022). *The role of conscience consciousness in forming a sense of trust between individuals*. *Dicle University Journal of Ziya Gokalp Education Faculty*, (42), 167-182.
<http://dx.doi.org/10.14582/DUZGEF.2022.198>

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

As a social being, the individual interacts with other individuals and lives with them. The coexistence of individuals is only possible if the members of the community primarily trust each other. The sense of trust not only keeps people together, but also ensures the continuation of the society. Having a sense of trust in society can be achieved by adopting certain values. One of these values is conscience.

According to some thinkers of conscience, while there is an innate sense of value; According to some thinkers, it has been evaluated as a value learned by the influence of society (Gül, 2008; Güler, 2010; Güngör, 1997; Kuçuradi, 2006; Rousseau, 2009; Vithoulkas & Muresanu, 2014). According to the Turkish Language Institution, conscience; It has been defined as “the power that pushes people to make a judgment about their own behavior and enables them to make a direct and spontaneous judgment on their own moral values” (TDK, 2011). With this definition, the individual can make decisions by establishing his own self-control in the interaction with other individuals in the society or in social problems in case of distinguishing good and bad or comprehending right and wrong.

Individuals in society may face different situations or different events may occur in interaction with other individuals. People may make negative decisions due to prejudice or difference of opinion in the face of these situations and events. If the decisions taken support a wrong attitude, it will damage the sense of trust among people. Individuals can find solutions to social problems with the decisions they make by taking their conscience into account, and they also show that they take other individuals in the society into account. For this reason, the main purpose of the research is to determine "the role of conscience consciousness in the formation of trust among individuals" according to teachers opinions.

Method

This study was carried out in accordance with basic qualitative research, which is an approach that tries to examine and understand social phenomena and events according to their environment. The main purpose of qualitative research is to perceive the social life as a holistic part by taking into account the individual and benefiting from his/her feelings; At the same time, it is to bring explanations to the changes that occur in the society and the events that occur.

The study group of the research consists of 35 Classroom and Social Studies teachers working in primary and secondary schools in Diyarbakır city center. It is thought that in the selection of these two teacher groups, more responsibility falls than the field teachers in gaining the value of conscience more than the other field teachers. In this direction, teachers' opinions were consulted without making a comparison of branches.

In order to obtain the data in the study, a semi-structured interview form developed by the researchers by consulting expert opinions was used. The data obtained at the end of the interview were analyzed by content analysis.

Discussion and Conclusion

When the results obtained are examined, it is seen that the participating teachers have different definitions regarding the concept of conscience. Participants defined conscience as being fair, moral attitude, sense of responsibility, compassion in the individual, self-concept, inner strength, self-control, different perspectives, and being able to distinguish between good and bad. Considering the definitions made, it is seen that conscience is seen as distinguishing

between good and bad, realizing right and wrong, and displaying ethical behaviors with a sense of responsibility (Güler, 2010; Güngör, 1997; Rousseau, 2009; Vithoulkas & Muresanu 2014). This situation enables the individual to get rid of the inconsistencies in his moral attitudes with the decisions he has made thanks to his conscience, and at the same time, the individual behaves morally with his own self-control, without the need for any external control (Güngör, 1997). In addition, the fact that Demirkol and Kılıç (2017) concluded in their study that the concept of conscience can be defined under different themes due to people's internal perceptions and social conditions supports the obtaining of different results regarding the concept of conscience in this study.

Considering the results obtained regarding the state of having conscience consciousness, it was concluded that the conscience of the participants can be formed in the individual through educational programs in the media, social activities, in-school activities, peer group attitudes and being a role model within the family. When these results are examined, it is concluded that the consciousness of conscience in the individual develops with the achievements of his family, environment and social life.

When the results obtained regarding the effect of conscience consciousness on society are examined, it is seen that the consciousness of conscience in the individuals is tolerance among individuals, the concept of us instead of the concept of self, the formation of solidarity consciousness, the increase of trust in the society, the awareness of social responsibility, the increase of social justice, the solution of social problems and the reduction in violence. effect has been reached. The emergence of the concept of "we" instead of the concept of self with the consciousness of conscience enables people to socialize by moving away from their feelings of self-interest (Gül, 2008). At the same time, violence against women, children, the elderly, peers and the disabled, etc. occurring in the society will decrease with the consistency of the moral behavior of individuals (Güngör, 1997; Polat, 2016). In addition, it can be said that consciousness of conscience can prevent collective violence by keeping all individuals in the society away from individual violence (Polat, 2016).

Considering the results obtained regarding the effect of individuals having a conscience consciousness on the formation of a sense of trust in the society; It has been concluded that the participants' awareness of conscience will contribute to the formation of a sense of trust as a positive effect on the society, being a source of nutrition, individual self-control, development of social understanding and development in direct proportion. With the consciousness of conscience in the individual, an area is formed where we can live together with other individuals in social life and communicate with ourselves and other people (Gül, 2008).

GİRİŞ

Sosyal bir varlık olan insan, diğer insanlarla etkileşime girerek onlarla birlikte yaşamaktadır. Bireylerin bir arada yaşayabilmesi, topluluk içindeki fertlerin öncelikli olarak birbirine güvenmesi ile mümkündür. Güven duygusu insanları bir arada tuttuğu gibi, toplumun devamlılığını da sağlamaktadır. Toplum içinde bireylerin güven duygusuna sahip olması, kişilerin bazı değerleri benimsemesi ile sağlanabilir. Bu değerlerden biri de vicdandır.

Vicdan, bazı düşünürlere göre doğuştan sahip olunan bir değer kanısı iken bazı düşünürlere göre ise sonradan toplumun etkisiyle öğrenilmiş olan bir değer olarak yorumlanmıştır (Gül, 2008; Güler, 2010; Güngör, 1997; Kuçuradi, 2006; Rousseau, 2009; Vithoukaskas & Muresanu, 2014). Türk Dil Kurumuna göre ise vicdan, "kişiyi kendi davranışları hakkında bir yargıda bulunmaya iten, kişinin kendi ahlak değerleri üzerine dolaysız ve kendiliğinden yargılama yapmasını sağlayan güç" olarak tanımlanmıştır (TDK, 2011). Bu tanımlama ile birey, toplum içinde diğer bireylerle etkileşiminde ya da toplumsal sorunlarda iyi ve kötüyü ayırt etme ya da doğru ile yanlış kavrama durumunda kendi öz denetimini oluşturarak kararlar verebilir. Ketenci (2008) vicdanı, kişinin karşı karşıya kaldığı tek tek durumlarda ne yapması ya da ne yapmaması gerektiğini söyleyen ve bu açıdan da ahlaksal eylemin zorunlu hareket ettiricisi olarak genel kabul gören insansal-duygusal bir yaşantıyı imleyen bir olgu olarak görmektedir. İmamoğlu (2010) ise vicdanı, kişinin kendi ahlâk değerlerini dolaysız bir biçimde kendiliğinden yargılamasını sağlayan iç yeti ya da kişiyi bunu yapmaya yöneltten iç duyu olarak ifade etmektedir. Vithoukaskas ve Muresanu'ya (2014) göre vicdan neyin doğru neyin yanlış olduğunu anlamakla beraber bu algının gücünü kontrol etmek, izlemek, değerlendirmek ve eylemlerini yürütmek olarak görülmektedir.

Zengin ve Arslan (2018) vicdanı, bireyin kendisini tanımaya başladığı andan itibaren ses tonunun hiç duyulmadığı fakat içsel olarak kişiye her zaman bir öğretmen veya rehber olarak yol gösteren bir konumda olduğunu belirtmiştir. Bundan ötürü vicdan, varlığının tam olarak tartışma konusu yapılmadığı lakin, ne'liğinin, insanoğlunda vücut bulma durumudur. Bireyin gelişim süreçlerinde ve yapmış sergilediği tüm tutum ve davranışlarda vicdanında etkisinin olduğu söylenebilir. Bu nedenle kişinin vermiş olduğu kararlar kendisini etkilediği gibi, aynı zamanda toplumun tümünü de etkilemektedir.

Güngör (1997) çocukta vicdanın oluşması için, öncelikli olarak çocuğun kendisini ayrı bir "ben" olarak görmesi gerektiğini belirtmektedir. Yani çocuğun, bireyler arasında "karşılıklı münasebet" esasının olduğunu anlaması gerektiğini söylemektedir. Bu nedenle vicdan, belirli bir olgunluk seviyesine geldikten sonra meydana gelir. Küçük yaşlarda vicdan durumu söz konusu değildir. Fakat birey küçük yaşlardan itibaren çevresinden öğrenmiş olduğu bilgi sonucu sahip olduğu hayatındaki deneyimlerle, kendisinde oluşacak olan vicdanın kuvveti ortaya çıkar. Bu yüzden vicdan bilinci herkeste aynı düzeyde değildir. Bireylerde vicdanın aynı düzeyde olmaması sebebiyle bazı bireyler toplum tarafından suç olarak kabul edilen bir davranış sergilediklerinde, vicdanları kendilerini ciddi anlamda rahatsız etmezken, tam tersi olarak bazı bireyler yapmış oldukları en küçük kabahatte ciddi anlamda kendilerinde suçluluk hissederekler. Bu sebeple vicdanın kişideki teşekkülü ve etkisi, çocukluk çağında almış olduğu eğitime bağlıdır.

Vicdan ile ilgili daha önce yapılmış olan çalışmalara bakıldığında; vicdanın sosyolojik, psikolojik, felsefi ve dini boyutlarıyla ilgili (Erdem, 2021; İmamoğlu, 2010; Peonidis, 2008; Yıldız, 2018; Zengin & Arslan, 2018); vicdanın tanımı, içeriği ve nasıl algılandığıyla ilgili (Demirkol & Kılıç, 2017; Gül, 2008; Güler, 2010; McGuire, 1963; Vithoukaskas & Muresanu, 2014) farklı çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Yapılan araştırmalara bakıldığında vicdanın anlaşılabilmesi için ahlaki bir değer olarak açıklanmış ve aynı zamanda sosyolojik olarak

değerlendirilmeleri yapılmıştır. Toplum içinde fertler farklı durumlarla karşı karşıya kalabilir ya da diğer fertlerle etkileşimde farklı olaylar ortaya çıkabilir. Kişiler bu durum ve olaylar karşısında ön yargıyla ya da görüş farklılığından dolayı olumsuz kararlar verebilirler. Verilmiş olan kararların yanlış bir tutumu desteklemesi kişiler arasında güven duygusunu zedeleyecektir. Bireyler vicdanlarını dikkate alarak vermiş oldukları kararlar ile toplumsal sorunlara çözüm bulabilecekleri gibi, toplum içindeki diğer fertleri de dikkate aldıklarını göstermiş olurlar. Bu nedenle araştırmanın temel amacı öğretmen görüşlerine göre “vicdan bilincinin bireyler arasında güven duygusu oluşumundaki rolünü” belirleyebilmektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevaplar aranmıştır:

- Sınıf ve Sosyal Bilgiler öğretmenlerine göre vicdan nedir?
- Sınıf ve Sosyal Bilgiler öğretmenlerine göre, bireyler vicdan bilincine nasıl sahip olabilirler?
- Sınıf ve Sosyal Bilgiler öğretmenlerine göre, bireylerin vicdan bilincine sahip olmaları toplumu nasıl etkilemektedir?
- Sınıf ve Sosyal Bilgiler öğretmenlerine göre, güven duygusu toplumsal yaşam için neden önemlidir?
- Sınıf ve Sosyal Bilgiler öğretmenlerine göre, toplum içinde güven duygusu oluşumunda bireylerin vicdan bilincine sahip olmasının etkisi nedir?

YÖNTEM

Bu çalışma araştırmanın amacı doğrultusunda, toplumsal olguları ve olayları içinde buldukları çevreye göre incelemeye ve anlamaya çalışan bir yaklaşım olan temel nitel araştırmaya uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırmanın temel amacı, bireyi dikkate alıp onun duygularından faydalanarak toplumsal hayatı bütüncül bir parça olarak algılamak, aynı zamanda toplumda meydana gelen değişimlere ve ortaya çıkan olaylara açıklamalar getirmektir. Bununla beraber nitel araştırmada sosyal olayların oluştuğu çevre dikkate alınarak açıklamalar getirilmektedir (Hancock, 1998; Neumann, 2014; Yıldırım, 1999).

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu Diyarbakır il merkezinde yer alan ilkökuller ve ortaokullarda görev yapan toplam 35 Sınıf ve Sosyal Bilgiler öğretmeni oluşturmaktadır (18 Sosyal Bilgiler Öğretmeni, 17 Sınıf Öğretmeni). Araştırmanın çalışma grubunu, amaçlı ölçüt örnekleme yöntemi ile ilkökuller ve ortaokullarda görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın amacına ulaşması için farklı disiplinlerden faydalanan Sınıf ve Sosyal Bilgiler öğretmenleri katılımcı olarak belirlenmiştir. Bu iki öğretmen grubunun seçilmesinde vicdan değerinin kazandırılmasında diğer alan öğretmenlerine göre daha fazla sorumluluk düştüğü düşünülmektedir. Bu doğrultuda branş karşılaştırılması yapılmadan öğretmen görüşlerine başvurulmuştur. Bu araştırmada yer alan Sınıf ve Sosyal Bilgiler öğretmenlerine ait demografik özellikler aşağıda Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Çalışma Grubu Olan Sınıf ve Sosyal Bilgiler Öğretmenlerine İlişkin Demografik Özellikleri

Demografik Özellikler	Çalışma Grubu		
	n	%	
Cinsiyet	Kadın	20	57
	Erkek	15	43
Yaş	30 ve altı	2	6
	31-40 arası	25	71
	41 ve üstü	8	23
Mesleki Kıdem	1-5 yıl	1	3
	6-10 yıl	12	34
	11-15 yıl	15	43
	16 ve üstü	7	20
Eğitim Düzeyi	Lisans	33	94
	Lisansüstü	2	6

Tablo 1’de öğretmenlere ilişkin demografik özelliklere bakıldığında, katılımcıların cinsiyet bakımından %57’sini kadınların % 43’ünü ise erkeklerin oluşturduğu görülmektedir. Tablo 1’e göre katılımcıların yaşına bakıldığında; % 6’sı 30 yaş ve altı, % 71’i 31- 40 arası ve % 23’ü 41 ve üstü görülmektedir. Mesleki kıdem bakımından Tablo 1’e bakıldığında; katılımcı öğretmenlerin % 3’ü 1-5 yıl, % 34’ü 6-10 yıl, % 43’ü 11-15 yıl ve % 20’si 16 ve üstü olduğu görülmektedir. Katılımcıların eğitim düzeyine ilişkin Tablo 1’e bakıldığında, katılımcı öğretmenlerin %94’ü lisans ve % 6’sının lisansüstü olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Aracı

Sınıf ve Sosyal bilgiler öğretmenlerinin vicdan bilincinin bireyler arasında güven duygusu oluşumundaki rolüne ilişkin görüşlerinin belirlenebilmesi için araştırmacılar tarafından geliştirilen ve uzman görüşüne başvurulduktan sonra 5 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Öncelikli olarak araştırmanın kuramsal boyutu oluşturulmuştur. Daha sonra alan taraması sonucunda araştırmacılar tarafından hazırlanmış olan görüşme formunda yer alan soruların araştırmanın amacına uygun olup olmadığına ilişkin iki Sınıf ve iki Sosyal Bilgiler eğitimi alan uzmanın görüşlerine başvurulmuştur. Ayrıca araştırmacılar görüşmelerin analizini ayrı ayrı yapmışlardır. Araştırmacılar, yarı yapılandırılmış görüşme formunun geçerlilik ve güvenilirlik çalışmalarını uzman görüşlerine başvurarak sağlamışlardır. Uzman görüşlerine göre araştırmanın sorularına son şekli verilmiştir.

Veri Analizi

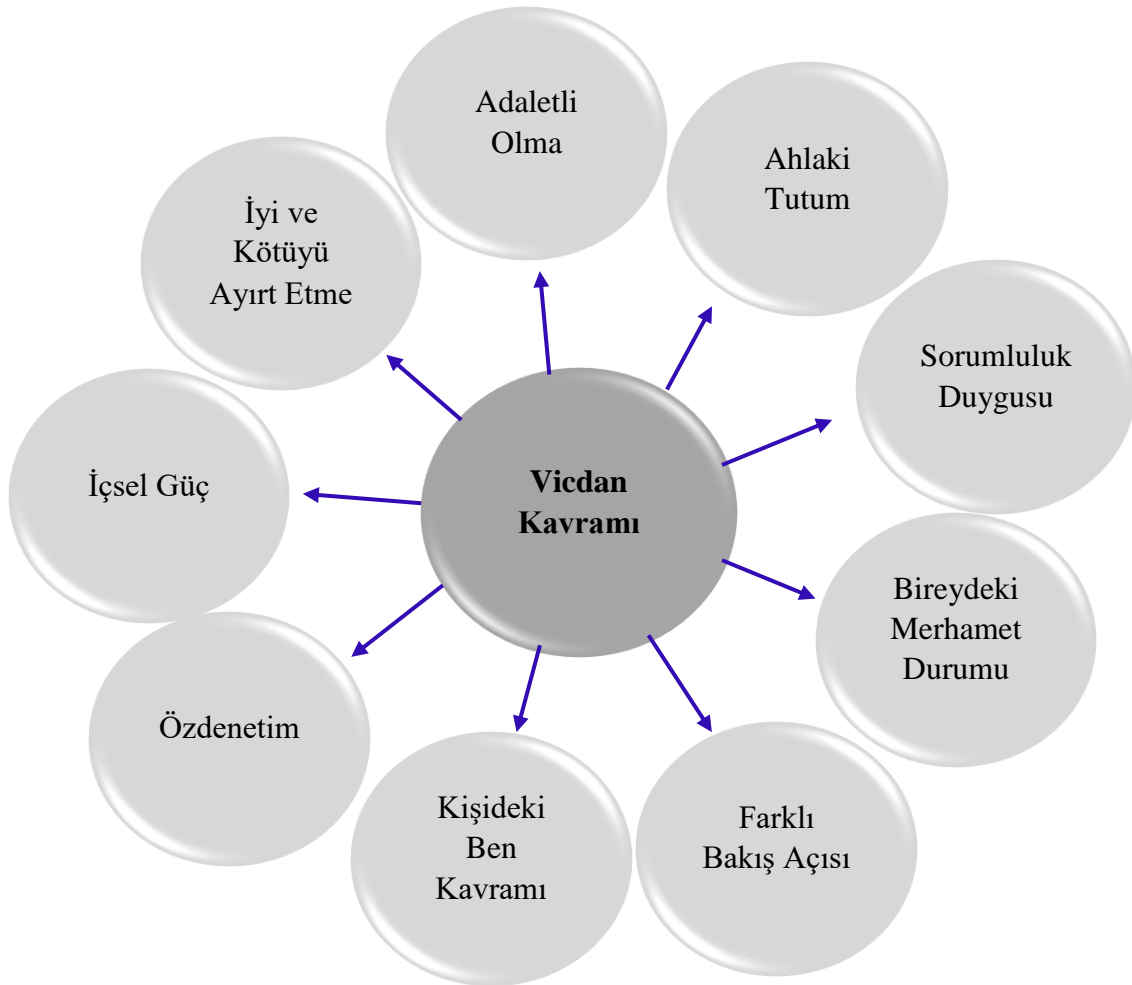
Araştırmada, Sınıf ve Sosyal bilgiler öğretmenlerinin vicdan bilincinin bireyler arasında güven duygusu oluşumundaki rolüne ilişkin görüşlerini ortaya çıkarabilmek için hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Öğretmen görüşleri sonrası elde edilen verilerin analiz edilebilmesi için içerik analizine başvurulmuştur. Öğretmenlerden elde edilen bazı ifadeler içerik analizinde yer verilmiştir. Analiz sürecinde elde edilmiş olan veriler, katılımcı öğretmenlerin belirtmiş olduğu görüşler incelenerek önce alt kodlara ulaşılmıştır. Alt kodlamalar yapılırken tüm görüşme formları (Sınıf Öğretmenleri için SÖ 1, SÖ 2 ve Sosyal Bilgiler Öğretmenleri için SBÖ 1, SBÖ 2, SBÖ 3...) numaralandırılmıştır. Katılımcıların vermiş olduğu cevaplarda birden fazla alt kodlamaya ulaşılabildiğinden her bir alt kod için katılımcı numarası verilmiştir. Alt temaların kodlanmasında öğretmen sayısından ziyade, verilen yanıtlar dikkate alınmış ve ona göre kodlanmıştır. Alt kodlamalardan sonra tümevarımcı bir analizle temalar oluşturulmuştur. Verilerin analiz sürecinde bütün alt kodlamalar aralıksız

bir biçimde gerçekleşmiştir. Temalar oluşturulduktan sonra 2 hafta beklenmiştir. Daha sonra katılımcı görüşlerinden elde edilen veriler tekrar kodlanmıştır. Böylelikle her 2 kodlama sonucunda farklı bir sonucun olup olmadığı kontrol edilmiştir. Yapılan bu karşılaştırmayla verilerin güvenilirliğinin sağlanmasına çalışılmıştır.

BULGULAR

Vicdan Kavramına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Vicdan kavramına ilişkin görüşlerin belirlenmesi amacıyla katılımcı öğretmenlere “Sizce vicdan nedir?” sorusu yöneltilmiştir. Katılımcı öğretmenlerin bu soruya vermiş oldukları cevaplar sonucu elde edilen verilere Şekil 1’de yer verilmiştir.



Şekil 1. Vicdan Kavramına İlişkin Görüşler

Şekil 1’e bakıldığında katılımcı öğretmenlere yöneltilmiş olan “Sizce vicdan nedir?” sorusuna katılımcı öğretmenlerin birbirinden farklı cevaplar verdikleri görülmektedir. Çalışma grubu öğretmenleri bu soruya adaletli olma, ahlaki tutum, sorumluluk duygusu, bireydeki merhamet durumu, kişideki ben kavramı, içsel güç, özdenetim, farklı bakış açısı ile iyi ve kötüyü ayırt edebilme olarak görüş bildirdikleri görülmektedir.

Katılımcı öğretmenlerin “Sizce vicdan nedir?” şeklinde sorulmuş olan soruya ilişkin vermiş oldukları yanıtlardan bazılarını aşağıda yer verilmiştir:

“Vicdan kavramı aslında bireyin bir durumun doğruluğunu veya yanlışlığını kendi içinde değerlendirdiği bir özdenetim mekanizmasıdır” (SÖ 3)

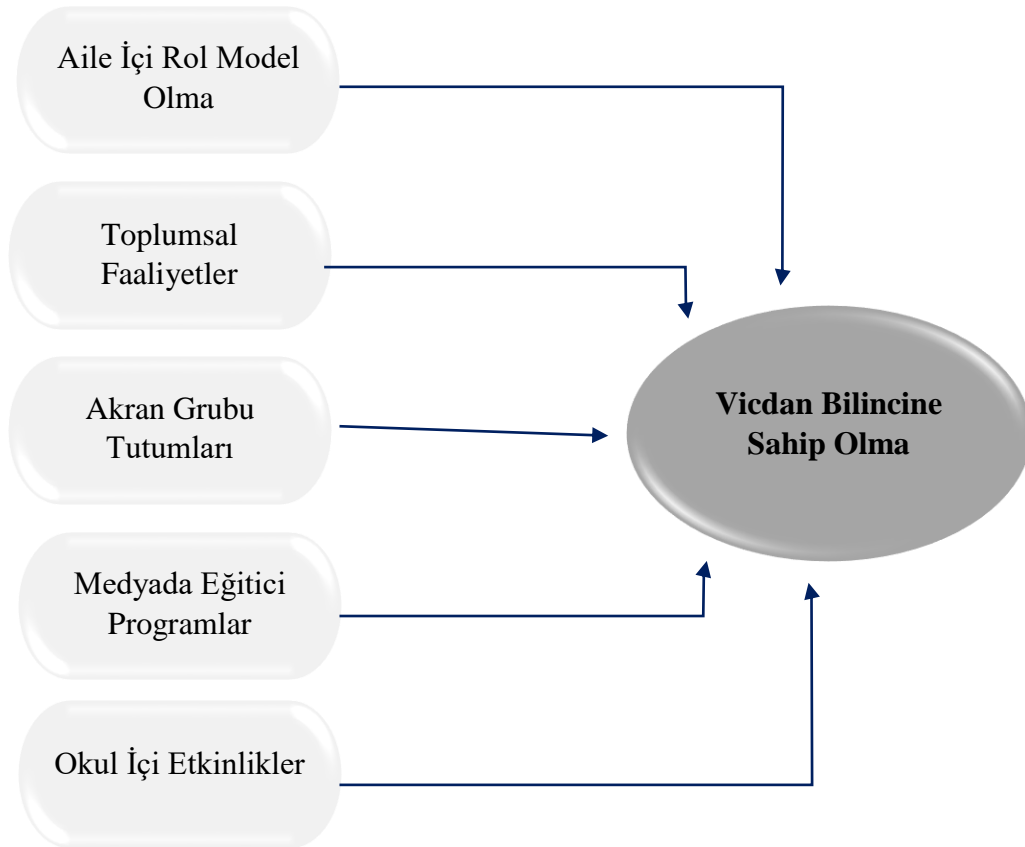
“Kişinin karşılaştığı bir olayda iyi ve kötüyü ayırt edebilme durumu vicdandır” (SBÖ 8)

“ Bizim insanlara karşı duyduğumuz merhamet duygusu aslında vicdanın ta kendisidir.” (SÖ 11)

Araştırmaya katılan Sınıf ve Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin vicdan kavramına ilişkin tek bir alt temada birleşmeyip; adaletli olma, bireydeki merhamet duygusu, kişideki ben kavramı, özdenetim, farklı bakış açısı ile iyi ve kötüyü ayırt edebilme gibi farklı alt temalarda vicdanı tanımlamaktadırlar.

Bireylerin Vicdan Bilincine Sahip Olmasına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Bireylerin vicdan bilincine sahip olmasına ilişkin görüşlerin belirlenmesi amacıyla katılımcı öğretmenlere “Bireyler vicdan bilincine sizce nasıl sahip olabilirler? Açıklayınız.” sorusu yöneltilmiştir. Katılımcı öğretmenlerin bu soruya vermiş oldukları cevaplar sonucu elde edilen verilere Şekil 2’de yer verilmiştir.



Şekil 2. Vicdan Bilincine Sahip Olmaya İlişkin Görüşler

Şekil 2.’ye bakıldığında katılımcı öğretmenlere yöneltilmiş olan “Bireyler vicdan bilincine sizce nasıl sahip olabilirler? Açıklayınız.” sorusuna katılımcı öğretmenlerin farklı cevaplar verdikleri görülmektedir. Çalışma grubu öğretmenleri bu soruya medyada eğitici programlar, toplumsal faaliyetler, okul içi etkinlikler akran grubu tutumları ve aile içi rol model olma olarak görüş bildirdikleri görülmektedir.

Katılımcı öğretmenlerin “Bireyler vicdan bilincine sizce nasıl sahip olabilirler? Açıklayınız.” şeklinde sorulmuş olan soruya ilişkin vermiş oldukları yanıtlardan bazılarını aşağıda yer verilmiştir:

“Kişi vicdanı ailede öğrenir. Anne ve babanın ev içindeki davranışları çocukları küçük yaştan itibaren etkiler. Ailenin vermiş olduğu kararları çocuklar da öğrenerek büyürler. Bu da ilerde çocukların vermiş olduğu kararlarda etkili olur.”(SBÖ 14)

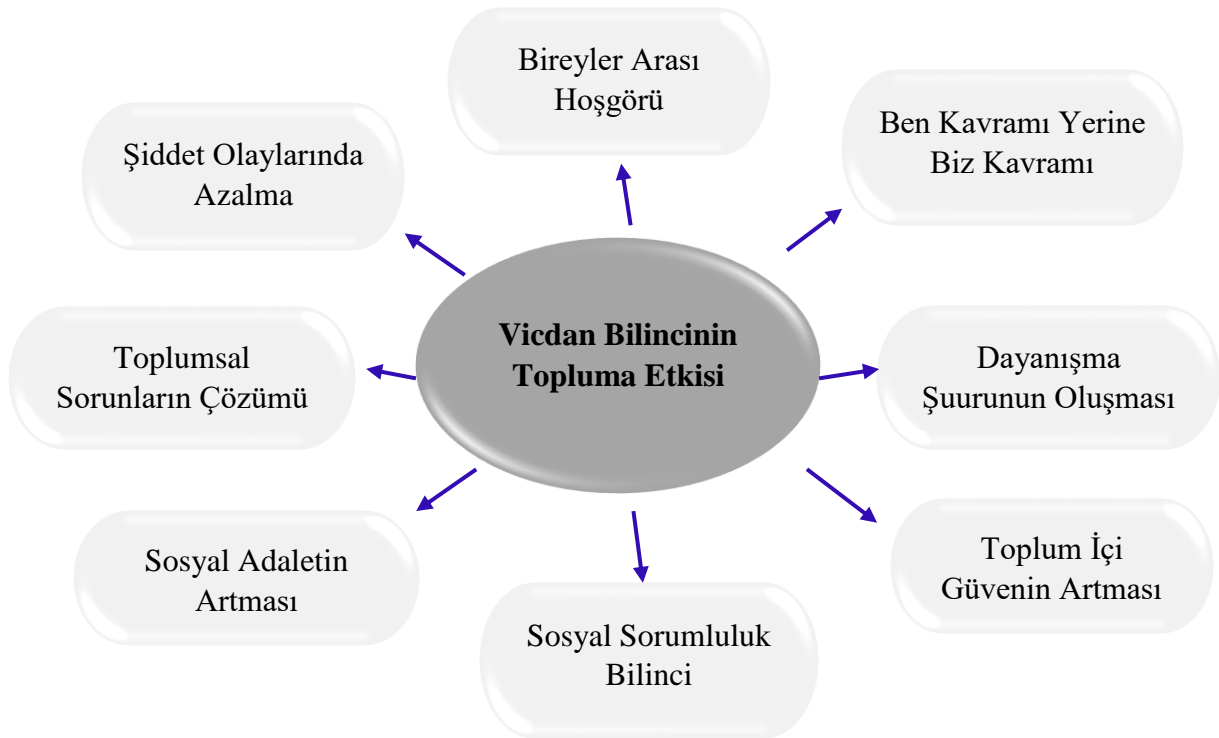
“Öğrenci hangi çevrede yetişirse yetişsin okulda alacağı iyi bir eğitimle değerleri tanır ve çevresindeki olaylara vicdanlı bir şekilde yaklaşır. Tabii ki vicdanlı bir öğrencinin yetişmesi okul ortamına, öğretmenine ve yapılan etkinliklere bağlıdır. Hepsi aslında birbiriyle ilişkilidir ve birbirinin tamamlayıcısıdır.”(SBÖ 2)

“Çocuklar vicdanı öncelikle kendi ailesinde görmeli ve daha sonra da okulda da bu durum pekiştirilmelidir.”(SÖ 4)

Çalışma grubunu oluşturan Sınıf ve Sosyal Bilgiler öğretmenleri; vicdan bilincinin medyada eğitici programlar, toplumsal faaliyetler, okul içi etkinlikler, akran grubu tutumları ve aile içi rol model olma yolları ile geliştirilebileceğine yönelik görüş bildirmişlerdir.

Bireylerin Vicdan Bilincine Sahip Olmalarının Topluma Etkisine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Bireylerin vicdan bilincine sahip olmalarının topluma etkisine ilişkin görüşlerin belirlenmesi amacıyla katılımcı öğretmenlere “Sizce bireylerin vicdan bilincine sahip olmaları toplumu nasıl etkilemektedir?” sorusu sorulmuştur. Katılımcı öğretmenlerin bu soruya vermiş oldukları cevaplar sonucu elde edilen verilere Şekil 3’te yer verilmiştir.



Şekil 3. Vicdan Bilincinin Topluma Etkisine İlişkin Görüşler

Şekil 3'e bakıldığında katılımcı öğretmenlere yöneltilmiş olan "Sizce bireylerin vicdan bilincine sahip olmaları toplumu nasıl etkilemekte midir?" sorusuna katılımcı öğretmenlerin farklı cevaplar verdikleri görülmektedir. Çalışma grubu öğretmenlerinin bu soruya bireyler arası hoşgörü, ben kavramı yerine biz kavramı, dayanışma şuurunun oluşması, toplum içi güvenin artması, sosyal sorumluluk bilinci, sosyal adaletin artması, toplumsal sorunların çözümü ve şiddet olaylarında azalma olarak görüş bildirdikleri görülmektedir.

Katılımcı öğretmenlerin "Sizce bireylerin vicdan bilincine sahip olmaları toplumu nasıl etkilemektedir?" şeklinde sorulmuş olan soruya ilişkin vermiş oldukları yanıtlardan bazılarına aşağıda yer verilmiştir:

"İnsanların vicdan bilincine sahip olması ile toplumdaki diğer fertlerde birbirine güven duyar. Verilen kararlar iyiyi ve yanlışlığı ayırt edeceği için bencilce kararlar yerine doğru kararlar verilecektir." (SBÖ 5)

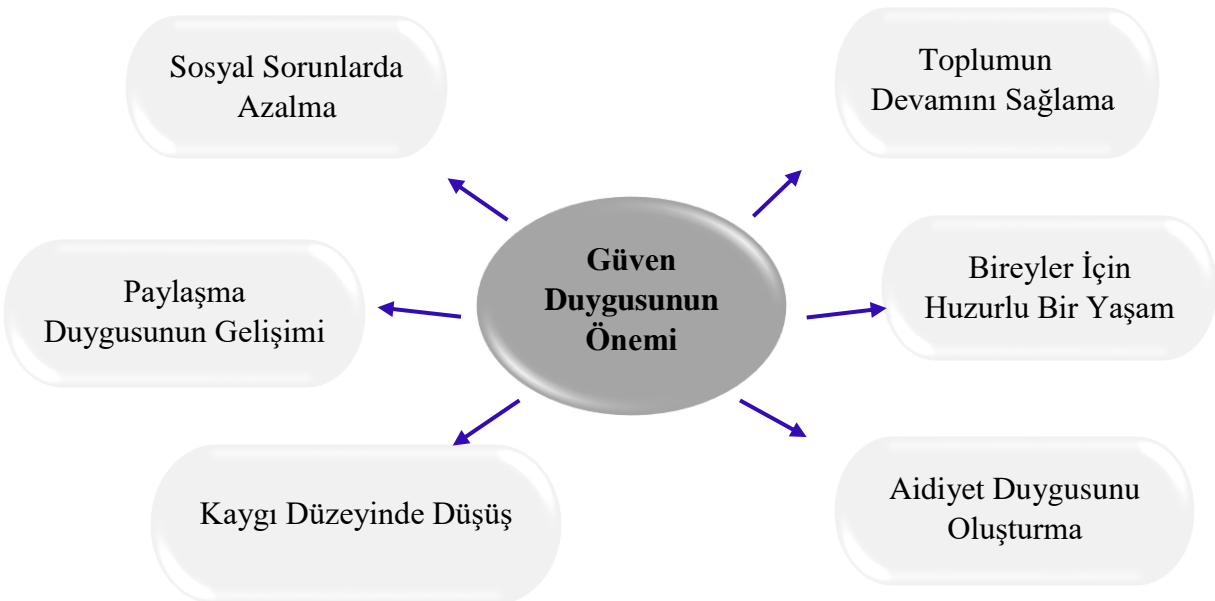
"Vicdanlı bireyler toplum için bir emniyet kemeri rolünü üstlenirler. Onlar sayesinde insanlar hayata ve kişilere daha umutlu ve güvenli bakarlar. Böylece şiddet de azalır." (SÖ 7)

"Her zaman için vicdanlı olma tüm toplumda bir dayanışma oluşturur, çevremizdeki sorunlar zamanla azalır" (SÖ 10)

Araştırmaya katılan Sınıf ve Sosyal Bilgiler öğretmenleri vicdan bilincinin topluma etkisine dair; bireyler arası hoşgörü, ben kavramı yerine biz kavramı, dayanışma şuurunun oluşması, toplum içi güvenin artması, sosyal sorumluluk bilinci, sosyal adaletin artması, toplumsal sorunların çözümü ve şiddet olaylarında azalma durumunun gerçekleşebilmesi için medyada eğitici programlar, toplumsal faaliyetler, okul içi etkinlikler, aile içi rol model olma ve akran grubu tutumlarına yönelik görüş bildirmişlerdir.

Güven Duygusunun Toplumsal Yaşam İçin Önemine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Güven duygusunun toplumsal yaşam için önemine ilişkin görüşlerin belirlenmesi amacıyla katılımcı öğretmenlere "Güven duygusu toplumsal yaşam için sizce neden önemlidir?" sorusu sorulmuştur. Katılımcı öğretmenlerin bu soruya vermiş oldukları cevaplar sonucu elde edilen verilere Şekil 4'te yer verilmiştir.



Şekil 4. Güven Duygusunun Önemine İlişkin Görüşler

Şekil 4'e bakıldığında katılımcı öğretmenlere yöneltilmiş olan "Güven duygusu toplumsal yaşam için sizce neden önemlidir?" sorusuna katılımcı öğretmenlerin farklı cevaplar verdikleri görülmektedir. Çalışma grubu öğretmenleri bu soruya; sosyal sorunlarda azalma, paylaşma duygusunun gelişimi, kaygı düzeyinde düşüş, aidiyet duygusunu oluşturma, bireyler için huzurlu bir yaşam ve toplumun devamını sağlama olarak görüş bildirdikleri görülmektedir.

Katılımcı öğretmenlerin "Güven duygusu toplumsal yaşam için sizce neden önemlidir?" şeklinde sorulmuş olan soruya ilişkin vermiş oldukları yanıtlardan bazılarını aşağıda yer verilmiştir:

"Bir toplumun var olup devamını sağlayabilmesi için o toplumda bir güven ortamı olması gerekmektedir. Toplum fertlerinin birbirine güvenmemesi toplumun sonunu getirir." (SÖ 12)

"Güven duygusu kişilerin endişelerini ortadan kaldırarak, geleceğe umutla bakmalarını ve yaşamlarında kaygılarını azaltmalarına imkân sağlar." (SBÖ 1)

"İnsanların bir yerde yaşayabilmesi için kendilerini güven içinde hissetmeleri gerekir. Böylece insanlar buldukları yerleri benimser ve o yerlere karşı aidiyet duymaya başlarlar. Buldukları yeri sahiplenmiş bireyler sorumluluk alıp o yerleri korurlar." (SBÖ 6)

Çalışma grubunu oluşturan Sınıf ve Sosyal Bilgiler öğretmenleri güven duygusunun önemine ilişkin olarak sosyal sorunlarda azalma, paylaşma duygusunun gelişimi, kaygı düzeyinde düşüş, aidiyet duygusunun gelişimi, bireyler için huzurlu bir yaşam ve toplumun devamını sağlama ile olabileceğini yönelik görüş bildirmişlerdir.

Toplum İçinde Güven Duygusu Oluşumunda Bireylerin Vicdan Bilincine Sahip Olmasının Etkisine İlişkin Durum

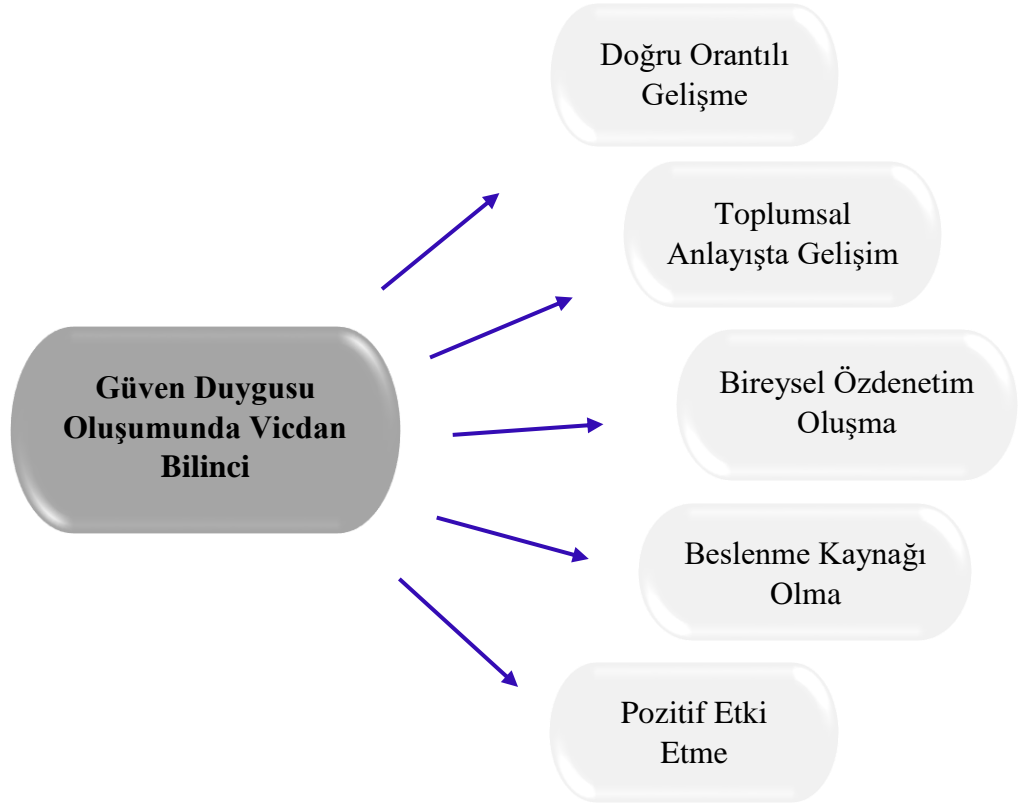
Toplum içinde güven duygusu oluşumunda bireylerin vicdan bilincine sahip olmasının etkisine ilişkin görüşlerin belirlenmesi amacıyla katılımcı öğretmenlere "Toplum içinde güven duygusu oluşumunda sizce bireylerin vicdan bilincine sahip olmasının etkisi nedir?" sorusu sorulmuştur. Katılımcı öğretmenlerin bu soruya vermiş oldukları cevaplar sonucu elde edilen verilere Şekil 5'te yer verilmiştir.

Şekil 5.'e bakıldığında katılımcı öğretmenlere yöneltilmiş olan "Toplum içinde güven duygusu oluşumunda sizce bireylerin vicdan bilincine sahip olmasının etkisi nedir?" sorusuna katılımcı öğretmenlerin farklı cevaplar verdikleri görülmektedir. Çalışma grubu öğretmenleri bu soruya doğru orantılı gelişme, toplumsal anlayışta gelişim, bireysel özdenetimin oluşması, beslenme kaynağı olma ve pozitif etki etme olarak görüş bildirdikleri görülmektedir.

Katılımcı öğretmenlerin "Toplum içinde güven duygusu oluşumunda sizce bireylerin vicdan bilincine sahip olmasının etkisi nedir?" şeklinde sorulmuş olan soruya ilişkin vermiş oldukları yanıtlardan bazılarını aşağıda yer verilmiştir:

"İnsanların vicdan bilincine sahip olmasıyla toplum içinde güven duygusu da artar. Vicdan bilinciyle yapılmış olan davranışlar toplumda doğru orantılı olarak güven duygusunu artırır." (SÖ 1)

"Vicdan bilincinin var olması bireylerde güven duygusunun oluşmasına katkı sağlayarak ben merkezilik yerine toplumsal anlayışın benimsenmesine olanak sağlar." (SBÖ 13)



Şekil 5. Güven Duygusu Oluşumunda Vicdan Bilincine İlişkin Görüşler

“Bir toplumda bulunan bütün vatandaşlarda vicdan anlayışının olması, aynı zamanda toplum içinde tüm vatandaşların bireysel özdenetime sahip olduğu bilinciyle güven ortamı ortaya çıkaracaktır.” (SÖ 9)

Araştırmaya katılan Sınıf ve Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin toplum içinde güven duygusu oluşumunda vicdan bilincine dair doğru orantılı gelişme, toplumsal anlayışın gelişmesi, bireysel özdenetimin oluşması, beslenme kaynağı olma ve pozitif etki etme ile güven duygusu olabileceğine yönelik görüş bildirmişlerdir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Vicdan kavramının tanımına ilişkin elde edilen sonuçlara bakıldığında, katılımcı öğretmenlerin vicdan kavramı ile ilgili olarak farklı tanımlamalarda buldukları görülmektedir. Katılımcılar vicdanı; adaletli olma, ahlaki tutum, sorumluluk duygusu, bireydeki merhamet durumu, kişideki ben kavramı, içsel güç, özdenetim, farklı bakış açısı ile iyi ve kötüyü ayırt edebilme olarak tanımlamışlardır. Yapılan tanımlara bakıldığında vicdanın bir durum karşında iyi ve kötünün ayırt edilerek doğru ve yanlışın farkına varılması ve sorumluluk duygusu içinde ahlaka uygun davranışlar sergilemek (Güler, 2010; Güngör, 1997; Rousseau, 2009; Vithoulkas & Muresanu, 2014) olarak görüldüğü ortaya çıkmaktadır. Bu durum, bireyin ahlaki tutumlarındaki tutarsızlıklardan vicdanı sayesinde vermiş olduğu kararlarla kurtulmasını ve aynı zamanda dışarıdan herhangi bir kontrol gerekmeden de bireyin kendi özdenetimiyle ahlaki davranmasını sağlar (Güngör, 1997). Ayrıca Demirkol ve Kılıç'ın (2017) yapmış oldukları çalışmada kişilerin içsel algılamaları ve toplumsal koşullardan dolayı vicdan kavramının farklı temalar altında

tanımlanabileceği sonucuna ulaşmışlar. Benzer biçimde yapılan bu araştırmada da vicdan kavramına ilişkin öğretmenlerin algıları farklı temalar olarak ortaya çıkmıştır.

Vicdan bilincine sahip olma durumuna ilişkin elde edilen sonuçlara bakıldığında, katılımcılara göre vicdan bilincinin medyada yer alan eğitici programlar, toplumsal faaliyetler, okul içi etkinlikler, akran grubu tutumları ve aile içi rol model olma ile bireyde oluşabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bu sonuçlara bakıldığında bireyde vicdan bilincinin aile, çevre ve toplumsal yaşamdaki kazanımlarla geliştiği sonucu ortaya çıkmaktadır. Bireyin ilk eğitsel deneyim alanı olan ailede görülen şiddet, sevgi yerine ceza uygulamaları ve çocukla ilgilenmeme durumlarında aileler kötü rol model olacağından çocukların ahlaksal gelişimleri de etkilenecektir (Güngör, 1997; Özel & Zelyurt, 2016; Ponzetti, 2005; White, 2004). Bu nedenle aile içindeki olumlu davranış ve değerler çocuktaki vicdan bilincinin oluşmasına etki edecek ilk yaşamsal alandır. Daha sonraki süreçte okul hayatına başlayan bireyin burada alacağı eğitimle sahip olduğu bilgi pekişecek ve bilgi içselleştirilerek davranışa dönüşecektir (Özel & Zelyurt, 2016). Elde edilen diğer sonuçlara bakıldığında sosyal bir varlık olan bireyin vicdan bilincinin oluşmasında veya gelişmesinde sosyal çevresinin, medyanın ve toplumsal faaliyetlerin (Palabıyıklıoğlu, 1997; Solmaz, Tekin, Herzem & Demir, 2013; Şahin & Ekici, 2019) etkili olduğu söylenebilir. Bundan dolayı birey bir bütün olarak düşünölmeli, yanlış ve doğruyu ayırt edebilmesi ve buna yönelik kararlar alabilmesi için küçüklükten itibaren bireye doğru davranışların kazandırılması gerekmektedir. Aynı zamanda okul sürecinde ise kişiye vicdan bilinci eğitim yoluyla kavratılmalı ve kişinin sosyal yaşamında pozitif etkinlik ve örneklerle desteklenerek vicdan bilinci oluşturulmalıdır.

Vicdan bilincinin topluma etkisine ilişkin elde edilen sonuçlara bakıldığında, katılımcılara göre bireylerdeki vicdan bilincinin toplumu “bireyler arası hoşgörü, ben kavramı yerine biz kavramı, dayanışma şuurunun oluşması, toplum içi güvenin artması, sosyal sorumluluk bilinci, sosyal adaletin artması, toplumsal sorunların çözümü ve şiddet olaylarında azalma” açılarından etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Vicdan bilinciyle ben kavramı yerine biz kavramının ortaya çıkması, insanların kişisel çıkar duygularından uzaklaşarak toplumsallaşmasını sağlar (Gül, 2008). Aynı zamanda toplumda meydana gelen kadınlara, çocuklara, yaşlılara, engelliye yönelik ve akranlar arası olabilecek şiddet olayları fertlerin ahlaki davranışlarında gösterdiği tutarlıkla azalabilir (Güngör, 1997; Polat, 2016). Bunun yanında vicdan bilincinin toplumdaki bütün fertleri bireysel şiddetten uzak tutarak kolektif şiddeti de engelleyebileceği söylenebilir (Polat, 2016). Bu durum toplum içinde şiddet olaylarının azalmasını ve bireyler arasında hoşgörünün artmasını sağlar

Güven duygusunun toplumsal yaşam açısından önemine ilişkin elde edilen sonuçlara bakıldığında, katılımcıların güven duygusunun toplumsal yaşamda sosyal sorunlarda azalma, paylaşma duygusunun gelişimi, kaygı düzeyinde düşüş, aidiyet duygusunu oluşturma, bireyler için huzurlu bir yaşam ve toplumun devamını sağlama açısından önemli olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Elde edilen sonuçlara bakıldığında bireyin kendi kimliğini oluşturabilmesi, ötekileştirmeden kurtulabilmesi ve toplumla bütünleşip toplumun bir parçası olabilmesi için öncelikle o topluma güvenmeli ve kendini toplumsal yapı içinde de güven içinde hissetmelidir (Göz, 2014; Sözer, 2019). Kişi güven duymadığı bir topluma aidiyet de duymaz. Aynı zamanda kişi huzurlu olmadığı için her zaman gergin ve kaygılı olabilir. Bu durumda bireyin toplum içinde paylaşımcı olması da beklenemez.

Toplum içinde güven duygusunun oluşumunda bireylerin vicdan bilincine sahip olmasının etkisine ilişkin elde edilen sonuçlara bakıldığında; katılımcıların bireylerin vicdan bilincine sahip olmalarıyla toplumda pozitif etki etme, beslenme kaynağı olma bireysel özdenetim oluşma, toplumsal anlayışın gelişmesi ve doğru orantılı gelişme olarak güven duygusu oluşumuna katkı sağlayacağı sonucuna ulaşılmıştır. Bireydeki vicdan bilinci ile toplumsal

yaşam içinde diğer fertlerle beraber yaşayabileceğimiz hem kendimizle hem de diğer insanlarla iletişim kurabileceğimiz bir alan oluşur (Gül, 2008). Böylelikle vicdan, insana ahlaki bir varlığa dönüşme yolunda yardımcı olurken, aynı zamanda insanların birbirine güven duymasını sağlar. Oluşan bu güven ortamıyla toplumsal yapının unsurları arasında bir ahenk ve uyum ortaya çıkar. Bu nedenle toplumsal yapının devamı açısından vicdan bilinci çok önem arz etmektedir. Bu yüzden vicdan bilincinin yeterli düzeyde olmadığı toplumlarda bireyler arasında duygusal yakınlık olamayacak ve bu fertler arasındaki duygusal bağın eksikliğinden ötürü toplum bilincinin oluşmasını da engelleyecektir(Gül, 2008; Sayın, 1993; Yazıcı, 2014).

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular değerlendirildiğinde; medyada vicdan bilincini oluşturabilecek eğitici programlara daha çok yer verilmesi gerektiği, eğitim kurumlarında vicdan bilinci oluşturabilecek uygulamalara ağırlık verilebileceği ve eğitimcilere yönelik seminerler verilmesinin daha faydalı olabileceği gibi önerilerde bulunabilir.

Araştırmanın Etik İzinleri

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. Araştırmanın tüm aşamalarında iki yazar da eşit katkıda bulunmuştur.

Etik Kurul İzin Bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı = Dicle Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi= 27.08.2020

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası= 81782

Çatışma Beyanı

Yazarların araştırma ile ilgili bir çatışma beyanı bulunmamaktadır.

KAYNAKÇA

- Demirkol, M., & Kılıç, D. (2017). Sınıf öğretmenlerinin vicdan algısı. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 853-864. doi: 10.14582/DUZGEF.1849
- Erdem, F. (2021). Vicdan ve vicdanın ahlâkî değeri üzerine bir inceleme. *Turkish Journal of Religious Studies*, 21(2), 777-802. doi: 10.33420/marife.989944
- Göz, K. (2014). Toplumsal değerler bağlamında yaşama hürriyeti. *Pamukkale Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 1, 85-101. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/160579>
- Gül, F. (2008). Vicdanın neliği üzerine: Rousseau-Kant örneği. *Kayı Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi*, 11, 69-76. <https://core.ac.uk/download/pdf/288327804.pdf>
- Güler, İ. (2010) Vicdanın kendini kandırma halleri olarak vicdansızlık. *Eskiyeni Dergisi. Sonbahar*, (19),101-108. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/483104>
- Güngör, E. (1997). *Ahlak psikolojisi ve sosyal ahlak* (2. Baskı). İstanbul: Ötüken yay.

- Hancock, B. (1998). *Trent focus for research and development in primary health care: an introduction to qualitative research*. Trent Focus Group.
- İmamoğlu, A. (2010) Vicdan kavramının psiko-sosyal tahlili. *Akademik İncelemeler Dergisi*, 5(1). 127-144. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/17812>
- Ketenci, T. (2008). Kant etiğinde duygululuğun eleştirisi. *Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(8). 35-55. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/803642>
- Kuçuradi, İ. (2006). *Etik*. Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu Yay.
- Mcguire, M. C. (1963). On conscience. *The Journal of Philosophy*, 60(10), 253-263. doi:10.2307/2023113
- Neuman, W. L. (2014). *Toplumsal araştırma yöntemleri nitel ve nicel yaklaşımlar*. S. Özge (Çev.). (7. Baskı). Ankara: Yayın odası.
- Özel, E., & Zelyurt, H. (2016). Anne baba eğitiminin aile çocuk ilişkilerine etkisi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 36, 9-34. doi: 10.21560/spcd.60151
- Palabıyıklıoğlu, R. (1997). Medya ve şiddet. *Kriz Dergisi*, 5, 123-126. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/596021>
- Peonidis, F. (2008). Appeals to conscience and argumentation in medical ethics. *Philosophical Inquiry*, 30(1), 213-221. doi:10.5840/phillinquiry2008301/230
- Polat, O.(2016). Şiddet. *Marmara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Hukuk Araştırmaları Dergisi*, 22(1), 15-34. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/274326>
- Ponzetti, J. (2005). The Family as moral center an evolutionary hermeneutic of virtue infamily studies. *Journal of Research in Character Education*, 3(1), 61–70. <https://www.proquest.com/openview/8b909bbbcefb883878bbc4acc03391/1?cbl=27598&pq-origsite=gscholar&parentSessionId=czy6cp%2FKY9sXTyQi%2BhSdt17b8qahbMRuNRokqh8LnaU%3D>
- Rousseau, J.-J. (2009) *Emile*. Y. Avunç (Çev.). İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Sayın, Ö. (1993). Toplumsal yaşam ve toplumsal yapı. *Sosyoloji Dergisi*, 4, 1-17. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/593129>
- Solmaz, B., Tekin, G., Herzem, Z., & Demir, M. (2013). İnternet ve sosyal medya kullanımı üzerine bir uygulama. *Selçuk İletişim*, 7(4), 23-32. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/177751>
- Sözer, M. A. (2019). Göç, Toplumsal uyum ve aidiyet. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(28), 418-431. doi: 10.35675/befdergi.643948
- Şahin, İ., F., & Ekici, Ö. (2019). Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin perspektifinde ortaokullarda vatandaşlık eğitiminde yaşanan sorunlar. *Journal of History School*, 39, 85-116. doi: 10.14225/Joh1524
- Türk Dil Kurumu (2011). *Türkçe sözlük* . 11. Baskı. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Vithoukcas, G., & Muresanu, D. F. (2014). *Conscience and consciousness: a definition*. *Journal of Medicine and Life*, 7(1), 104-108. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3956087/>

- White, F. A., & Matawie, K. M. (2004). Parental morality and family processes as predictors of adolescent morality. *Journal of Child and Family Studies*, 13(2), 219-233. <https://link.springer.com/content/pdf/10.1023/B:JCFS.0000015709.81116.ce.pdf>
- Yazıcı, M. (2014). Değerler ve toplumsal yapıda sosyal değerlerin yeri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 24(1), 209-223. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/157368>
- Yıldırım, A. (1999). Nitel araştırma yöntemlerinin temel özellikleri ve eğitim araştırmalarındaki yeri ve önemi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 23, 7-17. <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/5326>
- Yıldız, N. (2018). Vicdan, itaat ve otoritenin kısa bir tarihi. *Felsefe Arkivi*, 49, 1-12. doi: 10.26650/arcp2018-589758
- Zengin, M., & Arslan, E. İ., (2018). Dini, felsefi, psikolojik boyutlarıyla vicdan ve değerler eğitimindeki yeri. *Amasya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 6(10),323-345. doi: 10.18498/amauidf.379279



Bünyamin HATİPOĞLU¹, Başak KASA AYTEN²

¹MEB, bunyaminhatip@gmail.com

²İnönü Üniversitesi, basak.kasa@inonu.edu.tr

Geliş Tarihi/Received
20.11.2022

Kabul Tarihi/Accepted
24.12.2022

e-Yayım/e-Printed
31.12.2022

İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN TÜRKÇE DERSİNDEKİ KONUŞMA HATALARININ İNCELENMESİ¹

Öz

Bu çalışmada ilkököl öğrencilerinin Türkçe dersinde konuşma etkinliklerindeki yaptıkları konuşma hatalarının incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması modeli kullanılmıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda 2021-2022 eğitim öğretim yılı ikinci döneminde Şanlıurfa ili Haliliye ilçesindeki bir ilkökölde birinci sınıf öğrencileri gözlemlenmiştir. Araştırmacı tarafından uygulanabilirliği sağlamak için çalışma grubu kolay örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Veri toplama aracı olarak Konuşma Becerisi Gözlem Formu, araştırmacı günlüğü, ses kayıtları kullanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin telaffuzda, tonlama ve duraklamada, sesini ve beden dilini kullanmada, akıcı konuşma ile konuşma ve görgü kurallarına uymada hata yaptıkları tespit edilmiştir. Konu dışına çıkmada ise daha az hata yaptıkları görülmüştür. Konuşmasında yabancı kelime kullanma, kelimeyi doğru anlamda kullanmama, olayları oluş sırasına göre anlatmama, yöresel ağızla konuşma ile kaba ve argo konuşmada öğrenciler herhangi bir hata yapmamışlardır.

Anahtar Kelimeler: İlkokul, Türkçe dersi, konuşma hataları.

EXAMINATION OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS' SPEAKING ERRORS IN TURKISH COURSE²

Abstract

In this study, it was aimed to examine the speech mistakes made by primary school students in speaking activities in Turkish lesson. For this purpose, the case study model, one of the qualitative research methods, was used. For the purpose of the research, first grade students were observed in a primary school in the Haliliye district of Şanlıurfa in the second semester of the 2021-2022 academic year. In order to ensure applicability, the study group was chosen by the researcher by easy sampling method. Speaking Skill Observation Form, researcher's diary and audio recordings were used as data collection tools. Descriptive analysis method was used in the analysis of the data. As a result of the research, it was determined that the students made mistakes in pronunciation, intonation and pause, using their voice and body language, speaking fluently and obeying the rules of etiquette. It was observed that they made fewer mistakes in going out of the subject. The students did not make any mistakes in using foreign words in their speech, not using the word in the correct sense, not telling the events in the order they occurred, speaking in the local dialect, and speaking vulgarly and slang.

Keywords: Primary school, Turkish lesson, speaking errors.

¹ Bu çalışma ikinci yazarın danışmanlığında yürütülen İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sınıf Eğitimi Bilim Dalı'nda tamamlanan birinci yazarın yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Hatipoğlu, B., & Kasa Ayten, B. (2022). İlkokul öğrencilerinin Türkçe dersindeki konuşma hatalarının incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (42), 183-202. <http://dx.doi.org/10.14582/DUZGEF.2022.199>

Hatipoğlu, B., & Kasa Ayten, B. (2022). Examination of primary school students' speaking errors in Turkish course. *Dicle University Journal of Ziya Gokalp Education Faculty*, (42), 183-202. <http://dx.doi.org/10.14582/DUZGEF.2022.199>

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Speaking is the easiest and fastest language skill most commonly used in conveying feelings and thoughts and communicating in daily life. Speech is the skill of self-expression. Speaking is verbal communication of dreams, feelings and thoughts to the other party (Kuru & Güneş, 2017; Temizkan, 2009). While speaking skill is a skill that is used extensively in daily life and occupies a large place in communication, while it significantly affects the academic development of individuals, it is inevitable not to include this skill in education. Speech training is necessary in terms of enabling people to socialize by providing communication and to affect their success in business and family life (Sağlam & Doğan, 2013). In this context, importance should be given to the development of speaking skills in educational stages. However, since it is thought that speaking skill is learned and acquired in the family, ignoring this skill in education causes the problem to become chronic from primary school to higher education (Kuru & Güneş, 2017).

Method

In this study, the case study model, one of the qualitative research approaches, was used. A case study is “a qualitative approach in which the researcher collects detailed and in-depth information about real life, a current limited situation or multiple limited situations in a certain time through multiple sources of information, and reveals a situation description or situation themes” (Creswell, 2021:99). In this context, the speaking processes of primary school 1st grade students were observed and speech errors in speaking activities were tried to be revealed.

In the study, the study group was determined by the easily accessible sampling method. The easily accessible sampling method, where there is no participant selection plan, enables the researcher to reach the participants in a short time and without much difficulty in terms of financing (Özbaşı, 2019:124). In this context, the study group of the research consists of 17 students with parent permission among 21 first grade students studying in a primary school in the city center of Şanlıurfa in the 2021-2022 academic year.

In this study, Speaking Skill Observation Form, researcher's diary and voice recording were used as data collection tools. After the necessary literature was searched, the observation form items were prepared by the researchers and the Speaking Skill Observation Form was created in line with the opinions of 4 classroom teaching experts, 2 professors and 2 associate professors. In addition to the observation form, a voice recording was kept during the observation process. Audio recordings were kept during the students' speaking activities and were used to supplement the observation form data. Researcher diaries were also kept by the first researcher regarding the experiences during the observation process.

The observation data of the research were collected between April 4 and May 11, 2022. Observation data were collected during the course of the "Science and Technology" theme in the Turkish lesson. The theme consists of the texts "Turn Off TVs (audio), Who's Strongest, Velcro and Astronaut". Observation forms were filled in for each student during the speaking activities and notes were taken about the speaking and behavior of the students. It has been tried to ensure that each student participates in the speaking activity at least once throughout the application. A separate observation form was filled in for each activity. However, since the participation levels are different, different numbers of forms were filled for each student. For this reason, in the data tables created, the number of forms filled in is indicated in parentheses next to the code names. The data obtained from the observation process were analyzed with the descriptive analysis method. In descriptive analysis, the data are interpreted according to the

themes created based on the research questions or sub-questions (Yıldırım & Şimşek, 2021). In this study, the "Speaking Skill Observation Form" was filled during the observation, and during the analysis, grouping was made in line with the items in the observation form.

Discussion and Conclusion

As a result of the research, it was seen that the students made speech errors on nine themes: pronunciation, intonation and pause, vocabulary, body language, fast or slow speech, voice disorder, comprehension and expression inadequacy, speaking and etiquette, and stuttering. It has been determined that students have problems in making clear sounds in words as a pronunciation error. This problem is felt more especially when making the "r, s and ŝ" sounds. It was also observed that they made mistakes in pronouncing the words. Vowel constriction (gelicek), changing the place of letters (kaymon) or syllables (geliyormuşlar), saying it in an easy way, not knowing how to pronounce words and softening of consonants (böceki) are some of the mistakes made. In swallowing letters, swallowing of the "r" sound was observed the most.

GİRİŞ

Günlük hayatta duygu ve düşüncelerin aktarılmasında, iletişim kurmada en çok kullanılan, en kolay ve en hızlı dil becerisi konuşma becerisidir. Konuşma, kendini ifade etme becerisidir. Konuşma hayallerin, duygu ve düşüncelerin karşı tarafa sözlü olarak bildirilmesidir (Kuru & Güneş, 2017; Temizkan, 2009). İnsanlar arasında uyumu ve birlikteliği sağlayan konuşma, duygu ve düşüncelerin zihinde oluşturulup seslendirilmesiyle biten bir süreçtir (Akkaya, 2012). Bu nedenle konuşmaya sadece ses tellerinin titreşmesi sonucu olan bir durum olarak bakmak eksik ve yanlış bir bakış açısı olacaktır. Dış dünyadan duyular vasıtasıyla alınan verilerin değerlendirilmesi, şekillendirilmesi konuşmanın çerçevesinin belirlenmesi konuşmanın zihinsel, konuşma organlarıyla sese dönüştürülmesi ise konuşmanın fiziksel yönünün olduğunu gösterir (Katrancı, 2014). Bu bağlamda konuşma, duygu ve düşüncelerin, zihinde kelime ve cümleler haline getirilmesinden sonra ses ve konuşma organlarının yardımıyla karşı tarafa aktarılması olarak tanımlanabilir.

Konuşma becerisi günlük hayatta yoğunlukla kullanılan, iletişimde büyük yer kaplayan ve bireylerin akademik gelişimlerini önemli ölçüde etkileyen bir beceriyken bu beceriye eğitimde yer vermemek kaçınılmazdır. Konuşma eğitimi, insanların iletişimini sağlayarak sosyalleşmesi, iş ve aile yaşamındaki başarısını etkilemesi bakımından gereklidir (Sağlam & Doğan, 2013). Bu bağlamda eğitim basamaklarında da konuşma becerisinin gelişimine önem verilmelidir. Ancak konuşma becerisinin ailede öğrenilip gelindiği düşünülduğünden eğitimde bu becerinin göz ardı edilmesi, ilkokuldan yükseköğretime kadar ortaya çıkabilecek sorunların kronikleşerek devam etmesine sebep olmaktadır (Kuru & Güneş, 2017).

Her çocuk doğup büyüdüğü aile ve sosyal çevresinden belli bir konuşma becerisi edinir. Çocuğun ilk yılları aile ve çevresiyle geçtiğinden konuşmasını önemli ölçüde etkilemektedir (Başaran & Erdem, 2009). Bu nedenle aileler, çocuklarına kendilerini ifade etmeleri için fırsat vermeli ve konuşma kurallarına uyarak örnek olmalıdır (Temizkan, 2017). Konuşma eğitiminin ikinci basamağını oluşturan okulda ise bu becerinin daha sistematik ve planlı bir şekilde geliştirilmesi hedeflenmektedir. Çünkü konuşma, doğuştan gelen bir beceri olmasına karşın etkili ve güzel konuşma için üzerinde çalışılması gerekir (Yaşar, 2017). Bazen de öğrenciler aile ve çevrelerinden öğrendikleri yerel ağızla konuşma gibi konuşma hataları ile gelebilmektedir. Okulda verilen konuşma eğitiminin hedefi, öğrencinin çevresinden öğrendiği konuşma hataları ile eksikliklerini tamamlamak ve öğrencinin konuşma becerisini daha ileriye taşımaktır (İşcan, 2015). Konuşma becerisinin eğitimi için uygun ortamlar hazırlanmalı, ders verimini yükseltecek yöntem ve etkinlikler seçilmelidir (Tüzemen & Kardaş, 2017).

Konuşma becerisi, tüm dersler açısından büyük bir öneme sahip olmakla birlikte Türkçe dersinde özellikle durulması gereken bir beceri olarak karşımıza çıkmaktadır. Türkçe dersi kazanımlarıyla, hedefleriyle, etkinlikleriyle, yöntem ve teknikleriyle dört temel dil becerisi olan dinleme, okuma, yazma ve konuşma becerisine odaklanır. Bu durum, programda “Türkçe Dersi Öğretim Programı, öğrencilerin hayat boyu kullanabilecekleri dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma ile ilgili dil becerilerini ve zihinsel becerileri kazanmaları, bu becerileri kullanarak kendilerini bireysel ve sosyal yönden geliştirmeleri, etkili iletişim kurmalarını... sağlayacak şekilde... bir bütünlük içinde yapılandırılmıştır” (MEB [Milli Eğitim Bakanlığı], 2019, s.8) şeklinde ifade edilmiştir. Ayrıca programda yer alan “konuşma” beceri alanı kazanımları incelendiğinde Türkçeyi doğru kullanma, farklı konuşma türlerinde kendini ifade etme, konuşma kuralları ve nezaketine uyma gibi hedeflerin olduğu söylenebilir.

Taşkaya'ya (2021) göre iyi bir konuşmacı tonlamaya, jest ve mimiklere, seslendirmeye, duraklamalara dikkat etmeli, kültür dili kullanmalı, içten ve samimi olmalı, dinleyiciyle göz teması kurmalı, bir plan dahilinde konuşmalı, dil bilgisi kurallarına uymalı, özenli bir şekilde

kelime ve söz öbekleri seçmeli, tekrara düşmemeli, konuşma gereğinden kısa ya da uzun olmamalı, karşılıklı konuşmada uygun mesafe bırakılarak karşıdakinin de konuşmasına izin verilmeli, nezaket kurallarına uygun akıcı konuşulmalı, konuşma açık ve anlaşılır olmalıdır. Konuşma sırasında yapılan telaffuz bozuklukları, vurgu, tonlama ve duraklama hataları, kelime hazinesinin yetersizliği, yöresel ağız kullanma, kaba ve argo konuşma, hızlı ve yavaş konuşma, ses bozuklukları gibi konuşma hataları kişiler arasındaki iletişimi olumsuz etkilemektedir. Konuşmada kuralların ihmal edilmesi, gereken özenin gösterilmemesi, doğuştan getirilen bazı anatomik bozukluklar konuşmada kusurlara neden olabilmektedir. Konuşma yetersizliklerinin nedenleri araştırıldığında fizyolojik sorunlar, bilgi eksikliği, düşünce akışını oluşturmada beceri sahibi olamama, dilin inceliklerine sahip olmama ve davranış bozukluğu karşımıza çıkmakta bu nedenle konuşma becerisi olumsuz etkilenmektedir (Akkaya, 2012).

Konuşma becerinin geliştirilmesi bireyin daha rahat sosyalleşmesine, daha iyi iletişim kurmasına, duygu ve düşüncelerini doğru ifade edebilmesine olanak sağlar. Konuşma becerisinin gelişiminde önemli bir yere sahip olan Türkçe dersinde gerçekleşen konuşma etkinliklerinde öğrencilerin durumunu incelemek ve yaptıkları hataları tespit etmek, bu becerinin kazandırılmasında planlanan etkinliklere yol gösterici nitelikte olacaktır. Literatür taraması yapıldığında ilkökul öğrencilerinin Türkçe dersindeki konuşma becerilerine yönelik araştırmaların sınırlı sayıda olması dikkat çekicidir. Bunların çoğu (Aykaç & Çetinkaya, 2013; Duran, 2020; Erdem & Erdem, 2015; Kuru 2013; Öztürk, 2017; Yaşar, 2017) konuşma becerisini geliştirmeye yönelik deneysel veya eylem araştırmalarıdır. Bunun yanı sıra konuşma becerisi ile ilgili öğretmen ve öğretmen adaylarının görüşlerini alan araştırmalar (Akkaya, 2012; Başaran & Erdem, 2009; Çerçi, 2015; Kasa Ayten & Hatipoğlu, 2021; Katrancı, 2014; Kıymaz ve Doyumğaç, 2020; Özdemir, 2017; Tekşan & Çinpolat, 2018; Ulu, 2019; Ürün Karahan, 2015) da söz konusudur. İlkokul öğrencilerinin konuşma becerilerini incelemek ve konuşma etkinlikleri sırasında öğrencilerde karşılaşılan konuşma hatalarını tespit etmek konuşma eğitimi üzerinde yapılacak ileriki çalışmalara ve öğretim programlarının geliştirilmesinde yol gösterici olacaktır. Bunun yanı sıra konuşma becerisinin gelişimi bireyin diğer becerilerinin gelişimine, akademik başarısının artmasına, kendini daha iyi ifade edebilmesine ve iletişimin kuvvetlenmesine yarar sağlayabilir. Konuşma becerisinin bu etkileri göz önüne alındığında becerinin geliştirilmemesi, beceriye ilişkin hataların belirlenmesi ve düzeltilmesi daha da önemli hale gelmektedir. Bu bağlamda bu araştırmanın amacı ilkökul 1. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin Türkçe dersinde yer alan konuşma etkinliklerinde yaptıkları konuşma hatalarını incelemektir.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu araştırmada nitel araştırma yaklaşımlarından durum çalışması modeli kullanılmıştır. Durum çalışması “Araştırmacının gerçek yaşam, güncel sınırlı bir durum ya da belli bir zaman içerisindeki çoklu sınırlandırılmış durumlar hakkında çoklu bilgi kaynakları aracılığıyla detaylı ve derinlemesine bilgi topladığı, bir durum betimlemesi ya da durum temaları ortaya koyduğu nitel bir yaklaşımdır” (Creswell, 2021, s. 99). Bu bağlamda araştırmada ilkökul 1. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersindeki konuşma süreçleri gözlemlenerek konuşma etkinliklerindeki konuşma hataları ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Evren ve Örneklem/Katılımcılar

Araştırmanın katılımcıları, kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Herhangi bir katılımcı seçme planının olmadığı kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi, araştırmacının katılımcılara kısa sürede ve finansman olarak çok zorlanmadan ulaşılabilmesini sağlar (Özbaşı, 2019, s. 124). Bu bağlamda araştırmanın çalışma grubunu 2021-2022 eğitim öğretim yılında

Şanlıurfa il merkezinde bir ilkokulda 1. sınıfta okuyan 21 öğrenci arasından veli iznine sahip 17 öğrenci oluşturmaktadır. Bu öğrencilerin tamamının anadili Türkçedir. Araştırmada yer alan öğrencilerin özellikleri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Öğrenci Ailelerinin Demografik Durumları

No	Öğrenci Kod Adı	Aile Gelir Durumu	Anne		Baba	
			Öğrenim Durumu	Meslek	Öğrenim Durumu	Meslek
1	Âdem	Orta	İlköğretim	Ev Hanımı	İlkokul	Şoför
2	Barış	İyi	Lise	Ev Hanımı	Lisans	Öğretmen
3	Caner	Düşük	İlkokul	Ev Hanımı	İlköğretim	İşçi
4	Doğan	İyi	Lise	Memur	Lise	Memur
5	Efe	Orta	Lisansüstü	Öğretmen	Lisansüstü	Polis
6	Fatih	Orta	Lise	Ev Hanımı	Lise	Çiftçi
7	Nesrin	Orta	Lisans	Ev Hanımı	Lisans	Mühendis
8	Özlem	İyi	Lise	Ev Hanımı	Lisans	Öğretmen
9	Pelin	Orta	İlkokul	Ev Hanımı	Lisans	Öğretmen
10	Gökhan	Orta	İlkokul	Ev Hanımı	Lisans	Memur
11	Seda	Orta	Ön Lisans	Ev Hanımı	İlköğretim	İşçi
12	Rana	Orta	İlkokul	Ev Hanımı	Lise	Esnaf
13	Hakan	Orta	İlkokul	Ev Hanımı	İlkokul	Şoför
14	Tülay	Orta	İlkokul	Ev Hanımı	İlköğretim	Esnaf
15	İsmet	Orta	İlkokul	Ev Hanımı	Lise	İşçi
16	Kâmil	Orta	İlkokul	Ev Hanımı	İlkokul	Esnaf
17	Mert	Orta	Lise	Ev Hanımı	Lisans	Avukat

Tablo 1’e bakıldığında 11 öğrencinin erkek, 6 öğrencinin kız olduğu, ailelerin büyük çoğunluğunun orta düzeyde gelire sahip olduğu; annelerin çoğunlukla ev hanımı olduğu, annelerin çoğunluğunun ilkokul (n=7) ve lise (n=5) mezunu olduğu, babaların ise annelere göre daha iyi öğrenim durumuna sahip olduğu ve çoğunluğunun lise (n=4) ve lisans (n=6) mezunu olduğu, babaların öğretmen (n=3), esnaf (n=3), işçi (n=3), şoför (n=2), memur (n=2), polis (n=1), avukat (n=1) gibi farklı meslek gruplarına sahip olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak Konuşma Becerisi Gözlem Formu, araştırmacı günlüğü ve ses kaydı kullanılmıştır. Gerekli literatür tarandıktan sonra araştırmacılar tarafından Konuşma Becerisi Gözlem Formu taslak maddeleri hazırlanmıştır. Sınıf öğretmenliği alanında uzmanı iki profesör ve iki doçent olmak üzere dört öğretim üyesinin görüşleri doğrultusunda “Konuşma Becerisi Gözlem Formu”na son şekli verilmiştir. Gözlem formunda her madde “zayıf”, “geliştirmeli” ve “yeterli” olarak değerlendirilmiştir. Öğrencilerin hata sayıları hesaplanırken “zayıf” ve “geliştirilmeli” işaretlemeleri dikkate alınmıştır. Bunun yanı sıra gözlem sürecinde gözlem formuna ek olarak ses kayıtları alınmıştır. Ses kayıtları öğrencilerin konuşma etkinlikleri sırasında tutulmuş ve gözlem formu verilerini desteklemek için kullanılmıştır. Gözlem sürecindeki yaşananlara ilişkin olarak uygulayıcı olan ilk yazar tarafından da araştırmacı günlükleri tutulmuştur.

Araştırmanın gözlem verileri 4 Nisan-11 Mayıs 2022 tarihleri arasında toplanmıştır. Gözlem verileri Türkçe dersinde “Bilim ve Teknoloji” temasının işlenmesi sürecinde toplanmıştır. Tema, “Kapatın Televizyonları (dinleme metni), En Güçlü Kim, Cırt Cırtlar ve Astronot” metinlerinden oluşmaktadır. Metin işleme sürecinde metin öncesi konuşmaya yönelik sorular sorulmuş, resimlerin yorumlanması istenmiş ve metin içinden verilen cümle ve görsellerle

metnin konusu tahmin ettirilmeye çalışılmıştır. Metin dinlendikten veya okunduktan sonra tahmin karşılaştırması yapılmış, metinle ilgili sorularla öğrencilerin konuşması sağlanmıştır. İlk yazar araştırmada, hem uygulama öğrencilerinin öğretmeni hem de uygulayıcı konumundadır. Uygulayıcı, Türkçe derslerinde metin işleme sürecindeki basamaklara uyarak dersini anlatmış ve de konuşma etkinlikleriyle öğrencinin konuşma sürecine katılmasını sağlamıştır.

Konuşma etkinlikleri boyunca her öğrenci için gözlem formları doldurulmuş ve öğrencilerin konuşma ile davranışlarıyla ilgili notlar tutulmuştur. Uygulama boyunca her öğrencinin en az bir defa konuşma etkinliğine katılımı sağlanmaya çalışılmıştır. Her etkinlikte her öğrenci için gözlem formu ayrı ayrı doldurulmuştur. Ancak katılım düzeyleri farklı olduğundan her öğrenci için farklı sayıda form doldurulmuştur. Bu nedenle oluşturulan veri tablolarında kod isimlerinin yanında kaç form doldurulduğu parantez içinde belirtilmiştir.

Veri Analizi

Gözlem sürecinden elde edilen veriler betimsel analize tabi tutulmuştur. Betimsel analizde veriler araştırma soru ya da alt sorulardan yola çıkarak oluşturulan temalara göre yorumlanmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2021). Bu araştırmada da gözlem sırasında “Konuşma Becerisi Gözlem Formu” doldurulmuş, analizler sırasında gözlem formunda yer alan maddeler doğrultusunda gruplamaya gidilmiştir. Veri analizinde formda bulunan 23 madde 11 temaya ayrılmıştır. Ancak gözlem formu maddelerinden bazıları veri toplama sürecinde gözlemlenmediği için 9 tema üzerinde veriler sınıflandırılmıştır.

Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak için ses kayıt cihazıyla veriler toplanmış ve veriler araştırma günlükleriyle detaylandırılmıştır. Böylece veri çeşitliliği ile araştırmanın güvenilirliği arttırılmıştır. Araştırmada veriler iki araştırmacı tarafından beraber analiz edilmiş ve ortak kodlar oluşturulmuştur. Bulgularda verileri destekleyici doğrudan örneklere yer verilmiştir. Katılımcı özelliklerinde ve bulgularda doğrudan öğrenci örnekleri verilirken öğrencilere ilişkin kod isimler kullanılmıştır.

Araştırma Etiği

Araştırma süresince etik ilkelere uygun olarak ilkokul öğrencileriyle çalışılacağı için öğrenci velilerinden veli onay formuyla veli izni alınmıştır. Mevcut araştırma süresince “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” çerçevesinde hareket edilmiştir.

BULGULAR

İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin Türkçe dersindeki konuşma hatalarının incelendiği araştırmada öğrencilerin konuşma hataları 9 tema altında gruplandırılmıştır. Bulgularda yer alan tablolarda öğrencilerin gözlem sürecindeki konuşma hatalarına, öğrenciye ait gözlem formu sayısına ve konuşma hatasına ilişkin frekanslara yer verilmiştir. Her öğrencinin gözlem formu verisi olsa da bütün konuşma etkinliklerine bütün öğrenciler eşit oranda katılmamıştır. Bu nedenle öğrencilerin hata sayıları incelenirken gözlem formu sayısı da öğrencinin hatayı tekrarlayıp tekrarlamadığına ilişkin bilgi vermektedir. Bunun yanı sıra tablolarda bazı öğrencilerin bazı maddelerde frekans sayısına yer verilmemiş, (-) işareti konulmuştur. Bu işaret, öğrencilerin o maddeye ilişkin konuşma hatası yapmadıklarının göstergesidir.

Telaffuz Hatalarıyla İlgili Bulgu ve Yorum

Gözlem sürecinde öğrencilerin yaptığı sözcük içinde sesleri net çıkarma, kelimeleri doğru seslendirme ile harf ve heceleri yutmadan konuşma başlıkları altında telaffuz hataları toplanmıştır. Her öğrencinin konuşma etkinliklerine katılımı farklı olsa da öğrencilerin telaffuz hatalarına ilişkin bulguları Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2. Telaffuz Hatalarıyla İlgili Gözlem Formu Bulguları

No	Öğrenci Kod Adı (Gözlem Formu Sayısı)	Maddelere ilişkin frekanslar		
		Madde 2 (Sözcük içinde sesleri net çıkaramama)	Madde 12 (Kelimeleri doğru telaffuz edememe)	Madde 20 (Harfleri ve heceleri yutarak konuşma)
1	Âdem (11)	6	9	5
2	Barış (7)	5	1	2
3	Caner (7)	3	3	3
4	Doğan (5)	3	2	1
5	Efe (10)	1	5	4
6	Fatih (10)	1	2	3
7	Nesrin (8)	7	7	7
8	Özlem (7)	2	2	3
9	Pelin (4)	1	1	2
10	Gökhan (6)	2	1	1
11	Seda (8)	2	-	-
12	Rana (6)	3	3	2
13	Hakan (5)	2	1	2
14	Tülay (5)	5	1	2
15	İsmet (6)	3	3	2

Tablo 2’de görüldüğü üzere oranları farklı olmakla birlikte Seda adlı öğrenci hariç her öğrencinin her maddeye ilişkin hatasının olması söz konusudur. Öğrencilerin en çok sözcük içinde sesleri net çıkaramama hatasını yaptığı bunu sırasıyla da kelimeleri doğru telaffuz etmeme ile harfleri ve heceleri yutma hatalarının takip ettiği görülmüştür. Bunlara ilişkin örnekler aşağıda verilmiştir.

Barış: “Öğretmenim bilgisayar, telefon ve televizyon ders çalışmak için yalallı, çok izlersek zallalı.”

Barış “r” sesini çok telaffuz edememektedirler. “Zararlı ve yararlı” kelimelerindeki “r” sesini çıkaramamıştır. Fatih ise “değildir”de “ğ” sesini çıkaramamıştır.

Fatih: “Çocuklar robot değildir...” ... “Televizyon ve telefon ve bilgisayar gözlerimiz için zararlı.”

Rana: “Örtmenim gözlerimiz bozular.”

Rana ise konuşmasında “Öğretmen” kelimesini yanlış telaffuz etmiştir. Bunun yanı sıra Pelin konuşmasında kelime sonundaki “r” harfini yutmuştur. Buna ilişkin örnek şöyledir:

Pelin: “İnsan böceğe bakıyo sonra baktıklarını kâğıda yazıyo.”

Tonlama ve Duraklama Hatalarıyla İlgili Bulgu ve Yorum

Konuşmada tonlama duyguların aktarımı için önemlidir. Tekdüze bir ses istenilen hissi oluşturmayacaktır. Yine konuşmanın etkililiğini arttırmak ve nefesi doğru kullanmak için duraklamaları bilmek gereklidir. Bu nedenle bu başlık altında öğrencilerin yaptığı duraklama ve ses tonu hataları incelenmiştir. Tablo 3’te her öğrencinin tonlama ve duraklama hatasına ilişkin frekansları gösterilmiştir.

Tablo 3. Tonlama ve Duraklama Hatalarıyla İlgili Gözlem Formu Bulguları

No	Öğrenci Kod Adı (Gözlem Formu Sayısı)	Maddelere ilişkin frekanslar	
		Madde 1 (Konuşurken uygun yerlerde ve miktarlarda duraklama yapamama)	Madde 22 (Konuşurken ses tonuna dikkat edememe)
1	Âdem (11)	11	2
2	Barış (7)	1	-
3	Caner (7)	4	-
4	Doğan (5)	1	-
5	Efe (10)	6	-
6	Fatih (10)	3	-
7	Nesrin (8)	6	-
8	Özlem (7)	4	1
9	Pelin (4)	2	-
10	Seda (8)	4	-
11	Hakan (5)	4	1
12	Tülay (5)	-	1
13	İsmet (6)	1	-

Tonlama hatalarından farklı olarak öğrencilerin genelde duraklama hataları yaptıkları görülmektedir. Tablo 3'ten hareketle öğrencilerin konuşurken nerede nefes alıp verecekleri konusunda yanlışlarının olduğu söylenebilir.

Âdem: “Öğretmenim, çok televizyonu izlese gözlerimiz uzakları görmez.”

Âdem'in bu konuşmasına ilişkin öğretmenin aldığı not ise şöyledir:

“Burada riskli bir durumdan bahsetmesine karşın sesinde neşeli bir hava hakimdir.” (Araştırmacı günlüğü)

Özlem: “Öğretmenim, tek televizyon değil (nefes alıyor) telefon da çok izlersek (nefes alıyor) gözlerimiz (nefes alıyor) çok ağrır.”

Örnekte görüldüğü üzere öğrenciler nefesini düzgün ve etkili kullanamamakta ya da konuşmasında ses tonunu konuşmasına uygun ayarlayamamaktadır. Bunun nedeni öğrencilerin bu konuda yeterli önbilgiye ya da kelime hazinesine sahip olmamaları olabilir. Bunun yanı sıra öğrenciler kendilerini ifade ederken heyecanlanıyor olabilirler.

Kelime Hazinesi ile İlgili Bulgu ve Yorum

Kişi bildiği kelimeler kadar kendini ifade edebilir. Bu nedenle öğrencilerin bu konudaki yeterliliği gözlemlenmek istenmiştir. Tablo 4'te her öğrencinin kelime hazinesi ile ilgili eksikliği gösterilmiştir.

Öğrencilerin yabancı kelime kullandıkları gözlemlenmediğinden Tablo 4'te 14'üncü maddeye yer verilmemiştir. Bu durumun Türkçe öğretim programının “Türkçeyi doğru ve özenli kullanma” hedefine katkı sağladığı söylenebilir. Ancak kelime hazinesi ile ilgili eksikliklerin olduğu görülmektedir. Bu nedenle öğrenciler kendilerini yeterince ifade edememektedir.

Caner: “Öğretmenim biz telefonda ödevlerimizi yapabiliriz. Annemiz birisini ararken biz eee onunla konuşuruz. Sonra ödevlerimize bakarken ödevlerimizi yaparız.”

“Öğretmenim adam böceği kontrol ediyö. Defterine yazmaya yazıyo.”

Tablo 4. Kelime Hazinesi ile İlgili Gözlem Formu Bulguları

No	Öğrenci Kod Adı (Gözlem Formu Sayısı)	Maddelere ilişkin frekanslar
		Madde 17 (Yeterli kelime hazinesine sahip olmama)
1	Âdem (11)	7
2	Barış (7)	2
3	Caner (7)	6
4	Doğan (5)	4
5	Efe (10)	6
6	Fatih (10)	4
7	Nesrin (8)	2
8	Özlem (7)	3
9	Pelin (4)	3
10	Seda (8)	6
11	Hakan (5)	1
12	Tülay (5)	3
13	İsmet (6)	3
14	Gökhan (6)	4
15	Rana (6)	4

Caner ifadelerde belirtildiği gibi telefonun yararlarından bahsederken farklı örnekler vermek yerine sürekli ödevleri yapma üzerinde konuşmuştur. İkinci örnekte de düşüncelerini ifade etmekte zorlanmıştır.

Doğan: “*Eee dünyayı gezmek istiyoy. Şey -neydi ya?- aya gitmek istiyoy.*”

Yukarıdaki örnekte olduğu gibi öğrenci düşüncelerini anlatmak için uygun kelime ararken “neydi ya?” ve “şey” gibi ifadeler kullanmıştır.

Beden Dili ile İlgili Bulgu ve Yorum

Konuşmayı destekleyen en önemli etken beden dilidir. Bu nedenle öğrencilerin bu etkeni ne düzeyde kullanabildikleri araştırılmak istenmiştir. Öğrencilerin beden diliyle ilgili hataları Tablo 5’te gösterilmiştir.

Tablo 5’te görüldüğü üzere beden diline ait en çok gözlemlenen hata göz teması kuramama olmuştur. Göz teması kuramamadan sonra en çok gözlemlenen hata konuşurken başka şeylerle uğraşma olmuştur. Öğrencilerin konuşmalarını jest ve mimikleriyle destekleyemedikleri ve yine konuşma içeriğiyle uyumlu tavır sergileyemedikleri görülmüştür. Konuşurken sallanma davranışı öğrenciler arasında çok gözlemlenmemiştir.

Caner: “*Kepe çok ses çıkartıyo diye çocuk kızgın olmuş diye çocuk önüne bakıp gidiyo.*”

“*Caner gözlerini masadaki kalemden ayırmayarak cümlelerini sarf etmiştir.*” (Araştırmacı Günlüğü).

Araştırmacı günlüğünde de belirtildiği gibi Caner başka bir nesneyle uğraştığı için öğretmenle göz teması kurmamıştır.

Efe: “*...Eskiden bulaşık makinesi yokken tabakları nehirde yıkıyorlardı. Eskiden araba yokken at arabasını kullanıyorlardı.*”

Efe bu cümlede geçmişteki insanların hayatlarını anlatırken etrafına bakmakta, göz teması kurmamakta ve elbisesiyle oynamaktadır. Bu olayı araştırmacı, günlüğünde de belirtmiş ve Efe’nin konuşması sırasında göz teması kurmadığını ifade etmiştir.

Tablo 5. Beden Dili ile İlgili Gözlem Formu Bulguları

No	Öğrenci Kod Adı (Gözlem Formu Sayısı)	Maddelere ilişkin frekanslar				
		Madde 5 (Konuşurken göz teması kuramama)	Madde 7 (Konuşurken uygun jest ve mimikler kullanamama)	Madde 18 (Konuşurken başka bir şeyle uğraşma)	Madde 19 (Konuşurken Sallanma)	Madde 23 (Tavir ve davranışları konuşma içeriğiyle uyum olmama)
1	Âdem (11)	9	3	1	-	1
2	Barış (7)	5	1	-	-	2
3	Caner (7)	7	2	5	-	1
4	Doğan (5)	2	1	1	-	1
5	Efe (10)	10	4	4	1	7
6	Fatih (10)	9	4	5	-	1
7	Nesrin (8)	8	5	6	-	-
8	Özlem (7)	7	2	2	2	6
9	Pelin (4)	4	-	2	-	-
10	Gökhan (6)	5	1	1	1	3
11	Seda (8)	4	3	2	1	1
12	Rana (6)	4	-	1	-	1
13	Hakan (5)	4	2	2	-	2
14	Tülay (5)	4	-	1	-	1
15	İsmet (6)	3	-	-	-	1
16	Kâmil (1)	1	-	1	-	1
17	Mert (2)	2	-	2	-	-

Gökhan: “Eskiden arabamızın camları kırılmıştı. Yeni araba aldık...”

Gökhan konu dışına çıkmış, göz teması kuramamış ve konuşurken sallanmıştır. Buna ilişkin araştırmacı günlüğünde “Sallanma davranışını Gökhan konuşma boyunca devam ettirmiştir.” şeklinde belirtmiştir.

Hızlı veya Yavaş Konuşma ile İlgili Bulgu ve Yorum

Araştırmada konuşmanın hızının ayarlanmaması karşılaşılan bir diğer sorundur. Bu nedenle öğrencilerin bu konudaki durumları gözlemlenmek istenmiştir. Tablo 6’da öğrencilerin yaptıkları konuşma hızı hataları ile ilgili veriler paylaşılmıştır.

Tablo 6’ya bakıldığında öğrencilerin büyük çoğunluğunun konuşma hızıyla ilgili hata yaptığı görülmektedir. Özellikle yavaş konuşmadan dolayı cümlelerde kopukluk meydana gelmiştir. Öğrencilerin, akıcılığı bozan “ııı, eee” gibi boşluk doldurmaları sık kullandıkları tespit edilmiştir. Tablo 6’ya bakıldığında da akıcı konuşma hatası ile “ııı, eee” gibi sesleri kullanma hatası arasında bir paralellik görülmektedir.

Caner: “mmm çocuklar nasıl robot olabilir ki? Robot olsaydı eee evreni eee çok kötü yapardı.”

Fatih: “şey (çocuk) taksi yi uuu (düşünüyor) traktörün yerinde (hayal ediyor).”

İsmet: “Öğretmenim, telefon ve bilgisayar bi de ee televizyon (duraksıyor) derslerimiz için (duraksıyor) dersler için şey iyi.”

Tablo 6. Hızlı veya Yavaş Konuşma ile İlgili Gözlem Formu Bulguları

No	Öğrenci Kod Adı (Gözlem Formu Sayısı)	Maddelere ilişkin frekanslar	
		Madde 3 (Akıcı konuşamama)	Madde 16 (Konuşurken “m, şey” gibi kelimeler kullanma)
1	Âdem (11)	9	7
2	Barış (7)	4	-
3	Caner (7)	4	5
4	Doğan (5)	3	1
5	Efe (10)	8	6
6	Fatih (10)	6	7
7	Nesrin (8)	5	1
8	Özlem (7)	3	4
9	Pelin (4)	2	-
10	Gökhan (6)	4	1
11	Seda (8)	6	2
12	Rana (6)	3	2
13	Hakan (5)	4	1
14	Tülay (5)	3	-
15	İsmet (6)	1	1

Yukarıdaki örneklerde de ifade edildiği gibi her üç öğrenci de yavaş konuşmuş ve konuşmalarında asalak sesleri kullanmışlardır. Öğrenciler asalak sesleri yavaş konuştuklarında konuşmanın düşünce akışını kaçırdıkları için kullanıyor olabilir.

Ses Bozukluğu ile İlgili Bulgu ve Yorum

Ses, sözlü iletişim için olmazsa olmaz bir araçtır. Bu araştırmada da öğrencilerin seslerini yeterli düzeyde kullanıp kullanmadıklarına bakılmıştır. Aşağıdaki Tablo 7’de de öğrencilerin sesi kullanma hususunda yaptıkları hatalarla ilgili veriler paylaşılmıştır.

Tablo 7. Ses Bozukluğu ile İlgili Gözlem Formu Bulguları

No	Kod Adı (Gözlem Formu Sayısı)	Madde
		4 (İşitilebilir ses tonuyla konuşamama)
1	Âdem (11)	4
2	Barış (7)	2
3	Caner (7)	5
4	Doğan (5)	2
5	Fatih (10)	3
6	Nesrin (8)	6
7	Özlem (7)	3
8	Pelin (4)	3
9	Gökhan (6)	5
10	Seda (8)	7
11	Rana (6)	4
12	Hakan (5)	4
13	Tülay (5)	4
14	İsmet (6)	4
15	Mert (2)	1

Tablo 7'ye bakıldığında genel olarak öğrencilerin seslerinin yeteri düzeyde olmadığı söylenebilir. Form sayısına oranla özellikle Caner (form sayısı 7, hata sayısı 5), Nesrin (form sayısı 8, hata sayısı 6), Gökhan (form sayısı 6, hata sayısı 5), Seda (form sayısı 8, hata sayısı 7), Hakan (form sayısı 5, hata sayısı 4), Tülay (form sayısı 5, hata sayısı 4), İsmet (form sayısı 6, hata sayısı 4) gibi öğrenciler azımsanmayacak şekilde hatayı tekrarlamışlardır.

Ses kayıt dökümleri incelendiğinde Gökhan “*Uzay yolcusunu çok severim.*” cümlesini söyledikten sonra iki sıra arka çaprazında oturan Barış anlamadığı için “*Ne?*” diye çevresine sormuştur. Gökhan’ın burada işitilebilir bir ses tonuyla konuşmadığı anlaşılmaktadır. Tülay adlı öğrencinin de işitilebilir ses tonuyla konuşmadığına ilişkin örneğinin ses kayıt dökümü aşağıda verilmiştir.

Tülay: “*İnsan böceği ? deftere yazıyo.*”

Araştırmacı: “*Efendim?*”

Tülay: “*İnsan böceğe bakıyo bi de deftere yazıyo.*”

“*Cümleyi tekrar etmesi istenmesine rağmen sesi güçlkle duyulmuş ve anlaşılmıştır.*” (Araştırmacı günlüğü)

Burada da Tülay’ın ne söylediği anlaşılmadığı için araştırmacı tarafından Tülay’ın cümleyi tekrar etmesi istenmiştir. Buna rağmen araştırmacı öğrencinin sesini zor duyduğunu ifade etmiştir.

Kavrama ve Anlatım Yetersizliği ile İlgili Bulgu ve Yorum

Öğrencinin konuyu bilmesi kadar doğru ifade edebilmesi de önemlidir. Tablo 8’de de öğrencilerin kavrama ve anlatım yetersizliği ile ilgili verileri paylaşılmıştır.

Tablo 8. Kavrama ve Anlatım Yetersizliği ile İlgili Gözlem Formu Bulguları

No	Öğrenci Kod Adı (Gözlem Formu Sayısı)	Maddelere ilişkin frekanslar
		11 (Konuşurken konunun dışına çıkma)
1	Âdem (11)	3
2	Barış (7)	3
3	Caner (7)	2
4	Doğan (5)	1
5	Efe (10)	2
6	Fatih (10)	2
7	Nesrin (8)	4
8	Özlem (7)	4
9	Gökhan (6)	3
10	Seda (8)	1
11	Kâmil (1)	1

Tablo 8’de öğrencilerin konuşurken konu dışına çıkmaya ilişkin hataları yer almakta ve özellikle Nesrin (f=4) ve Özlem’in (f=4) hata sayısının diğerlerine oranla fazla olduğu dikkat çekmektedir. Kelimenin doğru anlamda kullanımı (Madde 10) ve olayları oluş sırasına göre anlatmayla (Madde 21) ilgili herhangi bir hata gözlemlenmediğinden Tablo 8’de bu maddelere yer verilmemiştir. Buradan hareketle öğrencilerin kendilerini ifade etmek için doğru kelimeler seçtiklerini ve olay örgüsüne uygun bir anlatım sergiledikleri söylenebilir. Ancak öğrencilerin konu bütünlüğünü sağlamada az da olsa zorlandıkları görülmüştür. Buna ilişkin örnekler şöyledir:

Araştırmacının “Çocukların bölüşmek istediği ne derterleri olabilir?” sorusuna Nesrin “Annesine babasına kitap okumak istiyor. Ama dinlemiyorlar.” şeklinde cevap vermiştir. Araştırmacı günlüğünde bu durum “Burada Nesrin metnin görselini yorumlamıştır.” şeklinde belirtilmiştir. Bir başka deyişle Nesrin sorulan soruya uygun bir cevap vermemiş, konu dışına çıkmıştır.

Araştırmacının “Büyüdüğünüzde nasıl bir makine yapmak isterdiniz?” sorusuna Özlem “Büyüdüğümde para kazanıp aileme yardım edicem.” cevabını vermiştir.

Örneklerde görüldüğü gibi öğrenciler sorulan soruya cevap verirken konu dışına çıkmış, soruya ilişkin cevap vermemişlerdir.

Konuşma ve Görgü Kuralları ile İlgili Bulgu ve Yorum

Konuşmada saygı ve nezaketin ihmal edilmemesi gerekir. Bu nedenle öğrencilerin ne derece buna dikkat ettiklerine bakılmak istenmiştir. Tablo 9’da öğrencilerin konuşma ve görgü kurallarına uyma ile ilgili verileri paylaşılmıştır.

Tablo 9. Konuşma ve Görgü Kuralları ile İlgili Gözlem Formu Bulguları

No	Öğrenci Kod Adı (Gözlem Formu Sayısı)	Maddelere ilişkin frekanslar	
		Madde 8 (Söz alarak konuşmama)	Madde 9 (Başkalarının sözünü kesme)
1	Âdem (11)	6	6
2	Barış (7)	4	5
3	Caner (7)	5	3
4	Doğan (5)	1	1
5	Efe (10)	10	8
6	Fatih (10)	1	4
7	Nesrin (8)	1	1
8	Özlem (7)	4	4
9	Gökhan (6)	1	3
10	Seda (8)	1	-
11	Rana (6)	-	1
12	İsmet (6)	2	2
13	Mert (2)	1	-
14	Kâmil (1)	1	-

Tablo 9 incelendiğinde öğrencilerin sınıf ortamını ve huzurunu da etkileyen, konuşma ve görgü kurallarına genel anlamda uydukları söylenebilir. Sadece birkaç öğrencide kurallara uymama gözlem sayısına oranla yüksektir. Ayrıca maddelerin verilerinde de bir paralellik görülmektedir. Özellikle frekans sayıları yüksek olan Âdem, Barış, Caner, Efe, Özlem adlı öğrenciler söz alarak konuşmadığı gibi başkalarının sözünü kesme davranışı da sergilemektedir. Örneğin konuşma esnasında öğretmenin sorusuna Barış adlı öğrencinin söz almadan cevap verdiği aşağıdaki şu şekilde verilmiştir:

“Fermuarlar olmasaydı elbiselerimizi nasıl kapatırdık?” diye sorulduğunda Barış söz hakkı almadan “(eşyalarını göstererek) bu da olmazdı bu da” cevabını vermiştir.

Öğrencilerden görseli anlatmaları istendiğinde Efe söz hakkı almadan “Öğretmenim ben bir şey fark ettim...” diyerek görsel hakkında konuşmuştur.

Caner “Eee televizyonu çok yakından izlersek gözlerimiz bozulabilir.” dedikten sonra Özlem arkadaşının sözünü keserek “Öğretmenim, tek televizyon değil telefon, tablet bilgisayar.” demiştir. Özlemin bu davranışına ilişkin araştırmacı notu şu şekildedir:

“Aslında bu Özlem’in sık yaptığı bir davranış değildir. Ancak etkinliklerde sorulara cevap verme heyecanı bu davranışı sergilemiştir.” (Araştırmacı Günlüğü).

Örneklere bakıldığında öğrencilerin söz hakkı almadan ve arkadaşının sözünü keserek konuşmalara dâhil olduğu görülmektedir. Araştırmacı günlüğünde de belirtildiği gibi bu durum öğrencilerin sorulara cevap verme heyecanından kaynaklanıyor olabilir.

Kekemelik ile İlgili Bulgu ve Yorum

Kekemelik konuşmayı etkilediği gibi sosyal yaşamı da etkilemektedir. Tablo 10’da öğrencilerin kekemelik ile ilgili verileri paylaşılmıştır.

Tablo 10. Kekemelik ile İlgili Gözlem Formu Bulguları

No	Öğrenci Kod Adı (Gözlem Formu Sayısı)	Maddelere ilişkin frekanslar 6 (Konuşurken kekeleme)
1	Seda (8)	3

İlk yazar aynı zamanda sınıfın öğretmeni olduğu için öğrencileri sürekli gözlemlemektedir. Bu bağlamda sınıfta yalnızca Seda adlı öğrencinin kekelediği, kekelerken akıcılığı çok sağlayamadığı, saçıyla vb. uğraştığı, ancak bu sorunun Seda’nın konuşmasını çok etkilemediği öğretmen bilgilerinde yer almaktadır.

Seda: “Hocam şey ü ü üh ü üstüne yapışan şeyleri şey yapıyo gözetliyo.” ve “Şey annemiz a a annemiz birisine mesaj atmak isterse telefonla ondan sonra ondan sonra bir de ödevlerimize bakabiliriz.”

Örnekte görüldüğü gibi Seda adlı öğrenci konuşması sırasında kekeleyerek takılmaktadır. Ayrıca cümlesini toparlayamadığında veya heyecanlandığında kekelemesi artmaktadır.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Araştırma sonucunda öğrencilerin telaffuz, tonlama ve duraklama, kelime hazinesi, beden dili, hızlı veya yavaş konuşma, ses bozukluğu, kavrama ve anlatım yetersizliği, konuşma ve görgü kuralları ve kekemelik olmak üzere dokuz tema üzerinde konuşma hataları yaptıkları görülmüştür. Telaffuz hatası olarak öğrencilerin sözcük içinde sesleri net çıkarmada sorun yaşadıkları tespit edilmiştir. Özellikle “r, s ve ş” seslerini çıkarmada bu sorun daha çok hissedilmektedir. Yine öğrencilerin kelimeleri telaffuzda da hata yaptıkları gözlemlenmiştir. Ünlü daralması (gelicek), harflerin (kaymon) veya hecelerin (geliyormuşlar) yerini değiştirme, kolayına gelen şekilde söyleme, kelimelerin söylenişini bilmeme ve ünsüz yumuşaması (böceki) yapılan hatalardan bazılarıdır. Harf yutmada da en çok “r” sesinin yutulması gözlemlenmiştir. Başaran ve Erdem’in (2009) yaptığı çalışmada öğretmen adayları telaffuzu, güzel konuşmayı en çok etkileyen faktörler arasında saymışlardır. Akkaya (2012) öğretmen adaylarıyla gerçekleştirdiği görüşmede öğrencilerin yaptıkları telaffuz hataları olarak sesleri yutma, sesi çıkartamama, sesin titremesi ve gırtlaktan konuşma cevaplarını almıştır. Demir ve İzci’nin (2015) yaptığı çalışmada sınıf öğretmenleri kelimelerin yanlış telaffuzunu en çok karşılaştıkları sorunlardan saymışlardır. Sağlam ve Doğan’ın (2013) ve Yıldırım’ın (2020) çalışmalarında tespit ettikleri telaffuz hatalarıyla araştırmanın bulguları arasında büyük bir benzerlik görülmektedir. Araştırmalarda “r” sesinin söylenmemesi, en çok gelecek kipi “-ecek” ekindeki “e” sesinde ünlü daralmasının olduğu belirtilmiştir. Kansızoğlu (2012) da konuşma ve yazma becerisini karşılaştırdığı çalışmasında “-ecek” ekindeki daralmanın yanlış telaffuza neden olduğunu belirtmiştir. Ayrıca Yıldırım’ın (2020) araştırmasında öğretmenler

öğrencilerin göçüşme (Örn: kaymon) hatasını da yaptıklarını belirtmiştir. Hamzadayı ve Dölek (2017) Türkçe öğretmenleriyle yaptığı çalışmada öğretmenler konuşmayı değerlendirirken beden dilinden sonra en çok sesin ayarlanmasına ve telaffuza dikkat ettiklerini belirtmişlerdir. Bu çalışmada da benzer hatalara rastlanmıştır. Buradan hareketle telaffuz hatalarının çok yapıldığı, bundan dolayı telaffuz hatalarının düzeltilmesinin özellikle gerekli olduğu ortaya çıkmaktadır. Kaya ve Bozkurt (2019) ise Türkçe öğretmenlerinin bazı sesleri doğru ve tam çıkaramadığını gözlemlemişlerdir. Benzer olarak çalışmada da bazı öğrenciler sesleri net çıkaramamıştır.

Araştırmada öğrencilerin tonlama hatasını az da olsa yaptıkları görülmüştür. Buradan hareketle cümledeki duyguların konuşmaya yansıtıldığı sonucu çıkarılabilir. Duraklamada ise öğrenciler pek çok hata yapmış, nefesini düzgün kullanamamış bu nedenle cümle bütünlüğünü koruyamamıştır. Bu durum akıcılığı olumsuz etkilediği gibi sesli nefes almalarına da neden olmuştur. Konuşma için nefesin düzgün kullanılması çok önemlidir. Nitekim Başaran ve Erdem'in (2009) yaptığı çalışmada öğretmen adayları güzel konuşmayı etkileyen faktörler arasında tonlama ve nefes kontrolünü özellikle vurgulamışlardır. Yine Sağlam ve Doğan (2013) yedinci sınıf öğrencilerinin doğru vurgu ve tonlama yapmadıklarını ve gereksiz duraklama yapmalarından kaynaklı istenilen tonu veremediklerini gözlemlemişlerdir. Yıldırım (2020) öğrencilerin en çok tonlama ve duraklama hatası yaptıklarını belirtmiştir. Kaya ve Bozkurt (2019) yaptıkları çalışmada Türkçe öğretmenlerinin vurgu ve tonlamayı yeterince kullanmadıkları için tek düze bir akışla konuştuklarını tespit etmişlerdir. Araştırmalara paralel olarak bu çalışmada da konuşma sırasında duraklamada benzer hatalara rastlanırken, araştırmalardan farklı olarak tonlama hatasına çok rastlanmamıştır.

Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin düşüncelerini farklı kelimelerle ifade edemedikleri tespit edilmiştir. Bunun yanında kendilerini ifade etmek için uygun kelimeyi düşünmelerinden dolayı akıcılık da olumsuz etkilenmiştir. Ancak araştırma sonucunda öğrencilerin yabancı kelime kullanmadıkları olumlu bir sonuç olarak görülmüştür. Başaran ve Erdem'in (2009) yaptığı çalışmada konuşma becerisini değerlendirmek için kelime hazinesinin zenginliği öğretmenler adaylarına göre önemli bir göstergedir. Ancak Akkaya'nın (2012) yaptığı çalışmada da öğretmen adayları, zengin bir kelime hazinesine sahip olmadıklarını dile getirmişlerdir. Topçuoğlu Ünal ve Degeç'in (2012) yaptıkları çalışmada da öğretmenler, kelime dağarcığının eksik olduğunu ve bu durumun cümlelerde tekrara sebep olduğunu söylemişlerdir. Bu bulgular araştırma sonuçlarıyla uyum göstermektedir ve öğretmen, öğretmen adaylarında da aynı sorunun görülmesi temelden kaynaklanan bir sorunun olduğunu da düşündürmektedir. Uçgun (2007) öğrencilerin yeterli kelimeye sahip olup olmadığının konuşma sırasında kelime bulmaya çalışmasından ve "ııı, şey" gibi ifadeleri kullanmasından anlaşılabileceğini söylemektedir. Sağlam ve Doğan (2013) yedinci sınıf öğrencilerinin de kelime kullanımında hataya düştükleri, "şey, işte" gibi ifadeleri çok kullandıkları tespit etmiştir. Yıldırım'ın (2020) yaptığı çalışmada Türkçe öğretmenleri, öğrencilerinde sınırlı kelimelerle konuşma ve tekrara düşme hatalarını tespit etmişlerdir. Araştırmada da benzer şekilde öğrenciler "ııı, eee" seslerini çok kullanmışlardır.

Uçgun (2007) iyi bir konuşmada el, yüz ve vücut hareketlerinden yararlandığını ifade etmiştir. Araştırmada öğrencilerin beden dilini yeterince kullanamadıkları bu nedenle konuşmalarını yeteri düzeyde destekleyemedikleri ortaya çıkmıştır. Göz teması kurma en çok zorlandıkları beden dili olmuştur. Öğrencilerin araştırma sürecindeki konuşma etkinliklerinde çok az göz teması kurdukları gözlemlenmiştir. Yine jest ve mimiklerini de yeterince kullanamadıkları görülmüştür. Konuşurken yapılmaması gereken ve dikkat dağıtan başka şeylerle uğraşmayı öğrencilerin sık yaptıkları ve konuşmanın içeriğiyle uyumlu tavırlar sergileyemedikleri tespit edilmiştir. Beden dilindeki genel olumsuzluğun aksine öğrenciler sallanma davranışını çok

sergilememişlerdir. Araştırmaya paralel olarak Kaya ve Bozkurt'un (2019) çalışmalarında da Türkçe öğretmenlerinden görüş belirtenlerin çoğu beden dilini yeterince etkin kullanamadıklarını ifade etmiştir. Yıldırım'ın (2020) yaptığı çalışmada Türkçe öğretmenlerine göre öğrenciler jest ve mimikler ile beden dilini kullanamamakta; göz teması kuramamaktadır. Araştırmadan farklı olarak Sağlam ve Doğan (2013) yedinci sınıflarla yaptığı çalışmada öğrencilerin jest ve mimiklerini kısmen de olsa kullanabildiğini belirtmişlerdir. Başaran ve Erdem'in (2009) öğretmen adaylarıyla yaptıkları ve Hamzadayı ve Dölek'in (2017) ise Türkçe öğretmenleriyle yaptığı çalışmada konuşma becerisini değerlendirirken beden diline dikkat ettiklerini vurgulamışlardır. Ancak Topçuoğlu Ünal ve Degeç (2012) yaptığı çalışmada öğrencilerin beden dilini yeterince kullanmamasının öğretmenler tarafından sorun olarak belirtildiğini dile getirmiştir.

Araştırma sonucunda öğrencilerin cümle bütünlüğünü sağlayamadıkları bu nedenle akıcı konuşamadıkları görülmüştür. Akıcılığı sağlayamama nedenleri arasında yavaş konuşma, cümlesi için uygun kelimeyi bulmaya çalışma, "eee, ıı" gibi sesleri sık kullanma, düzensiz nefes alma sayılabilir. Özellikle "eee, ıı" gibi sesler öğrenciler tarafından çokça kullanılmıştır. Araştırma sonucuna benzer olarak Sağlam ve Doğan (2013) yedinci sınıf öğrencilerinin hitaba "eee, ıı" gibi seslerle başladığını, öğrencilerin akıcı bir konuşmaya sahip olmadıkları için kelime tekrarı, hece uzatmalar yaptıkları belirtilmiştir. Demir ve İzci'nin (2015) yaptığı çalışmada da sınıf öğretmenleri öğrencilerde kelime tekrarıyla karşılaştıklarını ifade etmişlerdir. Akkaya'nın (2012) yaptığı çalışmada öğretmen adayları akıcı konuşamadıklarını ifade etmiş yine "eee, ıı" gibi sesleri çok kullandıklarını söylemişlerdir. Yıldırım (2020) da araştırmasında Türkçe öğretmenlerinin en çok tespit ettiği hatalardan birinin "asalak ses" olarak tabir edilen "ıı, eee" gibi sesleri kullanılması olduğunu söylemiştir. Bunun yanı sıra Hamzadayı ve Dölek (2017) yaptıkları çalışmada Türkçe öğretmenlerinin konuşmayı değerlendirirken akıcılığa, açıklık ve netliğe dikkat ettiklerini belirtmişler. Bu bağlamda öğretmenler bunu değerlendirmelerine alırken aynı hataları yapmaları da düşündürücü bir sonuçtur.

Araştırmada öğrencilerin seslerini yeteri düzeyde kullanamadıkları bundan dolayı da konuşmada istenilen etkiyi yaratamadıkları tespit edilmiştir. Bazı öğrencilerde söylenen anlaşılmamış ve cümlelerini tekrar etmeleri istenmiştir. Hamzadayı ve Dölek'in (2017) yaptığı çalışmada Türkçe öğretmenleri öğrencilerin konuşma becerilerini değerlendirirken sesini ayarlayabilmeyi önem olarak ikinci sırada ifade ederken, Başaran ve Erdem (2009) yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının işitilebilir konuşmayı değerlendirmede göz önünde bulunduklarını belirtmişlerdir. Yıldırım'ın (2020) yaptığı çalışmada Türkçe öğretmenlerine göre öğrencilerden bazıları sesini açık ve net kullanamamakta ve duyulamayacak kadar kısık bir sesle de konuşmaktadır. Bu araştırmada da benzer sonuçlar ortaya çıkmıştır.

Araştırmada öğrencilerin kelimeleri doğru anlamda kullandıkları ve olayları olay örgüsü içinde anlattıkları görülmüştür. Kelimeleri doğru anlamda kullanmaları Türkçeyi doğru ve özenli kullanma hedefine katkı sağlamaktadır. Olayları olay örgüsünde anlatmaları zihinlerinde öğeleri düzenleyebildiklerini göstermektedir. Hamzadayı ve Dölek'in (2017) çalışmasında Türkçe öğretmenleri öğrencilerin konuşma becerisini değerlendirirken öğrencilerin sözcükleri doğru ve yerinde kullanmasına, konuya hâkim olmasına ve düşüncelerini sırayla anlatabilmesine dikkat ettiklerini dile getirmişlerdir. Ancak bu çalışmada 1. sınıf öğrencilerinin konuşurken konu dışına çıkmada az da olsa hata yaptıkları ortaya çıkmıştır. Demir ve İzci'nin (2015) sınıf öğretmenleriyle yaptığı çalışmada öğrencilerde sık karşılaşılan konuşma hatasının ilgisiz konularda konuşma olduğu ifade edilmiştir. Yedinci sınıf öğrencileriyle ilgili bir çalışma yapan Sağlam ve Doğan (2013) verilen süreyi doldurmak isteyen öğrencilerin sürenin sonuna doğru konu dışına çıktıklarını gözlemlemiştir. Yıldırım'ın (2020) çalışmasında ortaokul

öğretmenleri, öğrencilerin konuşmasında konu dışına çıkma ve alakasız örnekler verme hatalarının olduğunu belirtmiştir. Bu araştırmada da benzer sonuçlar ortaya çıkmıştır.

Araştırmada öğrenciler genel olarak söz hakkı alarak konuşmuşlardır. Yine öğrencilerin arkadaşlarının sözünü kesmedikleri bu bağlamda da sınıf içi konuşma ve görgü kuralına uydukları söylenebilir. Ancak bazı öğrencilerde söz almadan konuşma davranışı da gözlemlenmiştir. Demir ve İzci'nin (2015) çalışmasında sınıf öğretmenleri, Topçuoğlu Ünal ve Degeç'in (2012) çalışmasında Türkçe öğretmenleri, öğrencilerin söz hakkı beklememesini konuşmada karşılaştıkları sorunlar olarak dile getirmişlerdir. Bu yönüyle araştırmanın bulgularıyla benzerlik göstermektedir.

Araştırmada kekemelik sorunu sadece bir öğrencide görülmüştür. Kekemelik öğrencinin konuşmasını ciddi oranda etkilememekle birlikte kekeleyiği zaman öğrenci konuşmasındaki akıcılığı sağlayamamakta ve cümlesini devam ettiremediğinden başka şeylerle uğraşmaktadır. Akkaya'nın (2012) çalışmasında öğretmen adayları topluluk karşısında konuşamamanın nedenleri arasında kekemeliği de saymışlardır.

Araştırma sonuçları doğrultusunda şu öneriler getirilmiştir:

- Konuşma hatalarına ilişkin öğretmenler öğrencileri gözlemlemeli ve hataların düzeltilmesine ilişkin öğretmenler farklı yöntem ve teknikler kullanmalıdır.
- Öğretmenler öğrencilerin konuşma hatalarını gidermede doğru modeller olmalıdır. Öğretmenler konuşmalarında “eee, ıı” gibi dolgu sesleri kullanmaktan kaçınmalı ve öğrencilerin kelime haznesinin gelişmesi için konuşmalarında farklı kelimeler kullanmalıdır.
- Öğrencilerin tonlama ve duraklama hatalarını gidermek için duygu yoğunluklu metinler (şiir vb.) okutulabilir, doğru nefes kullanımı, doğru duraklama ve işitilebilir bir sesle konuşmaları için ses ve nefes egzersizleri yaptırılabilir, beden dilini daha etkin kullanabilmeleri için drama, canlandırma gibi etkinlikler tasarlanabilir, konu dışına çıkmadan konuşmaları için hazırlıklı konuşmalar planlanabilir.
- Bu çalışmada 1. sınıf öğrencilerinin konuşma hatalarının belirlenmesine gidilmiştir. Farklı sınıf düzeylerinde konuşma hataları belirlenerek bu hataların giderilmesine yönelik deneysel ya da eylem araştırmaları gerçekleştirilebilir.

Etik Kurul İzin Bilgileri

Etik değerlendirme kurulu: İnönü Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Etik Kurulu Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma Etik Kurulu

Etik değerlendirme belgesinin tarihi: 28/03/2022

Etik değerlendirme belgesinin sayı numarası: 162121

Araştırmacıların Katkı Oranları Beyanı

Araştırmanın uygulama süreci birinci yazar tarafından gerçekleştirilmiştir. Bunun haricinde giriş, yöntem, bulgular ve sonuç kısımları iki yazar tarafından gerçekleştirilmiştir. Verilerin analizinde iki yazar da katkı getirmiştir.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Yazarların araştırma sürecine dair belirteceği bir destek ve teşekkür beyanı bulunmamaktadır.

Çatışma Beyanı

Yazarların araştırma ile ilgili bir çatışma beyanı bulunmamaktadır.

KAYNAKÇA

- Akkaya, A. (2012). Öğretmen Adaylarının Konuşma Sorunlarına İlişkin Görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 9(20). 405-420.
- Aykaç, M., & Çetinkaya, G. (2013). Yaratıcı Drama Etkinliklerinin Türkçe Öğretmen Adaylarının Konuşma Becerilerine Etkisi. *Turkish Studies*. 8(9). 671-682.
- Başaran, M., & Erdem, İ. (2009). Öğretmen Adaylarının Güzel Konuşma Becerisi ile İlgili Görüşleri Üzerine Bir Araştırma. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. 17(3). 743-754.
- Creswell, J. W. (2021). *Nitel Araştırma Yöntemleri Beş Yaklaşımına Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni* (çev. S. B. Demir & M. Bütün). Siyasal Kitabevi.
- Çerçi, A. (2015). Türkçe Öğretmenlerinin Öğrencilerin Konuşma Becerisini Ölçme ve Değerlendirmeye İlişkin Görüşleri. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*. 2(4). 186-204.
- Demir, O & İzci, E. (2015). İlkokul (4. Sınıf) Türkçe Dersi Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar ve Bu Sorunların Giderilmesine Yönelik Öğretmen Görüşleri. *Akademik Bakış Dergisi*. Mayıs-Haziran(49). 440-460.
- Duran, C. (2020). *Birleştirilmiş Sınıflı İlkokul 3. ve 4. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersinde Konuşma Becerilerinin Karikatürler Yoluyla Geliştirilmesi: Bir Eylem Araştırması*. Yüksek Lisans Tezi. Muğla Sıtkı Kocaman Üniversitesi, Muğla.
- Erdem, A., & Erdem M. (2015). Yapılandırmacı Karma Öğrenme Ortamlarının Dinleme ve Konuşma Becerilerine Etkisi. *İlköğretim Online*. 14(3). 1130-1148.
- Hamzadayı, E., & Dölek, O. (2017). Konuşma Becerisinin Değerlendirilmesinde Türkçe Öğretmenlerinin Yaklaşımları. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*. 3(3). 135-151.
- İşcan, A. (2015). İletişim, Konuşma ve Konuşmayla İlgili Temel Kavramlar. A. Şahin. (Editör). *Konuşma Eğitimi: Yöntem-Etkinlikler*. (s.1-27). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kansızoğlu, H. B. (2012). Konuşma Dili ve Yazı Dili Etkileşimi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 1(1). 217-235.
- Kasa Ayten, B., & Hatipoğlu, B. (2021). Türkçe Dersinde Konuşma Eğitimine İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri. *Journal of History School*. 14(53), 2467-2495. doi: 10.35233/oysa.1051710
- Katrancı, M. (2014). Öğretmen Adaylarının Konuşma Becerisine Yönelik Öz Yeterlik Algıları. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 3(2). 174-195.
- Kaya, Ö., & Bozkurt, B. Ü. (2019). Türkçe Öğretmenlerinin Konuşma Becerisi Yeterliklerine İlişkin Bir Durum Çalışması. *Cumhuriyet International Journal of Education*. 8(3). 670-691.
- Kıymaz, M. S., & Doyumgaç, İ. (2020). Türkçe öğretmeni adaylarının dinlediklerinden hareketle hazırlıksız konuşma başarıları: Karma yöntem araştırması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*. 8(4). 1049-1070. doi: 10.16916/aded.718809
- Kuru, O. (2013). *Akıcı Konuşma Problemi Yaşayan İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Konuşma Becerilerinin Geliştirilmesi*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kuru, O., & Güneş, F. (2017). Akıcı Konuşma Problemi Yaşayan İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Konuşma Becerilerinin Geliştirilmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 19(1). 33-47. doi: 10.17556/erziefd.290811
- MEB (2019). T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. 1-8. Sınıflar Türkçe Dersi Öğretim Programı. Ankara.

- Özbaşı, D. (2019). Örneklem Belirleme. K. Yılmaz ve R.S. Arık. (Editörler). *Eğitimde Araştırma Yöntemleri*. (s. 101-126). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Özdemir, S. (2017). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Konuşma Kaygılarını Gidermede Hazırlıklı Konuşmaların Rolü. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 18(1). 361-374. doi: 10.17240/aibuefd.2018.-360001
- Öztürk, Ö. (2017). *İlkokul 3. Sınıf Türkçe Dersinde Yaratıcı Drama Yönteminin Konuşma Becerilerini Geliştirmeye Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Bartın Üniversitesi, Bartın.
- Sağlam, Ö., & Doğan, Y. (2013). 7. Sınıf Öğrencilerinin Hazırlıksız Konuşma Becerileri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 10(24). 43-56.
- Taşkaya, S. M. (2021). Konuşma Öğretimi., M. Yılmaz. (Editör). Yeni Gelişmeler Işığında Türkçe Öğretimi. (s. 43-78). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Tekşan, K., & Çinpolat, E. (2018). Öğretmen Adaylarının Kitap Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutumları ve Konuşma Öz Yeterlik Algıları. *Turkish Studies*. 13(11). 1219-1236. doi: 10.7827/TurkishStudies.13400
- Temizkan, M. (2009). Akran değerlendirmenin konuşma becerisinin geliştirilmesi üzerindeki etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(12). 90-112.
- Topçuoğlu Ünal, F., & Degeç, H. (2012). Öğretmen Görüşlerine Göre Konuşma Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlar. *The Journal of Academic Social Science Studies*. 5(7). 735-750.
- Tüzemen, T., & Kardeş, M. N. (2017). Akademik Çelişki Tekniğinin 6. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Konuşma becerisine Etkisi ve Bazı Değişkenlerle İlişkisi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 14(1). 581-610.
- Ulu, H. (2019). Öğretmen Adaylarının Dinleme, Konuşma, Okuma ve Yazma Becerilerine İlişkin Metaforik Algıları. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 8(2). 272-314.
- Uçgun, D. (2007). Konuşma Eğitimini Etkileyen Faktörler. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 1(22). 59-67.
- Ürün Karahan, B. (2015). Türkçe Öğretmen Adaylarının Konuşma Eğitimine Yönelik Tutumları (Kars İli Örneği). *Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*. 2(1). 38-45.
- Yaşar, Z. (2017). *Kavram karikatürleriyle yapılan etkinliklerin ilkokul 3. Sınıf öğrencilerinin Konuşma becerilerine etkisi*. Yüksek lisans tezi, Bartın Üniversitesi, Bartın.
- Yıldırım, A., & Şimşek H. (2021). *Nitel Araştırma Yöntemleri*. (12. Basım). Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, N. (2020). Öğretmen Görüşlerine Göre Ortaokul Öğrencilerinin Konuşma Kusurları. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*. 8(2). 597-610. doi:10.16916/aded.689520