



İngilizce Konuşma Kaygısı Ölçeği'nin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

A Validity and Reliability Study of "English Speaking Anxiety Scale"

**Şenol ORAKCI**

Sınav Kaygısını Azaltmaya Yönelik Bir Psikoeğitim Programının Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Sınav Kaygısına Etkisi

The Effect of a Psycho-education Program to Reduce Examination Anxiety for Eighth Grade Students

**Hulisi GENÇ, Mustafa KUTLU**

İlkokullar için Kısaltılmış Okul İklimi Ölçeğinin Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

The Validity and Reliability Study of the Abbreviated School Climate Survey's Turkish Version for Elementary Schools

**Mehmet Akif SÖZER, Ferat YILMAZ, Başak KASA AYTEN**

Sosyal Bilgiler Derslerinde Değişim ve Sürekliliğin Algılanmasında Görsel Okumanın Etkililiği: Bir Eylem Araştırması

The Efficiency of Visual Literacy in terms of Understanding "Change and Continuity" in Social Studies Courses: An Action Research

**Yücel KABAPINAR, Ahmet SAĞLAMGÖNCÜ**

Sporun Yaşam Becerilerine Etkisi Ölçeğinin Türk Kültürüne Uyarlanması

Adaptation of Life Skills Scale for Sports into the Turkish Culture

**Serkan DÜZ, Mahmut AÇAK**

Yetişkin Eğitimindeki Kursiyerlerin Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri

Lifelong Learning Competencies of Trainees in Adult Education

**Narmina BABANLI, Recep Cengiz AKÇAY**



### Owner

On Behalf of İnönü University  
Graduate School of Education  
Assoc. Prof. Dr. Niyazi ÖZER

### Editor in Chief

Assoc. Prof. Dr. Niyazi ÖZER

### Editors

Res. Asst. Metin KIRBAÇ  
Res. Asst. Onur BALI

### Advisory Board

Assoc. Prof. Dr. Niyazi ÖZER  
Prof. Dr. Ahmet KARA  
Asst. Prof. Dr. Betül KARAGÖZ  
Prof. Dr. Burhanettin DÖNMEZ  
Prof. Cemal YURGA  
Prof. Dr. Hasan KAVRUK  
Prof. Dr. Feridon MERTER  
Prof. Dr. Bilal ALTAY  
Asst. Prof. Dr. Metin KAPIDERE

### Language Editor

Asst. Prof. Dr. Bahar DOĞAN  
Res. Asst. Onur BALI

### Design

Res. Asst. Metin KIRBAÇ

### Contact

İnönü University Graduate School of  
Education 44280 - MALATYA /  
TURKEY  
Phone: +90 422 377 44 77  
Fax: +90 422 341 05 06  
Web: <http://dergipark.gov.tr/inujgse>

### Abstracted & Indexed in

I2OR  
Türk Eğitim İndeksi  
DRJI  
ResearchBib  
JournalTOCS  
Journal Factor

### International Scientific Board

Abdurrahman GÜZEL, Başkent University - Turkey  
Akmatali ALİMBEKOV, Kyrgyz-Turkish Manas University - Kyrgyzstan  
Alim KAYA, Mersin University - Turkey  
Ayperri SİĞİRTMAÇ, Çukurova University - Turkey  
Bilal GENÇ, İnönü University - Turkey  
Burhanettin DÖNMEZ, İnönü University - Turkey  
Coşkun BAYRAK, Anadolu University - Turkey  
Dilek İNAL, İstanbul University - Turkey  
Eman AL-ZBOON, Hashemite University - Jordan  
Gürer GÜLSEVİN, İnönü University - Turkey  
Halil IŞIK, Van Yüzüncü Yıl University - Turkey  
Hüseyin KIRAN, Pamukkale University - Turkey  
Iuliana MARCHİS, Babeş-Bolyai University - Romania  
İmam Bakır ARABACI, Fırat University - Turkey  
Kakoma LUNETTA, University of Johannesburg - Republic of South Africa  
Khalid ARAR, The Center for Academic Studies, Israil  
Meral ATICI, Çukurova University - Turkey  
Mesut AYDIN, İnönü University - Turkey  
Mualla AKSU, Akdeniz University - Turkey  
Mukadder BOYDAK ÖZAN, Fırat University - Turkey  
Murat TUNCER, Fırat University - Turkey  
Mustafa BALOĞLU, Hacettepe University - Turkey  
Mustafa KUTLU, İnönü University - Turkey  
Mustafa Serdar KÖKSAL, Hacettepe University - Turkey  
Nesrin SİS, İnönü University - Turkey  
Nevzat BAYRİ, İnönü University - Turkey  
Olgun Adem KAYA, İnönü University - Turkey  
Osman TİTREK, Sakarya University - Turkey  
Ozan Deniz YALÇINKAYA, Dicle University - Turkey  
Özcan SEZER, İnönü University - Turkey  
Recep DÜNDAR, İnönü University - Turkey  
Ruhan KARADAĞ, Adıyaman University - Turkey  
Sadegül AKBABA ALTUN, Başkent University - Turkey  
Selma YEL, Gazi University - Turkey  
Serap NAZLI, Ankara University - Turkey  
Sibel KAHRAMAN, İnönü University - Turkey  
Songül TAŞ, İnönü University - Turkey  
Songül TÜMKAYA, Çukurova University - Turkey  
Süleyman DOĞAN, Ege University - Turkey  
Süleyman Nihat ŞAD, İnönü University - Turkey  
Tuncer CAN, İstanbul University - Turkey  
Turan SAĞER, Yıldız Technical University - Turkey  
Yaşare AKTAŞ ARNAS, Çukurova University - Turkey  
Zaid AL-SHAMMARİ, Kuwait University - Kuwait  
Zülfü DEMİRTAŞ, Fırat University - Turkey



## İÇİNDEKİLER / TABLE OF CONTENTS

- İngilizce Konuşma Kaygısı Ölçeği'nin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması  
A Validity and Reliability Study of "English Speaking Anxiety Scale" **1 - 18**  
**Şenol ORAKCI**
- Sınav Kaygısını Azaltmaya Yönelik Bir Psikoeğitim Programının Sekizinci Sınıf  
Öğrencilerinin Sınav Kaygısına Etkisi  
The Effect of a Psycho-education Program to Reduce Examination Anxiety for Eighth  
Grade Students **19 - 30**  
**Hulisi GENÇ, Mustafa KUTLU**
- İlkokullar için Kısaltılmış Okul İklimi Ölçeğinin Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirlik  
Çalışması  
The Validity and Reliability Study of the Abbreviated School Climate Survey's Turkish  
Version for Elementary Schools **31 - 47**  
**Mehmet Akif SÖZER, Ferat YILMAZ, Başak KASA AYTEN**
- Sosyal Bilgiler Derslerinde Değişim ve Sürekliliğin Algılanmasında Görsel Okumanın  
Etkililiği: Bir Eylem Araştırması  
The Efficiency of Visual Literacy in terms of Understanding "Change and Continuity" in  
Social Studies Courses: An Action Research **48 - 73**  
**Yücel KABAPINAR, Ahmet SAĞLAMGÖNCÜ**
- Sporun Yaşam Becerilerine Etkisi Ölçeğinin Türk Kültürüne Uyarlanması  
Adaptation of Life Skills Scale for Sports into the Turkish Culture **74 - 86**  
**Serkan DÜZ, Mahmut AÇAK**
- Yetişkin Eğitimindeki Kursiyerlerin Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri  
Lifelong Learning Competencies of Trainees in Adult Education **87 - 104**  
**Narmina BABANLI, Recep Cengiz AKÇAY**
- Yerel Coğrafya ve Öğretimi **105 - 130**  
**Galip ÖNER**



## A Validity and Reliability Study of “English Speaking Anxiety Scale”

Şenol ORAKCI

National Education Ministry, TURKEY

### Article History

Submitted: 08.01.2018

Accepted: 02.03.2018

Published Online: 15.03.2018

### Keywords

English Speaking Skills

Anxiety

Scale Development

Validity and Reliability

### Abstract

**Purpose:** The purpose of the study is to develop a scale of “English Speaking Anxiety” for determining 7<sup>th</sup> grade students’ anxiety levels towards speaking skills in English as a target language.

**Design & Methodology:** This study is a descriptive study that aims to develop a scale for determining the level of students’ speaking anxiety. In addition, how to develop it and the psychometric properties (validity-reliability) of this scale were also examined by the researcher. Two groups were used for this study. They were “Exploratory Factor Analysis and Reliability Group” and “Confirmatory Factor Analysis Group”. “Exploratory Factor Analysis and Reliability Group” consists of 372 7th grade students “Confirmatory Factor Analysis Group” consists of 402 7th grade students.

**Findings:** Exploratory factor analysis was carried out to examine construct validity of “English Speaking Anxiety Scale”. In order to determine the validity and reliability of the scale, Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) test, Bartlett Sphericity test, Varimax rotation, Cronbach alpha reliability coefficient, and confirmatory factor analysis were used. When the findings of the study are analyzed, it has been determined that the scale consists of 16 items and it has a structure composed of two factors. The study showed that “English Speaking Anxiety Scale” is a valid and reliable tool. The results of exploratory factor analysis obtained show that item-total correlations are between 0.387 and 0.794. The variance explained is 67% and this value is considered acceptable for the scale development studies in social sciences (Büyüköztürk, 2013). It has been seen in the exploratory factor analysis that the scale revealed two factors.

**Implications & Suggestions:** The study results showed that this scale was an appropriate instrument to evaluate level of 7<sup>th</sup> grade students’ speaking anxiety. This scale can be used for measurement of the students’ speaking anxiety in English.



DOI: 10.29129/inujse.375916

## İngilizce Konuşma Kaygısı Ölçeği'nin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Şenol ORAKCI

Milli Eğitim Bakanlığı, TÜRKİYE

### Makale Geçmişi

Geliş: 08.01.2018

Kabul: 02.03.2018

Online Yayın: 15.03.2018

### Anahtar Sözcükler

İngilizce Konuşma Becerisi  
Kaygı  
Ölçek Geliştirme  
Geçerlik ve Güvenirlik

### Öz

**Amaç:** Bu çalışmada, 7. sınıf öğrencilerinin İngilizce konuşma kaygı düzeylerini ortaya çıkaracak "İngilizce Konuşma Kaygısı Ölçeği"nin teknik özelliklerinin (geçerlik ve güvenirlik) belirlenmesi amaçlanmıştır.

**Yöntem:** Araştırma betimsel türde bir çalışmadır. Araştırma kapsamında, 7. sınıf öğrencilerinin İngilizce konuşma kaygılarını belirleyecek bir ölçek geliştirilerek deneme uygulaması yapılması ve ölçeğin teknik özelliklerinin (geçerlik ve güvenirlik) betimlenmesi esas alınmıştır. Ölçek geliştirme çalışması toplamda iki grup ile yürütülmüştür. Bunlar: "Açıklayıcı Faktör Analizi ve Güvenirlik Hesaplama Grubu" ve "Doğrulamalı Faktör Analizi Grubu"dur. Açıklayıcı Faktör Analizi ve Güvenirlik Hesaplama Grubu" çalışmada "İngilizce Konuşma Kaygısı Ölçeği"nin teknik özelliklerinden yapı geçerliği ve güvenirliliğini belirlemek amacıyla toplam 372 yedinci sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Geliştirilen "İngilizce Konuşma Kaygısı Ölçeği"nin belirlenen yapısının (açıklayıcı faktör analizi sonucunda) doğrulanıp doğrulanmadığının belirlenmesi için oluşturulan "Doğrulamalı Faktör Analizi Grubu" ise toplam 402 yedinci sınıf öğrencisinden oluşmaktadır.

**Bulgular:** İngilizce Konuşma Kaygısı Ölçeği'nin geçerliğini ve güvenirliliğini belirleyebilmek için Kaiser–Meyer–Olkin (KMO) test, Bartlett Sphericity test, varimax eksen döndürmesi (rotation), Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı, doğrulamalı faktör analizi gibi teknikler kullanılmıştır. Analizler sonucunda, ölçeğin 16 maddeden ve iki faktörden oluşan bir yapıya sahip olduğu görülmüştür. Araştırma, "İngilizce Konuşma Kaygısı Ölçeği"nin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermiştir. Ölçekte yer alan maddeleri madde–toplam korelasyonları 0.387 ile 0.794 arasında değişmektedir. Varimax eksen döndürmesi işlemi sonucunda oluşan iki faktörün öğrencilerin konuşma becerilerine ilişkin kaygı düzeyini belirleme değişkeninde açıkladığı varyans % 67'dir. Bu değer sosyal bilimlerde ölçek geliştirme çalışmalarında kabul edilir düzeyin üzerinde bir değerdir.

**Sonuçlar ve Öneriler:** İngilizce Konuşma Kaygısı Ölçeği'nin, İngilizce konuşma becerilerine yönelik diğer veri toplama araçlarıyla birlikte kullanılması ve elde edilen verilerin bir arada yorumlanması hem çalışmanın gücünün artması hem de İngilizce Konuşma Kaygısı Ölçeği'nin gelişim sürecine katkı sağlaması bakımından önerilir.



## GİRİŞ

Hedef dil İngilizcede etkili iletişim becerilerine sahip olabilmeye yönelik gittikçe artan ihtiyaç, İngilizceyi öğrenenler arasında iyi derecede İngilizce eğitimi almak için büyük bir talebi beraberinde getirmiştir. Bu bağlamda hedef dil olarak İngilizce öğrenmenin vazgeçilmez ve önemli unsurlarından biri, iyi bir konuşma yeteneğine sahip olmak olmuştur. Aslında, ikinci bir dili ya da yabancı bir dili konuşmayı öğrenmek herhangi bir bireyin hayatında bir değişim ve inovasyon dönemi başlatabileceğinden, hedef dil olarak İngilizceyi öğrenenler konuşma becerilerini başarı için önemli bir kriter olarak görme eğilimindedir (Mahmoodzadeh, 2012). Nitekim, yabancı dil öğretiminde genel amaçlardan en önemlisi öğrencilerin öğrendikleri dili etkili, akıcı ve anlaşılır biçimde konuşabilmesidir.

İngilizce öğretiminde dört temel dil becerisinden biri olan konuşma, üretime dayalı bir dil becerisi olup öğrencilerin İngilizcede iletişimi nasıl kurduğu ve kullandığı konusuna odaklanmaktadır (Richard, 2008). Kayı'ya (2006) göre konuşma becerisi, birinin fikirlerini temsil eden bazı kelimeleri üretmesi anlamına gelmektedir. Bu, çeşitli bağlamlarda sözel ve sözsüz sembollerin kullanılması yoluyla anlam oluşturma ve paylaşma sürecidir. Juhana (2012) yapmış olduğu araştırmasında öğrencilerin hedef dilde konuşma becerisini engelleyen faktörlerden bahsetmiştir. Bunlar; hata korkusu, utangaçlık, kaygı, güven eksikliği ve motivasyon eksikliği gibi psikolojik faktörlerdir. Bunlar arasında kaygının konuşma becerisi üzerinde önemli bir etkisi vardır. Spielberger (1983) kaygıyı, sinir sisteminin uyarılmasıyla ilişkili gerginlik, endişe, sinirlilik gibi öznel his durumu olarak tanımlamaktadır. Pappamihiel (2002) ise kaygının genellikle öz yeterliğe ilişkin korkularla ve durumların tehdit edici olarak değerlendirilmesi ile ilgili olduğunu ifade etmektedir. Brown (2000) ise kaygıyı, huzursuzluk, hayal kırıklığı, kendinden şüphe, korku veya endişe duyguları ile ilişkili olduğunu belirtmektedir.

Genel olarak yabancı dil öğrenmeyi, spesifik olarak ise konuşma becerisini etkileyen ve çeşitli duyuşsal faktörler arasında sayılan kaygı, öğrencilerin genellikle yabancı dilde kullanmaları gereken sözlü üretimi etkileyen önemli bir faktör olarak görülmektedir. Konuşma kaygısı, öğrencilerin konuşma derslerine katılmada isteksiz olmalarının yanında, öğrencilerin düşük performansı ve başarısı gibi çeşitli olguların sebebi olarak da görülmektedir. Konuşma kaygısı sergileyen yabancı dil öğrencileri, hedef dilde konuşma performansı gerçekleştirmek zorunda olduklarında kendilerini rahat hissetmezler. Sonuç olarak, iletişim becerilerini geliştirme şansından ziyade, sınıfın önünde konuşmayı tehdit olarak görüp sessizce kalmayı tercih ederler (Melouah, 2013). Yabancı dil öğrencilerini etkileyen duyuşsal faktörler arasında kaygı, gerçekte yabancı dil öğrenimi üzerindeki yaygın etkileri nedeniyle en dikkat çeken faktörlerden biri olarak görülmektedir (Idri, 2012).

Horwitz, Horwitz, Cope (1986) yabancı dil kaygısını, öğrenme sürecinin benzersizliğinden kaynaklanan dil derslerinde bireyin öğrenmeye ilişkin kendini algılama, inanç, duygu ve davranışlarından oluşan ayrı bir karmaşık bileşen olarak tanımlamaktadır. Oxford (1991) ciddi kaygıların benlik saygısı, kendine güven ve risk alma becerisi ile ilgili diğer sorunlara neden olabileceğini ve nihayetinde yabancı dildeki yeterliliği engellediğini belirtmiştir. Diğer taraftan düşük düzeyde dil öğrenme kaygısının, hedef dilde daha iyi performansa neden olduğu, yabancı dil başarı ve performansında en etkili faktörlerden biri olduğu öne sürülmüştür (Horwitz, 2001).

Yabancı dil kaygısı üzerine yapılan çalışmaları, genel olarak dil öğrenmede kaygının rolü, sebepleri ve bununla başa çıkma yolu ile ilgilidir (Aida, 1994; Brown, 1974; Horwitz, Horwitz ve Cope, 1986; Idri, 2012; Krashen, 1985; Oxford, 1999). Birçok çalışmada ise, yabancı dilde konuşma becerilerinde kaygının rolü

ele alınmıştır (Cheng, Horwitz ve Schallert, 1999; Fang-peng ve Dong, 2010; Gregersen ve Horwitz, 2002; Kitano, 2001; Liu, 2007; Subaşı, 2010; Tsiplakides ve Keramida, 2009).

### ***Araştırmanın Amacı ve Önemi***

Literatür taraması sonucu, İngilizce konuşma kaygısını belirlemeye yönelik olarak yapılmış olan bazı ölçek geliştirme ve uyarlama çalışmaları mevcut olmasına rağmen, söz konusu ölçekler yabancı kaynaklı olup Türkçeye uyarlanmıştır (Horwitz, Horwitz ve Cope, 1986; Phillips, 1992; Saito, Horwitz ve Garza, 1999; Scovel, 1991; Young, 1990). Ölçeğin hem dilsel hem de kültürel yönden yapısal eşdeğerliğinin sağlanması, çevirinin olabildiğince aslına uygun olması ölçek uyarlamanın en önemli zorluklarını oluşturmaktadır. Ayrıca uluslararası karşılaştırmalar haricinde yeni bir ölçek geliştirmek hem daha kolay, hem de daha uygun olmaktadır (Hambleton ve Patsula, 1999). Bu nedenle bu çalışmada yeni bir ölçek geliştirmenin hem daha kolay hem de daha uygun olabileceği düşünülmüş olup alandaki önemli bir boşluğu dolduracağı gerekçesi ile İngilizce konuşma kaygısı ölçeğinin geliştirilmesine karar verilmiştir. Öğrencilerin İngilizce konuşma kaygı düzeylerini ortaya çıkarmayı amaçlayan bu çalışmanın, geçerli ve güvenilir bir ölçek sunması ve bu konuda yapılacak olan diğer araştırmalara da öncülük etmesi beklenmektedir.

Bu çalışmada, 7 sınıf öğrencilerinin İngilizce konuşma kaygı düzeylerini ortaya çıkaracak "İngilizce Konuşma Kaygısı Ölçeği"nin teknik özelliklerinin (geçerlik ve güvenirlilik) belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaca ulaşılabilmesi için aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. İngilizce Konuşma Kaygısı Ölçeği'nin açıklayıcı faktör analizi sonuçları nedir?
2. İngilizce Konuşma Kaygısı Ölçeği'nin doğrulayıcı faktör analizi sonuçları nedir?
3. İngilizce Konuşma Kaygısı Ölçeği'nin güvenirlilik testi sonuçları nedir?

## YÖNTEM

### Desen

Araştırma betimsel türde bir araştırmadır. Araştırma kapsamında, 7. sınıf öğrencilerinin İngilizce konuşma kaygılarını belirleyecek bir ölçek geliştirilerek deneme uygulaması yapılması ve ölçeğin teknik özelliklerinin (geçerlik ve güvenirlilik) betimlenmesi esas alınmıştır.

### Araştırma Grupları

Araştırma gruplarının büyüklüğü belirlenirken, Tabachnick ve Fidell'in (2007) faktör analizi için verdiği ölçütler dikkate alınmıştır. Bu ölçütlere göre faktör analizi için 300 kişi "iyi", 500 kişi "çok iyi" ve 1000 kişi "mükemmel" olarak değerlendirilmektedir. Bu araştırmada söz konusu örneklem büyüklükleri dikkate alınmış olup iki farklı gruba çalışma yapılmıştır.

### Araştırma Grupları

Araştırmada 7. sınıf öğrencilerinin İngilizce konuşma kaygılarını belirleyebilmek için geliştirilen İngilizce Konuşma Kaygısı Ölçeği'nin teknik özelliklerinden yapı geçerliği ve güvenirliliğini belirlemek amacıyla veri toplanan gruptur. Bu grup Ankara ilinde, sosyoekonomik bakımdan birbirinden farklı dört ilçede yer alan 7. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır (İnsani Gelişme Türkiye Kamuoyu Araştırması Raporu, 2017). Bu grupta toplam 372 yedinci sınıf öğrencisi yer almıştır. Grup oluşturulurken öğrencilerin cinsiyet bakımından da dağılımının dengeli olmasına dikkat edilmiştir. Bu gruptan veriler 2017 yılı Eylül ayı 4. haftasında toplanmıştır. Bu gruba ilişkin veriler aşağıda Tablo 1'de ayrıntılı olarak verilmiştir.

Tablo 1

#### Açıklayıcı Faktör Analizi Grubu

Grup	Frekans (n)	Yüzde (%)
Çankaya	127	34
Yenimahalle	98	26
Altındağ	77	21
Mamak	70	19
Toplam	120	100

Ayrıca açıklayıcı faktör analizi grubunda yer alan toplam 372 yedinci sınıf öğrencisinin 205'i (% 55) erkek; 167'si (% 45) kız öğrenciden oluşmaktadır.

#### Doğrulamalı Faktör Analizi Grubu

Geliştirilen İngilizce Konuşma Kaygısı Ölçeği'nin ortaya konulan yapısının (açıklayıcı faktör analizi sonucunda) doğrulanıp doğrulanmadığının belirlenmesi için oluşturulan gruptur. Bu grup Ankara ilinde, sosyoekonomik bakımdan birbirinden farklı dört ilçede yer alan 7. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Bu grupta toplam 402 yedinci sınıf öğrencisi yer almıştır. Grup oluşturulurken öğrencilerin cinsiyet bakımından da dağılımının dengeli olmasına dikkat edilmiştir. Bu gruptan veriler 2017 yılı Aralık ayı 3. haftasında toplanmıştır. Bu gruba ilişkin veriler aşağıda Tablo 2'de ayrıntılı olarak verilmiştir.



Tablo 2

*Doğrulamalı Faktör Analizi Grubu*

Grup	Frekans (n)	Yüzde (%)
Çankaya	132	35
Yenimahalle	117	31
Altındağ	81	21
Mamak	72	19
Toplam	120	100

Ayrıca doğrulamalı faktör analizi grubunda yer alan toplam 402 yedinci sınıf öğrencisinin 208'i (% 52) erkek; 194'ü (% 48) kız öğrenciden oluşmaktadır.

**Ölçek Geliştirme Süreci**

Alan yazında ölçek geliştirmenin belirli aşamaları takip etmesi gerektiği belirtilmiştir. Bu araştırma süresince ölçek geliştirme sürecinde sıralanan aşağıdaki sıralamaya olabildiğince uyulmaya çalışılmıştır (Cohen ve Swerdlik, 2013; Crocker ve Algina, 1986; DeVellis, 2014; Seçer, 2015; Şeker ve Gençdoğan, 2014). Bu aşamalar sırasıyla şöyledir:

**1. Ölçeğin amacını belirleme, kimlere, neden uygulanacağını saptama**

7. sınıf öğrencilerin İngilizce konuşma becerisine yönelik kaygı düzeylerini görebilmek amacıyla bir ölçek geliştirmek amaçlanmıştır.

**2. Ölçeğin kapsamına ve içeriğine karar verme**

Ölçeğin kapsamının ve içeriğinin yabancı dil olarak İngilizcede konuşma becerisine ilişkin kaygı bağlamında sınırlandırılmasına karar verilmiştir.

**3. Belirlenen kapsam ve içerik doğrultusunda madde yazma**

İlgili alan yazın taranarak 21 madde yazılmıştır. Maddeler Likert tipi "kesinlikle katılmıyorum, katılmıyorum, kısmen katılıyorum, katılıyorum ve kesinlikle katılıyorum" şekilde yapılandırılmıştır.

**4. Madde kontrolü ve ölçek formu oluşturma**

Hazırlanan maddeler alan uzmanı, ölçme ve değerlendirme alanında uzman kişilerin denetiminden geçirilmiştir. Anlatımı açık ve anlaşılır olduğu düşünülen 21 madde ölçek formu biçimine getirilmiştir.

**5. Maddelerin puanlama yöntemi ve verilerin analiz yöntemini belirleme**

Maddeler analize alınabilmesi için "kesinlikle katılmıyorum" seçeneği bir puan, "kesinlikle katılıyorum" seçeneği beş puan olacak şekilde derecelendirilerek sayısal hale getirilmiştir. Veriler üzerinden yapı geçerliği kanıtı elde edebilmek için açıklayıcı faktör analizi, yapının doğrulanıp doğrulanmadığını belirleyebilmek için doğrulamalı faktör analizi ve iç tutarlık kanıtı sağlamaya yönelik Cronbach Alpha güvenirlilik analizi yapılmıştır.

**6. Ölçeğin, ölçek geliştirme grubunda uygulanma**

Deneme uygulaması için hazırlanmış ölçek 372 7. Sınıf öğrencisinden oluşan açıklayıcı faktör analizi grubunda uygulanmıştır. Uygulama sonucunda faktör analizi yapılmış ve 16 maddeden oluşan nihai ölçek formu elde edilmiştir. İki faktörlü 16 maddelik bu ölçeğin yapısının doğrulanıp doğrulanmadığı ise 402 7. Sınıf öğrencisinden oluşan doğrulamalı faktör analizi grubu uygulamasından elde edilen verilerle kanıtlanmıştır.

### Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada İngilizce Konuşma Kaygısı Ölçeği'ni geliştirmek için öncelikle alanyazın okunmuş olup alanda çalışan üç uzmanın (bir uzman İngilizce öğretimi alanında Yrd. Doç. Dr., iki uzman ise ölçme ve değerlendirme alanında Doç. Dr. unvanlı) görüşleri doğrultusunda maddeler hazırlanmıştır. Deneme uygulaması öncesi ölçekte 21 madde yer almıştır. Bu maddeler “kesinlikle katılmıyorum, katılmıyorum, kısmen katılıyorum, katılıyorum ve kesinlikle katılıyorum” yapısı gösteren 5 dereceli likert tarzda yapılandırılmıştır. Ölçeğin geçerlik ve güvenirlikle ilgili analizlerinin detayları bulgular bölümünde aktarılmıştır. Analiz sonucunda ölçekten 5 madde çıkarılmıştır. Nihai formunda ölçekte 16 madde kalmıştır. 16 madde iki alt boyutta yer almıştır. Ölçekte kalan maddeler, oluşturduğu alt boyutlar ve özellikleri Tablo 3'te özetlenmiştir.

Tablo 3

#### Alt Boyutlar, Maddeleri ve Özellikleri

Alt Boyut	Maddeler	Alınabilecek en yüksek puan	Alınabilecek en düşük puan
İngilizce Konuşma Kaygısı Birinci Boyut	1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10	45	9
İngilizce Konuşma Kaygısı İkinci Boyut	6, 11, 12, 14, 15, 16, 17	35	7

### Verilerin Analizi

Elde edilen veriler IBM–SPSS 22 ve LISREL 8.8 Programlarına aktarılmıştır. İngilizce Konuşma Kaygısı Ölçeği'nin geçerliğini ve güvenirliğini belirleyebilmek için Kaiser–Meyer–Olkin (KMO) test, Bartlett Sphericity test, varimax eksen döndürmesi (rotation), Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı, doğrulayıcı faktör analizi gibi teknikler kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2013; Özdamar, 2013). Uygulanan analizlerin ayrıntılarına "bulgular" bölümünde yer verilmiştir.

## BULGULAR

### *Yapı Geçerliliğine (Açıklayıcı Faktör Analizi) İlişkin Bulgular*

İngilizce Konuşma Kaygısı Ölçeği'nin yapı geçerliği temel bileşenler analizi kullanılarak belirlenmiştir. Temel bileşenler analizinde veri dosyasının faktör analizine alınması için uygun olup olmadığını belirleyen Kaiser–Meyer–Olkin (KMO) testi, yine aynı konuda bilgi veren Bartlett Sphericity test yapılmaktadır. Temel bileşenler analizinde faktör yapılarını daha iyi ortaya koymak için varimax eksen döndürme yöntemi kullanılmıştır. Yapılan bu analizlerin ayrıntıları aşağıdaki gibidir:

1. Ölçeğin KMO değeri .89 bulunmuştur. Bu değer en az .50'nin üzerinde olması veri setinin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir.
2. Bartlett Testi sonucu ise [ $X^2= 2093.965$ ;  $sd=87$ ,  $p<.01$ ] bulunmuştur. Bartlett testi sonucunda elde edilen anlamlılık değerinin anlamlı çıkması, faktör analizinin yapılabileceğini göstermektedir.

İngilizce Konuşma Kaygısı Ölçeği'nin temel bileşenler analizi yöntemi kullanılarak yapılan açıklayıcı faktör analizi sonucunda, 13 ve 18 numaralı maddelerin birden çok faktörde yüksek korelasyon gösterdiği belirlenmiştir (Özdamar, 2013). Bu nedenle bu iki maddenin ölçekten çıkartılmasına karar verilmiştir. Ayrıca faktör analizi öncesinde madde toplam korelasyonları incelenmiştir. Madde toplam korelasyonları 0,300'ün altında olan ve ölçeğe çok az katkı sağlayan 19, 20, ve 21. maddeler ölçekten çıkarılmıştır (Büyüköztürk, 2013; Özdamar, 2013). Kalan maddelere ilişkin faktör yük değerlerinin .432 ile .829 arasında değiştiği görülmektedir. Madde–toplam korelasyonları ise .387 ile .794 arasında değişmektedir. Varimax eksen döndürmesi işlemi sonucunda oluşan iki faktörün öğrencilerin konuşma becerilerine ilişkin kaygı düzeyini belirleme değişkeninde açıkladığı varyans %67'dir.

Ölçekte yer alan 16 maddeye ilişkin madde faktör yük değerleri, madde toplam korelasyonlarına ilişkin istatistik bilgileri Tablo 4'te özetlenmiştir.

Tablo 4

*Faktör Analizi Birincil Faktör Yük Değerleri ve Madde Toplam Korelasyon Sonuçları*

Madde No	Varyansın Kaynağı	Madde-Toplam Korelasyonu	Döndürme Sonucu Faktörlerdeki Madde Yük Değerleri
M1	Faktör 1	.472	.432
M2	Faktör 1	.582	.759
M3	Faktör 1	.623	.768
M4	Faktör 1	.568	.677
M5	Faktör 1	.387	.569
M7	Faktör 1	.429	.558
M8	Faktör 1	.493	.829
M9	Faktör 1	.473	.498
M10	Faktör 1	.554	.792
M6	Faktör 2	.529	.659

M11	Faktör 2	.794	.495
M12	Faktör 2	.571	.728
M14	Faktör 2	.395	.682
M15	Faktör 2	.471	.689
M16	Faktör 2	.525	.782
M17	Faktör 2	.394	.587

KMO = .895

Bartlett Sphericity ( $\chi^2$ ) = 2093.965; sd=87, p<.01

Birinci Faktörün Açıkladığı Varyans = % 37.789

İkinci Faktörün Açıkladığı Varyans = % 29.543

İki Faktörün Birlikte Açıkladığı Varyans = % 67.332

Tablo 4 incelendiğinde, açıklayıcı faktör analizi sonucunda ölçekte kalan maddelerin faktör yüklerinin .432'nin altına, madde toplam korelasyonlarının ise .387'nin altına düşmediği belirlenmiştir. Açıklanan varyans ise % 67'dür. Bu değer sosyal bilimlerde ölçek geliştirme çalışmalarında kabul edilir düzeyin üzerinde bir değerdir (Büyüköztürk, 2003). Tablo 5'te ölçekte kalan maddelere ait anti-image değerleri gösterilmiştir.

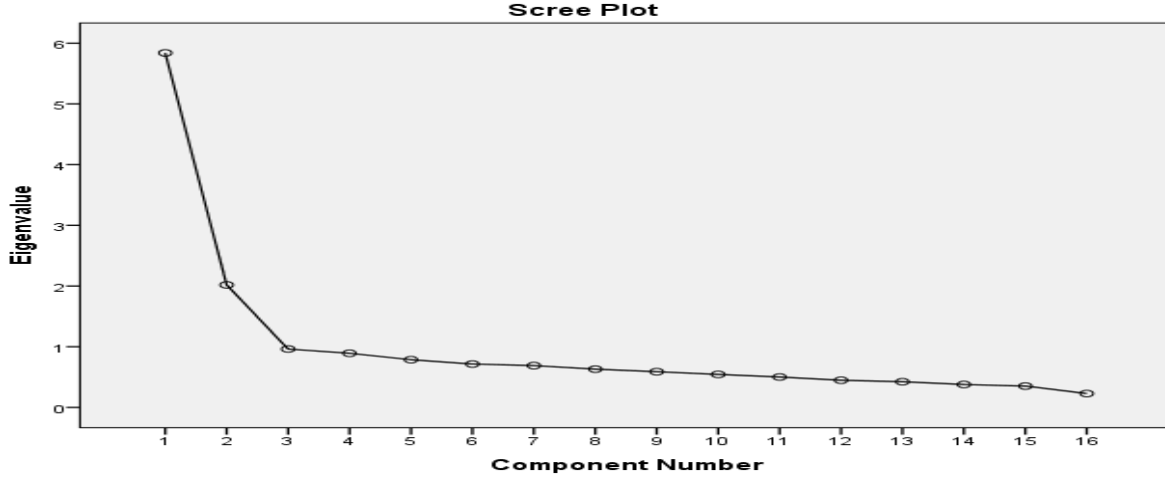
Tablo 5

*Maddelerin Anti-image Korelasyon Değerleri*

Madde	Anti-image Korelasyon
M1	.923
M2	.926
M3	.914
M4	.943
M5	.921
M6	.975
M7	.923
M8	.912
M9	.937
M10	.924
M11	.951
M12	.969
M14	.929
M15	.933
M16	.978
M17	.949

Yukarıda yer alan Tablo 5 incelendiğinde, maddelerin anti-image korelasyon değerlerinin 0.912 ile 0.978 arasında değiştiği belirlenmiştir. Ölçekte kalan maddelerin hiçbirinin anti-image değeri 0.50'nin altında değildir. Bu, maddelerin yük değerlerinin faktör yapısına katkılarının yüksek olduğunu göstermektedir.

Açıklayıcı faktör analizinde, ölçekte alt boyutlar olup olmadığı, alt boyutlar var ise hangi maddelerin hangi alt boyutlar altında toplandığına karar verebilmek için veri setine "Varimax" eksen döndürme yöntemi uygulanmıştır (Büyüköztürk, 2003; Özdamar, 2013). Uygulanan "Varimax" eksen döndürmesi sonucunda ölçekte iki faktör (boyut) olduğu belirlenmiştir. Aşağıda Şekil 1'de verilmiş olan "scree plot" grafiği de ölçekte iki boyut olduğunu doğrulamaktadır.



Şekil 1. Ölçeğe İlişkin Scree Plot

Şekil 1'deki Scree Plot grafiği incelendiğinde 2. faktörden (boyut) sonra grafikte yatay eksen düz bir seyrin başladığı görülebilir. Bu durum ölçeğin 2 boyutlu olduğunun bir göstergesidir. Ölçeklerde elde edilen boyutlarda yer alan maddelerin birbiriyle toplanabilir özellik göstermesi gerekmektedir. Buna ilişkin analiz sonuçları Tablo 6'da özetlenmiştir.

Tablo 6

*İngilizce Konuşma Kaygısı Ölçeği'nin Alt Boyutuna Ait Toplanabilirlik Testi Sonuçları*

Alt Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	sd	p
Birinci Boyut	Nonadditivity	.164	.164	.193	1	.689
İkinci Boyut	Nonadditivity	.050	.050	.082	1	.858

Tablo 6 incelendiğinde iki alt ölçeğin, puanlama açısından Likert tipi toplanabilir bir alt ölçek olduğu görülmektedir (Tukey Nonadditivity  $p > .05$ ).

### **Doğrulayıcı Faktör Analizi**

İngilizce Konuşma Kaygısı Ölçeği'nin açıklayıcı faktör analizi sonuçlarına göre ortaya çıkan yapısının doğrulanıp doğrulanmadığının belirlenmesi amacıyla doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi (DFA) sonucunda belirlenen ki-kare ve serbestlik derecesi değerlerinin  $\chi^2 = 482.35$  ( $sd = 207$ ,  $p < .01$ ) olduğu ve  $\chi^2 / sd = 2.33$  oranının elde edildiği görülmektedir. Seçilen örneklemden elde edilen bu oranın 3'ün altında çıkması mükemmel uyuma işaret etmektedir (Jöreskog ve Sörbom, 1993; Sümer,

2000; Kline, 2005). Bu araştırmada DFA sonucunda belirlenen model ile veri arasındaki uyumun mükemmel uyuma karşılık geldiği söylenebilir.

DFA'da en yaygın kullanılan uyum eksikliği indekslerinden birisinin RMSEA (root mean square error of approximation) olduğu söylenebilir. DFA analizinde RMSEA indeksinin .05 ve daha küçük bir değer olması model-veri uyumunun bir göstergesidir; ancak bu değer .08'e kadar da kabul edilebileceği belirtilmektedir (Browne ve Cudeck, 1993; Hu & Bentler, 1999; Şimşek, 2007; Vieira, 2011). Bu çalışmadaki RMSEA değerinin .061 gibi kabul edilebilir bir değer olduğu söylenebilir.

DFA'da AGFI (Adjusted Goodness of fit index) değerinin .80'den yüksek, RMR (Root-mean-squareresidual) değerinin ".10"dan (Anderson ve Gerbing, 1984; Marsh, Balla ve McDonald, 1988) ve SRMR (Standardized RMR) değerinin ".08"den daha düşük olması (Şimşek, 2007) modelin gerçek verilerle uyumu için kabul edilebilir olduğu söylenebilir. DFA sonucunda uyum değerleri AGFI=.92, RMR=.057 ve SRMR= .051 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlara göre modelin veri uyumunun kabul edilebilir ölçülerde olduğu söylenebilir.

DFA'da NNFI (Non-Normed Fit Index), CFI (Comparative Fit Index), NFI (Normed Fit Index) ve IFI (Incremental Fit Index) değerlerinin .95 ve üzerinde olması model veri uyumunun "mükemmel uyuma" karşılık geldiğinin göstergesidir: (Bentler, 1990; Hu & Bentler, 1999; Sümer, 2000; Şimşek, 2007; Çokluk, Güçlü ve Büyüköztürk, 2008). Analiz sonucunda NNFI=.98, CFI=.98 ve NFI=.96 ve IFI= .98'dir. Bu sonuçlara göre modelin veri uyumunun mükemmel uyuma karşılık geldiği söylenebilir. DFA sonucunda elde edilen uyum değerleri Tablo 7'de özetlenmiştir.

Tablo 7

*DFA Sonucunda Belirlenen Uyum Değerleri*

$\chi^2$	sd	$\chi^2/sd$	RMSEA	AGFI	SRMR	RMR	NNFI	CFI	NFI	IFI
482.35	207	2.33	.061	.92	.051	.057	.98	.97	.95	.97

DFA'nın temel amacı önceden tanımlanan bir modelinin, elde edilen veriler ile uyum düzeyini belirlemektir (Sümbüloğlu ve Akdağ, 2009). Bu bağlamda doğrulayıcı faktör analizi sonucunda belirlenen uyum indekslerine göre İngilizce Konuşma Kaygısı Ölçeği'nin iki boyutlu yapısının doğrulandığı söylenebilir.

### **Güvenirlik (Cronbach Alpha) Testi**

İngilizce Konuşma Kaygısı Ölçeği tek boyutlu olarak ele alındığında güvenilirliğine ilişkin Cronbach–Alpha iç tutarlık katsayısı .952 bulunmuştur. Cronbach Alpha güvenilirlik incelemesinde "Cronbach's Alpha if Item Deleted" bölümünde Tablo 3'de yer alan ve madde toplam korelasyonları gösterilmiş olan maddelerden herhangi bir maddenin ölçekten atılması durumunda Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısının .952'nin altına düştüğü belirlenmiştir. Bu durumda tüm maddelerin güvenilirliğe ilişkin katkısının yüksek olduğu söylenebilir (Büyüköztürk, 2003; Özdamar, 2013).

Açıklayıcı faktör analizinde ölçeğin iki alt boyuttan oluştuğu anlaşılmıştır. Bu alt boyutlarda da tek tek Cronbach Alpha güvenilirlik katsayıları hesaplanmıştır. Sonuçlar Tablo 8'de özetlenmiştir.

Tablo 8

*İngilizce Konuşma Kaygısı Ölçeği'nin Alt Boyutlarına Ait Cronbach Alpha Test Sonuçları*

Maddeler	Cronbach Alpha
1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9 ve 10 (birinci alt boyut)	.927
6, 11, 12, 14, 15, 16 ve 17 (ikinci alt boyut)	.892
Ölçeğin Tümü	.897

Tablo 8 incelendiğinde, birinci alt boyutun Cronbach Alpha güvenirlilik katsayısının .927, ikinci alt boyutun 0.892 ve ölçeğin tümünün Cronbach Alpha güvenirlilik katsayısının .897 olduğu belirlenmiştir. Ölçekler için 0,70 üstü güvenirlilik katsayısı değerleri yüksek güvenirlilik olarak kabul edilmektedir (Özdamar, 2013; s. 555). İki alt boyuttan oluşan bu ölçek yüksek güvenirlilik düzeyine sahiptir.

## TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada 7. sınıf öğrencilerinin İngilizce konuşma kaygılarını belirlemeyi hedefleyen bir ölçme aracı geliştirilmiştir. Geliştirilen ölçekte madde toplam korelasyonları düşük olan ve iki madde halinde tek boyut oluşturan toplam 5 madde ölçekten çıkarılmıştır. Ölçekten toplam 16 maddenin ise geçerli ve güvenilir bir yapıyla iki alt boyut (faktör) oluşturduğu belirlenmiştir. Oluşan alt boyutlar yeniden numarlanmış ve adlandırılmıştır.

Ölçek geliştirme çalışmaları, zaman, maliyet, emek gerektiren çalışmalardır. Bu nedenle çoğu zaman sayıca sınırlı olan gruplarla çalışma yapılmaktadır. Dolayısıyla geçerlik ve güvenilirlik analizleri de bu gruplar üzerinden yapılmaktadır. Bu çalışma, açıklayıcı faktör analizi için kullanılan 372 ve doğrulayıcı faktör analizi için kullanılan 402 bireyin oluşturduğu iki grup üzerinden gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulguların bu ölçeklerin kullanıldığı başka çalışmalarla desteklenmesi ölçeklerin teknik özelliklerinin belirlenmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu nedenle İngilizce Konuşma Kaygısı Ölçeği'nin farklı gruplarda farklı araştırmacılar tarafından uygulanıp geçerlik ve güvenilirliğine ilişkin farklı kanıtlar elde edilmesi önerilir.

Öğretmenlerin öğrencilerin konuşma yetkinliklerini sergileyebilecekleri ortamlar yaratmaları gerektiği büyük önem arz etmektedir. Böyle bir ortam ise, yalnızca konuşma derslerinde değil, öğrencilerin tüm derslerdeki iletişimsel yeterliliğinin yanı sıra pragmatik bilginin geliştirilmesine daha fazla önem verilerek elde edilebilir. Böylece öğrencilerin ana dili İngilizce olanlarla konuşmaları, onlarla çok daha kolay etkileşime girmesi sağlanabilir (Çağatay, 2015).

İngilizce öğretmenlerinin sınıfta tercih ettikleri öğretim tarzı ve inançları, öğrencilerin yaşayabilecekleri kaygı düzeylerinde önemli bir rol oynadığı açıktır. Bu nedenle, öğretmenler bu kritik rolün farkında olmalı ve öğrencilerle etkileşimini ve öğretimi değerlendirme uygulamalarını buna göre ayarlamalıdır. Öğretmen odaklı öğrenci kaygısı, öğretmenlerin iç dünyasını anlamaları ve yansıtmaları için özenle tasarlanmış eğitim ortamlarıyla engellenebilir (Tercan, 2015).

İngilizce öğretmenleri öğrencilerin hazırlıksız konuşma faaliyetlerini içeren grup çalışması yapmasını sağlayabilir çünkü bu tür grup çalışması kaygılı ve kaygısız öğrencileri bir araya getirerek herhangi bir tehdidin olmadığı bir bağlamda dili kullanmaya yönelik pek çok fırsat sunabilirler. Aynı zamanda hazırlıksız konuşma faaliyetlerine dayanan grup çalışması, sıradan soru-cevap-geribildirim kalıbının monotonluğunu ortadan kaldırır ve nispeten daha destekleyici bir öğrenme ortamı oluşturduğu için öğrenciler için daha az korkuya neden olur. Bununla birlikte hazırlıksız konuşma faaliyetleri olarak özellikle oyunların konuşma kaygısını azaltmada belirgin bir rol oynadığı gözlenmiştir (Yalçın ve İnceçay, 2015). Ayrıca, İngilizce öğretmenleri, öğrencilerine karşı empati sahibi olmalı ve öğrencilerin kaygı düzeylerini azaltmaya yardımcı olmaya çalışmalıdırlar. Özellikle öğrencinin kendini sınıfta güvenli hissetmesini sağlamak ve öğretmenlerin öğrencilerine olumlu tavır göstermeleri son derece önemlidir. Geliştirilen İngilizce Konuşma Kaygısı Ölçeği'nin ülkemizde daha da önemli hale gelen yabancı dil öğretiminde öğrencilerin konuşma becerilerine ilişkin kaygı düzeylerinin belirlenmesi için kullanılması önerilir. Öğrencilerin İngilizce dersinde konuşma becerileri ile ilgili psikolojik deneyimlerine yönelik olarak daha fazla araştırma, görüşme, yansıtıcı günlük ve gözlem araçları gibi nitel araçlar kullanılarak yapılabilir ve bu deneyimler derinlemesine incelenebilir. Ayrıca, İngilizce Konuşma Kaygısı Ölçeği'nin, İngilizce konuşma becerilerine yönelik diğer veri toplama araçlarıyla birlikte kullanılması ve elde edilen verilerin bir arada yorumlanması hem çalışmanın gücünün artması hem de İngilizce Konuşma Kaygısı Ölçeği'nin gelişim sürecine katkı sağlaması bakımından önerilir.



## KAYNAKÇA

- Aida, Y. (1994). Examination of Horwitz, Horwitz, and Cope's construct of foreign language anxiety: The case of students of Japanese. *Modern Language Journal*, 78(2), 155-168.
- Anderson, J.C. & Gerbing, D.W. (1984). The effect of sampling error on convergence, improper solutions, and goodness of fit indices for maximum likelihood confirmatory factor analysis. *Psychometrika*, 49(2), 155-73.
- Bentler P.M. (1990). Comparative fit indexes in structural models. *Psychological Bulletin* 107(2), 238-246.
- Brown, H.D. (1974). Affective variables in second language acquisition. *Language Learning*, 23(2), 231-243.
- Brown, H.D. (2000). *Principle of Language Learning and Teaching* (4th Ed.). Pearson Education: Longman.
- Browne M.W. & Cudeck R. (1989). Single sample cross-validation indexes for covariance structures. *Multivariate Behavioral Research*, 24(4), 445-55.
- Büyüköztürk, Ş. (2013). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Cheng, Y., Horwitz, E. K., & Schallert, D. L. (1999). Language anxiety: Differentiating writing and speaking components. *Language Learning*, 49(3), 417-446.
- Cohen, R.J. ve Swerdlik, M.E. (2013). *Psikolojik test ve değerlendirme, testler ve ölçmeye giriş* (Psychological testing and assessment, an introduction of test and measurement) (Çev.Ed. Ezel Tavşancıl). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Crocker, L. & Algina, J. (1986). *Introduction to classical and modern test theory*. CBS Collage Publishers Canpany. USA.
- Çağatay, S. (2015). Examining EFL students' foreign language speaking anxiety: The case at a Turkish state university. *Procedia: Social and Behavioral Sciences*, 199(3), 648-656.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., ve Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik*. Ankara: Pegem Akademi.
- DeVellis, R.F. (2014). *Ölçek geliştirme, kuram ve uygulamalar* (Çev.Ed. Tarık Totan). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Fang-peng, G., & Dong, Y. (2010). A study on college students' anxiety to spoken English. *Canadian Social Science*, 6(2), 95-101.
- Gregersen, T., & Horwitz, E. K. (2002). Language learning and perfectionism: Anxious and non-anxious language learners' reactions to their own oral performance. *The Modern Language Journal*, 86(4), 562-570.
- Hambleton, R. K. & Patsula, L. (1999). Increasing the validity of adapted tests: Myths to be avoided and guidelines for improving test adaptation practices. *Journal of Applied Testing Technology*. 1(1), 1-30.
- Horwitz, E., Horwitz, B., & Cope, J. (1986). Foreign Language Classroom Anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(3), 125-132.
- Hu L.T. & Bentler P.M. (1999). Cut off criteria for fit indexes in covariance structure analysis: conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55.
- Idri, N. (2012). Foreign Language Anxiety Among Algerian EFL Students: The Case of first year Students of English at the University of Abderahmane Mira-Béjaia; LMD (Licence/Master/Doctorate) System Group. *Universal Journal of Education and General Studies*, 1(3), 55-64.
- İnsani Gelişme Türkiye Kamuoyu Araştırması Raporu (2017). [ingev.org/wp-content/uploads/2017/02/İNSANI-GELİŞİM-ENDEKSİ](http://ingev.org/wp-content/uploads/2017/02/İNSANI-GELİŞİM-ENDEKSİ) sayfasından erişilmiştir.
- Jöreskog, K.G. & Sörbom, D. (1993). *Lisrel 8: structural equation modeling with the simplis command language*. Hillsdale: Erlbaum Associates Publishers.

- Juhana. (2012). Psychological Factors That Hinders Students from Speaking in English Class (A Case Study in a Senior High School in South Tangerang, Banten, Indonesia). *Journal of Education and Practice*, 3(12), 100-110.
- Kayi, H., (2006). Teaching Speaking: Activities to Promote Speaking in a Second Language. *The Internet TESL Journal*, 12(11).
- Kitano, K. (2001). Anxiety in the College Japanese Classroom. *The Modern Language Journal*, 85(4), 549-566.
- Kline, R.B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: The Guilford Press.
- Krashen, S. D. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. New York: Longman.
- Liu, M. (2007). Anxiety in oral English classrooms: A case study in China. *Indonesian Journal of English Language Teaching*, 3(1), 119-137.
- Mahmoodzadeh, M. (2012). Investigating Foreign Language Speaking Anxiety within the EFL Learner's Interlanguage System: The Case of Iranian Learners. *Journal of Language Teaching and Research*, 3(3), 466-476.
- Marsh, H.W., Balla, J.R. ve McDonald, R.P. (1988). Goodness-of-fit indices in confirmatory factor analysis: the effect of sample size. *Psychological Bulletin*, 103(3), 391-410.
- Melouah, A. (2013). Foreign Language Anxiety in EFL Speaking Classrooms: A Case Study of First-year LMD Students of English at Saad Dahlab University of Blida, Algeria. *Arab World English Journal*, 4(1), 64-76.
- Oxford, R.L. (1999). Anxiety and the language learner: New Insights. In Arnold J. (Ed.), *Affect in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Özdamar, K. (2013). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi* (9. Baskı). Eskişehir: Nisan Kitabevi, 1. Cilt
- Pappamihel, N. E. (2002). English as a second language students and English language anxiety: Issues in the mainstream classroom. *Proquest Education Journal*, 36(3), 327-355.
- Phillips, E. M. (1992). The effects of language anxiety on students' oral test performance and attitudes. *Modern Language Journal*, 76(1), 14-26.
- Richard, J.C. (2008). *Teaching Listening and Speaking: From Theory to Practice*. Cambridge: Cambridge Press University.
- Saito, Y., Horwitz, E. K. & Garza, T. J. (1999). Foreign language reading anxiety. *The Modern Language Journal*, 83(2), 202-218.
- Scovel, T. (1991). The effect of affect on foreign language learning: A review of anxiety research. Horwitz, D. J. & Young, D. J. (Eds.), *Language anxiety: From theory and research to classroom implications*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Seçer, İ. (2015). Psikolojik test geliştirme ve uyarılma süreç, SPSS ve LISREL uygulamaları. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Spielberger, C. D. (1983). *Manual for the State Trait Anxiety Inventory*. California: Consulting Psychologists Press.
- Subaşı, G. (2010). What are the Main Sources of Turkish EFL Students' Anxiety in Oral Practice? *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 1(2), 29-49.
- Sümbüloğlu K. ve Akdağ B. (2009). *İleri biyoistatistiksel yöntemler*. (Birinci Baskı). Ankara: Hatipoğlu.
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3 (6), 49-73.
- Şeker, H. ve Gençdoğan, B. (2014). *Psikolojide ve eğitimde ölçme aracı geliştirme*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Şimşek, Ö.F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş: Temel ilkeler ve LISREL uygulamaları*. İstanbul: Ekinoks Yayınları.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using Multivariate Statistics* (5th ed.). New York Allyn and Bacon.

- Tercan, G., & Dikilitas, K. (2015). EFL students' speaking anxiety: A case from tertiary level students. *International Association of Research in Foreign Language Education and Applied Linguistic ELT Research Journal*, 4(1), 16-27.
- Tsiplakides, I., & Keramida, A. (2009). Helping Students Overcome Foreign Language Speaking Anxiety in the English classroom: Theoretical Issues and Practical Recommendations. *International Education Studies*, 2(4), 39-44.
- Vieira A.L. (2011). *Preparation of the analysis. Interactive LISREL in practice*. (First Edition). London: Springer.
- Yalçın, Ö., & İnceçay, V. (2014). Foreign language speaking anxiety: The case of spontaneous speaking activities. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 116(2014), 2620-2624.
- Young, D. J. (1990). An investigation of students' perspectives on anxiety and speaking. *Foreign Language Annals*, 23(6), 539-553.

### İngilizce Konuşma Kaygısı Ölçeği

Sevgili Öğrenciler, bu çalışma, İngilizce konuşma kaygınızı belirlemeye yönelik bir ölçme aracıdır. Aşağıda belirtilen beşli derecelendirme ölçeği üzerinde uygun gelen seçeneği (ölçek noktasını) işaretleyerek (X) belirtmeniz beklenmektedir. Çalışmaya göstermiş olduğunuz ilgiden dolayı teşekkür ederim.

Sıra	İfadeler	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1	Yabancı birisiyle İngilizce bir şeyler konuşmayı seviyorum.	①	②	③	④	⑤
2	İngilizce dersinde, hazırlık yapmadan konuşmak zorunda olduğumda çok kaygılanırım.	①	②	③	④	⑤
3	İngilizce dersinde konuşurken kendime güvenirim.	①	②	③	④	⑤
4	İngilizce konuşurken diğer öğrencilerin beni anlamayacağından endişe duyarım.	①	②	③	④	⑤
5	İngilizce konuşurken tedirgin olurum.	①	②	③	④	⑤
6	İngilizce dersinde herhangi bir konu hakkında konuşmam gerektiğinde kendimden emin olamam.	①	②	③	④	⑤
7	İngilizce konuşurken diğer öğrencilerin bana güleceklerinden kaygı duyarım.	①	②	③	④	⑤
8	Diğer öğrencilerin İngilizceyi benden daha iyi konuştuğunu düşünürüm.	①	②	③	④	⑤
9	Diğer öğrencilerin önünde İngilizce konuşma konusunda kendime güvenirim.	①	②	③	④	⑤
10	İngilizce konuşurken, ana dilden İngilizce diline kelimeleri tek tek tercüme ettiğimde kendimi tedirgin hissedirim.	①	②	③	④	⑤
11	İngilizce dersinde sorulan sorulara gönüllü olarak	①	②	③	④	⑤

	cevap vermek beni utandırır.					
12	İngilizce dersinde konuşurken hata yapmaktan korkarım.	①	②	③	④	⑤
13	Öğretmenin İngilizce olarak ne dediğini anlamadığım zaman kendimi tedirgin hissederim.	①	②	③	④	⑤
14	İngilizce öğretmeni bana sorular sorduğunda, kendimi gergin hissederim.	①	②	③	④	⑤
15	İngilizce konuşma yaparken korku içinde olurum.	①	②	③	④	⑤
16	İngilizce konuşurken kelimeleri yanlış telaffuz edeceğim diye kaygı duyarım.	①	②	③	④	⑤

## The Effect of a Psycho-education Program to Reduce Examination Anxiety for Eighth Grade Students \*

Hulisi Genç

Ministry of National Education, Malatya-TURKEY

Mustafa KUTLU \*\*

İnönü University, Malatya-TURKEY

### Article History

Submitted: 24.04.2018

Accepted: 28.04.2018

Published Online: 16.05.2018

### Keywords

Exam Anxiety  
Psycho-education  
Eighth Grade



DOI: 10.29129/inujgse.417609

### Abstract

**Purpose:** The aim of this study is to investigate the effectiveness of the exam anxiety psycho-education program in decreasing the exam anxiety levels of students.

**Design & Methodology:** Experimental design with pre-test and post-test control group was used in the study. The research was conducted on 8<sup>th</sup> grade students studying in a secondary school in Malatya province center. There are three groups in the study: the experimental group, the control group and the placebo group and there are 15 students in each group. The students in the three groups were selected on a voluntary basis. Examination Anxiety Inventory was applied as data collection tool. The non-parametric Mann Whitney-U test was performed to determine whether the scores of the experimental and control group's pre and post exam anxiety significantly differed. The non-parametric Wilcoxon Signed Ranks Test was used to determine whether the experiment, control, and placebo groups showed significant differences in exam anxiety post-test scores compared to exam anxiety pre-test scores.

**Findings:** According to the research findings, it was concluded that the psycho-education program was effective in reducing the exam anxiety of the students.

**Implications & Suggestions:** According to the results of the research it was found that the psycho-education program was effective in reducing the exam anxiety of students. Psycho-education programs aimed at reducing exam anxiety need to be applied more in middle school students.

\* This study is the extended version of the paper presented in the "27<sup>th</sup> International Congress on Educational Sciences (ICES-UEBK 2018)" in 18-22 of April 2018

\*\* Corresponding Author: Dr. Mustafa KUTLU, Inonu University Faculty of Education, E-mail: [mustafa.kutlu@inonu.edu.tr](mailto:mustafa.kutlu@inonu.edu.tr) Phone: +90 422 377 45 03.

## Sınav Kaygısını Azaltmaya Yönelik Bir Psiko-eğitim Programının Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Sınav Kaygısına Etkisi \*

**Hulisi Genç**

Milli Eğitim Bakanlığı, Malatya-TÜRKİYE

**Mustafa KUTLU \*\***

İnönü Üniversitesi, Malatya-TÜRKİYE

### Makale Geçmişi

Geliş: 24.04.2018

Kabul: 28.04.2018

Online Yayın: 16.05.2018

### Anahtar Sözcükler

Sınav Kaygısı  
Psiko-eğitim  
Sekizinci Sınıf



DOI: 10.29129/inujse.417609

### Öz

**Amaç:** Bu araştırmanın amacı sınav kaygısı psiko-eğitim programının öğrencilerin sınav kaygısı düzeylerini azaltmada etkililiğini incelemektir.

**Yöntem:** Çalışmada ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Araştırma Malatya il merkezinde bir ortaokulda öğrenim gören 8.sınıf öğrencileri üzerinde yürütülmüştür. Araştırmada deney grubu, kontrol grubu ve plasebo grubu olmak üzere üç grup bulunmaktadır ve her grupta 15'er öğrenci bulunmaktadır. Üç gruptaki öğrenciler de gönüllülük esasına göre seçilmiştir. Veri toplama aracı olarak Sınav Kaygısı Envanteri uygulanmıştır. Deney ve kontrol grubunun sınav kaygısı ön ve son testlerinden aldıkları puanların anlamlı farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için non-parametrik Mann Whitney-U testi yapılmıştır. Deney, kontrol ve plasebo gruplarının sınav kaygısı son test puanlarının sınav kaygısı ön test puanlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla non-parametrik Wilcoxon İşaretli Sıralar Testinden faydalanılmıştır.

**Bulgular:** Araştırma bulgularına göre sınav kaygısını azaltma psiko-eğitim programının öğrencilerin sınav kaygısını azaltmada etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

**Sonuçlar ve Öneriler:** Araştırma sonucuna göre sınav kaygısını azaltma psiko-eğitim programının öğrencilerin sınav kaygısını azaltmada etkili olduğu bulunmuştur. Sınav kaygısını azaltmaya yönelik psiko-eğitim programlarının ortaokul öğrencileri özelinde daha fazla uygulanması gerekmektedir.

\* Bu çalışma, 18-22 Nisan 2018 tarihleri arasında düzenlenen "27. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi (ICES-UEBK 2018)"nde sunulan sözlü bildirinin genişletilmiş halidir.

\*\* Sorumlu Yazar: Dr. Mustafa KUTLU, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, E-posta: [mustafa.kutlu@inonu.edu.tr](mailto:mustafa.kutlu@inonu.edu.tr)

Tel: +90 422 377 45 03

## GİRİŞ

Günümüzde bir eğitim kademesinden bir üst eğitim kademesine başlanması durumunda sınavların yapılması zorunlu hale gelebilmektedir. Bu durum bir kademedeki bir üst kademeye geçecek öğrenciler için sınav kaygısı gibi önemli bir sorunu beraberinde getirmektedir. Yüksek düzeyde sınav kaygısı istenilen performansın ortaya çıkmasını engelleyen ve başarıyı düşüren bir durum olma özelliğini taşımaktadır. Bu durum öğrencilerin öğrendiği bilgileri sınavlarda kullanmasına engel olabilmektedir.

Freud kaygı kavramından ilk söz eden kişilerden biridir. Freud, kaygıyı egonun bir işlevi olarak açıklamıştır (Geçtan, 2005). Kaygı, tehdit edici durumlarda ortaya çıkan motive edici ve duygusal bir durum olarak tanımlanmaktadır (Eysenck, 1992). Alanyazında korku, kaygı kavramının yerine kullanılan bir kavram olarak göze çarpmaktadır. Her ne kadar birbirlerinin yerine kullanılıyor olsa da bu iki kavramı birbirinden ayıran önemli bir fark bulunmaktadır. Korku, belirli bir durumda potansiyel veya gerçek bir tehlikenin varlığına ilişkin bireyin yapmış olduğu değerlendirmeye işaret eden zihinsel bir süreçken; kaygı, bireyin yaptığı bu değerlendirmeye karşı verilmekte olan duygusal tepkiyi içermektedir (Beck ve Emery, 2011). Kaygı, tehlikeli durumlara karşılaşıldığında bireye avantaj sağlamaktadır. Bu yönüyle insanın doğal bir parçası olarak görülmektedir (Beck, 2008). Spielberger, kaygının durumluk ve sürekli kaygı olmak üzere iki türünün olduğunu ifade etmektedir (Anshel, 1994). Bireyin tehlikeli olarak algıladığı durumlarda bir miktar kaygı duymasıyla beliren normal ve geçici kaygıya durumluk kaygı; çevreden gelen tehlikelerden ziyade bireyden kaynaklanan huzursuzluk ve mutsuzluk durumuna bağlı olarak devamlı suretle kaygı duymasına ise sürekli kaygı denmektedir (Öner ve Le Compte, 1985).

Kaygı sınavlarda da yaşanabilen bir durumdur ve bu sınav kaygısı kavramıyla ifade edilir. Sınav kaygısı, akademik başarının önündeki engellerden biri olarak karşımıza çıkan, kaygının özel bir durumudur. Sınav kaygısı, bireyin herhangi bir değerlendirmeye veya sınava tabi tutulduğu durumlarda ortaya çıkan ve gerginliğe yol açan, davranışsal, duyuşsal, zihinsel özellikleriyle gerçek performansın sergilenmesini engelleyen süreç olarak tanımlanmaktadır (Spielberger, 1980; Zeidner, 1998). Sakarya (2001) sınav kaygısını, bireyin doğrudan sınavla ilişkisi olmayan düşüncelerini arttıran, bedensel uyarımlara yoğun bir şekilde yol açarak dikkati dağıtan, verimli çalışmayı, öğrenmeyi ve öğrenilen bilgilerin etkili olarak kullanımını zorlaştıran bir durum olarak tanımlanmaktadır. Bireyin bilişsel, duyuşsal ve sosyal yeterliliklerinin sınavla ilgili olan durumlarda etkilenmeye başlamasıyla sınav kaygısı davranışları ortaya çıkar (Sarason ve Sarason, 1990). Topp (1989) sınav kaygısının öğrenciler için önemli bir sorun olduğunu ifade etmektedir. Weems ve arkadaşları (2010) tarafından yapılan bir araştırmaya göre sınav kaygısının anksiyete ve depresyon belirtileriyle pozitif yönde ilişkili olduğu belirlenmiştir.

Özer (1990) sınav kaygısıyla baş etmek için, aşırı rahat davranmak yerine kaygıyı temkinli bir duyguya dönüştürmenin hedeflenmesi gerektiğini ifade etmektedir. Liebert ve Morris (1967) sınav kaygısının iki boyutu olduğunu bunların da duyuşsal ve kuruntu olduğunu savunmaktadır (aktaran Andersen ve Sauser, 1995; aktaran Elliot ve McGregor, 1999). Duyuşsal boyutu, sınav kaygısının duygusal tarafını oluşturmaktadır. Terleme, sinirlilik, gerginlik, mide bulantısı, üşüme, ateş basması ve hızlı kalp çarpıntısı gibi bedensel tepkileri içermektedir. Kuruntu boyutu, sınav kaygısının bilişsel boyutunu oluşturmaktadır. Bireyin kendisi ile ilgili olumsuz değerlendirmelerini ve iç konuşmalarını içeren sınavda yapılması gerekenleri yapamayacağına ilişkin düşüncelerle dikkatinin bozulmasına neden olan süreçtir (Spielberger ve Vogg, 1995).

Sınav kaygısını azaltmaya yönelik müdahalelerin etkili olup olmadığını test etmek amacıyla çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Öğrencilerin sınavdan önce yaşamış oldukları kaygıya neden olan düşünceleri ve



durumları yazmalarının kaygıyı azalttığı ve akademik başarıyı arttırdığı (Ramirez ve Beilock, 2011), öğrencilerin kendilerini sınavdan önce güvenli bir ortamda hayal etmelerinin kaygılarını düşürdüğü (Shobe, Brewin ve Carmack, 2005), geçmişteki başarıları düşünmenin ve bir problemin üstesinden geldiğini hayal etmelerinin ve mutluluğunu yaşamalarının kaygılarını azalttığı (Nelson ve Knight, 2010), gevşeme ve nefes egzersizlerinin de yine kaygıyı azaltmada etkili sonuçlar verdiği bulunmuştur (Larson, Ramahi, Conn, Estes ve Ghibellini, 2010). Ergene (2003), sınav kaygısını azaltmak için hazırlanan deneysel çalışmaların etkililiğine ilişkin meta-analiz çalışmasında sınav kaygısı programı süresinin 201 ve 350 dakika arasındayken etkili sonuçlar verdiğini bu süre arttıkça programın etkililiğinin azaldığı görülmüştür. Sınav kaygısıyla ilgili çalışmaların önemli bir çoğunluğu üniversite öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiş olup ortaokul öğrencilerine yönelik deneysel çalışmaların oldukça az olduğu görülmektedir (von der Embse, Barterian ve Segool, 2013). Demirci ve Erden (2016) tarafından sekizinci sınıf öğrencileri üzerinde yürütülen çalışmada grupla psikolojik danışma uygulamasının sınav kaygısına etkisi incelenmiştir. Araştırmada deney grubundaki öğrencilerin son test puanlarının ön test puanlarına göre anlamlı düzeyde azaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Aynı araştırmada deney grubu son test puanlarının kontrol grubu son test puanlarına göre anlamlı bir şekilde daha düşük olduğu bulunmuştur. Araştırmanın sınav kaygısını azaltmada etkili sonucu elde edilmiştir. Uşaklı ve Yapıcı (2001) tarafından sekizinci sınıf öğrencilerinde yürütülen çalışmada grup rehberliğinin sınav kaygısına etkisi incelenmiştir. Araştırmanın sonucuna göre grup rehberliği programının sınav kaygısını azaltmada etkili olduğu sonucu elde edilmiştir. Yurdabakan (1999) sekizinci sınıf öğrencilerinde grup rehberliği programının sınav kaygısına etkisini incelemiştir. Araştırmanın sonucuna göre grup rehberliği programının sınav kaygısını azaltmada etkili olduğu bulunmuştur.

### ***Araştırmanın Amacı ve Önemi***

Sınav kaygısının azaltılmasına yönelik neler yapılacağına dair durumlar güncelliğini korumayı sürdürecektir konulardan biridir. Öğrencilerin sınav kaygılarının azaltılmasını sağlayan çalışmalar öğrencilerin akademik başarılarının artmasını yanı sıra yaşama bakış açılarının da daha olumlu olmasını sağlayabilir. Sınav kaygısını azaltmaya yönelik çalışmalar sınav kaygısını azaltmaktadır (Larson ve diğerleri, 2010; Nelson ve Knight, 2010; Ramirez ve Beilock, 2011; Shobe, Brewin ve Carmack, 2005). Sınav kaygısıyla ilgili çalışmaların önemli bir çoğunluğu üniversite öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiş olup ortaokul öğrencilerine yönelik deneysel çalışmalar oldukça sınırlı düzeydedir (von der Embse, Barterian ve Segool, 2013). Bu çalışmanın amacını 8.sınıf öğrencilerine yönelik yürütülecek sekiz oturumlu psiko-eğitimin sınav kaygısına olan etkisini incelemek oluşturmaktadır. Alanyazında ortaokul öğrencilerine yönelik sınırlı düzeyde çalışmanın olduğu düşünüldüğünde bu çalışmanın alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

## **YÖNTEM**

### ***Desen***

Bu araştırma sınav kaygısını azaltma programının 8.sınıf öğrencilerinin sınav kaygılarını azaltma anlamında etkililiğini belirlemek için gerçekleştirilen deneysel bir çalışmadır. Bu araştırmada ön test- son test kontrol gruplu deneysel desenden yararlanılmıştır. Araştırmada kullanılan 3x2'lik karışık desenden birinci faktör bağımsız işlem grupları olan bir deney, bir kontrol ve bir plasebo, ikinci faktör ise bağımlı değişkene ilişkin tekrarlı ölçümleri ön test ve son testi göstermektedir (Büyüköztürk, 2001). Ön test- son test kontrol gruplu modelde, rastgele yöntemle belirlenen iki ayrı grup bulunmaktadır. Bunlardan biri deney grubu, diğeri ise kontrol grubu olarak kullanılır. Her iki grup için hem deney öncesinde hem de deney sonrasında ölçme işlemi yapılır (Karasar, 2009). Araştırmanın bağımsız değişkenini uygulanan sınav

kaygısını azaltma programı oluştururken, bağımlı değişkeni ise programda yer alan öğrencilerin sınav kaygı düzeyleri oluşturmaktadır. Araştırmaya ait desen Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1

*Araştırmanın Deseni*

Gruplar	Ön Test	İşlem	Son Test
<b>Deney Grubu</b>	Sınav Kaygısı Envanteri	Sınav Kaygısını Azaltma Programı	Sınav Kaygısı Envanteri
<b>Plasebo Grubu</b>	Sınav Kaygısı Envanteri	Değerler Eğitimi Programı	Sınav Kaygısı Envanteri
<b>Kontrol Grubu</b>	Sınav Kaygısı Envanteri	İşlem Yok	Sınav Kaygısı Envanteri

**Çalışma Grubu**

Grupları oluşturmak için, Malatya il merkezinde 8.sınıfta öğrenim görmekte olan toplam 51 öğrenciye sınav kaygısı envanteri uygulanmıştır. Ölçeği eksiksiz olarak dolduran ve çalışmaya gönüllü olan 45 öğrenci çalışmaya dâhil edilmiştir. Çalışmaya katılan öğrencilerin 23’ü kızlardan, 22’si ise erkeklerden oluşmaktadır. Yaş aralıkları ise 13 ve 15 arasında değişmektedir. Grup oturumlarına her öğrenci bir haftadan fazla devamsızlık yapmamıştır. Deney grubunun ön ve son testinden 7 erkek, 8 kız olmak üzere toplam 15 öğrenci, plasebo grubunun ön ve son testinde 8 erkek, 7 kız toplam 15 öğrenci, kontrol grubunda ise 7 erkek, 8 kız toplam 15 öğrenci yer almıştır.

**Veri Toplama Aracı**

*Sınav Kaygısı Envanteri:* Sınav Kaygısı Envanteri (SKE) Spielberger (1980) tarafından oluşturulmuş olup, bireylerin kendi kendilerini değerlendirmelerine dayanan psikometrik bir ölçektir. Türk kültürüne uyarlanması Öner (1990) tarafından yapılmıştır. Liebert ve Morris’in (1967) ifade ettiği iki kavramdan yararlanılarak geliştirilmiştir (Albayrak-Kaymak, 1987). Bu kavramlar kuruntu ve duyusallıktır ve ölçeğin iki alt boyutlarını oluşturmaktadır. Sınav Kaygısı Envanteri (SKE) 20 sorudan oluşan 4’lü likert tipi ( (1) hemen hiç bir zaman, (2) bazen, (3) sık sık, (4) hemen her zaman) bir ölçektir. 20 maddenin sekizi kuruntu alt boyutunu ( 2, 3, 4, 5, 8, 12, 17, 20), on ikisi ise duyusallık alt boyutunu (1, 6, 7, 9, 10, 11, 13, 14, 15, 16, 18, 19) oluşturmaktadır. Ölçekteki her maddeden alınan puan en az 1 en fazla 4 olmaktadır. Kuruntu alt boyutundan alınan en az puan 8, en yüksek puan 32 olabilmekteyken; duyusallık alt boyutunda en az 12, en fazla 48 puan olabilmektedir. Toplam sınav kaygısı puanı da en az 20, en fazla 80 olabilmektedir. Ölçekteki 1. Maddenin soru kökü olumludur ve puanlaması ters yapılmaktadır, diğer maddeler ise olumsuz soru köküne sahiptir ve puanlaması seçeneğin üzerinde belirtildiği kadar puan değerine sahiptir. Ölçekten alınan puanın yüksekliği sınav kaygısının fazla olduğuna işaret eder.

**Verilerin Analizi**

Verilerin çözümlenmesi aşamasında SPSS 22 programından faydalanılmıştır. Deney, kontrol ve plasebo gruplarının sınav kaygısı son test puanlarının ön test puanlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için non-parametrik Wilcoxon İşaretli Sıralar Testinden faydalanılmıştır. Deney ve kontrol grubu katılımcılarının sınav kaygısı envanteri ön testlerinden ve son testlerinden aldıkları puanların anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için non-parametrik Mann Whitney-U testinden faydalanılmıştır.

## Süreç

Araştırma yapılmadan önce öğrencilere sınav kaygısı programı yapılacağı ve bu programa katılmak noktasında istekli olup olmadıkları sorularak öğrencilerin gönüllülüğü dikkate alınarak toplam 30 öğrenci çalışmaya dâhil edilmiştir. 30 öğrenciye sınav kaygısı envanteri uygulandıktan sonra alınan puanların eşitliği dikkate alınarak iki grup oluşturulmuştur. Rastgele yöntemle biri deney diğeri de kontrol grubu olarak seçilmiştir. Aynı zamanda 15 kişilik bir başka gruba öğrencilerin gönüllülüğü dikkate alınarak yine sınav kaygısı envanteri uygulanmış ve bu grup plasebo grubu olarak belirlenmiştir. Daha sonra deney grubuna sekiz haftalık sınav kaygısını azaltma programı uygulanırken, kontrol grubuna herhangi bir çalışma yapılmamış, plasebo grubuna ise sekiz haftalık değerler eğitimi çalışması yapılmıştır. Deney grubunun psiko-eğitim çalışması bittikten sonra deney ve kontrol grubuna sınav kaygısı envanteri aynı zamanda uygulanmış, plasebo grubuna ise çalışma bir hafta sonra bittiği için çalışmanın bitimiyle beraber aynı envanter uygulanmıştır. Psiko-eğitim çalışmasına başlamadan önce sınav kaygısına ilişkin alanyazın taraması yapılmıştır. Psiko-eğitim sürecinin ilk oturumunda yapılandırma, son oturumunda ise sonlandırma yapılmıştır.

Oturum süreci özetle şu şekilde gerçekleştirilmiştir:

Birinci oturumda üyelerin tanışması bir ısınma oyunuyla sağlanmış, grup kuralları oluşturulmuş ve kaygı, korku ve sınav kaygısı kavramlarının ne olduğu üzerinde durulmuştur. Ayrıca grup üyelerine çalışmanın genel amacı hakkında bilgi verilmiştir.

İkinci oturumda öğrencilerin resim çizerek yaşamış oldukları sınav kaygısını kartona resmetmeleri istenmiştir, duygu ve düşüncelerini ifade etmeleri sağlanmıştır. Gevşeme ve doğru nefes alma ile ilgili egzersiz yaptırılmıştır.

Üçüncü oturuma bir ısınma etkinliği ile başlanmıştır. Sınav kaygısında önemli etkenlerden bir tanesinin de çevre olduğu, çevredeki kişilere duyguların ifade edilmesinin önemli olduğu üzerinde durulmuş ve öğrencilere boş sandalye oyunu oynatılmıştır. Bir önceki oturumda öğretilmiş olan nefes egzersizi bu oturumda da yaptırılmıştır.

Dördüncü oturumda hayatla ilgili önceliklerin belirlenmesi amaçlanmış ve kısa, orta ve uzun vadeli hedeflerin oluşturulması amacıyla bir dizi etkinlik yaptırılmıştır. Bu sayede öğrencilerin farkındalıkları ve motivasyonları arttırılmaya çalışılmıştır.

Beşinci oturumda dengeli beslenme ve düzenli bir yaşam sürebilmek için yapılması gerekenler ifade edilmiştir. Öğrencilere verimli ders çalışma tekniklerine ilişkin bilgi verilmiş ve balkondan bakma adlı etkinlikle kendi durumlarına ilişkin farkındalık kazandırılmak istenmiştir.

Altıncı oturumda öğrencilerin sınavlarda yaşayacağını düşündüğü sıkıntıları ve daha önce buldukları olumsuz tahminleri kâğıda yazmaları ve bunları ifade etmeleri istenmiştir. Öğrencilerin hatalı düşüncelerini onlara göstermeye çalışılmıştır.

Yedinci oturumda çalışmaya katılan öğrencilerin 8. sınıf olması nedeniyle TEOG (Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sınavı) adındaki sınava girecek olmalarından dolayı bu sınava ilişkin bilgilendirme yapılmıştır. Öğrencilere gözlerini kapatmaları sağlanarak bir dizi etkinlik yaptırılmış ve özgüvenleri arttırılmaya çalışılmıştır.

Sekizinci ve son oturumda halen devam etmekte olan tüm sınav kaygılarını balonları şişirerek onlara yazmaları ve resmetmeleri istenmiştir. Bir dizi açıklama yapıldıktan sonra öğrencilerden balonlarını patlatmaları istenmiştir. Öğrencilerden duygu ve düşünceleri alındıktan sonra sınavlarının güzel bir şekilde geçtiğini hayal etmeleri istenmiştir. Tüm oturumların genel bir değerlendirilmesi yapılarak oturumların sonlandırıldığı ifade edilmiştir.

## BULGULAR

Bu bölümde, araştırmanın hipotezlerini test etmek amacıyla yapılan analizlere ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Deney, kontrol ve plasebo gruplarına ait ön test ve son test kaygı puanları ve standart sapmaları hesaplanmış ve Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2

*Deney, Kontrol ve Plasebo Gruplarının Sınav Kaygısı Envanteri Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri*

Ölçek/Boyut	Ön Test			Son Test		
	N	$\bar{X}$	Ss	N	$\bar{X}$	Ss
<b>Deney Grubu</b>	15	45.27	12.08	15	41.80	11.07
<b>Kontrol Grubu</b>	15	45.27	10.38	15	45.00	10.32
<b>Plasebo Grubu</b>	15	42.93	11.47	15	41.80	10.80

Tablo 2’de görüldüğü üzere, deney grubunun ve kontrol grubunun sınav kaygısı ön test puanlarının ortalaması 45.27; plasebo grubunun ön test puanı ortalaması ise 42.93 olarak hesaplanmıştır. Son test puanı ise deney grubunda 41.80; kontrol grubunda 45.00 ve plasebo grubunda ise 41.80 olarak hesaplanmıştır. Ön testte standart sapma deney grubu için 12.08; kontrol grubu için 10.38; plasebo grubu için 11.47 olarak hesaplanmıştır. Son testte standart sapma deney grubunda 11.07; kontrol grubunda 10.32 ve plasebo grubunda ise 10.80 olarak hesaplanmıştır.

### *Deney Grubunun Sınav Kaygısı Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular*

Bu araştırmadaki ilk hipotez, deney grubunun sınav kaygısı son test puanlarının, ön test puanlarına göre anlamlı düzeyde azalacağına yönelik oluşturulmuş olup bunu test etmek için Non-Parametrik Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi uygulanmıştır. Tablo 3’te bu bulgular sunulmuştur.

Tablo 3

*Deney Grubu Sınav Kaygısı Puanları Ön Test-Son Test Puanları Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Analizi Sonuçları*

Puan	Gruplar	N	$\bar{X}_{\text{sıra}}$	$\Sigma_{\text{sıra}}$	z	p
Sınav Kaygısı Son Test Puanı	Artanlar	4	6.13	24.50	-2.02	.04*
	Azalanlar	11	8.68	95.50		
Sınav Kaygısı Ön Test Puanı	Eşit	0				
	Toplam	15				

\* p< .05

Tablo 3’de görüldüğü üzere, uygulanan Non-Parametrik Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonucu deney grubunda kaygı puanları ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $z=-2.02$ ;  $p<.05$ ). Ön test ölçümünde yüksek çıkmış sınav kaygısının anlamlı bir şekilde düşüş gösterdiği, diğer bir deyişle uygulanan sınav kaygısını azaltma programının öğrencilerin sınav kaygılarını azaltmada işe yaradığı sonucu elde edilmiştir.

### ***Kontrol Grubunun Sınav Kaygısı Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular***

Bu araştırmadaki ikinci hipotez, kontrol grubunun sınav kaygısı son test puanlarının ön test puanlarına göre anlamlı düzeyde farklılık yaratmayacağına yönelik oluşturulmuş olup bunu test etmek amacıyla Non-Parametrik Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi uygulanmıştır. Tablo 4’de bu bulgular sunulmuştur.

Tablo 4

*Kontrol Grubu Sınav Kaygısı Puanları Ön Test-Son Test Puanları Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Analizi Sonuçları*

Puan	Gruplar	N	$\bar{X}_{\text{sıra}}$	$\Sigma_{\text{sıra}}$	z	p
Sınav Kaygısı Son Test Puanı	Artanlar	8	6.38	51.00	-.10	.92
	Azalanlar	6	9.00	54.00		
Sınav Kaygısı Ön Test Puanı	Eşit	1				
	Toplam	15				

\*  $p<.05$

Tablo 4’de görüldüğü üzere, Non-Parametrik Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonucu kontrol grubunda kaygı puanları ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $z=-.10$ ;  $p>.05$ ).

### ***Plasebo Grubunun Sınav Kaygısı Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular***

Araştırmadaki üçüncü hipotez, plasebo grubunun sınav kaygısı son test puanlarının ön test puanlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmayacağına yönelik oluşturulmuş olup bunu test etmek amacıyla Non-Parametrik Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi uygulanmıştır. Tablo 5’de bu bulgular sunulmuştur.

Tablo 5

*Plasebo Grubu Sınav Kaygısı Puanları Ön Test-Son Test Puanları Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Analizi Sonuçları*

Puan	Gruplar	N	$\bar{X}_{\text{sıra}}$	$\Sigma_{\text{sıra}}$	z	p
Sınav Kaygısı Son Test Puanı	Artanlar	5	7.60	38.00	-1.26	.21
	Azalanlar	10	8.20	82.00		
Sınav Kaygısı Ön Test Puanı	Eşit	0				
	Toplam	15				

\*  $p<.05$

Tablo 5’de görüldüğü üzere, Non-Parametrik Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonucu plasebo grubunda kaygı puanları ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $z=-1.26$ ;  $p>.05$ ).

**Deney ve Kontrol Grubunun Sınav Kaygısı Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular**

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin sınav kaygısı envanterinde almış oldukları puanların anlamlı düzeyde farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için non-parametrik Mann Whitney-U testi yapılmıştır. Bulgular Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6

*Deney ve Kontrol Grubunun Sınav Kaygısı Envanteri Son Test Puanları Arasında Anlamlı Farklılığın Olup Olmadığı Belirlemek Amacıyla Yapılan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları*

Puan	Gruplar	N	$\bar{X}_{\text{sıra}}$	$\Sigma_{\text{sıra}}$	U	z	p
Sınav Kaygısı Envanteri	Deney Grubu	15	13.87	208.00	88.00	-1.02	.31
	Kontrol Grubu	15	17.13	257.00			
	Toplam	30					

\*  $p < .05$

Tablo 6'da görüldüğü üzere Mann Whitney-U testi sonucuna göre deney grubu ile kontrol grubu arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $z = -1.02$ ;  $p > .05$ ).

**TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER**

Bu çalışmada sekiz oturumluk sınav kaygısını azaltma psiko-eğitim programının, sekizinci sınıf öğrencilerinin sınav kaygısını azaltmadaki etkililiği incelenmiştir. Araştırmada deney ve kontrol grubu belirlenirken puanları eşit iki grup seçilmiş ve bunlar rastgele yöntemle deney ve kontrol grubu olarak seçilmiştir. Deney grubuna sınav kaygısını azaltma psiko-eğitim programı, plasebo grubuna değerler eğitimi programı uygulanırken, kontrol grubunda yer alan öğrencilere herhangi bir çalışma yapılmamıştır. Araştırmada uygulanan sınav kaygısını azaltma psiko-eğitim programının 8.sınıf öğrencilerinin kaygılarını azaltacağı yönünde hipotezler geliştirilmiştir. Kontrol grubunda ve plasebo grubunda yer alan öğrencilerin ön test ve son test puanları anlamlı düzeyde farklılaşmazken; deney grubunda yer alan öğrencilerin son test puanlarının, sınav kaygısı ön test puanlarına göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği bulgusuna ulaşılmıştır. Deney grubunda yer alan öğrencilerin sınav kaygı düzeylerinde anlamlı farklılık bulunurken; kontrol ve plasebo grubunda farklılığın bulunmaması sınav kaygısını azaltma psiko-eğitim programının etkili olduğu anlamını taşımaktadır. Öte yandan deney grubunda yer alan öğrencilerin sınav kaygı düzeyleriyle kontrol grubunda yer alan öğrencilerin sınav kaygı düzeyleri arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Alanyazın incelendiğinde sınav kaygısını azaltmaya yönelik çalışmaların ağırlıklı olarak üniversite sınavına hazırlanan öğrenciler üzerinde yürütüldüğü, ortaokul öğrencilerine yapılan deneysel çalışmaların oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Yurdabakan (1999) tarafından grup rehberliği programının ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin sınav kaygı düzeylerine etkisinin incelendiği çalışmada on oturumluk bir program uygulanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre uygulanan programın sekizinci sınıf öğrencilerinin sınav kaygısını azaltmada etkili olduğu saptanmıştır. Uşaklı ve Yapıcı (2001) 8.sınıf öğrencilerine uygulamış olduğu sınav kaygısı grup rehberliği programının öğrencilerin sınav kaygılarını azaltmada etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Demirci ve Erden (2016) tarafından yapılan araştırmada bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı grupla psikolojik danışma uygulamasının 8.sınıf öğrencilerinin sınav kaygısına etkisi incelenmiştir. Sekiz hafta süren grupla psikolojik danışma çalışmasının sonunda uygulanan programın etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ortaöğretim öğrencilerine yönelik yürütülen deneysel çalışmalar da bulunmaktadır. Bozanoğlu (2005) 9.sınıfta sınıf tekrarı yapan öğrencilere yönelik yürüttüğü çalışmanın

öğrencilerin sınav kaygısını azaltmada etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Koruklu, Altıok ve Oktaylar (2006) tarafından yapılan araştırmada üniversite sınavlarına hazırlanan öğrencilere yönelik yürütülen sınav kaygısı ile başa çıkma programının sınav kaygısına etkisini incelemiştir. Araştırma sonucuna göre yapılan çalışmanın öğrencilerin sınav kaygısını azaltmada etkili olduğu bulunmuştur. Yine Erkan (1994) dokuzuncu ve onuncu sınıf öğrencilerinde sınav kaygısını azaltmaya yönelik yürüttüğü programın öğrenciler üzerinde sınav kaygısını azaltmada etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmalar bilişsel davranışçı psikoterapiye göre yürütülmüştür. Bununla birlikte psikanalitik temelli olarak yürütülmüş çalışmalar da bulunmaktadır. Konyalıoğlu (2013) tarafından 11. ve 12.sınıf öğrencilerinde bilinçli hipnoz ile sınav kaygısı programının üstün zekâlı öğrencilerin sınav kaygılarını azaltmadaki etkililiğini karşılaştırmıştır. Bir gruba yedi oturumluk hipnoz eğitimi uygulanırken diğer gruba on bir oturumluk sınav kaygısı programı uygulanmıştır. Araştırma bulgularına göre bu iki grup arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu çalışmanın önemli sınırlılıklarından bir tanesi sınav kaygısındaki azalmanın kalıcılığının incelenememesidir.

Bu çalışma Temel Eğitimden Ortaöğretim Geçiş sınavına girecek öğrenciler üzerinde yürütülmüştür. Öğrenciler 8.sınıfta üst eğitim kurumlarına yerleşebilmek amacıyla sınava girmektedir. Öğrencilerin gidecekleri liselerin belirlenmesi bu sınav sonucuna göre belirlenmektedir. Öğrencilerin gideceği okulu tayin etmesi açısından bu sınav oldukça fazla önem taşımaktadır. Arkadaş çevresinin ve bulunulan ortamın ergenleri etkilediği dikkate alındığında akademik başarısı yüksek bir okula gitmenin öğrenciler açısından ne denli önemli olduğu daha iyi anlaşılacaktır. Öğrencilerin iyi bir liseye gitmesi başarılı öğrencilerle bir arada olması çoğunlukla öğrencinin akademik hedeflerini gerçekleştirmesine önemli ölçüde etki edeceği unutulmamalıdır. Üniversite anlamında hedeflerin gerçekleşmesinin iyi bir yaşamı beraberinde getireceği de bilinen bir gerçektir. Hayattaki en önemli amaç olan mutluluğun sağlanmasında akademik hedeflerin gerçekleşmesinin önemli bir öncül olduğu dikkate alındığında öğrencinin kazanacağı iyi bir lisenin bunları sağlamak için çok önemli olduğu ve öğrencilerin bunun için daha fazla mücadele etmesi gerçeği ortaya çıkmaktadır. Liselere giriş için yapılan sınavların öğrenciler için bu denli önemli olması öğrencilerin bu sınavlara girerken kaygı duymasına neden olmaktadır. Bu araştırmada öğrenciler için akademik olarak kritik bir dönemeç olan 8.sınıfta, sınav kaygısından kaynaklanan olumsuz etkiyi azaltmak amaçlanmıştır. Sekizinci sınıfın büyük önem arz etmesinden dolayı ortaokul öğrencilerine yönelik sınav kaygısını azaltmak için yürütülecek daha fazla çalışmaya ihtiyaç duyulmaktadır.

#### KAYNAKÇA

- Albayrak-Kaymak, D. (1987). Sınav kaygısı envanterinin Türkçe formunun oluşturulması ve güvenilirliği. *Psikoloji Dergisi*, 6(21), 55-62.
- Anshel, M.H. (1994). *Sport psychology: From theory to practice*. Scottsdale, AZ, Gorsuch Scarisbrick.
- Beck, A.B. (2008). *Bilişsel terapi ve duygusal bozukluklar* (2. Baskı). (çev. T. Özakkaş). İstanbul: Litera Yayıncılık.
- Beck, A.B., ve Emery, G. (2011). *Anksiyete bozuklukları ve fobiler* (çev. V. Öztürk). İstanbul: Litera Yayıncılık.
- Büyükoztürk, Ş. (2001). *DeneySEL desenler: Ön test-son test kontrol grubu desen ve veri analizi*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Bozanoğlu, İ. (2005). Bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı grup rehberliğinin güdülenme, benlik saygısı, başarı ve sınav kaygısı düzeylerine etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 38(1), 17-42.

- Demirci, İ., ve Erden, S. (2016). Bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı grupla psikolojik danışma uygulamasının 8.sınıf öğrencilerinin sınav kaygısına etkisi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 43(43), 67-83.
- Elliot, A.J., ve McGregor, H.A. (1999). Test Anxiety and the hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76(4), 628-664.
- Ergene, T. (2003). Effective interventions on test anxiety reduction: A metaanalysis. *School Psychology Int*, 24(3), 313-28.
- Erkan, Z. (1994). Grup rehberliğinin yüksek sınav kaygısına etkisine yönelik deneysel bir çalışma (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Eysenck, M.W. (1992). Anxiety: The cognitive perspective. Hove, Erlbaum.
- Geçtan, E. (2005). *Psikanaliz ve sonrası*. İstanbul: Metis Yayınları.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi* (19. Baskı). Ankara: Nobel Yayınevi
- Konyalıoğlu, A.P. (2013). *Bilinçli hipnoz ile sınav kaygısı programının üstün zekâlı öğrencilerin sınav kaygılarını azaltmadaki etkilerinin karşılaştırılması* (Yayımlanmamış doktora tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Koruklu, N., Altıok, H.Ö., ve Oktaylar H.C. (2006). Sınav kaygısı ile baş çıkma programının sınav kaygısına yönelik deneysel bir çalışma. *Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 5-11.
- Larson, H., Ramahi, M., Conn, S., Estes, L., ve Ghibellini, A. (2010). Reducing test anxiety among third grade students through the implementation of relaxation techniques. *Journal of School Counseling*, 8, 1-19.
- Nelson, D.W., ve Knight, A.E. (2010). The power of positive recollections: Reducing test anxiety and enhancing college student efficacy and performance. *Journal of Applied Social Psychology*, 40(3), 732-745.
- Öner, N. (1990). *Sınav kaygısı envanteri el kitabı*. İstanbul: Yöret Vakfı Yayınları.
- Öner, N., ve Le Compte, A. (1985). *Sürekli durumluk/sürekli kaygı envanteri el kitabı*. İstanbul: Boğaziçi Yayınları.
- Özer, A. (1990). *Sınav ve sınav kaygısı*. İstanbul: Varlık Yayınları.
- Ramirez, G., ve Beilock, S.L. (2011). Writing about testing worries boosts exam performance in the classroom. *Science*, 331, 211-213.
- Sakarya, S. (2001). Kaygınız ne durumda?. *Bilim ve Teknik*, Mayıs, 50-52.
- Sarason, I.G. ve Sarason, B.R. (1990). Test anxiety, *Handbook of social and evaluative anxiety* (Ed. by. Harold Leitenberg). New York, Plenum Press.
- Shobe, E., Brewin, A., ve Carmack, S. (2005). A simple visualization exercise for reducing test anxiety and improving performance on difficult math tests. *Journal of Worry & Affective Experience*, 1(1), 3452.
- Spielberger, C.D. (1980). *Test anxiety inventory: preliminary professional manual*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Spielberger, C.D., ve Vagg, P.R. (1995). Test anxiety: A transactional process model. In C. D. Spielberger, & P. R. Vagg (Eds.), *Test anxiety: Theory, assessment, and treatment* (pp. 3-14). Washington, DC: Taylor & Francis.
- Topp, R. (1989.) Effect of relaxation or exercise on undergraduates test anxiety. *Perceptual and Motor Skills*, 69(1), 35-41.
- Uşaklı, H., ve Yapıcı, Ş. (2001). Grup rehberliğinin sınav kaygısına etkisi üzerine öğrenci görüşleri. *Afyon Kocatepe Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(2), 101-14.
- von der Embse, N., Barterian, J., ve Segool, N. (2013). Test anxiety interventions for children and adolescents: A systematic review of treatment studies from 2000–2010. *Psychology in the Schools*, 50(1), 57-71.



- Weems, C.F., Scott, B.G., Taylor, L.K., Cannon, M.F., Romano, D.M., Perry, A.M., ve Triplett, V. (2010). Test anxiety prevention and intervention programs in schools: Program development and rationale. *School Mental Health*, 2(2), 62-71.
- Yurdabakan, İ. (1999). *Grup rehberliği programının ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin sınav kaygı düzeylerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Zeidner, M. (1998). *Test anxiety: The state of the art*. New York: Plenum.



## The Validity and Reliability Study of the Abbreviated School Climate Survey's Turkish Version for Elementary Schools \*

**Mehmet Akif SÖZER**

Gazi University, Ankara-TURKEY

**Ferat YILMAZ**

Dicle University, Diyarbakır-TURKEY

**Başak KASA AYTEN \*\***

İnönü University, Malatya-TURKEY

### Article History

Submitted: 22.03.2018

Accepted: 01.05.2018

Published Online: 16.05.2018

### Keywords

School Climate  
Survey Adaptation  
Elementary Schools



DOI: 10.29129/inujgse.408908

### Abstract

**Purpose:** The purpose of this study is to adapt Abbreviated School Climate Survey (ASCS) to Turkish.

**Design & Methodology:** 381 students receiving education in different elementary schools in Diyarbakır and Malatya provinces in 2014-2015 school year in the study. Attitude toward Schools subscale of the School Attitude Assessment Survey-Revised and ASCS were used as the data collection tools.

**Findings:** According to the findings of the research ASCS's Turkish version is linguistically equivalent to the original form. The results of the first order Confirmatory Factor Analysis validate the construct of the original form for ASCS's Turkish version. Subscales of ASCS have concurrent validity. The measurements done with ASCS's Turkish version are reliable.

**Implications & Suggestions:** All the items in ASCS are discriminating items. Therefore, it can be said that valid and reliable measurements can be obtained from the Turkish version of ASCS.

\* This study was presented as an oral presentation in the 15th International Primary Teacher Education Symposium organized by Muğla Sıtkı Koçman University on 11-14 May 2016.

\*\* Corresponding Author: Dr. Başak KASA AYTEN, Inonu University Faculty of Education, E-mail: [basak.kasa@inonu.edu.tr](mailto:basak.kasa@inonu.edu.tr) Phone: +90 422 377 44 51

## İlkokullar için Kısaltılmış Okul İklimi Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması \*

**Mehmet Akif SÖZER**

Gazi Üniversitesi, Ankara-TÜRKİYE

**Ferat YILMAZ**

Dicle Üniversitesi, Diyarbakır-TÜRKİYE

**Başak KASA AYTEN \*\***

İnönü Üniversitesi, Malatya-TÜRKİYE

### Makale Geçmişi

Geliş: 22.03.2018

Kabul: 01.05.2018

Online Yayın: 16.05.2018

### Anahtar Sözcükler

Okul İklimi  
Ölçek Uyarlama  
İlkokul



DOI: 10.29129/inujse.408908

### Öz

**Amaç:** Bu çalışmada geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılan ilkokullar için Kısaltılmış Okul İklimi Ölçeği'nin (KOİÖ) Türkçeye uyarlanması amaçlanmıştır.

**Yöntem:** Araştırmaya, 2014-2015 eğitim öğretim yılı bahar döneminde, Diyarbakır ve Malatya illerindeki farklı ilkokullarda öğrenim gören 381 öğrenci katılmıştır. Veri toplama aracı olarak Revize Edilmiş Okul Tutumu Değerlendirme Ölçeği'nin Okula Yönelik Tutum Alt Ölçeği ile KOİÖ kullanılmıştır.

**Bulgular:** Araştırmadan elde edilen bulgulara göre KOİÖ'nün Türkçe formu orijinal formla dilsel açıdan eşdeğerdir. Birinci düzey Doğrulayıcı Faktör Analizi sonuçları, KOİÖ'nün Türkçe formu için orijinal formdaki yapıyı doğrulamaktadır. KOİÖ'nün alt ölçekleri uyum geçerliğine sahiptir. KOİÖ'nün Türkçe formu ile yapılan ölçümler güvenilirlerdir.

**Sonuçlar ve Öneriler:** KOİÖ'de yer alan bütün maddeler ayırt edicidir. Dolayısıyla KOİÖ'nün Türkçe formu ile geçerli ve güvenilir ölçümlerin elde edilebileceği söylenebilmektedir.

\* Bu çalışma 11-14 Mayıs 2016 tarihlerinde Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi tarafından düzenlenen 15. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu'nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

\*\* Sorumlu Yazar: Dr. Başak KASA AYTEN, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, E-posta: [basak.kasa@inonu.edu.tr](mailto:basak.kasa@inonu.edu.tr)

Tel: +90 422 377 44 51

## GİRİŞ

Okul; öğrenci ve okul personelinin, öğrenme durumlarını etkileyecek şekilde birbirleriyle etkileşim içerisinde oldukları bir eğitim ortamıdır (Zullig, Koopman, Patton, ve Ubbes, 2010). Bu eğitim ortamı içerisindeki etkileşimler, okul içerisindeki her birey tarafından belirli ölçü ve şekillerde algılanan ve örgütsel yaşamın süregiden kalitesi şeklinde tanımlanabilecek (Hoy, Tarter ve Kottkamp, 1991) bir ikliminin oluşmasına neden olmaktadır. Oluşan bu iklim, daha spesifik bir biçimde “okul iklimi” olarak adlandırılmaktadır. Genel anlamda okul iklimi, okul personeli ve öğrencilerin içinde yaşadıkları çevreyi belirtmekten (Miller, 1981); aynı zamanda okul iklimi öğrencilerin bilişsel, sosyal ve psikolojik gelişimini etkileyen okul toplumu içindeki kişilerarası etkileşimlerin kalite ve tutarlılığını ifade etmektedir (Hayne, Emmons ve Ben-Avie, 1997). Hem okulda çalışan hem de öğrenci olan bireyler için sürekli değişen (Freiberg, 1998) bir süreç olan okul iklimi, bireylerin okulla ilgili deneyimlerine dayanır ve normları, hedefleri, değerleri, kişilerarası ilişkileri, öğrenme ve öğretme uygulamalarını ve örgütsel yapıları yansıtır (Cohen vd., 2009). Bu özelliklerinden yola çıkarak okul ikliminin, kapsadığı tüm üyeleri çok yönlü etkileme potansiyeli bulunan ve çok boyutlu yapıdan oluşan bir etmen olduğunu söylemek mümkündür.

Okul ikliminin, kapsadığı tüm üyeleri çok yönlü etkileme potansiyelinin olması, eğitim sisteminin çıktıları açısından olumlu olmasını zorunlu kılmaktadır. Özdemir vd. (2010) göre olumlu bir okul iklimine sahip olan okullarda adil ve tutarlı bir disiplin politikası izlenir ve okul toplumunun tüm üyeleri birbirine saygı duyar. Bu okullarda okulun tamamını kapsayacak şekilde öğretimin amacını, önemini, odak noktasını belirten ve öğretmenlere yol gösterici niteliği olan açık bir misyon geliştirilmiştir (Özdemir ve Sezgin, 2002). Öğrenciler, aileler, toplum ve eğitimciler ortak bir okul vizyonu geliştirmek, bunu yaşatmak ve buna katkıda bulunmak için beraber çalışır. Her birey okuldaki işleyişe ve fiziksel çevrenin bakımına katkıda bulunur (Cohen vd., 2009). Okulun tüm üyeleri arasında üst düzey bir memnuniyet söz konusudur. Öğretmen, öğrenci ve diğer tüm personeller okulun karar verme süreçlerinde etkin bir biçimde rol oynar (Halawah, 2005). Böyle okullar, öğrencilere akademik ve sosyal becerilerine odaklanabilecekleri güvenli bir çevre sunar. Aynı zamanda bu okullarda, misyon ve hedefleri yansıtan sürekli değerlendirmeler yapılır ve başarı takdir edilir (McEvoy ve Welker, 2000) ve ancak bu iklim özelliklerine sahip okullarda olumlu eğitim çıktıları alınabilir.

Etkili ve olumlu bir okul iklimi oluşturabilen okullar, okul içerisindeki tahripçilik (Doğan, 2011), saldırganlık (Güçkıran, 2008), zorbalık (Arıman, 2007; Bayar ve Uçanok, 2012; Kılıç, 2010), fiziksel ve sözel şiddet (Akman, 2010; Ayık, 2014) gibi çeşitli boyutlarda şiddeti azaltabilir. Öğrencilerdeki memnuniyet düzeyini arttırarak okula bağlılık duygularını geliştirebilir (Özdemir, Sezgin, Şirin, Karip ve Erkan, 2010; Miller, 1981). Demokratik bir toplumda üretici, katkı sağlayıcı ve tatmin edici bir yaşam için gerekli olan öğrenmeyi destekleyebilir (Cohen, McCabe, Michelli, ve Pickeral, 2009). Bu okullar aynı zamanda örgütsel vatandaşlık hissini geliştirebilir (Dipaola ve Tschannen-Moran, 2001). Öğrencilerin psikolojik iyi oluşlarını sağlayabilir (Kuperminc, Leadbeater ve Blatt, 2001) ve kişisel gelişimlerine katkıda bulunabilir (Marshall, 2004). Öğrenmeye ve akademik başarının artmasına yardımcı olabilir (Bahçetepe, 2013; Black, 2010; Cohen, Pickeral ve McCloskey, 2009; Dönmez, 2001; Johnson ve Stevens, 2006). Öğrencilerin sınav başarılarının yükselmesini sağlayabilir (Çavumirza, 2012; Macneil, Prater ve Busch, 2009). Tüm bunlardan da anlaşılacağı gibi olumlu bir okul iklimi, hem davranışsal ve duyuşsal özellikleri hem de genel eğitim sistemlerinin hedeflediği başarı beklentileri ile ilgili hedefleri kazandırabilme açısından önemli bir etmendir. Bu kadar önemli bir etmenin de kavramsal düzeyde daha iyi anlaşılması gerekmektedir.

Okul ikliminin çok boyutlu bir yapıda olması okul iklimi ile ilgili yapılan araştırmalarda, birbirinden farklı boyutlarda ele alınmasına neden olmaktadır. Astor, Benbenishty, Zeira ve Vinokur (2002) yaptıkları

çalışmada, okul iklimi açısından, öğretmen desteği, okul politikaları, öğrenci katılımı ve okul bakımı gibi boyutlara odaklanmıştır. Cohen vd. (2009), okul ikliminin güvenlik, öğrenme-öğretim, ilişkiler ve çevresel yapılar (kurumsal çevre) olmak üzere dört temel boyutu olduğunu vurgulamaktadır. Griffith (1999), okul ikliminin iki temel boyuttan oluştuğunu belirtmektedir. Bunlardan biri okullardaki amaçlar, normlar ve değerlerle tanımlanmış personel ve öğrenci rollerini ifade eden sosyal düzen boyutudur. Diğeri ise, okuldaki üyelerin günlük etkileşimlerini ifade eden sosyal eylem boyutudur. Loukas (2007) okul ikliminin, fiziksel, sosyal ve akademik boyutlarının olduğunu belirtmektedir. Bir başka görüşe göre ise okul ikliminin boyutları düzen, güven ve disiplin, akademik çıktılar, sosyal ilişkiler, okulun olanakları ve okul bağlılığı boyutlarıdır (Zullig vd., 2010). Okul ikliminin boyutlarına ilişkin bu kadar çok farklı bakış açısının bulunmasından dolayı, tek bir veri toplama aracıyla okul iklimine ilişkin tüm boyutları incelemenin güç olduğu söylenebilir. Bu durumda bireylerin okul iklimi algıları belirlenirken, önemli olanın, okul iklimine ilişkin olabildiğince çok sayıda boyutta geçerli ve güvenilir veri toplayabilmek olduğu söylenebilir.

Okul iklimi ölçülürken odak grup görüşmeleri, gözlemsel yöntemler, mülakatlar, genel katılımlı toplantılar, çalışma çemberleri, katılımcı eylem araştırmaları ve öğrenci, personel ve aile taramalarından yararlanılabilir (Cohen, Pickeral ve McCloskey, 2009). Bunlar dışında öğrencilerin okul iklimiyle ilgili beklentilerini ve bu beklentilerin karşılanma düzeylerini belirlemeye yönelik giriş ve çıkış mülakatları yapılabilir. Öğrencileri, okul iklimi içerisinde rahatsız eden durumlara yönelik kontrol listeleri düzenlenebilir (Freiberg, 1998). Okul iklimini belirlemeye yönelik bu kadar çok veri toplama yolu bulunmasına rağmen, özellikle bilimsel araştırmalarda sıklıkla tercih edilen veri toplama araçlarından birinin okul iklimi ile ilgili ölçekler olduğu söylenebilir.

Türkçe alan yazında okul iklimi ile ilgili uyarlanmış ya da doğrudan geliştirilmiş olan ölçekler (Acarbay, 2006; Aydın, 2010; Bahçetepe, 2013; Demir, 2008; Özdemir vd., 2010; Çalık ve Kurt, 2010; Çavumirza, 2012) incelendiğinde bunların tamamının ilköğretim ya da lise öğrencilerinin okul iklimi algılarını belirlemeye yönelik olduğu anlaşılmaktadır. Oysa günümüz eğitim sisteminde ilköğretim okulları ilkokul ve ortaokul olarak iki ayrı basamağa ayrılmıştır. Okul ikliminin dinamik bir süreç olmasından ve okullarda yapılan her türlü değişimden etkilenmesinden (Gittelsohn vd., 2003) dolayı, ilköğretim okullarında yapılan bu değişimin ilkokul ve ortaokullarda iki farklı iklime neden olabileceği düşünülmektedir. Ancak bu konuda daha bilimsel yorumlar yapabilmek için ilkokul ve ortaokullarda eğitim gören öğrencilerin okul iklimi algılarını belirlemeye yönelik yeni araştırmalara ihtiyaç bulunmaktadır. Bu doğrultuda Türkçe alan yazında yer alan mevcut ölçeklerden ilköğretim öğrencilerinin okul iklimi algılarını belirlemeye yönelik olanların, ortaokul öğrencilerinin okul iklimi algılarını belirlemek için tekrar kullanılabilmesi söylenebilmektedir. Çünkü bu ölçeklerin, genel olarak 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerine yönelik hazırlandığı görülmektedir. Ancak ilkokullar, artık ortaokullardan farklı kurumlardır ve sadece 1, 2, 3 ve 4. sınıfları kapsamaktadır. Dolayısıyla 8+4 eğitim sistemindeki ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okul iklimi algıları hedeflenerek geliştirilmiş ölçeklerin, yeni eğitim sistemindeki ilkokul öğrencilerinin okul iklimi algılarını belirlemeye yönelik geçerli ve güvenilir ölçme araçları olmayabileceği düşünülmektedir. Bu durum, Türkçe alan yazında ilkokul öğrencilerinin okul iklimi algılarını belirlemeye yönelik bir ölçme aracı eksikliğine işaret etmektedir. Bu eksikliği gidermek amacıyla yapılabileceklerden biri, Türkçe alan yazında mevcut olan okul iklimi ölçeklerinin ilkokul öğrencilerine uyarlanmasıdır. Ancak gerekli incelemeler yapıldığında bu ölçeklerin ilkokul öğrencilerinin yanıtlaması için çok fazla sayıda madde içerdiği, az sayıda madde içerenlerin ise okul ikliminin boyutlarına ilişkin sınırlı sayıda faktör sahip olduğu tespit edilmiştir.

Bu yüzden bu araştırmada hem ilkokul öğrencilerinin rahatlıkla cevaplayabilecekleri 34 madde içeren hem de okul iklimine ait olumlu davranış (OLD), olumsuz davranış (OSD), sınıf ve okul desteği (SOD), özerklik ve etki (ÖE), okul güvenliği (OG), okuldan hoşlanma (OH) ile okul norm ve kuralları (ONK) olmak üzere yedi ayrı boyutu ölçmeye yönelik yedi faktörden oluşan, Ding, Liu ve Berkowitz (2011) tarafından

geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılan Kısaltılmış Okul İklimi Ölçeğinin (KOİÖ) Türkçeye uyarlanması hedeflenmiştir.

## YÖNTEM

Bir ölçek uyarlama çalışması olan bu araştırma, KOİÖ'nün Türkçeye uyarlanmasını içermektedir.

### Çalışma Grubu

Bu araştırmanın ilk aşamasında, KOİÖ'nün dilsel açıdan eşdeğerliğini belirlemek için İnönü Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu İngilizce Programından 2, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü İngilizce Öğretmenliği Anabilim Dalından 2, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalından 1 ve Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalından 1 uzman olmak üzere toplam 6 alan uzmanının görüşüne başvurulmuştur. İkinci aşamada, KOİÖ'nün uyum geçerliğinin tespit edilmesi için Malatya İl merkezinde yer alan bir ilkokulun dördüncü sınıfında öğrenim gören 58 öğrenciye KOİÖ ve Revize Edilmiş Okul Tutumu Değerlendirme Ölçeği'nin (R-OTDÖ) Okula Yönelik Tutum Alt Ölçeği (OYT) uygulanmıştır. Üçüncü aşamada ölçeğin doğrulayıcı faktör analizini (DFA) gerçekleştirmek amacıyla Diyarbakır il merkezinde öğrenim gören 314 dördüncü sınıf öğrencisi ile çalışılmıştır. Verilerin analize hazırlanması kısmında 22 kişiye ait veri uç değerler barındırdığından dolayı analiz dışı bırakılarak 292 kişiye ait veri kullanılmıştır. Bu sayı, hem gerekli katılımcı sayısı için alt limit olan 200'den büyük hem de ölçekteki madde sayısının (34) 6 katından (204) fazla olduğu için (Cattell, 1978) DFA kapsamında yeterli bulunmuştur. Son aşamada ise Malatya İl merkezinde yer alan bir ilkokulun dördüncü sınıfında öğrenim gören 31 öğrenciye test-tekrar test yöntemiyle 3 hafta ara verilerek KOİÖ uygulanmıştır.

### Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada Türkçeye uyarlanmaya çalışılan KOİÖ ve bu ölçeğin uyum geçerliği hakkında yorum yapabilmek için Başlantı (2002) tarafından Türkçeye uyarlanan R-OTDÖ kullanılmıştır. Ding, Liu ve Berkowitz (2011) tarafından geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmış olan ilkokul öğrencilerine yönelik KOİÖ, başlangıçta 5'li likert derecelendirmeye sahip 100 madde ve 11 faktörden oluşan Okul İklimi Ölçeğinin yeniden ele alınmasıyla geliştirilmiştir. Söz konusu ölçeğin yeniden ele alınmasının gerekçeleri arasında, geçerlik ve güvenilirlik açısından beklenen standartları karşılamaması ve ilkokul öğrencilerinin cevap verme motivasyonlarını olumsuz etkileyecek sayıda madde içermesi gösterilmiştir. Söz konusu nedenlerden dolayı Okul İklimi Ölçeği, öncelikle eğitim psikolojisi ve karakter eğitimi uzmanı olan dört uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzmanların madde özgüllüğü, açıklığı, güncelliği ve ilgililiği çerçevesinde sunduğu görüşler dikkate alınarak 30 madde kapsam dışı bırakılmıştır. Daha sonra Açıklayıcı Faktör Analizi gerçekleştirilmiş, faktör yüklerinin birincil faktör için 0,40'ın altında olması ve ikincil faktör için 0,30'un üzerinde olması gibi ölçütler gözetilerek 36 madde daha ölçekten çıkarılmıştır. Böylece 34 maddelik kısa bir form elde edilmiş, bu form üzerinden birinci düzey DFA gerçekleştirilmiştir. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda AFA'dan elde edilen 34 madde ve 7 faktörlü yapının doğrulandığı anlaşılmıştır. Bu haliyle Kısaltılmış Okul İklimi Ölçeği; OLD, OSD, SOD, ÖE, OG, OH ve ONK olmak üzere yedi faktörlü bir yapıya kavuşmuştur.

İlkokul öğrencileri için KOİÖ'nün uyum geçerliğini test etmek için kullanılan R-OTDÖ Akademik Öz Algı, Öğretmenlere Yönelik Tutum, OYT, Hedef Değerlendirme ve Motivasyon/Öz Düzenleme olmak üzere beş faktörden oluşmaktadır. Bu çalışmada beş faktörlü yapıya sahip olan R-OTDÖ'nün yalnızca OYT alt ölçeği kullanılmıştır. Öğrencilerin okul iklimine yönelik algılarının okula yönelik tutumlarıyla ilişkili

olabileceğinden (Hernandez ve Seem, 2004; Loukas, 2007; Pepper ve Thomas, 2002) yola çıkılarak ölçeğin tamamı yerine OYT alt ölçeğinin kullanılmasının yeterli olacağı düşünülmüştür.

### *Uyarlama Süreci*

KOIÖ'nün Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması için öncelikle KOIÖ'yü geliştiren araştırmacılardan izin alınmıştır. Daha sonra 2014-2015 güz yarıyılında KOIÖ'de yer alan maddeler, araştırmacılar tarafından ayrı ayrı Türkçeye çevrilmiş, çeviriler karşılaştırılmış ve ifadeler düzenlendikten sonra farklı bir uzmana gösterilerek ölçeğin Türkçe formunun taslak hali oluşturulmuştur. Taslak form hazırlanırken, ölçekte yer alan maddelerin Türkçedeki en iyi karşılıkları belirlenmeye çalışılmış, ölçeğin orijinal formunun birebir çevirisinin yapılmasından kaçınılmıştır. KOIÖ'nün Türkçe formuna ilişkin oluşturulan taslak form, dilsel eşdeğerlik çalışması için uzman görüşüne sunulmuştur. Bu kapsamda uzmanlardan, ölçeğin Türkçe ve orijinal formları arasındaki uyuma bakmaları ve her bir maddenin dilsel açıdan eşdeğerliğini, -eş değer değil (1), kısmen eş değer (2) ve eş değer (3) şeklinde- 3'lü derecelendirmeye sahip bir ölçek ile değerlendirmeleri ve varsa ilgili maddelerin çevirilerinin iyileştirilmesine yönelik görüşlerini belirtmeleri rica edilmiştir. Bu değerlendirmelerden elde edilen veriler kullanılarak KOIÖ'nün Türkçe formunda yer alan maddelerin dilsel eşdeğerliğine ilişkin Kappa istatistiği hesaplanmıştır. Ayrıca gelen uzman görüşleri doğrultusunda, ölçeğin Türkçe formunda bazı düzenlemelere gidilmiştir. Ardından, KOIÖ'nün Türkçe formu ilkokul dördüncü sınıfta öğrenim gören iki öğrenciye gösterilmiş, formun anlaşılabilirliği konusunda bir sorun olmadığı kanısına ulaşılmış ve ölçeğe son şekli verilmiştir. Bu uygulamalar, dilsel eşdeğerlik çalışması için yeterli kabul edilmiştir.

KOIÖ'nün geçerlik çalışması kapsamında yapı ve uyum geçerlikleri incelenmiştir. Yapı geçerliği için birinci düzey DFA yapılmıştır. DFA'ya geçmeden önce araştırma kapsamında elde edilen 314 kişilik veri setinde yer alan kayıp değerlerin yerine ortalama değerler atanmıştır. Uç değerlerin belirlenmesi için öncelikle her bireyin puanlarına ilişkin Mahalanobis uzaklıkları hesaplanmıştır (MAH\_1). Daha sonra bu uzaklıkların ki-kare dağılımındaki olasılıklarını hesaplamak için -alt boyut sayısının yedi olduğu dikkate alınarak- SPSS programında [1-CDF.CHISQ(MAH\_1, 7)] formülünün kullanılması sonucu elde edilen değerlerden 22 tanesinin ,001'in altında olduğu anlaşılmıştır. Bu değerler, uç değerleri ifade ettiği için analiz dışı bırakılmıştır. Uç değerler analiz dışı bırakıldıktan sonra her alt boyuta ilişkin normallik varsayımı, çarpıklık katsayıları dikkate alınarak test edilmiştir. Bu kapsamda OLD, OSD, SOD, ÖE, OG, OH ve ONK alt boyutlarına ilişkin çarpıklık katsayıları sırasıyla -.75; .98; -.50; -.67; -.97; -.92 ve -.94 olarak tespit edilmiştir. Tüm bu katsayılar, -1 ile +1 arasında bulunduğundan dolayı (Büyüköztürk, 2012) KOIÖ'nün alt boyutlarından elde edilen puanların normal dağılım varsayımını karşıladığı düşünülmüştür. Uyum geçerliği kapsamında ise KOIÖ ile OYT alt ölçeği arasındaki korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. KOIÖ'nün ölçüm güvenirliği, her bir boyut için hesaplanan Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı ve test tekrar test yöntemiyle elde edilen korelasyon katsayıları kullanılarak yorumlanmıştır, KOIÖ'de yer alan maddelerin ayırt edicilik düzeyleri ise düzeltilmiş madde toplam korelasyonu (DMTK) ve her bir maddeden alınan puanlar açısından %27'lik alt ve üst grupların bağımsız gruplar t-testi ile karşılaştırılmaları ile hesaplanmıştır. Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik analizleri SPSS 20.0 ve LISREL 8.51 programları kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

## **BULGULAR**

KOIÖ'nün Türkçe Formuna ait dilsel eşdeğerlik, uyum geçerliği, yapı geçerliği, ölçüm güvenirliği ve madde analizi çalışmalarına ilişkin bulgular aşağıda sunulmuştur.

### *Dilsel Eşdeğerliğe İlişkin Bulgular*

Bu çalışmada bir sınırlılık olarak hem Türkçe hem de İngilizce bilen ilkokul öğrencilerine ulaşılamamıştır. Dolayısıyla KOİÖ'nün Türkçe formunun orijinal formula olan dilsel eşdeğerliği, aynı bireyler tarafından hem Türkçe hem de orijinal formlara verilen cevaplar arasındaki uyum açısından incelenememiştir. Bu yüzden ilgili formların dilsel eşdeğerliğini tespit etmek için iyi düzeyde İngilizce bilen altı uzmandan araştırmacılar tarafından yapılan çevirilerin uygunluğuna ilişkin görüşleri, “uygun, kısmen uygun, uygun değil” şeklinde üç kategoriden oluşan dereceli ölçek ile alınmış ve bu görüşler arasındaki uyum Kappa istatistiği ile hesaplanmıştır.

Altı uzmanın görüşleri arasındaki uyumu ortaya koymak için hesaplanan Kappa istatistiği değeri .73 olarak bulunmuştur. Bu değer Landis ve Knoch'a (1977) göre iyi uyumu yansıtmaktadır. Dolayısıyla uzmanlar arasındaki uyumun ve KOİÖ'nün Türkçe formunun dilsel açıdan orijinal formula olan eşdeğerliğinin uzman görüşlerine göre iyi düzeyde olduğu söylenebilmektedir.

### *Yapı Geçerliliğine İlişkin Bulgular*

KOİÖ'nün orijinal formunda yer alan yedi faktörlü yapının Türkçe formunda doğrulanıp doğrulanmayacağını belirlemek amacıyla birinci düzey DFA'ya başvurulmuştur. Birinci düzey DFA sonucu elde edilen bulgular Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1

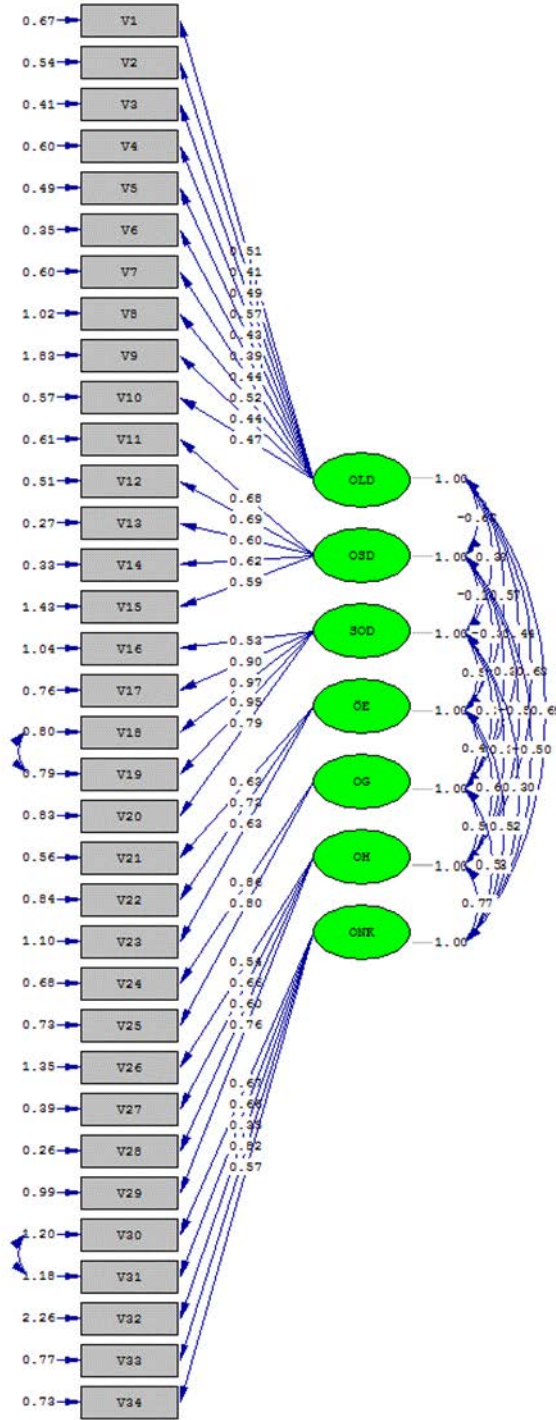
*Birinci Düzey DFA'ya İlişkin Bulgular*

Uyum iyiliği değerleri	Mükemmel	Kabul edilebilir	7 Faktörlü Yapı modifikasyon öncesi	7 Faktörlü Yapı modifikasyon (30-31/18-19) sonrası
<b>p*</b>	> .01 ya da .05	< .01 ya da .05	.000	.000
<b><math>\chi^2/sd</math></b>	$\leq 2$	2-5	834.07/506=1.64	734.19/504= 1.46
<b>RMSEA</b>	=.00 ve < .05 arası	=.05 ve =.08 arası	.047	.040
<b>RMR</b>	=.00 ve < .05 arası	=.05 ve =.08 arası	.080	.071
<b>SRMR</b>	=.00 ve < .05 arası	=.05 ve =.08 arası	.064	.055
<b>GFI</b>	$\geq .90$	$\geq .85$	.86	.87
<b>AGFI</b>	$\geq .90$	$\geq .85$	.83	.85
<b>CFI</b>	$\geq .95$	$\geq .90$	.96	.97
<b>NFI</b>	$\geq .95$	$\geq .90$	.89	.90
<b>NNFI</b>	$\geq .95$	$\geq .90$	.95	.96

Tablo 1'den de anlaşılacağı üzere birinci düzey DFA sonucunda ölçeğe ait yedi faktörlü yapının beklenen ve gözlenen kovaryans matrisleri arasında anlamlı bir farkın olduğu ( $p < .01$ ) ve uyum iyiliği değerlerinin alan yazında kabul edilen değerlerden düşük düzeylerde olduğu görülmüştür. Bu aşamadan sonra yedi faktörlü yapının iyileştirilmesi amacıyla modifikasyon önerileri incelenmiştir. Program, “30. Okulumda insanlarla alay etmek, onlara lakap takmak ve onlar hakkında kötü sözler söylemek yasaktır.” ve “31. Okulumda insanları itmek, dövmek ve yere düşürmek yasaktır.” maddeleri ile “18. Bu okuldaki öğrenciler birbirlerine saygıyla yaklaşırlar.” ve “19. Bu okuldaki öğrenciler herhangi birisine yardım etmek için çok çaba sarf eder.” maddelerinin hata varyansları arasında ilişki tanımlanmasını önermiştir. Bu dört madde incelendiğinde 30 ve 31. maddelerin KOİÖ'nün ONK alt ölçeğinde, 18 ve 19. maddelerin ise SOD alt ölçeğinde yer aldığı görülmüş ve önerilen modifikasyonlar gerçekleştirilmiştir. Modifikasyon sonrasında



x<sup>2</sup>/sd, RMSEA, CFI, NNFI değerlerinde mükemmel uyum, RMR, SRMR, GIF, AGFI, NFI değerinde ise kabul edilebilir uyuma ulaşıldığı görülmüştür (Bayram, 2010; Browne ve Cudek, 1993; Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012; Meyers, Gamst ve Guarino, 2006; Seçer, 2013). Yedi faktörlü yapıya ilişkin yol diyagramı Şekil 1’de gösterilmiştir.



Ki-kare=734.19, sd=504,p=0.00000, RMSEA=0.040

Şekil 1. KOİÖ'nün Türkçe Formuna Ait Yol Diyagramı

Şekil 1’de gösterildiği gibi, birinci faktör (OLD) için faktör yükleri .39 ile .57 arasında, ikinci faktör (OSD) için faktör yükleri .59 ile .69 arasında, üçüncü faktör (SOD) için faktör yükleri .53 ile .97 arasında, dördüncü faktör (ÖE) için .63 ile .73 arasında, beşinci faktör (OG) için .80 ve .86, altıncı faktör (OH) için .54 ile .76 arasında ve yedinci faktör (ONK) için faktör yükleri .35 ile .82 arasında değişmektedir. Bu değerler, bütün maddelere ilişkin faktör yüklerinin olması gerektiği gibi .30’un üzerinde olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2012).

KOİÖ’deki maddelere ilişkin DFA sonucunda elde edilen t değerleri, Tablo 2’de gösterilmektedir. Tablo 2 incelendiğinde t değerlerinin tamamı 2.56’nın üstünde olduğu için 0.01 düzeyinde anlamlıdır. Bu yüzden KOİÖ’deki tüm maddelerin ilgili oldukları örtük değişken tarafından anlamlı bir biçimde yordandığı söylenebilmektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012).

Tablo 2

*KOİÖ’de Yer Alan Maddelere İlişkin t Değerleri*

1.OLD	t	2.OSD	t	3.SOD	t	4.ÖE	t	5.OG	t	6.OH	t	7.ONK	t
M1	8.83	M11	11.60	M16	7.58	M21	10.06	M24	9.88	M26	6.80	M30	8.28
M2	8.15	M12	12.46	M17	12.85	M22	9.66	M25	9.52	M27	12.99	M31	8.22
M3	10.45	M13	13.94	M18	13.29	M23	7.95			M28	13.71	M32	3.45
M4	10.25	M14	13.45	M19	13.11					M29	10.42	M33	11.26
M5	8.81	M15	7.22	M20	11.52							M34	8.41
M6	9.38												
M7	8.16												
M8	7.55												
M9	5.96												
M10	8.92												

*Yapı Geçerliliğine İlişkin Bulgular*

KOİÖ’nün uyum geçerliliğini test etmek amacıyla, daha önceden geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmış olan R-OTDÖ’nün OYT alt ölçeği ile KOİÖ’nün alt ölçekleri arasındaki korelasyon değerleri dikkate alınmıştır. Bu bağlamda KOİÖ’nün alt ölçekleri ile R-OTDÖ’nün alt ölçekleri arasındaki korelasyonun hesaplanmasında Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu kullanılmış ve elde edilen değerler Tablo 3’te belirtilmiştir.

Tablo 3

*KOİÖ’nün Alt Ölçeklerinin OYT Alt Ölçeği ile İlişkisi*

		OLD	OSD	SOD	ÖE	OG	OH	ONK
OYT Alt Ölçeği	r	.50	.21	.37	.32	.42	.62	.49
	p	.000	.114	.004	.014	.001	.000	.000

Tablo 3’te görüldüğü gibi KOİÖ’nün OLD, SOD, ÖE, OG, OH ve ONK alt ölçekleri ile OYT alt ölçeği arasında orta düzeyde ( $.30 < r < .70$ ) (Büyüköztürk, 2012) ve anlamlı ( $p < .05$ ) birer ilişki bulunmaktadır. OSD ile OYT arasında ise anlamlı bir ilişki gözlenmemektedir ( $p > .05$ ). Okul ikliminin olumlu boyutlarını yansıtan OLD, SOD, ÖE, OG, OH ve ONK alt ölçeklerinin okula yönelik tutum ile olumlu ve orta düzeyde bir ilişki göstermesi, bu boyutların uyum geçerliliğine sahip olduğunu göstermektedir. OSD ile OYT arasında olumsuz bir ilişki beklenmesine rağmen (Kpolovie, Joe ve Okoto, 2014), anlamlı düzeyde olumsuz ya da olumlu herhangi bir ilişkiye rastlanmaması ise bu çalışma kapsamında OSD boyutunun uyum geçerliliği hakkında kesin yorumlar yapılmasına engel olmaktadır.

### Güvenirlğe İlişkin Bulgular

KOIÖ ile yapılan ölçümlerin güvenirlğini belirlemek için iç tutarlık katsayısı belirleme ve test-tekrar test yöntemlerine başvurulmuştur. Tablo 4'te KOIÖ'nün alt ölçeklerine ilişkin iç tutarlık katsayıları ve test-tekrar test uygulaması sonucu belirlenmiş korelasyon katsayıları yer almaktadır.

Tablo 4

#### KOIÖ'nün Alt Ölçeklerine İlişkin Ölçüm Güvenirlkleri

Alt Ölçekler	İç Tutarlık (n=292)	Test-Tekrar Test (n=31)
OLD	.73	.78
OSD	.75	.73
SOD	.80	.76
ÖE	.61	.73
OG	.64	.70
OH	.67	.86
ONK	.66	.75

Tablo 4'te görüldüğü gibi 292 öğrenciden elde edilen her bir alt ölçeğe ilişkin iç tutarlık güvenirlk katsayı OLD alt ölçeği için .72, OSD alt ölçeği için .75, SOD alt ölçeği için .80, ÖE alt ölçeği için .61, OG alt ölçeği için .64, OH alt ölçeği için .67 ve ONK alt ölçeği için .66 olarak bulunmuştur. Bu katsayılar, ilgili alt ölçeklerin içerdiği madde sayıları da dikkate alınınca (Alt ölçeklerde madde sayısı 10'dan az ise .60, 10'dan fazla ise .70), bu çalışma kapsamında KOIÖ ile yapılan ölçümlerin güvenilir olduğunu göstermektedir (Sipahi, Yurtkoru ve Çinko, 2010).

KOIÖ'nün test-tekrar test güvenirlğini belirlemek için ölçek 31 öğrenciye üç hafta arayla iki kez uygulanmış ve iki uygulama arasındaki korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Bu katsayılar, OLD alt ölçeği için .78, OSD alt ölçeği için .73, SOD alt ölçeği için .76, ÖE alt ölçeği için .73, OG alt ölçeği için .70, OH alt ölçeği için .86 ve ONK alt ölçeği için .75 olarak bulunmuştur (sd=30, p<.001). Bu değerlerin tamamı, test uygulaması ile tekrar test uygulamaları arasında yüksek derecede ilişkiyi göstermekte (Büyüköztürk, 2012) ve KOIÖ ile yapılan ölçümlerin test-tekrar test uygulaması açısından da güvenilir olduğu anlamına gelmektedir.

### Madde Analizlerine İlişkin Bulgular

KOIÖ'de yer alan maddelerin ayırt ediciliğine ilişkin yorum yapabilmek için ilk aşamada bu maddelerin DMTK'leri incelenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5

#### Madde Analizine İlişkin Bulgular

Alt Ölçek	Madde	$\bar{X}$	ss	DMTK	t	sd	p
OLD	M1	4.35	.96	.38	6.69	111.67	.000
	M2	4.39	.84	.44	5.84	104.18	.000
	M3	4.45	.81	.46	7.56	95.63	.000
	M4	4.31	.96	.47	8.56	92.56	.000
	M5	4.47	.82	.44	6.84	96.56	.000
	M6	4.55	.71	.48	6.72	98.96	.000
	M7	4.31	.89	.41	6.43	117.89	.000
	M8	3.99	1.14	.37	7.86	119.95	.000
	M9	3.82	1.42	.26	4.70	153.84	.000

	M10	4.45	.89	.38	6.44	140.47	.000
	M11	1.38	1.04	.52	4.43	106.38	.000
	M12	1.45	.99	.59	7.05	82.02	.000
<b>OSD</b>	M13	1.33	.79	.62	5.42	83.78	.000
	M14	1.36	.84	.61	6.48	85.84	.000
	M15	1.85	1.33	.37	7.25	116.63	.000
	M16	3.99	1.15	.41	6.93	138.97	.000
	M17	3.55	1.25	.63	8.76	144.41	.000
<b>SOD</b>	M18	3.25	1.32	.65	7.17	152.11	.000
	M19	3.27	1.32	.62	7.76	150.55	.000
	M20	3.89	1.21	.61	7.75	115.82	.000
	M21	4.17	.98	.47	6.75	122.33	.000
<b>ÖE</b>	M22	3.74	1.17	.45	6.95	156	.000
	M23	3.85	1.22	.34	8.25	146.54	.000
	M24	3.96	1.19	.47	8.42	143.68	.000
<b>OG</b>	M25	4.06	1.17	.47	5.97	147.52	.000
	M26	4.07	1.28	.33	6.02	135.68	.000
<b>OH</b>	M27	4.49	.91	.50	8.66	85.82	.000
	M28	4.65	.79	.64	7.22	78.00	.000
	M29	4.16	1.26	.47	8.77	114.65	.000
	M30	4.09	1.28	.57	7.77	125.67	.000
<b>ONK</b>	M31	4.06	1.27	.58	9.40	88.54	.000
	M32	3.43	1.55	.24	4.63	156	.000
	M33	4.25	1.20	.46	9.79	83.75	.000
	M34	4.42	1.03	.25	7.23	99.83	.000

Tablo 5'te görüldüğü gibi KOİÖ'de yer alan maddelerden 9, 32 ve 34. maddeler dışındaki tüm maddelerin DMTK'leri ,30'un üzerinde değişkenlik göstermektedir. Bu durum, 9, 32 ve 34. maddelerin ayırt edici birer madde olmayabilecekleri, bu maddeler dışındaki diğer tüm maddelerin ise ayırt edici birer madde oldukları şeklinde (Akbulut, 2010) yorumlanabilmektedir. Ancak bu konuda kesin bir karara varmak adına %27'lik alt ve üst grupların her bir madde açısından sahip oldukları puanlar arasındaki farka ilişkin bağımsız gruplar t-testi sonuçlarının da incelenmesi gerekmektedir. Bu sonuçlara göre t değerlerinin; OLD alt ölçeği için 4.70 ile 8.56 arasında ( $p<.001$ ), OSD alt ölçeği için 4.43 ile 7.24 arasında ( $p<.001$ ), SOD alt ölçeği için 6.93 ile 8.76 arasında ( $p<.001$ ), ÖE alt ölçeği için 6.75 ile 8.25 arasında ( $p<.001$ ), OG alt ölçeği için 5.97 ile 8.42 arasında ( $p<.001$ ), OH alt ölçeği için 6.02 ile 8.77 arasında ( $p<.001$ ) ve ONK alt ölçeği için 4.63 ile 9.79 arasında ( $p<.001$ ) değiştiği görülmektedir. Bağımsız gruplar t-testi sonuçlarına bakıldığında, alt ölçekler açısından en yüksek puanı alan %27'lik gruba ait puanlarla en düşük puanı alan %27'lik gruba ait puanlar arasında tüm maddeler için anlamlı farklılıklar olduğu anlaşılmaktadır ( $p<.001$ ). Bu durum, 3.32 ve 34. maddeler de dahil olmak üzere KOİÖ'de yer alan maddelerin tamamının ayırt edici olduğunu göstermektedir (Tezbaşaran, 1997).

### TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

İlkokul öğrencilerine yönelik KOİÖ'nün (Ding, Liu ve Berkowitz, 2011) Türkçeye uyarlandığı bu çalışmada, ölçeğin Türkçe Formunun dilsel açıdan, orijinal formuyla eşdeğerlik gösterdiği anlaşılmaktadır. DFA kapsamında elde edilen sonuçlar, KOİÖ'nün Türkçe formunun, orijinal formda da olduğu gibi OLD, OSD, SOD, ÖE, OG, OH ve ONK olmak üzere yedi faktörlü bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir. Bu durum, KOİÖ'nün Türkçe formunun yapısal açıdan geçerli olduğu anlamına gelmektedir. Uyum geçerliği için

KOIÖ'nün alt ölçekleri ile R-OTDÖ'nün OYT alt ölçeği arasında yapılan korelasyon testleri ise KOIÖ'nün OLD, SOD, OE, OG, OH ve ONK alt ölçeklerinin aynı zamanda uyum geçerliğine de sahip olduğunu vurgulamaktadır. Bu çalışmada, kullanılan güvenilirlik testleri, KOIÖ ile yapılan ölçümlerin güvenilir olduğuna; gerçekleştirilen madde analizleri ise KOIÖ'de yer alan maddelerin bireyleri iyi derecede ayırt edebileceğine ilişkin birer kanıt olarak sunulabilmektedir. Dolayısıyla da KOIÖ kullanılarak ileride geçerliği ve güvenilirliği olan çeşitli araştırmaların yapılabileceği düşünülmektedir.

KOIÖ yardımıyla yürütülecek araştırmalarla ilkokul öğrencilerinin okudukları okulun iklimine ilişkin algılarının, okulla ilgili değişkenler açısından incelenmesi, ilkokullardaki iklimin öğrenci başarısı gibi hangi değişkenlerle ne düzeyde ilişki içerisinde olduklarının tespit edilmesi önerilmektedir. Böylece daha çok ilkokul dışındaki eğitim kademelerinde okul iklimine dair Türkçe alan yazının (Acarbay, 2006; Aydın, 2010; Bahçetepe, 2013; Demir, 2008; Özdemir vd., 2010; Çalık ve Kurt, 2010; Çavumirza, 2012) kısıtlılığının ortadan kalkacağı umulmaktadır. Bu bağlamda Türkçe formunun geçerli ve güvenilir olduğu ortaya çıkan KOIÖ'nün ilkokullarda okul iklimine yönelik öğrenci görüşlerini ortaya koyması açısından alana katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

KOIÖ uygulanırken sadece alt ölçekler düzeyinde toplam ya da ortalama puanlar alınmalıdır. Okul iklimi bütünsel bir yapıyı yansıtmadığı için KOIÖ'de yer alan maddelerin tamamı üzerinden toplam ya da ortalama puan alınarak gerçekleştirilecek istatistiksel işlemlerden kaçınılmalıdır. Hiçbir madde ters puanlanmamalıdır. OSD alt ölçeğinden alınan düşük puanlar ve diğer alt ölçeklerden alınan yüksek puanlar öğrencilerin okul iklimine ilişkin olumlu algıya sahip oldukları, tersi durumlar ise öğrencilerin okul iklimine ilişkin olumsuz bir algıya sahip oldukları şeklinde yorumlanmalıdır. Bu çalışma kapsamında OSD alt boyutunun uyum geçerliği hakkında kesin yorumlar yapılamaması, bu çalışmanın bir sınırlılığı olarak ele alınmalı, ilerleyen araştırmalarda OSD alt boyutunun uyum geçerliğini test etmeye ilişkin yeni çalışmalar yapılmalıdır. KOIÖ'nün alana katkı sağlayabileceğinin düşünülmesinin bir diğer nedeni olarak da ilkokul öğrencilerine uygun ve onların düzeyi açısından yeterli sayıda alt ölçek içermesi gösterilebilmektedir. Çalık ve Kurt'un (2010) ortaokul öğrencilerine yönelik geliştirdikleri Okul İklimi Ölçeği, destekleyici öğretmen davranışları, başarı odaklılık, güvenli öğrenme ortamı ve olumlu akran etkileşimi olmak üzere üç alt ölçekten oluşmaktadır. Bu alt ölçekler, KOIÖ'nün alt ölçekleriyle benzerlik göstermekte, ancak KOIÖ'de okul ikliminin daha çok boyutuna yer verilmektedir. Okul iklimine dair yine çok sayıda boyut içermesi açısından Acarbay (2006) tarafından Türkçeye uyarlanan Okul Çevresinin Kapsamlı Değerlendirilmesi (Comprehensive Assessment of School Environment [CASE]) ölçeği dikkat çekmektedir. Söz konusu ölçek, öğretmen-öğrenci ilişkisi, güvenlik ve koruma, idare, öğrencilerin akademik yönlendirilmesi, öğrencilerin davranışsal değerleri, yol gösterme, öğrenciler arası ilişkiler, anne-baba, toplum ve okul ilişkileri, ders yönetimi, öğrenci etkinlikleri, güvende hissetme, ırk ayrımcılığı, çete faaliyetleri, cinsel taciz, kopya çekme ve cinsiyet ayrımı alt ölçeklerinden meydana gelmektedir. Lise öğrencilerine yönelik kullanılan bu ölçeğin maddeleri ile KOIÖ'nün maddeleri içerik açısından birbirine yakın olmakla birlikte CASE'nin, alt ölçekleri açısından daha kapsamlı olduğu söylenebilmektedir. Fakat lise seviyesinde okul iklimini etkileyen faktörlerin daha fazla olacağı düşüncesi ve ilkokul seviyesindeki öğrenciler için kısaltılmış bir ölçek olması nedeniyle KOIÖ'nün ilkokul düzeyinde yapılacak araştırmalar için daha işlevsel olabileceği öngörülmektedir.

KOIÖ'nün son olarak öğrenci görüşleri çerçevesinde ilkokul düzeyinde olumlu bir okul iklimi oluşturulup oluşturulmadığına dair görüşlerinin ortaya konulmasına ve bunun sonucunda ilkokullardaki olumsuz iklim özelliklerinin giderilmesine yönelik müdahale programlarının geliştirilmesine katkıda bulunabileceği tahmin edilmektedir. Bu tür müdahale programları yoluyla okul ikliminin olumlu bir hale getirilmesinin de okuldaki paydaşların daha sağlıklı iletişim kurmasına, öğrencilere kazandırılacak bilgi, beceri, tutum ve

değerlerin daha etkili öğretilmesine, öğretmen ve yöneticilerin mesleklerine yönelik daha olumlu tutumlar sergilemesine neden olacağı düşünülmektedir.

### KAYNAKÇA

- Acarbay, F.Y. (2006). *Kapsamlı okul iklimini değerlendirme ölçeğinin (öğrenci formu) Türkçe dilsel eşdeğerlik güvenirlik ve geçerlik çalışması* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Akbulut, Y. (2010). *Sosyal bilimlerde SPSS uygulamaları*. İstanbul: İdeal Kültür Yayıncılık.
- Akman, Y. (2010). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin şiddet ve okul iklimi algıları arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Arıman, F. (2007) *İlköğretim 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin zorbalık eğilimleri ile okul iklimi algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Astor, R.A., Benbenishty, R., Zeira, A., ve Vinokur, A. (2002). School climate, observed risky behaviors, and victimization as predictors of high school students' fear and judgements of school violence as a problem. *Health Education & Behavior*, 29(6), 716-736.
- Aydın, F. (2010). *Özel okullardaki okul ikliminin öğretmen ve öğrenci algılarına göre incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Ayık, İ. (2014). *Ortaokullarda şiddet ve okul iklimi arasındaki ilişki: Konya ili örneği* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mevlana Üniversitesi, Konya.
- Bahçetepe, Ü. (2013). *İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin akademik başarıları ile algıladıkları okul iklimi arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.
- Başlantı, U. (2002). *Üstün yetenekli başarısız öğrenciler ve başarısızlığı etkileyen nedenler* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Bayar, Y., ve Uçanok, Z. (2012). Ergenlerin dahil oldukları zorbalık statülerine göre okul sosyal iklimi ve genellenmiş akran algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(4), 2337-2358.
- Bayram, N. (2010). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş: Amos Uygulamaları*. İstanbul: Ezgi Kitabevi.
- Black, G. L. (2010). Correlational analysis of servant leadership and school climate. *Catholic Education: A Journal of Inquiry and Practice*, 13(4), 437-466.
- Brand, S., Felner, R., Shim, M., Seitsinger, A., ve Dumas, T. (2003) Middle school improvement and reform: Development and validation of a school-level assessment of climate, cultural pluralism, and school safety. *Journal of Educational Psychology*, 95(3), 570-88.
- Browne, M.W., ve Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. In K. Bollen ve J. Long, (Eds.), *Testing structural equation models* (ss. 136–162). London: Sage Publications.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cattell, R.B. (1978). *The scientific use of factor analysis in behavioral and life sciences*. New York: Plenum.
- Cohen, J., McCabe, E. M., Michelli, N. M. ve Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record*, 111(1), 180-213.
- Cohen, J., Pickeral, T., ve McCloskey, M. (2009). Assessing school climate. *Education Digest*, 74(8), 45-48.
- Çalık, T., ve Kurt, T. (2010). Okul İklimi Ölçeği'nin (OİÖ) geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 35(157), 167-180.
- Çavumirza, E.S. (2012). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin sahip oldukları bazı değişkenler ve algıladıkları okul iklimi bakımından seviye belirleme sınavında aldıkları puanların değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., ve Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve Lisrel uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Demir, A. (2008). Ortaöğretim okullarında okul iklimi ile öğretmen performansı arasındaki ilişki (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.

- Ding, C., Liu, Y., ve Berkowitz, M. (2011). The study of factor structure and reliability of an abbreviated school climate survey. *Canadian Journal of School Psychology, 26*(3), 241-256.
- Dipaola, M., ve Tschannen-Moran, M. (2001). Organizational citizenship behavior in schools and its relationship to school climate. *Journal of School Leadership, 11*, 424-447.
- Doğan, S. (2011). *Genel lise öğrencilerinin algılarına göre okul tahripçiliği ile okul iklimi arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Dönmez, B. (2001). Okul güvenliği sorunu ve okul yöneticisinin rolü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, (25)*, 63-74.
- Freiberg, H.J. (1998). Measuring school climate: Let me count the ways. *Educational Leadership, 56*, 22-26.
- Gittelsohn, J., Merkle, S., Story, M., Stone, E. J., Steckler, A., ... Martin, J. C. (2003). School climate and implementation of the pathways study. *Preventive Medicine, 37*, 97-106.
- Griffith, J. (1999). School climate as "social order" and "social action": A multi-level analysis of public elementary school student perceptions. *Social Psychology of Education, 2*, 339-369.
- Güçkırın, R.Y. (2008). *İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Okul İklimi Algıları ile Saldırganlık Düzeyleri Arasındaki İlişki* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Halawah, I. (2005). The relationship between effective communication of high school, principal and school climate. *Education, 126*(2), 334-345.
- Hayne, N.M., Emmons, C., ve Ben-Avie, M. (1997). School climate as a factor in student adjustment and achievement. *Journal of Educational and Psychological Consultation, 8*(3), 321-329.
- Hernandez, T.J. ve Seem, S.R. (2004). A safe schhol climate: A systemic approach and the school counselor. *Professional School Counseling, 7*(4), 256-262.
- Hoy, W.K., Tarter, C.J., ve Kottkamp, R.B. (1991). *Open schools/healthy schools: Measuring organizational climate*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Johnson, B., ve Stevens, J.J. (2006). Student achievement and elementary teachers' perceptions of school climate. *Learning Environments Research, 9*, 111-112.
- Kılıç, S. (2010). *Akran istismarının ilköğretim öğrencilerinin okul iklimi algıları üzerindeki etkisi (Esenyurt ilçesi örneği)* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Beykent Üniversitesi, İstanbul.
- Kpolovie, P.J., Joe, A.I., ve Okoto, T. (2014). *Academic achievement prediction: Role of interest in learning and attitude towards school*. *International Journal of Humanities Social Sciences and Education, 1*(11), 73-100.
- Kuperminc, G. P., Leadbeater, B. J. ve Blatt, S. J. (2001). School social climate and individual differences in vulnerability to psychopathology among middle school students. *Journal of School Psychology, 39*(2), 141-159.
- Landis, J. ve Knoch, G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics, 33*, 159-174.
- Loukas, A. (2007). What is school climate? *Leadership Compass, 5*(1).
- Macneil, A.J., Prater, D.L., ve Busch, S. (2009). The effects of school culture and climate on student achievement. *International Journal of Leadership in Education, 12*(1), 73-84.
- Marshall, M.L. (2004). Examining school climate: defining factors and educational influences. *Georgia State University Center for School Safety, School Climate and Classroom Management*, <http://education.gsu.edu/schoolsafety/> adresinden 14.08.2015 tarihinde erişilmiştir.
- McEvoy, A., ve Welker, R. (2000). Antisocial behavior, academic failure, and school climate. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 8*(3), 130-140.
- Meyers, L.S, Gamst, G. ve Guarino, A.J. (2006). *Applied multivariate research: design and interpretation*. London: SAGE Publications.
- Miller, W.C. (1981). Staff morale, school climate, and educational productivity. *Educational Leadership, 38*(6), 483-486.

- Özdemir, S., ve Sezgin, F. (2002). Etkili okullar ve öğretim liderliği. *Kırgızistan Türkiye Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (3), 266-282.
- Özdemir, S., Sezgin, F., Şirin, H., Karip, E., ve Erkan, S. (2010). İlköğretim okulu öğrencilerinin okul iklimine ilişkin algılarını yordayan değişkenlerin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (38), 213-224.
- Pepper, K., ve Thomas, L.H. (2002). Making a change: The effects of the leadership role on school climate. *Learning Environment Research*, 5, 155-166.
- Seçer, İ. (2013). *SPSS ve LISREL ile pratik veri analizi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sipahi, B., Yurtkoru, E.S., ve Çinko, M. (2010). *Sosyal bilimlerde SPSS'le veri analizi*. İstanbul: Beta Basım Yayın Dağıtım.
- Tezbaşaran, A.A. (1997). *Likert tipi ölçek geliştirme kılavuzu*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği.
- Zullig, K.J., Koopman, T.M., Patton, J.M., ve Ubbes, V. A. (2010). School climate: Historical review, instrument development, and school assessment. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 28(2), 139-152.

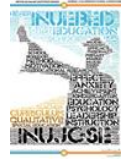


## Ek: İlkokul Öğrencileri İçin Kısaltılmış Okul İklimi Ölçeği\*

	Hiç katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen katılıyorum
1. Oyun oynarken adil olurum.	( )	( )	( )	( )	( )
2. Kendini üzgün hisseden kişileri neşelendiririm.	( )	( )	( )	( )	( )
3. Başkalarına verdiğim sözleri tutarım.	( )	( )	( )	( )	( )
4. Başka öğrencilerle paylaşımda bulunurum.	( )	( )	( )	( )	( )
5. Öğretmenimin koyduğu kurallara uyarım.	( )	( )	( )	( )	( )
6. Elimden gelenin en iyisini yaparım.	( )	( )	( )	( )	( )
7. Yapacağımı söylediğim şeyleri yaparım.	( )	( )	( )	( )	( )
8. Başka bir öğrenciye temiz olması konusunda yardımcı olurum.	( )	( )	( )	( )	( )
9. Birisine sataşıldığında o kişiye yardımcı olurum.	( )	( )	( )	( )	( )
10. Yanlış yapılan bir şey olduğunda doğruyu söylerim.	( )	( )	( )	( )	( )
11. Başkalarına ait şeyleri izinsiz alırım.	( )	( )	( )	( )	( )
12. Diğer öğrencilerin hatalarına gülerim.	( )	( )	( )	( )	( )
13. Diğer öğrencilerle dalga geçerim.	( )	( )	( )	( )	( )
14. Bir öğrenci çalışırken onu rahatsız ederim.	( )	( )	( )	( )	( )
15. Sınıfta parmağımı kaldırmadan konuşurum.	( )	( )	( )	( )	( )
16. Sınıftaki öğrenciler birbirlerinin öğrenmesine yardımcı olur.	( )	( )	( )	( )	( )
17. Bu okuldaki öğrenciler birbirleriyle gerçekten ilgilenirler.	( )	( )	( )	( )	( )
18. Bu okuldaki öğrenciler birbirlerine saygıyla yaklaşırlar.	( )	( )	( )	( )	( )

	Hiç katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen katılıyorum
19. Bu okuldaki öğrenciler herhangi birisine yardım etmek için çok çaba sarf eder.	( )	( )	( )	( )	( )
20. Sınıftaki öğrenciler sorunları çözmek için beraberce çalışırlar.	( )	( )	( )	( )	( )
21. Öğretmenim sınıfta yapılması gereken şeylere karar verirken bizlerden yardım ister.	( )	( )	( )	( )	( )
22. Dersime giren öğretmenler çalışacağım konuyu seçmeme izin verir.	( )	( )	( )	( )	( )
23. Öğretmenim ve arkadaşlarımla sınıf kurallarının ne olacağına beraberce karar veririz.	( )	( )	( )	( )	( )
24. Okul binasının her yerinde kendimi güvende hissediyorum.	( )	( )	( )	( )	( )
25. Okul bahçesi ve oyun alanlarında kendimi güvende hissediyorum.	( )	( )	( )	( )	( )
26. Sınıfım eğlenceli bir yerdir.	( )	( )	( )	( )	( )
27. Yaz tatilinden sonra okula dönerken mutlu olurum.	( )	( )	( )	( )	( )
28. Okulumu seviyorum.	( )	( )	( )	( )	( )
29. Başka bir okula gitmek zorunda kalsam çok üzülürüm.	( )	( )	( )	( )	( )
30. Okulumda insanlarla alay etmek, onlara lakap takmak ve onlar hakkında kötü sözler söylemek yasaktır.	( )	( )	( )	( )	( )
31. Okulumda insanları itmek, dövmek ve yere düşürmek yasaktır.	( )	( )	( )	( )	( )
32. Okulumdaki öğretmenler ve diğer görevliler, sataşma ve zorbalıkla ilgili kurallara herkesin uymasını sağlarlar.	( )	( )	( )	( )	( )
33. Okulumdaki öğretmenler biriyle alay edildiğini ya da birinin şiddete uğradığını görürse buna engel olur.	( )	( )	( )	( )	( )
34. Okulumdaki öğretmenler her zaman adil olmaya çalışır.	( )	( )	( )	( )	( )

\*Ölçek, kaynak gösterilerek yazarlardan izin alınmadan kullanılabilir.



## The Efficiency of Visual Reading in Terms of Understanding “Change and Continuity” in Social Studies Courses: An Action Research\*

Yücel KABAPINAR

Marmara University, İstanbul-TURKEY

Ahmet SAĞLAMGÖNCÜ

Anadolu University, Eskişehir-TURKEY

### Article History

Submitted: 26.02.2018

Accepted: 10.05.2018

Published Online: 16.05.2018

### Keywords

Change and Continuity  
Visual Reading  
Visual Literacy  
Social Studies  
Action Research

### Abstract

**Purpose:** The aim of this study is to launch a teaching process which focuses upon visual materials and reading in terms of understanding those concepts mentioned above during learning and teaching processes in Social Studies lessons and determine its efficiency.

**Design & Methodology:** The present study is a qualitative research. Action research design has been employed in this study. 22 students, 12 female and 10 male, studying on 5<sup>th</sup> grade of a state school in 2015-2016 academic year in Seyhan, Adana, Turkey have been selected as the study group. In the study, ‘visual reading activities and worksheets about the concepts of change and continuity’, ‘focus group discussions with the students’ and ‘video records’ have been used as data collection instruments. Content analysis, one of qualitative data analysis methods, has been employed with the purpose of evaluating the data gathered from data collection instruments. In the present study, four attainment targets for a specific unit (Gerçekleşen Düşler) in 5<sup>th</sup> grades “Science, Technology and Society” learning domain have been determined. Aimed at those attainment targets, visual reading-based activities and worksheets at the end of each activity have been employed as data collection instruments in order to reveal students’ visual literacy skills.

**Findings:** Most of the students, being able to state opinion as to the concepts of change and continuity, participate actively in visual reading activities. Please give spectacular findings obtained from your study. They are observed to have arguments through the visuals in the activities about those concepts mentioned above, express their opinions and put forth an output such as painting, catchword etc.

**Implications & Suggestions** According to the results of the research students experienced difficulty in perceiving continuity as compared to perceiving change. The students state that they feel happy during visual learning-based teaching process, understand the lessons better and faster. They also add that visual literacy facilitates their understanding, they are able to attend lessons more and better at stating opinion from visuals.



DOI: 10.29129/inujgse.398801

\* The present study was produced from the Master's thesis titled as "Articulating Visual Reading to The Social Studies Lesson's Learning Environment" and presented orally on 4th May 2017 at VI. International Social Studies Education Symposium.

## Sosyal Bilgiler Derslerinde Değişim ve Sürekliliğin Algılanmasında Görsel Okumanın Etkililiği: Bir Eylem Araştırması\*

Yücel KABAPINAR

Marmara Üniversitesi, İstanbul-TÜRKİYE

Ahmet SAĞLAMGÖNCÜ

Anadolu Üniversitesi, Eskişehir-TÜRKİYE

### Makale Geçmişi

Geliş: 26.02.2018  
Kabul: 10.05.2018  
Online Yayın: 16.05.2018

### Anahtar Sözcükler

Değişim ve Süreklilik  
Görsel Okuma  
Görsel Okuryazarlık  
Sosyal Bilgiler  
Eylem Araştırması

### Öz

**Amaç:** Araştırmanın amacı, Sosyal Bilgiler dersi öğretme-öğrenme sürecinde değişim ve sürekliliğin algılanması boyutunda görsel materyalleri ve görsel okumayı merkeze alan bir öğretim süreci planlamak, uygulamak ve uygulamanın etkili olup olmadığını irdelemektir.

**Yöntem:** Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırması şeklinde desenlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, Adana ilinin Seyhan ilçesinde, 2015-2016 eğitim-öğretim yılında bir devlet okulunun 5. sınıfında bulunan 12'si erkek, 10'u kız olmak üzere toplam 22 kişilik bir öğrenci grubu oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama araçları olarak, "değişim ve sürekliliğe dair görsel okuma etkinlikleri ve çalışma yaprakları", "öğrencilerle yapılan odak grup görüşmesi" ve "video kayıtları" kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen verilerin değerlendirilmesinde içerik analizi kullanılmıştır. Araştırma kapsamında 5. sınıf "Bilim Teknoloji ve Toplum" öğrenme alanında yer alan "Gerçekleşen Düşler" Ünitesine ait üç kazanım belirlenmiştir. Bu kazanımlara yönelik olarak görsel okuma temelinde hazırlanmış etkinlikler ve çalışma yaprakları, öğrencilerin görsel okuma niteliklerini ortaya çıkarmada birer veri toplama kaynağı olarak kullanılmıştır.

**Bulgular:** Öğrencilerin büyük bölümü sınıfta uygulanan tüm görsel okuma etkinliklerinde derse katılmışlar, değişim ve sürekliliğe ilişkin fikir yürütebilmişlerdir. Öğrenciler değişim ve sürekliliğe dair hazırlanan etkinliklerdeki görseller üzerinden tartışmalarda bulunabilmişler, çalışma yapraklarında bu etkinliklere yönelik çıkarımlarını ifade edebilmişler ve bir ürün (resim çizme, slogan yazma vb.) ortaya çıkarabilmişlerdir.

**Sonuçlar ve Öneriler:** Araştırma bulgularına göre öğrenciler tarafından sürekliliği algılamanın değişimi algılamaya göre daha zor olduğu ortaya çıkmıştır. Öğrenciler görsel okuma temelli öğretim sürecinde mutlu olduklarını, dersi daha iyi anladıklarını, daha hızlı öğrenebildiklerini, görsel okumanın öğrenmelerini kolaylaştırdığını, derse daha fazla katıldıklarını ve görselden anlam çıkarmada artık daha iyi olduklarını ifade etmişlerdir.



DOI: 10.29129/inujse.398801

\* Bu araştırma Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde hazırlanan "Sosyal Bilgiler Dersi Öğrenme Ortamlarına Görsel Okumayı Ekleme: Örnek Bir Uygulama" adlı yüksek lisans tezinden üretilmiş olup 04-06 Mayıs 2017 tarihleri arasında düzenlenen VI. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu'nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

## GİRİŞ

Dünyamız tarihsel süreç içerisinde doğa ve insanın kendisi de dâhil olmak üzere sürekli olarak bir değişim içerisinde. Yaşanan bu değişimin öğrenciler tarafından geçmiş-bugün ve gelecek bağlamında algılanması onların kendilerini, çevresini, dünyayı, tarihi, kısacası hayatı anlamlandırmaları noktasında oldukça önemli görülmektedir. Bu doğrultuda 2005 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda değişim ve sürekliliğin öğrenciler tarafından algılanabilmesine yönelik "zaman, süreklilik ve değişim" adı altında bir öğrenme alanına yer verilmiştir. 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı incelendiğinde ise programın özel amaçlarında, öğrencilere kazandırılması gereken temel becerilerde ve kimi kazanımlarda değişim ve sürekliliği algılama becerisinin yer aldığı görülmektedir (MEB, 2018). Bu doğrultuda Sosyal Bilgiler derslerinde öğrencilerin değişim ve sürekliliğe ilişkin bakış açıları oluşturabilmeleri/geliştirebilmeleri adına öğretim süreçleri planlanıp ele alınmalıdır. Bu araştırmada değişim ve sürekliliğin öğrenciler tarafından algılanabilmesine/geliştirilebilmesine yönelik görsel okuma temelli bir öğretim sürecinin etkililiği irdelenmiştir.

Günümüz dünyasında bireyler, geçmiş dönemlere kıyasla çarpıcı bir değişimle görsellerle kuşatılmış bir çevre içerisinde yaşamaktadırlar. "Cowan'a göre geçmişle ilgili kültürel koşullar günümüzde daha önceden hiç olmadığı kadar görsel konumdadır. Bugünün öğrencileri farkında olmadan kendilerinden önceki nesillere göre görsel materyallere daha bilimsel, irdeleyici ve çok yönlü yaklaşmaktadırlar" (Akt: Akbaba, 2015, s.285). Artık hemen her yerde karşımıza çıkmakta olan görselleri doğru bir şekilde yorumlayabilmek, görsellerin verdiği mesajları anlamlandırabilmek günümüz bireyleri için sahip olunması gereken becerilerden biri haline gelmiştir. Bu doğrultuda 2005 yılında ilköğretim programlarında yaşanan değişimle birlikte görsel okumaya yer verilerek bu alanda ülkemizde önemli bir adım atılmıştır.

Her ne kadar görsel okuma kavramı ülkemizde henüz yaygın olarak bilinmese de aslında bu kavramın geçmişi eskiye dayanmaktadır. Görsel okuma ile ilgili çalışmaların 1960'lı yıllarda başladığı, ülkemizde ise bu çalışmaların son yıllarda yapılmaya başlandığı görülmektedir. Bamford (2008) görsel okuryazarlığın Avustralya, Avrupa ve ABD'de okul müfredatlarına girişinin 1990'lara dayandığını ifade etmektedir (Akt: Güney ve Aytan, 2015, s.1985). Ülkemizde ise görsel okumanın öğretim programlarına 2005 yılında girilmiş olduğu düşünülürse 15 yıllık bir geç kalmışlıktan söz edebilmemiz mümkündür.

Görsel okuryazarlık kavramı ilk kez 1969 yılında farklı disiplinlerden bilim insanlarının bir araya gelerek düzenledikleri Görsel Okuryazarlık Konferansı'nda tartışılmaya başlanmıştır (Tanrıverdi ve Apak, 2013, s.269). Bu konferansta Debes, görsel okuryazarlığın ilk tanımını aşağıdaki haliyle yapmıştır:

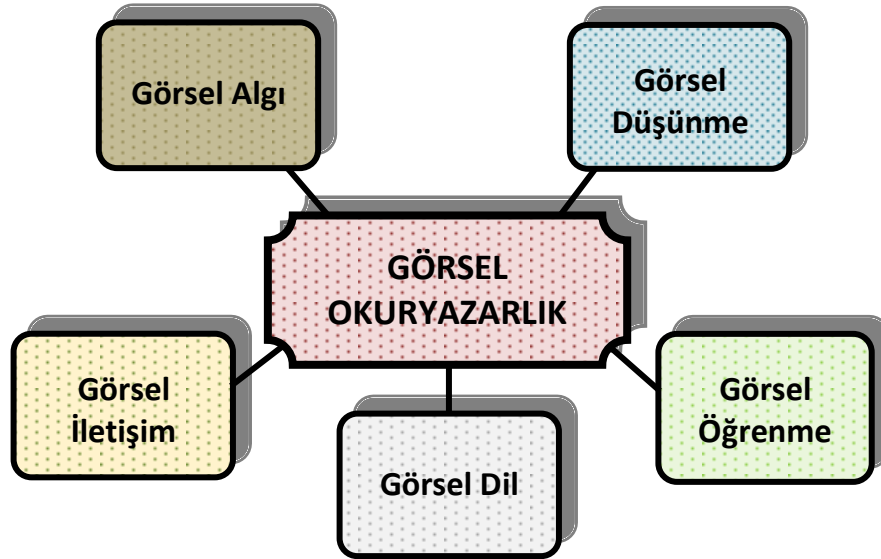
"Görsel Okuryazarlık; insanoğlunun, görerek ve aynı zamanda diğer duyularıyla edindiği deneyimlerle olayları birleştirerek geliştirebileceği bir grup görsel yeterliliğe verilen addır. Bu yeterliliklerin gelişimi, normal bir insanın öğrenimi için temel teşkil etmektedir. Bunlar geliştiğinde bireyin çevresinde karşılaştığı görünen olayları, nesnelere, sembollere, doğal ya da yapay olayları yorumlayabilen veya farkını ayırabilen görsel okuryazar olması sağlanır. Bu yeteneklerin yaratıcı yönde kullanılması yoluyla birey, diğerleriyle iletişim içerisine girer. Bu yeterliliklerin değerinin bilinmesi yoluyla da birey, çevresindeki görsel şaheserlerden zevk alır ve yorumlayabilir" (Debes, 1969).

Bu tarihten sonra görsel okuma/okuryazarlıkla ilgili yapılan çalışmaların artması ile birlikte görsel okuma/okuryazarlığa ilişkin pek çok farklı tanımlamalar yapıldığı görülmektedir (Ausburn ve Ausburn, 1978; Hoffman, 2000; Lowe, 2000; Sinatra, 1986). Görsel okuryazarlık kavramının tanımının üzerinde bir

uzlaşması sebebiyle Uluslararası Görsel Okuryazarlık Derneği (IVLA) uzun tartışmalar sonucunda görsel okuryazarlık betimlemelerini oluşturmuştur. Kaptan ve Aslan'ın (2012, s.89) aktardığına göre; Pettersson (1993, s.135), IVLA'nın uzun tartışmalar sonucunda uzlaştıkları görsel okuryazarlık betimlemelerini şöyle özetlemektedir:

- Bir insanın görme yeteneğini görme ve diğer duyu organlarıyla bütünleştirerek geliştirmesi,
- Görsel imgelerle iletişimi yorumlama yeteneğinin öğrenilmesi ve görsel imgeler yoluyla mesajlar oluşturulması,
- Sözlü dili görsel imgeye, görsel imgeyi de sözlü dile dönüştürebilme yeteneği,
- Görsel ortamdaki bir bilgiyi değerlendirmek için araştırma yapabilme yeteneği.

Görsel okuryazarlıkla ilgili yapılan tanımlamalarda bazı kavramların görsel okumaya temel oluşturduğu görülmektedir. Bu kavramlar *görsel algı*, *görsel düşünme*, *görsel öğrenme*, *görsel dil* ve *görsel iletişim* kavramlarıdır. Araştırmacılar tarafından aşağıda bu kavramlara ilişkin birtakım bilgilere yer verilmiştir.



Şekil 1: Görsel Okuryazarlığın Temel Kavramları

**Görsel Algı:** Görsel algı bireyin görme eyleminin ardından imgeye bireyde daha önce edinilmiş olan bilgilere göre bir anlam yüklemeye girişimidir (Parsa, 2012, s.157). Bu noktadan hareketle her birey karşılaşmış olduğu görsellere yaşanmışlığına göre kendince bir anlam yüklemektedir. Bu anlam yüklemenin içerisinde bireyin bulunduğu kültürel çevre oldukça önemlidir.

**Görsel Düşünme:** Görsel okuryazarlığın en soyut kavramı olan görsel düşünme ilk olarak Arnheim tarafından kullanılmıştır (Braden, 1993, s.8). Arnheim *Görsel Düşünme* adlı kitabında algı ile düşünme arasında bir köprü kurarak düşünmenin imgeleri gerektirdiğinden, imgelerin de düşünceler içerdiğinden bahsetmektedir (Arnheim, 2012, s.176).

**Görsel Öğrenme:** Robertson (2007) görsel öğrenmenin yıllardır eğitimde kullanıldığını belirtmektedir (Akt: Şahin ve Kıran, 2015, s.2). Öğretme-öğrenme süreçlerinde grafikler, resimler, zihin haritaları kullanılarak görsel öğrenme kapsamında bilgilerin organize edilmesi sağlanmaktadır.

**Görsel Dil:** Dil, insanın duygu ve düşüncelerini ifade etmek için en çok başvurduğu iletişim aracıdır. Her toplum içerisinde kendi kültürel yapısına bağlı olarak dil bir sistematik yapıya sahiptir ve sürekli olarak gelişimini sürdürmektedir. Bu bağlamda dilin görsel okuryazarlık kavramının içerisinde de önemli bir yeri vardır. Görsel dil; işaret dili, vücut dili, resimsel dil veya görsel iletişim araçları gibi sözlü olmayan bir dildir (Kuru, 2008, s.36). İşitme veya konuşma engellilerin elleriyle birtakım işaretlerle kendi aralarında iletişim kurabilmeleri görsel dilin varlığını oluşturmaktadır.

**Görsel İletişim:** İnsanlığın iletişim kurmada kullandığı en eski yöntemlerden biri olan görsel iletişim günümüzde teknolojik gelişmelerle birlikte cep telefonu, bilgisayar, televizyon gibi teknolojik araçlarla gerçekleşmektedir (Baş ve Örs, 2015, s.229).

Literatür incelendiğinde görsel okuryazarlığın tanımlarının ortak noktalarını görselleri anlayabilme, yorumlayabilme, görsellerden bir mesaj oluşturabilme ve imgeleri zihinde canlandırabilme ifadelerinin oluşturduğu görülmektedir.

Güneş (2013, s.5) görsel okumanın doğrudan etkilediği bazı alanları şu şekilde belirtmiştir:

- **Düşünmeyi geliştirmektedir:** Resim, şekil, grafik, sunum gibi görseller yeni kavramları anlamayı, bu kavramların içeriğini ve niteliğini derinlemesine düşünmeyi sağlamaktadır.
- **Anlamayı geliştirmektedir:** Görsel okuma anlamları geliştirmekte, öğrencilerin soyut kavramların anlamını daha kolay keşfedebilmelerini, daha önceden öğrenmiş olduğu yanlış bilgilerin düzeltilmesini sağlamaktadır. Bu bağlamda görsel okuma öğrencinin zihninde var olan anlamları geliştirebilmesine yardım etmektedir.
- **Öğrenmeyi geliştirmektedir:** Görsel okuma bireylerin zihinlerinde var olan bilgileri ve kavramları daha kolay bir şekilde düzenleyebilmelerini, sınıflayabilmelerini ve sıralayabilmelerini sağlamaktadır. Böylelikle görsel okumanın karmaşık konuların öğrenilmesinde kolaylaştırıcı bir etkisi bulunmaktadır.
- **Bilgileri bütünleştirmektedir:** Görsel okuma öğrencilerin ön bilgileriyle yeni edindiği bilgiler arasında anlamlı bir bağ kurabilmelerini ve bu bilgileri yapılandırabilmelerini sağlamaktadır.

Bu doğrultuda görsel okumanın düşünme, anlama, öğrenme ve bilgi edinmedeki işlevselliği göz önünde bulundurulduğunda yapılandırmacı anlayış doğrultusunda öğretmenlerin öğretim-öğrenme süreçlerinde görsel verilerden sıklıkla yararlanmaları gerekmektedir.

### **Araştırmanın Amacı ve Önemi**

İçinde bulunduğumuz yüzyılda çocuklar görsellerle daha ilk yaşlarından itibaren televizyon karşısında ve bilgisayar oyunları vs. karşılaşmaktadırlar. Bu durumda günümüz öğrencilerinin erken yaşlarda görselleri anlamlandırabilme çabası içerisinde girmelerinden dolayı, onların farkında olmadan görsel okuma becerilerine sahip olabilecekleri düşünülebilir. Ayrıca günümüz çocukları görsellerle çevrili bir dünyaya alışkın olduklarından okul ortamlarında da görsellerle karşılaşmayı istemektedirler. Bu durumda eğitim ortamlarında görsellerden yararlanmak oldukça önemlidir. Öğretim-öğrenme süreçlerinde kullanılan görseller soyut bir konuyu somutlaştırmak, sözel dille anlatılması güç bir konuyu daha etkili bir şekilde anlatabilmek, öğrencilerin ilgisini çekmek, eski bilgilerini harekete geçirmek ve onları güdülemek için kullanılabilir.

Alanyazında görsel okuma/okuryazarlığa ilişkin çeşitli araştırmalar yer almaktadır (Akpınar, 2009; Arpaguş, Moğol ve Ünsal, 2015; Alpan Bangir, 2008; Begoray, 2002; Bleed, 2005; Bozkurt ve Ulucan, 2014; Braden, 1993; Brill, Kim ve Branch, 2007; Kurudayıoğlu ve Tüzel, 2010; Kocaarslan ve Çeliktürk, 2013; Koç, Yıldız ve Coşkun, 2015; Sarıkaya, 2017; Stokes, 2001; Şahin ve Kıran, 2015; Şahin, Kurudayıoğlu ve Çelik, 2013; Göçer ve Tabak, 2013; Tanrıverdi ve Apak, 2013; Yılmaz, 2013). Ancak görsel okumaya yönelik yapılan çalışmalar incelendiğinde uygulama çalışmalarının son derece az olduğu görülmektedir. Bu çalışmada görsel okumanın öğrencilerin değişim ve sürekliliği algılayabilmesi için somut veriler ortaya koyması bakımından öğretme-öğrenme sürecinde bir uygulaması gerçekleştirilmiştir. Bu doğrultuda araştırmanın amacı, Sosyal Bilgiler dersi öğretme-öğrenme sürecinde değişim ve sürekliliğin algılanması boyutunda görsel materyalleri ve görsel okumayı merkeze alan bir öğretim süreci planlamak, uygulamak ve uygulamanın etkili olup olmadığını irdelemektir. Bu temel amaca yönelik olarak aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Değişim ve sürekliliği algılamaya yönelik hazırlanan görsel okuma etkinliklerinin öğrenciler tarafından gerçekleştirilme düzeyi nasıldır?
2. Öğrencilerin değişim ve sürekliliği algılamaya yönelik hazırlanan görsel okuma etkinliklerine ilişkin bakış açıları nasıldır?

## YÖNTEM

### *Desen*

Sosyal Bilgiler derslerinde değişim ve sürekliliğin algılanmasında görsel okuma temelli bir öğretme-öğrenme sürecinin etkililiğini orta çıkarmayı amaçlayan bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırması olarak desenlenmiştir. Eylem araştırması eğitim alanında uygulamayı daha da geliştirmek amacıyla kullanılan bir yöntemdir (Glesne, 2013, s.32). Bu araştırma görsel okuma temelli bir öğretim sürecinin Sosyal Bilgiler derslerinde uygulanmasına yönelik öğretme-öğrenme sürecinin niteliğini artırmaya yöneliktir.

### *Çalışma Grubu*

Araştırmanın çalışma grubunu, Adana ilinin Seyhan ilçesinde, 2015-2016 eğitim-öğretim yılında bir devlet okulunun 5. sınıfına devam eden 12'si erkek, 10'u kız olmak üzere toplam 22 kişilik bir öğrenci grubu oluşturmaktadır. Bu araştırma seçilen okulun ulaşım bakımından kolay ulaşılabilir olması, okulun müdürünün ve Sosyal Bilgiler öğretmeninin araştırmaya katılmaya gönüllü olmasından dolayı amaçlı örnekleme yöntemleri içerisinde yer alan kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kapsamında bu okulda gerçekleştirilmiştir.

### *Veri Toplama Araçları*

Araştırma verilerinin toplanmasında değişim ve sürekliliğe dair hazırlanan görsel okuma etkinlikleri ve çalışma yaprakları, video kayıtları ve odak grup görüşmesi kullanılmıştır. Araştırmanın veri toplama araçlarını Sosyal Bilgiler derslerinde değişim ve sürekliliğin algılanmasında görsel okumanın etkililiğini ortaya koymak amacıyla "değişim ve sürekliliğe dair görsel okuma etkinlikleri ve çalışma yaprakları", görsel okuma temelli öğretme-öğrenme sürecine dair "video kayıtları" ve görsel okuma temelli öğretme-öğrenme sürecine ilişkin bakış açılarını ortaya çıkarmak amacıyla öğrencilerle yapılan "odak grup görüşmesi" oluşturmaktadır. Araştırmada görsel okuma temelli Sosyal Bilgiler dersi öğretme-öğrenme sürecine ilişkin öğrencilerin görüşlerini almak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu



hazırlanmıştır. Araştırmada kullanılan görüşme formunun kapsam geçerliliği için görüşme formunun alan uzmanlarınca incelenmesi sağlanarak, dört 5. sınıf öğrencisiyle ön görüşme yapılmıştır. Böylece ön görüşme yapılan öğrencilerin görüşme formundaki soruları anlayıp anlamadıkları kontrol edilerek görüşme sorularında birtakım düzeltmeler yapılmıştır.

### Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında araştırmacılar tarafından hazırlanan veri toplama araçlarından elde edilen verilerin değerlendirilmesinde nitel veri analiz tekniklerinden içerik analizi kullanılmıştır. Öğrencilerin sınıf içerisinde görselleri inceleyerek kullandıkları ifadeler video kayıtlarının incelenmesiyle yazılı hale getirilmiştir. Bu doğrultuda öğrencilerin görsel okuma etkinlikleri ve çalışma yapraklarındaki yanıtları ile ders sürecindeki ifadeleri tekrar tekrar okunmuş, bu çerçevede kategoriler oluşturulmuş ve niteliklerine göre ilgili oldukları kategorilere ayrılmıştır. Tüm bu işlemlerin ardından kategorilere ayrılan öğrenci yanıtları sayısallaştırılarak tablolar halinde sunulmuştur. Araştırmaya katılan öğrencilere kimliklerini gizli tutmak amacıyla Ö1, Ö2 şeklinde rumuzlar verilmiştir. Güvenirliği artırma adına içerik analizi, ikinci bir araştırmacı ile de gerçekleştirilmiştir. İkinci araştırmacının analizine ilişkin; Güvenirlik = Uzlaşma Sayısı / Uzlaşma + Uzlaşmama Sayısı formülü uygulanmıştır. Bu doğrultuda video kayıtları ile görsel okuma etkinliklerinin ve çalışma yapraklarının analizinin güvenirlilik değeri 0.93, odak grup öğrenci görüşme formunun güvenirlilik değeri 0.95 bulunmuştur. Oranların % 70'in üzerinde olması nedeniyle iki araştırmacı arasındaki analiz tutarlılığının yüksek olduğu ifade edilebilir (Miles ve Huberman, 1994, s.64; Akt; Tavşancıl ve Aslan, 2001, s.80-81).

### Görsel Okuma Etkinliklerini Uygulama Süreci: İşlem Yolu

Araştırmacılar tarafından aşağıda görsel okuma etkinliklerinin öğretme-öğrenme sürecinde uygulanmasına yönelik birtakım bilgilere yer verilmiştir. Bu amaçla aşağıda şekil 2'de görsel okuma etkinliklerinin uygulama süreci yer almaktadır.



Şekil 2. Görsel Okuma Etkinliklerinin Uygulama Süreci

Araştırma kapsamında 5. sınıf “Bilim Teknoloji ve Toplum” Öğrenme Alanında yer alan “Gerçekleşen Düşler” Ünitesine ait üç kazanım belirlenmiştir. Bu kazanımlar şu şekildedir:

- Buluşlarla teknolojik gelişmeleri ilişkilendirir.
- Buluşların ve teknolojik ürünlerin toplum hayatımıza etkilerini tartışır.
- Yaptığı çalışmalarda yararlandığı kaynakları gösterir.

Kazanımların belirlenmesinin ardından araştırmacılar tarafından öncelikle öğrencilerin değişim ve sürekliliği algılamalarına/geliştirebilmelerine yönelik görsel veriler oluşturulmaya başlanmıştır. Tüm bu kazanımlara yönelik olarak görsel okuma temelinde etkinlikler ve her bir etkinliğin sonunda yine görsel okuma temelinde çalışma yaprakları oluşturulmuştur. Araştırmacılar tarafından hazırlanan tüm görsel

okuma etkinlikleri/çalışma yaprakları ile ilgili dört uzman görüşü alınmıştır. Uzman görüşü alınanlardan ikisi akademisyen olup, diğer ikisi ise biri devlet okulunda diğeri de özel okulda görev yapmakta olan Sosyal Bilgiler öğretmenleridir. Uzman görüşü neticesinde yapılan düzenlemelerden sonra tüm görsel okuma etkinlikleri öğretim sürecinde uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

Aşağıda araştırmacılar tarafından hazırlanan görsel okuma etkinlikleri/çalışma yapraklarına ve kazanımlara ilişkin birtakım bilgilere yer verilmiştir.

*“Buluşlarla teknolojik gelişmeleri ilişkilendirir.”* kazanımına yönelik öğrencilerin değişim ve sürekliliği algılayabilmeleri adına *“Geçmişten Günümüze Tekerleğin Serüveni”* ve *“Lokomotifin Gelişimi”* isimli iki etkinlik hazırlanmıştır.

- *“Geçmişten Günümüze Tekerleğin Serüveni”* isimli etkinlikte buluşların teknolojik gelişmelere yol açtığını ortaya koymak adına tekerleğin icadı, buhar makinesinin icadı ve içten yanmalı motorun icadı ele alınmıştır. İlk olarak tekerleğin icat edilmesinin insanların yük taşımaya kolaylık sağladığı, daha sonraki aşamada ise at arabasının yapılmasına yol açarak bu kez hem taşıma hem de ulaşım adına insanlara daha da kolaylık sağladığı görsel verilerle anlatılmıştır. Tarihin ilerleyen dönemlerinde buhar makinesinin icadı ve giderek geliştirilmesi, tekerlekle birlikte kullanılarak otomobillerin üretilmesine yol açtığı etkinlik içerisinde yer almaktadır. Bu aşamada buhar makinesinin icadı ve ilk otomobilin buhar gücüyle çalıştığını gösteren görseller kullanılmıştır. Buluşların teknolojik gelişmelere yol açtığını daha da açık bir şekilde göstermek adına sonraki süreçte otomobillerin gelişim süreçlerine yer verilmiştir. Burada bir başka önemli buluş olan içten yanmalı motorun icadı ele alınmıştır. İçten yanmalı motorun icat edilmesiyle insanların yaşamının daha kolay hale geldiği günümüze kadar gelen otomobil görselleri ile anlatılmıştır. Her görselin altında görsele ait yazılı bilgilere yer verilmiştir. Tekerleğin icadı, buhar makinesinin icadı ve içten yanmalı motorun icadı görselleri renkli çerçeve kullanılarak otomobillerin gelişmesindeki önemine vurgu yapılmıştır. *“Geçmişten Günümüze Tekerleğin Serüveni”* etkinliğinin son görselini günümüze ait son teknolojik özelliklere sahip bir otomobilin görseli oluşturmaktadır. Ders sürecinde tüm görsellerin incelenmesinin ardından öğrencilere bu kez ayrı bir sayfada hazırlanmış olan çizim etkinliği çalışma yaprakları dağıtılmıştır. Bu çalışma yaprağında öğrencilerden, geçmişten günümüze yaşanan değişimden yola çıkarak süreklilik algısının oluşabilmesi adına onlardan 50 yıl sonrasının otomobilinin ne gibi özelliklere sahip olabileceği hakkında fikir yürütebilmeleri ve bunu bir çizimle ifade etmeleri istenmiştir. Öğrenciler yapmış oldukları otomobil ile ilgili çizimlerinde otomobillerin özelliklerini de belirtmişlerdir.
- *“Lokomotifin gelişimi”* isimli etkinlikte buluşların teknolojik gelişmelere yol açtığını ortaya koymak adına, lokomotiflerin zaman içindeki gelişimi görsel okuma temelinde ele alınmıştır. Lokomotiflerin zaman içerisindeki gelişiminde ilk ahşap raylı yük vagonundan dünyanın en hızlı treni olan Maglev treni görsellerine kadar etkinlik içerisinde toplamda sekiz adet görsele yer verilmiştir. Puzzle niteliğinde olan bu etkinlik kapsamında lokomotifin gelişimi ile ilgili görseller eşit ebatlarda kesilerek öğrencilere sunulmuştur. Öğrencilerden görsel okuma temelinde bu görselleri hazırlanan çalışma yaprağındaki ilgili kutucuklara lokomotiflerin gelişim sıralamalarını dikkate alacak şekilde yerleştirmeleri istenmiştir. Öğrenciler görselleri hangi sıraya yerleştirdiklerini nedenleriyle birlikte çalışma yaprağındaki ilgili yerlerde belirtmişlerdir.

*“Buluşların ve teknolojik ürünlerin toplum hayatımıza etkilerini tartışır.”* kazanımına yönelik öğrencilerin değişim ve sürekliliği algılayabilmeleri adına *“Geçmiş Dönemin ve Günümüz Döneminin Yaşamından Kesitler”* ve *“Eskiden ve Günümüzde Çocukluğa Dair Görseller”* isimli iki etkinlik hazırlanmıştır.

- *“Geçmiş Dönemin ve Günümüz Döneminin Yaşamından Kesitler”* isimli etkinlikte geçmiş dönemin ve günümüz döneminin yaşamı ile ilgili görseller yer almaktadır. Böylelikle öğrencilerde değişim ve süreklilik algısının oluşumuna ortam yaratılmıştır.
- *“Eskiden ve Günümüzde Çocukluğa Dair Görseller”* isimli etkinlikte teknolojinin toplum hayatımıza etkilerini ortaya koymak adına, eskiden ve günümüzde çocukluğa dair oyunlar/oyuncaklar ve çizgi filmlerden oluşan görseller, iki ayrı kategori oluşturularak öğrencilere sunulmuştur.

*“Yaptığı çalışmalarda yararlandığı kaynakları gösterir.”* kazanımına yönelik olarak görsel okuma temelinde mikro tarih öğretim yöntemleri içerisinde yer alan eşya tarihi yaklaşımına yönelik olarak *“Ya Olmasaydı?”*, *“Geleceğin Telefonu”* ve *“Geçmişten Günümüze Bisikletlerin Gelişimi”* isimli üç etkinlik hazırlanmıştır. Her etkinliğin ardından birer çalışma yaprağı oluşturulmuştur. Ayrıca elektrik süpürgesinin ve uzaktan kumandanın zaman içindeki gelişimine yönelik belgeseller de yer almaktadır. Aşağıda bu kazanıma yönelik olarak hazırlanan etkinliklere yer verilmiştir.

- *“Ya Olmasaydı?”* isimli etkinlikte çamaşır makinesinin geçmişten günümüze tarihsel gelişim süreçleri ele alınmıştır. Etkinlik, görsel okuma temelinde çamaşır makinesinin olmadığı dönemlerde çamaşır yıkama etkinliğinin nasıl olduğunu, ilk çamaşır makinesini ve daha sonra teknolojik olarak gelişim aşamalarını gösteren görsel veriler kullanılarak oluşturulmuştur. Böylece öğrencilerde görsel okuma yoluyla değişim ve süreklilik algısının oluşmasına da ortam yaratılmıştır.
- *“Geleceğin Telefonu”* isimli etkinlikte, iletişim kurmanın en eski yollarından olan dumanla iletişim, güvercinle iletişim ve atlı postacı ile iletişimden, telefonun icadına ve günümüzdeki son teknolojik haline kadar tüm gelişmeler, görsel okuma temelinde görsel verilerle oluşturulmuştur.
- *“Geçmişten Günümüze Bisikletlerin Gelişimi”* etkinliğinde bisikletin ilk hallerinden günümüze doğru tarihsel gelişimleri görsel veriler kullanılarak ele alınmıştır.

Araştırmacıların yönlendirmeleriyle tüm görseller öğrenciler tarafından incelenip, üzerinde tartışılmıştır. Öğrencilerden görsel okuma ile telefonlarda geçmişten günümüze yaşanan teknolojik gelişmelerden yola çıkarak gelecek yıllarda bu gelişimin ne boyutta olacağını çizim yoluyla belirtmeleri istenmiştir. Böylece öğrencilerde görsel okuma ile değişim ve sürekliliğe ilişkin algının oluşması için ortam yaratılmıştır.

## BULGULAR

Sosyal Bilgiler derslerinde değişim ve sürekliliğin algılanmasında görsel okumanın etkililiğini ortaya çıkarmayı amaçlayan bu araştırmada elde edilen bulgular aşağıda sunulmaktadır. Bulguların sunumunda öğrencilerin çalışma yapraklarına ve görsel okuma temelli öğretme-öğrenme sürecine ilişkin görüşlerinden doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

### *Görsel Okuma Etkinliklerinin Öğrenciler Tarafından Gerçekleştirilme Düzeyine İlişkin Bulgular*

Araştırmacılar tarafından aşağıda kazanımlara ait hazırlanan etkinliklerden veri yoğunluğu nedeniyle sadece bir kısmına yer verilmiştir.

#### **1. “Tekerleğin Serüveni” Etkinliğinin Değerlendirilmesi**

Araştırmacılar tarafından “Tekerleğin Serüveni” etkinliğine dair yapılan değerlendirme sonucu Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1


*“Tekerleğin Serüveni” Etkinliğinin Analiz ve Frekans Dağılımı*

Çok Nitelikli	Nitelikli	Ortalama	Geliştirilmeli	Boş / Anlamsız	Gelmeyen	Toplam
Ö3, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö21, Ö22	Ö1, Ö4, Ö9, 18, Ö19, Ö20	-	-	-	Ö2, Ö16, Ö17	22
13	6	-	-	-	3	

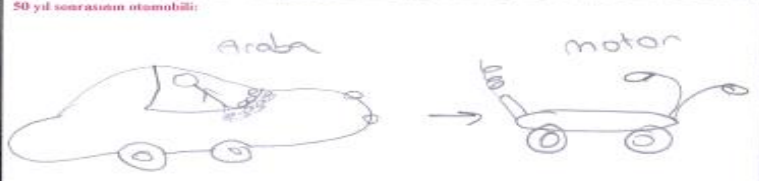
Araştırmacılar tarafından hazırlanan değerlendirme ölçütlerine (rubrik) göre bu etkinlik sonucunda öğrencilerin çalışma yapraklarının 13’ü “çok nitelikli”, 6’sı “nitelikli” olarak değerlendirilmiştir. Etkinliğin yapıldığı gün okula gelmeyen öğrenci sayısı 3’tür.

Aşağıda araştırmacılar tarafından örnek olarak Ö3’ün “Tekerleğin Serüveni” isimli çalışma yapraklarındaki ifadelerine ve çizimine yer verilmiştir.

Geçmişten günümüze otomobilleri incelediğimizde sürekli olarak teknolojik gelişim içerisinde olduklarını görüyoruz. Siz de 50 yıl sonrasının otomobilinin nasıl olabileceğini hayal ediniz. Hayalinizdeki otomobili çizerek teknolojik özelliklerini belirtiniz.



**50 yıl sonrasının otomobili:**



**ÖZELLİKLERİ:**

- ★ Elektrikli motor ve güçlü bir benzinli motorun bir arada çalışmasıyla çalışır. Yani hem elektrikle hem de benzine çalışabilir.
- ★ 37 kilometreye kadar tamamen elektrik gücüyle sürüş yapabilir.
- ★ Saatte 250 kilometre hıza ulaşabilir.
- ★ 100 kilometre sürüşte 2.1 litre yakıt harcar.

Benim arabam karada suda havada bile gidiyor arabada bir düğmeye bastığında nereye gitmek istediğinizi söylüyoruz araya kendi kendine gidiyor saatte 10000 km gidiyor 5000 km sürüşte 1.1 litre yakıt harcar bu arabamın düğmesine bastığımızda motor oluyor hem elektrikli hem benzinli çalışabiliyor 2500 km elektrikle gücüyle sürüş yapabiliyor bir düğmeye bastığımızda bir mini robot çıkıyor laından herşey alıyor

### Çalışma Yaprağı 1: Ö3 Kodlu Öğrencinin Geleceğin Otomobiline Dair Görüşleri

Ö3, günümüzden 50 yıl sonrasının otomobiline dair çizim etkinliğinde karada, suda ve havada gidebilen bir otomobil tasarlamıştır. Ö3'ün tasarlamış olduğu otomobil nereye gitmek istendiği söylenildiği zaman kendi kendine o yere gidebilen özellikte bir otomobildir. Otomobilin dikkati çeken bir başka özelliği ise bir düğmeye basıldığında motosiklete dönüşebilmesidir. Ö3 bu otomobilin hem elektrikle hem de benzine çalışabildiğini de ifade etmiştir. Görüldüğü üzere Ö3 geleceğe dair otomobillerin ne gibi özelliklere sahip olabileceği hakkında çıkarımda bulunabilmiştir.

## 2. "Lokomotifin Gelişimi" Etkinliğinin Değerlendirilmesi

Araştırmacılar tarafından "Lokomotifin Gelişimi" etkinliğine dair yapılan değerlendirme Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2

"Lokomotiflerin Gelişimini Sıralama" Etkinliğinin Analiz ve Frekans Dağılımı


Çok Nitelikli	Nitelikli	Ortalama	Geliştirilmeli	Boş / Anlamsız	Gelmeyen	Toplam
Ö3, Ö5, Ö6, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö16, Ö17, Ö20, Ö21	Ö4, Ö13, Ö15, Ö22	Ö1, Ö18, Ö19	Ö2, Ö7, Ö12, Ö14	-	-	22
11	4	3	4	-	-	

Araştırmacılar tarafından hazırlanan değerlendirme ölçütlerine (rubrik) göre bu etkinlik sonucunda öğrencilerin çalışma yapraklarının 11'i "çok nitelikli", 4'ü "nitelikli", 3'ü "ortalama" ve 4'ü "geliştirilmeli" olarak değerlendirilmiştir. Bu sonuç doğrultusunda öğrencilerin çoğu başarılıdır ancak ortalama ve geliştirilmeli kategorilerinde toplamda 7 öğrencinin yer alması bu etkinlikte öğrencilerin görece zorlandıklarını göstermektedir.

Araştırmacılar tarafından aşağıda Ö17'nin çalışma yaprağına yer verilmiştir:


### LOKOMOTİFLERİN GELİŞİMİ

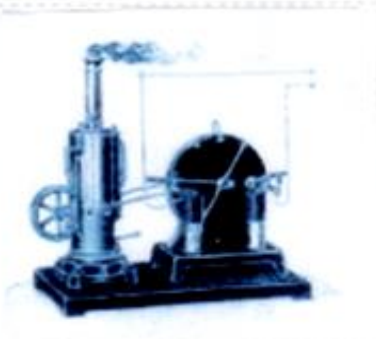
Sizlere, lokomotiflerin geçmişten günümüze gelişimlerini gösteren görseller verilmiştir. Bu görselleri, lokomotiflerin ilk hallerinden günümüze doğru gelişimlerini gösterecek şekilde sıralayarak aşağıdaki kutulara yerleştiriniz.



Bu görseli 1. sıraya yerleştirmemin nedeni: Çünkü bu lokomotif toktan ve rayları tahta dan bu yüzden to'nin bu olacağını düşündüm. Ve bu insan gücü ile çalışıyor.


Bu görseli 2. sıraya yerleştirmemin nedeni: Çünkü bu lokomotifin diğerine göre daha gelişmiş olduğunu düşündüm ve bu araba buharlı ve bir güç ile çalışıyor





Bu görseli 3. sıraya yerleştirmemin nedeni: Çünkü at arabasından sonra buharlı makine nin geleceğini düşündüm ve bu ilk buharlı makine olduğu için buru 3. sıraya koyarak istedim

Bu görseli 4. sıraya yerleştirmemin nedeni: Çünkü bu makine buharlı ve 3. resime koyduğum ilk buharlı makine olduğu için ve bu da buharlı olduğu için buraya koyarak istedim



**Bu görsel 5. sıraya yerleştirilmesinin nedeni:** Çünkü bu iktiden yanmalı ilk motor bu yüzden buharlılardan sonra geleceğini düşündüm ve bu yüzden 5. sıraya yerleştirdim

**Bu görsel 6. sıraya yerleştirilmesinin nedeni:** Çünkü içten yanmalı ilk motordan sonra gelecek çünkü bu işe güçüyle çalışmıyor ve motorda çalışıyor daha güçlü ve çalışıyor

**Bu görsel 7. sıraya yerleştirilmesinin nedeni:** Çünkü 4. sıraya yerleştirdim çünkü bu 6. resimden sonra geliştirilmiş bir tren ve biraz daha hızlı büyüyen 4. ye yerleştirdim ve bu tren demirden

**Bu görsel 8. sıraya yerleştirilmesinin nedeni:** Çünkü bu günümüzde olan trenden sonra gelen hızlı tren bu yüzden 8. sıraya yerleştirdim ve bu tren çok hızlı hareket eden daha iyi ve daha geliştirilmiş

### Çalışma Yaprağı 2: Ö17 Kodlu Öğrencinin Lokomotifleri Gelişimlerine Göre Sıralaması ve Görüşleri

Ö17'nin yapmış olduğu sıralamaların nedenlerini belirttiği kısımlarda görsellerden anlam çıkarmada görsel üzerinden renk, dönem algısı, teknolojik özellikler gibi bilgilerden yola çıktığı görülmektedir. Ö17 ilk sıraya yerleştirdiği görsel için taştan yapılmış olması ve tahtadan rayların yer almasından yola çıktığını ayrıca bu lokomotifin kullanmak için insan gücüne gereksinim duyulduğunu belirtmiştir. İkinci görselde ise bu lokomotifin ilk görsele göre daha gelişmiş olduğuna dair çıkarımda bulunmuştur. Burada lokomotiften buhar çıkmadığını belirterek ikinci görseli neden üçüncü sıradaki görselden önceki sıraya yerleştirdiğini de belirtmiştir. Ö17 ikinci görselde lokomotifin at gücüyle hareket etmesine dair bir ifade kullanmasa da üçüncü görselde "at arabasından sonra bu sıraya buharlı makinenin geleceğini düşündüm" ifadesi ile bu bilgidenden yola çıktığı anlaşılmaktadır. Ö17, dördüncü sıraya yerleştirdiği görsel için bu lokomotifin buhar makinesiyle çalışmasını neden olarak göstermiştir. Beşinci görselde ise buhar makinesinden sonra içten yanmalı motorun icadının geldiğini belirtmiştir. Altıncı görselde ise bu

lokomotifin içten yanmalı motorla çalıştığına dair çıkarımda bulunmuştur. Burada Ö17 görseldeki renkten yola çıkarak görselin tarihine ilişkin çıkarımını kullanmıştır. Sonraki iki görseli bu sıralara yerleştirme nedeni olarak ise teknolojik olarak bu lokomotiflerin daha da geliştiğini, hızlandığını belirtmiştir. Ö17'nin burada yapmış olduğu sıralamada da görsellerdeki renklerden yola çıktığı ve zamana dair çıkarımda bulunduğu görülmektedir.

Ö17'nin son olarak çalışma yaprağındaki "Lokomotifin gelişimiyle ilgili yapmış olduğumuz etkinlikten ve tüm görsellerden çıkardığınız sonuç nedir? Yazınız." sorusuna vermiş olduğu yanıt ise şu şekildedir:

Lokomotifin gelişimiyle ilgili yapmış olduğumuz etkinlikten ve tüm görsellerden çıkardığınız sonuç nedir? Yazınız.

Bana göre bu gelişmeler süper bir şey ve bu gelişme insanlara çok kolaylık sağlıyor. Çünkü bu gelişmelerden sonra daha çok gelişeceğini düşünürüm ve ilk lokomotif bana çok garip geliyor ve bu lokomotif zaten ağır ve bide taine ceviz koyuyorlar bu insanlar tain çok yorucu ama sonra geliştirmiş ve at gücüyle çalışmaya başlamış bu sefer insan gücüyle çalışmıyor ama hayvanlar tain zor oluyor buharlı almış ve daha çok geliştirmiş insanların ablasa bir suyu filizi gelmiş ve içten yanmalı motor almış ve daha çok trenler ilerletmiş camı olmayana cam takmışlar renkleri dönmüşler ve günümüzde kadar hızlı tren almış katta seklini bile değiştirmişler bu gelişmeler süper insanların düşünüp böyle teknolojiyi ilerletmesi çok güzel belki ileride uçan veya ışınlanan tren bile yapabilirler

### Çalışma Yapağı 3: Ö17 Kodlu Öğrencinin Lokomotiflerin Gelişimi Etkinliğine İlişkin Çıkarımları

Ö17'nin yaşanan değişimin insan yaşamına kolaylık sağladığını, bu gelişmelerin devam edeceğini, ileride uçan veya ışınlanan trenlerin bile yapılabileceğini ifade etmesi onda oluşan değişim ve süreklilik algısının bir neticesidir. Ayrıca Ö17'nin buhar makinesinin icadının ve içten yanmalı motorun icadının trenlerin gelişimine neden olduğunu da belirtmesi onun buluşların teknolojik gelişmelere yol açtığını kavrayabildiğini göstermektedir.



### 3. "Geleceğin Telefonu" Etkinliğinin Değerlendirilmesi

Araştırmacılar tarafından aşağıda "Geleceğin Telefonu" etkinliğine yer verilmiştir:

**Çalışma Yaprağı 4:** Geleceğin Telefonu İsimli Etkinlik/Çalışma Yaprağı

Geleceğin Telefonu Etkinliğine Yönelik Örnek Ders Gözlemi:

**Araştırmacı:** "Sizce geçmişten günümüze telefonların gelişimini gösteren görselleri iletişim kurma açısından üç döneme ayırsak bu dönemlere ne isim verilmelidir?"

**Ö20:** (Tahtaya çıkarak görselleri 3 döneme ayırmıştır) "Bir, iki, üç dönem".

**Araştırmacı:** "Peki bu dönemlere bir isim verecek olsak, nasıl bir isim verirsiniz? Mesela ilk dönem için..."

**Ö8:** "Eski çağlarda iletişim"

**Ö17:** "Doğal yolla haberleşme"

**Ö16:** "Teknoloji yok"

**Araştırmacı:** "Peki ikinci döneme nasıl bir isim verirsiniz?"

**Ö6:** (seçtiği görselleri işaret ederek) "kablolu iletişim"

**Araştırmacı:** "Üçüncü dönem için?"

**Ö21:** (seçtiği görselleri işaret ederek) "Kablosuz iletişim"

Görsel okuma temelinde hazırlanan "Geleceğin Telefonu" etkinliğinde, iletişim kurma adına tüm görseller geçmişten günümüze gelişim sırasına göre sıralanmıştır. Öğrenciler tarafından tüm görseller incelendikten, üzerlerinde tartışıldıktan sonra öğrenciler etkinlik kâğıdının son aşamasında bulunan boş kutucuğa geleceğin telefonunu çizmişler ve çizdikleri telefonun özelliklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin yapmış oldukları çizim etkinliği araştırmacılar tarafından bu etkinliğe yönelik olarak hazırlanan değerlendirme ölçütlerine (rubrik) göre değerlendirilmiştir. Araştırmacılar tarafından "Geleceğin Telefonu" etkinliğine dair yapılan değerlendirme sonucu Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3

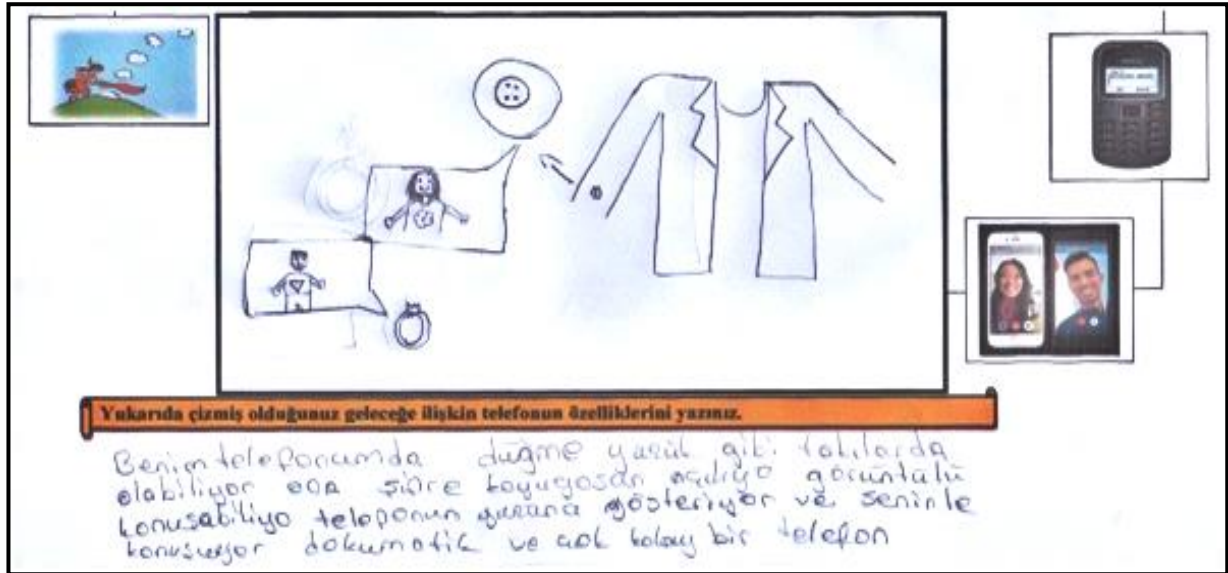
## "Geleceğin Telefonu" Etkinliğinin Analiz ve Frekans Dağılımı

Çok Nitelikli	Nitelikli	Ortalama	Geliştirilmeli	Boş / Anlamsız	Gelmeyen	Toplam
Ö3, Ö6, Ö8, Ö16, Ö17	Ö4, Ö5, Ö7, Ö10, Ö11, Ö15	Ö1, Ö2, Ö9, Ö12, Ö13, Ö19, Ö20, Ö21	Ö18	-	Ö14, Ö22	22
5	6	8	1	-	2	

Araştırmacılar tarafından hazırlanan değerlendirme ölçütlerine (rubrik) göre bu etkinlik sonucunda öğrencilerin geleceğin telefonuna dair yaptıkları çizim ve belirttikleri özelliklerin 5'i "çok nitelikli", 6'sı "nitelikli", 8'i "ortalama", 1'i geliştirilmeli olarak değerlendirilmiştir. Etkinliğin yapıldığı gün okula gelmeyen öğrenci sayısı 2'dir.

Araştırmacılar tarafından aşağıda öğrencilerin çalışma yapraklarında geleceğin telefonuna dair çizimlerinden birtakım örneklere yer verilmiştir.

Ö17'nin geleceğin telefonuna dair çizimi şu şekildedir:



#### Çalışma Yapağı 5: Ö17 Kodlu Öğrencinin Geleceğin Telefonuna Dair Çizimi ve Görüşleri

Ö17 gelecekte telefonların düğme ve yüzük gibi olabileceğini, telefonların takı şeklinde olabileceğini belirtmiştir ve bu düşüncesini çizimiyle de ifade etmiştir. Ö17 günümüzdeki telefonlardan da yola çıkarak bu telefonların da dokunmatik olduğunu ve görüntülü konuşulabileceğini belirtmiştir.

Öğrenciler "Geleceğin Telefonu" etkinliğinde iletişime ve telefona dair geçmişten günümüze yaşanan değişimi görsel veriler aracılığıyla irdelemişlerdir. Gelecek yıllarda telefonlarda yaşanabilecek olası gelişmeler hakkında fikir yürüterek sürekliliğe ilişkin bakış açıları geliştirmişlerdir. Öğrencilerin daha çok günümüz telefonlarının özelliklerini rakamsal olarak geliştirdikleri gözlenmiştir. Çok nitelikli olarak değerlendirilen geleceğin telefonu tasarımları, günümüz telefonlarından farklı özelliklere sahip telefonlardır.



Tablo 4

“Eskiden ve Günümüzde Çocukluğa Dair Görseller” Etkinliğinin Analiz ve Frekans Dağılımı

Çok Nitelikli	Nitelikli	Ortalama	Geliştirilmeli	Boş / Anlamsız	Gelmeyen	Toplam
Ö3, Ö5, Ö7, Ö10, Ö16, Ö17	Ö2, Ö6, Ö8, Ö9, Ö11, Ö12, Ö13, Ö19, Ö20, Ö21	Ö1, Ö4, Ö18, Ö22	-	Ö14	Ö15	22
6	10	4	-	1	1	

Araştırmacılar tarafından hazırlanan değerlendirme ölçütlerine (rubrik) göre bu etkinlik sonucunda öğrencilerin çalışma yapraklarındaki ifadelerinin 6’sı “çok nitelikli”, 10’u “nitelikli”, 4’ü “ortalama” ve 1’i “boş/anlamsız” olarak değerlendirilmiştir. Dersin işlendiği gün okula gelmeyen öğrenci sayısı 1’dir.

Araştırmacılar tarafından aşağıda çalışma yaprağında yer alan “Görselleri incelediğinizde, sizce anne-babalarımızın yaşamış olduğu çocuklukla sizlerin yaşamış olduğu çocukluk arasındaki farkların nedeni ne olabilir?” sorusuna öğrencilerin vermiş oldukları yanıtlardan birtakım örneklerle yer verilmiştir. Ö17’nin anne-babalarımızın yaşamış oldukları çocuklukla günümüz çocuklarının yaşamakta oldukları çocukluk arasındaki farkların nedeni ile ilgili görüşleri şu şekildedir:

Örnekle annelerimizin dönemindeki bebekler değişmiş babalarımızda gembol tablet olmuş bu değişimler bizim eğlenmemiz için yapılmış ama eskilerde bazı oyunlar değişimlerini tercih etmedim çünkü daha eğlenceli mesela uçurtma gelişmiş kardan kumanda uçak olmuş bide önceden tahtalarla oynanan futbol şimdi gelmiş plesteşon olmuş bence bunlar çok değişmiş

#### Çalışma Yaprağı 7: Ö17 Kodlu Öğrencinin Anne-Babasının ve Kendi Döneminin Çocukluğu Arasındaki Farklara Dair Görüşleri

Ö17 geçmişten günümüze çocukluğa dair yaşanan değişikliğin farklarının nedeni ile ilgili düşüncelerinden, yaşanan farkın nedeni olarak teknolojiyi kastetmiş olduğu anlaşılmaktadır. Ö17 annelerimizin dönemindeki bebeklerin değiştiğini, babalarımızın oynadıkları “gameboy”un yerini günümüzde tabletlerin, tahta üzerine çakılan çivilerle oynanan futbol oyununu ise günümüzde “playstation”un aldığını belirtmiştir. Tüm bu gelişimlerin bizim eğlenmemiz için yapıldığı belirtmiştir. Ancak Ö17’nin yaşanan bu değişme karşı olumsuz bir tutum içerisinde olduğu geçmiş dönemdeki oyun ve oyuncaklar için “daha eğlenceli” ifadesinden anlaşılmaktadır.

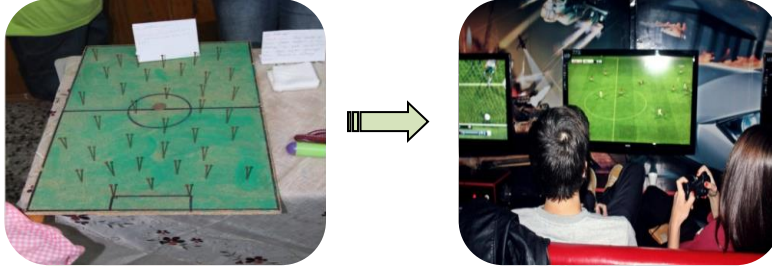
Ö16 kodlu öğrencinin geçmiş dönemle günümüz döneminin çocukluğu arasında yaşanan farkların nedeni olarak teknolojinin gelişimini göstermesiyle ilgili düşünceleri şu şekildedir:

Ancaklarda çok teknolojik gelişim olmuş daha iyi olmuş artık herkes daha eğlenceli.

#### Çalışma Yaprağı 8: Ö16 Kodlu Öğrencinin Geçmiş Dönemin ve Kendi Döneminin Çocukluğu Arasındaki Farklara Dair Görüşleri

Ö16 ayrıca yaşanan değişimle günümüz çocukluğu ile ilgili her şeyin geçmiş dönemin çocukluğuna göre daha eğlenceli hale geldiğini ifade etmiştir.

Ö7 kodlu öğrenci yaşanan değişimin nedeni ile ilgili görüşlerini etkinlik içerisinde yer alan aşağıdaki görseller üzerinden şu şekilde belirtmiştir:



Eskiden anne ve babalarımızın oynadığı oyunlar doğal şimdiki Herkes teknoloji oldu. Mesela gaba eskiden tahta çivi bozuk para ile oynanırdı şimdi teknoloji ile oynanıyor.

#### Çalışma Yapağı 9: Ö7 Kodlu Öğrencinin Anne-Babasının ve Kendi Döneminin Çocukluğu Arasındaki Farklara Dair Görüşleri

Ö7 anne ve babalarımızın oynadığı oyunları “doğal” olarak nitelendirip, günümüz oyunlarını ise “teknolojik” olarak nitelendirmiştir. Görseller aracılığıyla, oyuncaklarla ilgili yaşanan değişime tahtaların üzerine çivi çakılıp bozuk para ile oynanan futbol oyunundan, bu oyunun günümüzdeki teknolojik hali olan playstation görselini anlatmıştır.

Araştırmacılar tarafından aşağıda, öğrencilerin çalışma yapağındaki bir diğer soru olan “Görselleri incelediğinizde, eski dönemin ve günümüz döneminin çocukluğundaki değişimle ilgili düşünceleriniz nedir? Sizce hangi dönemde çocuk olmak daha iyidir? Neden?” sorusuna dair ortaya çıkan görüşlerinden birtakım örnekler sunulmuştur.

Araştırmacılar tarafından çok nitelikli olarak değerlendirilen Ö17'nin düşünceleri şu şekildedir:

Bence eskiki dönemde çünkü orda çocuklar onu oynarken çok eğlenir ama bizim şimdiki dönemimizde her şey dijitalleşti çok gelişmiş ama eskiki dönem daha iyi hen sürekli dijital şeylerle arasok bir hastalığa yakala nabiliriz mesela kâr olabiliriz ama eskiki dönemde 1-2 tane dijital şey var. Bu yüzden çocuklar dışarı çıkmıyor.

#### Çalışma Yapağı 10: Ö17 Kodlu Öğrencinin Geçmiş Dönemin ve Kendi Döneminin Çocukluğu Arasındaki Değişime Dair Görüşleri

Ö17 görsellerden yola çıkarak eski dönemde çocuk olmanın daha iyi olduğu fikrindedir. Bunun nedenini ise günümüzde her şeyin dijitalleşmesine, bu nedenle çocukların dışarıya çıkmamasına ve teknolojik aletleri fazla kullanmanın hastalıklara yol açabilmesine bağlamıştır. Ö17 teknolojinin toplum hayatına etkisinin olumsuz tarafından bahsetmiştir.

Araştırmacılar tarafından çok nitelikli olarak değerlendirilen Ö16'nın düşünceleri şu şekildedir:

iyi çünkü daha çok teknolojik alet var. Bu öğrenmek kolay olmak daha

### Çalışma Yapağı 11: Ö17 Kodlu Öğrencinin Geçmiş Dönemin ve Kendi Döneminin Çocukluğu Arasındaki Değişime Dair Görüşleri

Ö16 günümüzde çocuk olmanın daha iyi olduğunu belirtip bunun nedenini günümüzde eskiye göre daha fazla teknolojik alet olmasına bağlamaktadır.

“Eskiden ve Günümüzde Çocukluğa Dair Görseller” adlı etkinlikte öğrencilerin sınıf içerisinde görselleri inceleyerek vermiş oldukları cevaplar ve çalışma yapağındaki sorulara vermiş oldukları cevaplar dâhilinde yapılan değerlendirmede genel olarak başarılı oldukları görülmektedir. Öğrenciler anne-babalarının yaşamış oldukları çocuklukla kendi çocuklukları arasındaki farkları görerek yaşanan değişimin nedenlerini sorgulamışlar ve değişime ilişkin bakış açıları geliştirmişlerdir.

### Öğrencilerin Görsel Okuma Etkinliklerine Yönelik Bakış Açlarına İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında değişim ve sürekliliği algılamada görsel okuma temelli uygulama ve etkinliklere ilişkin öğrenci görüşlerini ortaya çıkarmak adına dört öğrenci ile yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır.

Araştırmacılar tarafından aşağıda “Sosyal Bilgiler derslerinde görsel verilerin kullanımı ile ilgili duygu ve düşünceleriniz nedir? Açıklayınız.” sorusuna ilişkin öğrenci görüşlerine yer verilmiştir.

Ö11 kodlu öğrencinin görüşleri şu şekildedir:

Görsel veriler daha iyi ders; anlamamızı sağlar çok yardımcı olur eğleniyoruz

Ö11 öğretim sürecinde görsel verilerin kullanılmasının dersi daha iyi anlamasını sağladığını belirtmiştir.

Ö16'nın Sosyal Bilgiler derslerinde görsel verilerin kullanılması ile ilgili düşünceleri ise şu şekildedir:

Dersi daha iyi anlıyorum. Daha çok eğleniyorum. Görseller hakkında daha çok bilgi ediniyorum. Ve görselleri yorumlamayı öğreniyorum (Okunay)

Ö16 da görsel verilerle oluşturulan dersi daha iyi anladığını, derste daha çok eğlendiğini ifade etmiştir. Ö16'nın görselleri “yorumlamayı” öğreniyorum ifadesinden sonra parantez içinde “okumayı” kelimesine yer vermesi, görsel okumanın görseli yorumlamak, görsel anlamdan çıkarmak olduğunu anladığını göstermektedir.

Ö21 ise düşüncelerini şöyle ifade etmiştir:

Çok güzel duydu daha iyi anlayabiliyoruz. Parmak kaldırıyoruz. Bence güzel. Resimle daha iyi anlayabiliyoruz. Çok eğleniyoruz.

Ö21 de derste görsel veriler kullanılmasının eğlenceli olduğunu ve daha iyi anlamasını sağladığını belirtmiştir.

Araştırmacılar tarafından aşağıda, öğrencilerle yapılan görüşmelerdeki bir diğer soru olan “Sizce Sosyal Bilgiler derslerinde görsel verilerin kullanılması öğrenmenizi kolaylaştırıyor mu? Neden?” sorusuna yönelik olarak öğrencilerin düşüncelerine yer verilmiştir.

Ö3’ün düşünceleri şu şekildedir:

kobi ylaştırıyor mesela sınavdayız  
bir pragraf veriyorlar onu 2 kere  
3 kere okumamız gerekiyor ama  
o pragrafi anlatan bir görsel  
koyuyorlar hemen anlattım diye  
düşünüyorum

Ö3, bir paragrafı anlamak için 2-3 kere okuması gerektiğini, bunun yerine o paragrafı anlatan bir görseli hemen anlayabileceğini ifade ederek görsel okumanın pratikliğine ve bilinen sözel okuma karşısındaki gücüne örnek vermiştir. Ö3 tüm bu gerekçelerinden dolayı Sosyal Bilgiler derslerinde görsel verilerin kullanılmasının öğrenmesini kolaylaştırdığı düşüncesindedir.

Ö11 kodlu öğrencinin düşünceleri ise şu şekildedir:

Evet kolaylaştırıyor çünkü hızlı. daha net öğreniyorum  
hatta öğrenirken eğleniyorum

Ö11 de benzer şekilde Sosyal Bilgiler derslerinde görsel verilerin kullanılmasının öğrenmesini kolaylaştırdığını, bu doğrultuda hızlı ve net bir şekilde öğrenebilmesini sağladığını belirtmiştir.

## TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Sosyal Bilgiler derslerinde değişim ve sürekliliğin algılanmasında görsel okumanın etkililiğini ortaya çıkarmayı amaçlayan bu araştırmada öğrencilerin çoğu sınıfta uygulanan tüm görsel okuma etkinliklerinde derse katılmışlar ve çalışma yapraklarında bir ürün ortaya çıkarabilmişlerdir. Süreç içerisinde sadece bir öğrencinin derslere karşı ilgisiz olduğu ve görsel okuma etkinliklerinde ve çalışma yapraklarında pek bir varlık gösteremediği gözlenmiştir. Sınıfın Sosyal Bilgiler öğretmeni ile yapılan bilgi alışverişinde söz konusu öğrencinin daha önceden de derslere karşı ilgisiz olduğu öğrenilmiştir. Bu bağlamda öğrenci çabasının yeterli olmadığı durumlarda görsel okuma temelli bir öğretme-öğrenme sürecinin de etkisiz olabileceği görülmektedir. Benzer şekilde Akbaba Altun (2009) tarafından ilköğretim öğrencilerinin başarısızlık nedenlerinin belirlenmesine yönelik yapılan araştırmada öğrencilerin ilgisizliği ile motivasyon eksikliğinin de yer aldığı, öğrencilerin de kendi öğrenmelerinden sorumlu olduğu belirtilmektedir.

Görsel okuma etkinliklerine yönelik tüm süreçte öğrencilerin derse katılımları ve çalışma yapraklarının değerlendirme sonuçları göz önüne alındığında, öğrencilerin oldukça başarılı oldukları görülmektedir. Bu doğrultuda görsel okuma temelli etkinliklere yönelik çalışma yapraklarının değerlendirilme sonuçlarına göre, öğrencilerin çoğu çok nitelikli ve nitelikli kategorileri içerisinde yer almıştır; ortalama, geliştirilmeli ve boş/anlamsız kategorilerinde ise bu sayı görece çok daha azdır. Bu doğrultuda Sosyal Bilgiler dersi öğretme-öğrenme süreçlerinde görsel okuma etkinliklerinin öğrencilerin başarılı

olmalarına katkı sağladığı görülmektedir. Arpağuş, Moğol ve Ünsal (2015) tarafından görsel okumanın fizik dersine başarısına etkisinin incelendiği araştırmada da benzer şekilde görsel okuma temelli öğretme-öğrenme sürecinin öğrenci başarısına olumlu etkileri olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrenciler görsel okuma temelli öğretme-öğrenme sürecinde görseller üzerinden kazanımlara yönelik olarak tartışmalarda bulunmuşlar, birbirleriyle iletişim kurmuşlar ve yorum getirmişlerdir. Bu anlamda görsel okuma etkinlikleri öğrencilerin yorum getirme ve iletişim becerilerinin gelişmesine katkı sağlamaktadır. Benzer şekilde Özyurt Aydemir (2016, s.39) de görsel okuma etkinliklerinin öğrencilerin görselleri anlamalarına, okumalarına, yorumlamalarına ve bilgiyi aktarmalarına yardımcı olduğunu ifade etmektedir. Öğrenciler çalışma yapraklarında etkinliklere yönelik çıkarımlarını ifade edebilmişler, değişim ve sürekliliğe dair bir ürün (resim çizme, slogan üretme vs.) ortaya çıkarabilmişlerdir. Bu doğrultuda görsel okuma temelli bir öğretim süreci öğrencilerin etkin bir duruma gelmelerine, yaratıcılıklarını ortaya çıkarmalarına ortam oluşturmaktadır. Benzer şekilde Firdevs (2013, s. 13) de görsel okuma etkinliklerinin öğrencilerinin duygularını ifade etme, hayal kurma ve yaratıcılık becerilerini geliştirdiğini ifade etmektedir. Tüm bunlardan yola çıkarak görsel okuma temelli öğretme-öğrenme süreci etkili bir şekilde ele alındığında yapılandırmacı yaklaşımla oldukça bağdaşmaktadır.

Araştırma kapsamında tüm görsel okuma temelli çalışma yaprakları incelendiğinde öğrencilerin değişimi algılamalarının daha kolay; sürekliliği algılamalarının ise görece daha zor olduğu ortaya çıkmaktadır. Yapılan çeşitli çalışmalar da öğrencilerin değişime göre sürekliliği algılamalarında zorluk yaşadıklarını göstermektedir (Kabapınar ve İncegöl, 2016; Kabapınar ve Sağlamgöncü, 2017; Safran ve Şimşek, 2006). Öğrencilerin değişim ve sürekliliğe ilişkin hazırlanan görsel okuma etkinlikleri ve çalışma yapraklarında bir ürün ortaya çıkarabilmeleri, görsel okuma etkinliklerinin öğrencilerin hedeflenen kazanımlara ulaşmadaki etkililiğinin en önemli bulgularını oluşturmaktadır. Bu doğrultuda görsel okuma etkinlikleri öğrencilerin hedeflenen kazanımlara ulaşabilmesi adına oldukça etkilidir.

Güney ve Aytan (2015) görselliğin, bilginin özümsemesi, yeni fikirlerin oluşumu gibi zihinsel faaliyetleri gerçekleştirilmede etkin rol oynadığını belirtmiştir. Bu kapsamda öğrenciler, görsellerden yola çıkarak özellikle eski dönemin ve günümüz döneminin ortamlarının karşılaştırılmasında teknolojinin toplum hayatımıza etkilerine yönelik olumlu ve olumsuz yönlerine dair farklı fikirler geliştirmişlerdir. Ayrıca öğrenciler geçmiş ve günümüz döneminin ortamlarını ifade ederken kendilerini görselde yer alan insanların yerine koymuşlar ve bu insanların yaşadıkları zorlukları onların ağzından ifade etmişlerdir. Bu bağlamda öğretme-öğrenme süreçlerinde görsel okumaya yer verilmesi öğrencilerin empatik bakış açısı geliştirmelerinde de etkili olmuştur.

İşler'in (2002, s.156-157) aktardığına göre Feinstein ve Hagerty'nin (1994), görsel okuryazarlığın genel eğitim için neden çok önemli olduğuna dair dört maddelik açıklamasından birini "aynı düşünceyi farklı yollarda işleme yeteneği kazandırmak" oluşturmaktadır. Öğrenciler de görsel okuma etkinliklerinde sınıf içerisinde yapılan tartışmalardan sonra kendi fikirlerini destekleyen çizim etkinliklerinde bulunmuşlar, böylece düşüncelerini farklı yollarla işleme fırsatını bulabilmişlerdir. Bleed (2005), *Visul Literacy in Higher Education* (Yüksek Öğrenimde Görsel Okuryazarlık) isimli araştırmasında hazırlanan rapor doğrultusunda 21. yüzyılda görsel okuryazar olan öğrencilerin sahip olması gereken beceriler içerisinde "görsel içerik tasarlayabilme, oluşturabilme ve üretebilme"yi de belirtmiştir. Bu doğrultuda öğrencilerin görsel okuma etkinlikleri sürecinde çizim etkinlikleriyle bir ürün ortaya çıkarabilmeleri görsel okuryazarlık becerileri içerisinde yer almaktadır.

Bu çalışmada görsel okuma etkinliklerinde telefon, bisiklet, otomobil, lokomotif, çamaşır makinesi ve oyuncaklar gibi teknolojik aletlere yer verilmiştir. Bu etkinliklerde öğrencilerin teknolojik gelişmeler



üzerinden değişim ve sürekliliğe ilişkin bakış açıları geliştirdikleri görülmektedir. Özen ve Sağlam (2010) tarafından ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin değişim ve sürekliliği algılama becerilerinin ne düzeyde olduğunu tespit etmek amacıyla yapılan araştırmada öğrencilerin değişimi daha çok teknolojik ilerlemelerle örnekledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu doğrultuda teknolojik gelişmelerin incelenmesi öğrencilerin değişim ve sürekliliği daha kolay algılayabilmelerine yol açtığı görülmektedir.

Kalelioğlu (2013, s.67) eğitimde görsellerin en önemli kaynaklardan biri olduğunu belirttiikten sonra öğrencilerin öğrenmesinin, öğretmenlerin etkili materyal seçmesi veya oluşturmaya bağlı olduğu uyarısında bulunmuştur. Bu doğrultuda araştırmada, değişim ve sürekliliği algılamaya yönelik görsel okuma etkinliklerinin öğrencilerin yaşına uygun olmasına, ilgilerini çekebilecek nitelikte olmasına, öğretim programında yer alan kazanımlarla bağlantılı olmasına özen gösterilmiştir. Böylelikle öğrencilerin öğretme-öğrenme sürecinde mutlu olmaları, derse aktif olarak katılmaları ve tartışma ortamlarının yaratılması amaç edinilmiştir. Bu bağlamda öğrenciler de görsel okuma temelli öğretim sürecinde mutlu olduklarını, dersi daha iyi anladıklarını, daha hızlı ve kolay bir şekilde öğrenebildiklerini, derse daha fazla katıldıklarını ve görselden anlam çıkarmada artık daha iyi olduklarını ifade etmişlerdir. Benzer şekilde Begoray'ın (2001) öğretmenlerin görsel okuryazarlık çalışmalarını öğretim stratejileriyle nasıl birleştirdiklerini araştıran çalışmada da görsel kullanımına yer verilen derslerin daha fazla öğrencinin ilgisini çektiği ve öğrencilerin daha hızlı anlamalarını sağladığı ortaya çıkmıştır.

Sosyal Bilgiler dersinin daha çok soyut içerik temelli olduğu göz önüne alındığında görsel okuma temelli bir öğretme-öğrenme süreci somut veriler içermesinden dolayı öğrencilerin daha iyi anlayabilmelerine yol açabilir. Araştırma bulgularına göre öğrenciler görsel okuma temelli öğretme-öğrenme sürecinin anlamalarını kolaylaştırdığı ve daha iyi öğrenmelerini sağladığı görüşündedirler. Benzer şekilde Paivio tarafından (1979) öğretilen bir konunun somut olması ile o konunun hafızada canlandırılabilmesi ve hatırlanabilmesi arasında önemli bir ilişki olduğu gözlenmiştir (Akt. Özseri, 2015, s.128).

Sosyal Bilgiler dersi öğretme-öğrenme süreçlerinde görsel okuma kapsamında resim, fotoğraf, video ya da karikatür inceleme etkinlikleri ile resim, karikatür, afiş oluşturma, görsellere birer başlık bulma gibi etkinliklerden yararlanılması sözel, işitsel ve görsel zekâ alanlarının kullanılmasına yol açabilir. Böylelikle görsel okuma temelli bir ders süreci farklı zekâ türlerine sahip öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik olumlu tutumlar geliştirmelerine ve derste daha aktif ve başarılı olmalarına fırsat oluşturabilir. Araştırmacılar tarafından aşağıda araştırmadan elde edilen bulgulara göre hem uygulayıcılara hem de araştırmacılara yönelik birtakım önerilerde bulunulmuştur.

Uygulayıcılara Yönelik Öneriler:

- Sosyal Bilgiler dersi öğretme-öğrenme sürecinde öğretmenler öğrencilerde değişim ve sürekliliği algılamanın dışında, empati, iletişim, kanıt kullanma, Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma, yaratıcılık, zaman ve kronolojiyi algılama gibi becerileri geliştirebilmek adına görsel okuma etkinliklerinden yararlanabilirler.
- Öğretmenlerin görsel okuma temelli bir öğretim süreci planlarken etkinliklerin hazırlanmasında kullanılacak görsellerin kazanımlara yönelik olmasına dikkat etmeleri gerekmektedir. Ayrıca öğretmenlerin görsel okumanın nasıl gerçekleştiği, ne tür sorularla görsellerden daha sağlıklı/doğru anlamlar çıkarılabileceğine ilişkin daha öncesinde bilgi sahibi olmaları öğretme-öğrenme sürecinin daha verimli geçmesi adına önemli görülmektedir. Bu doğrultuda öğretmenler görsel okuma/okuryazarlığa ilişkin yapılan araştırmaları incelemelidirler.
- Görsel okuma etkinlikleri hazırlamak aynı zamanda bir materyal geliştirme girişimidir. Bu bağlamda öğretmenler görsel okuma etkinlikleri hazırlarken öğrencilerin düzeyini dikkate

almalı, görseldeki şekil-zemin ilişkisine, görselin büyüklüğüne, renklerin kullanımına vb. dikkat etmelidirler.

- Görsel okuma temelli bir öğretim sürecinde projeksiyon cihazı veya akıllı tahta kullanımı hem maliyeti en aza indirmeyi hem de öğrencilerin görsellerdeki ayrıntıları kağıtlara basılan görsellere göre daha kolay fark edebilmelerini sağlayabilir. Bu bakımdan öğretmenler görsel okuma temelli bir öğretme-öğrenme sürecinde projeksiyon cihazı veya akıllı tahtalardan yararlanabilirler.

#### Araştırmacılara Yönelik Öneriler:

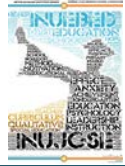
- Türkiye’de ulaşılan kaynakların sınırlılığı çerçevesinde görsel okumanın Sosyal Bilgiler dersinde uygulanması sürecini ve sonuçlarını inceleyen başka bir araştırma olmaması nedeniyle araştırmacılar uygulamaya dönük bu tarz araştırmaların sayısını arttırabilirler.
- Bu araştırma bir devlet okulunda gerçekleştirilmiştir. Araştırmacılar benzer bir araştırmayı özel bir okulda veya hem devlet hem de özel bir okulda yaparak ulaşılan sonuçları karşılaştırabilirler.
- Yapılan araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmacılar nicel ve nitel araştırma yöntemlerini birlikte kullanabilecekleri çeşitli araştırmalar tasarlayabilirler.
- Görsel okuma etkinliklerinin hazırlanması uzun zaman alabilmektedir. Bu nedenle benzer bir çalışmayı Sosyal Bilgiler derslerinde farklı sınıflarda veya farklı derslerde uygulamak isteyen araştırmacılar bu durumu göz önünde bulundurmalıdır.

#### KAYNAKÇA

- Akbaba, B. (2015). Sosyal Bilgiler Öğretiminde Görsel Materyallerin Kullanımı. Safran, M. (Ed.), *Sosyal Bilgiler Öğretimi* içinde. (s.284-316). Ankara: Pegem Akademi.
- Akbaba Altun, S. (2009). İlköğretim Öğrencilerinin Akademik Başarısızlıklarına ilişkin Veli, Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerinin İncelenmesi. *İlköğretim Online*, 8 (2), 567- 586.
- Akpınar, B. (2009). İlköğretim 1–5. sınıflar Türkçe öğretim programları görsel okuma ve sunu öğrenme alanının değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*. 34 (154), 37-49.
- Alpan Bangir, G. (2008). Görsel okuryazarlık ve öğretim teknolojisi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 74-102.
- Arnheim, R. (2012). *Görsel Düşünme*. (R. Ögdül Çev.). İstanbul: Metis Yayınları.
- Ausburn, L.J. ve Ausburn, F.,B. (1978). Visual literacy: Background, theory and practice. *Programmed Learning and Educational Technology*, 15(4), 391-297.
- Baş, B., ve Örs, E. (2015). İlkokul 1. sınıf öğrencilerinin görsel okuma becerileri üzerine bir inceleme. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 11(1), 225-244.
- Begoray, D. (2001). Through a class darkly: Visual literacy in the classroom. *Canadian Journal of Education*, 26(2), 201-217.
- Begoray, D. (2002). *Visual literacy across the middle school curriculum: A canadian perspective*. “<https://eric.ed.gov/?id=ED467283>” adresinden 04.02.2018 tarihinde edinilmiştir.
- Bleed, R. (2005). *Visual literacy in higher education*. “<https://net.educause.edu/ir/library/pdf/eli4001.pdf>” adresinden 28 Şubat 2016 tarihinde edinilmiştir.
- Bozkurt, E. ve Ulucan, M. (2014). İlköğretim 1. sınıf Türkçe ders programı görsel okuma-görsel sunu kazanımlarının incelenmesi. *Turkish Journal of Educational Studies*, 1(2), 22-60.
- Braden, R. (1993). *Five years of visual literacy research*. “<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED370548.pdf>” adresinden 28 Şubat 2016 tarihinde edinilmiştir.

- Brill, J.M., Kim, D. ve Branch, R.M. (2007). Visual literacy defined - the result of a delphi study: Can IVLA (operationally) define visual literacy? *Journal of Visual Literacy*, 27(1), 47-60.
- Debes, J. (1969). "http://fod.msu.edu/oir/visual-literacy" adresinden 10 Ekim 2015 tarihinde edinilmiştir.
- Güneş, F. (2013). Görsel okuma eğitimi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 1 – 17.
- Glesne, C. (2013). *Nitel araştırmaya giriş*. (A. Ersoy, P. Yalçinoğlu, Çev. Ed.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Göçer, A. ve Tabak, G. (2013). Öğretmen adaylarının 'görsel okuryazarlık' ile ilgili algıları. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (11), 517-541.
- Güney N. ve Aytan T. (2015). Türkçe eğitiminde bir sosyal medya materyali: Capsler. *International Journal Of Language's Education And Teaching*, Udes Özel Sayı, 1983-1989.
- Güneş, F. (2013). Görsel okuma eğitimi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 1 – 17.
- Hoffman, G. (2000). Visual literacy needed in the 21st century, *Et Cetera*, 57(2), 219-222.
- İşler, A.Ş. (2002). Günümüzde görsel okur yazarlık ve görsel okur yazarlık eğitimi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 153-161.
- Kabapınar, Y. ve İncegül, S. (2016). Değişim ve süreklilik bağlamında oyun ve oyuncağa bakmak: Bir sözlü tarih çalışması. *Türk Tarih Eğitimi Dergisi*, 5(1), 74-96.
- Kabapınar, Y. ve Sağlamgöncü, A. (2017). Sosyal bilgiler dersinde eşya tarihini araştırmak: eşyanın da tarihi mi olurmuş!, *Erciyes Journal of Education*, 1(1), 1-21.
- Kalelioğlu, F. (2013). Öğrenmeyi görsel, ses, video, ve çoklu ortam uygulamaları ile destekleme. Cabı, E. (Ed.), *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı* içinde. (s.67-98). Ankara: Pegem Akademi.
- Kaptan, A.Y. ve Aslan, H. (2012). Görsel okuryazarlık ve eleştirel pedagoji: Sanatın toplumsal ve pedagojik temellerine gelecekçi bir bakış. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(3). 85-100.
- Kocaarslan, M. ve Çeliktürk, Z. (2013). Eğitim fakültesi öğrencilerinin görsel okuryazarlık yeterliklerinin belirlenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 344-362.
- Koç, K., Yıldız, S., ve Coşkun, R. (2015). Çocuklar resimli çocuk kitaplarındaki resimleri nasıl yorumluyor? Behiç AK'ın "Uyurgezer Fil" kitabı ile yapılan görsel okuma üzerine bir araştırma. *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(4), 687-706.
- Kuru, A. (2008). *İlköğretim beşinci sınıf Türkçe dersi öğretim programında yer alan görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin öğretmen görüşleri doğrultusunda incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Kurudayıoğlu, M. ve Tüzel, S. (2010). 21. yüzyıl okuryazarlık türleri, değişen metin algısı ve Türkçe eğitimi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (28), 283-298.
- Kuvvetli Arpaguş, E., Moğol, S., ve Ünsal, Y. (2015). Görsel okumanın ortaöğretim öğrencilerinin fizik dersi başarılarına etkisi: Hareket konusu örneği. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(11), 65-81.
- Lowe, R. (2000). *Visual literacy and learning in science*. ERIC Digest: ED463945. "https://www.ericdigests.org/2003-1/visual.htm." adresinden 06.02.2018 tarihinde edinilmiştir.
- MEB. (2018). <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=354> adresinden 14 Mayıs 2018 tarihinde edinilmiştir.
- Özen R. ve Sağlam, H.İ. (2010). İlköğretim öğrencilerinin değişim ve sürekliliği algılayışı. *Akademik Bakış Dergisi*. (22), 1-15.
- Özsarı, İ. (2015). *İlkokul birinci sınıf öğrencilerine yönelik 'görsel okuma eğitim programı' geliştirilmesi ve etkililiğinin sınanması* (Yayımlanmamış doktora tezi). İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.

- Özyurt Aydemir, E. (2016). *Dördüncü sınıf Türkçe dersi öğretim programının görsel okuma ve sunu becerilerini geliştirme açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Bartın.
- Parsa, A.,F. (2012). 21.yüzyıl okuryazarlığında sayısal noktalarda buluşmak. Günay, D. ve Parsa, A.F. (Ed.) *Görsel Göstergebilim* içinde. (s.153-172). İstanbul: Es Yayınları.
- Safran, M. ve Şimşek, A. (2006). İlköğretim öğrencilerinde tarihsel zaman kavramının gelişimi. *Elementary Education Online*, 5(2), 87-109.
- Sarıkaya, B. (2017). Türkçe öğretiminde görsel okuma. *Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(3), 779-796.
- Sinatra, R. (1986). *Visual literacy connections to thinking, reading and writing*. USA: Charles C Publisher.
- Stokes, S. (2001). *Visual literacy in teaching and learning: A literature Perspective*. *Electronic Journal for the Integration of Technology in Education*, 1(1), 10-19.
- Şahin, Ç. ve Kıran, I. (2015). Öğretmen adaylarının algılarına göre görsel okuryazarlık düzeylerinin değerlendirilmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (23).
- Şahin, Ç., Kurudayıoğlu, M. ve Çelik, G. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarının görsel okuryazarlıkları üzerine bir araştırma. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(1), 129-143.
- Tanrıverdi, B. ve Apak, Ö. (2013). Görsel okuryazarlık üzerine bir içerik analizi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 26(1), 267-293.
- Tavşancıl, E. ve Aslan, A., E. (2001). "Sözel, yazılı ve diğer materyaller için içerik analizi ve uygulama örnekleri." İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Yılmaz, R. (2013). Eğitim ve görsel okuryazarlık ilişkisi üzerine bir inceleme. *Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 101-121.



## ADAPTATION OF LIFE SKILLS SCALE FOR SPORT INTO THE TURKISH CULTURE

**Mahmut AÇAK,**

İnönü University, Malatya-TURKEY

**Serkan DÜZ**

İnönü University, Malatya-TURKEY

### Article History

Submitted: 03.12.2017

Accepted: 23.05.2018

Published Online: 23.05.2018

### Keywords

Sport  
Life Skills



DOI: 10.29129/inujgse.360711

### Abstract

**Purpose:** The aim of this study is to obtain a diagnostic tool that can be used to determine the contribution of sports to life skills by adapting the "Life Skills Scale for Sport" developed by Cronin and Allen (2017) into the Turkish culture.

**Design & Methodology:** For this purpose, the scale items were translated into Turkish and then translated into English back. Subsequently, the consistency between back translation and the original version was evaluated. When it was found that there was not any semantic loss, the original scale consisting of 43 items and 8 sub-dimensions was applied to 482 athletes who perform regular exercise. Internal consistency coefficient (Cronbach's  $\alpha$ ) and Explanatory Factor Analysis (EFA) was performed to test the construct validity and reliability.

**Findings:** As a result of the analyses, a difference was observed in the factor distributions of the adapted questionnaire items, compared to the original version of the questionnaire. The findings that were obtained from the EFA show that the adapted questionnaire consists of seven factors and 31 items has an acceptable factor structure. In the scope of the reliability study, internal consistency coefficient was calculated as .92. Pearson Moments Correlation Coefficient ( $r=.82$ ) calculated for test-retest reliability study was found to be high and significant, too.

**Implications & Suggestions:** As a result, the adapted questionnaire is a valid and reliable tool for the Turkish culture.

## SPORUN YAŞAM BECERİLERİNE ETKİSİ ÖLÇEĞİNİN TÜRK KÜLTÜRÜNE UYARLANMASI

**Mahmut AÇAK,**

İnönü Üniversitesi, Malatya-TÜRKİYE

**Serkan DÜZ**

İnönü Üniversitesi, Malatya-TÜRKİYE

### Makale Geçmişi

Geliş: 03.12.2017

Kabul: 23.05.2018

Online Yayın: 23.05.2018

### Anahtar Sözcükler

Spor  
Yaşam Becerileri

### Öz

**Amaç:** Bu araştırmanın amacı, Cronin ve Allen (2017) tarafından geliştirilen “Sporun Yaşam Becerilerine Etkisi Ölçeği (SYBEÖ)”ni Türkçeye uyarlayarak sporun yaşam becerilerine katkısını belirlemeye olanak sağlayan bir tanı aracı elde etmektir.

**Yöntem:** Bu amaç doğrultusunda ölçek maddeleri Türkçeye çevirdikten sonra tekrar İngilizceye çevirisi yapılmıştır. Daha sonra çeviriler arasındaki tutarlılık incelenmiş, herhangi bir anlam kaybı olmadığı görüldükten sonra 43 madde ve sekiz alt boyuttan oluşan orijinal ölçek düzenli spor yapan 482 sporcuya uygulanmıştır. Yapı geçerliliği ve güvenilirliğini sınamak için iç tutarlılık katsayısı (Cronbach’s  $\alpha$ ) ve Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) işlemleri yapılmıştır.

**Bulgular:** Analizler sonucunda, ölçek özgün hali ile karşılaştırıldığında uyarlanan ölçek maddelerinin faktör boyutundaki dağılımlarında farklılık olduğu tespit edilmiştir. AFA’dan elde edilen bulgular, uyarlanan ölçeğin yedi alt boyut ve toplam 31 maddeden oluştuğu ve faktör yapısının da kabul edilebilir düzeyde olduğunu göstermektedir. Güvenirlik çalışması kapsamında iç tutarlılık katsayısı .92 olarak hesaplanmıştır. Test-tekrar test güvenirlik çalışması için hesaplanan Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon katsayısının ( $r=.89$ ) da yüksek düzeyde ve anlamlı olduğu belirlenmiştir.

**Sonuçlar ve Öneriler:** Sonuç olarak uyarlanan ölçek, Türk kültüründe kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir araçtır.



## GİRİŞ

Hayatın her alanında ihtiyaç duyduğumuz, bireysel veya bireyler arasında öğrenilebilen, geliştirilebilen ve düzeltilebilen fiziksel, davranışsal ve bilişsel yetkinlikler beceri olarak ifade edilmektedir (Cashmore, 2008; Cornin & Allen, 2015; Danish, Forneris & Wallace, 2005). Özellikle günlük yaşamın talep ve zorluklarıyla başa çıkmak için gerekli olan (Hodge & Danish, 1999) ve aynı zamanda bireylerin iş, okul, ev veya mahalle gibi yaşadıkları farklı ortamlarda başarılı olmalarını sağlayan beceriler (Danish, Forneris, Hodge & Heke, 2004) ise yaşam becerileri olarak tanımlanmaktadır. Ancak bazı araştırmacılar yaşam becerilerini hayatın diğer alanlarına transfer edilememesi veya kullanılamaması halinde beceri olarak kabul etmemektedirler (Danish vd., 2004: s. 40; Papacharisis, Goudas, Danish & Theodorakis, 2005). Hatta, Dünya Sağlık Örgütü (WHO, 1999) de yaşam becerilerini kendine güven ve sosyalleşme gibi arzulanan nitelikleri geliştirmeye yönelik uygulanabilir psikososyal beceri ve yetenekler olarak tanımlamakta ve gençlerin yetişkinliğe hazırlanması ve sağlıklı gelişimlerini sağlamadaki önemine vurgu yapmaktadır.

Dolayısıyla gençlerin çağın getirdiği rekabetçi ve sürekli değişen yaşam koşullarına hızlı bir şekilde uyum sağlayıp başarılı olabilmeleri için çok çeşitli yaşam becerilerine sahip olmaları kaçınılmaz bir zorunluluk haline gelmiştir (Gould & Carson, 2010). Çünkü, yaşam becerileri dolaylı olarak akademik başarı (Britton & Tesser, 1991; Humphrey vd., 2011), spor ve egzersiz performansı (Burton, Naylor & Holliday, 2001), genel sağlık (Claessens, van Eerde, Rutte & Roe, 2007), psikolojik iyilik hali (Brackett & Mayer, 2003; Judge vd., 2005), işyeri verimliliği ve başarı (Locke & Latham, 1984; Rubin & Morreale, 1996) gibi bir çok durumla ilişkili olduğundan bireyin yaşantısında önemli bir belirleyicidir. Ayrıca, ergenlik döneminin geçiş ve zorluklarıyla daha etkin bir şekilde baş etme olanağı sağlayan yaşam becerileri, eğer hayatın farklı alanlarına transfer edilip kullanılabilirse, gençleri alkol, uyuşturucu ve ilaç bağımlılığı gibi zararlı alışkanlıklardan uzak tutarak sağlıklı gelişimlerine ve başarılı olmalarına yardımcı olabilir (Botvin & Griffin, 2004).

Tüm bu olumlu etkiler göz önüne alındığında gençler için en popüler boş zaman etkinliği olan sporun (Hansen & Larson, 2007), yaşam becerilerini geliştirmede ideal bir ortam yaratacağı düşünülmektedir. Çünkü yapılan araştırmalar gençlerin yaşam becerilerini müzik, drama ve spor gibi ders dışı aktiviteler yoluyla daha kolay geliştirebileceğini (Larson, 2000), sporun ders dışı etkinlik olarak çocuk ve gençlerin yaşam becerilerine olumlu katkılarının olduğunu (Marsh, 1992), özellikle genç bireylerin duygusal ve sosyal yönden gelişimi ve birbirleriyle olan etkileşimleri açısından olumlu bir ortam hazırladığını (Danish vd., 2004; Hellison, Martinek & Walsh, 2008) göstermektedir. Ayrıca, spor yoluyla geliştirilen yaşam becerilerinin gençlerin sosyal, fiziksel ve zihinsel yönden olumlu gelişimlerinde kilit rol oynadığı bilinmektedir (Jones, Dunn, Holt, Sullivan & Bloom, 2011). Bu nedenle özellikle genç bireylerin hayata dair olumlu bir tutum geliştirmeleri ve daha kolay uyum sağlamaları açısından yaşam becerilerinin bilinçli olarak öğretilmesi büyük önem arz etmektedir (Theokas, Danish, Hodge, Heke & Forneris, 2008).

### **Araştırmanın Amacı ve Önemi**

Sporun genç bireylerde özellikle takım çalışması (Holt, 2007), hedef belirleme, inisiyatif alma, başkalarına saygı gösterme (Holt, Tink, Mandigo & Fox, 2008), zaman yönetimi (Fraser-Thomas & Côté, 2009), bilişsel beceriler (Danish vd., 2004), duygusal beceriler (Brunelle, Danish & Forneris, 2007; Danish vd., 2004), iletişim becerileri (Gould, Collins, Lauer & Chung, 2007), sosyal beceriler (Gould, Flett & Lauer, 2012; Holt, Tamminen, Tink & Black, 2009), liderlik (Camiré, Trudel & Forneris, 2009; Holt,

Tink, Mandigo & Fox, 2008), problem çözme ve karar verme (Strachan, Côté & Deakin, 2011) gibi birçok yaşam becerisini geliştirdiğine dair bulgular bu konuya daha fazla önem verilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Ancak bu konuyla ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde kullanılan yöntemlerin kısıtlı olduğu görülmektedir. Eğer spor yoluyla edinilen yaşam becerilerini kapsamlı bir şekilde değerlendirecek alternatif yöntemler geliştirilmez ise, gençlerin gelişimini tanımlayan, açıklayan veya öngören kuram, çerçeve ve modellerin test edilip, sadeleştirilmesi pek mümkün olmayacaktır (MacDonald, Côté, Eys & Deakin, 2012).

Zaten ilgili literatür incelendiğinde, ülkemizde gençlerin spor yoluyla elde ettikleri yaşam becerilerini belirleyen veya değerlendiren herhangi bir araştırma ya da tanı aracına rastlanılmamıştır. Dolayısıyla, bu yaşam becerilerini inceleyebilmek için bir araca ihtiyaç olduğu aşikârdır. Ayrıca geliştirilebilecek ve incelenebilecek çok sayıda yaşam becerisi de olduğu göz önüne alındığında, spor yapan gençlerin sahip olduğu veya ihtiyaç duyduğu yaşam becerilerinin tespiti ülkemizde gerçekleştirilecek bilimsel araştırma ve uygulama etkinlikleri için de oldukça önemlidir. Bu tür bir tanı aracı ile spor yapan gençlerin spor yoluyla elde ettikleri yaşam becerileri tespit edilerek gençlerin psikometrik özellikleri ortaya çıkarılabilir.

Dolayısıyla, söz konusu gereklilikler göz önüne alındığında bu çalışmanın amacı, gençlerin spor yoluyla elde ettikleri yaşam becerilerini tespit etmeye çalışan bir tanı aracı elde etmektir.

## YÖNTEM

### *Çalışma Grubu*

Araştırmaya yaşları 11 ile 21 arasında değişen ve düzenli spor yapan toplam 482 kişi katılmıştır. Ölçek geliştirme ve uyarlama çalışmalarında örneklem büyüklüğü belirlenirken faktör analizine girecek madde sayısının en az beş katı olması gerekliliği de göz önünde bulundurulmuştur (Bryman & Cramer, 1999; Tavşancıl, 2002). Ölçeğin Zamanda Güvenirliğini test etmek amacıyla da katılımcılardan rastgele seçilen 217 sporcuya ölçek tekrar uygulanmıştır. Katılımcıların cinsiyet, spor branşı ve spor yılına göre dağılımları Tablo 1’de sunulmuştur.



Tablo 1

*Katılımcıların cinsiyet, spor branşı ve spor yıllarına göre dağılımları*

Değişken	Test Grubu	Frekans (n)	Yüzde (%)	Test-tekrar test Grubu	Frekans (n)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	177	36,7	Kadın	94	43,3
	Erkek	305	63.3	Erkek	123	56.7
Spor Branşı	Futbol	90	18.7	Futbol	60	27.2
	Voleybol	74	15.4	Voleybol	14	6.5
	Basketbol	66	13.6	Basketbol	30	13.8
	Hentbol	55	11.3	Hentbol	35	16.1
	Taekwondo	46	9.4	Taekwondo	30	13.8
	Atletizm	38	9.8	Atletizm	15	6.9
	Yüzme	37	7.5	Yüzme	7	3.2
	Çim Hokeyi	30	6.1	Çim Hokeyi	7	3.2
	Güreş	25	5.1	Güreş	11	5.1
Badminton	21	4.3	Badminton	21	4.3	
Spor Yılı	0-3 yıl	94	19.5	0-3 yıl	79	36.4
	4-5 yıl	129	26.8	4-5 yıl	42	19.4
	6-7 yıl	148	30.7	6-7 yıl	86	39.6
	8 yıl ve üzeri	111	23	8 yıl ve üzeri	10	4.6

### Veri Toplama Araçları

Sporun yaşam becerilerine etkisini değerlendirmek amacı ile özgün formu Life Skills Scale for Sport (LSSS) olan ölçek, L. D. Cronin ve J. Allen tarafından 2017 yılında 5'li Likert tip olarak geliştirilmiştir (Cronin & Allen, 2017). Ölçeğin özgün dili İngilizce olup, 11-21 yaş arasındaki genç popülasyonda kullanılmak üzere geliştirilmiştir. Ölçek uyarlama süreci başlamadan önce özgün formun uyarlanmasına ilişkin izin Lorcan D. Cronin'den e-posta aracılığıyla alınmıştır.

LSSS'nin özgün formu iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm demografik öğeleri içeren 12 ifadeden oluşurken, ikinci bölüm ise takım çalışması (7 soru), amaç belirleme (7 soru), zaman yönetimi (4 soru), duygusal beceriler (4 soru), kişilerarası iletişim (4 soru), sosyal beceriler (5 soru), liderlik (8 soru) ve problem çözme ve karar verme (4 soru) olmak üzere toplam 43 soru ve sekiz alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçekte yer alan her ifade "Hiç katılmıyorum (1)" ile "Tamamen katılıyorum (5)" olmak üzere 5'li Likert skalasında puanlanmaktadır. Ölçekte ters puanlanan herhangi bir ifade bulunmamaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 43, en yüksek puan ise 215'tir.

### Uyarlama Süreci

Literatür incelendiğinde ölçek uyarlama sürecine ilişkin birçok çalışmanın olduğu görülmektedir. Bu bağlamda LSSS ölçeğinin Türkçeye uyarlanma süreci Öner (1987), Savaşır (1994), Hambleton ve Kanjee (1995) ve Hambleton ve Patsula (1999)'nın belirttiği aşamalar doğrultusunda gerçekleştirilmiştir. Bu aşamalar sırasıyla maddelerin özgün dilden hedef dile çevrilmesi, özgün formula taslak formdaki maddelerin eşdeğerliğinin belirlenmesi ve elde edilen Türkçe formun geçerliğinin ve güvenilirliğinin belirlenmesidir.

Özgün ölçek ilk olarak her iki dile hâkim ve her iki kültürde deneyim sahibi, aynı zamanda da test yapısı ve konu hakkında bilgisi olan bağımsız üç uzman tarafından Türkçeye çevrilmiştir (Savaşır, 1994). Çeviri işlemi tamamlandıktan sonra elde edilen taslak form ile özgün ölçekteki kelime ve ifadeler "Tek Yönde

Çeviri (Single-Translation Methods)” yöntemiyle karşılaştırılmış, aralarındaki tutarlılık ve farklılıklar konuya hakim dil uzmanlarının görüşleri doğrultusunda yeniden düzenlenerek özgün ölçekteki ifadelerin Türkçeye uyarlanması sağlanmıştır (Hambleton & Patsula, 1999; Savaşır, 1994). İkinci aşamada hazırlanan taslak ölçekte yer alan maddelerin anlamsal (kelimelerin anlamları), deyimsel (yaşamda kullanılan deyimlerin anlamı), deneysel (deneymelerin varlığı ve anlamları) ve kavramsal (kavramların aynı bağlamda kullanılması) açılarından denkliği bir dil bilimci tarafından değerlendirildikten sonra maddeler beden eğitimi ve spor alanından iki uzman tarafından da incelenerek gerekli düzeltmeler yapıp, kaynak dille uyumu sağlanmıştır. Daha sonra ölçeğin anlaşılabilirliğini ve ölçeğin uygulanacağı gruba uygunluğunu değerlendirmek amacıyla ölçek en az 5 yıl düzenli olarak spor yapan 11-20 yaş aralığındaki rastgele seçilmiş 10 sporcuya uygulanmış ve her maddenin ne anlama geldiği sorularak madde eş değeriyle ilgili bilgiler toplanmıştır. Katılımcıların maddeleri nasıl anlayıp yorumladıkları dikkate alınarak ölçekteki ifadeler üzerinde gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Yapılan değerlendirmeler sonucunda, özgün ölçekteki maddeler ile Türkçeye çevrilen formdaki maddelerin dilsel eşdeğerliği olduğu görülmüştür.

Son aşamada ise ölçeğin faktör yapısı, yapı geçerliği ile ölçek puanlarının güvenilirliği ve maddelerin ayırt ediciliğini değerlendirmek amacıyla ölçek beş farklı yaş grubundan, üç farklı spor branşını yapan ve spor geçmişleri farklı sporculara uygulanmıştır. Uygulamadan elde edilen verilere dayalı olarak ölçeğin Türkçe formu için faktör yapıları, aracı oluşturan temel ölçekler ve/veya bu ölçekleri oluşturan alt ölçekler dikkate alınarak incelenmiştir. Analiz sonuçları makalenin bulgular başlığı altında verilmiştir.

### **Verilerin Analizi**

Araştırmada Türkçeye uyarlanan ölçeğin Türk kültüründeki yapısını değerlendirmek amacıyla ölçeğin yapı geçerliliği AFA ile sınanmış, her maddenin toplam korelasyonları hesaplanmış ve ölçeğin güvenilirliğini belirlemek amacıyla Cronbach’s  $\alpha$  iç tutarlılık katsayısı ölçeğin her bir faktörü için hesaplanmıştır. Ayrıca faktörler arasındaki ilişki Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı kullanılarak ölçülmüştür. Ölçeğin AFA analizinden önce eksik/kayıp değerler hesaplanmıştır. Eksik/kayıp değer %5’den büyük olmadığından bu değer ilgili maddenin tüm veriler içerisindeki ortalaması ile doldurulmuştur. Araştırma verileri analize uygun duruma getirildikten sonra verilerin normal dağılımı (Kolmogorov Smirnov değeri) ve uç değerler kontrol edilmiştir. Verilerin AFA için uygun olup olmadığını anlamak için Kaise-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett testleri yapılmıştır. Verilerin analizinde SPSS (IBM, New York, USA, versiyon 21.0) paket programı kullanılmış, sonuçların yorumlanmasında anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir.

## **BULGULAR**

### **Geçerlilik Hesaplama Aşaması**

Faktör analizleri sonucunda ölçeğe son hali verilip maddelerin birbiriyle tutarlılığı Cronbach’s  $\alpha$  korelasyon katsayısı ile hesaplanmıştır. Söz konusu bu güvenilirlik katsayısının hesaplanmasında, herhangi bir hatanın yapılmaması için tüm işlemler kontrollü bir şekilde iki yazarın gözetiminde ikişer defa tekrarlanmış, daha sonra da iki yazarın ayrı ayrı yaptıkları işlemlerde aynı sonuç elde edilmiştir. Bayram (2004: s. 128) Cronbach’s  $\alpha$  korelasyon katsayısının .70’in üzerinde olmasının güvenilirlik için yeterli olduğunu ifade etmiştir. Araştırmada ölçülmek istenen ortak değeri eşit olarak paylaşmayan değişkenlerin belirlenmesi ve bunların çözümleme dışı bırakılarak ölçeğin iç tutarlılığın artırılması amacıyla değişkenlere önce faktör bazında daha sonra da tümüne birden güvenilirlik testi uygulanmıştır (Baş, 2005: s. 193). Çözümleme aşamasında ölçülmek istenen ortak değeri yansıtmayan ifadelerin

belirlenmesinde Cronbach's  $\alpha$  ile parça bütün korelasyonundan (Item Total Correlation) yararlanılmıştır. İstatistiksel işlemler her bir faktörün güvenilirliğini olumsuz etkileyen ifadeler kalmayınca kadar tekrarlanmıştır. Daha sonra faktörlerin tamamı tekrar bu testte tabi tutulmuş ve analizler sonucunda ölçeği oluşturan 44 maddeden 13'ü ölçekten çıkarılarak ölçeğe son hali verilmiştir.

### ***Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA)***

AFA uyarlanan ölçeğin uyarlanan kültürdeki boyutlarını ve niteliğini ortaya koymak amacıyla geçerlik çalışmaları sırasında yapılması gereken istatistiksel bir yöntemdir (Erkuş, 2003). Bu nedenle ölçeğin Türkçe formunu oluşturan maddelerin hangi faktörler altında toplandığını ve ölçeğin Türk kültürüne özgü yapısını belirleyebilmek amacıyla faktör analizi yapılarak maddelerin faktör yükleri incelenmiştir. Analiz yapılmadan önce örneklem büyüklüğünün faktör analizine girecek madde sayısının en az beş katı olması gerektiği göz önüne alınarak (Bryman & Cramer, 1999; Tavşancıl, 2002) 31 maddeden oluşan SYBÖ ölçeği 482 sporcuya uygulanmıştır. Uygulama sonrası örneklemin büyüklüğünün istatistiksel olarak geçerli olup olmadığını test etmek için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)'in örneklem yeterliği testi yapılmıştır (Field, 2005). Ayrıca analiz sonucunda Bartlett küresellik testi sonuçlarının da anlamlı çıkması örneklem büyüklüğünün faktör analizi için yeterli ve korelasyon matrisinin uygun olduğu anlamına gelmektedir (Büyüköztürk, 2002; Field, 2005; Tabachnick & Fidell, 1996). Yapılan analizler sonucunda Ölçeğin KMO değerlerinin .75'ten yüksek, Bartlett küresellik testinin anlamlı ( $p < .05$ ) olduğu görülmüştür. Bu aşamadan sonra yapılan AFA sonuçları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2.

 Maddelerin Faktör Yükleri, Özdeğer, Açıklanan varyans ve Cronbach's  $\alpha$  Değerleri

Alt Boyut	Bu spor bana ..... öğretti.	Faktör yükü
Z1	Zamanımı iyi yönetmeyi,	.841
Z2	Çeşitli aktivitelere ne kadar zaman harcadığımı değerlendirmeyi,	.802
Z3	Zamanımı nasıl kullandığımı kontrol etmeyi,	.814
Z4	Zamanımı etkili bir şekilde kullanmam için hedefler koymayı,	.628
	Cronbach's $\alpha$	.926
	Özdeğer	2.88
	Açıklanan varyans	%72.115
I1	Başkalarıyla açık bir şekilde konuşmayı,	.616
I2	Birinin ne söylediğine dikkat etmeyi,	.624
I3	İnsanların beden dillerine dikkat etmeyi,	.642
I4	Başkalarıyla iyi iletişim kurmayı,	.719
	Cronbach's $\alpha$	.926
	Özdeğer	2.491
	Açıklanan varyans	%62.266
L4	Başkalarına kendi performanslarıyla ilgili problemleri çözmeye yardım etmeyi,	.584
L5	Grup ya da takımın her üyesinin görüşlerini dikkate almayı,	.730
L6	Başkaları için iyi bir rol model olmayı,	.771
L7	Takım ya da grup için yüksek standartlar belirlemeyi,	.738
L8	Başkalarının başarılarını tanımayı,	.757
	Cronbach's $\alpha$	.925
	Özdeğer	3.386
	Açıklanan varyans	%67.718
T1	Bir grup ya da takım içerisinde iyi çalışmayı,	.569
T3	Gelişimim için başkalarından gelen önerileri kabul etmeyi,	.711
T4	Takım veya grubun iyiliği için başkalarıyla birlikte çalışmayı,	.586
T6	Takım veya grup ruhunu oluşturmaya yardım etmeyi	.580
T7	Grup ya da takım üyelerinin bireysel performanslarının nasıl geliştirebilecekleri hakkında önerilerde bulunmayı,	.653
T8	Grup ya da takımın faydası için uygulama şeklimi değiştirmeyi,	.596
	Cronbach's $\alpha$	.926
	Özdeğer	3.107
	Açıklanan varyans	%51.782
S1	Bir sohbeti başlatmayı,	.655
S2	Çeşitli sosyal ortamlarla etkileşim kurmayı,	.659
S3	Yardım istemeden başkalarına yardım etmeyi,	.749
S4	Grup aktivitelerine katılmayı,	.740
	Cronbach's $\alpha$	.926
	Özdeğer	2.521
	Açıklanan varyans	%63.018
D1	Duygularımın nasıl başa çıkacağımı öğrenmeyi,	.639
D2	Odaklanmak için duygularımı kullanmayı,	.672
D3	Duygusal olduğumda farklı davrandığımı anlamayı,	.741
D4	Nasıl hissettiğimin farkına varmayı,	.709
	Cronbach's $\alpha$	.926
	Özdeğer	2.603
	Açıklanan varyans	%65.080
A1	Gelişime odaklanabilmek için hedefler koymayı,	.703
A2	Zorlu hedefler koymayı,	.712
A3	Hedeflerime doğru ilerleyip ilerlemediğimi kontrol etmeyi,	.679
A4	Uygulama için hedefler belirlemeyi,	.553
	Cronbach's $\alpha$	.926
	Özdeğer	2.345
	Açıklanan varyans	%58.623

Tablo 2’de görüldüğü üzere Türkçeye uyarlanan ölçeğin son halinde yer alan yedi alt boyuttan oluşan ölçeğin Zaman Yönetimi alt boyutunun Faktör yük değerleri en yüksek .841 en düşük .628, Cronbach’s  $\alpha$  .926, Özdeğeri 2.88 ve Açıklanan varyans %72.115’dir. İletişim alt boyutunun Faktör yük değerleri en yüksek .719 en düşük .616, Cronbach’s  $\alpha$  .926, Özdeğer 2.491 ve Açıklanan varyans %62.266’dır. Liderlik alt boyutunun Faktör yük değerleri en yüksek .771 en düşük .584, Cronbach’s  $\alpha$  .925, Özdeğer 3.386 ve Açıklanan varyans %67.718’dir. Takım çalışması alt boyutunun Faktör yük değerleri en yüksek .711 en düşük .569, Cronbach’s  $\alpha$  .926, Özdeğer 3.107 ve Açıklanan varyans %51.782’dir. Sosyal Beceriler alt boyutunun Faktör yük değerleri en yüksek .749 en düşük .655, Cronbach’s  $\alpha$  .926, Özdeğer 2.521, Açıklanan varyans %63.018’dir. Duygusal Beceriler alt boyutunun Faktör yük değerleri en yüksek .741 en düşük .639, Cronbach’s  $\alpha$  .926, Özdeğer 2.603 ve Açıklanan varyans %65.080’dir. Amaç Belirleme alt boyutunun Faktör yük değerleri en yüksek .712 en düşük .553, Cronbach’s  $\alpha$  .926, Özdeğer 2.345 ve Açıklanan varyans % 58.623’dür. Ölçeğin Faktör yük değerleri .553 ile .841 arasında değişmektedir. Bu değerlere bakıldığında Faktör analizi sonucunda 31 maddeden oluşan SYBÖ’nün geçerli bir ölçek olduğunu söylenebilir (Nunally & Bernstein, 1994).

### **Ölçeğin Zamanda Güvenirliği**

AFA sonucunda son hali Ek-1’de yer alan SYBÖ’nün zaman içerisinde güvenilirlik hesaplamaları için ölçek üç hafta ara ile 217 sporcudan oluşan bir gruba uygulanmış ve ölçeğin puan değişmezliğine ilişkin test-tekrar test Pearson korelasyon katsayısı  $r = .89$  olarak belirlenmiştir. Bu sonuca dayanılarak ölçeğin güvenilir bir ölçüm yaptığı kabul edilmiştir (Ekici, 2009).

## **TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER**

Bu çalışmada sporun yaşam becerilerine olan etkisini incelemek amacıyla Cronin ve Allen (2017) tarafından geliştirilen SYBÖ ölçeğinin Türkçeye uyarlanması, geçerlik ve güvenirligi incelenmiştir. Çalışma üç aşamada gerçekleştirilmiştir. Birinci aşamada; ölçeğin Türkçe formunun dil eşdeğerliği yapılmış, ikinci aşamada; geçerliği araştırılmış, üçüncü ve son aşamada ise güvenirligi sınanmıştır.

Yapılan AFA sonucunda Türkçeye uyarlanan ölçeğin yedi alt boyuttan oluştuğu tespit edilmiştir. Problem çözme hariç yedi alt boyutun da (zaman yönetimi, iletişim, liderlik, takım çalışması, amaç belirleme, sosyal beceriler ve duygusal beceriler) orijinal ölçekle aynı maddelerden oluşması orijinal ölçekle Türkçeye uyarlanan ölçeğin benzerliği bakımından dikkate değer bir bulgudur. Problem çözme boyutunun uyarlanan ölçek ile benzerlik göstermemesinin sebebi soruların Türk kültürüne uygun olmaması veya sporcular tarafından anlaşılabilmesi şeklinde yorumlanabilir.

Türkçeye uyarlanması yapılan SYBÖ orijinalinde olduğu gibi beşli Likert tiptedir. Çalışmanın sonuçları, SYBÖ’nün Türkçe formunun, dil yönünden Türkçeye uygun, güvenilir ve geçerli bir ölçek olduğu ve Türkiye’de uygulanabileceğini göstermektedir. Faktör analizi sonucunda Cronbach’s  $\alpha$  güvenilirlik katsayısı, KMO ve Bartlett küresellik testi değerleri ve oluşan ölçeğin alt boyutlarının açıklayıcı varyans değerlerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu tespit edilmiştir (Chou, Boldy & Lee, 2002: s. 52). Dolayısıyla, araştırma kapsamında elde edilen sonuçlar ışığında SYBÖ’nün geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu söylenebilir.

Özetleyecek olursak, yaşam becerileri; sorunlarla başa çıkma, sorumluluklarını yerine getirme, esenlik ve sağlıklı gelişmeyi teşvik etme, bireysel beceri veya yetenekleri yaşamın farklı alanlarına transfer edebilme ve uygulayabilme yeteneğidir (Danish, 1995; Gould & Carson, 2008; WHO, 1999). Çalışmalar katılımcıların spor yoluyla birçok yaşam becerisini geliştirdiklerini göstermektedir. Örneğin spor yoluyla

yaşam becerileri ölçeğinin güvenilirlik ve geçerliğini test edildiği yeni bir çalışmada, spor yapan İngiliz gençlerin en çok takım çalışması, kişilerarası iletişim, sosyal beceri ve liderlik, en az da duygusal beceriler, amaç belirleme, problem çözme, karar verme ve zaman yönetimiyle ilgili yaşam becerilerini öğrendiklerini (Cronin & Allen, 2017), aynı şekilde Amerikalı (Gould vd., 2007, 2012), Kanadalı (Brunelle vd., 2007; Camiré vd., 2009; Fraser-Thomas & Côté, 2009; Holt, 2007; Holt vd., 2008; Strachan vd., 2011) ve Avusturyalı (Vella vd., 2013) atlet, antrenör ve ebeveynler ile yapılan çalışmalarda da benzer becerilerin öğrenildiği sonucu ortaya konulmuştur. Bu yeni bulgular gençlerin spor yoluyla bazı yaşam becerilerini diğer yaşam becerilerine oranla daha fazla öğrendiklerini göstermektedir. Bu nedenle, gelecekte yapılması planlanan çalışmalarda, algılanan yaşam becerilerindeki olası farklılıkların bireysel veya takım sporlarından mı, yarışma düzeyinden mi, spora katılımın uzun veya kısa vadeli etkilerinden mi, cinsiyetten mi yoksa yaş düzeylerindeki farklılıktan mı kaynaklandığının araştırılması konu hakkında daha aydınlatıcı bilgiler edinilmesi açısından önemlidir.

Sonuç olarak, araştırmacılar spor yapan gençlerin yaşam becerilerini spor sayesinde mi geliştirdiklerini, uygulayıcılar ise gençlerin yaşam becerilerini geliştirmede kullandıkları yöntem ve sarf ettikleri çabaların etkili olup olmadığını bu ölçeği kullanarak araştırabilirler. Ayrıca gelecekte yapılacak çalışmalarda sporun problem çözme becerisine katkıda bulunup bulunmadığı da araştırma konusu olabilir. Son olarak, bu ölçek spor yoluyla edinilen yaşam becerilerinin gençlerde olumlu gelişmeyi teşvik ettiğine dair programların tasarlanması, uygulanması ve kapsamlı değerlendirilmesinde de kullanılabilir. Bu açıklamalar ışığında Türkçeye uyarlanan SYBÖ, gençlerin spor yoluyla edindikleri yaşam becerilerini değerlendirmek isteyen araştırmacı ve uygulayıcılar için geçerli ve güvenilir bir araç olarak kullanılabilir.

#### KAYNAKÇA

- Baş, T. (2005). *Anket nasıl hazırlanır, uygulanır, değerlendirilir?* (3. Baskı). Ankara: Seçkin.
- Bayram, N. (2004). *Sosyal bilimlerde SPSS ile veri Analizi*. Bursa: Ezgi.
- Britton, B. K., & Tesser, A. (1991). Effects of time-management practices on college grades. *Journal of Educational Psychology*, 83(3), 405-410.
- Brunelle, J., Danish, S.J., & Forneris, T. (2007). The impact of a sport-based life skill program on adolescent prosocial values. *Applied Developmental Science*, 11(1), 43-55.
- Burton, D., Naylor, S., & Holliday, B. (2001). Goal setting in sport: Investigating the goal effectiveness paradox. R. Singer, H. Hausenblas, & C. Janelle (Eds.) içinde, *Handbook of sport psychology*, pp. 497-528.
- Botvin, G.J., & Griffin, K.W. (2004). Life skills training: Empirical findings and future directions. *The Journal of Primary Prevention*, 25(2), 211-232. doi: 10.1023/B:JOPP.0000042391.58573.5b.
- Brackett, M.A., & Mayer, J.D. (2003). Convergent, discriminant, and incremental validity of competing measures of emotional intelligence. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29(9), 1147-1158. doi: 10.1177/0146167203254596.
- Bryman, A., & Cramer, D. (1999). *Quantitative Data Analysis with SPSS Release 8 for Windows*. Taylor & Francis e-Library, London and New York: Routledge.
- Büyüköztürk, Ş. (2004). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (4. Baskı). Ankara: Pegem A.
- Camire, M., Trudel, P., & Forneris, T. (2009). High school athletes' perspectives on support, communication, negotiation and life skill development. *Qualitative Research in Sport and Exercise*, 1(1), 72-88. doi:10.1080/19398440802673275.
- Cashmore, E. (2008). *Sport and exercise psychology: The key concepts* (2. baskı). London, UK: Routledge.
- Claessens, B.J., VanEerde, W., Rutte, C.G., & Roe, R.A. (2007). A review of time management literature. *Personnel Review*, 36(2), 255-276.

- Chou, S.C., Boldy, D.P., & Lee, A.H. (2002). Measuring job satisfaction in residential aged care. *International journal for healthcare, 14*(1), 49-54.
- Cronin, L.D., & Allen, J. (2015). Developmental experiences and well-being in sport: The importance of the coaching climate. *The Sport Psychologist, 29*, 62-71. doi: 10.1123/tsp.2014-0045.
- Cronin, L.D., & Allen, J. (2017). Development and initial validation of the Life Skills Scale for Sport. *Psychology of Sport and Exercise, 28*, 105-119.
- Danish, S.J., Forneris, T., Hodge, K., & Heke, I. (2004). Enhancing youth development through sport. *World Leisure, 46*(3), 38-49.
- Danish, S.J., Forneris, T., & Wallace, I. (2005). Sport-based life skills programming in the schools. *Journal of Applied School Psychology, 21*(2), 41-62.
- Erkuş, A. (2003). *Psikometri Üzerine Yazılar*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği.
- Field, A. (2005). *Discovering Statistics Using SPSS*. London: SAGE.
- Fraser-Thomas, J., & Côté, J. (2009). Understanding adolescents' positive and negative developmental experiences in sport. *The Sport Psychologist, 23*, 3-23.
- Gould, D., & Carson, S. (2008). Life skills development through sport: current status and future directions, *International Review of Sport and Exercise Psychology, 1*(1), 58-78, doi: 10.1080/17509840701834573.
- Gould, D., & Carson, S. (2010). The relationship between perceived coaching behaviours and developmental benefits of high school sports participation. *Hellenic Journal of Psychology, 7*, 298-314.
- Gould, D., Collins, K., Lauer, L., & Chung, Y. (2007). Coaching life skills through football: a study of award winning high school coaches. *Journal of Applied Sport Psychology, 19*(1), 16-37.
- Gould, D., Flett, R., & Lauer, L. (2012). The relationship between psychosocial developmental and the sports climate experienced by underserved youth. *Psychology of Sport and Exercise, 13*(1), 80-87. doi: 10.1016/j.psychsport.2011.07.005.
- Hambleton, R.K., & Patsula, L. (1999). *Increasing the validity of adapted tests: myths to be avoided and guidelines for improving test adaptation practices*. Journal of Applied Testing Technology, 1(1): 1-13. <http://www.jattjournal.com/index.php/atp/article/view/48345/39215> adresinden edinilmiştir.
- Hambleton, R.K., & Kanjee, A. (1995). Increasing the validity of cross-cultural assessments: Use of improved methods for test adaptations. *European Journal of Psychological Assessment, 11*, 147-160.
- Hansen, D.M., & Larson, R.W. (2007). Amplifiers of developmental and negative experiences in organized activities: Dosage, motivation, lead roles, and adult youth ratios. *Journal of Applied Developmental Psychology, 28*, 360-374.
- Hellison, D., Martinek, T., & Walsh, D. (2008). Sport and responsible leadership among youth. N. L. Holt (Ed.) içinde, *Positive youth development through sport* (pp. 49-60). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hodge, K., & Danish, S. (1999). Promoting life skills for adolescent males through sport. A.M. Horne, & M.S. Kiselica (Eds.) içinde, *Handbook of counseling boys and adolescent males: A practitioner's guide* (pp. 55-71). Newbury Park, CA: Sage.
- Holt, N.L. (2007). *An ethnographic study of positive youth development on a high school soccer team*. In Paper presented at society for research in child development conference, Boston, MA.
- Holt, N.L., Tamminen, K.A., Tink, L.N., & Black, D.E. (2009). An interpretive analysis of life skills associated with sport participation. *Journal of Qualitative Research in Sports and Exercise, 1*(2), 160-175.
- Holt, N.L., Tink, L.N., Mandigo, J.L., & Fox, K.R. (2008). Do youth learn life skills through their involvement in high school sport? A case study. *Canadian Journal of Education, 31*(2), 281-304.

- Humphrey, N., Kalambouka, A., Wigelsworth, M., Lendrum, A., Deighton, J., & Wolpert, M. (2011). Measures of social and emotional skills for children and young people: A systematic review. *Educational and Psychological Measurement, 71*(4), 617-637.
- Jones, M.L., Dunn, J.G., Holt, N.L., Sullivan, P.J., & Bloom, G.A. (2011). Exploring the '5Cs' of positive youth development in sport. *Journal of Sport Behavior, 34*(3), 250-267.
- Judge, T.A., Bono, J.E., Erez, A., & Locke, E.A. (2005). Core self-evaluations and job and life satisfaction: The role of self-concordance and goal attainment. *The Journal of Applied Psychology, 90*(2), 257-268.
- Larson, R.W. (2000). Toward a psychology of positive youth development. *American Psychologist, 55*(1), 170-183.
- Locke, E.A., & Latham, G.P. (1984). *Goal setting: A motivational technique that works!* Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- MacDonald, D.J., Côté, J., Eys, M., & Deakin, J. (2012). Psychometric properties of the youth experience survey with young athletes. *Psychology of Sport and Exercise, 13*(3), 332-40.
- Marsh, H.W. (1992). Extracurricular activities: Beneficial extension of the traditional curriculum or subversion of academic goals? *Journal of Educational Psychology, 84*(4), 553-62.
- Nunally, J.C., & Bernstein, I.H. (1994). *Psychometric theory* (3<sup>rd</sup> edition). New York: McGraw Hill.
- Öner, N. (1987). Kültürlerarası ölçek uyarlamasında bir yöntem bilim modeli. *Psikoloji Dergisi, 6*(21), 80-83.
- Papacharisis, V., Goudas, M., Danish, S., & Theodorakis, Y. (2005). The effectiveness of teaching a life skills program in a sport context. *Journal of Applied Sport Psychology, 17*(3), 247-254.
- Rubin, R.B., & Morreale, S.P. (1996). Setting expectations for speech communication and listening. E. A. Jones (Ed.) içinde, *Preparing competent college graduates: Setting new and higher expectations for student learning*. New Directions for Higher Education, 96, 19-29.
- Savaşır, I. (1994). Ölçek uyarlamasındaki bazı sorunlar ve çözüm yolları. *Türk Psikoloji Dergisi, 33*(9), 27-32.
- Strachan, L., Côté, J., & Deakin, J. (2011). A new view: Exploring positive youth development in elite sport contexts. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health, 3*(1), 9-32.
- Tabachnick, B., & Fidell, L. (2013). *Using Multivariate Statistics*. (6th International edn.), Thousand Oaks, New Jersey: Sage.
- Tavşancıl, E. (2014). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel Akademik.
- Theokas, C., Danish, S., Hodge, K., Heke, I., & Forneris, T. (2008). Enhancing life skills through sport for children and youth. N. L. Holt (Ed.) içinde, *Positive youth development through sport*. pp. 71-81.
- Vella, S.A., Oades, L.G., & Crowe, T.P. (2013). The relationship between coach leadership, the coach athlete relationship, team success, and the positive developmental experiences of adolescent soccer players. *Physical Education and Sport Pedagogy, 18*(5), 549-561. doi: 10.1080/17408989.2012.726976.
- World Health Organization. (1999). *Partners in life skills education: Conclusions for a United Nations inter-agency meeting*. [http://www.who.int/mental\\_health/media/en/30.pdf](http://www.who.int/mental_health/media/en/30.pdf) adresinden edinilmiştir.



## Ek 1.

## Sporun Yaşam Becerilerine Etkisi Ölçeği

## Yönergeler;

Gençler çok çeşitli yaşam becerilerine sahiptirler ve spor yaparken de bu becerilere yenilerini ekleyebilirler. Aşağıdaki sorular ilgilendiğiniz spor branşını yaparken öğrendiğiniz beceriler hakkındadır. Lütfen, soruları her sorunun sağındaki size uygun bölüme (x) işareti koyarak cevaplayınız. Soruların doğru veya yanlış cevabı yoktur, bu nedenle lütfen mümkün olduğunca samimi ve doğru cevaplama gayret ediniz.

Spor branşınızın aşağıda listelenen yaşam becerileri gerçekleşmede size ne kadar öğretici olduğunu puanlayınız.

	<i>Bu spor bana ..... öğretti.</i>	Hiç	Çok az	Biraz	Fazla	Çok fazla
1	Zamanımı iyi yönetmeyi,					
2	Çeşitli aktivitelere ne kadar zaman harcadığımı değerlendirmeyi,					
3	Zamanımı nasıl kullandığımı kontrol etmeyi,					
4	Zamanımı etkili bir şekilde kullanmam için hedefler koymayı,					
5	Başkalarıyla açık bir şekilde konuşmayı,					
6	Birinin ne söylediğine dikkat etmeyi,					
7	İnsanların beden dillerine dikkat etmeyi,					
8	Başkalarıyla iyi iletişim kurmayı,					
9	Başkalarına kendi performanslarıyla ilgili problemleri çözmede yardım etmeyi,					
10	Grup ya da takımın her üyesinin görüşlerini dikkate almayı,					
11	Başkaları için iyi bir rol model olmayı,					
12	Takım ya da grup için yüksek standartlar belirlemeyi,					
13	Başkalarının başarılarını tanımayı,					
14	Bir grup ya da takım içerisinde iyi çalışmayı,					
15	Gelişimim için başkalarından gelen önerileri Kabul etmeyi,					
16	Takım veya grubun iyiliği için başkalarıyla birlikte çalışmayı,					
17	Takım veya grup ruhunu oluşturmaya yardım etmeyi					
18	Grup ya da takım üyelerinin bireysel performanslarının nasıl geliştirebilecekleri hakkında önerilerde bulunmayı,					
19	Grup ya da takımın faydası için uygulama şeklimi değiştirmeyi,					
20	Bir sohbeti başlatmayı,					
21	Çeşitli sosyal ortamlarla etkileşim kurmayı,					
22	Yardım istemeden başkalarına yardım etmeyi,					
23	Grup aktivitelerine katılmayı,					
24	Duygularıyla nasıl başa çıkacağını öğrenmeyi,					
25	Odaklanmak için duygularımı kullanmayı,					
26	Duygusal olduğumda farklı davrandığımı anlamayı,					
27	Nasıl hissettiğimin farkına varmayı,					
28	Gelişime odaklanabilmek için hedefler koymayı,					
29	Zorlu hedefler koymayı,					
30	Hedeflerime doğru ilerleyip ilerlemediğimi kontrol etmeyi,					
31	Uygulama için hedefler belirlemeyi,					

## Lifelong Learning Competencies of Trainees in Adult Education

**Narmina Babanlı**

Istanbul Aydin University, Istanbul- TURKEY

**Recep Cengiz AKÇAY**

Istanbul Aydin University, Istanbul- TURKEY

### Article History

Submitted: 30.03.2018

Accepted: 16.05.2018

Published Online: 23.05.2018

### Keywords

Lifelong Learning  
Lifelong Learning Competency  
Students of ISMEK Courses

### Abstract

**Purpose:** The basic aim of this research is to determine the lifelong learning competency levels of trainees in adult education, and to investigate it in terms of gender, age, marital status, level of education, participation to official or private educational courses, and their durations.

**Design & Methodology:** In this research general survey model was used. The study group consists of 246 students (112 male and 134 female) studying in ISMEK courses located in Fatih district, Istanbul in 2017/18 academic year. In order to determine the trainees lifelong learning competency levels, "Lifelong Learning Competency Scale" which was developed by researchers was used.

**Findings:** According to the research findings, the level of the Lifelong Learning Competency of the trainees is significantly high. In terms of subscales, the highest competency level is observed in the native language communication, whereas the weakest level was in foreign language communication. It was observed that the competency level of ISMEK trainees doesn't significantly differ in terms of marital status and duration of previously attended courses. Whereas it significantly differs in terms of gender, age, school level, and previously attended courses.

**Implications & Suggestions:** As a result of the research, it was concluded that trainees have the highest level of competency in native language communication and the lowest in foreign language communication competency. Solution here can be in developing methods in teaching foreign language courses, increasing total number of courses and making courses more comprehensive. Also qualitative researches can be made by interviewing with trainees in detail in order to get more information about trainees' lifelong learning competencies. Researches also can be made to determine the differences in lifelong learning between European countries and Turkey.





## Yetişkin Eğitimindeki Kursiyerlerin Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri

**Narmina Babanlı**

İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul- TÜRKİYE

**Recep Cengiz AKÇAY**

İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul- TÜRKİYE

### Makale Geçmişi

Geliş: 03.30.2018

Kabul: 16.05.2018

Online Yayın: 23.05.2018

### Anahtar Sözcükler

Yaşam Boyu Öğrenme  
Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik  
Düzeyi  
İSMEK Kursu Kursiyerleri

### Öz

**Amaç:** Bu araştırmanın temel amacı, yetişkin eğitimindeki kursiyerlerin yaşam boyu öğrenme yeterlik düzeylerinin belirlenmesi; bu yeterlik düzeylerinin cinsiyet, yaş, medeni hal, öğrenim düzeyi, özel veya resmi yaygın eğitim kurumları tarafından verilen kurslara katılıp katılmama durumu ve eğer katılmışsa katılma süresi (eğitim alma) değişkenlerine göre incelenmesidir.

**Yöntem:** Araştırmada tarama modellerinden genel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Fatih ilçesindeki İSMEK kurslarında öğrenim gören 134'ü kadın, 112'si erkek olmak üzere toplam 246 kursiyer oluşturmaktadır. Araştırmada İSMEK kursiyerlerinin yaşam boyu öğrenme yeterlik düzeylerinin tespit etmek amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen "Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Ölçeği" kullanılmıştır.

**Bulgular:** Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre, katılımcıların yaşam boyu öğrenme yeterliğinin yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Alt boyutlar açısından ise katılımcıların yeterlik algısının en yüksek ana dilde iletişim yeterliği boyutunda olduğu belirlenirken, en düşük ise yabancı dilde iletişim yeterliği boyutunda olduğu tespit edilmiştir. İSMEK kursiyerlerinin yaşam boyu öğrenme yeterlik düzeylerinin medeni hal ve kurslara katılma (eğitim alma) süresine göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Ancak; cinsiyete, yaşa, öğrenim durumu ve kurslara katılıp katılmama durumuna göre farklılık göstermektedir.

**Sonuçlar ve Öneriler:** Araştırma sonucunda, kursiyerlerin ana dilde iletişim yeterliği alt boyutunda en yüksek algıya sahip oldukları, yabancı dilde iletişim yeterliği boyutunda ise en düşük algıya sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca göre araştırmacıların, yabancı dil öğrenmedeki eksikliklerini gidermek için bazı önlemler alınabilir, yabancı dil kursları fazlalaştırılabilir ve daha seviyeye kapsamlı olabilir. Ayrıca araştırmacılar, İSMEK kursiyerlerinin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ile ilgili daha geniş bilgi elde etmek amacıyla kursiyerlerle görüşmeler gerçekleştirerek nitel çalışmalar yapabilir. Ayrıca bu çalışma daha da genişletilerek Avrupa ülkeleri ve Türkiye arasında yaşam boyu öğrenmeye ilişkin farkları ele alan araştırmalar yapılabilir.



## GİRİŞ

Durmadan artan bilgi ve devamlı gelişen teknoloji, kişilerin eğitime olan ihtiyaçlarını da artırmaya başlamıştır. Teknolojik yenilikler devamlı olarak oluşmaya başlamıştır. Bununla da üretim ve çalışma sektörlerinde kısa aralıklarla değişimler meydana çıkmıştır. Bilim ve teknolojiye bu değişim ve gelişmeler; toplumsal, kültürel, siyasi ve ekonomik alanlarda da önemli değişikliklere sebep olmuştur (Akbaş ve Özdemir, 2002). Bireylerin bu değişime uyum sağlayabilmeleri ve toplum içerisinde yaşamlarını sürdürebilmeleri için birtakım becerilere sahip olmaları gerekir. Bunu da yaşam boyu öğrenme sağlar. Yaşam boyu öğrenme kavramı bütün bu becerileri bireylere sunabilecek niteliktedir (Göksan, Uzundurukan ve Keskin, 2009).

Yaşam boyu öğrenme; öğrenmede yeni olanaklar yaratarak, beklentiler içinde bulunarak kişilerin bireysel gelişimine fayda sağlamak, toplumsal beraberliği sağlamaya yardımcı olmak ve ekonomik gelişmeye katkıda bulunmak üzere üç önemli amaç belirlemiştir. Yaşam boyu öğrenme anlayışı, kişilerin yaşamlarının farklı süreçlerinde var olabilmek ve içinde buldukları duruma uyum sağlayabilmeleri için birtakım bilgi ve beceri kazanmalarını da sağlar.

Yaşam boyu öğrenme, toplumdaki birliği sağlamayı ve daha etkin bireylerin yetişmesini amaçlamaktadır. Yani, eğitim ve öğretimin olduğu her alanda bireylerin birbirleriyle işbirliği yaparak öğrenmenin tüm yaşamları boyunca sürdürülebilirliğini sağlamaları ve bu sürdürülebilirliğin bilincine varmaları gerekir. Bireyler bu yolla kendilerini geliştirerek ve yenileyerek, toplumda aktif ve katılımcı bir vatandaş olarak yer alabilirler.

Bununla beraber yaşam boyu öğrenme, kişilerin bilgi toplumuna ayak uydurabilmeleri ve toplum içinde hayatlarını daha iyi idare etmeleri için ekonomik ve sosyal hayatın bütün aşamalarına aktif şekilde katılımlarını sağlamaktır (MEB, 2009).

Yaşam boyu öğrenme esasen kişinin kendine özgü, ferdi bir öğrenme yaklaşımı olduğundan dolayı, kişinin özelliklerine, gereksinim ve isteklerine göre değişir. Ayrıca, bireyin yaşam boyu öğrenmeyi uygulayabilmesi ya da devam ettirebilmesi için bazı becerilerinin olması gereklidir. OECD (1994)'de yaşam boyu öğrenme becerilerinin, yaşam boyu öğrenme anlayışının çok yönlü eğitim amaçlarını belirtecek beceriler olması gerektiği söylenmektedir. Bu beceriler aşağıdaki alanları kapsamaktadır (Akkuş, 2008);

- Etik düşünme ve davranma,
- Matematiksel ve analitik düşünme ve uygulamaları,
- Teknolojik bilgiye sahip olma ve bilimsel olarak kullanma,
- Bilgi ve iletişim bilimleri,
- Kültürel, yurttaşlıkla ilgili bilgiler ve ekonomik çalışmalar,
- Sanat,
- Sağlık,
- Çevre (OECD, 1996)

Yaşam boyu öğrenme kavramını ilk olarak 1800'lü yıllarda Grundtvig kullanmış ve bu sebeple yaşam boyu öğrenme geleneğinin yaratıcısı olarak bilinmektedir (Wain, 2000). Comenius'un düşünceleri de yaşam boyu öğrenme kavramının esaslarını meydana getirmiştir. Yaşam boyu öğrenme, 1970'li yıllara kadar yetişkin eğitimi kavramı içinde ele alınmış ve mesleki eğitimin değerini anlatan bir süreç olmuştur. (Koç, Taş, Özkan ve Yılmaz, 2009). Sonraki yıllarda ise yaşam boyu öğrenme, toplumun tüm kesimlerini ve

eğitim sisteminin tüm kademelerini kapsayan bir süreç olarak algılanmıştır (Gencel, 2013). Ülkemizde ise yaşam boyu öğrenme 2000'li yıllardan itibaren tartışılmaya başlanmıştır. Ülkemiz de yaşam boyu öğrenme kavramına büyük değer verdiğini MEB'e bağlı olarak Hayat Boyu Öğrenme adında bir genel müdürlük kurarak göstermiş ve bununla da ilgili çalışmalarını bir merkezden idare etmeyi amaçlamıştır (Güleç, Çelik ve Demirhan, 2012).

Yaşam boyu eğitim, var olan düzeni yeniden düzenlemeyi ve formal eğitim sisteminin haricinde eğitime ait eğitim, birey ve iş gücünü geliştirmeyi hedefleyen, örgün ve yaygın her çeşit eğitim faaliyetini içine alan bir yapıdır. 1970'li yıllarda sadece UNESCO'nun ele aldığı bir sistem olan yaşam boyu öğrenme, daha sonraki senelerde (1970-1980'lerde), başta OECD olmak üzere tüm eğitimciler ve eğitim politikacıları arasında "devamlı eğitim" kavramı olarak ifade edilmeye başlanmıştır. Eğitim sistemlerinin eksik yönleri, üstesinden gelemeyeceği birçok niteliklerin görülmesi, okula yüklenen mevcut ve değişmez düşünceleri değiştirmeye başlamıştır. Sanayileşme devrinden bilgi çağına geçilirken eğitimin bu olaydan etkilenmemesi mümkün değildi. 1970'lerde yaşam boyu öğrenmenin içeriğiyle ilgili üç esas ilke bulunmaktaydı (Güleç, Çelik ve Demirhan, 2012).

- Eğitim sisteminin kapsamı, hayat boyu devamlı öğrenen ve kendini geliştiren bireyler yetiştirecek şekilde tekrar geliştirilmelidir.
- Algın eğitim sektöründen mümkün kadar faydalanmaya çalışılacaktır.
- Kimseye bağlı olmadan öğrenmenin, öğrenmeyi öğrenmenin önemi üzerinde esas alınacaktır.

Yukarıda da görüldüğü gibi yaşam boyu öğrenmenin daha yeni yeni eğitim sistemimize dâhil olduğu zamanlarda yukarıdaki hedefler esas alınmaktaydı.

Yaşam boyu öğrenmeyi diğer eğitim kavramlarından ayıran farkları, merkezinde bireyin olduğu bir yaklaşımın benimsenmesi, sadece okulda değil, okul dışında da öğrenmenin esas alınması, okullara verilen rollerin değiştirilmesi, devletin eğitimdeki ağırlığının azaltılması, bununla beraber sosyal tarafların rollerinin güçlendirilmesi ve eğitimin mutlak bir zaman diliminde sınırlı tutulmaması gerektiğini vurgulamasıdır. Yaşam boyu öğrenme birey merkezli, yalnız okul ortamında değil, bu ortamın dışında da öğrenme kavramını ortaya koyan ve okula verilen rolün değiştirilmesini sağlayan bir kavramdır.

### ***Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri***

Yaşam boyu öğrenme kavramının altında öğretiyeye göre öğrenme yatar. Dolayısıyla bu öğrenme sadece okullara, üniversitelere emanet edilemeyecek kadar değerlidir. Bütün hayat boyunca devam eden hem de hayattan öğrenme (deneyim) şekli olan bu öğrenme kişilere aittir. Yalnızca eğitimciler yada merkezi bir uzman ile bilginin iletilmesi haricinde bireyin özdenetim ve inisiyatif alma becerileriyle ilgilidir. Bu nedenle de eğitim kurumlarında verilen eğitimde esas hedef bireyin devamlı öğrenmeyi sürdüren biri olmasına yardımcı olmak ve bu hedefi gerçekleştirecek beceri ve yeterlikleri elde etmesini sağlamak olmalıdır. Yaşam boyu öğrenme becerileri ve yeterlikleri bu gereksinim sonucu meydana gelmiştir. Bireyin yaşam boyu öğrenen biri olması için bu beceri ve yeterlikleri elde etmesi oldukça önemlidir (Karakuş, 2013).

#### **A. Dil ve iletişim yeterliği**

Dil, kişilerin karşılıklı şekilde bir birleriyle iletişim kurmalarına, duygu ve düşüncelerini birbirlerine iletmelerine yardımcı olan bir araçtır. Kişiler her zaman birbirleriyle bir şeyler paylaşır ve fikir alışverişinde bulunurlar. Bütün bunların gerçekleşmesi gereksinimi sonucu dil ortaya çıkmıştır. Dil olmadan bir birey ya da toplum düşünülemez.

*I. Ana dilde iletişim yeterliği:* Dilbilimciler anadilin, bireyin doğuştan beri içerisinde bulunduğu aile ve toplumdan öğrendiği ilk dil olarak belirtmektedirler. Anadil, bireyin tanıştığı ilk dil olması sebebiyle, bu dili öğrendiği değil, edindiği veya kazandığı söylenmektedir (Adabaş, 2016).

Anadil hem de kişilerin iletişim becerilerini ortaya çıkarır, bu kişilerin zihinsel becerileri sayesinde dünyayı algılama ve onunla bağlantı kurmasıyla ilgilidir. Kişinin anadilde iletişim yeterliğine sahip olması, yeteri kadar kelime bilme, dilin fonksiyonlarına ve dilbilgisine hâkim olması demektir (Yıldırım, 2015).

*II. Yabancı dilde iletişim yeterliği:* Dünyanın hızlı değişim ve gelişimi sayesinde iletişim araçlarıyla artık herkes her yere bilgi ulaştırabilme gücüne sahiptir. İşte bunun için artık herkesin yabancı dil bilme zorunluluğu ortaya çıkmıştır. Bireyler birbiriyle iletişim kurarken kendi milli değerlerini, kültürünü ve tarihsel birikimini kaybetmeden ortak bir dil çerçevesinde bunu gerçekleştirmeleri gerekir ve dolayısıyla en az bir yabancı dil öğrenmeleri gereklidir. Dünyada sosyal, kültürel, bilimsel ve en esası teknolojik gelişmeler çağından geride kalmamak için yabancı dil öğrenmek çok önemlidir. Günümüz dünyasında en birinci ve çok ortak kullanılan dil İngilizcedir. Bu sebeple de kişilerin öğrenmesi gereken öncelikli yabancı dilin İngilizce olduğunu söyleyebiliriz (Adabaş, 2016).

### B. Öğrenmeyi öğrenme yeterliği

Bireyin öğrenmeyi öğrenme yeterliğine sahip olması için ilk başta, okuryazarlık, matematiksel ve bilgi ve iletişim teknolojilerinden faydalanabilme gibi becerilerine sahip olması gereklidir. Birey gerekli bilgiyi elde etmeli, bu bilgiyi algılamalı ve eskiden sahip olduğu bilgilerle bir araya getirip kullanabilmelidir. Öğrenmeyi öğrenme yeterliğini etkili bir biçimde gerçekleştirmek için, kişi karşısına çıkan eksiklikleri ve zorlukları yok etmeye yoğunlaşmalı, hedefleri doğrultusunda eleştirel ve yaratıcı olmalıdır ve bireyin motivasyonu yüksek olmalı ve kendine daima güvenmelidir (Yıldırım, 2015).

### C. Dijital yeterlik

Dijital yeterlik becerisi; bilgisayar, iletişim ve internet teknolojilerini, web tekniklerini, kısaca enformasyon teknolojilerini kullanarak bilgiyi elde etmeyi kapsar. Bu yeterlik gerekli bilgi ve becerileri kavramayı ve bilgi ve iletişim haline getirmeyi, dönüştürmeyi amaçlar. Dijital yeterlik, bilgiyi otomatik olarak oluşturmak değil, onu kavramak ve kişinin edindiği önceki bilgilerle birleştirmektir.

### D. Matematiksel düşünme yeterliği

Matematiksel düşünme yeterliği, bireyin günlük hayatında karşılaştığı sorunları çözerken, matematiksel düşünceden faydalanma ve bunu uygulayabilme becerisidir. Matematiksel düşünme becerisi ile bilim ve teknolojiye esas yeterliklerin; gerçek hayatı anlamak için bilgiye erişme yöntemlerinden faydalanma, mantıksal düşünebilme, fikirlerini formüller, grafikler, tablolar vb. kullanarak anlatabilme, sorunları hallederken gözlem yapabilme, mantık kullanarak sorunların çözümünde doğru ve yanlışa ulaşabilme becerilerini ifade eder.

### E. Etkin vatandaşlık bilinci yeterliği

Etkin vatandaşlık bilinci yeterliği, adından da anlaşılacağı gibi toplum içerisinde etkin ve sorumlu bir bireyi hedefler. Bunun için sosyal bir varlık olan insanın, içinde bulunduğu toplumu anlamasını ve algılamasını, demokratik tutum ve ilkeleri benimsemesini, devlete ve topluma olan sorumluluklarının farkına olmasını ve işbirliği içerisinde toplumda beraber var olmasını gerekir.

Bu yeterlik bireyin, sosyal ve iş yaşamına daha etkili ve yapıcı şekilde katılması için gereksinim duyduğu her çeşit davranışı gerçekleştirmesini içerir ve bununla beraber insanlararası ve kültürlerarası yeterli bilgiye sahip olmasını da kapsar.

#### F. Özyönetim yeterliği

Özyönetim yeterliği, bireyin kendi farkındalığını ve kişisel farkındalığını içerir. Bu becerisi zayıf olan bireyler, hayatta her zaman sorunlarla karşılaşmakta ve çözüm bulmakta zorlanırlar. Ancak öz bilinç becerisi gelişmiş bireyler, karşılarına çıkan sorunları çözümlenmeyi ve kendilerini daha çabuk ve kolay toparlamayı başarırlar.

#### G. Kültürel ve sanatsal bilinç yeterliği

Avrupa Komisyonu, belirlediği sekiz anahtar yeterlikten biri olan Kültürel Bilinç ve Anlatım Yeterliğini şu şekilde ifade etmiştir: Kültürel Bilinç ve Anlatım Yeterliği “müzik, sahne sanatları, edebiyat ve görsel sanatları da kapsayan bir dizi medya aracılığıyla düşünce, deneyim ve duyguların yaratıcı bir şekilde aktarılmasının öneminin kabul edilmesidir” (Adabaş, 2016).

Sanatsal bilinç yeterliği ise, sanatsal dil, kültürel miras, sanatsal farklılıklar ve kaynakları kapsar. Bu beceri sayesinde birey, çevresini anlamakta, toplum-zihniyet tezahüründen ve onların kapsadığı dönemi anlamasına yardımcı olur.

#### *Araştırmanın Amacı ve Önemi*

Bu araştırmanın genel amacı, İstanbul Büyükşehir Belediye Başkanlığı İnsan Kaynakları ve Eğitim Daire Başkanlığı Hayat Boyu Öğrenme Müdürlüğü'ne bağlı örgün eğitimi tamamlayıcı bir yaygın eğitim kurumu olan İSMEK'te öğrenim gören yetişkin eğitimindeki kursiyerlerin yaşam boyu öğrenme yeterliklerine yönelik algılarını incelemektir. Bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki alt problemlere cevap aranacaktır. Bunlar;

1. İSMEK kursiyerlerinin yaşam boyu öğrenme yeterlik algı düzeyleri nasıldır?
2. İSMEK kursiyerlerinin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri hangi düzeydedir?
3. İSMEK kursiyerlerinin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri cinsiyete, yaş, medeni durum, kurslara katılıp katılmama durumu ve kurslara katılma süresine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Yaşam boyu öğrenme, kişilere daha önce istemeden yarım kalmış ya da her zaman yapmak istedikleri ama başaramadıkları faaliyetler hakkındaki bilgilerini yeniden elde etme fırsatı sunar. Okullarda elde edilen bilgiler artık kısa sürede geçerliliğini yitirebilmektedir. Önceleri insanlar ömür boyu bir iş sahibi olup o işlerini hayatlarının sonuna kadar devam ettirebiliyorken şimdilerde bu çokta mümkün olmamaktadır. Bu sebeple de insanlar kendilerini geliştirmek, zamanında fırsat bulamadıkları için öğrenemedikleri bilgileri elde etmek, kişisel birikimlerini arttırmak, mesleki ve sanatsal bilgilerini geliştirmek, kent kültürü ve metropolde yaşama konusunda donanımlarını artırmak, gelir elde etmelerine katkıda bulunmak, istihdam edilebilirliklerini artırmak, vb. amaçlarla kurulmuş, çeşitli kurumlara ihtiyaç duyarlar. İSMEK bu söylenenlere önemli katkı sağlayan kurumlardan biridir ve bu amaçların gerçekleştirilmesi doğrultusunda büyük öneme sahiptir. Yaşam boyu eğitim anlayışı ile topluma modern ve kaliteli eğitim imkânları sunmak, özellikle örgün eğitim fırsatlarından yararlanamayan bireylerin eğitim gereksinimlerini karşılamak için herhangi bir yaş sınırlaması yapmadan tüm İstanbul halkına eğitim vermek ve eğitimin yaşam boyu devam ettiği algısını güçlendirerek katılımı artıran, İstanbul'da yaygın eğitim veren önemli kurumlardan biridir. İSMEK bireyin yaşam boyu öğrenme algısını güçlendiren önemli bir rol-modelidir.

Dolayısıyla bu çalışmada İSMEK kurumlarında eğitim gören kursiyerlerin yaşam boyu öğrenmeye ilişkin yeterlik algılarının araştırılmasının büyük önem arz ettiği ve literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

## YÖNTEM

### Desen

Bu araştırmada İSMEK kurumlarında eğitim gören yetişkin eğitimindeki kursiyerlerinin yaşam boyu öğrenme yeterliklerine yönelik algılarının incelenmesi için genel tarama modeli uygulanmıştır.

### Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında, İstanbul ili, Fatih ilçesinde bulunan İSMEK kurumlarının kursiyerleri oluşturmaktadır. “İstanbul ili Fatih ilçesindeki İSMEK’te eğitim gören toplam 2686 kursiyer, araştırmanın evrenini oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise, araştırmaya gönüllü katılan ve basit rastgele (seçkisiz) örnekleme yöntemi ile seçilen 134’ü kadın, 112’si erkek olmak üzere 246 kursiyer oluşturmaktadır. Büyüköztürk’e (2012) göre, basit seçkisiz örneklem yöntemi, oluşturulmuş evren listesinden örnekleme birimlerinin seçkisiz, rastgele seçilmesidir. Bu yöntemde araştırılan grupta bulunan her kişinin seçilme olasılıkları eşit seviyededir.

Tablo 1.

*Çalışmanın Katılımcılarının Cinsiyete, Yaşa, Medeni Duruma, Eğitim Düzeyine, Kurslara Katılma Durumu ve Kurs Süresine Göre Dağılımı*

Değişken	Grup	Frekans (n)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	134	54.5
	Erkek	112	44.5
Medeni Durum	Bekar	200	81.3
	Evli	46	18.7
Yaş	16-25	138	56.1
	26-35	51	20.7
	36-45	35	14.2
	46 ve üzeri	22	8.9
Öğrenim Durumu	Eğitim Enstitüsü / Yüksekokul	27	11.0
	Lisans	157	63.8
	Yüksek Lisans	21	8.5
	Diğer	41	16.7
Önceden Başka Bir Kursu Katılma Durumu	Evet	186	75.6
	Hayır	60	24.4
Kurs Süresine Göre Dağılımı	0-7 gün	20	10.8
	8-15 gün	13	7.0
	16 ve üstü	153	82.2
Toplam		246	100

Kursiyerlerin demografik özelliklerine göre dağılımı Tablo 1’de gösterilmiştir. Tablo 1’e göre, kursiyerlerin %54.5’inin kadın, %45.5’inin erkek; %56.1’inin 16-25 yaş, %20.7’sinin 26-35 yaş, %14.2’sinin 36-45 yaş, %8.9’unun 46 yaş ve üzerinde olduğu belirlenmiştir. Kursiyerlerin medeni durumları incelendiğinde, %81.3’ünün bekâr, %18.7’sinin evli olduğu, öğrenim durumları incelendiğinde ise %11’inin yüksekokul, %63.8’inin lisans, %8.5’inin yüksek lisans ve %16.7’sinin diğer öğrenim durumuna sahip oldukları



belirlenmiştir. Araştırma kapsamında kursiyerlerin daha önce özel veya resmi yaygın eğitim kurumları tarafından verilen kurslara katılım durumları incelendiğinde %75.6'sının katıldığı, %24.4'ünün katılmadığı belirlenmiştir. Son olarak kursiyerlerin kurslara katılma süresi incelendiğinde, %10.8'inin 0-7 gün arasında eğitim aldığı, %7'sinin 8-15 gün arasında eğitim aldığı belirlenirken %82.2'sinin 16 gün ve üzerinde eğitim aldığı belirlenmiştir.

### Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada iki bölümden oluşan ve araştırmacılar tarafından geliştirilen “Yaşam boyu Öğrenme Yeterlik Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçeğin birinci bölümü örneklemin demografik özelliklerini (cinsiyet, yaş, medeni hal, öğrenim durumu, katıldığı kurslar ve katılma süresi) belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilmiş altı soruluk formdur. İkinci bölüm ise, İSMEK kursiyerlerinin yaşam boyu öğrenme yeterliklerine yönelik algılarının belirlenmesi amacıyla geliştirilmiş 5 (beş) kategorili likert tipi değerlendirme (“1=Hiç Katılmıyorum”, “2=Katılmıyorum”, “3=Kararsızım”, “4=Katılıyorum”, “5=Tamamen Katılıyorum”) seçeneklerinden oluşan 68 soruluk bir ölçektir.

### Faktör Analizi

Veri toplama aracının geliştirilme sürecinde yapı geçerliğini test etmek amacıyla faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Faktör analizine ilişkin KMO ve Bartlett değerleri Tablo 2’de paylaşılmıştır.

Tablo 2.

*İSMEK Kursiyerlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Yeterliği Ölçeğine İlişkin KMO Analizi ve Bartlett's Testi*

Analiz	Analiz Sonucu
KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) Testi:	.914
Bartlett's Testi:	11892.646

Yaşam boyu öğrenme ölçeğine ait toplam 68 soru bulunmaktadır. Faktör analizinin ön şartlarından biri, değişkenler arasında belli oranda korelasyon bulunmasıdır. Bartlett Küresellik Testi ise değişkenler arasında yeterli oranda ilişki olup olmadığını gösterir. Bu test sonucunda p değerinin 0.05’den düşük çıkması ( $p < 0,05$ ) gerekmektedir. Eğer bu değer 0.05’den düşük ise değişkenler arasındaki ilişkinin doğrusal olduğu ve faktör analizi yapmaya uygun olduğu sonucuna varılmaktadır. Bununla beraber, KMO değerinin de kabul edilebilir alt değer olan 0.50’nin üzerinde olması gerekmektedir. Sonuç olarak İSMEK kursları kursiyerlerinin yaşam boyu öğrenme yeterliği ölçeğine ilişkin KMO değerinin .914 olduğu görülmektedir. KMO değeri (.914) örneklemin yeterli büyüklükte olduğunu ve Bartlett’s testi sonuçları da ( $p < .05$ ) ( $p = .000$ ) bize verilerin normal dağılıma sahip olduğunu göstermektedir. Bununla da verilerin faktör analizine uygun olduğu belirlenmiştir.

Faktör analizi sonucunda, 68 maddeden oluşan yaşam boyu öğrenme ölçeği 9 faktör altında toplanmış ve bu 9 faktörlü yapının toplam varyansın %62,161’ini açıkladığı belirlenmiştir. Faktörler ve faktör yükleri incelendiğinde, faktör yüklerine göre maddelerin toplandıkları faktörlerdeki yüklerin birbirine uzaklığının en az .10 olması gereklidir. Bu sebeple, bu kurala uymayan, 51 numaralı “Şehir sorunlarıyla ilgilenme” ve 52 numaralı “Toplumda sahip olduğu hakları kullanmaya istekli olma” maddelerinin faktör grupları tam kestirilmediğinden ölçekten çıkarılmasına karar verilmiştir.

### Güvenilirlik Analizi

İSMEK kursiyerlerinin yaşam boyu öğrenme yeterlik ölçeğinin güvenilirliğini hesaplamak için Cronbach Alpha Katsayısı ve testin tekrarı yöntemlerinden faydalanılmıştır. Ölçeğin güvenilirliğini hesaplamak için ölçek 30 öğrenciye 2 hafta ara ile 2 defa araştırmacının kendisi tarafından uygulanmıştır. Uygulanan ölçekte, ilk uygulama sonucu yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ölçeğine ait Cronbach's Alpha değerinin .941 olduğu, ikinci uygulama sonucu ölçeğe ait Cronbach's Alpha değerinin .898 olduğu hesaplanmıştır. 68 maddeden oluşan İSMEK kursiyerlerinin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ölçeğine ait güvenilirlik katsayısı incelendiğinde ise, ölçeğe ait Cronbach's Alpha değeri .964 olarak hesaplanmıştır.

### Verilerin Analizi

Bu araştırmada kullanılmak üzere hazırlanan 'Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Ölçeğinin uygulanması için, İSMEK Fatih Hayat Boyu Öğrenme Yönetim Merkezi'nden gerekli izinler alınmıştır. Ölçek uygulanırken hangi amaçla kullanılacağı, nasıl doldurulması gerektiği, ne zaman geri alınabileceği gibi bilgiler araştırmacı tarafından açıklanmıştır. Ölçeklerin değerlendirilmesinde; eksik, özensiz, hatalı ve rastgele doldurulan ölçekler değerlendirilmeye dâhil edilmemiştir. Elde edilen veriler, bilgisayar ortamına aktarılmış ve verilerin istatistiksel analizi için SPSS programı kullanılmıştır. Verilerin SPSS 21 programı ile analiz edildiği araştırmada, örneklem grubunda bulunan katılımcıların demografik özellikleri frekans ve yüzde ile analiz edilmiştir. Araştırmanın nicel verilerini karşılaştırmak için, yapılan normal dağılım analizi sonucunda, yaşam boyu öğrenme yeterlik ölçeği ve alt boyutlarının normal dağılımı sağlamadığı, ancak normal dağılımın diğer varsayımlarından olan basıklık ve çarpıklık değerlerinin  $\pm 2,5$  arasında olması, ortalama ve medyanın birbirine yakın olması ve örneklem hacminin merkezi limit teoremi gereği 30 ya da üzerinde olmasından dolayı iki grup arasındaki farkı belirlemede t testi ve ikiden fazla grubun olduğu durumları incelemek için tek yönlü varyans analizi (One Way ANOVA) yapılmıştır. Yapılan varyans analizi sonucunda, gruplar arasındaki farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için Post Hoc analizleri uygulanmıştır. Varyansların homojen olmasından dolayı, Post Hoc analizlerinden LSD analizi uygulanmasına karar verilmiştir. Verilerin normal dağılımına ilişkin analiz sonuçları Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3.

#### Yaşam Boyu Öğrenme ve Alt Boyutlarına Ait Normal Dağılım Testi Sonuçları

Ölçek – Alt Ölçek	İstatistik	Sd	p	Skewness	Kurtosis	Mean	Medyan
Ana Dilde İletişim Yeterliği	.839	246	.000	-1.469	.906	4.327	4.500
Yabancı Dilde İletişim Yeterliği	.970	246	.000	-.290	-.582	3.253	3.250
Öğrenmeyi Öğrenme Yeterliği	.932	246	.000	-1.059	1.033	4.069	4.083
Dijital Öğrenme Yeterliği	.926	246	.000	-.949	1.057	3.964	4.000
Dijital Teknolojiden Öğrenme Yeterliği	.965	246	.000	-.625	.168	3.606	3.750
Matematiksel Düşünme Yeterliği	.929	246	.000	-.871	.550	3.908	4.000
Etkin Vatandaşlık Bilinci Yeterliği	.948	246	.000	-.946	1.646	3.873	3.900
Özyönetim Yeterliği	.918	246	.000	-1.197	2.449	4.048	4.100
Kültürel ve Sanatsal Bilinç Yeterliği	.935	246	.000	-.786	.477	3.902	4.000
Yaşam Boyu Öğrenme	.944	246	.000	-1.134	2.163	3.919	4.000

Yapılan normal dağılım analizi sonucunda, araştırmanın bundan sonraki aşamasında, parametrik (normal dağılım) analizlerin kullanılmasına karar verilmiştir.

## BULGULAR

Çalışmanın bu bölümünde çalışmaya ait bulgular ve analiz sonuçları paylaşılmıştır.

### *Araştırma Değişkenlerine İlişkin Bulgular*

Tablo 4.

*Kursiyerlerin Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Analizi*

Ölçek ve boyutları	Cinsiyet	n	$\bar{x}$	Ss	Levene Testi			
					F	p	t	p
Ana Dilde İletişim Yeterliği	Kadın	134	4.42	.63	3.693	.056	2.151	<b>.032*</b>
	Erkek	112	4.22	.82				
Yabancı Dilde İletişim Yeterliği	Kadın	134	3.26	.07	1.479	.225	.136	.892
	Erkek	112	3.24	.98				
Öğrenmeyi Öğrenme Yeterliği	Kadın	134	4.16	.64	.352	.554	2.352	<b>.019*</b>
	Erkek	112	3.96	.70				
Dijital Öğrenme Yeterliği	Kadın	134	4.00	.77	.463	.497	.699	.485
	Erkek	112	3.93	.84				
Dijital Teknolojiden Öğrenme Yeterliği	Kadın	134	3.61	.80	.357	.551	.108	.914
	Erkek	112	3.60	.88				
Matematiksel Düşünme Yeterliği	Kadın	134	3.93	.81	.458	.499	.415	.678
	Erkek	112	3.88	.87				
Etkin Vatandaşlık Bilinci Yeterliği	Kadın	134	3.87	.71	.211	.646	.028	.978
	Erkek	112	3.87	.68				
Özyönetim Yeterliği	Kadın	134	4.08	.70	.121	.729	.827	.409
	Erkek	112	4.01	.72				
Kültürel ve Sanatsal Bilinç Yeterliği	Kadın	134	3.95	.87	.301	.584	.997	.320
	Erkek	112	3.84	.86				
Yaşam Boyu Öğrenme	Kadın	134	3.96	.52	1.041	.309	1.218	.224
	Erkek	112	3.87	.60				

\*  $p < 0.05$

Katılımcıların yaşam boyu öğrenme ve alt boyutları düzeylerinin cinsiyetlerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla uygulanan t-testi sonucunda, varyanslar homojen bulunmuş olup ( $p > .05$ ) ana dilde iletişim yeterliği ( $t = 2.151$ ,  $p < .05$ ) ve öğrenmeyi öğrenme yeterliği ( $t = 2.352$ ,  $p < .05$ ) düzeylerinin cinsiyetlerine göre farklılığı istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Araştırmaya katılan katılımcılardan, cinsiyeti kadın olanların ana dilde iletişim yeterliği ve öğrenmeyi öğrenme yeterlik düzeylerinin cinsiyeti erkek olanlara göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Yaşam boyu öğrenme ölçeğinin diğer alt boyutlarının cinsiyetlere göre farklılığının istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir. ( $p > .05$ )

Tablo 5.

*Kursiyerlerin Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Algılarının Daha Önceden Başka Bir Kursu Katılma Durumlarına Göre Analizi*

Ölçek ve boyutları	Kursa Katılım Durumu	n	$\bar{x}$	Ss	Levene Testi		t	p
					F	p		
Ana Dilde İletişim Yeterliği	Evet	186	4.40	.66	4.304	.039	2.676	<b>.008*</b>
	Hayır	60	4.11	.87				
Yabancı Dilde İletişim Yeterliği	Evet	186	3.26	1.06	2.205	.139	.243	.808
	Hayır	60	3.23	.92				
Öğrenmeyi Öğrenme Yeterliği	Evet	186	4.11	.64	.447	.504	1.825	.069
	Hayır	60	3.93	.76				
Dijital Öğrenme Yeterliği	Evet	186	4.07	.75	1.066	.303	3.719	<b>.000*</b>
	Hayır	60	3.64	.87				
Dijital Teknolojiden Öğrenme Yeterliği	Evet	186	3.69	.82	.394	.531	2.865	<b>.005*</b>
	Hayır	60	3.34	.85				
Matematiksel Düşünme Yeterliği	Evet	186	3.97	.79	1.429	.233	2.204	<b>.028*</b>
	Hayır	60	3.70	.93				
Etkin Vatandaşlık Bilinci Yeterliği	Evet	186	3.93	.69	.004	.952	2.464	<b>.014*</b>
	Hayır	60	3.68	.68				
Özyönetim Yeterliği	Evet	186	4.10	.71	.465	.496	1.851	.065
	Hayır	60	3.90	.69				
Kültürel ve Sanatsal Bilinç Yeterliği	Evet	186	4.00	.83	.500	.480	3.020	<b>.003*</b>
	Hayır	60	3.61	.92				
Yaşam Boyu Öğrenme	Evet	186	3.98	.52	.192	.661	3.183	<b>.002*</b>
	Hayır	60	3.72	.63				

\*  $p < 0.05$

Katılımcıların yaşam boyu öğrenme ve alt boyutları düzeylerinin daha önceden başka bir kursu katılma durumlarına göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla uygulanan t-testi sonucunda, varyanslar homojen bulunmuş olup ( $p > .05$ ), katılımcıların ana dilde iletişim yeterliği ( $t = 2.676$ ,  $p < 0.05$ ), dijital öğrenme yeterliği ( $t = 3.719$ ,  $p < .05$ ), dijital teknolojiden öğrenme yeterliği ( $t = 2.865$ ,  $p < .05$ ), matematiksel düşünme yeterliği ( $t = 2.204$ ,  $p < .05$ ), etkin vatandaşlık bilinci yeterliği ( $t = 2.464$ ,  $p < .05$ ) ve kültürel ve sanatsal bilinç yeterliği ( $t = 3.020$ ,  $p < .05$ ) düzeylerinin daha önceden başka bir kursu katılma durumlarına göre farklılığı istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Daha önceden başka kurslara katılanların ana dilde iletişim yeterliği, dijital öğrenme yeterliği, dijital teknolojiden öğrenme yeterliği, matematiksel düşünme yeterliği, etkin vatandaşlık bilinci yeterliği ve kültürel ve sanatsal bilinç yeterlik düzeylerinin, daha önceden başka bir kursu katılmayanlara göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Yaşam boyu öğrenme ölçeğinin diğer alt boyutlarının daha önceden başka bir kursu katılma durumlarına göre farklılığının istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir. ( $p > 0.05$ )

Tablo 6.

*Kursiyerlerin Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Algılarının Medeni Durum Değişkenine Göre Analizi*

Ölçek ve boyutları	Medeni Durum	n	$\bar{x}$	Ss	Levene Testi		t	p
					F	p		
Ana Dilde İletişim Yeterliği	Bekâr	200	4.34	.74	.054	.816	.722	.471
	Evli	46	4.26	.67				
Yabancı Dilde İletişim Yeterliği	Bekâr	200	3.22	1.01	.036	.850	1.174	.241
	Evli	46	3.41	1.07				
Öğrenmeyi Öğrenme Yeterliği	Bekâr	200	4.03	.71	3.752	.054	1.779	.076
	Evli	46	4.23	.49				
Dijital Öğrenme Yeterliği	Bekâr	200	3.97	.84	5.522	.020	.291	.771
	Evli	46	3.93	.62				
Dijital Teknolojiden Öğrenme Yeterliği	Bekâr	200	3.55	.87	.357	.551	.108	.914
	Evli	46	3.85	.66				
Matematiksel Düşünme Yeterliği	Bekâr	200	3.89	.87	6.922	.009	.671	.503
	Evli	46	3.98	.65				
Etkin Vatandaşlık Bilinci Yeterliği	Bekâr	200	3.85	.70	.203	.653	1.029	.305
	Evli	46	3.97	.64				
Özyönetim Yeterliği	Bekâr	200	4.02	.73	1.081	.299	1.108	.269
	Evli	46	4.15	.58				
Kültürel ve Sanatsal Bilinç Yeterliği	Bekâr	200	3.89	.88	.967	.327	.312	.755
	Evli	46	3.94	.83				
Yaşam Boyu Öğrenme	Bekâr	200	3.90	.58	2.911	.089	1.330	.185
	Evli	46	4.02	.43				

Katılımcıların yaşam boyu öğrenme ve alt boyutları düzeylerinin medeni durumlarına göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla uygulanan t-testi sonucunda, varyanslar homojen bulunmuş olup ( $p > .05$ ) kursiyerlerin yaşam boyu öğrenme ve alt boyutları düzeylerinin medeni durumlarına göre farklılığının istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir.

Tablo 7.

*Kursiyerlerin Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Algılarının Yaş Değişkenine Göre Analizi*

Ölçek ve boyutları	Yaş Grubu	n	$\bar{x}$	Ss	Levene Testi İstatistik	p	F	sd	p	Fark
Ana Dilde İletişim Yeterliği	16-25	138	4.32	.69	.291	.832	.357	3	.784	
	26-35	51	4.40	.79						
	36-45	35	4.24	.80						
	46 +	22	4.37	.74						
Yabancı Dilde İletişim Yeterliği	16-25	138	3.19	.95	1.793	.149	1.189	3	.315	
	26-35	51	3.19	1.01						
	36-45	35	3.54	1.15						
	46 +	22	3.32	1.29						
Öğrenmeyi Öğrenme Yeterliği	16-25	138	4.03	.61	1.289	.279	2.004	3	.114	
	26-35	51	4.01	.82						
	36-45	35	4.12	.74						
	46 +	22	4.39	.47						
Dijital Öğrenme Yeterliği	16-25	138	3.96	.77	1.609	.188	.008	3	.999	
	26-35	51	3.96	.97						
	36-45	35	3.98	.82						
	46 +	22	3.97	.57						
Dijital Teknolojiden Öğrenme Yeterliği	16-25	138	3.47	.85	.966	.410	3.069	3	<b>.029*</b>	<b>1-2</b>
	26-35	51	3.83	.81						
	36-45	35	3.67	.85						
	46 +	22	3.84	.70						
Matematiksel Düşünme Yeterliği	16-25	138	3.92	.84	1.101	.349	.210	3	.890	
	26-35	51	3.83	.88						
	36-45	35	3.97	.74						
	46 +	22	3.91	.86						
Etkin Vatandaşlık Bilinci Yeterliği	16-25	138	3.80	.62	4.532	.004	1.901	3	.130	
	26-35	51	3.96	.74						
	36-45	35	3.89	.94						
	46 +	22	4.14	.41						
Özyönetim Yeterliği	16-25	138	3.99	.65	.571	.634	1.410	3	.240	
	26-35	51	4.07	.82						
	36-45	35	4.07	.80						
	46 +	22	4.32	.59						
Kültürel ve Sanatsal Bilinç Yeterliği	16-25	138	3.89	.82	.759	.518	.506	3	.678	
	26-35	51	3.90	.88						
	36-45	35	3.84	1.05						
	46 +	22	4.11	.79						
Yaşam Boyu Öğrenme	16-25	138	3.87	.50	1.558	.200	1.343	3	.261	
	26-35	51	3.95	.68						
	36-45	35	3.95	.66						
	46 +	22	4.11	.40						

\*  $p < .05$ ; 1. Grup= 16-25, 2. Grup= 26-35, 3. Grup=36-45, 4. Grup=46 yaş ve üzeri

Katılımcıların yaşam boyu öğrenme ve alt boyutları düzeylerinin yaş değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla uygulanan tek yönlü Anova testi sonucunda, varyanslar homojen bulunmuş olup ( $p > .05$ ) kursiyerlerin dijital teknolojiden öğrenme yeterliği düzeylerinin ( $F = 3.069$ ,  $p < .05$ ) yaş gruplarına göre farklılığı istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Farklılığın kaynağını belirlemek için

tamamlayıcı post-hoc (Tukey) analizi yapılmıştır. Varyansların homojen bulunmasından kaynaklı Post Hoc analizlerinden LSD analizi uygulanmasına karar verilmiştir. Analiz sonucunda, anlamlı farklılığın yaş grubu 16-25 arası ile 26-35 arasında olduğu belirlenmiştir. 16-25 yaş arasında olanların ( $\bar{x}$ =3.47) dijital teknolojiden öğrenme yeterlik düzeylerinin yaş grubu 26-35 ( $\bar{x}$ =3.83), 36- 45 ( $\bar{x}$ =3.65) ve 45 yaş ve üzeri ( $\bar{x}$ =3.84) olanlara göre daha düşük olduğu belirlenmiştir. Yaşam boyu öğrenme ölçeğinin diğer alt boyutlarının yaşa göre farklılığının istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir. ( $p>.05$ )

Tablo 8.

*Kursiyerlerin Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Algılarının Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Analizi*

Ölçek ve boyutları	Öğrenim Grubu	n	$\bar{x}$	Ss	Levene Testi İstatistik	p	F	sd	p	Fark
Ana Dilde İletişim Yeterliği	Y. Okul	27	4.12	1.00	1.972	.119	1.350	3	.259	
	Lisans	157	4.37	.67						
	Y. Lisans	21	4.46	.66						
	Diğer	41	4.24	.74						
Yabancı Dilde İletişim Yeterliği	Y. Okul	27	2.78	1.02	1.524	.209	3.639	3	<b>.013*</b>	1-2
	Lisans	157	3.26	.98						1-3
	Y. Lisans	21	3.74	.93						1-4
	Diğer	41	3.30	1.14						
Öğrenmeyi Öğrenme Yeterliği	Y. Okul	27	3.92	.86	1.601	.190	.943	3	.420	
	Lisans	157	4.06	.61						
	Y. Lisans	21	4.23	.61						
	Diğer	41	4.12	.79						
Dijital Öğrenme Yeterliği	Y. Okul	27	3.81	.94	.829	.479	.562	3	.641	
	Lisans	157	4.01	.77						
	Y. Lisans	21	3.98	.81						
	Diğer	41	3.90	.81						
Dijital Teknolojiden Öğrenme Yeterliği	Y. Okul	27	3.43	.86	.955	.415	1.178	3	.319	
	Lisans	157	3.58	.88						
	Y. Lisans	21	3.83	.68						
	Diğer	41	3.71	.73						
Matematiksel Düşünme Yeterliği	Y. Okul	27	3.78	.94	.456	.713	2.869	3	<b>.037*</b>	2-4
	Lisans	157	3.99	.79						3-4
	Y. Lisans	21	4.04	.84						
	Diğer	41	3.60	.86						
Etkin Vatandaşlık Bilinci Yeterliği	Y. Okul	27	3.57	.83	1.047	.372	2.433	3	.066	
	Lisans	157	3.92	.64						
	Y. Lisans	21	4.02	.55						
	Diğer	41	3.81	.79						
Özyönetim Yeterliği	Y. Okul	27	3.94	.83	2.316	.076	1.562	3	.199	
	Lisans	157	4.09	.64						
	Y. Lisans	21	4.18	.54						
	Diğer	41	3.87	.91						
Kültürel ve Sanatsal Bilinç Yeterliği	Y. Okul	27	3.72	1.16	3.242	.023	.502	3	.681	
	Lisans	157	3.91	.81						
	Y. Lisans	21	4.00	.66						
	Diğer	41	3.94	.97						
Yaşam Boyu Öğrenme	Y. Okul	27	3.72	.75	.821	.483	1.898	3	.131	
	Lisans	157	3.94	.51						
	Y. Lisans	21	4.08	.49						
	Diğer	41	3.87	.61						

\*  $p<.05$ , 1. Grup= Eğitim enstitüsü/Yüksekokul, 2. Grup= Lisans, 3.Grup=Yüksek Lisans, 4.Grup=Diğer

Katılımcıların yaşam boyu öğrenme ve alt boyutları düzeylerinin öğrenim durumlarına göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla uygulanan tek yönlü Anova testi sonucunda, varyanslar homojen bulunmuş olup ( $p > .05$ ), kursiyerlerin yabancı dilde iletişim yeterliği düzeylerinin ( $F = 3.639$ ,  $p < .05$ ) ve matematiksel düşünme yeterliği düzeylerinin ( $F = 2.869$ ,  $p < .05$ ) öğrenim durumlarına göre farklılığı istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Farklılığın kaynağını belirlemek için tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Varyansların homojen bulunmasından kaynaklı olarak Post Hoc analizlerinden LSD analizi uygulanmasına karar verilmiştir. Analiz sonucunda, anlamlı farklılığın yabancı dilde iletişim yeterliğinde öğrenim durumu eğitim enstitüsü/ yüksekokul olanlar ile lisans, yüksek lisans ve diğer gruplar arasında olduğu, matematiksel düşünme yeterliğinde ise yüksekokul olanlar ile lisans, yüksek lisans ve diğer grupları arasında olduğu belirlenmiştir. Yabancı dilde iletişim yeterliğinde öğrenim durumu eğitim enstitüsü/ yüksekokul olanların ( $\bar{x} = 2.78$ ) öğrenim durumu lisans ( $\bar{x} = 3.26$ ), yüksek lisans ( $\bar{x} = 3.74$ ) ve diğer ( $\bar{x} = 3.30$ ) eğitim gruplarına göre daha düşük olduğu, matematiksel düşünme yeterliğinde ise öğrenim durumu diğer olanların ( $\bar{x} = 3.60$ ) öğrenim durumu eğitim enstitüsü/ yüksekokul ( $\bar{x} = 3.78$ ), lisans ( $\bar{x} = 3.99$ ) ve yüksek lisans ( $\bar{x} = 3.99$ ) eğitim grupları olanlara oranla daha düşük olduğu belirlenmiştir. Yaşam boyu öğrenme ölçeğinin diğer alt boyutlarının öğrenim durumuna göre farklılığının istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir. ( $p > .05$ )

Tablo 9.

*Kursiyerlerin Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Algılarının Kurslara Katılma Süresi Değişkenine Göre Analizi*

Ölçek ve boyutları	Eğitim Alma Süresi	n	$\bar{x}$	Ss	Levene Testi		F	sd	p
					İstatistik	p			
Ana Dilde İletişim Yeterliği	0-7 gün	20	4.10	.99	2.853	.060	2.336	2	.999
	8-15 gün	13	4.37	.73					
	16 +	153	4.44	.60					
Yabancı Dilde İletişim Yeterliği	0-7 gün	20	3.19	1.22	.487	.615	0.065	2	.937
	8-15 gün	13	3.23	1.16					
	16 +	153	3.27	1.04					
Öğrenmeyi Öğrenme Yeterliği	0-7 gün	20	4.22	.76	.741	.478	1.003	2	.369
	8-15 gün	13	3.90	.73					
	16 +	153	4.12	.62					
Dijital Öğrenme Yeterliği	0-7 gün	20	4.09	.84	.064	.938	.130	2	.878
	8-15 gün	13	3.97	.67					
	16 +	153	4.08	.75					
Dijital Teknolojiden Öğrenme Yeterliği	0-7 gün	20	3.74	.60	3.572	.030	2.970	2	.054
	8-15 gün	13	3.16	1.13					
	16 +	153	3.73	.80					
Matematiksel Düşünme Yeterliği	0-7 gün	20	3.89	.71	.838	.434	.149	2	.862
	8-15 gün	13	3.94	.81					
	16 +	153	3.99	.81					
Etkin Vatandaşlık Bilinci Yeterliği	0-7 gün	20	3.89	.73	3.283	.040	.903	2	.407
	8-15 gün	13	3.70	.92					
	16 +	153	3.96	.66					
Özyönetim Yeterliği	0-7 gün	20	3.97	1.06	3.201	.043	.356	2	.701
	8-15 gün	13	4.08	.65					
	16 +	153	4.11	.66					
Kültürel ve Sanatsal Bilinç Yeterliği	0-7 gün	20	3.82	1.00	.486	.616	.823	2	.441
	8-15 gün	13	3.85	.95					
	16 +	153	4.03	.79					
Yaşam Boyu Öğrenme	0-7 gün	20	3.93	.64	.807	.448	.910	2	.404
	8-15 gün	13	3.81	.59					
	16 +	153	4.00	.50					



Katılımcıların yaşam boyu öğrenme ve alt boyutlarının kurslara katılma süresine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla uygulanan tek yönlü Anova testi sonucunda, varyanslar homojen bulunmuş olup ( $p>.05$ ), kursiyerlerin yaşam boyu öğrenme ve alt boyutları düzeylerinin eğitim kurumları tarafından verilen kurslara katılma süresine göre farklılığının istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir ( $p>.05$ ).

## TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada İSMEK kursiyerlerinin yaşam boyu öğrenme yeterlik algılarının incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç kapsamında kursiyerlerin ana dilde ve yabancı dilde iletişim, öğrenmeyi öğrenme, dijital öğrenme, dijital teknolojiye öğrenme, etkin vatandaşlık, özyönetim, kültürel ve sanatsal bilinç yeterliği olmak üzere alt boyutlar incelenmiştir. Bu araştırmayla giderek yaygınlaşan yaşam boyu öğrenme yeterliği anlayışının kursiyerler tarafından ne kadar algılandığı ile ilgili verilere ulaşılmıştır. Araştırmanın demografik değişkenleri; katılımcıların cinsiyeti, yaşı, medeni durumu, öğrenim durumu, özel veya resmi eğitim kurumları tarafından verilen kurslara katılıp katılmadığı ve bu kurslara katılma süresi olarak belirlenmiştir.

Kursiyerlerin yaşam boyu öğrenme yeterlik ölçeğinin alt boyutlarına bakıldığında; ölçekte en yüksek algıya sahip alt boyutun ana dilde iletişim yeterliği olduğu görülmüştür. Dolayısıyla, katılımcıların kendilerini rahat anlatma, algılama, iletişim kurma vs. becerilerini ana dillerini kullanarak geliştirdikleri sonucuna varılmıştır.

Kursiyerlerin yaşam boyu öğrenme yeterlik ölçeği incelendiğinde; yaşam boyu yeterlik algılarının yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Ancak sadece bu sonuçtan yola çıkarak aşırı bir değerlendirme yapmak doğru değildir. Çünkü bu sonuçlar yalnızca İSMEK kursları kursiyerlerinin bir bölümü ile sınırlıdır. Bu sebeple yaşam boyu öğrenme anlayışının toplumun tüm bireyleri açısından geliştirilmesi önemlidir.

Kursiyerlerin cinsiyet değişkenine göre yaşam boyu öğrenme yeterlik algı düzeylerine bakıldığında anlamlı bir farklılığın olduğu söylenebilir. Bu farklılığın ana dilde iletişim ve öğrenmeyi öğrenme yeterlik alt boyutlarında olduğu gözlemlenmiştir. Her iki yeterlikte de kadın kursiyerlerin yaşam boyu öğrenme yeterlik algılarının erkek kursiyerlere göre daha fazla olması bu farklılığı destekler niteliktedir. Kursiyerlerin diğer alt boyutlarda ve yaşam boyu öğrenme ölçeğinin genel tutum düzeylerinde cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermedikleri belirlenmiştir.

Kursiyerlerin medeni durum değişkenine göre yaşam boyu öğrenme yeterlik algı düzeylerine bakıldığında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Aynı zamanda Özkorkmaz'ın (2016), Türkiye'de Halk Eğitim Merkezi müdürlerinin YBÖ yeterlik algıları konusu ile ilgili yaptığı araştırmasının sonucu ile elde edilen bulgular arasında benzerlik olduğu görülmektedir. Özkorkmaz'da (2016) medeni durum değişkeninin anlamlı bir farklılık ortaya koymadığını tespit etmiştir. Bu da bize literatürdeki çalışmalara benzer sonuçların ortaya çıktığını göstermektedir.

Kursiyerlerin yaşam boyu öğrenme yeterlik düzeylerinin yaş değişkenine göre dijital teknolojiye öğrenme yeterliğinde anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna varılmıştır. Buna göre kursiyerlerin yaş grubu 16-25 arasında olanların dijital teknolojiye öğrenme yeterlik düzeylerinin yaş grubu 26-35, 36-45, 45 yaş ve üzeri olanlara göre daha düşük olduğu sonucuna varılmıştır. Başka bir deyişle, kursiyerlerin yaşı arttıkça yaşam boyu öğrenme yeterlik düzeylerinde de artış olduğu görülmektedir. Kursiyerlerin diğer alt boyutlarda ve yaşam boyu öğrenme ölçeğinin genelinde yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık

göstermedikleri belirlenmiştir. Özkorkmaz'ın (2016) Türkiye'de Halk Eğitim Merkezi müdürlerinin YBÖ yeterlik algıları konusu ile ilgili yaptığı araştırmasının sonucu ile elde edilen bulgular arasında benzerlik bulunduğu görülmektedir. Her iki analizin sonucunda da katılımcıların dijital teknoloji öğrenme yeterlik düzeylerinin yaş gruplarına göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

Elde edilen bulgular doğrultusunda, İSMEK kursiyerlerinin yaşam boyu öğrenme yeterlik algı düzeylerinde yaş arttıkça ilerleme olduğu görülmüştür. Yani, yaşı daha genç kursiyerler yaşam boyu öğrenme anlayışını benimsemekte hevesli ve istekli değildirdir. Bu eksikliği aradan kaldırmak amacıyla, yaş grubu daha genç olan kursiyerler için yaşam boyu öğrenme anlayışını daha iyi anlatan ve bu anlayışı öğrenmeye teşvik eden başka kurslar verilebilir.

İSMEK kursiyerlerinin yaşam boyu öğrenme yeterliklerine ilişkin daha geniş bilgi elde etmek amacıyla kursiyerlerle görüşmeler gerçekleştirilerek nitel çalışmalar yapılabilir.

Yalnızca İSMEK kursiyerlerine uygulanan bu araştırma daha kapsamlı hale getirilerek diğer örgün ve yaygın eğitim kurumlarında da gerçekleştirilebilir.

İSMEK, bireylerin, kişisel birikimlerini arttırmak, sosyal yaşama daha kolay adapte olmalarına yardımcı olmak ve özellikle örgün eğitim olanaklarından yararlanamayan kişilerin eğitim ihtiyaçlarını karşılamak için herhangi bir yaş sınırlaması yapmadan İstanbul'da yaşayan tüm kişilere eğitim fırsatı sunar. Bununla da, eğitimin kişinin yaşamı boyunca sürdüğü algısını güçlendirir. Bu kurumlarda bulunan yöneticilerin ve eğitim veren öğretmenlerin de yaşam boyu öğrenme algısı edinmiş olmaları, burada eğitim gören kursiyerler için önemli bir rol- modeldir. Bu sebepler doğrultusunda kurum yöneticileri ve öğretmenler seçilirken yaşam boyu öğrenmeyle ilgili algı düzeylerinin yüksek seviyede olmasına önem ve öncelik verilebilir.

Avrupa ülkeleri ve Türkiye arasında yaşam boyu öğrenmeyle ilgili ne gibi farklar vardır konusuna ilgili bir araştırma yapılabilir.

Yaşam boyu öğrenme yeterliklerine daha fazla dikkat çekmek için 21.yy öğrenenin öğrenmeyi öğrenme, etkin vatandaşlık bilinci ve diğer yeterliklerini kapsayan bir araştırma yapılabilir.

## KAYNAKÇA

- Adabaş, A. (2016). *Bartın üniversitesi lisansüstü eğitim öğrencilerinin yaşam boyu öğrenmede anahtar yeterliklere sahip olma düzeyleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.
- Akkuş, N. (2008). *Yaşam boyu öğrenme becerilerinin göstergesi olarak 2006 PISA sonuçlarının Türkiye açısından değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (16. Baskı). Ankara: Pegem Yayınevi.
- Gencel, İ.E. (2013). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine yönelik algıları. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 38(170), 238-254.
- Göksan, T., Uzundurukan, S., ve Keskin, S.N. (2009). Yaşam boyu öğrenme ve avrupa birliği'nin yaşam boyu öğrenme programları. 1. *İnşaat Mühendisliği Eğitimi Sempozyumu*, 143-151.
- Güleç, İ., Çelik, S., ve Demirhan, B. (2012). Yaşam boyu öğrenme nedir? kavram ve kapsamı üzerine bir değerlendirme. *Sakarya University Journal of Education*, 2(3), 34-48.

- Karakuş, C. (2013). Meslek yüksekokulu öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 26-35.
- Koç, M., Taş, S., Özkan, H.H., ve Yılmaz, E. (2009). Türkiye'de Yetişkin Eğitimi ve Yaşam Boyu Eğitime Yönelik Lisans Programı Önerisi. *I. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi. Onsekiz Mart Üniversitesi. Çanakkale.*
- MEB. (2009). *Hayat boyu öğrenme strateji belgesi*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- OECD. (1996). *Lifelong learning for all*. Paris: Head of Publications Service.
- Özkorkmaz, M.A. (2016). *Türkiye'de halk eğitim merkezi müdürlerinin yaşam boyu öğrenme yeterlik algıları* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Wain, K. (2000). The learning society: postmodern politics. *International Journal of Lifelong Education*, 19(1), 36-53.
- Yıldırım, Z. (2015). *Sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenmeye yönelik yeterlik algıları ve görüşleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.



## Local Geography and Teaching\*

Galip ÖNER

Erciyes University, Kayseri-TURKEY

### Article History

Submitted: 12.02.2018

Accepted: 10.05.2018

Published Online: 16.05.2018

### Keywords

Local Geography  
Teaching of Local Geography  
Locality



DOI: 10.29129/inujgse.393951

### Abstract

Local geography is a geographical approach that enables any confined area of the earth to be examined geographically from any angle or from any direction. Local geography teaching is the effective use of all the geographical elements that can be used in geography teaching located in the immediate vicinity or adjacent regions of the school where the students receive education. In other words, local geography teaching can also be called a teaching approach that facilitates the student's understanding the country he/she lives in as an individual and the world we live in, starting with the micro-geographical environment of him/her, allowing him/her to better understand the environment and the region he/she is in. As its name implies, local geography teaching is based on conveying an area's features separating it from other areas to the individuals through education and on enabling the individuals to learn the physical, human and economic factors of firstly their environment and region and then of the country and world in which we live. In addition, it aims to generalize their information, make them an inference by establishing different correlations and use what they have learned throughout their lives based on what individuals are learned. There is a limited number of studies/researches in national and international literature related to local geography. Regarding the teaching of local geography, it is determined that while there is no direct study in the national literature, again there is a limited number of studies in the international literature. For this reason, the aim of the study is to reveal the existence and importance of local geography teaching in the light of domestic and international literature related to local geography and its teaching. In accordance with this purpose, the concepts of local/locality, local geography and local geography teaching have been discussed and comments and suggestions have been made.

\* This study was generated from the master's thesis titled as "Local Geography Teaching In Social Studies: Investigation Of Social Studies Teachers' Views" in Abant Izzet Baysal University Graduate School of Educational Sciences.



## Yerel Coğrafya ve Öğretimi\*

**Galip ÖNER**

Erciyes University, Kayseri-TURKEY

### Makale Geçmişi

Geliş: 12.02.2018  
Kabul: 10.05.2018  
Online Yayın: 16.05.2018

### Anahtar Sözcükler

Yerel Coğrafya  
Yerel Coğrafya Öğretimi  
Yerellik



DOI: 10.29129/inujgse.393951

### Öz

Yerel coğrafya, yeryüzünün sınırlandırılmış herhangi bir alanının coğrafi olarak herhangi bir açıdan veya her yönden incelenmesini sağlayan bir coğrafya yaklaşımıdır. Yerel coğrafya öğretimi ise öğrencilerin öğrenim gördüğü okulun yakın çevresinde veya civar bölgesinde yer alan, coğrafya öğretiminde kullanılacak tüm coğrafi unsurların öğretimde etkin bir şekilde kullanılmasıdır. Başka bir ifadeyle yerel coğrafya öğretimi, öğrencinin mikro coğrafi çevresinden başlayarak, bulunduğu çevreyi ve bölgeyi daha iyi anlamasına olanak sağlayan, birey olarak yer aldığı ülkeyi ve yaşadığımız dünyayı anlamasını kolaylaştıran bir öğretim yaklaşımı olarak da adlandırılabilir. Yerel coğrafya öğretimi adı üzerinde 'yerel' bir alanın onu diğer alanlardan ayıran özelliklerinin bireylere eğitim yoluyla aktarılmasını ve bireylerin öncelikle içinde yer aldığı çevrenin ve bölgenin daha sonra ise ülkenin ve yeryüzünün fiziki, beşeri ve ekonomik etmenlerini öğrenmesini temel almaktadır. Ayrıca bireylerin öğrendiklerinden hareketle bilgilerini genellemesini, farklı bağlantılar kurarak çıkarımlarda bulunmasını ve öğrendiklerini hayatları boyunca kullanmasını hedeflemektedir. Yerel coğrafyaya ilişkin ulusal ve uluslararası alanyazında sınırlı sayıda çalışma/araştırma bulunmaktadır. Yerel coğrafya öğretimine ilişkin ise ulusal alanyazında doğrudan bir çalışma bulunmazken, uluslararası alanyazında ise yine sınırlı sayıda çalışmanın yer aldığı belirlenmiştir. Bu nedenle çalışmanın amacı yerel coğrafya ve öğretimine ilişkin yurtiçi ve yurtdışı literatür ışığında yerel coğrafya öğretiminin varlığını ve önemini ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda yerel/yerellik, yerel coğrafya ve yerel coğrafya öğretimi kavramları ele alınarak yorum ve önerilerde bulunulmuştur.

\* Bu araştırma Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde hazırlanan "Sosyal Bilgilerde Yerel Coğrafya Öğretimi: Sosyal Bilgiler Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi" adlı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

## GİRİŞ

Coğrafya terimi, Eskiçağda ilk kez MÖ III. yüzyıl başlarında, *gēgraphē* ya da *geographia* biçiminde, eski Mısır'ın İskenderiye kentinde yaşamış olan *Eratosthenes* (M.Ö. 275-195) tarafından kullanıldığı kabul edilir. Çünkü bugünkü bilgilerimize göre coğrafya terimi, ilk kez *Eratosthenes*'in "*Gegraphe*" adlı eserinde kullanılmıştır (Doğanay ve Sever, 2013: 1). Bir inceleme alanı olarak olmasa da coğrafi mekânın insanoğlundan çok daha öncesinde de var olduğu bilinmektedir. Bu bağlamda Hoffernan (2003: 3), coğrafya kavramının aldatıcı bir şekilde basit gibi görüldüğünü ancak, tartışmaya açık şekilde bu kavramın son derece büyük bir geçmişe sahip ve olağanüstü bir karmaşıklığı düşünsel olarak kucakladığını belirtmektedir. Bu karmaşıklığın bir sonucu olarak coğrafyanın insanı, insanın üzerinde yaşadığı mekânı, insanın etkilendiği doğal ve beşeri olayları ya da insanın etkilediği ve değiştirdiği doğayı içine almasından dolayı bu geniş perspektif ister istemez coğrafyanın birçok bilim insanı tarafından farklı şekillerde tanımlanmasına neden olmuştur (Meydan, 2015: 2). Eski Yunan'da yerin tasviri anlamına gelen coğrafya bugünkü manada; yeryüzü olayları ile insan arasındaki ilişkileri, bu olayların dağılışını ve bu dağılışların nedenlerini inceleyen bir bilimdir (Güngördü, 2006: 1). Erinç'e (1977) göre coğrafya, yeryüzündeki mekânların özelliklerini ortaya koyan ve gerek bu özelliklerin, gerek muhtelif mekânlar arasındaki benzerlik ve ayrılıkların sebeplerini ve bunlara hükmeden kanunları araştıran ve açıklayan ilimdir (Akt. Atasoy, 2004: 5). Bednarz ve arkadaşlarına (1994) göre coğrafya, etrafımızdaki dünya hakkındaki soruların cevaplarını bulmamızı sağlayan bir arazi çalışmasıdır (Akt. Akşit, 2007: 3). Coğrafyanın temel ilkelerini de kapsayacak şekilde bir tanım yapan Meydan'a (2015: 5) ise coğrafyayı, "yeryüzünün tamamında ya da bir bölümünde meydana gelen fiziki olaylar ile bu olayların beşeri ve ekonomik etkilerini dağılış, karşılaştırma ve nedensellik ilkelerine bağlı olarak araştırıp inceleyen ve sonuçlarını bir sentez halinde ortaya koyan bir bilim" olarak tanımlamıştır.

Aytuna'ya (1949) göre coğrafya, insanların günlük hayatta sıklıkla başvurduğu ve yararlandığı bir bilim dalıdır. Çünkü insanların mekânsal algıları, yaşadıkları alanın konum özellikleri ile doğrudan ilgilidir. Bu nedenle coğrafya, insanların yaşadığı alanı ve dünyayı anlamalarını ve anlamlandırmalarını sağlayan bir içeriğe sahip olmasından dolayı önemli bir disiplindir (Akt. Akşit, 2007: 3; Kazancı, 2010: 32). Bu anlama ve anlamlandırma sürecinde Hartshorne'nin (1939: 461) da ifade ettiği gibi coğrafya tıpkı tarih gibi, gerçeğin tam olarak anlaşılması için gereklidir.

"İnsanı tanımadan, onun yaşadığı köyün, kasabanın, kentin özelliklerini bilmeden, üzerinde yaşadığı ülkenin, komşularının, topyekûn dünya ülkelerinin coğrafi bakımdan gösterdiği fiziki ve beşerî potansiyeli keşfetmeden, bastığı zeminin yapı ve rölyefini araştırmadan, tabiatın sinesinde gizlediği yer üstü ve yer altı zenginliklerini ve bunlardan nasıl yararlanılacağını tespit etmeden, Dünya'ya diğer gezegenlerin doğrudan ve dolaylı etkilerini bilmeden, doğal olayların insanlara, mal ve mülklerine faydalarını arttırmak, zararlarını azaltmak ilkesine sahip olmadan, iktisadî, kültürel ve siyasî gelişmeleri takip etmeden, yapılacak her türlü plân, proje ve yatırımların önemli ölçüde maddi ve manevi kayıplara sebep olacağı aşikârdır. İşte coğrafyanın özünde bu temel hedefler, değerlendirmeler ve kısaca 'kâinatı tanıma ilkesi' yatmaktadır" (Biricik, 1999: 5).

Biricik'in de belirttiği gibi bireyin kâinatı tanıması için önce yaşadığı yerin özelliklerini bilmesi ve tanıması gerekmektedir. Bu kapsamda ise devreye coğrafya eğitimi girmektedir.

Coğrafya gizemli bilgi koleksiyonu değildir. İnsan her yerde yeryüzünün özellikleri ve yaşadığı çevreyle ilgili bilgiye ihtiyaç duyar. Bu ihtiyaçlarını karşılayabilmesi ise ancak etkili bir coğrafya eğitim ve öğretimi ile mümkün olacaktır (Akşit, 2007: 3; Şahin, 2010: 129-130). Coğrafya eğitimi, öğrencinin yaşadığı çevre

içinde potansiyel olarak mevcut olan fiziki ve beşeri unsurları, değerleri; geçmişten geleceğe, amaçlı ve dönüşümlü olarak taşıyabilmesini, en verimli şekilde zarar vermeden değerlendirebilmesini, onları korumasını ve sevmesini amaç edinen bir disiplindir (Şeyihoğlu ve Uzunöz, 2012: 32). Öztürk (2014: 257-258) coğrafya eğitiminin neyi amaçladığını şu şekilde yorumlamıştır:

“Richard Peet’ten hareket edecek olursak, coğrafyanın en temel iki konusu vardır: Birincisi insan ve yer arasındaki ilişki iken, diğeri mekân boyunca meydana gelen ilişkilerdir. Öyleyse coğrafya eğitiminin amacı da insanın yer ile nasıl karşılıklı bir etkileşim içinde olduğunu ve mekânsal yapılar ile düzenlemelerin insan yaşantısını nasıl şekillendirdiğini öğrencilere öğretmektir. Bunlardan birincisinden kast edilen şey, dünyanın fiziki özelliklerinin neler olduğunu ve bunların biz insanların yaşantısına nasıl etki ettiği ile bizim dünyayı nasıl şekillendirdiğimizin öğrencilere aktarılmasıdır. İkincisi ile kast edileni ise, Gersmehl’in bir sözü ile özetlemek mümkündür: ‘Coğrafya size nasıl giyinmeniz gerektiğini söyler – bu iklimden dolayı, bir şirket için ya da kültür için söz konusu olabilir’. Buna göre, coğrafya eğitimi bize belirli bir yerde uygun olan davranışların neler olduğunu öğretmek için vardır. Çünkü yine Gersmehl’in tabiriyle, bazı doğrular bir yerden diğere değişir ve bunun neden değiştiğini bilmek coğrafyanın, bunu öğrencilere öğretmek de coğrafya eğitiminin amacıdır. İyi bir coğrafya eğitiminden geçmiş bir kişi başka bir yere gittiğinde (şehirdeki başka bir mahalle, ülkesindeki başka bir şehir, dağlık bir alan, deniz kıyısındaki bir alan, başka bir ülke gibi) kavramın en geniş kapsamıyla nasıl davranması gerektiğini bilecektir. Gittiği yerden gerçekçi beklentilere sahip olacak, görmek istediği yerleri edindiği becerilerle kolayca bulacaktır” (Öztürk, 2014: 257-258).

Fairgrieve (1926) okulda verilen coğrafyanın işlevinin geleceğin vatandaşlarını büyük dünya sahnesinin koşullarını tam olarak tasavvur etmelerini ve dünya genelinde ki siyasi ve sosyal problemler hakkında makul bir şekilde düşünmelerine yardımcı olması olarak açıklamıştır (Akt. Lambert ve Balderstone, 2000: 19). 1936 tarihli İlkokul Programı’nda ise coğrafya dersinin amacı, anavatanı iyice tanıtmak, yabancı memleketler ve kıtalar hakkında kısa, fakat faydalı bilgiler vermek ve nihayet kâinat manzumesi içinde yerküremizin vaziyetini anlatmak olarak belirtilmiştir (Akt. Kaya, 1942: 4).

Yukarıda belirtilen amaçlar doğrultusunda coğrafya eğitiminin öğrencilere kazandırdığı faydalar ise oldukça fazladır. Amerikan Coğrafyacılar Birliği ve Coğrafya Eğitimi Ulusal Konseyi’nin ortaklaşa katılımlarıyla hazırladıkları *Guidelines for Geographic Education Elementary and Secondary Schools (GGEES)* adlı kılavuzda bu faydalardan şu şekilde bahsedilmiştir:

“Coğrafya eğitimi, dünyadaki doğal ve beşeri problemleri farklı bakış açılarıyla incelemeyi ve farklı ölçekler kullanarak cevap bulmayı sağlar. Dünyayı genel ve yerel olarak anlamayı, haritaları anlamayı, araştırmacı anlayışı ve sınıf içinde ve dışında problem çözme becerilerini kazandırır. Coğrafya yardımıyla öğrenci, çevre hakkındaki sorunları anlamaya ve çözmeye odaklanır. Öğrenciler doğa ve sosyal bilimler arasında önemli bir bağ olan coğrafya konularını çalışırken farklı kültür ve toplumlarla karşılaşır. Böylece ulusların nasıl birbirlerine bağlı olduklarını kavrar. Bu onları, dünyada kendi ülkelerinin yeri, değerleri, hakları ve diğer insanlara karşı sorumlulukları hakkında düşünmeye sevk eder” (GGEES, 1989, akt. Akşit ve Şahin, 2011: 3).

Graves (1997)’e göre coğrafya öğretmekle öğretmenler, öğrencilerin mekânsal becerilerini geliştirmekte, onların ekonomik ve sosyal olayların/problemlerin mekânsal özelliklerini ve boyutunu analiz etmelerini sağlamak ve onları çevresel konuların doğası hakkında bilgilendirip zihinlerinde bir çevre etiği kavramı oluşturmaktadırlar (Akt. Öztürk, 2007: 35-36). Coğrafya eğitiminin amacı, “Öğrencilerin doğru mekânsal kararlar vermelerini sağlamaktır. Doğru mekânsal karar alabilmek için ise coğrafya bilgisine ihtiyaç

duyulacaktır. Şehrin hangi bölgesinde, hangi saatte tek başına dolaşılıp dolaşılmayacağına dair alınacak bir karar, mutlak suretle o şehre ait coğrafya bilgisine bağlı olacaktır” (Öztürk, 2014: 258). Gersmehl (2008: 3) ise coğrafya eğitiminin amacını kısaca “bulduğumuz yeri düzenlemeye ve diğer yerleri anlamaya yardımcı olmak” şeklinde açıklamıştır.

Eğer bireyin eğitim aracılığıyla ülkemizin ve dünyamızın coğrafyasını bilmesi ve üzerinde yorum yapmasını istiyorsak, öncelikle içinde bulunduğu yerden yani köy, kasaba, belde, ilçe, il, bölüm, bölge, ülke ve kıta gibi özelden genele doğru bir öğrenme gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Bu bağlamda özelden genele doğru gerçekleştirilecek öğretim ekseninin ilk basamağı olan yerel çevrenin özellikle iyi anlaşılması önem arz etmektedir. Nitekim gerek yurtiçi gerek yurtdışı alanyazında yerel coğrafya öğretimi ile ilgili çalışmalar sınırlıdır. Yerel coğrafya öğretimi adı altında yurtdışı alanyazında bazı çalışmalar (Briault, 1953; Cao, 2006; Feng, 2012; Huang ve Pan 2014; Jing, 2011; Juan, 2012; Lei, 2007; Li, 2014; Tana, 2012; Wang, 2005; Wu, 2007; Xin, 2007; Yonghua, 2006; Yuan, 2004; Yuan, 2011; Yun, 2007; Zuo, 2013) bulunurken, Türkiye’de ise yerel coğrafya öğretimi adıyla doğrudan çalışmalar bulunmamaktadır. Ancak yerel çevre unsurlarının eğitim ve öğretim sürecinde kullanılmasına yönelik yapılan çalışmalar (Akcan, 2016; Kızılcıoğlu ve Önal 2008; İşeri-Gökmen, 2008; Kazancı, 2010; Selanik-Ay, 2010; Ünal, 2008) sınırlı da olsa mevcuttur. Öte yandan yurtiçi ve yurtdışında yerel coğrafya öğretimi kapsamına giren konularda ise birçok çalışma yapılmıştır. Bunları, arazi çalışmaları ile gezi gözlem yöntemini ele alan çalışmalar (Alkış, 2008; Aytaç, 2014; Ballı, 2009; Çalışkan 2015; Erdem, 2007; Farmer, Knapp ve Benton 2007; Garipağaoğlu, 2001; Mazman, 2007; Meydan, 2014; Özgen, 2011; Özkan 2009; Şahin ve Özey 2012; Yıldırım, 2012; Yılmaz, 1997; Yılmaz ve Bilgi 2011); yakından uzağa ilkesini konu alan çalışmalar (Kayalı, 2008); deneyimsel öğrenme yaklaşımını ele alan çalışmalar (Evin-Gencil, 2006; Healey ve Jenkins, 2000; Jose, Patrick ve Moseley, 2017); çevre/çevre tabanlı eğitimi konu edinen çalışmalar (Akcan, 2010; Ardoin, Bowers, Roth ve Holthuis, 2018; Arslan, 2011; Bartosh, 2009; Fogel, 1998; Glenn, 2000; Gökler, 2012; lared, Oliveira ve Reid, 2017; Ottoa ve Pensini, 2017; Özdemir, 2010; Sarıbaş, Doğanca-Küçük ve Ertepinar, 2017; Sever ve Samancı, 2002); doğa eğitimi üzerine yapılan çalışmalar (Birinci, 2013; Bogner, 1998; Meydan, 2014; Sütgibi ve Ozaner, 2006; Yardımcı, 2009); yer tabanlı/temelli öğrenme yaklaşımını ele alan çalışmalar (Chin, 2001; Evans ve Kılınc, 2013; Fly, 2010; Knapp, 2000; Köşker, 2012; Köşker ve Karabağ, 2012; Linnemanstons ve Jordan, 2017; Mentiş-Taş ve Özkaral, 2015; Simith ve Sobel, 2010; Sobel, 2012; Woodhouse ve PEEC, 2008); okul dışı eğitim üzerine odaklanan çalışmalar (Akkuş ve Meydan, 2013; Ayas ve Taştan, 2015; Binbaşıoğlu, 2000; Braun ve Dierkes, 2017; Pickering, 2017; Rickinson, Dillon, Teamey, Morris, Choi, Sanders ve Benefield, 2004; Şimşek ve Kaymakçı, 2015; Taşoğlu, 2010) ve sınıf dışı eğitimi üzerine yapılan çalışmalar (Altın ve Atçı, 2014; Altın ve Demirtaş, 2014; Çengelci, 2013; Çepni ve Aydın, 2015; Malkoç, 2014; Okur-Berberoğlu ve Uygun, 2013; Özür, 2010; Waite, 2017) şeklinde sıralayabiliriz. Sıralanan bu çalışmalar yerel coğrafya öğretiminin yöntem, teknik, ilke ve yaklaşımlarından yalnızca birisini oluşturması ve genel perspektifi, yani yerel coğrafya öğretimini, tam olarak yansıtmaması nedeniyle ayrı olarak kategorilendirilmiştir.

Bu çalışmanın amacı yurtiçi ve yurtdışı alanyazın ışığında yerel coğrafya, yerel coğrafya öğretimi ve ilgili kavramları açıklayarak, yerel coğrafya öğretimini çeşitli boyutlarıyla ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda çalışmada öncelikle yerel-yerellik ve yerel coğrafya kavramları açıklanacak ardından ise yerel coğrafya öğretimi ele alınacaktır.

### **Yerel ve Yerellik**

Yerel çevrenin önemi daha öncelerinde çeşitli eğitimci ve düşünürlerin çalışma ve söylemlerinde dile getirilse de uluslararası düzeyde öneminin farkına varılması, 1972’de Birleşmiş Milletler İnsan Çevresi Konferansı’nın (United Nations Conference on the Human Environment) danışmanı olan Rene Dubos



tarafından ifade edilen "küresel düşün, yerel hareket et" (think globally- act locally!) deyişine dayanmaktadır (Eblen ve Eblen, 1994, akt. İşeri-Gökmen, 2008: 19). O günden günümüze dünyamızın küreselleşme süreci teknolojinin de etkisiyle giderek hızlanmaktadır. Bu hız insanoğlunu dünyanın bir ucundan başka bir ucundaki herhangi bir mekâna veya olaya götürebiliyorken, aynı zamanda yanı başımızı olan çevremizi, yöremizi, bölgemizi ve ülkemizi gözden kaçırmamıza da neden olabilmektedir. Bu bağlamda küreselleşmenin günümüz dünyasına getirdiği çeşitli avantajlardan yararlanmak gerekirken öte yandan da sahip olduğumuz yerel özellikleri bu süreçte göz ardı etmemek gerekmektedir. Küreselleşen dünyada herhangi bir toplumun diğerlerinden ayırt edilmesini sağlayan temel etken sahip olduğu yerelliklerdir. Her platformda sahip olduğumuz bu yerellikleri işe koşmamız ve fırsata dönüştürmemiz gerekmektedir. Bunun için öncelikle yerel, küresel ve yerellik kavramlarının ne anlam ifade ettiğini açıklamak gerekir.

*Yerel* kavramına yönelik her bireyin farklı tanımlamalar getirebileceğini ve bu tanımlamalarda yerelin sınırlarının nereden başlayıp nereye kadar uzandığı sorunsalı üzerine oldukça farklı görüşlerin olabileceği aşikârdır. Bu nedenle görelî bir kavram olan yerelin kesin sınırlarını çizmek oldukça güçtür. Bu durumu *İlhan Tekeli* şu şekilde açıklamıştır:

“Yerel anlamını hem bir karşıtlıktan hem de bir görelilikten almaktadır. Dünyanın günümüzde yaşadığı dönüşüm hakkında geliştirilen söylemlerde yerel terimi iki karşıtlık içinde kullanılmaktadır. Yereli ya ‘küresel x yerel’ ya da ‘ulusal x yerel’ karşıtlığı içinde yani bir kavram çiftinin bir yanı olarak tanımlıyoruz. Ancak bu kavram çiftleri, içinde bir göreliliği de barındırıyor. Yerelin karşıtı küresel olabildiği gibi ulusal da olabiliyor, oysa ulusal küreselin karşıtı olan bir yerel olarak da görebiliriz. Yani ulusal, yerel konumunda olduğu gibi, yerelin karşıtı konumunda da bulunabilmektedir. Her iki kullanıma da bakıldığında her yerel, kendisinin de bir parçası olduğu bir bütünün karşıtı olarak tanımlanmıştır. Bütünün ne olduğu değiştikçe yerelin de ne olduğu değişmektedir. Yani yerel görelidir” (Tekeli 2009: 166-167).

“Ayrıca yerelin göreliliğini zamanın içine de yerleştirebiliriz. Toplumların gelişme düzeyine göre farklı farklı yereller olacaktır. Sanayi öncesi bir toplumun yereliyle, sanayi toplumunun yereli ve bilgi toplumunun yereli çok farklıdır. Her toplum biçimi kendi yerelini oluşturacaktır. Günümüzde çoğu kez yerelin yok olduğunu söyleyenlerin kastettikleri olguları, sanayi toplumunun yerelinden bilgi toplumunun yereline geçişin göstergeleri olarak yorumlamak doğru olur. Bu çözümlenmemizin sonucu olarak, yerelin ancak karşıtlık ve görelîlik içinde kavranabileceğini söyleyebiliriz” (Tekeli, 2002: 7).

Tekeli'nin işaret ettiği karşıtlık ve görelîlik yerel coğrafyanın da sınırlarının tam olarak belirlenememesine sebep olmaktadır. Ancak daha sonra da ifade edileceği gibi bu durum yerel coğrafya öğretimi için geçerli değildir. Çünkü yerel coğrafya öğretimi ile kastedilen şey ulusal ölçekte bir çevre değil, bizzat bireyin içinde yaşadığı yakın çevredir.

The Free Dictionary (2015) sözlüğü yerel kavramını “Özel bir yerin ayırt edici özellikleriyle ilgili / Geniş bir bölgeden ziyade sınırlı, bir şehir veya kasaba ile ilgili” şeklindeki tanımlarla açıklamıştır. Tekeli'ye (2009: 167) göre ise yerel dediğimizde ulus altı bir mekân olarak yerelden söz edilmekte ancak bunun aynı zamanda küreselin yereli olarak da düşünülebileceğini söylemektedir. Bu nedenle daha önce belirtilen *küresel x yerel* karşıtlığı çerçevesinde yerelin daha iyi anlaşılabilmesi için *küresel* kavramının da açıklanmasına ihtiyaç vardır. Türk Dil Kurumu (2015) bu kavramı “Dünya ölçüsünde geniş bir bakış açısıyla benimsenen, global” şeklinde tanımlamıştır. Business Dictionary (2015) ise küreseli, “Özel bir bölge veya ülkeden ziyade tüm dünya ile ilişkilidir” şeklinde tanımlanmıştır. Yerel ve Küresel kavramları birbirlerinin

açıklamalarında kullanılan ve yine birbirlerine destek olan iki kavramdır. Herhangi biri olmadan diğerini açıklamak oldukça güçtür. Yerel ile küreselin ilişkisini Tekeli (2001: 186) şu şekilde açıklamıştır:

“Biz her yerelliği doğrudan biliyoruz. Biz yerel içinde yaşıyoruz. Onu somut olarak birinci elden biliyoruz. Oysa biz bir alanda evrensel olandan söz ettiğimizde, onu böyle somut olarak doğrudan bilemiyoruz. O birçok somut üzerinden kurulmuş olan soyut bir bilgidir. Yerelin bilgisini kavramamız için, onun özgün yanını bilebilmemiz için tek başına somutun bilgisi yetmiyor, onu daha büyük bir bağlama yerleştirmemiz gerekiyor; o da evrenselin soyut bilgisini gerektiriyor. Bu nedenle yerelin somut bilgisinden yola çıkarak, soyut olana tırmanıyor ve ondan yaralanarak yerelin özgün özelliğini tanımlıyoruz”.

Görüldüğü üzere yerel ve küresel birbirleriyle ilişkili iç içe kavramlardır, genellikle birini tanımlarken diğerini kıyas almak durumunda kalınmaktadır. Liu ve Zeng (2011: 725) küreselleşme ve yerelleşme arasındaki ilişkiyi, “Küreselleşme, bugünün dünyasında gelişimin temel eğilimi ve arka planıdır, küresel bir yerelleştirme sürecidir. Açıkça biliyoruz ki dünya yerel olmadan tek başına var olamaz” diye ifade etmişlerdir.

“Öte yandan, dünyanın bütün ithal edici kültür ortamlarında bir alt söylem olarak bazen söylenmeyen fakat unutulmayan bir ulusçu bileşen vardır. Ulusçuluk kendi tarihine ve kökenine dönerek kendini tanımlama tutkusudur. Ancak bu noktada hatırlanması gereken her toplumun kendi içinde coğrafyaya, mekâna ve sosyal ortamlara bağlı olarak farklılaşacağıdır. İşte “yerel” kavramı burada ortaya çıkar. Yerel, mekân ile sosyalin ilişkisinin bir ifadesidir. Mekân kavramı yerelin kavramsallaştırılması için temel hazırlar. Sosyal olguların anlaşılmasında mekânsal farklılıkların, bir başka deyişle sosyalin mekânda farklılaşmasının önemi büyüktür. Dolayısıyla yerel ve yerellik mekânla sosyal arasındaki ilişkinin çözümlenmesiyle tanımlanabilir” (Kuban, 1996 ve WALD Yayın Birimi, 1997, akt. Madran ve Önal, 2000: 173).

Tekeli’ye (2001) göre yerel, “yaşamımıza iki bakımdan çerçeve oluşturmaktadır. Bunlardan birincisi yaşamımız için fiziki bir çevre işlevi görmesidir. Yaşadığımız yer doğal özellikleriyle, içinde yer alan yapılarla yaşam çevremizi oluşturur. Her gün uyandığımızda bu fiziki nesnelere nerede olduğunu biliriz. Yaşamımıza yön verirler, anlam katarlar. İkincisi ise bu çevrede oluşan topluluktur (komünite). Bu topluluk içinde yaşayanlara aşinalığımız, ortak yaşam deneyimlerimiz bulunur, yüz yüze ilişkiler kurarız, bu çevrede kurduğumuz ilişkiler yaşamımızı anlamlı kılar” (s. 186-187).

Pınarcıoğlu (1994: 107-108) yerellik araştırmasının genel bir bakış ve politikanın içinde anlam kazanacağını belirterek yerelliği sınırlı bir bakış ve politika tarzı olarak tanımlamıştır. Güneşin Aydemir’in bir sempozyumda yaptığı konuşmasında ise yerelliği şu şekilde ifade etmiştir:

“Genelde bütün yerellik tanımlarının içerisinde ortak bir özellik var, o da ‘kendine özgü olmak’. Kendine özgülük, hepsinde ortak bir nokta olarak ortaya çıkıyor. Kendine özgülük kavramına baktığımız zaman da iki tane özellik, iki temel koşulla karşılaşıyoruz. Bunlardan bir tanesi coğrafyaya bağlı olması. Coğrafyaya bağlı olduğu için de nispeten diğer ulusal, küresel, evrensel dediğimiz kavramlardan daha sınırlı, küçük tanımlanabilir bir bölge söz konusu. İkincisi de zamana bağlı, bir zaman süreci içerisinde gelişmiş olması. Bu iki koşul bir arada yerine gelmediği zaman yerellik oluşabilmiş gibi gelmiyor bana. Yerelliğin zaman ve coğrafi boyutundan sonra bir başka özellik daha görüyoruz; gerçekten ‘yakın ilişkiler’ görüyoruz. Hem doğal döngülerden hem de insan toplumundan söz ettiğimizde, birbirleriyle olan ilişkilerde herkesin birbirini tanıdığı bir

ölçek söz konusu. Dolayısıyla bilginin, kendilerine özgü ürettikleri bilginin, geleneksel bilginin iletişimi çok kolay ve nesiller boyu da iletilebiliyor” (Aydemir, 2002: 39-40).

Aydemir’in ifadesinde öne çıkan noktalar yerelliğin temel birleşenlerinin ‘kendine özgü olmak’, ‘zaman ve coğrafi boyut’ ile ‘yakın ilişkiler’ olduğu görülmektedir.

Tekeli (2001: 187), yerelin kapsamının bireyin günlük yaşam çapı tarafından belirlendiğini, bu çapın da insanın hareket edebilme ve bilebilme kapasitesiyle sınırlı olduğunu ifade etmektedir. Yaşamımıza böyle bir çerçeve çizen bir yerelde yaşamının yaşamımıza ne kattığını ise Tekeli (2001: 187), “Biz yerel içinde sosyalleşiyoruz. Yaşamımıza bu komünitede kurduğumuz ilişkiler anlam veriyor. Yaşadığımızı böyle anlıyoruz. İnsancıl değerlerin soyuttan çıkarak somutlaşması burada oluyor. İnsan hakları burada yaşama geçiyor. Bireyle çevresi bütünleşiyor. Bu öyle bir bütünleşme ki kimliğimizin bir parçası halini alıyor” şeklinde açıklamıştır. Kimliğimizi etkileyebilen böyle bir yerelin eğitim ve öğretim sürecinde etkin kullanılmasıyla bir takım eğitimsel yararlar elde edilebilir. Bunun için öğretimde yerellik işe koşulmalıdır. Öğretimde yerellik ise, yerel özelliklerin kaynak olarak pedagojik amaçlar için kullanılıp, yakından uzağa, somuttan soyuta, bilinenden bilinmeyene, güncellik ve yansıtıcı inceleme ilkeleri doğrultusunda öğretimin zenginleştirilmesi olarak tanımlanabilir (Akcan, 2016: 9).

Eğitim-öğretim faaliyetlerimizin sonuçlarının çoğu, bir şekilde küresel düzeye dayanmakta veya dayandırılmaya çalışılmaktadır. Örneğin, “iyi insan”, “küresel eğitim” “dünya vatandaşlığı”, “ortak miras”, “ortak kültür” ve “insan hakları” vs. gibi daha birçok eğitim kavramı, değeri veya kazanımı evrensel boyutları esas almaktadır. Eğitim alanında küreseli hedefleyen bilimlerden birisi de Coğrafya’dır. Çünkü coğrafya eğitiminde ele alınan konu, içinde yaşadığımız Dünya’dır, onu her açıdan tanımak ve korumak tüm insanlığın ortak çabasıdır. Bu nedenle eğitimin her alanında küreseli anlamak için yerel coğrafyayı da anlamının bir gereklilik olduğunu söyleyebiliriz.

### **Yerel Coğrafya**

Her ne kadar sistematik bir şekilde olmasa da eğitim-öğretim faaliyetlerinde yerel çevreden faydalanmanın geçmişi insanlık tarihi kadar eskidir. Ancak yaptıkları çalışmalar ile eğitim ve öğretim sürecinde sistematik olarak yerel kaynaklardan yararlanmanın önemine dikkat çeken Comenius, Rousseau, Pestalozzi, Locke, Froebel ve Dewey gibi (Okur-Berberoğlu ve Uygun, 2013: 35) düşünürler bulunmaktadır. Eğitim - öğretim sürecinde yakın çevrede bulunan yerel kaynaklar ifade edildiğinde bunun içerisine tarih, arkeoloji, sanat, ekonomi, siyaset, fen, matematik gibi birçok disiplinden çeşitli unsurlar girecektir. Ancak bunlar içerisinden öne çıkan, önemli derecede yakın çevre unsurlarını içinde barındıran disiplinlerden birisi de coğrafyadır. Coğrafya, inceleme alanı gereği sınıf dışındaki gerçek dünyaya; gözleme ve uygulamaya dönük bir bilimdir (Tuna, 2013: 220). “Coğrafya, doğal ortam, mekân ve insan çalışmalarını, dünyayı fizikî ve beşerî boyutta bir araya getirip bütünleştiren bir disiplindir. Hızla artan teknolojik gelişmeler, özellikle bilgi-iletişim alanlarında yaşanan hızlı değişim, yerel, bölgesel, ulusal ve küresel etkileşimleri artırmıştır. Bu anlamda, ‘zaman-mekân yakınlaşması’ yaşanmaktadır” (Akşit, 2007: 3-4). Yerel, bölgesel, ulusal ve küresel arasındaki bu etkileşimlerin doğru anlaşılabilmesi için etkili bir coğrafya eğitimi gereklidir.

Akşit’e (2007: 3-5) göre coğrafya eğitimi, doğal ve beşerî dünya hakkındaki problemleri farklı bakış açılarıyla incelemeyi ve farklı ölçekler kullanarak cevap bulmayı, dünyayı baştanbaşa genel ve yerel olarak anlamayı, haritaları anlamayı, araştırmacı anlayışı ve sınıf içinde ve dışında yaşadığı alandan küresel ölçeğe coğrafi bilgileri derleme, betimleme, yorumlama ve problem çözme becerilerini kazandırır ve

ayrıca yaşadıkları yer ile daha uzaktaki yerleri anlama ve araştırma fırsatları sunmaktadır. Bu anlamda coğrafya eğitiminin önemli bir parçasının yerel coğrafya öğretimini oluşturduğu ifade edilebilir.

Yerel Coğrafya ile ilgili alanyazında çeşitli tartışmalar vardır. Bu tartışmalar daha çok yerel kavramının tam olarak hangi alanı kapsadığı üzerine yoğunlaşmaktadır. Ancak yerel coğrafyayı da etkileyen bir diğer tartışma konusu ise coğrafya biliminin sınıflandırılmasıdır. Coğrafyanın kapsadığı alanın çok geniş olmasından dolayı coğrafya bölümlerinin ve alt dallarının herkes tarafından kabul edilebileceği bir tasnifini yapmak oldukça güçtür. Genel itibarıyla coğrafya *Genel* ve *Yerel* (Bölgesel/Ülkeler) olmak üzere iki ana sınıflandırılmaya tabi tutulur. Bazı araştırmacılar (Kolukisa, 2002; Ünlü, 2014), Genel ve Yerel ayrımını birer bölüm olarak ele almakta, kimi araştırmacılar (Baydil, 2003) ise bu iki ayrımı temel almayarak doğrudan beşeri ve fiziki coğrafya olarak bir sınıflandırmaya gitmektedirler. Bu duruma örnek ve gerekçe olarak Baydil (2003: 22), “Her ne kadar bazı kaynaklar, coğrafyayı genel ve yerel olmak üzere iki bölüme ayırırlarsa da bu doğru değildir. Bunlar, coğrafyanın bölümleri değil, coğrafi konulara bakış açısı, coğrafi konuları inceleme yöntemidir. Çünkü fiziki ve beşeri coğrafyanın konuları, ya genel ya da yerel coğrafya yöntemiyle ele alınarak incelenir” demektedir. Bu ifadenin aksine Kolukisa (2002: 361) ise “Genel olarak ülkemizdeki bazı yazarlar, coğrafyayı sadece beşeri ve fiziki olmak üzere iki ana bölüme ayırmışlardır. Bunlar Genel Coğrafya ve Yerel Coğrafya ayrımına karşıdırlar. Bu anlayışa göre yazılmış olan kitapların genellikle karışık oldukları ve içindeki bilgilerin sık sık gereksiz yere tekrar edildikleri dikkat çekmektedir.” eleştirisinde bulunmuştur. Kızılcıoğlu (2006: 12) ise çalışmasında “genel/yerel coğrafya yaklaşımı” ifadesini kullanmıştır. Bu çalışmada genel ve yerel coğrafya ayrımı bir inceleme alanı ve yaklaşımı olarak ele alınacaktır.

Coğrafya'nın sınıflandırılmasında ortaya çıkan tartışmalar nedeniyle Yerel Coğrafya kimi kaynaklarda Bölgesel Coğrafya, Mevzii Coğrafya ve Ülkeler Coğrafyası olarak da adlandırılması nedeniyle çalışmada yerel coğrafyayı açıklarken bu kavramlar üzerinden de hareket edilebileceğini ifade etmekte fayda vardır. Ele alınan bu terimler zaman zaman Yerel Coğrafya yerine kullanılacaktır.

Coğrafyanın kendi içindeki gelişimi ve sosyal teoriden gelen destek 1980'lerin *Yeni Coğrafya* anlayışını ortaya koymuştur. Bu anlayışla yeni coğrafya argümanı Pınarcıoğlu'na göre şöyledir:

“Mekânsal yapılar toplumsal ilişkiler tarafından belirlense de, onu yaratan ilişkilere indirgenemez; toplumsal ilişkilerin oluşumu da mekâna bağlı bir süreçtir. Bu bakışla vurgulanan, toplumsal süreçlerin kendi mekânsal formunu ve mekânsal ilişkisini oluşturması ve bu oluşan form ve ilişkilerin toplumsal süreçlerde nedensel olmayan bir etki yaratması idi. Bu etki, ulusal sınırlar, günlük yaşamın getirdiği sınırlar ya da hapisane duvarları gibi belli bir mekânsal sabitliğin ve bu sabitliğe bağlı olarak oluşan uzaklık, ayırma, süreklilik gibi mekânsal boyutların toplumsal süreçlerde ortaya çıkardığı alansal farklılaşma idi. Artık genel bir mekân değil, farklılaşmış mekânlar/yerler ya da başka bir deyişle yerlerin biricikliği idi söz konusu olan. Yerlerin biricikliği (uniqueness of place), yerlerin birbirinden farklılığı, yerlerin benzersizliği anlamındadır” (Pınarcıoğlu, 1994: 90-94).

Her yer kendine özgü birtakım özelliklere sahiptir. Bu özellikler o yeri diğer yerlerden ayırt edilmesini sağlamaktadır. Sınırları belli her bölge taşıdığı özellikler bakımından biriciktir. Bölgenin biricikliğini savını destekler nitelikte bir açıklama yapan Cresswell (2009): “Bölgeyi analizlerinin merkezine alan Paul Vidal de la Blache ve takipçileri, bölgelerin kendilerine özgü yaşam tarzlarını anlamaya çalışmıştır. Bütünlük ilişkisine dayanan bu analizler, fiziki çevre ile kültürel yaşam arasında sıkı bir ilişki kurmaya dayanıyordu. Bu yaklaşıma göre, bölgeler arasındaki yaşam tarzı farkının temelinde ise doğal çevre ve kültürel formların inşa edici rolleri vardı. Doğal çevre ve kültürel formlar bir araya gelerek, bölgeye özgün özellikler

kazandırıyor ve onu diğer bölgelerden farklı ve benzersiz kılıyordu” (Akt. Kaya, 2014: 322-323) diyerek bölgenin benzersizliğini ifade etmiştir.

Yeni coğrafya anlayışıyla birlikte dünyanın genel tasvirinden yavaş yavaş vazgeçilmiş ve daha derinlemesine bilgiler elde etmek ve dünyamızı her ayrıntısına kadar inceleyebilmek için Yerel Coğrafya çalışmalarına ihtiyaç duyulmuştur. Güner’e (2011: 26) göre yerel coğrafya, yeryüzündeki kıta, ülke veya bölge gibi sınırları belli bir alanın fiziki, beşeri ve ekonomik coğrafya özelliklerinin incelenmesi olarak tanımlanmıştır. Bu tanım yerel coğrafyanın çok geniş alanları kapsayabileceğini ifade etmektedir. Ancak Briault (1953) ise yerel coğrafyayı “coğrafyanın fiziksel ve beşeri yönlerinin bireysel özelliklerinin ve ayrıntılarının incelenebileceği küçük bir alan çalışması” olarak tanımlamıştır. Benzer şekilde Kolukisa (2002: 363) da yerel coğrafyayı “sınırları belirli bir alanda genel coğrafya bilgilerinin uygulanması” olarak ifade etmiştir. Bu bağlamda Xu (2005) da yerel coğrafyanın amacını, yerel alanda doğa ve insan çevresi üzerine hedeflemiştir. Yerel Coğrafya, yerel alanda farklı coğrafi unsurları ve bu unsurların insan ile ilişkilerini açıklar.

Daha önce belirtildiği üzere yerel coğrafya, *Bölgesel Coğrafya* olarak da bilinmektedir. Ayrıca, eskiden mevzii coğrafya, ülke coğrafyası ve ülkeler coğrafyası terimleri bölgesel coğrafya karşılığı olarak da kullanıldığı bilinmektedir. Bu terimleri ifade ettikleri gerçek anlamlarıyla ele alacak olursak: “Arapçadan dilimize geçmiş olan mevzii sözcüğü, ‘genel olmayan, bir yere özgü olan, sınırlandırılmış alan’; mevzii coğrafya ise, ‘yeryüzünün bir kısmına ait coğrafya’ anlamına gelmektedir. Ülke ise, ‘genel anlamıyla yeryüzünün bütünü veya bir kısmını’; ‘bir devletin yönetimi altındaki toprakların bütünü’ ifade etmektedir. Buna göre ülke coğrafyası, ‘yeryüzünün bütünü veya kısımlarını inceleyen coğrafya’; ülkeler coğrafyası ise, ‘siyasi nitelik taşıyan devlet sınırlarıyla kuşatılmış ülkeleri inceleyen coğrafya’ anlamındadır” (Özçağlar, 2006: 185). Özçağlar, mevzii coğrafya, ülke coğrafyası ve ülkeler coğrafyası terimlerini Bölgesel Coğrafya’nın tam olarak karşılayarak kavram kargaşasına son verdiğini belirtmektedir. Bu ifadeyi destekler nitelikte olan Doğanay ve Doğanay (2014: 174-175) bu durumu şöyle açıklamıştır:

“Bölgesel Coğrafya, bazı kaynaklarda, Ülkeler Coğrafyası=Mevzii Coğrafya da denilmektedir. Ancak bu adlandırma, bölgesel coğrafya teriminin anlamını karşılamaz. Çünkü tek tek ülkeleri incelemek çabası içinde olan ülkeler coğrafyasında geneline göre bölge, siyasal sınırlarla sınırlandırılmış bir ülkedir. Bu tür sınırların sınırlandığı bölge türü, bir devlet egemenlik hakları bölgesi olmakla birlikte coğrafi bölge olmayabilir. Gerçekten de, ülke büyüklüğüne göre sayısı değişmekle birlikte, bir devlet egemenliği hakları bölgesinde, birçok coğrafi bölge bulunabilir. Örneğin, Monaco ya da Andorra gibi çok küçük yüzölçümlü ülkelerde coğrafi bölge ayırmak, kuşkusuz zordur. Buna karşılık, örneğin Türkiye, yedi coğrafi bölge ve 21 coğrafi bölümden oluşur. ABD, Kanada, Rusya Federasyonu gibi yüzölçümü çok büyük ülkelerde ve de anakaralar dâhilinde, çok sayıda coğrafi bölge ayırt etmek gerekir” (Doğanay ve Doğanay, 2014: 174-175).

Yukarıdaki açıklamada bölgesel coğrafyanın kapsamının özellikle de ülkeler coğrafyasının kapsamından daha geniş olduğu dile getirilmiştir. Ünlü (2014: 29) ise bölgesel coğrafyayı incelediği alanlar bakımından Bölgeler Coğrafyası, Ülkeler Coğrafyası, Kıtalar Coğrafyası şeklinde alt bölümlere ayrılabilirliğini belirtmiştir.

Amerikan Coğrafya Eğitimi Ulusal Konseyi (*National Council of Geography Education*) 1994 yılında hazırladığı coğrafya eğitimi standartlarında coğrafya eğitiminde beş temel bileşen olduğunu ve coğrafya derslerinin bu bileşenler çerçevesinde sürdürülmesi gerektiğini ileri sürmüştür. Bu beş bileşen; konum, yer, insan-çevre etkileşimi, hareket ve bölgedir (Koç ve Aksoy, 2012: 320). Tümertekin’e (1994) göre

geleneksel olarak coğrafya çalışmalarının temelini oluşturan kavram bölgedir. Bölgesel coğrafyanın araştırmalarında esas olacak bölge kavramı ve çeşitleri üzerine şimdiye kadar o kadar tanım ve tasnifler yapılmıştır ki, bazı durumlarda çok büyük karışıklıklara sebebiyet vermiş ve vermeye de devam etmektedir. Hatta bu konuda Tümertekin, “Coğrafyada bölge tartışması hiç bitmeyecek gibi görünmektedir; ama şimdiki tartışmalar bölgenin varlığı üzerinde değil, nasıl ele alınacağı ve sınırları üzerinedir” ifadesini kullanmıştır (Akt. Gümüşçü, Şenkul ve Yılmaz, 2014: 221). Bu bağlamda coğrafya alanyazınında yerel coğrafya yerine eşleştirilebilecek en yakın kavram bölgesel coğrafyadır. Ancak Tümertekin’in de belirttiği gibi bölgesel coğrafyanın da sınırlarının tartışmalı olması, yerel coğrafyanın da sınırlarının tartışmalı olduğu düşüncesini anımsatmaktadır. Bu bağlamda Şekil 1’de Herod’a ait ölçek metaforlarından hareketle hem yerelin hem de bölgeselin, ulusalın alt basamağında yer alması nedeniyle bölgesel ve yerel coğrafya kavramları nispeten yakın anlamlı olarak ele alınabilir.

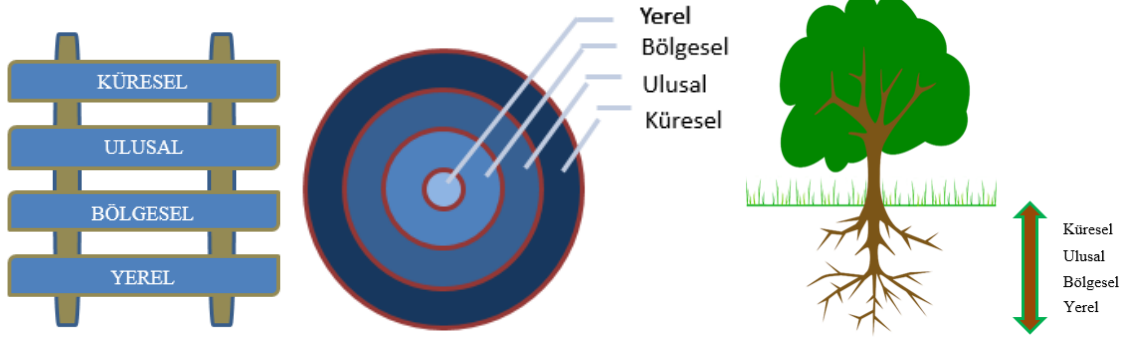
Dünya, doğal ve beşeri özellikleri bakımından birbirinden farklı alanlardan meydana gelmiştir. Bir alanın başka bir alandan ayrılabilmesi için kendine has bazı özelliklere sahip olması gerekir bu özellikler bölge kavramını ifade eder. Bölge; yer şekilleri, iklim, bitki örtüsü gibi doğal özellikler ile beşeri ve ekonomik özellikler bakımından ortak bir paydanın ifadesidir (Komisyon; 2014: 160). Gümüşçü’ye (2013: 315) göre, yeryüzünün doğal, beşeri veya ekonomik özelliklerinden birine göre sınırlandırılmış kısmına verilen ad olarak da tanımlanan bölge, bugün coğrafyacıların üzerinde çok fazla tartıştığı kavramlardan biridir. Sözlük tanımında ise bölge, daha çok yaygın bir şekilde dünya üzerinde belirsiz bir alanı veya sahayı adlandırmak için kullanılır (Gregory; Johnston; Pratt; Watts; Whatmore, 2009: 630). Diğer bir tanımda ise bölge, farklılaşmış yeryüzünün bir takım kriterler ya da belirli karakteristik özellikleri tarafından bütünleştirilen bir alanı olarak tanımlanmıştır (Witherick, Ross ve Small, 2001: 221). Türk Dil Kurumu (TDK, 2015) ise bölge kavramını, “Sınırları idari, ekonomik birliğe, toprak, iklim ve bitki özelliklerinin benzerliğine veya üzerinde yaşayan insanların aynı soydan gelmiş olmalarına göre belirlenen toprak parçası, mıntıka” şeklinde tanımlamıştır.

“Bölge, belirlenmiş bir ölçüte göre karakterize edilen bir alandır. Örneğin siyasi ölçüt, şehirleri ve devletleri tanımlarken fiziki ölçüt iklim ve bitki örtüsü kuşaklarını, sosyo-ekonomik ölçüt ‘gelişmiş’ ve ‘az gelişmiş’ ülkeleri tanımlar. Bölgeler zaman ve mekân içinde dinamik olan alanlardır. Bölgeler, çevre üzerinde çalışmak ve geliştirmek için yönetilebilir olan ünitelerdir. Coğrafyacılar bölgeleri, yerel ve ulusaldan, kıtasal ve küresele kadar değişen farklı ölçeklerde tanımlarlar” (Artvinli ve Kaya, 2010: 103).

Özetle bölge ile ilgili olarak aşağıdaki ifadeye yer verilebilir:

“Bölge, seçilen bazı kıstaslar açısından belirlenen alan olarak ya da ‘mekânsal özellikler açısından bir alanı sınıflama ve sınıflandırma’ şeklinde tanımlanabilir. Sınıflandırılan ve sınırlandırılan alanlar benzer ve farklılıkların ortaya konulmasında ve mekânın daha kolay anlaşılmasında yardımcı olur. Bu bağlamda tarihte zaman nasıl ki farklı dönemlere ayrılarak incelenebiliyorsa, coğrafyada da mekân bölgelere ayrılarak incelenebilir. Örneğin, yönetim bölgelerini belirlemede ülke veya bazı örgütler/ organizasyonlar, jeopolitik bölgelerin belirlenmesinde güç unsurları, iklim bölgelerini belirlemede sıcaklık ve yağış kıstasları, bitki bölgelerini belirlemede bitki tür ve özellikleri, sosyo-ekonomik bölgelerin belirlenmesinde ‘gelişmişlik’ ve ‘az gelişmişlik’ kıstasları kullanılabilir. Bu bağlamda coğrafyacılar bölgeleri yerelden küresele çok çeşitli ölçeklerle tanımlayıp analizlerine temel olarak alırlar” (Öztürk, 2007: 26-27).

Küresel ve yerel arasındaki ilişkiyi betimlemek için coğrafyada çeşitli metaforlar kullanılmaktadır. Herod’un (2003: 238-241) geliştirdiği ölçek metaforlarından bazıları Şekil 1’de verilmiştir.



Şekil 1. Sırasıyla Merdiven, Eşmerkezli Daireler ve Ağaç Kökleri Ölçeği Metaforu (Herod: 2003)

Metaforlarda görüldüğü üzere her ölçek birbirleriyle yakından ilişkilidir. Merdiven metaforunda, çeşitli ölçekler merdivenin basamakları gibi kabul edilir ve bunlar arasında sıkı bir ilerleme vardır. Eş merkezli daireler ise bir dizi şeklinde sunulmuştur. Burada genelden özele, özelden genele doğru bir ilerleme görülmekte, her bir daire kendinden öncekini kapsayacak şekilde ele alınmaktadır. Küresel ve yerel arasındaki ilişkiyi göstermek adına geliştirilen bir diğer metafor da Ağaç Kökleri Ölçeği'dir. Bu metaforunda görüldüğü üzere daha genel bilgiler için ağaç köklerinin yüzeye daha yakın yerlerini ele almak yeterlidir ancak daha derinlemesine bilgilere ulaşmak isteniyorsa eğer toprağın daha derinlerindeki kök uçlarına doğru ilerlemek gerekmektedir.

Görüldüğü üzere coğrafyada yerel ve küresel kavramları bir ölçek yani bir inceleme alanı olarak kullanılmaktadır. Bu ölçekler bölge kavramını sınıflandırmada ve yerelin daha iyi anlaşılmasında etkili olmaktadır. Bu ölçeklere bakarak *yerel kavramı*, bölgesel, ulusal ve küresel kavramlarının yereli; *bölgesel kavramı*, ulusal ve küresel kavramlarının yereli; *ulusal kavramı* ise küresel kavramının yereli durumundadır. Bu açıdan *yerel kavramı*, kendisinin bir üst basamağında yer alan ölçeğe göre şekillenmektedir. Örneğin, bir ilçe kendi çapında başka bir kavramın (ilin) yereli iken, ilçenin yereli ise genelden özele doğru sırasıyla belde, mahalle, mezra ve çiftlik olarak ifade edilebilir. Dolayısıyla küresel ve yerel olarak adlandırdığımız bu ölçekler bize bölge teriminin sınırlarını çizmede yardımcı olmaktadır.

*Ardel (1973) bölgesel coğrafyayı, genel coğrafya prensiplerinin bütünü yahut bir kısmının dar bir sahaya uygulanması şeklinde tanımlamıştır. Tanoğlu (1964) ise, yeryüzü olayları aralarındaki kozal bağlantılar dâhilinde yeryüzünün tamamında inceleniyorsa genel coğrafyanın, yeryüzünün bir kısmında inceleniyorsa mevzii coğrafyanın konusunu teşkil ederler demiştir. Aynı şekilde Elibüyük'te (1995), yeryüzünde herhangi bir alanın (gerek coğrafi, gerek doğal, gerekse idari) bölgesel coğrafya yönünden araştırılması veya seçilen o alanda coğrafyanın bütün konularının belli bir plan dâhilinde araştırılması veya aynı sahanın coğrafyanın bir konusu yönünden araştırılması olarak tanımlamış, yani bölgesel coğrafya (Mevzii, Ülkeler veya Yerel), genel olarak monografik bir çalışma özelliği taşır demektedir (Akt. Yiğit, 1998: 3).*

Arı'ya (2008) göre "Yeryüzü ve onun üzerindeki insan faaliyetleri hakkındaki bilgiler çoğalıp, yeryüzü şekillerinin ve insan faaliyetlerinin belli kalıplar içerdiği anlaşılınca, ortaya çıkan karmaşık durumu daha rahat anlamak için coğrafyacılar yeryüzünü daha küçük parçalara bölmeye çalışmışlardır. Nasıl ki tarihçiler tarihi daha iyi anlamak ve öğretebilmek için devirlere ayırıyorlarsa, coğrafyacılar da bölgelere ayırır. Özellikle son zamanlarda insan faaliyetlerinin çok çeşitlenmesi, bölgeler üzerinde önemli değişiklikler yapması ve bazı siyasi kararlar (Avrupa Birliği'nin kuruluşu ve genişleme süreci gibi) bölgesel coğrafyanın halen yaşamakta olduğunu göstermektedir" (s. 15).

Tümertekin ve Özgüç'e (2010: 43) göre, fiziki ve beşeri çeşitli elemanları birlikte ele alan ya da bunları birbirleriyle yoğuran yaklaşıma bölgesel coğrafya denilmektedir. Arınç'a (2013: 15) göre bölgesel coğrafya, coğrafi kültür tarafından üretilmiş sistematik bilgileri, kendine has bir metodolojiyi izleyerek, sınırlandırılmış bir mekân ünitesine belli dozajlarda uygulayan ve derli-toplu sonuçlar elde eden, coğrafyanın alt disiplinlerinden biridir. En nihayetinde bölgesel coğrafya kısaca, belirlenen bir bölge içerisinde fiziki ve beşeri coğrafya konuları üzerinde araştırma yapmak demektir (Gümüşçü, 2013: 313).

Yeryüzünün bütününde veya çeşitli kısımlarında coğrafyanın bir/birkaç ya da tüm konularını, sentezci bir yaklaşımla araştırıp inceleyen bölgesel coğrafyanın, coğrafya bilimi içinde çok özel bir yeri bulunmaktadır (Özçağlar, 2006: 185). "Bölgesel coğrafyada, fiziki ve beşeri çeşitli elemanlar birlikte ele alınır, daha doğrusu bunlar birbirleriyle yoğrulur. J. Hart 'The highest form of the geographer's art' (1982) başlıklı makalesinde bölgenin 'coğrafyanın sanatını icra edebileceği en yüksek yer' olduğunu ileri sürer. Sistematik coğrafya, bölgelerin anlaşılmasını kolaylaştırmak için teoriler üretir ve bölgesel coğrafya da bu teorilerin denendiği yerleri oluşturur" (Akt. Gümüşçü, Şenkul ve Yılmaz, 2014: 221-222).

Bölgesel coğrafyayı coğrafyanın resmileştirilmiş ayırımından doğan üçüncü parça olarak gören Lacoste (2004: 75) göre coğrafyanın 'birliğini' sürdürmekle görevlendirilen bölgesel coğrafya, jeoloğun, iklimbilimcinin, subilimcinin, botanikçinin, demografin, etnoloğun, ekonomistin ve sosyoloğun söylemlerinden çıkarılmış olan, dünyasal alanın şu veya bu kısmı hakkında çeşitli öğeleri toplamakta olduğunu belirtmiştir. Johnston'a (1983: 47) göre Bölgesel coğrafyanın amacı, basit bir şekilde kendini oluşturan parçaların incelenmesiyle karmaşık bir bütünün daha iyi anlaşılmasıdır.

Görüldüğü üzere Yerel Coğrafya yerine en sık kullanılan kavram bölgesel coğrafyadır. Ancak her iki kavram da kapsamı bakımından tartışma konusudur ve hangi kavramın alanyazınında diğerlerini de kapsayacak bir şekilde "çatı kavram" olarak kullanılacağı ise henüz üzerinde hemfikir olunamamış bir görüş olarak karşımızda durmaktadır. Bu nedenle yerel coğrafyayı üzerinde birtakım saptamalar gerçekleştirmeye ve çeşitli tartışmalar oluşturmaya müsait bir kavram olarak ortaya koyabiliriz.

### **Yerel Coğrafya Öğretimi**

İnsanlar genellikle coğrafyayı devletlerin başkentlerinin, yeryüzü şekillerinin ve okyanusların adlarının ezberlendiği bir ders olarak düşünürler (Mohan, Mohan ve Uttal, 2015: 63). McCune'e (1948: 290) bir öğrencinin coğrafyayı "cehennem ve ondan öte yerlerin incelenmesi" olarak tanımladığını ifade etmiş ve coğrafyanın günlük yaşamda eğitimin bir parçası olması için öğretmenlerin yerel alanlardan ziyade uzak alanların bir incelemesi olarak görülen bu yanlış coğrafya kanısıyla mücadele etmeleri gerektiğini söylemiştir. Bunun içinde, öğrenmenin sadece okul sıralarında değil evde, aile içinde, mahallede, akran grupları gibi sosyal çevremizde olabileceği gibi fiziki çevrede örneğin ev-okul yolunda, şehrin caddelerinde, mahalle sınırlarında, müzede, üzerinden geçtiğimiz tarihi bir köprüde, su içtiğimiz çeşme başında, alışveriş için gittiğimiz taş hanlarda vb. fiziki/tarihi mekânlarda da devam eden bir süreç olduğunu unutmamak gerekir (Örten, 2008: 1-2). "Öğrenci eğer kırsal alanda yaşıyorsa, kazandırılacak hedef davranışlarda öncelik ve ağırlık kırsal ortamda karşılaştığı ve karşılaşıcağı sorunları ve onların çözümlerini içermelidir. Eğer kentsel bir ortamda yaşıyorsa, bu kez de kentle ilgili sorunlara ağırlık ve öncelik verilmelidir. Eğitimin temel ilkelerinden biri de yakın çevre ve zamandan uzağa gitmektir. Çocuğun çevresi denince akla ilk önce içinde doğup büyüdüğü ev, evinin bulunduğu yer ile kendinin yürüyerek veya herhangi bir araçla gidebileceği yerlerde algıladığı nesnelere, olaylar ve buralarda etkileşim içine girdiği insanlar akla gelir" (Sönmez, 1999 ve Akdeniz, 1994, akt. Kazancı, 2010: 38). Eğer bireyin eğitim aracılığıyla ülkemizin ve dünyamızın coğrafyasını bilmesi ve üzerinde yorum yapmasını isteniyorsa, öncelikle içinde bulunduğu yerden yani köy, kasaba, belde, ilçe, il, bölüm, bölge, ülke ve kıta gibi özelden



genele doğru bir öğrenme gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Bu bağlamda özelden genele doğru gerçekleştirilecek öğretim ekseninin ilk basamağı olan yerel çevrenin özellikle iyi anlaşılması önem arz etmektedir.

Geertz'e (2007: 15) göre dünyada yeterince genel ilke bulunmaktadır. "Toplumsal olguları açıklamak için yerel bilginin de kullanılması gereklidir. Geertz'in vermiş olduğu 'insanlar önlerinde dümdüz uzanıyormuşçasına otobanı görebilirler ancak otoban her zaman açık olmayabilir olsa bile yan yolları da bilmenin, zaman zaman yan yollardan da gitmenin gerekli olabileceği' örneği yerel bilginin de genel ilkeler kadar önemli olduğunu ortaya koymaktadır" (Akt. Kazancı 2010: 31). Akcan'a (2016: 30-31) göre küreselleşmenin getirdiği problemlerle baş edebilmek, değerlerimizi koruyabilmek adına yerel özelliklerin korunması, aktarılması ve yaşatılması için eğitim ve öğretim sürecinde konuların çocuğun yakın çevresiyle ilişkilendirmesi ve yerel niteliklerin kaynak olarak kullanılması gerekmektedir. Çünkü Aksoy'un (2003) da belirttiği gibi öğrenci içinde yaşadığı doğal çevre sayesinde bir takım ihtiyaçlarını karşılamaktadır ve bulunduğu ortam ile çok yakın bir ilişki içindedir. Bu nedenle, sürekli iletişim içinde bulunduğu ortam, olgu ve olayları daha kolay algılama ve öğrenme eğilimindedir (Aksoy, 2003, akt. Kazancı, 2010: 38). Varma (2005: 83) normal koşullar altında sadece bir alanın çocuklar tarafından ayrıntılı bir şekilde incelenebileceğini, bu alanın ise her şeye yakın olan yerel alan/çevre olduğunu söylemiş ve yerel alanın dünyanın diğer parçalarını incelemek için bir temel oluşturduğunu belirtmiştir.

Akınoğlu'na (2005: 93) göre coğrafya eğitimi, "ilk önce insanları tanımak, sonra mekân olarak da en küçüğünden en büyüğüne kadar tüm mekân birimlerini tanımak, bunlar arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Bu süreçte öğrenciler öncelikle kendi çevresini coğrafi açıdan öğrenmeli, sonra ulaşılabilecek kendi çevresine benzer coğrafi özellikleri, daha sonra ise tüm dünyayı öğrenmelidir". Bu bağlamda coğrafyanın bir parçası olan yerel coğrafya, yeryüzünün sınırlandırılmış bir alanının coğrafi olarak herhangi bir açıdan veya her yönden incelenmesini içeren bir coğrafya yaklaşımıdır. Yerel coğrafya öğretimi ise, özelden coğrafya öğretiminin genelde ise eğitim – öğretim sürecinin bir parçası olarak, bireyin yakın çevresinden başlayarak temelde bulunduğu çevreyi ve bölgeyi anlamasına yardımcı olan bir öğretim yaklaşımıdır. Yerel coğrafyanın ülke ve kıta gibi büyük kara parçalarını kapsıyor olması yerel coğrafya öğretiminin de bunun gibi büyük alanları kapsadığı anlamına gelmemektedir. Çünkü pedagojik açıdan öğrencilerin tanınmasını istediğimiz alan, mikro bir alandan (evimizin bahçesi gibi) başlayarak daha çok gününbirlik bir inceleme gezisi yapabileceğimiz bir sahaya kadar ele alınabilir. Öte yandan yerel coğrafya öğretiminin öncelikle ulaşılabilecek en yakın çevreden başlaması, ülke ve kıta gibi içinde bulunduğumuz veya bulunmadığımız diğer büyük kara parçalarını ve en nihayetinde yerküremizi tanımayla ve anlamlandırmaya yardımcı olacaktır.

Yerel coğrafya, dünya üzerindeki yerlerin göreceli durumlarını öğretmektedir (Mathews 1839: 5). Yerel coğrafya öğretimi sınırları belirli bir alanın onu diğer alanlardan ayıran özelliklerinin bireylere eğitim yoluyla aktarılmasını ve bireylerin içinde yer aldığı çevrenin fiziki, beşeri ve ekonomik etmenlerini öğrenmesini, bireylerin öğrendiklerinden hareketle bilgilerini genellemesini, farklı bağıntılar kurarak çıkarımlarda bulunmasını ve öğrendiklerini gündelik yaşamlarında kullanmasını amaçlamaktadır. Wang (2005) yerel coğrafya eğitiminin amacını kısaca öğrencilerin evlerinin coğrafi çevresini anlamak olarak ifade etmiştir. Xin'e (2007) ise yerel coğrafya eğitimi, "öğrencilerin okul çevresini bilmesine, ders kitabındaki bilgiyi kullanmasına, pratik kabiliyetini geliştirmesine, sürdürülebilir kalkınma fikrini oluşturmasına, ülke ve memleket sevgisini harekete geçirerek geliştirmesine yardımcı olmak" şeklinde ifade etmiştir. Benzer şekilde Huang ve Pan (2014: 110) da yerel coğrafya pedagojisinin öğrencilerin pratik ve inovasyon yetenekleri için avantajlı olduğunu, yine öğrencileri vatan sevgisi ile eğitmek ve sürdürülebilir kalkınma kavramını yerleştirmek için yerel coğrafya pedagojisinin yararlı olduğunu belirtmiştir. Varma (2005: 84) da çevresini keşfeden ve gözlemleyen öğrencilerin semti/ilçesi için gerçek

bir sevgi geliştireceğini ifade etmektedir. Mei-Xue'e (2004: IV) göre ise yerel coğrafya öğretimi ile öğrenciler sadece kendi memleketlerini bilmekle kalmaz aynı zamanda çeşitli yeteneklerini de etkili bir şekilde geliştirebilirler.

“Coğrafya eğitimi insanlara, içinde bulunduğu yerin özelliklerini daha sonra dünyayı öğretmelidir. Bunun için coğrafyayı hayatın içerisinde örneklerle anlatmak gerekir. Ya da zaten hayatın içerisinde olan unsurları ön plana çıkarmak gerekir” (Akınoğlu, 2005: 80). Bunun için de “örnekler, olgu ve olaylar öğrencinin içinde yaşadığı ortamdaki örneklerdir; çünkü bu tür bir seçim öğrenmeyi kolaylaştırabilir. Kalıcılığı ve öğrendiğinin ne işe yaradığını öğrencinin anında görmesini sağlayabilir. Ayrıca çocuklar bu yaşlarda olayları ve olguları bir bütün olarak gördüğünden; bu durum olay ve olgular arasındaki temel ilişkileri de kolayca görüp anlamalarına yardım edebilir” (Kazancı, 2010: 38-39). Yerel coğrafya öğretiminde de ilkökul, ortaokul, ortaöğretim ve yükseköğretim düzeyindeki öğrencilere öncelikle okulun bulunduğu yerleşim birimi ve yakın çevresindeki coğrafi faktörleri incelemek gerekir. Örneğin, en basit şekilde, Kayseri'nin merkez ve ilçelerinde yer alan herhangi bir kademedeki okulda, coğrafya derslerinde veya ilgili derslerin coğrafya konularında yeryüzü şekilleri ile dağlar ve dağ oluşumlarından –orojenik/sıra dağlar, kırık/fay dağları ve volkanik dağlar- (özellikle de volkanik dağlar konusunda) bahsederken Erciyes Dağı ve Ali Dağı'ndan muhakkak bahsetmek gerekir. Bu dağlar görüş mesafesinde ise okul bahçesine çıkılarak gösterilmesi veya buralara bir inceleme gezisinde bulunulması öğrencilerin yakın çevresinde yer alan doğal oluşumlu bir coğrafi faktörü ilk elden yerinde görme ve öğrenme deneyimine sahip olmasını sağlayacaktır. Catling (2015: 33-35) okul öncesi eğitimden ortaokula kadar yerel çevresel araştırmaların, örneğin, okul çevresi ve yerel alanla ilgili çeşitli incelemelerin önemli olduğunu belirtmiştir. Örten (2008: 26) ise her okulun çevresinde öğretmenin işine yarayacak birtakım kaynakların bulunduğunu, önemli olanın öğretmenlerin yerel coğrafya ile ilgili alanların farkına varabilmesi olduğunu ifade etmiştir.

“İnsanların yaşadıkları dünyayı iyi tanımaları gerektiği, insanın; yaşadığı yerin nerede olduğunu, etrafında kimlerin yaşadığını, suların nereye aktığını, yağmurun nasıl yağdığını, dünyanın durmaksızın döndüğünü, mevsimlerin nasıl oluştuğunu bilmesi gerekir. Bu olayların insanlara öğretilmesi coğrafya öğretimidir. Coğrafya gerçekten de hayatla en iç içe olan bilim dalıdır. Bundan dolayı coğrafya eğitimi görselliğin ağırlıkta olduğu; sadece teorik bilginin değil, uygulanarak verilen bilgilerin hâkim olduğu bir anlayış içerisinde işlenmesi gerekir (Akınoğlu, 2005: 85).

Catling'e (2015: 32) göre coğrafya, çocukların kendi hayatlarında ve yerel - küresel düzeyde toplumdaki diğer insanlar ile olan ilişkilerinde sorumlu bir şekilde hareket etmeye başlaması için çok önemlidir. Bu şekilde çocuklar dünya ve çevresi hakkında kendi öğrenmeleriyle ilgili çeşitli bağlantılar gerçekleştireceklerini ifade eder.

Coğrafya öğretiminin etkili bir şekilde uygulanabilmesi için de yerel coğrafya öğretim etkinlikleri önemli katkılar sağlayacaktır. Varma'ya (2005: 84) göre öğretmen, yerel coğrafyayı öğretirken iki amaca sahip olmalıdır:

1. Belde halkının yaşamları üzerindeki yer ve mekânın etkisini vurgulamak;
2. Yakın ve uzak komşular ile yapılan temasların etkisini göstererek yerli halkın gelişimine örnek vermektir.

Savard'a (1976: 220-221) göre “Maalesef pek açık bir gerçektir ki, öğrencilerin çoğunluğu, doğduğu ilin, bucağın tarihi ve coğrafyası ile ilgili bilgilerden tamamen habersizdir. Bununla beraber, hepsinin doğdukları memleketin özel fizyonomisini, kaynaklarını, haklarının örf ve adetlerini, geleneklerini,

*hikâyelerini, o memleketin geçmişte oynadığı rolü, atasözlerini, efsanelerini, yetiştirdiği ünlü insanları iyi tanımasında büyük fayda vardır. İnsan memleketini sevmek için ne kadar çok sebep bulursa, ona daha çok bağlanır ve orada kendisini adeta geçmiş nesillerle mütesanit hisseder; doğup büyüdüğümüz memleketin sevgisi, vatan sevgisinin en sağlam temelidir".* Birey yaşadığı çevreyi ne kadar iyi tanırorsa o yer ile o kadar kuvvetli bir bağ oluşturur. Bu bağ, bireyin bulunduğu çevreyi korumasına ve geliştirmesine dönük samimi çalışmalar yapmasını sağlayacaktır. Bulduğu yerel coğrafyayı tanıyan ve seven kişiler, memleket ve vatan sevgisini kazanarak ülkesini nihayetinde ise küresel bir vatandaş olarak içinde bulunduğu gezegeni sevip, koruyup ve gelişimine katkı sağlayan aktif bireyler olacaklardır. Coğrafya eğitiminde yerel düzeyde etkinliklere ağırlık verilmesinin bireylere sağlayacağı başlıca yararlar ise Kızılçaoğlu ve Önal'a (2008) göre şunlardır:

- Öğrenciler yakın çevresini daha iyi tanıma fırsatı bulacaklardır.
- Yakın çevresini coğrafi açıdan iyi tanıyan bireyler, yerel ortamdaki problemlerin çözümüne daha nitelikli katkıda bulunabilirler.
- Yakın çevresine ilişkin çeşitli konularda karar verirken doğru kararlar alabilirler.
- Yerel çevreye önem verecek tarzda yürütülen coğrafya derslerini alan öğrenciler, bu dersin yaşamı boyunca işine yarayacağı kanısında hem fikir olurlar.
- Öğrenciler coğrafya dersinden edindikleri beceriler ile gelecekteki yaşamlarında yerel çevrelerinde kendi refahlarını artıracak uygulamalara yönelirler. Örneğin, ellerindeki sermayeyi bilinçli bir şekilde değerlendirebileceği bir mesleği seçmede coğrafi becerilerini kullanabilirler (s. 98).
- Yerel çevre hakkında öğrendiklerini, bölgesel, ulusal ve küreseli anlamlandırmada kullanabilirler.
- Başta yerel çevresi olmak üzere ülkesinin ve küresel bir vatandaş olarak insanlığın gelişimine katkıda bulunabilirler.
- Gerek memleketi gerek ülkesi için gerçek bir vatanseverlik değerini benimseyebilirler.

Ayrıca, öğretimde yerel çevredeki sınıf dışı kaynakların kullanılması öğretim sürecini zenginleştirir, ders konuları ile günlük yaşam arasında ilişki kurulmasını kolaylaştırır, vatandaşlık becerilerinin kazanımına katkılar sağlar, öğrencilerin ilk elden bilgi edinmelerine olanak sağlayarak deneyim kazandırır, öğrencilerin derse karşı olan ilgilerinin artmasına katkıda bulunur (Selanik-Ay, 2010: 15).

“Yerel ortama ilişkin konularda coğrafi becerilere sahip bireyler refahı için önemli kararlar (ev kiralama ve satın almada, yol güzergâhı belirlemede, alışverişte vb.) alacağı zaman bu becerilerini kullanırlar. Bu önemli kararlarda isabetli bir seçim yapmada coğrafi bilgiyi öğrencinin nasıl toplayıp, organize edeceğini bilmesi gerekir. Öğrencilerin şahsi günlük kararlarında ve içerisinde bulunulan yerel topluma ilişkin kararlarda, doğal yaşam ortamı ve toplumsal konular hakkında sistematik olarak düşünmeleri gerekmektedir. Bu da ancak bu konuda alacağı coğrafya eğitiminin içerdiği coğrafi becerilerin yerel çevreye uyumlu olması ile gerçekleştirilebilir. Coğrafya eğitiminde yerel ortama ilişkin aktivitelere önem verilmesi; insan ile çevre arasındaki ilişkiler ağını öğrencilerin görüp anlamasına imkân tanıyacaktır” (Kızılçaoğlu ve Önal, 2008: 98).

Yerel coğrafya öğretimi, sosyal sorumluluk sahibi öğrenciler yetiştirmek için, onların yerel hissiyatını, yenilikçi ruhlarını geliştirir ve öğrencilerin bilgi, yetenek, karakter ve duygusal gelişimini tümüyle desteklemektedir (Yunlong, Tarihsiz).

Sonuç olarak yerel coğrafya öğretimi, bireylere içinde bulunduğu coğrafya hakkında bilgi veren ve onu çeşitli açılardan incelemesine olanak sağlayan ve öğrencilere somut örnekler ile somut yaşantılar sağlayan bir öğretim yaklaşımıdır. Yerel coğrafya öğretimiyle kalıcı öğrenmeler edinen öğrencilerin

coğrafyaya ilgisi artar, yaşadığı coğrafyayı tanır, ülkesi ve dünyası ile ilgili coğrafi konuları daha kolay kavrar, memleket sevgisi ön plana çıkar, bulunduğu çevreye ilişkin problemlere çözümler üretebilir.

Yerel Coğrafya Öğretimi ülkemizde akademik anlamda daha önce ifade edilmemiş bir kavramdır. Ancak yerel coğrafya öğretiminin içerdiği bazı öğretim ilke, yöntem, teknik ve yaklaşımların alanyazında yaygın şekilde kullanıldığı söylenebilir. Bunlarla ilgili yapılan araştırmalar bu çalışmanın giriş kısmında verilmiştir. Yerel coğrafya öğretimi içerisine dâhil edilebilecek bazı öğretim ilkeleri Yakından Uzağa, Somuttan Soyuta, Aktivite/Etkinlik, Güncellik/Yaşanırılık, Açıklık; bazı öğretim yöntem ve teknikleri Arazi Çalışmaları, Gezi-Gözlem, Aktif Öğrenme; son olarak bu kapsamda ele alınabilecek bazı öğretim yaklaşımları ise Sınıf Dışı/Okul Dışı Eğitim, Yer Tabanlı/Temelli Öğrenme, Çevresel Eğitim/Çevre Eğitimi ve Deneyimsel Öğrenme olarak ifade edilebilir. Yerel coğrafya öğretimi, adı geçen öğretim ilke, yaklaşım, yöntem ve tekniklerini tek bir çatı altında birleştirebilecek bir öğretim yaklaşımı olarak ele alınabilir. Bu yaklaşım başta Coğrafya olmak üzere, içerdiği çeşitli unsurlardan hareketle (okul dışı, yakından uzağa, deneyimsel öğrenme vb.) Tarih ve Sosyal Bilgiler gibi diğer derslerin öğretiminde de yararlanılması gerekmektedir. Bu açıdan eğitim-öğretim sürecinde ele alınması gereken önemli bir yaklaşımdır.

### TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Alanyazın incelemeleri sonucunda yerel coğrafyaya ilişkin gerek yurtiçi gerekse de yurtdışı alanyazında sınırlı sayıda çalışmanın yer aldığı belirlenmiştir. Ancak yurtiçi alanyazındaki sınırlı sayıdaki çalışmalar da yerel coğrafya öğretimini başlı başına ele alan çalışmalar değildir. Ancak yerel coğrafya öğretiminin içeriğine (yer tabanlı eğitim, çevre eğitimi, doğa eğitimi, deneyimsel öğrenme, okul dışı/sınıf dışı öğrenme, arazi çalışmaları vb.) yönelik ise çok sayıda çalışma/araştırma bulunmaktadır. Yurtdışı alanyazında ise yerel coğrafya öğretimi adıyla çalışmalar sınırlı iken, içeriğine ilişkin çalışmalar ise oldukça fazladır. Hem yurtiçi hem de yurtdışı alanyazında yapılan bu araştırmalardan bazılarında çalışmanın giriş bölümünde yer verilmiştir. Alanyazın incelendiğinde yerel coğrafya öğretimi ile ilgili çalışmalarının oldukça eskiye dayandığını Mei-Xue (2004) çalışmasında, yerel coğrafya öğretiminin her zaman coğrafya öğretiminin bir parçası olduğunu; yerel coğrafyanın öneminin yurtdışında Çin'den çok daha öncesinde bilindiğini ve her bir ülkenin coğrafya dersinde yerel coğrafya öğretimi ile ilişkilendirdiğini; aslında, Çin'de coğrafya öğretiminin yerel coğrafya öğretimi ile başladığını ifade etmiştir. Benzer şekilde Li (2008) de çalışmasında yerel coğrafya öğretiminin geçmişten bugüne ortaokul coğrafya öğretiminde her zaman önemli bir unsur olduğunu belirtmiştir.

Yine alanyazında yerel coğrafyanın özelde coğrafya öğretiminin genelde ise eğitim-öğretim sürecinin önemli bir parçası olduğuna vurgu yapılmıştır. Jing (2011) de Tana (2012) da yerel coğrafyanın ortaokul coğrafya öğretiminin önemli bir parçası olduğunu ve yeri doldurulamaz bir rol oynadığını ifade etmişlerdir. Catling (2015: 33-35) ise yerel-çevresel araştırma ve incelemelerin yalnızca ilk ve ortaokulda değil, okul öncesi eğitimden itibaren önemli bir unsur olduğunu belirtmiştir. Kızılçaoğlu ve Önal (2008) ise öğrencilerin kendi yaşam alanı ve yakın çevresini tanımalarının son derece önemli olduğunu bu sayede öğrencilerin yakın çevresindeki problemleri çözmede ve doğru karar almada başarılı olacaklarını, bu da ancak öğrencilerin alacağı coğrafya eğitiminin içerdiği coğrafi becerilerin ve etkinliklerin yerel çevreye uyumlu olması ile gerçekleştirilebileceğini ifade etmişlerdir. Öztürk ve Alkış (2009) ise yaptıkları çalışmada sınıf öğretmenliği programında öğrenim gören öğretmen adaylarının ilköğretimde coğrafya öğretiminin amacına yönelik algılamalarında zaten %43,8 ile yerel görüşün etkili olduğunu tespit etmişlerdir. Öztürk ve Alkış'ın çalışmasını destekler nitelikte olan bir başka çalışma ise Şeyihoğlu ve Geçit'in (2010) çalışmasıdır. Bu çalışmaya göre sınıf öğretmenlerinin "coğrafi çevre" denilince sınırlandırılmış bir alanı algıladıkları ortaya çıkmıştır. Araştırmacılar bu durumu, öğretmenlerin coğrafya denilince zihinlerinde yaşadıkları yerin, yakın çevrenin yani sınırlandırılmış bir alanın belirdiğini gösterdiğini, başka bir ifade ile

bu öğretmenlerin coğrafya bilimine olan bakış açısının yalnızca 'Yerel Coğrafya'dan ibaret olduğu yorumunu yapmışlardır.

Yurtdışında yerel coğrafya öğretimi konusunda yapılan doğrudan çalışmalar incelendiğinde eğitim ve öğretim süreçlerinde yerel coğrafya kaynaklarının kullanılması öğrencilere birçok yarar sağladığı belirtilmiştir. Bu çalışmalardan birini gerçekleştiren Cao (2006), yerel coğrafya öğretiminin öğrencilerin coğrafi uygulama yeteneklerini geliştirmeye, ülkesini ve memleketini seven bireyler yetiştirmeye hizmet ettiğini belirtmiştir. Wu (2007) ise çalışmasında yerel coğrafya ders kaynaklarıyla öğrencilerin coğrafya öğretimine karşı ilgisini uyandırdığından ve öğretim materyalleriyle bilgiyi anlamalarına yardımcı, öğrencileri memleket sevgisiyle yetiştirme ve çeşitli kabiliyetlerini geliştirmede yararlı olduğundan söz etmiştir. Alanyazında yerel coğrafya öğretiminin daha çok bireylerde vatanseverlik değerini ortaya çıkardığı belirlenmiştir. Benzer şekillerde Xin (2007), Yuan (2011), Tana (2012) ve Huang ve Pan (2014) da yapmış oldukları çalışmalarda yerel coğrafya öğretiminin öğrencilere birtakım yararların yanında bireyin vatan ve memleket sevgisini de ortaya çıkardığını belirtmişlerdir.

Akcan (2016) ise çalışmasında yerel coğrafya öğretiminden eğitim - öğretim süreçlerinde yararlanılmasının coğrafya ile ilgili konuların öğrenilmesini daha kalıcı ve anlamlı hale getireceğini belirtmiştir. Ayrıca Akcan çalışmasında öğretmen, öğrenciler ve yöre halkının eğitim ve öğretim sürecinde yerel öğelerden yararlanmanın öğrencilerin ilgisini çekeceği ve yakın çevresini daha iyi tanıyacağını düşündükleri sonucuna ulaşmıştır. Selanik-Ay (2010) ise çalışmasında yerel çevreye yapılacak alan gezilerinin öğrencilerin konuları günlük yaşamla bütünleştirmelerine ve sorun çözüme becerileri kazanmalarına katkı getirdiği sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Köşker (2012) de çalışmasında öğretmenler, yer temelli öğretimin öğrencilerin yaşadıkları yerdeki doğal ve kültürel kaynakların önemini öğrenmelerinde, yakın çevrelerdeki sorunların farkına varmalarında ve yer ile insan arasında ilişkiyi kavranmalarında yüksek düzeyde etkili olduğunu düşündükleri sonucuna ulaşmışlardır.

Tüm bunlar göstermektedir ki, yerel coğrafyanın sınırlarının tartışmaya açık olması (bölgesel coğrafya kavramının da) yerel coğrafya öğretiminin sınırlarının belirlenmesinde ve öğretiminde herhangi bir tartışmaya fırsat vermemektedir. Çünkü yerel coğrafya öğretimi, bireyin günübirlik yürümeyle veya bir araçla ulaşabileceği yakın çevresini ifade etmektedir. Sonuç olarak yerel coğrafya öğretimi coğrafya konularının öğretiminde doğrudan yararlanılabilecek bir yaklaşım olarak karşımızda durmaktadır. Ancak, yerel coğrafya öğretimi yalnızca coğrafya öğretiminde değil, birçok dersin konularının öğretiminde 'yakın çevre/yakından uzağa' öğretim ilkesi çerçevesinde yararlanılabilecek bir yaklaşımdır. Eğitim – öğretim sürecinde ise yerel coğrafyadan iki şekilde yararlanabilir. Bunlardan birincisi derslerde sınıf ortamına yerel çevre problemleri ile yerel kaynak kişiler ve materyaller getirilerek, yerel çevre odaklı etkinlikler/projeler yaptırılarak ve yerel çevreden örnekler verilerek; ikincisi ise konuların öğretiminde sınıf/okul dışı kaynakların bizzat yerinde incelenmesi olarak gerçekleştirilebilir.

Çalışma sonucunda ise şu öneriler getirilebilir: 2017 yılında ortaokul müfredatına 5, 6, 7. ve 8. haftada iki ders saati olarak "Şehrimiz ... Dersi Öğretim Programı" adlı bir seçmeli ders eklenmiştir. Bu dersin 2018-2019 eğitim-öğretim yılında verilmeye başlanması planlanmaktadır. "Şehrimiz ..." adlı bu ders ile ulaşılmak istenen hedeflerin tamamına yakını yerel coğrafya öğretiminin hedefleriyle örtüşmektedir. Bu nedenle "Şehrimiz ..." adlı seçmeli ders ortaokul öğrencilerinin seçimine bırakılmaksızın zorunlu hale getirilmeli veya ilgili derslerin öğretim programlarında yerel coğrafya öğretimi ile ilgili öğrenme alanlarına/ünitelere yer verilmelidir. Benzer şekilde ortaöğretim düzeyinde de "Şehrimiz ..." dersine benzer bir derse veya ilgili coğrafya derslerinin içeriklerinde yer verilmesi gerekmektedir. Ayrıca başta coğrafya öğretmenleri olmak üzere ilgili branşlardaki öğretmenlere de hizmet içi eğitimler, hizmet

öncesinde ise eğitim fakültesi programlarında yerel coğrafya öğretimi ile ilgili ders ve konulara yer verilmelidir.

### KAYNAKÇA

- Akcan, S. (2010). *Sosyal bilgiler öğretiminde okul dışı çevre eğitimi unsurları (Bilecik ili örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Akcan, F. (2016). *Sosyal bilgiler öğretiminde yerel öğelerin kullanımı: Beypazarı örneği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Akınoğlu, O. (2005). Coğrafya eğitiminin etkililiği ve sorunları. *Marmara Coğrafya Dergisi*, (12), 77-95.
- Akkuş, A. ve Meydan, A. (2013). Sosyal bilgiler öğretiminde tarihi ve coğrafi mekân uygulamalarının değerlendirilmesi. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(13), 14-30.
- Akşit, F. (2007). *Coğrafya öğretiminde aktif öğrenmenin akademik başarı ve tutum üzerine etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Akşit, F. ve Şahin, C. (2011). Coğrafya öğretiminde aktif öğrenmenin akademik başarı ve tutum üzerine etkisi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 1-26.
- Alkış, S. (2008). Coğrafya öğretiminde inceleme gezileri ve arazi çalışmaları, R. Özey ve A. Demirci (Ed.). *Coğrafya öğretiminde yöntem ve yaklaşımlar*. İstanbul: Aktif Yayınevi.
- Altın, B.N. ve Atçı, A.Ş. (2014). Sosyal bilgiler dersinde sınıf dışı eğitim etkinlikleri (İnternet tabanlı uygulamalar), M. Safran (Ed.). Sosyal bilgiler öğretimi. Ankara: Pegem Akademi.
- Altın, B.N. ve Demirtaş, S. (2014). Sosyal bilgiler dersinde sınıf dışı eğitim etkinlikleri, M. Safran (Ed.). *Sosyal bilgiler öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Ardoin, N.M., Bowers, A.W., Roth, N.W. ve Holthuis, N. (2018). Environmental education and K-12 student outcomes: A review and analysis of research, *The Journal of Environmental Education*, 49(1), 1-17, DOI: 10.1080/00958964.2017.1366155
- Arı, Y. (2008). Coğrafyayı neden çok boyutlu olarak tanımlama ve öğretmeye ihtiyaç vardır?, R. Özey ve A. Demirci (Ed.), *Coğrafya öğretiminde yöntem ve yaklaşımlar*. İstanbul: Aktif Yayınevi.
- Arınc, K. (2013). Coğrafi metodoloji açısından bölgesel coğrafya, bölge bilimi ve coğrafi bölgeler. *Türk Coğrafya Dergisi*, 60, 13-24.
- Arslan, S. (2011). *Çevre eğitiminin eleştirel düşünme ve çevresel tutum üzerine etkisi (Sakarya il örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Artvinli, E. ve Kaya, N. (2010). 1992 Uluslararası coğrafya eğitimi bildirgesi ve Türkiye'deki yansımaları. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 22, 93 -127.
- Atasoy, E. (2004). *Coğrafya bilimi ve coğrafya öğretimine giriş*. Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Ayas, C. ve Taştan, B. (2015). Okul dışı sosyal bilgiler öğretiminde coğrafi alanlar, A. Şimşek ve S. Kaymakçı (Ed.). *Okul dışı sosyal bilgiler öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Aydemir, G. (2002). Yerellik kavramı, *STK'lar, yerelleşme ve yerel yönetimler*. İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı Yayınları.
- Aytaç, A. (2014). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının eğitimlerinde gezi-gözlem metodunun yeri ve önemi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11-1(21), 55-69.
- Ballı, A. (2009). *9. Sınıf fiziki coğrafya konuları öğretiminde gezi gözlem yönteminin önemi (Bağcılar ilçesi örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Bartosh, O. (2009). *Learning through environmental education: Exploring the influences of environmental education programs on student learning and achievement* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). The University Of British Columbia, Canada.
- Baydil, E. (2003). *Eğitim fakülteleri, ilköğretim ve Türkçe öğretmenliği bölümleri için coğrafyaya giriş*. Ankara: Pegem Akademi.

- Binbaşıoğlu, C. (2000). Okulda ders dışı etkinlikler (Öğretmen kitapları dizisi). İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Birinci, O. (2013). *İlkokul 3. Sınıf hayat bilgisi dersine yönelik geliştirilen doğa eğitimi etkinliklerinin öğrencilerin doğa algılarına etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Rize.
- Biricik, A.S. (1999). Coğrafyanın özü ve önemi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 2, 5-6.
- Bogner, F.X. (1998). The influence of short-term outdoor ecology education on long-term variables of environmental perspective, *The Journal of Environmental Education*, 29(4), 17-29, DOI: 10.1080/00958969809599124
- Braun, T. ve Dierkes, P. (2017). Connecting students to nature – how intensity of nature experience and student age influence the success of outdoor education programs, *Environmental Education Research*, 23(7), 937-949, DOI: 10.1080/13504622.2016.1214866
- Briault, E.W.H. (1953). The Study of Local Geography as an Integral Part of The School Course, *Geography*, 38(1), 29-32, 30.04.2018 tarihinde [https://www.jstor.org/stable/40563349?seq=1#page\\_scan\\_tab\\_contents](https://www.jstor.org/stable/40563349?seq=1#page_scan_tab_contents) adresinden erişilmiştir.
- Business Dictionary. (2015). *Global*. 24.11.2015 tarihinde <http://www.businessdictionary.com/definition/global.html> adresinden erişilmiştir.
- Cao, D.C. (Vaiz). (2006). *On the teaching of local geography in middle school under the criterion of the new course* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). East China Normal University, China. 15.12.2015 tarihinde <http://search.proquest.com/docview/1026727978?accountid=15875#center> adresinden erişilmiştir.
- Catling, S. (2015). İlköğretimde coğrafya önemlidir!. (S. Şenyurt, Çev.), *Turkish Journal of Geography Education*, 1(1), 29-36.
- Chin, J. (2001). *All of a place: Connecting schools, youth and community*. A Project of the Bay Area School Reform Collaborative Funders Learning Community. 10.05.2015 tarihinde <http://www.fundee.org/facts/reports/> adresinden erişilmiştir.
- Çalışkan, O. (2015). *Coğrafya eğitimi ve arazi çalışmaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çengelci, T. (2013). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sınıf dışı öğrenmeye ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3), 1823-1841. DOI: m10.12738/estp.2013.3.1410
- Çepni, O. ve Aydın, F. (2015). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sınıf dışı okul ortamlarına ilişkin görüşleri, *The Journal of Academic Social Science Studies*, 39, 317-335.
- Doğanay, H. ve Doğanay, S. (2014). *Coğrafya'ya giriş*. Ankara: Pegem Akademi.
- Doğanay, H. ve Sever, R. (2013). *Genel ve fiziki coğrafya*. Ankara: Pegem Akademi.
- Erdem, M. (2007). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin gezi-gözlem tekniğine ilişkin görüşleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Evans, R.T. ve Kılınç, E. (2013). History of place-based education in the social studies field. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* (Sosyal Bilgiler Öğretimi Özel Sayısı), 6(14), 263-280.
- Evin-Gencil, İ. (2006). Öğrenme stilleri, deneysel öğrenme kuramına dayalı eğitim, tutum ve sosyal bilgiler program hedeflerine erişimi düzeyi (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Farmer, J., Knapp, D. ve Bento, G.M. (2007). An elementary school environmental education field trip: Long-term effects on ecological and environmental knowledge and attitude development. *The Journal of Environmental Education*, 38(3), 33-42, DOI: 10.3200/JOEE.38.3.33-42
- Feng, L. (2012). *Based on the local curriculum resources of geography case teaching research* (Unpublished Master Thesis). Zhejiang Normal University, China.
- Fogel, S. (1998). *Social studies: Joining the community through environment-based education*. Closing the Achievement Gap, Using the Environment as an Integrating Context for Learning, Prepared by

- Gerald A. Lieberman and Linda L. Hoody. 07.12.2015 tarihinde <http://www.seer.org/pages/execsum.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Garipağaoğlu, N. (2001). Gezi-gözlem metodunun coğrafya eğitimi ve öğretimindeki yeri. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 3(2), 13-30.
- Geertz, C. (2007). *Yerel bilgi*. Ankara: Dost Kitapevi
- Gersmehl, P. (2008). *Teaching geography*. New York: The Guilford Press.
- Glenn, J.L. (2000). Environment-based education: Creating high performance, The National Environmental Education & Training Foundation, Washington D.C., 10.12.2015 tarihinde <http://eric.ed.gov/?q=Glenn%2c+Joanne+Lozar&id=ED451033> adresinden erişilmiştir.
- Gökler, F. (2012). *Doğal ortamda yürütülen çevre eğitiminin, ortaöğretim 9. Sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına etkisi: Ovacık örneği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Gregory, D; Johnston, R; Pratt, G; Watts, M.J. ve Whatmore, S. (2009). *The dictionary of human geography*. United Kingdom: Wiley-Blackwell Publishing.
- Gümüşçü, O. (2013). *Coğrafyaya davet*. İstanbul: Yeditepe Yayınları.
- Gümüşçü, O., Şenkul, Ç. ve Yılmaz, H.H. (2014). *Temelleri gelişimi ve yapısıyla tarihi coğrafya*. İstanbul: Yeditepe Yayınları.
- Güner, İ. (2011). Coğrafyanın gelişimi, H. Yazıcı ve K.M. Koca (Ed.). *Genel coğrafya*. Ankara: Pegem Akademi.
- Güngördü, E. (2006). *Coğrafya öğretim yöntemleri ve çağdaş öğretim yaklaşımları*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Hartshorne, R. (1939). *The nature of geography*. USA: The Science Press Printing Company.
- Healey, M. ve Jenkins, A. (2000). Kolb's experiential learning theory and its application in geography in higher education. *Journal of Geography*, 99(5), 185-195, DOI: 10.1080/00221340008978967
- Herod, A. (2003). Scale: the local and the global, S. L. Hollaway, S. P. Rice ve G. Valentine (Ed.). *Key concepts in geography*. London: Sage Publications.
- Hoffernan, M. (2003). Histories of geography, S. L. Hollaway, S. P. Rice ve G. Valentine (Ed.). *Key concepts in geography*. London: Sage Publications.
- Huang, Y. ve Pan, A. (2014). The local geography education in Guangzhou High School. *Education Research Frontier*, 4(4), 110-116.
- Iared, V.G., Oliveira, H.T. ve Reid, A. (2017). Aesthetic experiences in the Cerrado (Brazilian savanna): contributions to environmental education practice and research. *Environmental Education Research*, 23(9), 1273-1290, DOI: 10.1080/13504622.2017.1312290
- İşeri-Gökmen, S. (2008). *Effects of problem based learning on students' environmental attitude through local vs. Non local environmental problems* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Middle East Technical University. Ankara.
- Jing, H. (2011). *A study on development of local geography textbooks for junior high school in yanbian area* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Yanbian University, China. 14.12.2015 tarihinde <http://www.dissertationtopic.net/doc/199405> adresinden erişilmiştir.
- Jose, S., Patrick, P.G. ve Moseley C. (2017). Experiential learning theory: the importance of outdoor classrooms in environmental Education. *International Journal of Science Education*, 7(3), 269-284, DOI: 10.1080/21548455.2016.1272144
- Juan, Z.S. (2012). *Construction of local geography teaching materials based on the new curriculum standards* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Shandong Normal University, China. 15.12.2015 tarihinde <http://www.dissertationtopic.net/doc/1957744> adresinden erişilmiştir.
- Kaya, İ. (2014). Coğrafi düşüncede mekân, *Coğrafyacılar derneği uluslararası kongresi bildiriler kitabı*. Balıkesir: Coğrafyacılar Derneği Yayınları.
- Kaya, K. (1942). *İlkokulda coğrafya öğretimi*. İstanbul: Maarif Matbaası.



- Kayalı, H. (2008). Sosyal bilgiler dersinde Marmara ve Ege bölgeleri konularının öğrenilmesi ve öğretilmesinde yakından uzağa ilkesi ve diğer faktörlerin etkisi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 18, 134-148.
- Kazancı, H. (2010). *Otantik öğrenme açısından yerel coğrafi bilgi (Artova örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi. Tokat.
- Kızılçaoğlu, A. (2006). Coğrafya dersi öğretim programı hakkında düşünceler. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(16), 1-19.
- Kızılçaoğlu, A. ve Önal, H. (2008). Beşeri sistemler öğrenme alanında yerel bakış açısının önemi ve etkinlik önerileri. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 18, 96-113.
- Koç, H. ve Aksoy, B. (2012). Coğrafya eğitiminde bölge kavramı. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 25, 319-339.
- Kolukısa, E.A. (2002). Lise coğrafya öğretim programı hazırlanırken dikkat edilmesi gerekli bazı hususlar. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(2), 159-168.
- Komiyon. (2014). *Ortaöğretim 9. sınıf coğrafya ders kitabı*. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları. 30.11.2015 tarihinde <http://www.meb.gov.tr/2014-2015-egitim-ogretim-yilinda-okutulacak-ilk-ve-orta-ogretim-ders-kitaplari/duyuru/7013> adresinden erişilmiştir.
- Köşker, N. (2012). *Coğrafya eğitiminde yer temelli öğretim yaklaşımına ilişkin öğretmen görüşleri* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Köşker, N. ve Karabağ, S. (2012). Coğrafya eğitiminde yer temelli öğretim yaklaşımına ilişkin öğretmen görüşleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 16(3), 123-137.
- Lacoste, Y. (2004). *Coğrafya savaşmak içindir*, (A. Ertan Çev.). İstanbul: Doruk Yayınları.
- Lambert, D. ve Balderstone, D. (2000). *Learning to teach geography in the secondary school*. London: Routledge Falmer
- Lei, Z. (2007). *Study local geography education in middle school by inquiring* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Northeast Normal University, China. 14.12.2015 tarihinde <http://www.dissertationtopic.net/doc/1320684> adresinden erişilmiştir.
- Li, S.M. (2008). *Relationship for the case of local geography and the geography classroom teaching* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Liaoning Normal University, China. 14.12.2015 tarihinde <http://www.topresearch.org/showinfo-109-539888-0.html> adresinden erişilmiştir.
- Li, Y. (2014). *The research on content system of local geography teaching under the new curriculum standard in Linyi city* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Shandong Normal University, China. 14.12.2015 tarihinde <http://www.dissertationtopic.net/doc/2203238> adresinden erişilmiştir.
- Linnemanstons, K.A. ve Jordan, C.M. (2017). Learning through place: Evaluation of a professional development program for understanding the impact of place-based education and teacher continuing education needs. *Journal of Sustainability Education*, 12, 1-25.
- Liu, Y. ve Zeng, J. (2011). The reform of local geographical education under the background of globalization in Chinese Universities, L. Zhang and C. Zhang (Eds.). *Engineering education and management*, (Results of the 2011 International Conference on Engineering Education and Management (ICEEM2011), II. Vol., Berlin: Springer-Verlag: Heidelberg. ISBN: 978-3-642-24819-1 (Print), 978-3-642-24820-7 (Online).
- Madran, B. ve Önal, Ş. (2000). *Yerellikten küreselliğe uzanan çizgide tarihin çokpaylaşımlı vitrinleri: Müzeler ve sunumları, müzecilikte yeni yaklaşımlar küreselleşme ve yerelleşme*. İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı Yayınları.
- Malkoç, S. (2014). *Sosyal bilgiler öğretiminde sınıf dışı okul ortamlarının kullanılma durumları* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Mathews, W.F. (1839). *Local geography of europa*. Kidderminster: Thomas Pennel. 01.12.2015 tarihinde [https://books.google.com.tr/books?id=DXYEAAAQAAJ&printsec=frontcover&hl=tr&source=gs\\_bse\\_summary\\_r&cad=0#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.tr/books?id=DXYEAAAQAAJ&printsec=frontcover&hl=tr&source=gs_bse_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false) adresinden erişilmiştir.

- Mazman, F. (2007). *Sosyal bilgiler eğitiminde gezi-gözlem metodunun uygulanmasına ilişkin bir araştırma (Tokat örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.
- McCune, S. (1948). Exercises for teaching local geography at the collage level. *The Journal of Geography*, 47. 24.01.2018 tarihinde <http://booksc.org/book/30014050/01232f> adresinden erişilmiştir.
- Mei-Xue, L. (2004). *Study local geographical teaching and application of its resources – take example for senior geography teaching in zaozhuang region* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Shandong Normal University. China. 23.12.2015 tarihinde <http://www.docin.com/p-822026787.html> adresinden erişilmiştir.
- Mentiş-Taş, A. ve Özkaral, T.C. (2015). Sosyal bilgiler 4-5. sınıf programı ve ders kitaplarının yer temelli eğitim yaklaşımına göre değerlendirilmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (XIV. USOS Özel Sayısı), 32-43.
- Meydan, A. (2014). Sosyal bilgiler öğretiminde gezi-gözlem ve doğa eğitimi, R. Turan, A.M. Sünbül ve H. Akdağ (Ed.). *Sosyal bilgiler öğretiminde yeni yaklaşımlar-I*. Ankara: Pegem Akademi.
- Meydan, A. (2015). Coğrafya nedir?, H. Yazıcı ve N. Koca (Ed.). *Genel coğrafya*. Ankara: Pegem Akademi.
- Mohan, L., Mohan, A. ve Uttal, D. (2015). *Harita ve mekânsal teknolojilerle düşünme ve öğrenme araştırmaları*, (M. Öztürk, Çev.). *Turkish Journal of Geography Education*, 1(2), 63-77.
- Okur-Berberoğlu, E. ve Uygun, S. (2013). Sınıf dışı eğitimin dünyadaki ve Türkiye'deki gelişiminin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 32-42.
- Ottoa, S. ve Pensini, P. (2017). Nature-based environmental education of children: Environmental knowledge and connectedness to nature, together, are related to ecological behaviour. *Global Environmental Change*, 47, 88–94.
- Özçağlar, A. (2006). *Coğrafyaya giriş*. Ankara: Hilmi Usta Matbaacılık.
- Özdemir, O. (2010). Doğa deneyimine dayalı çevre eğitiminin ilköğretim öğrencilerinin çevrelere yönelik algı ve davranışlarına etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 125-138.
- Özgen, N. (2011). Fiziki coğrafya dersi öğretim metoduna farklı bir yaklaşım: Gezi-gözlem destekli öğretim. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 23, 373-388.
- Özkan, İ. (2009). *Gezi-gözlem ve inceleme yönteminin 6. sınıf sosyal bilgiler programı ülkemizin kaynakları ünitesindeki öğrenci başarılarına etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Örten, H. (2008). *Yerel tarih konularının sosyal bilgiler üniteleri ile ilişkilendirilmesine yönelik bir çalışma (Tokat örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi. Tokat.
- Öztürk, M. (2007). Coğrafya: gelişimi, içeriği, eğitimi, S. Karabağ ve S. Şahin (Ed.). *Kuram ve uygulamada coğrafya eğitimi*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Öztürk, M. (2014). Üniversite coğrafya eğitimi üzerine, E. Bekaroğlu ve A. R. Özdemir (Ed.). *Bir disiplinin iç dünyası modern Türk coğrafyası üzerine söyleşiler*. İstanbul: İdil Yayıncılık.
- Öztürk, M. ve Alkış, S. (2009). Sınıf öğretmeni adaylarının coğrafya ile ilgili algılamaları. *İlköğretim Online*, 8(3), 782-797.
- Özür, N. (2010). *Sosyal bilgiler dersinde sınıf dışı etkinliklerin öğrenci başarısına etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Pınarcıoğlu, M. (1994). Yeni coğrafya ve yerellikler, *Toplum ve Bilim Dergisi*. İstanbul: Birikim Yayınları. 64-65, 90-110.
- Pickering, S. (2017). Without walls: A discussion on the place of learning outdoors in primary schools in England, *Reflections on Primary Geography, The Register of Research in Primary Geography*, Sheffield, 147-150. ISBN 978-0-9538154-5-6
- Rickinson, M., Dillon, J., Teamey, K., Morris, M., Choi, M.Y., Sanders, D. ve Benefield, P. (2004). *A review of research on outdoor learning, national foundation for educational research and King's College London*. 16.12.2015 tarihinde <http://www.field-studies->

- council.org/media/268859/2004\_a\_review\_of\_research\_on\_outdoor\_learning.pdf adresinden erişilmiştir.
- Sarıbaşı, D., Doğanca-Küçük, Z. ve Ertepinar, H. (2017). Implementation of an environmental education course to improve pre-service elementary teachers' environmental literacy and self-efficacy beliefs. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 26(4), 311-326, DOI: 10.1080/10382046.2016.1262512
- Savard, C. (1976). *Çağdaş pedagojiden seçmeler*, (N. Yüzbaşıoğulları, Çev.). *Öğretmen Kitapları: 128*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Selanik-Ay, T. (2010). *Sosyal bilgiler dersinde yerel toplum çalışmalarından yararlanma: bir eylem araştırması* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi. Eskişehir.
- Sever, R. ve Samancı, O. (2002). İlköğretimde çevre eğitimi. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 7(7), 155-163.
- Sütgibi, S. ve Ozaner, F.S. (2006). Spil Dağı Milli Parkı (Manisa) ve çevresinde ekoloji temelli doğa eğitimi (Proje Kitabı), Proje Kodu: 105Y013, Manisa.
- Şahin, S. (2010). Coğrafyada çağdaş öğretim yöntemleri, R. Özey ve S. İncekaya (Ed.). *Coğrafya eğitiminde kavram ve değişimler*. Ankara: Pegem Akademi.
- Şahin, V. ve Özey, R. (2012). İngiltere'de lisans düzeyinde coğrafi arazi çalışmaları. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 25, 1-17.
- Şimşek, A. ve Kaymakçı, S. (2015). Okul dışı sosyal bilgiler öğretiminin amacı ve kapsamı, A. Şimşek ve S. Kaymakçı (Ed.). *Okul dışı sosyal bilgiler öğretimi*, Ankara: Pegem Akademi.
- Şeyihoğlu, A. ve Geçit, Y. (2010). Sınıf öğretmenlerinin "coğrafya" imajları. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 59-75.
- Şeyihoğlu, A. ve Uzunöz, A. (2012). *Coğrafya öğretiminde çoklu zekâ*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tana, H. (2012). *Research on bayannaoer local geography teaching case design* (Unpublished Master's Thesis). Inner Mongolia Normal University, China. 14.12.2015 tarihinde <http://www.dissertationtopic.net/doc/1957908> adresinden erişilmiştir.
- Taşoğlu, M. (2010). *Coğrafya öğretiminde okul dışı etkinliklerin öğrencinin akademik başarısına etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- TDK (Türk Dil Kurumu). *Küresel; Bölge*. 24.11.2015 tarihinde [http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com\\_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5654047d340e10.82347062](http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5654047d340e10.82347062) adresinden erişilmiştir.
- Tekeli, İ. (2001). Yerel tarih çalışmalarına gençlerin katılımı ve tarih eğitimi, F. Çelebi, (Ed.). *Yerel tarihçilik, kent, sivil girişim*. İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı Yayınları.
- Tekeli, İ. (2002). *STK'lar, yerelleşme ve yerel yönetimler*, İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı Yayınları.
- Tekeli, İ. (2009). *Gündelik yaşam, yaşam kalitesi ve yerellik yazıları*. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- The Free Dictionary. (2015). *Local*. 24.11.2015 tarihinde <http://www.thefreedictionary.com/local> adresinden erişilmiştir.
- Tuna, F. (2013). Coğrafya eğitiminde saha çalışmaları, R. Özey, F. Tuna ve N. Bilgen (Ed.). *21. Yüzyılda değişen yaklaşımlar ve yükseköğretimde coğrafya eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Ünal, N. (2008). *Pre-service teacher's perceptions toward global versus local environmental issues* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Middle East Technical University. Ankara.
- Ünlü, M. (2014). *Coğrafya öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Varma, O.P. (2005). *Geography teaching*. India: Sterling Publishers.
- Waite, S. (2017). *Children learning outside the classroom: From birth to eleven*. United Kingdom: Sage Publications
- Wang, X.W. (2005). *A practical research on local geography teaching* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fujian Normal University, China. 14.12.2015 tarihinde <http://www.dissertationtopic.net/doc/957176> adresinden erişilmiştir.

- Witherick, M., Ross, S. ve Small, J. (2001). *A modern dictionary of geography*. USA: Oxford University Press and Arnold Publishers.
- Woodhouse, J.L. ve Knapp, C.E. (2000). Place-based curriculum and instruction: Outdoor and environmental education approaches, 08.12.2015 tarihinde <http://www.ericdigests.org/2001-3/place.htm> adresinden erişilmiştir.
- Wu, Y.Y. (2007). *Development & research of course resources on local geography in licounty* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hunan Normal University, China. 14.12.2015 tarihinde <http://www.dissertationtopic.net/doc/1299418> adresinden erişilmiştir.
- Xin, Z. (2007). *The exploration of the basic problem of local geography education of middle school* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Northeast Normal University, China. 14.12.2015 tarihinde <http://www.dissertationtopic.net/doc/1320682> adresinden erişilmiştir.
- Xu, J.H. (2005). *The theory and practice in countryside's local geography education* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Nanjing Normal University. China. 21.12.2015 tarihinde <http://www.dissertationtopic.net/doc/1045447> adresinden erişilmiştir.
- Yardımcı, E. (2009). *Yaz bilim kampında yapılan etkinlik temelli doğa eğitiminin ilköğretim 4 ve 5. Sınıftaki çocukların doğa algılarına etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Yıldırım, R. (2012). *İlköğretim II. kademe sosyal bilgiler derslerinde gezi-gözlem yönteminin uygulanma durumunun incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar.
- Yılmaz, C. (1997). Coğrafya eğitiminde arazi tatbikatlarının önemi ve bir uygulama örneği. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 287-307.
- Yılmaz, C. ve Bilgi, M.G. (2011). Aday öğretmenlerin coğrafya arazi çalışmalarına bakışı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(2), 961-983.
- Yiğit, A. (1998). Bölgesel coğrafya nedir? Ne değildir?. *Ölçek*, 1(2), 3.
- Yonghua, Q. (2006). *The local geography teaching of inquiry learning* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). East China Normal University, China. 15.12.2015 tarihinde <http://www.dissertationtopic.net/doc/1088768> adresinden erişilmiştir.
- Yuan, H.B. (2004). *A probe the local-geography education* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hunan Normal University, China. 15.12.2015 tarihinde <http://mt.china-papers.com/3/?p=112174> adresinden erişilmiştir.
- Yuan, L.Y. (2011). *Study of local geographical education in middle school- take Zhenjiang city as a example* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Shandong Normal University, China. 22.12.2015 tarihinde <http://www.docin.com/p-1212394076.html> adresinden erişilmiştir.
- Yun, L.Z. (2007). *The new curriculum under the concept of local geography teaching* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hebei Normal University, China. 15.12.2015 tarihinde <http://www.topresearch.org/showinfo-109-519757-0.html> adresinden erişilmiştir.
- Yunlong, Z. (tarihsiz). *Local geography teaching is the implementation of the new curriculum reform help*. 07.03.2016 tarihinde <http://www.docin.com/p-281436566.html> ve <http://big.hi138.com/jiaoyuxue/xuekejiaoyu/201012/270543.asp#.Vt1E0vmLTIV> adreslerinden erişilmiştir.
- Zuo, L. (2013). *The development and utilization of local geography curriculum resources in Qingxin* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Guangzhou University, China. 15.12.2015 tarihinde <http://www.dissertationtopic.net/doc/2203457> adresinden erişilmiştir.