



**KAFKAS**  
ÜNİVERSİTESİ  
1992

EĞİTİM FAKÜLTESİ



EĞİTİM FAKÜLTESİ

EĞİTİM

EĞİTİM FAKÜLTESİ

EĞİTİM FAKÜLTESİ

EĞİTİM FAKÜLTESİ

EĞİTİM FAKÜLTESİ

EĞİTİM FAKÜLTESİ  
EĞİTİM FAKÜLTESİ

# e-KEAD

e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi e-Kafkas Journal of Educational Research

Cilt:5 Sayı:2 Yıl:2018 (Ağustos) Volume:5 Number:2 Year:2018 (August)

e-ISSN:2148-8940

**KAFKAS ÜNİVERSİTESİ**  
**E-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi**  
**Cilt 5, Sayı 2, Ağustos 2018**  
**E-Kafkas Journal of Educational Research**  
**Volume 5, Number 2, August 2018**

**e – ISSN : 2148 – 8940**

**Sahibi**

Prof. Dr. Sami ÖZCAN (Rektör)

**Yazı İşleri Müdürü/ Editör**

Dr. Öğr. Üyesi Ataman KARAÇÖP

**Editör Yardımcıları**

Doç. Dr. Özgür AKTAŞ

Dr. Öğr. Üyesi Volkan GÖKSU

**Dizgi – Düzenleme**

Dr. Öğr. Üyesi Tufan İNALTEKİN

İnternet adresi : <http://dergipark.gov.tr/kafkasegt>  
E – posta adresi : [editor.kafead@gmail.com](mailto:editor.kafead@gmail.com)  
Yazışma adresi : Kafkas Üniversitesi Eğitim Fakültesi Merkez Kampüs 36100-KARS

## İÇİNDEKİLER

Öğretmen Adaylarının Bilimsellik Değer Algılarının Karakter Eğitimi Programı Yoluyla  
Geliştirilmesi: Bir Eylem Araştırması  
Development of Teacher Candidates' Perceptions of Scientific Value through Character  
Education Program: An Action Research

*Hafize ER TÜRKÜRESİN* ..... 1-19

Elektrik Enerjisi Başarı Testinin Geliştirilmesi  
Development of Electrical Energy Achievement Test

*Feyza DUMANOĞLU, Behiye BEZİR AKÇAY*..... 20-39

Görsel Sanatlar Öğretmeni İstihdamında Öğretmenlik Alan Bilgisi Testinin Gerekliliği ve  
KPSS'ye Yönelik Algı Ölçeği Geliştirme Çalışması  
The Visual Arts Teacher's Needs to Teacher's Knowledge Test for Employing Teachers and  
Perception Scale Development Study for PPS

*Meliha YILMAZ, Kerim LAÇINBAY, Hüseyin ELMAS, Necmettin YAĞCI* ..... 40-49

Duygu Odaklı Terapi: Psikoterapide Yeni Bir Yaklaşım  
Emotion-Focused Therapy: A New Approach in Psychotherapy

*Hilal ÇELİK, Bilge Nuran AYDOĞDU*..... 50-68

Üniversite Öğrencilerinin İletişim Kavramına Yönelik Metaforik Algıları  
University Students' Metaphorical Perception about the Concept of Communication

*Sevda KOÇ AKRAN, Merve ACIDEMİR, Şevval ULUDAĞ*..... 69-82

## Öğretmen Adaylarının Bilimsellik Değer Algılarının Karakter Eğitimi Programı Yoluyla Geliştirilmesi: Bir Eylem Araştırması

### Development of Teacher Candidates' Perceptions of Scientific Value Through Character Education Program: An Action Research

Hafize ER TÜRKÜRESİN

Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Alanlar Bölümü, Sosyal Bilgiler Eğitimi A.B.D.,  
Kütahya

e-posta: [hafize.er@dpu.edu.tr](mailto:hafize.er@dpu.edu.tr)

**Atf:** Er Türküresin, H. (2018). Öğretmen Adaylarının Bilimsellik Değer Algılarının Karakter Eğitimi Programı Yoluyla Geliştirilmesi: Bir Eylem Araştırması. *E-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 1-19.

**Gönderi Tarihi:** 17-01-2018

**Kabul Edilme Tarihi:** 17-05-2018

**DOI:** 10.30900/kafkasegt.380179

#### Özet

Bu çalışmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarına yönelik hazırlanan bir karakter eğitimi programının bilimsellik değer algısına olan etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma, 2015-2016 eğitim öğretim yılında Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bölümü'nde öğrenim gören 21 gönüllü öğrenci ve gönüllü öğrenciler arasından seçilen 5'i kız 6'sı erkek olmak üzere toplam 11 odak öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Araştırma kuram ve uygulamayı birleştirmek, bunun yanında belirlenen değer alanlarında gelişim ve değişim sağlayabilmek adına eylem araştırması biçiminde desenlenmiştir. Araştırma verileri; video kayıtları, yarı yapılandırılmış görüşmeler, araştırmacı ve öğrenci günlükleri, öğrencilere ait el yapımı ürünler ve "Bilimsellik Ölçeği" kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın nicel verileri SPSS 20.0 programı ile çözümlenmiş ve yorumlanmıştır. Nitel veriler ise, NVivo 9.0 programı kullanılarak betimsel analiz tekniğiyle çözümlenmiş ve elde edilen bulgular araştırma sorularına bağlı olarak yorumlanmıştır. Analiz sonuçlarına göre karakter eğitimi programına katılan öğrencilerin "Bilimsellik" değer algılarının pozitif yönde değiştiği sonucuna ulaşılmıştır. Nitel verilerden elde edilen bulgular nicel verileri desteklemektedir.

**Anahtar Kelimeler:** bilimsellik, değer, karakter eğitim programı.

#### Abstract

The purpose of this study is to determinate the effect of the character education program on scientific value. The research is conducted with 21 participants who were students in Dumlupınar University, Social Studies Teacher Education Program in 2015-2016 school year and 6 boys and 5 girls were chosen as focal students among them. The action research method, which allows researchers to use theory and practice together, was implemented in order to improve pre-determined characteristics. The data gathered from video recordings, semi-structured interviews, researcher and participant journals, students' outputs and "Being Scientific Scale". SPSS was used for analyzing the quantitative data and NVivo was used for analyzing qualitative data. The results from quantitative data show that the students scores increased in all scales except in "Respect to differences scale". Findings from qualitative data support quantitative findings.

**Key Words:** scientific, values, character training program.

#### GİRİŞ

Weber'le birlikte ünlenen ve günümüzde çokça kullanılan değer kavramı, farklı alanlarda insanların üzerinde anlaştığı veya anlaşmaya çalıştığı bir kavramdır. Literatürde genel olarak değerler; arzu edilen ve olması istenilen, kişilerin hayatlarına kılavuzluk edip onları yönlendiren, önem dereceleri farklı, durumlar ötesi amaçlar olarak kullanılmaktadır (Bacanlı, 2002; Halstead, 1996; Rokeach, 1973; Şişman, 2002). Değerler istekleri, tercihleri ve bireyin arzularını yansıtır, yani bir şeyin istenilen ya da tercih edilmeyen olduğu yönündeki inançlardır (Güngör, 1993). Değerler, neyin doğru ve neyin yanlış, neyin iyi ve neyin kötü olduğunu belirlemeye yarayan ölçütlerdir (Şişman, 2002). Öncül (2000) ise değer kavramını; bir nesneye, varlığa, ruhsal, ahlaksal, toplumsal açıdan tanınan önem ya da üstünlük derecesi olarak tanımlamıştır. Diğer bir tanıma göre ise değer; bir şeyin aynı türden şeyler arasındaki yerine, konumuna bizlerin yüklediği anlamlardır (Ekşi ve Katılmış, 2014).

Değerler bireylerin ve toplumun karşılıklı olarak birbirlerini etkilemesi sonucunda ortaya çıkmaktadır (Gömlüksiz, 2007; Ural, 1997). Değerler bizlere neyi nasıl yapacağımızı kesin olarak ifade etmezler ancak yapılacak olan şeyler için yol gösterirler ve beşeri var oluşun anlamına önemli bir katkıda bulunurlar (Harcar,

2005; Özensel, 2003; Tozlu ve Topsakal, 2007). Bu tanımlardan yola çıkıldığında değerlere ilişkin ortak iki nokta göze çarpmaktadır; Birincisi, tanımların anlamlarda, sonuçlarda, işlev ve hedeflerde yoğunlaşmış olmasıdır. İkincisi ise, değerlerin, tercihler ya da öncelikler olarak görülmesidir.

Okullarda değer eğitimi, daha çok işlev ve hedeflere yönelik olarak belirlenmekte ve belirli bir program dâhilinde öğrencilere kazandırılmaya çalışılmaktadır. Okul sürecinde değer ve ahlak eğitiminin ilk amacı okuldaki eğitim etkinliklerini başarıyla tamamlayabilmek, bireyi yüceltmek ve bireyin topluma uygun davranışlar sergilemesine yardım etmektir (Yavuzer, 1999). Okullar çağın getirdiği olumsuz olay ve durumlara karşı öğrencilerin iyi ve doğru tercihler yapabilmesi için onlara yol gösterebilmeli ve yeni alternatifler oluşturmasına yardımcı olmalıdır. Bu nedenle öğrenim çağının her basamağındaki bireylerin uygun ahlaki kararlar almasında ve bu kararlar doğrultusunda davranışlar gerçekleştirmesinde okullarının önemli bir yeri bulunmaktadır (Dilmaç, 2007).

Toplumun eğitimden beklediği, bireylere bilgi ve beceri kazandırmanın ötesinde bireyin hızla değişen dünyaya uyum sağlayabilmesi ve ahlaki olarak kendini geliştirmesidir (Ada ve Ünal, 2000). Bu açıdan okulların tek görevi bilgi ve beceri kazandırmak değil, karakter eğitimi açısından da temel insani değerleri öğretmektir (Ada, Baysal ve Korucu, 2005). Karakter eğitiminin temel amacı ise çocukluk döneminde anlayışlı, ahlaki değerleri olan, üretken ve ilgili; gençlik çağında ise potansiyellerini en iyisini yapmak için kullanan, hayatının amacını belirleyerek buna göre yaşayan iyi bireyler yetiştirmektir. Etkin karakter eğitimi, tüm öğrencilerin bir beklentisi olmadan kendi potansiyellerini keşfetmelerini sağlamak amacıyla sınıf ve okul ortamı oluşturulmasını gerekli kılmaktadır (Battistich, 2008). Bireyler, karakteri oluşturan değerlere doğuştan sahip değildir. Karakteri oluşturan değerlerden hangisinin doğruyu, hangisinin yanlış ifade ettiğini bilmek deneyim gerektirir. Bireyin nasıl bir insan olacağı doğrudan sonraki yaşam tecrübelerine bağlıdır. Okullarda doğru ve bilinçli bir karakter eğitimi bu yüzden hayati önem taşımaktadır (Montagu, 2000). Şüphesiz çocukların karakter gelişiminin tek sorumlusu okullar değildir ancak çocukların okulda geçirdiği zaman dilimi düşünüldüğünde okulların sorumluluğu bir kez daha göze çarpmaktadır (Ryan, 1992).

Okulların karakter eğitimindeki rolü üzerine uzlaşma olduğu düşünülse de bunu gerçekleştirmek için gerekli olan program ve yöntemler hakkında uzlaşmaya varılamamıştır (Milson ve Mehling, 2002). Ancak Türk Milli Eğitimi'nin amaçlarında karakter ve kişilik gelişimine yer verilmektedir. Türk Milli Eğitimi'nin genel amaçlarından biri; "Fertlerin beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüslere değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan, yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmektir" (MEB, 2005). Bu bakımdan karakter eğitiminin programlar aracılığıyla gerçekleştirilmeye çalışıldığı söylenebilir fakat hala eksikliklerin olduğuna inanılmaktadır (Kıncal, 1999). Yapılandırıcılık yaklaşımıyla birlikte uygulamaya konulan 2004 sonrası programla birlikte öğrencilerin kişilik gelişimlerine önem verilmiştir. 2004'e kadar uygulanan programda ise öğrencilerin bilişsel ve zihinsel gelişimlerine önem verilmekte ancak kişilik gelişimlerine yeteri kadar değinilmemektedir (Kılınç, 2011). Yenilenen programla birlikte değer ve karakter eğitimine verilen önem artmış ve bu alanda yapılan çalışmaların sayısında gözle görülür bir artış yaşanmıştır (Sılay, 2010).

Son zamanlarda yapılan araştırmalar, öğretmen yetiştiren kurumların öğretmenleri karakter eğitimine hazırlaması yönünde desteklediklerini göstermektedir. Ancak üniversite düzeyinde karakter eğitimi için gerekli olan yöntem ve uygulamalar hakkında ortak bir anlayış söz konusu değildir (Jones, Ryan ve Bohlin, 1998; Milson, 2000). Thornton' a (1991) göre temel amacı iyi vatandaş yetiştirmek olan sosyal bilgiler öğretmenleri, öğrencilere karakter eğitimi vermek için ideal öğretmenler olarak görülebilir. Ayrıca yeni Sosyal Bilgiler Öğretim Programı bireylere bilgi ve beceri eğitiminin yanında değer eğitimi verilmesi gerekliliğine vurgu yapmaktadır. Bu gibi nedenlerle sosyal bilgiler öğretmen adayları için karakter eğitimi uygulamaları değerli görülmektedir. Bu eğitim basamağında öğretmen adaylarından beklenen çağa ayak uyduran, 21. yy beceriyle donanmış, bağımsız araştırma yapabileceğine sahip bireyler olarak yetişmeleridir.

Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda; "Adil olma, aile birliğine önem verme, akademik dürüstlük, bağımsızlık, barış, bayrağa ve İstiklâl Marşı'na saygı, bilimsellik, çalışkanlık, dayanışma, doğa sevgisi, doğal çevreye duyarlılık, duygu ve düşüncelere saygı, dürüstlük, estetik, farklılıklara saygı, hak ve özgürlüklere saygı, hoşgörü, kültürel mirasa duyarlılık, misafirperverlik, sağlıklı olmaya önem verme, sorumluluk, tarihsel mirasa duyarlılık, temizlik, Türk büyüklerine saygı, vatanseverlik ve yardımseverlik" olmak üzere toplam 26 değer öğrencilere doğrudan kazandırılması amaçlanmıştır (MEB, 2005). Bu değerleri öğrencilere kazandırmanın yollarından biri karakter eğitimidir. Öğrencilere belirli değerlerin kazandırılmasının amaçlandığı karakter eğitimi, değer eğitimi şemsiyesi altında bir uygulama alanıdır (Kirschenbaum, 1995). Bilindiği gibi karakter eğitimi, değerler eğitimi kavramı altında okullarda uygulanmaktadır. Okullarda değer eğitimi ağırlıklı olarak ilkökul ve ortaokul düzeyinde verilse de özellikle bilimsellik gibi üst bilişsel yeterlilik

isteyen değerlere ait kazanımların üniversite düzeyinde yoğunlaşması gerekmektedir. Eğitim fakültelerinde bu amaçla (Bilimsel Araştırma Yöntemleri gibi) farklı dersler olmasına rağmen özellikle sınıflarda kişi sayısının fazla olması, ders süresinin yetersiz olması gibi nedenlerle öğrenciler yeterince uygulama yapma imkânı elde edememektedir.

Bu bağlamda araştırmada;

- Karakter eğitimi programı, öğretmen adaylarının bilimsellik değer algılarını etkilemekte midir?
- Karakter eğitimi programı, öğretmen adaylarının bilimsellik değeri kazanımlarını nasıl etkilemiştir? Sorularına cevap aranmıştır.

## YÖNTEM

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarına yönelik hazırlanan karakter eğitimi programı yoluyla öğretmen adaylarının bilimsellik değer algılarının geliştirilmeye çalışıldığı bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırması deseni kullanılmıştır. Eylem araştırması öğretimin niteliğini artırmak ve sorunları tespit etmek amacıyla okul ve sınıf ortamında yapılan çalışma süreci olarak tanımlanmaktadır (Hensen, 1996; McTaggart, 2002). Bir başka tanıma göre eylem araştırması, kuruluşlarda bizzat uygulayıcının içinde olduğu, doğrudan kendisinin ya da bir araştırmacı ile birlikte gerçekleştirdiği ve uygulama sürecine ilişkin sorunların ortaya çıkarılması ya da hali hazırda ortaya çıkmış bir sorunu anlama ve çözmeye yönelik sistematik veri toplamayı ve analiz etmeyi amaçlayan bir araştırma yaklaşımı olarak tanımlanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Literatürde eylem araştırması yöntemiyle ilgili farklı modeller bulunmaktadır. Bu modellerde genellikle araştırmaya katılanların takip edecekleri adımlar açıklanmaktadır. Araştırma adımları; bazı küçük değişikliklere rağmen problemin oluşturulması, verilerin toplanması ve analiz edilmesi, verilere dayalı uygulama planlarının oluşturulması ve uygulanması, sonuçların incelenmesi ve problemlerin tekrar oluşturulması gibi basamaklardan oluşmaktadır (Çepni, 2012).

### Çalışma grubu

Nitel araştırmaların doğası gereği ulaşılan sonuçlar ve çalışılan konu duruma özgüdür ve bu nedenle katılımcılar amaçlı örnekleme yöntemiyle belirlenmektedir (Creswell, 2013). Amaçlı örnekleme yöntemi ile fazlaca bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılması mümkündür (Patton, 1990). Bu sebeple araştırmada katılımcılar amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Araştırmanın katılımcıları sosyal bilgiler öğretmenliği 2/B şubesinin 21 gönüllü öğrencisidir. 12 kız ve 9 erkek öğrenciden oluşan ikinci sınıf öğrencileri 2014-2015 eğitim öğretim yılı bahar döneminden beri aynı sınıfta okumaktadırlar. Araştırmaya katılan öğrencilerin kişisel bilgileri Tablo 1' de verilmiştir.

Tablo 1.

*Katılımcıların özellikleri*

	Öğrenci Özellikleri	f	%
Cinsiyet	Kız	12	57,1
	Erkek	9	42,9
Yaş	17-19	6	28,6
	20-22	11	52,4
	21-23	2	9,5
	24 ve üstü	2	9,5
Yaşanılan Bölge	Akdeniz	2	9,5
	Ege	4	19,0
	Marmara	7	33,3
	İç Anadolu	6	28,6
	Güneydoğu Anadolu	2	9,5
Ortalama (AGNO)	1.00-1.99	4	19,0
	2.00-2.99	16	76,2
	3.00-4.00	1	4,8

Tablo 1'de özellikleri yansıtılan öğrencilere ait kişisel bilgiler ve araştırmacının temel aldığı kıstaslar dikkate alınarak geçerlik komitesi üyelerinin de onayı alınarak on bir öğrenci odak olarak belirlenmiştir. Odak öğrencilerin belirlenmesi aşamasında herhangi bir ölçekten yararlanılmamış, ölçütler belirlenmiştir. Kazandırılmak ya da geliştirilmek istenen değerler doğrultusunda belirlenen ölçütler öğrencilerin akademik başarı puanları, cinsiyet ve gönüllülük unsurlarıdır. Akademik başarı ölçütü olarak öğrenciler üst-orta ve alt

başarı ortalamasına göre gruplandırılmıştır. Bu kıstaslar sonucunda 5’i kız, 6’sı erkek olmak üzere 11 odak öğrenciyle çalışma gerçekleştirilmiştir. Ayrıca süreçte her öğrenciye bir kod isim verilmiş ve doğrudan alıntılarda bu isimler kullanılmıştır.

Tablo 2.  
Odak öğrenciler

Temsili Öğrenci Adı (Kod İsim)	Ortalama
<b>Odak Öğrenciler</b>	
1. Canan	1,64
2. Asiye	2,42
3. Tülin	2,17
4. Gonca	2,30
5. Ebru	2,07
6. Ayhan	3,48
7. Sabri	2,02
8. Arif	1,79
9. Mahmut	1,98
10. Enes	1,78
11. Üzeyr	1,52

#### **Veri toplama araçları**

Eylem araştırmalarında verilerin birden fazla kaynaktan toplanması (ölçekler, görüşme, gözlem, fotoğraflar vb.) verilere ve olaylara farklı açılardan bakmayı mümkün kıldığından araştırmayı güçlü hale getirmektedir (Johnson, 2002). Bu nedenle araştırmada veri çeşitliliğini sağlamak amacıyla çeşitli nitel ve nicel veri toplama yöntemleri kullanılmıştır. Araştırmanın nicel verileri “Bilimsellik Ölçeği” ile nitel verileri ise yarı yapılandırılmış görüşmeler, öğrenci ürünleri ve öğrenci-araştırmacı günlükleri ile toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği, özel bir konuda derinlemesine soru sorma ve cevap yeterli olmadığında ya da açık olmadığında tekrar soru sorup durumu daha açık hale getirip cevapları tamamlama fırsatı sağlaması açısından avantajlı bir tekniktir (Çepni, 2012). Araştırmanın nicel verilerinin toplandığı “Bilimsellik Değeri Ölçeği” Katılmış (2010) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek, üç boyutlu ve 21 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin üç alt boyutunu oluşturan Merak Etme ve Eleştirel Bakabilme boyutunda 10 soru, Kanıt Kullanma ve Etik boyutunda 7 soru, Özgürlük boyutunda ise 4 soru bulunmaktadır. Katılmış (2010) tarafından geliştirilen Bilimsellik Ölçeğinin tamamının ve her bir alt boyutunun güvenilirliğini ölçmek için Cronbach Alpha değerleri hesaplanmıştır. Cronbach Alpha değerleri; Merak Etme ve Eleştirel Bakabilme boyutu için 0.93, Kanıt Kullanma ve Etik boyutu için 0.91, Özgürlük boyutu için 0.79, Bilimsellik Ölçeğinin tamamı için ise 0.95’tir. Bilimsellik Ölçeği beşli likert tipi bir ölçek olup, ölçekteki maddelerin seçenekleri "Kesinlikle Katılmıyorum, Katılmıyorum, Kararsızım, Katılıyorum ve Kesinlikle Katılıyorum" şeklindedir. Ölçeğe verilen yanıtlar "Kesinlikle Katılmıyorum" bir puan, "Katılmıyorum" iki puan, "Kararsızım" üç puan, "Katılıyorum" dört puan ve "Kesinlikle Katılıyorum" ise beş puan olarak puanlanmıştır. Öğretmen adaylarından ölçekte yer alan maddeleri benimseme derecelerine göre puanlamaları istenmiştir. Buna göre ölçekten alınabilecek en düşük puan  $21 \times 1 = 21$ , ortalama puan  $21 \times 3 = 63$  ve en yüksek puan  $21 \times 5 = 105$ 'tir.

#### **Verilerin toplanması ve analizi**

Araştırmada nicel verilerin toplanması amacıyla belirlenen değerle ilgili katılımcılara “Bilimsellik Değer Ölçeği” uygulanmıştır. Araştırma sürecinin başında ve sonunda olmak üzere iki kere uygulanan ölçekler SPSS programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma probleminin yanıtlanması amacıyla yapılan grup içi karşılaştırmalarda parametrik olmayan testlerden olan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi uygulanmıştır. Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi (signedrank) testi parametrik istatistikte alakalı örneklem için yapılan bağımlı iki örnek t-testinin nonparametrik analizdeki karşılığı kabul edilmektedir (Kalaycı ve diğ., 2005). Araştırma verileri normal dağılım göstermediği için parametrik olmayan testler uygulanmıştır. Araştırmada kullanılan istatistiksel çözümlemelerde anlamlılık düzeyi 0.05 olarak kabul edilmiştir. Wilcoxon işaretli sıralar testi eşleştirilmiş veriler arasındaki farklılıkların yönüyle ilgilenmekte ve dağılımın aynı olup olmadığını test etmektedir (Çepni, 2012). Çeşitli ölçme araçlarının kullanıldığı araştırmada toplanan nitel veriler betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Doğrudan alıntılarının olduğu kısımlarda öğrencilere temsili isim verilmiştir. Betimsel analiz yönteminin kullanıldığı bu araştırmada veri analizi aşamasında izlenen sıra kısaca aşağıdaki gibidir:

- Veri toplama araçlarından elde edilen verilerin her birine kendi arasında numara ve isim verilmiştir.

- Veriler kendi arasında anlamlı bölümlere ayrılarak sınıflandırılmıştır.
- Veriler NVivo 9.0 nitel veri analizi paket programına yüklenmiş, tüm veriler okunmuş ve kodlanmıştır.
- Oluşturulan kodlar daha önce belirlenen temalara yerleştirilmiş ve yorumlanmıştır.

### ***Eylem araştırmasında geçerlik ve güvenilirlik***

Eylem araştırmalarında geçerlik ve güvenilirlik, nicel araştırmalara göre farklı biçimde gerçekleştirilmektedir. Nicel araştırmalarda var olan iç geçerlik, dış geçerlik, güvenilirlik ve nesnellik eylem araştırmalarında aynı şekilde uygulanamaz. Bunun ana nedeni eylem araştırmalarının yerel temelde gerçekleştirilmesi ve verilerin kendine özgü bağlamının olmasıdır. Bu ölçütler yerine eylem araştırmalarında inandırıcılık, transfer edilebilirlik, güvenilmeye layık olma ve onaylanabilirlik ölçütleri, eylem araştırmalarının geçerliliğini test etmektedir (Mills, 2003).

Araştırmanın inandırıcılığını artırabilmek için araştırma ortamında uzun süreli bulunma, uzman ve meslektaş görüşü alma, veri çeşitlemesi sağlama gibi yollara başvurulabilir. Bu araştırmada da araştırmanın inandırıcılığını artırabilmek için veri çeşitlemesi yoluna gidilmiş farklı veri toplama araçları kullanılarak inandırıcılık artırılmaya çalışılmıştır. Aynı zamanda araştırmayı yakından takip eden üç kişiden oluşan geçerlik komitesi ve iki kişiden oluşan alan uzmanından yardım alınarak, ortaya çıkan kararlara göre araştırmaya yön verilmiştir. Geçerlilik komitesi, araştırmayı yakından takip eden aynı üniversitede çalışan üç tez izleme komitesi üyesidir. Transfer edilebilirlik ölçütü için ise problem durumu ile ilgili ayrıntılı betimsel veri toplama ve raporlaştırma yollarına başvurulabilir. Araştırmada transfer edilebilirlik ölçütü sağlanması için ayrıntılı betimleme yoluna gidilmiş, araştırma sürecine yer verilmiş, doğrudan ve dolaylı alıntılar, fotoğraflar ve öğrenci ürünleriyle yapılan bu betimleme zenginleştirilmeye çalışılmıştır. Yine araştırmanın benzer araştırmalara transfer edilebilmesi için çalışma raporunda mümkün olduğunca ayrıntıya yer verilmiştir.

### ***Eylem araştırması süreci***

Araştırmacının uygulamalara dâhil olduğu ve katılımcı eylem araştırması sürecinin takip edildiği bu araştırmada ilk olarak problem durumları tespit edilmeye çalışılmıştır. Problemlerin tespitinden sonra araştırmacı tarafından yapılan planlar, araştırmanın kuramsal olarak sınanmasına dayanmaktadır. Araştırmacı eylem araştırması süresince, geçerlik komitesi üyeleriyle toplantılar yapmış ve yapılan toplantılarda alınan kararlar doğrultusunda etkinliklerin sonlandırılmasına ya da devam ettirilmesine karar verilmiştir. Araştırma döngüsü istenen kazanımlara ulaşıncaya kadar aynı şekilde devam etmiştir. Patterson ve Shannon'a (1993) göre eylem araştırması beş basamaktan oluşmakta ve bu basamakların ilk adımını çalışmak istenen konunun, durumun ya da problemin belirlenmesi oluşturmaktadır. Bu sebeple eylem araştırması süreci tasvir edilmeden önce araştırma problemlerinin belirlenmesi gerekmektedir. Karakter eğitimi programında (KEP) "Bilimsellik" değerine yer verilme nedenini ise eylem planları hazırlanmadan önce ana bilim dalında görevli öğretim elemanlarıyla yapılan görüşmeler ve incelenen öğrenci ürünleri oluşturmaktadır. Yapılan görüşmelerde öğretim elemanları, öğrenciler tarafından hazırlanan araştırma ödevlerinin içerik ve şekil olarak eksik olduğu ve üniversite düzeyinde hazırlanan araştırmaları yansıtmadığını belirtmişlerdir. Araştırmacı bu nedenle öğretim elemanlarından birkaç örnek ödev isteyerek problemi görmeye çalışmıştır. Problemleri tespit etmeye çalışan araştırmacı bilimsellik değeri altında, araştırma yöntemleri ve sürecine dair etkinlikler yapmaya karar vermiştir. Öğrencilerin çalışmalarında gözlenen eksiklere "Bulgular" bölümünde yer verilmiştir. Araştırma problemi tespit edildikten sonra eylem planlarını hazırlama aşamasına geçilmiştir. Eylem planları hazırlama aşamasına geçilmeden önce alan yazında yapılan çalışmalar incelenmiş ve eylem planlarının taslağı oluşturmaya çalışılmıştır. Taslak planlar 2014-2015 eğitim öğretim yılı yaz döneminde hazırlanmıştır.

Tablo 3.

### ***Etkinlik planı aşamaları***

1. Konu	7. Görevliler ve Sorumlulukları
2. Tema	8. Malzemeler
3. Amaç ve Tanım	9. Uygulamanın Sağlayacağı Faydalar
4. Tavsiye Edilen Uygulama Zamanı ve Süre	10. İş Birliği Yapılacak Kurum ya da Gruplar
5. Yöntem ve Teknikler	11. Uygulamada Karşılaşılabilecek Sorunlar ve Çözüm Önerileri
6. Uygulama Basamakları	12. Sürdürülebilirlik Tedbirleri

Yukarıdaki basamaklar takip edilerek literatüre ve araştırma problemlerine dayanarak hazırlanan eylem planları eğitim öğretim yılı başlamadan önce üç kez geçerlik komitesi üyelerinin onayına sunulmuştur. Geçerlik komitesinin görüş ve önerileri doğrultusunda etkinlikler gerçekleştirilmeden eylem planları üzerinde tartışılmış ve eylem planlarına son şekli verilmiştir. Geçerlik komitesi üyeleriyle yapılan görüşmeler etkinlikler



sonlandırılıncaya kadar devam etmiştir. Eylem araştırmasının doğasında olan bu durum bazen ders saatinden, bazen araştırma ortamından ve öğrencilerden ya da yeni bir durumla karşılaşmış olmasından kaynaklanmaktadır. Yaşadığı bu problemlere bulgular aşamasında yer veren araştırmacı, karşılaştığı problemlere yönelik geliştirdiği çözüm önerilerinden de bahsetmiştir. Eylem araştırması sürecinin son aşaması raporlaştırma ve araştırma sonuçlarının bulgular doğrultusunda tartışılıp öneriler geliştirmesi şeklindedir (Mills, 2003).

### BULGULAR

#### *Nitel verilerden elde edilen bilimsellik değerinin gelişimine ilişkin bulgular*

Araştırmanın birinci alt problemi: "Karakter eğitimi programı, öğretmen adaylarının bilimsellik değer algılarını etkilemekte midir?" biçiminde ifade edilmiştir. Bu soruya yanıt aramak amacıyla geliştirilen "Bilimsellik Değeri Ölçeği" sürecin başında ve sonunda olmak üzere iki defa öğretmen adaylarına uygulanmış ve öğretmen adaylarının aldıkları puanlar arasındaki farklılaşmaya bakılmıştır. Bilimsellik değerinin ön test ve son test ölçüm sonuçları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi sonuçları Tablo 4' te verilmiştir.

Tablo 4.

*Bilimsellik değerinin öntest ve sontest ortalama puanlarının Wilcoxon İşaretili Sıralar testi sonuçları*

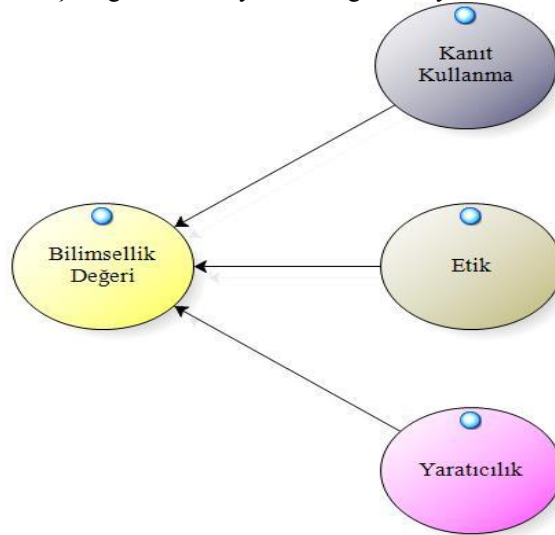
	N	S.O	S.T	Z	P	
Bilimsellik Değeri	Negatif Sıralar	4 <sup>a</sup>	6,25	25,00	2,998	,003*
	Pozitif Sıralar	16 <sup>b</sup>	11,56	185,00		
	Eşit	1 <sup>c</sup>				
	Toplam	21				

P<0.05\*

Tablo 4 öğretmen adaylarının, "Bilimsellik Değer Ölçeği"nden almış oldukları Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi sonuçlarını göstermektedir. Elde edilen bulgulara göre öğretmen adaylarının bilimsellik değerinden aldıkları ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır. Söz konusu farklılık son test lehine gerçekleşmiştir. Buna göre süreç sonunda öğretmen adaylarının son test puanları artış göstermiştir (Z=2,998; p<0.05). Yani bilimsellik değerine yönelik gerçekleştirilen etkinlikler sonrasında öğretmen adaylarının bilimsellik değer algılarında anlamlı bir artış olduğu ve yapılan uygulamaların etkili olduğu söylenebilir.

#### *Nitel verilerden elde edilen bilimsellik değerinin gelişimine ilişkin bulgular*

Araştırmanın nitel verileri NVivo 9.0 programı kullanılarak betimsel analiz yaklaşımına göre analiz edilmiştir. Öğretmen adaylarının bilimsellik değerine yönelik tutum ve davranışlarını olumlu yönde etkileyebilmek için eylem planları, alan yazın taraması ve öğrenci ihtiyaçları göz önünde tutularak hazırlanmıştır. Yapılan planlama sonrasında, bilimsellik değeri altında kazandırılması düşünülen özellikler: "Kanıtlı Kullanma", "Etik" ve "Yaratıcılık" biçiminde sınıflandırılmıştır. Bu özelliklere yönelik gelişim anlatılmadan önce her değer alanı için öğretmen adaylarının algılarına yer verilmiştir.



Şekil 1. Bilimsellik değerine ilişkin sınıflandırma.

#### *Bilimsellik değeri kanıt kullanmaya ilişkin bulgular*

Bilimsellik değerine ilişkin ön bilgilerin yoklanmasının ardından gerçekleştirilen etkinlik ile öğrencilerin bilimsel çalışmalarda kanıt kullanmanın gerekliliğini fark etmeleri ve yapmış oldukları çalışmalarda

kanıt kullanmalarını sağlamak amaçlanmıştır. Araştırmacı tarafından belirlenen bilimsellik değeri etkinliklerinden kanıt kullanmaya ilişkin kazanımlar Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5.

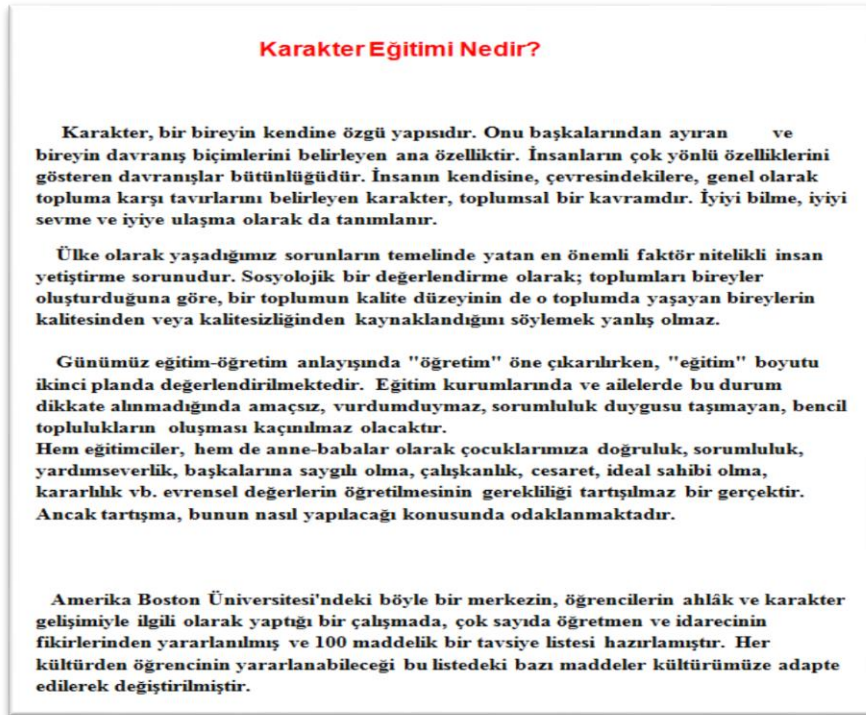
*Bilimsellik değeri kanıt kullanmaya ilişkin kazanımlar*

**KAZANDIRILMAK İSTENEN DEĞER: BİLİMSELLİK**

**KAZANIMLAR**

1. Kanıt kullanmanın ne demek olduğunu bilir.
2. Araştırmalarda kanıt kullanmanın gerekliliğini fark eder.
3. Çalışmalarında kanıt kullanır.

Araştırmacı, kazanımlara ilişkin belirlediği unsurlar doğrultusunda hazırladığı planın giriş etkinliği olarak etkinlikten bir hafta önceden öğrencilere verdiği raporları analiz ederek ve bu doğrultuda bir yönerge hazırlayıp öğrencilere dağıtarak derse başlamıştır. Öğrencilerin ön bilgilerinin tespit edilmeye çalışıldığı raporlardan örnekler aşağıdaki gibidir:



Fotoğraf 1. Öğrencilerden Gül'ün etkinlik öncesi hazırladığı rapor.

Etkinlik öncesinde örnek rapor olarak seçilen Gül'ün raporu dâhil olmak üzere diğer tüm ödevlerde eksik olan ortak noktalar hiçbirinde görsel olarak bir sistemin olmaması, tüm raporlarda kaynakça, alıntı, kapak vb. unsurların bulunmaması ve tek kaynaktan hazırlanmış olmasıdır. Sosyal Bilgiler Eğitiminde önemli amaçlardan biri olarak kabul edilen kanıt kullanma becerisi, bilimsellik değerinin altında görülebilir. Kanıt olarak kabul edilen birinci el kaynak (fotoğraf, günlük, buluntu vb.) ve ikinci el kaynakların (birinci el kaynaklara dayalı olarak hazırlanmış telif eserler) bilinmesi, kullanılması için gerekli olan ilk basamaktır. Araştırmacı bunu gerçekleştirebilmek için aşama aşama kanıt kullanmanın gerekliliği üzerine öğrencilerle birlikte çalışmalar yapmıştır. Bu kapsamda öğrencilere yapacak oldukları çalışmalarda kanıtlar bulabilecekleri veri tabanları Büyüköztürk (2010) tarafından yayınlanan Bilimsel Araştırma Yöntemleri kitabında yer alan bilgiler kullanılarak anlatılmaya çalışılmıştır. Sonrasında ortak olarak belirlenen bir konu, seçilen veri tabanlarında deneme yapılarak öğrencilere gösterilmiştir. Yine aynı kapsamda üniversite kütüphanesinden ve üniversite kütüphanesi veri tabanlarından yararlanma yolları tartışılmış ve öğrencilerle birlikte uygulamalar yapılmıştır. Araştırmacı uygulama yaparken aynı zamanda öğrencilerin de uygulama yapmalarını sağlamaya çalışmıştır. Bunun için bir gün önceden öğrencilere bilgisayarlarıyla gelmelerini, bilgisayarı olmayan öğrencilerin ise kendi aralarında grup oluşturmalarını istemiştir.

Öğrenciler uygulama sonrasında öğrendiklerini aşağıdaki cümlelerle günlüklerine kaydetmişlerdir:

*Karakter eğitimini bilimsellik açısından değerlendirecek olursam makale yazmayı, kaynakçayı, intihali, veri tabanlarını, araştırma yapmayı ve araştırma yaparken kullanabileceğim yararlanabileceğim birçok olanağı öğrendim (Ebru, 09.10.2015).*

*Bugünkü etkinliğin bana kazandırdığı en önemli katkı; makale yazma, makale okuma gibi şeyleri öğrenmek oldu. Araştırma yapabileceğim kaynakları, kapak, kaynakça nasıl yazılır, alıntı nasıl yapılır makale yazarken hangi aşamalardan geçilir bu gibi şeyleri öğrenmiş oldum. Önceden nerden araştırma yapabileceğimi bilmezken şimdi veri tabanlarını biliyorum (Enes, 09.10.2015).*

Araştırmacı, öğrencilerle literatür tarama ve alıntı kuralları üzerinde çalışma yaptıktan sonra her öğrenciden bir sonraki hafta için bir konu belirlemesini ve bu konu hakkında literatür taraması yapıp bulduklarını flash belleğe kaydederek derse gelmesi gerektiğini söylemiştir. Bir sonraki haftanın amacı öğrencilerin yaptıkları çalışmalarını rapor haline getirmelerine yardımcı olmak ve alıntı kurallarını öğretmeye çalışmaktır.

Araştırmacı, ilk olarak bir hafta önce işlenen konuları öğrencilere hatırlattıktan sonra her öğrenciden depoladıkları literatürleri bilgisayara aktarmalarını istemiştir. Yine aşama aşama "Araştırma Nasıl Raporlanır" hakkında bir yönerge hazırlayan araştırmacı bunu öğrencilere dağıtarak derse başlamıştır. Başlıktan, özete, alıntı kurallarından kaynakça oluşturmaya vb. diğer konulara değinerek her öğrencinin belirlediği konularda rapor hazırlamasına yardım eden araştırmacı etkinliğin ders saati içinde bitmemesi nedeniyle öğrencileri gruplara ayırmış ve belli saatlerde araştırmalarını rapor haline getirmeleri için onları yönlendirmiştir. Araştırmacı öğrencilerin bilimsel çalışmalarda kanıt kullanmanın önemine ilişkin gerçekleştirdiği etkinliklerle öğrencilerde farkındalık oluşturmayı ve bundan sonraki hazırlayacakları etkinliklerde kanıt kullanmalarını sağlamaya çalışmıştır. Nitekim odak olarak belirlenen öğrencilerden bir kısmı etkinlikler sonrası yapılan görüşmelerde kanıt kullanma konusundaki eksiklerini aşağıdaki biçimde yansıtmışlardır:

*Araştırmacı: Evet Arif bugünkü yapılan etkinlik hakkındaki düşüncelerini alabilir miyim?*

*Arif: Tabi ki hocam ... Örneğin önceden bize bir araştırma konusu verildiğinde direkt gidip internetten bakıyordum. Ödevi raporlaştırırken de kafamıza göre yazıyorduk. Kuralları bilmiyorduk. Kaynakça göstermiyorduk. Alıntı kurallarına dikkat etmiyorduk (01.51"-02.09").*

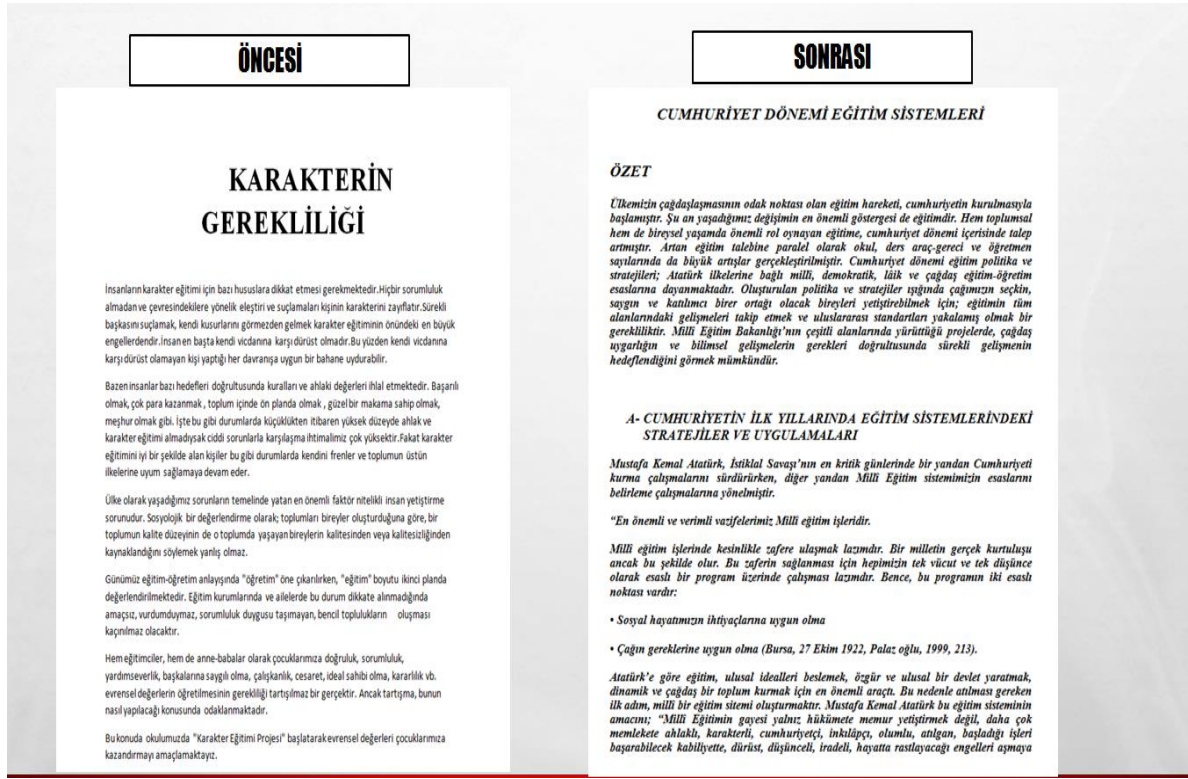
*Araştırmacı: Peki Mahmut bu programdan önce veri tabanları hakkında herhangi bir bilgiye sahip miydin?*

*Mahmut: Bilmiyordum hocam. Google akademiyi mesela ilk defa burada öğrendim... Artık ödev verildiğinde üniversitelerin veri tabanlarını kullanırım. Artık daha çok üniversite kütüphanesini kullanarak bazı şeylere erişmeye çalışıyorum (01.36"-01.46").*

*Araştırmacı: Tülin daha önce Scholar hakkında bilgin olduğunu ancak detaylı bilgi sahibi olmadığını ifade ettin. Program sonrasında ne değişti?*

*Tülin: Google adresinin aslında bizim için nasıl değerli olup da bizim farkında olmadığımızı öğrendim. Mesela, bir araştırma ya da ödev yapacağım zaman artık Blog denilen sayfalarda vakit harcamıyorum. Önceden bir konu verildiğinde direkt Google'a yazar orda çıkanları okur dururdum aralarında birkaç tane değerli bilgi vardır diye. Bu da benim için boşuna zaman kaybı olurdu (0.37-0.55").*

Araştırmacı, son olarak öğrencilerin kanıt kullanma konusunda öğrendiklerini yapmış oldukları çalışmalara yansıtıp yansıtmadıklarını görmek amacıyla öğrencilere "Cumhuriyetten Günümüze Eğitim Politikaları" konulu yeni bir araştırma konusu vermiş ve yine hazırlanan raporları ders başlamadan üç gün önce kendisine ulaştırılmasını istemiştir. Eğitim sonrası öğrencilerin ulaştırdıkları raporlardan örnekler aşağıdaki gibidir:



Fotoğraf 2. Öğrencilerden gelen uygulama örnekleri.

Yukarıdaki örneklerde de görüldüğü gibi uygulama öncesinde öğrenciler tek kaynağa bağlı kalıp bunu kendilerine ait gibi gösterirken, uygulama sonrasında daha çok kaynaktan yararlanarak yararlandıkları kaynaklara kanıt gösterdikleri görülmüştür. Uygulama sonrasında tüm örnekler burada yer almasa da hazırlanan raporların hem şekil hem de içerik yönünden zenginleştiği fark edilmiştir. Yapılan araştırmaların kusursuz ve eksiksiz olduğu sonucuna ulaşmak mümkün görünmese de öğrencilerin kanıt kullanma konusunda yaşadıkları gelişim aşikârdır.

#### **Bilimsellik değeri etiğe ilişkin bulgular**

Bilimsellik değeri altında önemli kabul edilen ve daha önce öğrencilerin ön bilgilerini ortaya çıkarmak amacıyla yapılan etkinliklerde eksikliği gözlenen bir diğer konu etikdir. Bilim sürekli ilerleme gösteren bir yapıya sahiptir. Her bilimsel çalışma daha önce yapılan araştırmalar üzerinde şekillenmektedir. Bu özelliği dolayısıyla yapılan çalışmaların aktarımında bazı kurallara uyulması ve yararlanılan kaynakların belirtilmesi esastır. Kanıt kullanma ile paralel ilerlediği düşünülen bilimsel araştırmalarda etik konusu, kullanılan kanıtların belirtilmesi işidir. Üniversitede ve birçok eğitim kurumunda ne yazık ki etik konusunda bazı eksiklikler bulunmaktadır. Araştırmacı çalışma grubunda belirlediği bu eksiklikleri gidermek amacıyla bazı etkinlikler yapmaya karar vermiştir. Araştırmacı tarafından belirlenen bilimsel araştırmalarda etik konusuna ilişkin kazanımlar Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6.

#### **Bilimsellik değeri etik konusuna ilişkin kazanımlar**

Kazandırılmak İstenen Değer: Bilimsellik

Kazanımlar

1. Etiğin ne demek olduğunu bilir.
2. Bilimsel çalışmalarda etiğin gerekliliğini fark eder.
3. Yapmış olduğu çalışmalarda etik ilkelere dikkat eder.
4. Araştırmalarında etik kurallara uymayı davranış haline getirir.

Araştırmacı, kazanımlara ilişkin belirlediği basamaklar doğrultusunda etkinliklerini planlamıştır. Etkinliklerin kanıt kullanma kazanımıyla ortak olduğu düşüncesiyle "Kanıt Kullanma ve Etik" olarak ortak etkinlik biçiminde tasarlanmıştır. Etkinlikler planlanırken öğrencilerin ön bilgilerini değerlendirmek amacıyla yapılan çalışmalardan öğrencilerin etik ilkelere dikkat etmediği sonucuna varılmıştır. Bu dikkatsizliğin öğrencilerin bu konuda bilgi sahibi olmamasından mı yoksa bilmelerine rağmen uygulamak istememesinden mi kaynaklandığına ilişkin araştırmacı gözlemlerini günlüğüne şu sözlerle ifade etmiştir.

...Öğrencilerden topladığım raporları incelediğimde hepsinde gördüğüm ortak sorunlardan biri alıntı ve kaynakça eksikliğiydi hatta öğrencilerin hiç alıntı yapmamış olmalarıydı. Öğrencilere bu konuda birkaç soru sordum ve hiçbir bilgilerinin olmadığını fark ettim. Bu konunun üniversite düzeyine gelene kadar ihmal edilmiş olması gerçekten şaşırtıcı bir durum (A.G.08.10.2015).

Araştırmacı, gözlemlediği sorunları gidermek için ilk olarak TUBİTAK (2006) tarafından bilimsel çalışmalarda görülen etik ihlalleri içeren bir sunum hazırlamıştır. Hazırlanan sunumun içeriğini intihal, çarpıtma, yazar adında değişiklik yapma ve duplikasyon gibi konular oluşturmaktadır. Öğrencilerle tartışarak ve görüş alışverişi içerisinde sunumunu gerçekleştiren araştırmacı sunum sonrasında öğrencilerin bu konuya olan ilgilerinin yüksek olduğu kanısına varmıştır. Düşüncelerini günlüğünde belirten araştırmacının değindiği noktalardan birkaçı aşağıdaki gibidir.

*Bugün öğrencilere bilimsel araştırmalarda etik ilkelere ait bazı hususları içeren bir sunum yaptım. Özellikle intihal konusuyla öğrencilerin çok ilgili olduğunu gördüm. Öğrenciler arasında çok sık yapıldığını ve bilgi hırsızlığı ile eş değer olduğunu ve bu durumun suç olduğunu duyan öğrenciler sanki biraz daha telaşlandılar. Öğrencilerin yaptıkları çalışmaların intihal programları aracılığıyla kontrol edildiğini söyleyince sanırım telaşlarını bir kat daha artırmış oldum (A.G. 09.10.2015).*

Öğrenciler intihal konusuna vermiş oldukları önemi dersten sonra yazdıkları günlüklerde de göstermişlerdir. Öğrenci günlüklerinden birkaçı aşağıdaki gibidir.

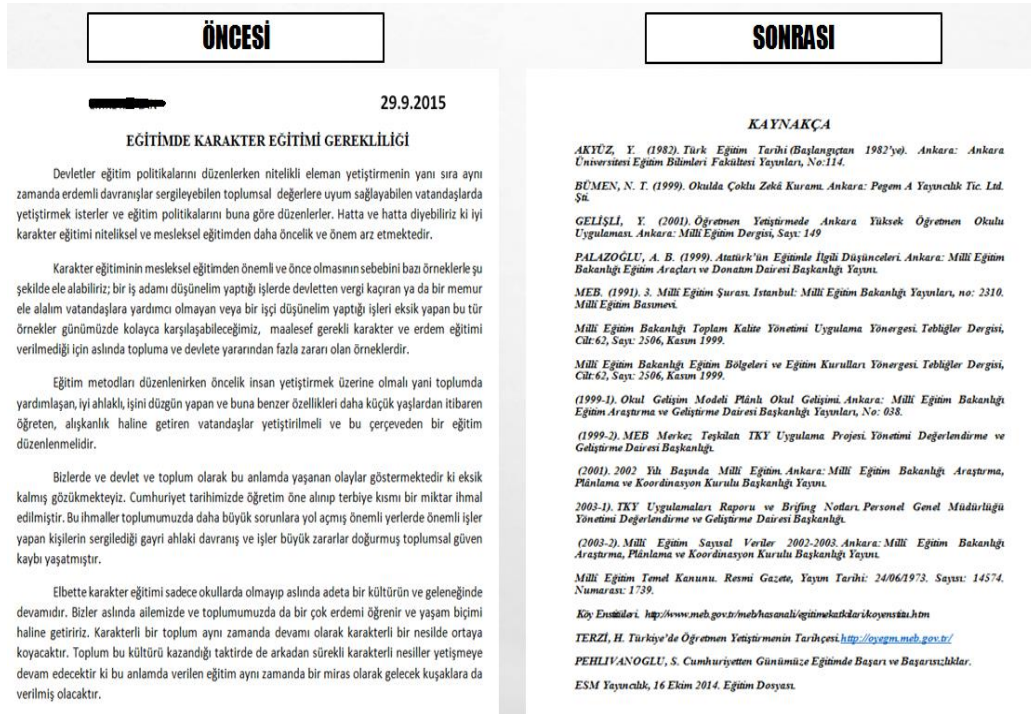
*Dersten önce ben intihali bilmiyordum hele ki hırsızlık olduğunu hiç bilmiyordum. Benim için çok iyi oldu. Hocaların hepsi ödev veriyorlar ve bu dediklerime dikkat ediyorlar benim için çok iyi oldu (Gonca, 09.10.2015).*

İntihal konusuna öğrencilerin bu kadar önem vermesinin nedeninin intihalin hırsızlıkla eş değer tutulmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Yine öğrenciler arasında yayılan -her hoca bu programa ödevleri sokuyormuş dikkat etmeliyiz söylentileri kazanımları gerçekleştirme noktasında araştırmacıya faydalı olmuştur. Öğrencilerle yapılan bu görüşmelerden birkaçı aşağıda verilmiştir:

*Araştırmacı: Merhaba Sabri. Bugün Karakter Eğitimi Programı çerçevesinde bazı etkinlikler gerçekleştirdik... Senin programda en çok ilginizi hangi konu çekti?*

*Sabri: Programda ben ilk defa duyduğum bilmediğim bir kelimenin anlamını öğrendim mesela. İntihal... Bizler kolayca kaçan insanlar, öğrenciler olduğumuz için başkalarının fikirlerini, eserlerini kendimizin gibi gösteriyorduk. Önceden bunun suç olduğunu bilmiyorduk. Karakter eğitimi programıyla beraber bunun büyük bir suç olduğunu öğrendik (0.35"-01.20").*

Öğrencilerle yapılan görüşmeler ve öğrencilerin günlüklerinde belirttikleri ifadelerle göre öğrencilerin etik konusuna önem verdikleri görülmektedir. Araştırmacı öğrencilerin öğrendikleri bilgileri davranış haline getirmelerini sağlamak amacıyla ortak olarak belirlenen bir konuda uygulamalı etkinlik gerçekleştirmiştir. Öğrencilerden öğrendiklerini bilimsel çalışmalarda uygulayıp uygulamadığını görmek amacıyla araştırma öncesinde ve sonrasında olmak üzere iki ayrı rapor hazırlamaları istenmiştir. Araştırmacı hazırlanan raporları analiz ettikten sonra öğrencilerde bir değişim olup olmadığını belirlemeye çalışmıştır. Öğrencilerden gelen raporlardan birkaçı aşağıdaki gibidir:



Fotoğraf 3. Öğrencilerden gelen uygulama örnekleri

Araştırmacı, öğrencilerden gelen ilk raporları analiz ettiğinde öğrencilerin metin içinde alıntı kullanmadıkları, ayrıca çalışmalarında kaynakçaya yer vermedikleri sonucuna ulaşmıştır. Uygulama sonrasında gelen ödevler incelendiğinde öğrencilerin raporlarında gözle görülür bir iyileşmenin olduğu görülmektedir. Hemen hemen her öğrenci yaptıkları çalışmalarda alıntılar kullanmış ve metin sonunda kullanmış oldukları alıntılara ait kaynakçaları belirtmişlerdir. Öğrencilerin raporları yüksek lisans doktora seviyesinde olmasa da eski çalışmalarına göre çok daha iyi düzeydedir ve gelişme göstermiştir.

#### **Bilimsellik değeri yaratıcılığa ilişkin bulgular**

Yaratıcılık, olaylara farklı bakmak ve daha önce aralarında ilişki kurulmamış nesnelere ve olaylar arasında bağ kurmaktır. Bilinenin, alışılmışın dışında yeni ve farklı çözüm yolları kullanarak özgün bir sonuç ortaya çıkarmaktır. Bilim ve bilimsel yöntem hipotezler, önermeler içerdiğinden ve ortaya çıkan ürünler özgünlük gerektirdiğinden yaratıcılık ve yaratıcı bir bakış açısı gerekmektedir.

Tablo 7.

#### **Bilimsellik değeri yaratıcılık konusuna ilişkin kazanımlar**

**Kazandırılmak İstenen Değer: Bilimsellik**

**Kazanımlar**

1. Yaratıcı düşünmenin önemini bilir.
2. Yeteneklerini kullanarak yeni düşünceler üretir.
3. Özgün ürünler ortaya çıkarır.

Araştırmacı, kazanımlara ulaşmak için bir eylem planı geliştirmiş ve öğrencilerin yaratıcı bir bakış açısı geliştirmelerini amaçlamıştır. Öğrencileri adım adım araştırma yapma ve nasıl makale yazılacağı konusunda yönlendiren araştırmacının amaçlarından biri, öğrencilerin özgün ürünler ortaya çıkarmalarını sağlamaktır. Öğrencilerden Asiye ve Tülin bu süreci şu şekilde ifade etmektedir.

- Makale nasıl bulunur, araştırma nasıl yapılır onu öğrendik. Sanki çok önemli tamamen özgün bir ürün ortaya çıkarmışız gibi mutlu olduk (05.11.2015).

- Makalenin gelişigüzel yazmak için yazılmasından ziyade aşamalarını makale yazarken yararlanacağımız yerleri keşfetmemiz bize çok şey kattı. Bir şeyleri keşfetmek gerçekten güzel bir duygu (05.11.2015).

Öğrencilerin belirttiği ifadeler aynı zamanda kendilerine olan güvenlerinin arttığına da bir göstergesidir. Bir sonraki aşamada araştırmacının amacı, öğrencilerin özgün ürünler ortaya çıkarmalarını

sağlamaktır. Bu amaçla bilgilerin görselleştirilmesi anlamına gelen "İnfoğrafi Oluşturma" ve "Poster Hazırlama" etkinliklerini planlanmıştır.



Fotoğraf 4. Öğrencilerin yaptıkları infoğrafi örneklerinden bazıları.

Araştırmacı, etkinlik sonrasında geçerlilik komitesi üyeleriyle yaptığı görüşmede yapılan etkinliğin eğitime de uyarlanması şeklinde öneri almıştır. Bu nedenle etkinliğin farklı şekilde yinelenmesi kararlaştırılmıştır. Aynı şekilde ve aynı gruplarla farklı bir günde etkinliği tekrar eden araştırmacı öğrencilerin yaptıkları tekrar sonucu programı daha kolay kullandıklarını fark etmiştir. Araştırmacı bu kez öğrencilerden anlamakta zorlandıkları bir dersin herhangi bir konusunda görseller kullanarak infoğrafi oluşturmalarını istemiştir. Süreç sonunda, öğrencilerin hazırladıkları infoğrafi örneklerinden bazıları aşağıdaki gibidir:



Fotoğraf 5. Öğrencilerin yaptıkları infografi örneklerinden bazıları.

Araştırmacının bilimsellik değeri kapsamında öğrencilerin yaratıcılık becerilerini geliştirmek ve yaratıcı düşüncelerini sağlamak için planladığı etkinliklerden bir diğeri poster hazırlamadır. Bu amacı gerçekleştirmek için ilk olarak bir sunum hazırlayan araştırmacı öğrencilere poster hazırlarken dikkat edilmesi gereken hususları anlatmıştır. Uygulama yaparken öğrencilerden bir kısmının başka bir ders kapsamında da poster hazırlayacaklarını söylemesi üzerine araştırmacı, o dersin öğretim elemanına gidip planlarından ve sürece dâhil olma isteğinden bahsetmiştir. Bunun üzerine planlanan etkinlik dersin hocasıyla koordineli olarak yürütülmüş ve süreç sonunda hazırlanan ürünler fakülte panolarında sergilenmiştir. Öğrenciler poster hazırlama etkinliğini araştırma süreçlerini ve rapor hazırlama etkinliklerini tamamladıktan sonra yapmışlardır. Böylelikle öğrenciler öğrendiklerini hazırlayacakları çalışmalara yansıtmaya çalışmışlardır.

Araştırmacının yapmış olduğu planlamanın uygulama planı aşağıdaki gibidir:

Tablo 8.

*Etkinlik uygulama planı*

Etkinliğe başlamadan önce öğrencilerin bilgisayar laboratuvarına geçmesi sağlanacak ve akademik poster hazırlama kuralları ve poster hazırlarken dikkat edilmesi gereken kurallardan bahsedilecektir. Daha sonra öğrencilerle interaktif olarak bir uygulama yapılacak ve öğrencilerden gelen soru- cevaplara dönüt verilerek konunun anlaşılması sağlanacaktır. Sonrasında sınıf 5'er kişilik gruplara ayrılacak ve her grup çalışmak istediği konuyu belirleyecektir. Öğrencilerden istenen daha önce anlatılanlara bağlı olarak bilimsel bir araştırmayı yürütmek ve poster haline getirmektir. Çalışma için öğrencilere 2 haftalık bir süre tanınacak ve süreç araştırmacı tarafından sürekli olarak takip edilecektir. 2 hafta sonunda öğrencilerin hazırlamasını beklediğimiz 8 poster sunumu araştırmacı desteğiyle öğrenciler tarafından çıktı alınarak okulda sergilenecektir. 3 gün boyunca sergilenecek olan poster sunumları Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim dalı öğretim üyeleri tarafından çeşitli kriterlere (yönergelere) göre puanlanacak ve 1. olan poster sunum belirlenecektir. Posterlerin sunumu için ilk gün eğitim fakültesi mavi salonda öğretim üyelerinden oluşan bir jüri grubu ve öğrencilerin oluşturduğu bir izleyici kitlesiyle kısa sunumlar yapılacaktır. Süreç sonrasında 1. olan poster sunumu Sosyal Bilgiler Eğitimi alanında yapılacak olan bir kongrede gönderilecektir. Yapılan bu çalışmayla öğrencilerde çalışma ve yaptıkları etkinliğin sorumluluğunu alma ve bilimsel düşünme becerilerinin de gelişmesi sağlanacaktır.

Araştırmacı, hazırlanan poster sunumlarını değerlendirebilmek için bir puanlama anahtarı hazırlamış ve hazırlamış olduğu bu formu öğrencilerle de paylaşmıştır. Bu form aynı zamanda öğrencileri dikkat etmeleri gereken noktalar konusunda bilgilendirmektedir.



Tablo 9.

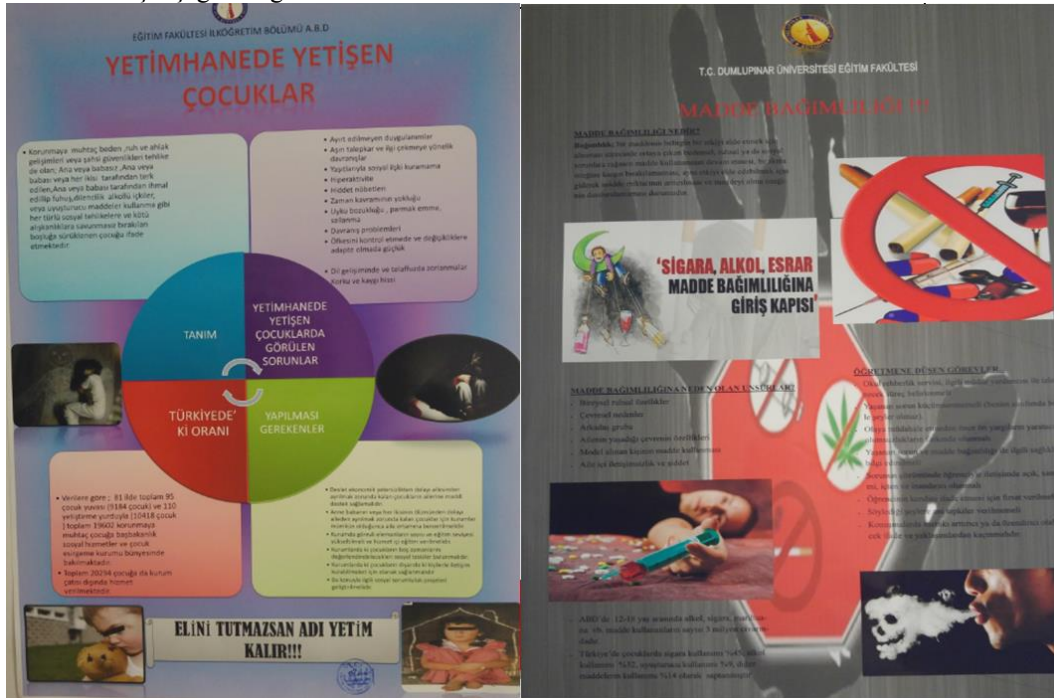
Akademik poster etkinliği puanlama yönergesi

**Akademik Poster Etkinliği Puanlama Yönergesi**

Puanlama Yönergesi: Her soru 10 puandan oluşmaktadır ve toplam puan 100 puandır.

1	Poster açık ve kolay okunabilir mi?	10
2	Posterin akış sırası belli oluyor mu?	10
3	Başlık çalışmaya uygun mu?	10
4	Bilimsel bir dil kullanılmış mı?	10
5	Bölüm başlıklarına ve görsellere yer verilmiş mi?	10
6	Sözlü anlatıma gerek kalmadan mesajını aktarıyor mu?	10
7	Yazım ve noktalamaya dikkat edilmiş mi?	10
8	Araştırmacı ilgili çalışmanın içeriğini yeterli seviyede aktarabildi mi?	10
9	Posterde iletişim adresi bulunuyor mu?	10
10	Etik ilkelere dikkat edilmiş mi? (Alıntı, Kaynakça vb.)	10
<b>TOPLAM PUAN:</b>		<b>100</b>

Yapılması planlanan posterler tamamlandıktan sonra etkinlik planından farklı olarak dersliklerin olduğu koridorda sergilenmiştir. Planlanan etkinlik başka bir dersin hocasıyla koordineli olarak yürütüldüğünden planlandığı gibi yarışma yapılamamıştır. Etkinlik tamamlandıktan sonra öğrencilerin oluşturdukları poster örneklerinden birkaçı aşağıdaki gibidir:



Araştırmacı, bu etkinliklerle öğrencilerin araştırma yaparak özgün ürünler ortaya çıkarmasını hedeflemiştir. Farklı basamaklarda gerçekleştirilen etkinlikler sonrasında öğrencilerden bazıları duygularını aşağıdaki gibi ifade etmektedirler.

*İnfo grafi hazır grafikler olarak adlandırıldığı için gerek ödevlerde gerekse broşür, pankart hazırlamada yardımcı olacak bir çalışma. Benim için yeni bir yöntemi öğrenmem iyi oldu. Yeni bir şeyler öğrenmek iyidir ve yaratıcılık sağlar. Hocamızla beraber info grafi hazırladığımızda çıkan sonucun çok güzel olduğunu gördüm (Ebru, 12.11.2015).*

*İnfo grafi oluştururken dikkat edilmesi gerekenleri ve daha güzel info grafi nasıl oluşturulur onu öğrendim. Önceden bu programın adını bile duymamıştım. Info grafi sayesinde ödev kapağı, dergi kapağı hazırlayabilirim diye tahmin ediyordum. Yaratıcılığımı artırdığına inanıyorum (Ayhan, 12.11.2015).*

Tüm bu etkinlikler sonrasında öğrencilerin yeni düşünceler üretmede istekli oldukları, özgün ürünler ortaya çıkarmaya çalıştıkları, hayallerini çalışmalarına yansıtmaya çalıştıkları ve bu yaptıkları çalışmalardan mutluluk duydukları söylenebilir.

### **SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER**

Araştırma sonuçlarına göre, karakter eğitimi programı öğrencilerin bilimsellik değer algılarını olumlu ve anlamlı yönde etkilemektedir. Bilimsellik değeriyle ilgili yapılan etkinliklerde, öğrencilerin hedeflenen kazanımlara ulaşmada başarılı oldukları görülmüştür. Araştırmanın bu bulgusu Katılmış (2010) ve Balcı'nın (2008) yapmış oldukları çalışmaların "Karakter eğitimi ve değer eğitimi programları öğrencilerin bilimsellik değer düzeylerini olumlu yönde etkilemektedir" bulguları ile örtüşmektedir. Bilimsellik değeri kapsamında öğrenciler, "Kanıt Kullanma", "Etik" ve "Yaratıcılık" boyutlarında belirlenen kazanımları gerçekleştirmişlerdir. Katılmış (2010) tarafından hazırlanan karakter eğitimi programında öğrencilere kazandırılması amaçlanan "Bilimsellik Değeri" alt boyutları olarak "Merak Etme ve Eleştirel Bakabilme", Kanıt Kullanma ve Etik" ve "Özgürlük" boyutları belirlenmiştir. Yine Baysal, Kaya ve Üçüncü (2013) tarafından yapılan çalışmada, bilimsellik değeriyle ilgili etkinliklerin bireylerin yaratıcılık düzeylerini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin özgün makale yazmaları, poster ve infografi örnekleri oluşturup bunları sergileri onların yaratıcılıklarını geliştirmektedir. Öğrencilerin bu yöndeki ifadeleri doğrudan alıntılarla desteklenmektedir.

Köse (2015) karakter eğitimi değerlendirme yöntemi olarak; yansıtıcı günlükler, tartışma etkinlikleri, sınıfta yazma etkinlikleri, gözlem ve görüşmeleri kullanmanın etkili olduğunu belirtmektedir. Öğrencilerin ön bilgilerinin tespit edilmesi aşamasında izlenen yol ile Köse'nin (2015) bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Araştırmada öğrencilerin bilimsellik değeriyle ilgili ön bilgilerinin yoklanması aşamasında hazırlıksız olarak verilen araştırma projeleri, öğretim elemanlarıyla yapılan görüşmeler, öğrencilerle yapılan tartışmalar ve araştırmacı gözlemleri etkili olmuştur.

Araştırmada öğrencilerin "Kanıt Kullanma ve Etik" boyutunda problem yaşadıkları sonucuna varılmıştır. Yaptıkları çalışmalarda tek kaynaktan yararlanan ve yararlandıkları kaynakları belirtmeyen, alıntı kurallarına dikkat etmeyen öğrencilerin, etkinlikler sonunda bu noktalardaki eksikliklerini kapatmaya çalıştıkları görülmüştür. Ersoy ve Özden (2011) tarafından gerçekleştirilen çalışmada; öğrencilerin yaptıkları usulsüzlüklerin öğretim elemanları tarafından teftiş edilmesinin internette aşırma yapma davranışını kontrol altına almada etkili bir faktör olacağından bahsedilmektedir. Reetz ve Jacops (1999) üniversitelerin bilimsel etik konularına yönelik politikalar saptadığından ancak bu politikalara üniversite misyonlarında ve ilkelerinde yer verilmediğinden bahsetmektedir. Öğrencilerin kanıt kullanma ve etik boyutunda yaşadıkları problemler bu yönleriyle Ersoy ve Özden (2011), Reetz ve Jacops'ın (1999) çalışmalarıyla kısmen benzerlik göstermektedir. Sorgulamaya dayalı etkinliklerin yapıldığı çalışmada, bilginin kaynaklarını öğrenmenin ve sorgulamanın eleştirel düşünmeyi olumlu yönde etkilediği bulgusuna ulaşılmıştır. Yine Arthur'un (2008) "karakter eğitiminde eleştirel düşünmeyi içeren stratejiler kullanılmalıdır" ve Doğanay'ın (2009) "bilişsel süreçlerin işleme konulmasında problem çözüme ve eleştirel bakabilme gereklidir" ifadeleriyle de benzerlik göstermektedir.

Bilimsellik değeri kapsamında yapılan poster ve infografi çalışmaları, öğrencilerin araştırma basamaklarını ve hayal güçlerini kullanarak ortaya çıkardıkları özgün ürünler, öğrencilerin yaratıcı bakış açısı kazanmalarını olumlu yönde etkilemektedir. Araştırma bulguları, Baysal, Kaya ve Üçüncü (2013), Aktamış ve Ergin'in (2007) araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir. Aktamış ve Ergin'e (2007) göre bilimsel yaratıcılık; yeni bir ürün ortaya koyma ya da var olan bir ürünü geliştirirken hangi basamakların kullanıldığına yani problemin nasıl çözüldüğüne ve problemin nasıl fark edildiğine bağlıdır. Yeni bir ürün ortaya koyarken çalışmada bilimsel araştırma basamaklarının kullanılması bu yönüyle Aktamış ve Ergin'in (2007) bulgularıyla kısmen örtüşmektedir.

Araştırmada karakter eğitimi programının öğrencilerin bilimsellik değeri için gerekli olan tutum, bilgi ve davranışları edinmede olumlu etkiye sahip olduğu bulunmuştur. Araştırmanın bu sonucu değerler eğitiminde karşılaşılan en önemli sorunlardan biri olarak görülen sadece bilgi boyutunun esas alınıp tutum ve davranış boyutlarına yer verilmemesinin yanlışlığını belirten Güngör'ün (2010) bulgularıyla örtüşmektedir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, araştırma sonucunda ulaşılan bulgular, alan yazında yapılan çalışmalarla karşılaştırıldığında yapılan diğer çalışmaların sonuçlarıyla büyük oranda örtüştüğü söylenebilir.

Araştırmadan elde edilen bulgular bağlamında aşağıdaki öneriler getirilebilir:

- Üniversite düzeyinde karakter eğitimi için gerekli olan yöntem ve uygulamalar hakkında ortak bir anlayış söz konusu değildir (Jones, Ryan ve Bohlin, 1998; Milson, 2000). Bu sebeple karakter eğitimiyle ilgili yükseköğretim düzeyinde yapılan uygulamaların sayısı artırılabilir.

- Bilimsellik değeri kapsamında yapılan poster ve infografi yarışması gibi farklı çalışmalar öğrencilerin yaratıcı bakış açısı kazanmalarını olumlu yönde etkilemektedir Öğrencilerin çalışma becerilerini ve bilimsel bakış açılarını olumlu yönde etkileyebilmek için bunun gibi çeşitli yarışmalar düzenlenebilir.
- Öğretmen adaylarıyla gerçekleştirilen bu çalışmada öğretmen adaylarının değer ve karakter eğitimiyle ilgili bilgi ve uygulama aşamasında eksiklikleri olduğu görülmüştür. Öğretmen adaylarında görülen bu eksiklerin giderilmesi için ilgili alanlarda planlama, yöntem ve etkinlik hazırlamaya yönelik özel eğitim verilebilir.

#### KAYNAKÇA

- Ada, S. ve Ünal, S. (2000). *Sınıf Yönetimi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Ada, S., Baysal, Z. N. & Korucu, S. (2005). Sınıf öğretmenlerinin sınıf içi olumsuz davranışlara gösterdikleri tepkilerin karakter eğitimi ve 2005 ilköğretim programı açısından değerlendirilmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 3 (10), 7-18.
- Aktamış, H. ve Ergin, Ö. (2007). Bilimsel süreç becerileri ile bilimsel yaratıcılık arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 11-23.
- Arthur, J. (2008). Traditional approaches to character education in Britain and America. In L. P. Nucci & D. Narvaez (Eds.), *Handbook of Moral and Character Education* (pp. 80-98). New York ve London: Routledge, Taylor ve Francis Group.
- Bacanlı, H. (2002). *Psikolojik kavram analizleri*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Balcı, N. (2008). *İlköğretim 6. sınıf sosyal bilgiler dersinde değerler eğitiminin etkililiği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Battistich, V. A. (2008). Character education, prevention and positive youth development. *Journal of Research in Character Education*, 6 (2), 81- 90.
- Baysal, Z. N., Kaya, N. B. & Üçüncü, G. (2013). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinde bilimsel yaratıcılık düzeyinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 38, 55-64.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak K. E., Akgün, E. A, Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2010). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Creswell, J. W. (2013). *Araştırma Deseni* (Çev. S. B. Demir). Ankara: Eğiten Kitap.
- Çepni, S. (2012). *Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş*. Trabzon: Celepler Matbaacılık.
- Dilmaç, B. (2007). *Bir grup fen lisesi öğrencisine verilen insani değerler eğitiminin insani değerler ölçeği ile sınanması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Doğanay, A. (2009). Değerler eğitimi. İçinde C. Öztürk (Ed.) *Sosyal Bilgiler Öğretimi Demokratik Vatandaşlık Eğitimi* (s. 225-256). Ankara: PegemYayıncılık.
- Ekşi, H. (2003). Temel insani değerlerin kazandırılmasında bir yaklaşım: Karakter eğitimi programları. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1 (1), 79-96.
- Ekşi, H. ve Katılmış, A. (2014). *Karakter eğitimi el kitabı*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Ersoy, A. ve Özden, M. (2011). The views of teacher candidates regarding the role of instructor in plagiarizing from internet in their assignments. *Elementary Education Online*, 10 (2), 608- 619.
- Gömlüksiz, M. (2007). Lise öğrencilerinin toplumsal değerlere ilişkin tutumları: Elazığ ili örneği. İçinde R. Kaymakcan, S. Kenan, H. Hökeleki, Z. Ş. Aralan ve M. Zengin (Ed.) *Değerler ve Eğitimi Uluslararası Sempozyumu Kitabı* (s. 727-741). İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları.
- Güngör, E. (1993). *Değerler Psikolojisi*. Amsterdam: Hollanda Türk Akademisyenler Birliği Vakfı Yayınları.
- Güngör, E. (2010). *Değerler Psikolojisi Üzerine Araştırmalar*. Ankara: Ötüken Yayınları.
- Halstead, M. (1996). *Values in Education and Education in Values. Values and Values Education in Schools*. London: The Falmer Press.

- Harcar, T. (2005). *2000'li yıllarda Amerikan ve Türk yöneticilerinin bireysel yöneticilik değerlerine ilişkin iki kültür arası karşılaştırmaya yönelik bir araştırma*. Yayınlanmamış Doktora tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Hensen, K. T. (1996). Teachers as researchers. In J. Sikula (Ed.), *Handbook of Research on Teacher Education* (2nd ed., pp. 53-66). New York: Macmillan.
- Johnson, A. P. (2002). *Short Guide to Action Research*. Boston: Allyn& Bacon.
- Jones, E. N., Ryan, K., & Bohlin, K. (1998). Character education and teacher education: How are prospective teachers being prepared to foster good character in students? *Action in Teacher Education*, 20, 11-28.
- Kalaycı, Ş. (Ed.) (2005). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım Ltd.Şti.
- Katılmış, A. (2010). *Sosyal bilgiler dersindeki bazı değerlerin kazandırılmasına yönelik bir karakter eğitimi programının geliştirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Keskin, Y. ve Öğretici, B. (2013). Sosyal bilgiler dersinde “duyarlılık” değerinin etkinlikler yoluyla kazandırılması: Nitel bir araştırma. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 11 (25), 143-181.
- Kılınç, M. (2011). *İlköğretim Hayat Bilgisi programı karakter eğitimi boyutunun öğrencilerin tipik performanslarına dayalı olarak değerlendirilmesi: Kırşehir örneği*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Kıncal, R. (1999). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Erzurum: Eser Ofset.
- Kirschenbaum, H. (1995). *100 ways to enhance values and morality in schools and youth settings*. Massachusetts: Allyn&Bacon Company.
- Köse, Ç. T. (2015). Ergenler için karakter eğitimi: Bir araştırma merkezine ilişkin durum çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 40 (179), 295- 306.
- McTaggart, R. (2002). Reading the collection. In R. McTaggart (Ed.) *Participatory Action Research* (pp. 1- 12). Albany, NY: Suny Press.
- MEB. (2005). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi 4-5 Sınıf Öğretim Programı ve Kılavuzu*. Ankara: MEB Yayınları.
- Mills, G. E. (2003). *Action Research: A Guide for the Teacher Researcher*. (2nd ed.), New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Milson, A. J. & Mehling, L. M. (2002). Elementary school teachers' sense of efficacy for character education. *The Journal of Educational Research*, 96 (1), 47-53.
- Milson, A. J. (2000). Creating a curriculum for character development: A case study. *The Clearing House*, 74 (2), 89-93.
- Montagu, A. (2000). *Çocuklarınıza Ahlaki Değerleri Nasıl Kazandırabilirsiniz?* İstanbul: MEB Basımevi.
- Öncül, R. (2000). *Eğitim ve Eğitim Bilimleri Sözlüğü*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Özensel, E. (2003). Sosyolojik bir olgu olarak değer. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1 (3), 217-239.
- Patterson, L. & Shannon, P. (1993). Reflection, inquiry, action. In L. Patterson, C. Santa, K. Short, & K. Smith (Eds.). *Teachers are Researchers: Reflection and Action*. Newark, DE: International Reading Association.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods* (2nd ed.). Newbury Park, CA: Sage.
- Reetz, L. J., & Jacobs, G. M. (1999). Faculty focus on moral and character education. *Education*, 120 (2), 208 - 212.
- Rokeach, M., (1973). *The nature of human values*. New York: The Free Press.
- Ryan, K. (1992). The moral education of teachers. In. T. Lickona & K.Ryan (Eds.) *Character Development in Schools and Beyond* (pp. 287-304). Washington.

- Sılay, N. (2010). *Yükseköğretimde karakter eğitiminin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Şişman, M. (2002). *Eğitimde Mükemmellik Arayışı; Etkili Okullar*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Thornton, S. J. (1991). Teacher as curricular-instructional gatekeeper in social studies. In J. P. Shaver (Ed.), *Handbook of Research on Social Studies Teaching and Learning* (pp. 237-248). New York: Macmillan.
- Tozlu, N. & Topsakal, C. (2007). *Avrupa Birliğine Uyum Çerçevesinde Değerler Eğitimi*. İstanbul: DEM. Yayınları.
- Ural, S. (1997). Bireyin eğitimi ve toplumun eğitimi (Değerler ve eğitim arasındaki mantıksal ilişki). *Türkiye 2. Eğitim Felsefesi Kongresi Bildiriler Müzakereler: Van Yüzüncü Yıl Yayınları*.
- Yavuzer, H. (1999). *Çocuk Psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

## **Development of Teacher Candidates' Perceptions of Scientific Value Through Character Education Program: An Action Research**

Hafize ER TÜRKÜRESİN  
Dumlupınar University, Kütahya/TÜRKİYE  
[hafize.er@dpu.edu.tr](mailto:hafize.er@dpu.edu.tr)

**Citation:** Er Türküresin, H. (2018). Development of Teacher Candidates' Perceptions of Scientific Value Through Character Education Program: An Action Research. *E-Kafkas Journal of Educational Research*, 5(2), 1-19.

### **Extended Summary**

**Introduction:** Values are our standards and principles for judging worth. They are the criteria by which we judge 'things'(people,objects, ideas, actions and situations) to be good, worthwhile and desirable; or on the other hand, bad, worthless, despicable (Halstead, 1996). Values exist as a result of the interaction between individuals and society. What society expects from education is to provide individuals with knowledge and skills as well as to become moral individuals that can adapt rapidly to changing world. Providing each individual who is at the age of education with values and skills, which would help these individuals to display appropriate ethical judgements and behaviours, is inevitably among the main objectives of the schools (Ekşi, 2003; Keskin & Öğretici, 2013). Recent research shows that teacher-training institutions are supporting teachers to prepare for character education. For this reason character and value education seem important (Ada, Baysal & Korucu, 2005). However, there is no common understanding of the methods and practices required for character education at university level. The purpose of this study is to determinate the effect of the character education program on scientific value. To find the answer to this problem, the following questions have been asked;

- Does the character training program affect the science-value perceptions of teacher candidates?
- How the character education program is to determinate the effect teacher candidates ' scientific value perceptions?

**Method:** This study is figured by action research which is often used in qualitative researches. The action research method, which allows researchers to use theory and practice together, was implemented in order to improve pre-determined characteristics. Action research is an orientation to knowledge creation that arises in a context of practice and requires researchers to work with practitioners. The research is conducted with 21 participants who were students in Dumlupınar University, Social Studies Teacher Education Program in 2015-2016 school year. However, 6 boys and 5 girls who met the specified criteria were selected as the focus and only the focus students were evaluated. Criterion sampling of purposeful sampling methods was used or determining focus participants The data gathered from video recordings, semi-structured interviews, researcher and participant journals, students' outputs and "Being Scientific Scale". In an action research, analysis is carried out during the data collection process, and it sheds light on the type and quality of the additional data which needs to be collected. SPSS 20.0 was used for analyzing the quantitative data and NVivo 9.0 was used for analyzing qualitative data. Qualitative data's, obtained at the end of the research, are analyzed according to descriptive analysis.

**Findings, Discussion and Recommendations:** The results from quantitative data show that the students scores increased in scale. Findings from qualitative data support quantitative findings. The data which was acquired after the activities shows that the activities of value education have had a positive effect on students' scientific values level. Moreover, the results show that the character education program is effective for character development of students. The findings of the study show that the activities related to value education improves the scientific value perception level of the students. This result was supported with the results of studies which were done by Katılmış (2010), Balcı (2008), Baysal, Kaya & Üçüncü (2013).

## Elektrik Enerjisi Başarı Testinin Geliştirilmesi<sup>1</sup>

### Development of Electrical Energy Achievement Test

Feyza DUMANOĞLU  
MEB, Fen Bilimleri Öğretmeni  
feyzadumanoglu@gmail.com

Behiye BEZİR AKÇAY  
İstanbul Üniversitesi, Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü,  
Fen Bilgisi Eğitimi Ana Bilim Dalı  
bbezir@gmail.com

**Atıf:** Dumanoglu, F. & Bezir Akçay, B. (2018). Elektrik Enerjisi Başarı Testinin Geliştirilmesi. *E-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 20-39.

**Gönderi Tarihi:** 09-05-2018

**Kabul Edilme Tarihi:** 26-07-2018

**DOI:** 10.30900/kafkasegt.422251

#### Özet

Bu araştırmanın amacı ortaokul yedinci sınıf fen bilimleri dersi elektrik enerjisi ünitesi kazanımlarına yönelik öğrencilerin akademik başarılarını ölçmeye elverişli bir başarı testi geliştirmektir. Öncelikle literatür taraması yapılmış, merkezi sınavlarda sorulan sorular bir araya getirilmiş ve 39 sorudan oluşan bir soru havuzu oluşturulmuştur. Benzer özellikteki sorular testten çıkarılmış ve soru sayısı 27'ye düşürülmüştür. Uzman görüşleri alınıp, gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra 27 sorudan oluşan Elektrik Enerjisi Başarı Testi (EEBT) 255 sekizinci sınıf öğrencine uygulanmıştır. Test sonuçlarından elde edilen veriler SPSS 24 ve LISREL programları kullanılarak analiz edilmiştir. Madde analizi ve doğrulayıcı faktör analizi sonunda iki madde testten çıkarılmıştır. 25 sorudan oluşan testin güvenilirlik kat sayısı 0,79 olarak bulunmuştur. Başarı testinin 30 öğrenciye tekrar uygulanması sonucunda test-tekrar test güvenilirliği 0.80 olarak hesaplanmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi yapıldığında soruların “*Ampulleri Bağlama Şekilleri*” ve “*Elektrik Enerjisinin Dönüşümü*” faktörlerine dağıldığı ispatlanmıştır. Yapılan analizler sonucunda yedinci sınıf öğrencileri için geliştirilen 25 maddeden oluşan Elektrik Enerjisi Başarı Testinin (EEBT) geçerli ve güvenilir bir araç olduğu ortaya çıkmıştır.

**Anahtar kelimeler:** elektrik enerjisi, fen bilimleri, ölçek geliştirme, doğrulayıcı faktör analizi

#### Abstract

The aim of this study is to develop a measurement tool to assess students' academic achievement in Electrical Energy Unit. Firstly, 39 questions were collected from a variety of sources. Similar questions were eliminated and the number of questions was reduced to 27. Before first version of Electrical Energy Achievement Test (EEAT) consist of 27 items written according to objectives was applied 255 eighth graders, the expert opinions were taken. Then, the data were analyzed via SPSS 24 and LISREL 9.30 programs. Based on item analysis and confirmatory factor analysis, two questions were removed. Reliability coefficient of Electrical Energy Achievement Test consisting of 25 questions was found 0.79 in this study. EEAT was administrated to 30 students as re-test and thus, test-retest reliability was found 0.80. Confirmatory factor analysis was performed and two factors were found suitable. Name of the factors are “*Connecting Light Bulbs*” and “*Transformation of Electrical Energy*”. This study indicates that the Electrical Energy Achievement Test consisting of 25 questions is valid and reliable instrument to assess seventh grade students' achievement.

**Keywords:** Electrical energy, science, science education, measurement tool, confirmatory factor analysis (CFA)

## GİRİŞ

Ölçme ve değerlendirme eğitim-öğretim sürecinin ayrılmaz bir parçasıdır. Hedef davranışların ne düzeyde geliştiğini en doğru şekilde ölçmek, öğretim kalitesini iyileştirmek açısından oldukça önemlidir. Bu nedenle öğrenme öğretme süreciyle ölçme ve değerlendirme uygulamalarının eş güdümlü ve birbirini destekler nitelikte olması gerekir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2017). Ölçme ve değerlendirmenin etkili ve uygun bir

<sup>1</sup> Bu çalışma birinci yazarın yüksek lisans tezinin bir bölümünden uyarlanmıştır.

şekilde kullanılması öğretimi kolaylaştırarak öğrencilerin öğrenmelerini artırır (Waugh ve Gronlund, 2013). Ölçme ve değerlendirmenin öncelikli hedefi öğrencilerin gelişimlerine yardımcı olmaktır (National Research Council [NRC], 2001).

İyi bir ölçme aracı öğrencilerin eksik olduğu tarafları ortaya çıkarmakla kalmaz aynı zamanda gelecekte hangi konularda veya alanlarda başarılı olabileceklerini öngörür; öğrencinin durumu hakkında öğrenciye, veliye ve öğretmene bilgi verir (Çelik, 2000). Bunun yanı sıra ölçme işleminin öğrenmeyi sağlama ve öğrenmeyi teşvik etme gibi unsurları da vardır (Marzano, 2006; Stiggins, Arter ve Chappuis, 2006) çünkü sınavlar öğrencilerin öğrenme hedeflerine yönelmeleri konusunda onları teşvik eder (Şan ve Akdağ, 2016).

Atılğan, Kan ve Doğan (2009)'a göre “Ölçme, bir nesnenin ya da bireyin belli bir niteliğe veya özelliğe ne derece sahip olduğunun belirlenmesi amacıyla yapılır” (s. 2). Ölçme ile kıyaslandığında daha geniş kapsamlı olan değerlendirme (Gezginçan, Murat ve Yalçın, 2005) ise ölçme sonuçlarına bağlı olarak yapılır (Atılğan, Kan ve Doğan, 2009). Değerlendirme ile sonuçlar hakkında bir yargıya varılması, sonuçların nitelendirilmesi amaçlanır. Kısaca açıklamak gerekirse, ölçme ile niteliği veya hedef davranışı betimlemek mümkün iken değerlendirme ile bir yargıya veya bir karara ulaşılır (Tekin, 1987).

Ölçme ve değerlendirme araçları olarak yazılı yoklamalar, sözlü sınavlar, kısa cevaplı-boşluk doldurmalı testler, doğru-yanlış testleri, eşleştirmeli madde testleri ve çoktan seçmeli testler kullanılabilir. Çoktan seçmeli testleri hazırlamanın zaman alıcı olması, madde yazımının zor olması ve öğrenciye şans başarısı getirmesi bu tür ölçme araçlarının sınırlılıkları arasında yer alsa da faydaları azımsanamayacak kadar çoktur. Çoktan seçmeli testlerin, çok sayıda soru sorabilme ve dolayısıyla farklı bilgi ve becerileri ölçmeyi sağlama, objektif ve kolay puanlama imkanı verme, zaman açısından ekonomik olma, üst düzey davranışları ölçmeye elverişli olma gibi diğer test türlerine kıyasla üstün gelen özellikleri vardır (Atılğan vd., 2009; Erkan ve Gömleksiz, 2014). Araştırmada geliştirilen testin çoktan seçmeli sorulardan oluşturulmasının nedeni sağladığı bu avantajlardır.

Fen bilimleri ortaokul müfredatında yapılan değişiklikler yeni ünite başarı testlerine olan ihtiyacı ortaya çıkarmıştır. Literatürdeki aynı ünite başlıklı başarı testleri günümüz yedinci sınıf elektrik enerjisi ünitesi kazanımları ile birebir örtüşmemektedir. Literatürdeki elektrik enerjisi konusu ile ilgili başarı testleri genellikle altıncı sınıflara yöneliktir (Demirci ve Yağcı 2008; Günel, Atila ve Büyükkasap, 2009). İdin'in (2015) doktora tezi için hazırladığı başarı testi ile Coşkun, Akarsu ve Kariper'in(2012) geliştirdiği başarı testi ise 2006 müfredatına uygun olup değişen 2013 müfredatını karşılamamaktadır. Engelhardt ve Beichner'in (2002) başarı testi ise tüm kazanımları karşılamamaktadır.

Literatürdeki başarı testi eksikliği bu çalışmaya olan ihtiyacı ortaya çıkarmıştır. Bu çalışmanın amacı yedinci sınıf öğrencilerinin fen bilimleri dersi Elektrik Enerjisi Ünitesi'ndeki akademik başarılarını değerlendirecek bir ölçme aracı geliştirmektir.

## **YÖNTEM**

### ***Çalışma grubu***

Araştırmanın çalışma grubunu 2016-2017 eğitim öğretim yılında İstanbul ilinde bulunan üç farklı okuldaki 255 (131 kız, 124 erkek) ortaokul 8. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Ölçeğin elektrik enerjisi ünitesini fen bilimleri dersinde işlemiş öğrencilere uygulanması gerektiği için sekizinci sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Ölçek geliştirilmesi tamamlandıktan sonra yedinci sınıflarda uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

### ***Testin geliştirilmesi***

Testin geliştirilmesinde aşağıda verilen işlem basamakları takip edilmiştir (Seçer, 2015a):

1. Test ihtiyacının belirlenmesi
2. Literatür taraması ve soru havuzunun oluşturulması
3. Madde yazımı
4. Belirtke tablosunun oluşturulması
5. Uzman görüşü alma
6. İlk taslak formun oluşturulması



7. Testin uygulanması
8. Madde analizi
9. Geçerlik ve güvenilirlik çalışmasının yapılması
10. Teste son şeklinin verilmesi

*Test ihtiyacının belirlenmesi:* Literatürde “*Elektrik Enerjisi*” ünitesine yönelik hazırlanan başarı testleri 2013 yılında MEB tarafından yayınlanan Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programında yer alan kazanımları karşılamamaktadır. Bu nedenle yedinci sınıf öğrencilerinin “*Elektrik Enerjisi*” ünitesine yönelik akademik başarılarını değerlendirebilecek bir başarı testi geliştirilmesi gerektiğine karar verilmiştir.

*Literatür tarama ve soru havuzunun oluşturulması:* Başarı testi geliştirmek için öncelikle “*Elektrik Enerjisi*” ünitesi kazanımları dikkatlice okunmuş, ders kitabındaki ifadeler ve örnek sorular incelenmiş ve ilgili alan yazın taraması yapılmıştır. Ortaokul 6., 7 veya 8. sınıf öğrencilerine yönelik hazırlanmış olan başarı testleri, bakanlık tarafından yapılan merkezi sınavlarda (Ortaöğretim Kurumları Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavları (OKS ve LGS), Parasız Yatılılık ve Bursluluk Sınavı (PYBS), Seviye belirleme Sınavı (SBS)...vb.) sorulan çoktan seçmeli sorular, Eğitim Bilişim Ağında (EBA) verilen örneklerdeki sorular ve araştırmacı tarafından geliştirilen sorular bir araya getirilerek 39 soruluk bir soru havuzu oluşturulmuştur.

*Madde yazımı:* Soru havuzu incelenmiş, aynı kazanımı ölçen ve benzer özellikteki sorulardan oluşan 12 soru testten çıkarıldıktan sonra kalan 27 soru araştırmacı tarafından kapsamı, hedef kazanımı ve amacı aynı kalmak suretiyle yeniden yazılmış ve 27 çoktan seçmeli sorudan oluşan başarı testinin ilk taslak formu elde edilmiştir.

Testteki 2, 5, 6, 7, 9, 11, 18, 19, 21, 22, 23, 24, 25 ve 27 numaralı sorular araştırmacı tarafından geliştirilen sorulardır. Testteki 1, 3, 4, 8, 10, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 20 ve 26 numaralı sorular ise Tablo 1’de belirtilen kaynaklardaki soruların öğrenci seviyesine, müfredat kazanımlarına uygun hale getirilmesiyle oluşturulmuştur.

Tablo 1.  
*Elektrik Enerjisi Başarı Testi (EEBT) sorularının kaynakları*

Test sorusu	Benzer soru yazımında kullanılan kaynak	Orijinal kaynaktaki soru numaraları
Soru 1	Engelhardt & Beichner (2002)	9. soru ve 18. Soru
Soru 3	2011 SBS 7. Sınıf	1. Soru
Soru 4	2012 PYBS 7. Sınıf	6. Soru
Soru 8	2011 TIMSS 8. Sınıf	51. Soru
	2003 LGS 8. Sınıf	9. Soru
Soru 10	2009 SBS 7. Sınıf	4. Soru
	2013 PYBS 7. Sınıf	6. Soru
Soru 12	2010 SBS 7. Sınıf	7. Soru
Soru 13	2016 PYBS 7. Sınıf	7. Soru
	2008 SBS 7. Sınıf	3. Soru
	2006 OKS 8. Sınıf	5. Soru
	2007 OKS 8. Sınıf	4. Soru
Soru 14	2008 SBS 7. Sınıf	4. Soru
Soru 15	2012 PYBS 7. Sınıf	5. Soru
Soru 16	2012 PYBS 7. Sınıf	5. Soru
Soru 17	Engelhardt & Beichner (2002)	13. soru
Soru 20	2010 SBS 8. Sınıf	20. Soru
	2012 SBS 8. Sınıf	3. Soru
Soru 26	2016 PYBS 7. Sınıf	8. Soru

*Belirtke tablosu oluşturma:* Başarı testinin kapsam geçerliliğini sağlamak için belirtke tablosu oluşturulmuştur (Tablo 2). Tabloda her sorunun hangi kazanımı ölçtüğü belirtilmiştir. Ayrıca her sorunun yenilenen Bloom taksonomisine göre bilişsel basamağı Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 2.  
EEBT belirtke tablosu

Konu	Kazanım	Soru Numarası
Ampullerin Bağlanma Şekilleri	7.6.1.1 Seri ve paralel bağlanmanın nasıl olduğunu keşfeder, seri ve paralel bağlı ampullerden oluşan bir devre şeması çizer.	4,17
	7.6.1.2. Ampullerin seri ve paralel bağlandığı durumlardaki parlaklık farklılıklarını devre üzerinde gözlemler ve sonucu yorumlar.	6, 10, 12 13, 14
	7.6.1.3. Elektrik enerjisi kaynaklarının elektrik devrelerine elektrik akımı sağladığını ve elektrik akımının bir çeşit enerji aktarımı olduğunu bilir.	1, 2
	7.6.1.4. Ampermetreyi devreye seri bağlayarak okuduğu değeri akım şiddeti olarak adlandırır ve birimini ifade eder.	3, 5,8
	7.6.1.5. Voltmetreyi devreye paralel bağlayarak devre uçları arasındaki gerilimi (potansiyel farkı) ölçer ve birimini ifade eder.	9
	7.6.1.6. Bir devre elemanının uçları arasındaki gerilim ile üzerinden geçen akım arasındaki ilişkiyi deneyerek keşfeder.	11, 15, 16
	7.6.1.7. Ampullerin seri ve paralel bağlandığı durumlardaki parlaklık farklılığının sebebini elektriksel dirençle ilişkilendirir.	7, 18
Elektrik Enerjisinin Dönüşümü	7.6.2.1. Elektrik enerjisinin ısı ve ışık enerjisine dönüştüğüne ilişkin deneyler yapar ve sonucu gözlemler.	21
	7.6.2.2. Elektrik enerjisinin ısı ve ışık enerjisine dönüşümünü temel alan teknolojik uygulamalara örnekler verir.	23, 26
	7.6.2.3. Elektrik enerjisinin hareket enerjisine, hareket enerjisinin de elektrik enerjisine dönüştüğünü kavrar.	19, 21
	7.6.2.4. Güç santrallerinde elektrik enerjisinin nasıl üretildiğini araştırır ve sunar.	20, 22, 23 24
	7.6.2.5. Elektrik enerjisinin bilinçli ve tasarruflu kullanılmasının aile ve ülke ekonomisi bakımından önemini tartışır.	25, 27

“Elektrik enerjisi” ünitesi ile ilgili her kazanıma ait birkaç soru yazılmıştır. Bazı sorular birden fazla kazanımı ölçmeye yöneliktir. Kazanımların dengeli şekilde dağılmasına özen gösterilmiş ve kapsam geçerliği sağlanmıştır.

Webb’in (2007) denge indeksi (balance index) kullanılarak soruların kazanımlara göre dağılımı incelenmiştir. Denge İndeksi =  $1 - (\sum |1/(O) - I(k) / (H) |) / 2$  formülü kullanılarak hesaplanmaktadır. Bu formülde O = testte yer alan toplam kazanım sayısını, I(k)= kazanım başına düşen soru sayısını ve H= toplam soru sayısını ifade etmektedir.

Formül kullanıldığında denge indeksi  $1 - (|1/12-2/27| + |1/12-5/27| + |1/12-2/27| + |1/12-3/27| + |1/12-1/27| + |1/12-3/27| + |1/12-2/27| + |1/12-1/27| + |1/12-2/27| + |1/12-2/27| + |1/12-4/27| + |1/12-2/27|) / 2 = 0.81$  olarak hesaplanmıştır. Bu değer testteki soru dağılımının dengeli olduğunu göstermektedir.

Test sorularının bilişsel düzeyleri Tablo 3’te verilmiştir. Soruların çoğu anlama (6 soru) ve değerlendirme (10 soru) düzeyindedir. Çoktan seçmeli soru tipi yaratma düzeyinde soru hazırlanmasına olanak sunmadığı için en fazla değerlendirme düzeyinde soru yazılmıştır.

Tablo 3.

*Test sorularının bilişsel düzeyleri (Anderson ve Krathwohl, 2001)*

Bilişsel düzey	Soru sayısı
Hatırlama	7, 22, 26
Anlama	2, 4, 5, 9, 19, 24
Uygulama	1, 3, 11
Analiz	12, 15, 16, 23
Değerlendirme	6, 8, 10, 13, 14, 17, 18, 21, 25, 27
Yaratma	-

*Uzman görüşü alma:* Başarı testine yönelik uzman görüşü alınması için uzman görüş formu oluşturulmuştur. Uzman görüş taslak formu Tablo 4'te gösterilmiştir. Bu formda madde adları soru'den soru27'ye kadar yazılmış, her bir madde için uygun/uygun değil seçeneklerini işaretlemeleri beklenmiştir. Uygun değil seçeneğini işaretleyen uzmanlardan gerekçelerini/önerilerini/düzeltilmelerini ilgili bölümü yazmaları istenmiştir.

Tablo 4.

*Uzman görüş formu taslağı*

Soru sayısı	Uygun	Uygun Değil	Gerekçe/Öneri/Düzeltilme/Yorum
Soru 1			
Soru 2			
Soru3			
.			
.			
.			
Soru 27			

Başarı testi, 1 Fizik bölümü mezunu, 2 Türkçe öğretmeni, 4 Fen Bilimleri öğretmeni, 1 Uzman tarafından incelenmiştir. Soruların akıcılığı, soru öbeklerinin anlaşılabilirliği, soruların hedef kitleye uygunluğu ve bilimsel bilgilerle tutarlılığı gibi faktörler göz önünde bulundurularak yapılan yorumlar dikkate alınarak gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Uzman grubunun demografik özellikleri Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5.

*Uzman grubunun demografik özellikleri*

Kod	Cinsiyet	Mesleki durum	Lisans derecesi
01	Kadın	Araştırma Görevlisi	Fizik Bölümü
02	Kadın	Türkçe Öğretmeni	Türkçe Öğretmenliği
03	Kadın	Türkçe Öğretmeni	Türkçe Öğretmenliği
04	Kadın	Fen Bilimleri Öğretmeni	Fen Bilimleri Öğretmenliği
05	Kadın	Fen Bilimleri Öğretmeni	Fen Bilimleri Öğretmenliği
06	Kadın	Fen Bilimleri Öğretmeni	Fen Bilimleri Öğretmenliği
07	Erkek	Fen Bilimleri Öğretmeni	Fen Bilimleri Öğretmenliği
08	Kadın	Öğretim Üyesi	Fen Bilgisi Eğitimi

*İlk taslak formun oluşturulması:* Uzman görüşü alınıp, gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra 27 sorudan oluşan başarı testine ilk şekli verilmiş, ölçek uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Uygulamadan önce ölçek metninin başına öğrencilere başarı testinin uygulama amacının kısa ve öz bir şekilde anlatıldığı bir yönerge eklenmiştir.

*Testin uygulanması:* Elektrik Enerjisi Başarı Testi, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında İstanbul'da üç farklı devlet okulunun 8. sınıflarında öğrenimlerine devam eden 255 öğrenciye uygulanmıştır. Haladyna (2004), örneklem büyüklüğünün 200'den fazla olmasının yeterli görüldüğünü belirtmiştir. Başka bir kaynakta katılımcı

sayısının ölçekteki madde sayısının beş ya da on katı kadar olması gerektiği söylenmiştir. Bu çalışmada madde sayısının yaklaşık on katına tekabül eden 255 katılımcıya test uygulanmıştır (Akt:Seçer, 2015a).

**Madde analizi:** Öğrencilere uygulanan başarı testi puanları her doğru yanıtta 1 puan, her yanlış yanıtta 0 puan ve her boş bırakılan soruya 0 puan verilecek şekilde hesaplanmıştır. Öğrencilerin aldıkları puanlar en azdan en çok olana göre dizilmiş ve madde analizi için üst grubu oluşturan en iyi puan alan yüzde 27'lik öğrenci (69 öğrenci) ile alt grubu oluşturan en düşük puanı alan yüzde 27'lik (69 öğrenci) öğrenciler belirlenmiştir. Daha sonra madde analizi gerçekleştirilmiştir. Madde analizi makalenin bulgular kısmında ayrıntılı olarak anlatılmıştır.

**Geçerlik ve güvenilirlik çalışmasının yapılması:** Çalışmanın yapı geçerliği doğrulayıcı faktör analizi ile sınanmıştır. Geçerlik ve güvenilirlik hesaplamaları bulgular kısmında ayrıntılı olarak verilmiştir.

**Teste son şeklinin verilmesi:** Araştırmanın bulgular kısmında gösterildiği gibi madde analizi ve doğrulayıcı faktör analizi sonucunda uygun olmadığı tespit edilen maddeler testten çıkarılmış, teste son şekli verilmiştir.

### **Veri toplama ve verilerin analizi**

Başarı testinin pilot uygulaması 2016-2017 eğitim-öğretim yılında İstanbul'da üç farklı devlet okulunun 8. sınıflarında öğrenimine devam eden 255 öğrenciyle yapılmıştır. Öğrencilerin doğru cevap verdikleri her soruya 1'er puan, yanlış cevap verdikleri veya boş bıraktıkları sorulara 0 puan verilmiştir. Testten alınabilecek maksimum puan 25, minimum puan ise 0'dır. Öğrencilerden toplanan veriler SPSS 24 ve Lisrel 9.30 programları kullanılarak analiz edilmiştir.

## **BULGULAR**

### **Kapsam geçerliği**

Geçerlik, ölçülmek istenen davranışın ölçme aracı ile ölçülebilir ölçülememesi ile ilgilidir (Seçer, 2015b; Heale ve Twycross, 2017). Kapsam geçerliği ise testteki maddelerin ölçülmek istenen niteliklere ne derece uyumlu olduğu ile ilgilidir. Kapsam geçerliğini sağlamak için öncelikle belirtke tablosu oluşturulmuş (Tablo 1), her bir kazanıma göre sorular hazırlanmıştır. Hazırlanan sorular daha sonra uzman görüşüne sunulmuştur. Başarı testi soruları 1 fizik bölümü mezunu, 4 fen bilimleri öğretmeni, 1 uzman tarafından incelenmiş, kazanımlara uygunluğu değerlendirilmiştir. Webb'in (2007) denge indeksi (balance index) formülü kullanılarak yapılan hesaplanma testteki soru dağılımının dengeli olduğunu göstermiştir.

### **Madde Analizi**

Sorulara doğru cevap veren üst grup (n=69) ve alt gruptaki (n=69) öğrencilerin sorulara verdiği doğru ve yanlış cevaplara bakılarak madde analizi yapılmıştır (Tablo 6).

Tablo 6.  
*EEBT madde analizi*

<b>Soru No</b>	<b>D<sub>ü</sub></b>	<b>D<sub>a</sub></b>	<b>P</b>	<b>r<sub>ix</sub></b>	<b>Sonuç</b>
1	53	28	0.58	0.36	İyi
2	59	25	0.60	0.49	Çok İyi
3	31	6	0.26	0.36	İyi
4	69	41	0.79	0.40	Çok İyi
5	38	12	0.36	0.37	İyi
6	29	7	0.26	0.31	İyi
7	48	21	0.50	0.39	İyi
8	55	13	0.49	0.60	Çok İyi
9	54	12	0.47	0.60	Çok İyi
10	54	14	0.49	0.57	Çok İyi
11	43	18	0.44	0.36	İyi

12	61	34	0.68	0.39	İyi
13	44	6	0.36	0.55	Çok İyi
14	15	11	0.18	0.05	Testten çıkarılmalı
15	53	20	0.52	0.47	Çok İyi
16	45	14	0.42	0.44	Çok İyi
17	63	37	0.72	0.37	İyi
18	27	10	0.26	0.24	Düzeltilmeli
19	59	21	0.57	0.55	Çok İyi
20	51	19	0.50	0.46	Çok İyi
21	60	19	0.57	0.59	Çok İyi
22	49	10	0.42	0.56	Çok İyi
23	49	22	0.51	0.39	İyi
24	47	17	0.46	0.43	Çok İyi
25	66	24	0.65	0.60	Çok İyi
26	66	38	0.75	0.40	Çok İyi
27	60	17	0.55	0.62	Çok İyi

$D_i$ : Soruya doğru cevap veren üst gruptaki öğrenci sayısı

$D_a$ : Soruya doğru cevap veren alt gruptaki öğrenci sayısı

P: Madde güçlük indeksi

$r_{jx}$ : Madde ayırt edicilik indeksi

Madde ayırtıcılık gücü indeksi Tablo 7'ye göre yorumlanmıştır. Madde ayırtıcılık gücü indeksi 0.30 ve daha büyük bir değerde ise madde testte kullanılabilir. Bu değer 0.20 ve 0.30 arasında ise maddenin düzeltilerek yeniden yazılması, 0.20'den daha küçük olan maddelerin ise testten çıkarılması gerekmektedir.

Tablo 7.

*Madde ayırtıcılık gücü indeksi ve buna bağlı olarak maddenin değerlendirilmesi*

Madde ayırtıcılık gücü indeksi	Maddenin değerlendirilmesi
>0.40	Çok iyi bir madde
0.0-0.39 arası	Oldukça iyi bir madde ama geliştirilebilir
0.0-0.29 arası	Düzeltilmeli ve geliştirilmeli
<0.20	Çok zayıf bir madde, mutlaka testten çıkarılmalı

Madde analizi sonucunda 14. sorunun testten çıkarılması, 18. sorunun ise düzeltilmesi gerektiği ortaya çıkmıştır. Diğer soruların madde ayırtıcılık gücü indeksi 0.30'dan büyük olduğu için testte herhangi bir değişikliğe uğramadan kullanılmasına karar verilmiştir.

### Yapı Geçerliği

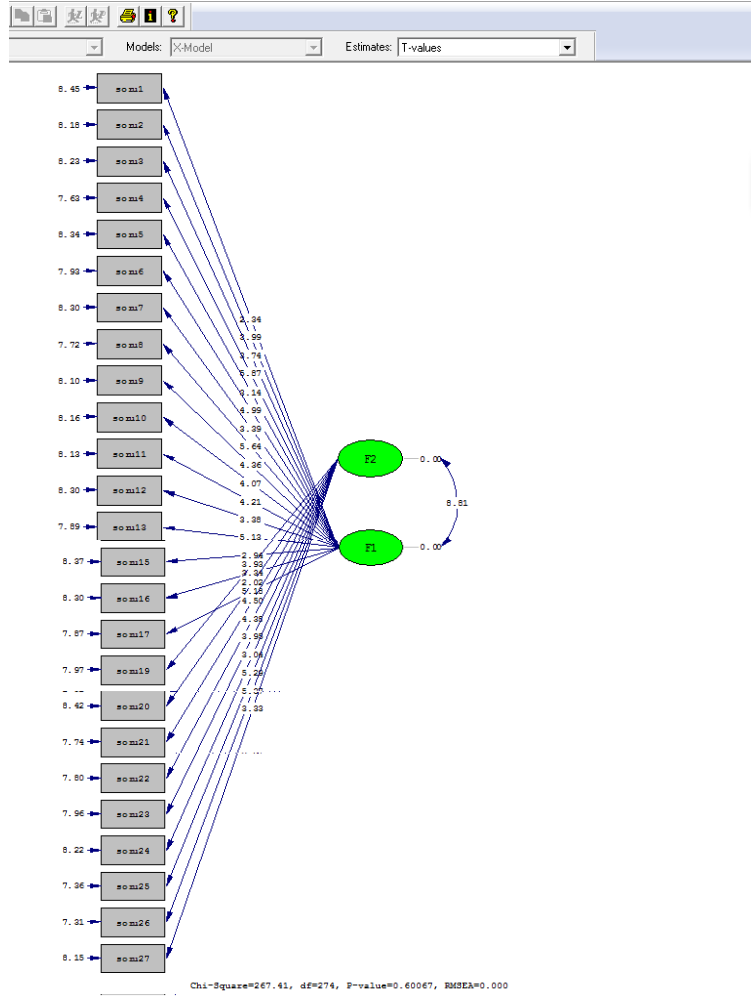
Örneklem büyüklüğünün faktör analizine uygun olup olmadığını sınamak için KMO ve Bartlett testine bakılır (Seçer, 2015b) KMO değerinin 0.7 ile 0.8 arasında çıkmasının yeterli olduğu belirtilmiştir (Akt: Seçer, 2015b) Tablo 8'de görüldüğü gibi KMO değeri 0.78 çıkmıştır. Veri setinin faktör analizine uygunluğunu tespit etmek için son işlem Bartlett testidir. Bu test sonucunda ise p değerinin anlamlı çıkması yani 0.05'ten küçük olması gereklidir (Seçer, 2015a). Bu araştırmada p değeri 0.00 olarak bulunmuştur. KMO ve Bartlett testi sonuçlarına göre başarı testinden elde edilen veriler analiz için uygundur (Tablo 8).

Tablo 8.

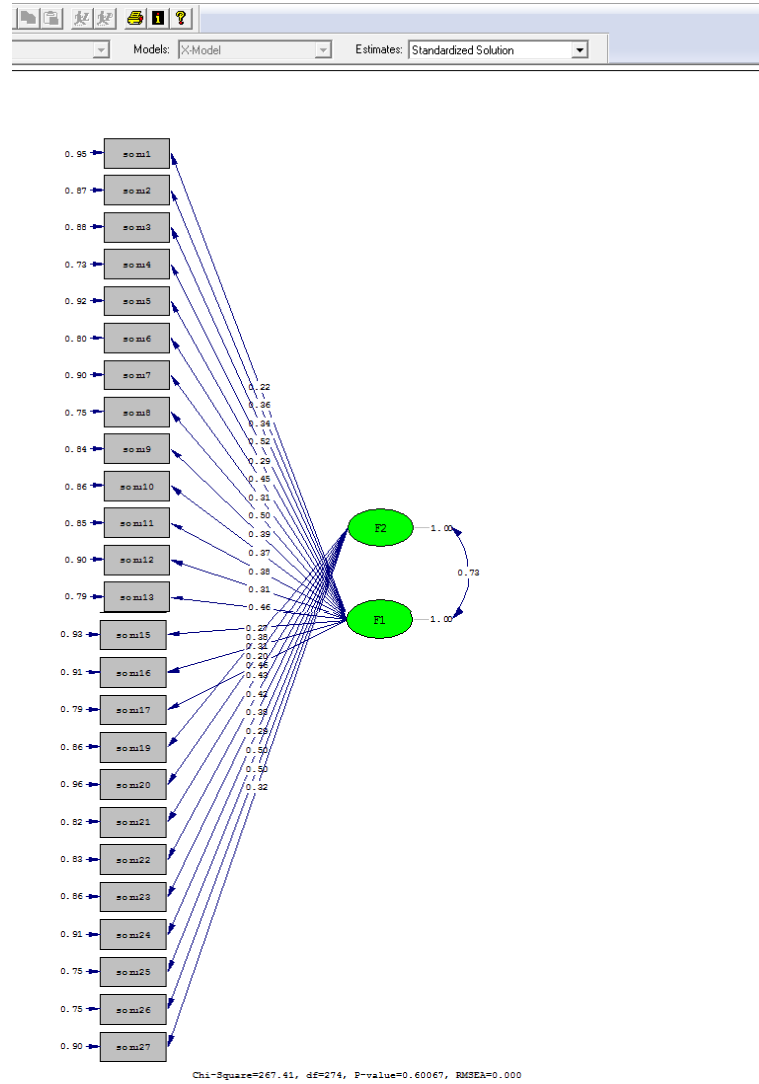
*KMO ve Bartlett testi*

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		.78
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	989.357
	Df	351
	Sig.	.000

Fen bilimleri dersi öğretim programına göre (2013) Elektrik enerjisi ünitesi *Ampullerin Bağlanma Şekilleri ve Elektrik Enerjisinin Dönüşümü* olmak üzere iki başlık altında toplanmaktadır. Başarı testi soruları bu kazanımlar doğrultusunda hazırlandığı için Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) ile soruların faktörlere dağılımı sınanmıştır. Birbiriyle bağlantılı olan yapıların oluşturduğu kavramlara faktör denir, bunların ortak boyutları vardır (Güriş ve Astar, 2015). Testi oluşturan maddelerin sahip olduğu ortak boyutların yapısı bilindiğinde yani belirli amaçlar doğrultusunda maddeler hazırlandığında açımlayıcı faktör analizi yerine doğrulayıcı faktör analizi kullanılabilir (Güriş ve Astar, 2015; Türkmen, Baykal ve Seren, 2011; Kılınc, 2011).



Şekil 1. Maddeler çıkarıldıktan sonra t değerleri



Şekil 2. Maddeler çıkarıldıktan sonra faktör yük değerleri

DFA sonucunda maddelerin sahip olduğu faktör yüklerinin 0.22 ile 0.52 arasında olduğu görülmektedir. Faktör yük değerinin en az 0.20 olması beklenir (Avşar, 2007). Maddelerin t değerleri incelendiğinde, t değerlerinde bir uyumsuzluk ortaya çıkmamış, faktör yük değerleri de yeterli gelmiştir. Seçkin (2015b), DFA’da öncelikli faktör yük değerlerinin daha sonra da t değerlerinin incelenmesi gerektiğini belirtmiştir. Maddelerin t değerleri incelendiğinde 14. ve 18. maddenin t değerlerinin kırmızı renkte görünmesi maddelerin testten tümüyle çıkarılması gerektiğini göstermektedir. Madde 14 ve 18 testten çıkarıldıktan sonra analiz işlemi tekrarlanmış t değerlerinde bir uyumsuzluk olmadığı, faktör yük değerlerinin de yeterli geldiği görülmüştür (Şekil 1 ve Şekil 2).

Model uyum indeksleri aşağıdaki tabloda gösterilmiştir. Uyum indekslerinin hangilerinin standart kabul edileceği hususunda bir uzlaşmaya henüz varılamamıştır (Akt: Çapık,2014). Bu çalışmada sınanan uyum indeksleri Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9.

Model uyum indeksleri

\*Akt: Seçer, 2015a

Uyum indeksi	Kabul edilebilir sınır	Mükemmel uyum sınırı	EEBT için bulunan değer
NNFI	=.90 ve üzeri	=.95 ve üzeri	1.02
IFI	=.90 ve üzeri	=.95 ve üzeri	1.03
GFI	=.85 ve üzeri	=.90 ve üzeri	0.87
CFI	=.95 ve üzeri	=.97 ve üzeri	1.00
AGFI	=.85 ve üzeri	=.90 ve üzeri	0.85
RMSEA	=.050 ve <.050	=.080 ve <.08	0.00
$X^2/sd$	Bulunan değer istatistiksel olarak anlamsız olmalıdır $X^2/sd=3$ 'ten küçük olmalıdır.		

Öncelikle Ki-kare değerinin ( $X^2$ ) 267,41 ve df değerinin 274 olduğu görülmüştür. Değerler yerine yazıldığında  $X^2/sd= 267.41/274 <3$  olduğu için bulunan değer istatistiksel olarak anlamsızdır. Diğer model indekslerinden *Root Mean Square Error of Approximation* (RMSEA) değerinin 0.00 olduğu ve mükemmel uyum sınırında olduğu görülmektedir. *Non-Normed Fit Index* (NNFI) = 1.02, *Cooperative Fit Index* (CFI) = 1.00, *Incremental Fit Index* (IFI) = 1.03, *Goodness of Fit Index* (GFI) = 0.87, *Adjusted Goodness of Fit Index* (AGFI) = 0.85 olarak saptanmıştır. Böylelikle fit indekslerinin de kabul edilebilir olduğu görülmüştür. LISREL üzerinde yapılan DFA neticesinde geliştirilen başarı testinin 25 maddeden oluştuğu ve bu maddelerin 2 faktör altında toplandığı anlaşılmıştır. Ölçeğin geçerliliğinin sağlanmasında önemli bir veri olan faktör analizi ile istenen sonuç alınmıştır.

### Güvenirlilik

Güvenirlilik, ölçme aracının tutarlı sonuçlar vermesiyle ilgilidir. Ölçümlerin tesadüfi olmadığını, farklı zamanlarda aynı sonuçlara ulaşıldığını gösterir. Bir testin iç tutarlılığını belirlemek için Cronbach Alpha değerine bakılır. Cronbach Alpha değeri 0 ile 1 arasında bir sayıdır. Bir testin güvenilir kabul edilmesi için cronbach alpha kat sayısının 0.7 ve üzerinde bir değer olması gerekmektedir (Heale ve Twycross, 2017; Güriş ve Astar, 2015). Bu çalışmada EEBT cronbach's alpha güvenirlilik katsayısı 0.78 olarak bulunmuştur. Testteki 14 ve 18. Maddeler çıkarılınca Cronbach Alpha güvenirlilik katsayısı 0.79 olarak hesaplanmıştır. Testteki alt faktörlerin güvenirlilik kat sayısı faktör 1 için 0.70 ve faktör 2 için 0.66 olarak bulunmuştur (Tablo 10). Cronbach Alpha güvenirlilik katsayısı 0.60 ile 0.80 arasında olması orta düzeyde güvenirliliğe işaret etmektedir (Özdamar, 1999). Testin ikinci alt boyutu için bu değer kabul edilebilir bulunmuştur.

Tablo 10.

Testin alt boyutlarına ilişkin güvenirlilik kat sayıları

Test alt boyutları	Cronbach alpha değeri
Faktör 1	0.70
Faktör 2	0.66
Tüm sorular toplam	0.79

Test-tekrar test güvenirliliğini hesaplamak için araştırmacının okulunda bulunan 32 sekizinci sınıf öğrencisine ön testten yaklaşık 20 gün geçtikten sonra ikinci kez aynı test uygulanmıştır. Ön test ve son test arasındaki korelasyon değerinin 0.80 olarak hesaplanması test-tekrar test güvenirliliğinin sağlandığını göstermektedir (Tablo 11). Seçer (2015a), ölçeğin test tekrar test güvenirliliğini belirlemek için iki uygulama arasındaki korelasyona bakmanın yeterli olduğunu belirtmiştir.

Tablo 11.

Bağımlı t testi sonucu

	N	X	ss	t	p
Ön test	32	12.91	5.18	1.413	0.168
Son test	32	12.13	4.70		



### **Testin son haline ilişkin veriler**

Geliştirilen *Elektrik Enerjisi Başarı Testine* ait istatistiksel sonuçlar Tablo 12’de verilmiştir. Test 255 öğrenciye uygulanmıştır. Yapılan analizler sonucu toplam soru sayısı 25’e düşürülmüştür. Testin güvenilirlik kat sayısı 0.79, ortalama madde gücüğü 0.52 ve ortalama madde ayırt ediciliği 0.46 olarak hesaplanmıştır.

Tablo 12.

*EEBT’nin madde analizine yönelik istatistiksel sonuçlar*

<b>EEBT soru sayısı</b>	<b>25</b>
Uygulanan kişi sayısı	255
Cronbach alpha güvenilirlik katsayısı	0.79
Ortalama madde gücüğü	0.52
Ortalama madde ayırt ediciliği	0.46

## **SONUÇ VE TARTIŞMA**

Bu çalışmanın sonucunda 25 maddeden oluşan “Elektrik Enerjisi Başarı Testi” 7. sınıf öğrencilerinin elektrik enerjisi ünitesinde öğrendikleri bilgileri ölçmek için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olarak bulunmuştur. Bu çalışmada test geliştirme işlem basamakları şu şekilde belirlenmiş ve takip edilmiştir: Testin geliştirilmesine olan ihtiyacı belirlendikten sonra literatür taraması yapılmış ve madde havuzu oluşturulmuştur. Testin soruları, öğrenme kazanımları dikkate alınarak yeniden yazılmış, kapsam geçerliliğini sağlamak için belirtke tablosu oluşturulmuştur. Daha sonra belirlenen test soruları uzman görüşüne sunulmuş, teste ilk şekli verildikten sonra pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulamadan sonra elde edilen verilerle madde analizi yapılmıştır. Madde analizinden sonra geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmış ve analizler sonrası teste son şekli verilmiştir. Bu işlemler, Seçer’in (2015a) test geliştirme süreci olarak belirlediği basamaklara uygun olarak yapılmıştır.

Testin ortalama gücüğününün 0.50 civarında olması yani testin ne çok zor ne de çok kolay olmaması gerekmektedir. Testin ortalama ayırt edicilik değerinin ise 0.40 ve üstü olması beklenmektedir (Yilmazer, 2012). EEBT’nin ortalama madde gücüğü 0.49 olarak, ortalama madde ayırt ediciliği ise 0.44 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler literatürdeki diğer başarı testleri ile örtüşmektedir. Demir, Kızılay ve Bektaş (2016), yedinci sınıf öğrencilerinin çözümler konusundaki akademik başarılarını ölçmek için geliştirdikleri başarı testinin ortalama madde gücüğünü 0.58 ve ortalama ayırt edicilik indeksini 0.48 olarak hesaplamıştır. Şener ve Taş (2017), beşinci sınıf öğrencilerine yönelik geliştirdikleri başarı testinin ortalama madde gücüğünü 0.56 ve ortalama madde ayırt ediciliğini 0.49 olarak bulmuşlardır. Kara ve Çeliker (2015) tarafından geliştirilen başarı testinin ortalama güçlük ve ortalama ayırt edicilik değerleri 0.40 civarında bulunmuştur.

Testin Cronbach Alpha güvenilirlik kat sayısı 0.79 olarak hesaplanmıştır. Güvenirlik kat sayısının 0.70’in üzerinde olması testin güvenilirliğini ortaya koymaktadır. Demir vd. (2016) hazırladığı başarı testinin güvenilirlik kat sayısı 0.73, Özkıdık’ın (2010) 0.81, Gönen, Kocakaya ve Kocakaya’nın (2011) 0.80’, Şen ve Eryılmaz ‘ın (2011) 0.89’dur. Böylelikle literatürdeki çalışmalara benzer sonuçların ortaya çıktığı görülmektedir. Croanbach Alpha, testlerin iç tutarlılık kat sayısını hesaplamak için daha genel bir yöntem olsa da test geliştirme çalışmalarında farklı güvenilirlik kestirme yöntemlerinin kullanıldığı da görülmektedir (Erkan ve Gömleksiz, 2014). Örneğin Akbulut ve Çepni (2013) çalışmalarında Sperman Brown güvenilirlik kat sayısını (0.99) kullanmış; Kara ve Çeliker (2015) hazırladıkları başarı testinin güvenilirliğini KR-20 güvenilirlik kat sayısını (0.76) hesaplayarak sınımlamıştır.

Madde analizi sonucunda 14. sorunun ayırt ediciliğinin oldukça düşük olduğu tespit edilmiş ve teste çıkarılması gerektiği ortaya çıkmıştır. Doğrulamalı faktör analizi yapıldığında 18. maddede sorun olduğu ortaya çıkmış, bu maddenin de testten çıkarıldığında yapılan analiz sonucunda model uyum indekslerinin istenilen değerde olduğu görülmüştür. Model uyum indekslerinden RMSEA, NNFI, CFI, IFI, GFI ve AGFI değerleri incelenmiş ve testin iki faktörlü yapısının onaylandığı görülmüştür. Kılınç (2011) geliştirdiği ölçeğin iki boyutlu yapısını GFI, CFI, NNFI ve RMSEA değerleri ile sınımayı yeterli görmüştür. Türkmen vd. (2011) ölçek geliştirme çalışmalarında model uyum indekslerinden RMSEA, NNFI, NFI, CFI ve RFI’nın değerlerini dikkate alarak ölçeğin beş faktörlü yapısını doğrulamıştır.

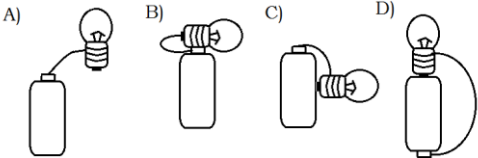






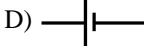
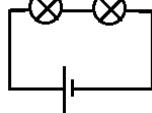
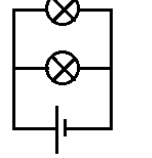
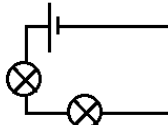
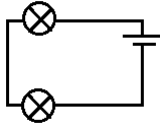
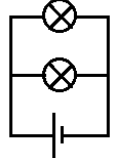
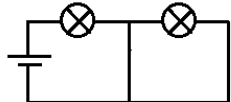
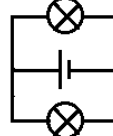
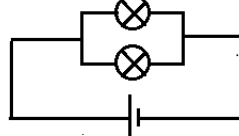
Ölçek geliştirme sürecinde gerçekleştirilen pilot uygulamada, yedinci sınıf öğrencileri için geliştirilmek istenen ölçek zaman sıkıntısı nedeniyle sekizinci sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Konu işlendikten uzun zaman sonra yapılan ölçme işlemi öğrencilerin konuyu hatırlamakta güçlük çekmesine, sınavda aşırı kaygı göstermesine veya gerekenden daha az düzeyde güdülenmesine yol açabilmektedir (Çelik, 2011; Gömleksiz ve Erkan,2014). Çalışmanın güvenilirliğini artırmak için testin yedinci sınıf öğrencilerine “Elektrik Enerjisi” ünitesi işlendikten sonra uygulanıp verilerin analiz edilmesi önerilmektedir.

Yapılan çalışma sonucunda 25 sorudan oluşan *Elektrik Enerjisi Ünitesi Başarı Testi* geliştirilmiştir. Yapılan analizler sonucu test geçerli ve güvenilir bulunmuş, testin yedinci sınıf öğrencilerinin “*Elektrik Enerjisi*” ünitesindeki akademik başarılarını ölçmede kullanılabilecek uygun bir ölçme aracı olduğu belirlenmiştir (Başarı testi EK-1’de verilmiştir.).

#### KAYNAKÇA

- Akbulut, H. & Çepni S. (2013). Bir üniteye yönelik başarı testi nasıl geliştirilir? İlköğretim 7. sınıf kuvvet ve hareket ünitesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 18-44.
- Anderson, L.W. & Krathwohl, D.R. (Eds.) (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom’s taxonomy of educational objectives*. New York: Addison Wesley Longman.
- Atılğan, H., Kan, A. & Doğan, N. (2009). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. (3. Baskı). Ankara: Arı Yayıncılık.
- Avşar, F. (2007). *Doğrulamalı faktör analizi ve back depresyon envanteri üzerine bir uygulama*. Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Coşkun H., Akarsu, B. & Kariper, İ. A. (2012). Bilim öyküleri içeren eğitsel oyunların fen ve teknoloji dersindeki öğrencilerin akademik başarılarına etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 13(1), 93-109.
- Çapık, C. (2014). Geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarında doğrulamalı faktör analizinin kullanılması. *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi*, 17(3), 196-205.
- Çelik, D. (2011). *Okullarda ölçme değerlendirme nasıl olmalı?* İstanbul: MEB. Demir, N., Kızılay, E. & Bektaş, O. (2016). 7. sınıf çözümler konusunda başarı testi geliştirme: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*, 10(1), 209-237.
- Demirci, N. & Yağcı, Z. (2008). Fen bilgisi dersi “yaşamımızı yönlendiren elektrik” ünitesinin çoklu zeka kuramı etkinliklerine göre değerlendirilmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 4(1), 79-97.
- Erkan, S & Gömleksiz M. (Ed.). (2014). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. (3. Baskı). Ankara: Nobel yayınları.
- Engelhardt P. V. & Beichner R. J. (2004). Students understanding of direct current resistive electrical circuits. *American Journal of Physics*, 72(1), 98-115.
- Gezginçan, S., Murat, M. & Yalçın, M. (2005). *Ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Nadir Kitap.
- Gönen, S., Kocakaya S. & Kocakaya F. (2011). Dinamik konusunda geçerliliği ve güvenilirliği sağlanmış bir başarı testi geliştirme çalışması. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 40-57.
- Günel, M., Atila M. E. & Büyükkasap, E. (2009). Farklı betimleme modlarının öğrenme amaçlı yazma aktivitelerinde kullanımlarının 6. sınıf yaşamımızdaki elektrik ünitesinin öğrenimine etkisi. *İlköğretim Online*, 8(1), 183-199.
- Güriş, S. & Astar, M. (2015). *Bilimsel araştırmalarda SPSS ile istatistik* (2. Baskı). İstanbul: Der Yayınları.
- Haladyna, T.M. (2004). *Developing and validating multiple-choice test items*. (3. Baskı). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Heale, R. Twycross A. (2017). Validity and reliability in quantitative studies. *Evidence Based Nursing* 18, 66-68. Web: <http://ebn.bmj.com/content/ebnurs/18/3/66.full.pdf> (11.03.2018).
- İdin, Ş. (2015). *Zenginleştirilmiş eğitim uygulamalarının 7. Sınıf öğrencilerinin fen bilimleri ders başarıları tutumları ve kalıcılığa etkisi*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi İlköğretim Anabilim Dalı, Ankara.
- Kara, F. & Çeliker, D. (2015). Development of achievement test: Validity and reliability study for achievement test on matter changing. *Journal of Education and Practice*, 6(24), 21-26.
- Kılınç, M. (2011). Öğretmen adaylarının eğitimde ölçme ve değerlendirmeye yönelik öz yeterlilik algı ölçeği. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(4), 81-93.
- Marzano, R. J. (2006). *Classroom assessment & grading that work*. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2013). *Fen bilimleri öğretim programı*. Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2017). *Fen bilimleri öğretim programı*. Ankara.

- National Research Council (NRC), 2001. *Classroom assessment and the National Science Education Standards*. Washington, D.C.: National Academy Press. DOI: <https://doi.org/10.17226/9847>.
- Özkıdık, K. (2010). *İlköğretim 7. Sınıf fen ve teknoloji dersi yaşamımızdaki elektrik ünitesinin öğretiminde işbirlikli öğrenme yönteminin öğrenci başarısına ve tutuma etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi İlköğretim Ana Bilim Dalı, Ankara.
- Seçer, İ. (2015a). *Psikolojik test geliştirme ve uyarlama süreci SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Seçer, İ. (2015b). *SPSS ve LISREL ile pratik veri analizi*. (2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Stiggins, R. J., Arter, J. A., Chappuis, J. & Chappuis, S. (2006). *Classroom assessment for student learning doing it right-using it well*. New Jersey: Pearson Education.
- Şan, İ. & Akdağ, M. (2016). *Sınav yoluyla öğrenme yöntemi ve örnek uygulamaları*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Şen, H. C. & Eryılmaz A. (2011). Bir başarı testi geliştirme çalışması: Basit elektrik devreleri başarı testi geçerlik ve güvenirlik araştırması. *Yüzcüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 8(1), 1-39.
- Şener, N. & Taş, E. (2017). Developing achievement test: A research for assessment of 5th grade biology subject. *Journal of Education and Learning*, 6(2), 254-271.
- Şeker, H. & Gençdoğan, B. (2006). *Psikolojide ve eğitimde ölçme aracı geliştirme*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Tekin, H. (1987). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. (5. Baskı). Ankara: MESO Yayınevi.
- Türkmen, E., Baykal, Ü., Seren, Ş. & Altundaş, S. (2011). Hasta güvenliği kültürü ölçeğinin geliştirilmesi. *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi*, 14(4), 38-46.
- Waugh, C. K. & Gronlund N. E. (2013). *Assessment of student achievement*. (10th ed). Boston: Pearson.
- Webb, N. L. (2007). Issues related to judging the alignment of curriculum standards and assessments. *Applied Measurement in Education*, 20(1), 7-25.
- Yılmaz, U. (2012) *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Teorem Yayıncılık. Web: <https://kaanonaran.files.wordpress.com/2015/02/ec49fitimde-c3b61c3a7me-dec49ferlendirme.pdf> (11.03.2018).

<b>EK-1 ELEKTRİK ENERJİSİ ÜNİTE BAŞARI TESTİ</b>	
<p>Sevgili Öğrenciler,                      7. sınıf elektrik enerjisi ünitesi kazanımlarının değerlendirilmesi amacıyla geliştirilen bu test, 27 çoktan seçmeli sorudan oluşmaktadır. Öğrencilerin fen bilimleri dersine yönelik başarılarını arttırabilmek ve fen öğrenimini geliştirmemiz için sizden beklenen bu testi ciddiyetle çözmenizdir. Lütfen tüm soruları okuyunuz ve testi eksiksiz tamamlayınız. Testten aldığınız puanlar fen bilimleri dersi notunuzu etkilemeyecektir. Süre 40 dakikadır.                      Katılımınız için teşekkürler.                      Feyza Dumanoglu  <b>Ad Soyad:</b> _____ <b>Sınıf:</b> _____</p>	
<p><b>1) Fen bilimleri öğretmeni öğrencisi Seda'dan sadece bir ampul, bir pil ve bir kablo kullanarak basit bir elektrik devresi kurmasını istemiştir. Seda aşağıda verilen devrelerden hangisini kurarsa ampul ışık verir?</b></p> <p>A)  B)  C)  D) </p> <p><b>2) Elektrik enerjisi ile ilgili aşağıda verilen bilgilerden hangisi yanlıştır?</b></p> <p>A) Elektrik enerjisi bir çeşit enerji aktarımıdır.                      B) Elektrik enerjisi ısı enerjisine dönüşebilir.                      C) Ampulde elektrik enerjisinin tamamı ışık enerjisine dönüşür.                      D) Elektrikli araçlar elektrik akımının iletilmesi sayesinde çalışır.</p> <p><b>3) Aşağıdakilerden hangisinin devreye paralel bağlanması devrede kısa devre oluşmasına sebep olur?</b></p> <p>A)  B)                       C)  D) </p>	<p><b>4) Bir öğrenciye 2 ampul, 1 pil ve yeterli sayıda kablolar veriliyor. Bunlarla öğrenciden önce seri bağlı devre yapıp sonra da bozup paralel bağlı devre yapması isteniyor. Öğrencinin kurduğu devrelerden hangileri doğrudur?</b></p> <p>A) <b>Seri</b>  <b>Paralel</b>                       B)                        C)                        D)  </p>

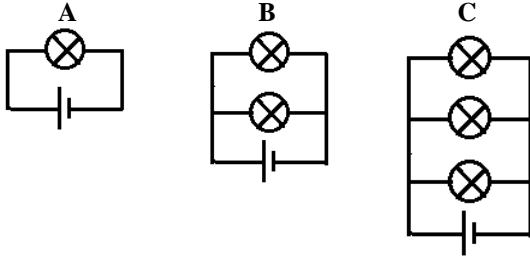
5) Ampermetre ile ilgili bazı bilgiler verilmiştir.

- I. Devreye seri bağlanır.
- II. Devreden geçen akımı ölçer.
- III. Direnci çok küçüktür.

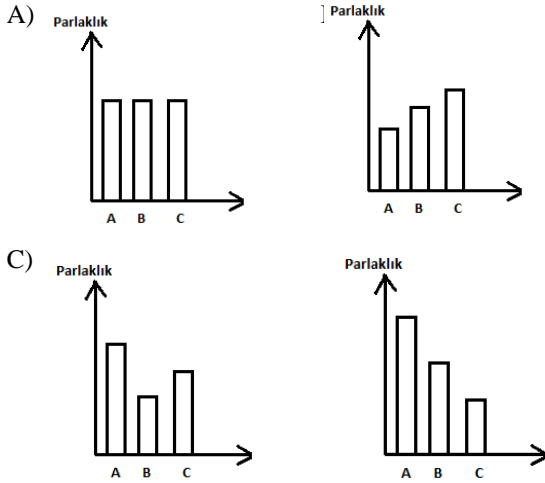
Buna göre verilen bilgilerden hangileri doğrudur?

- A) I ve II
- B) I ve III
- C) II ve III
- D) I, II ve III

6) Özdeş lambalar ve piller kullanılarak şekildeki elektrik devreleri kuruluyor.



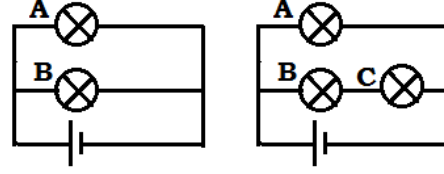
Buna göre, A, B, C lambalarının parlaklıkları arasındaki ilişkiyi gösteren grafik aşağıdakilerden hangisidir?



7) Direncin birimine adı verilen bilim insanı kimdir?

- A) Andre Marie Ampere
- B) Alessandro Volta
- C) Georg Simon Ohm
- D) Isaac Newton

8) Şekildeki elektrik devresinde B ampulünün yanına C ampülü seri bağlı olarak ekleniyor. **Bu durumda aşağıdakilerden hangisi söylenebilir? (Tüm ampuller özdeştir.)**



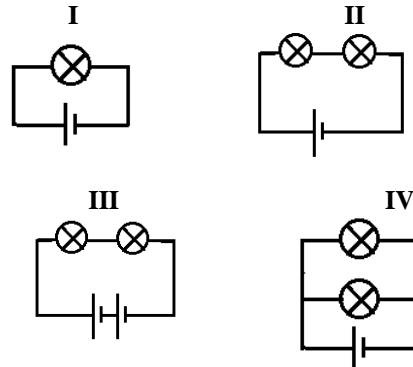
1. durum 2. durum  
(C ampülü ekleniyor)

- A) İkinci durumda A ampulünün parlaklığı artar.
- B) Birinci ve ikinci durumda A ampülü üzerinden geçen akım aynıdır.
- C) İkinci durumda B ampulünün parlaklığı artmıştır.
- D) İkinci durumda B ampülü üzerinden daha fazla akım geçer.

9) Voltmetre ile ilgili aşağıda verilen ifadelerden hangisi doğrudur?

- A) Her devrede mutlaka olması gerekir.
- B) Devreye paralel bağlanır.
- C) Direnci çok küçüktür.
- D) Devreden geçen akımı ölçer.

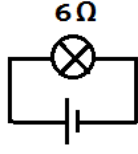
10) Ali, “Seri bağlı devrede ampul sayısı arttıkça ampul parlaklığı azalır” hipotezini kanıtlamak istiyor.



Buna göre hangi devreleri kullanması gerekir?

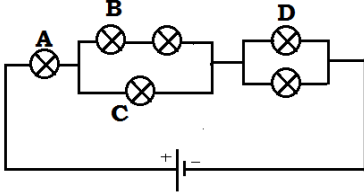
- A) I ve II
- B) I ve III
- C) II ve III
- D) I ve IV

11) Şekildeki elektrik devresinde devreden geçen akım 2 Amper olduğuna göre devrenin iki ucu arasındaki gerilim değeri kaç voltur?



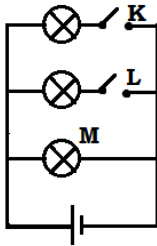
- A) 3      B) 4      C) 8      D) 12

12) Özdeş ampuller kullanılarak şekildeki elektrik devresi kuriliyor. Şekle göre hangi ampul en parlak yanar?



- A) A      B) B      C) C      D) D

13) Özdeş ampullerle oluşturulan şekildeki elektrik devresinde önce sadece K anahtarı daha sonra K ve L anahtarı kapatılıyor.



Bu durumda M ampulünün parlaklığı nasıl değişir?

- |                       |                       |
|-----------------------|-----------------------|
| K anahtarı            | K ve L anahtarı       |
| birlikte              | birlikte              |
| <u>kapatıldığında</u> | <u>kapatıldığında</u> |
| A) artar              | artar                 |
| B) azalır             | azalır                |
| C) değişmez           | değişmez              |
| D) değişmez           | azalır                |

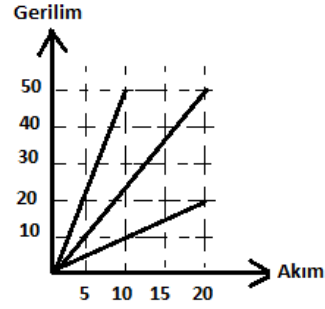
14) Şekildeki tabloda K,L ve M ampullerinin bağlı olduğu devrenin gerilim ve akım değerleri verilmiştir.

Ampul	Gerilim (V)	Akım (A)
K	10	5
L	15	3
M	12	4

Buna göre K,L ve M ampullerinin dirençlerinin büyükten küçüğe sıralanışı hangi seçenekte doğru verilmiştir?

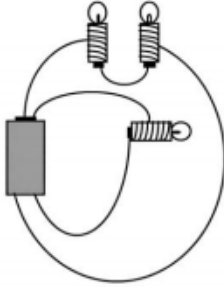
- A)  $K > L > M$       B)  $L > M > K$   
C)  $L > K > M$       D)  $K > M > L$

15) Gerilim- akım grafiği şekildeki gibi verilen K,L,M devre elemanlarının sahip olduğu dirençlerin büyükten küçüğe sıralanışı aşağıdakilerden hangisi gibidir?

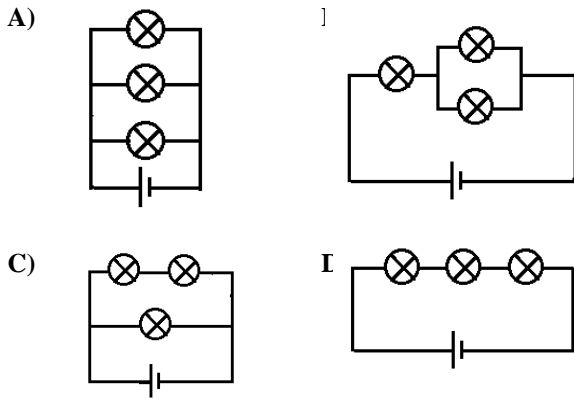


- A)  $K > L > M$       B)  $L > K > M$   
C)  $K > M > L$       D)  $M > L > K$

16) Özdeş 3 ampul ve 1 pil kullanılarak şekildeki elektrik devresi kuruluyor.



Yukarıda verilen elektrik devresinin şematik gösterimi aşağıdakilerden hangisi olabilir?



17)

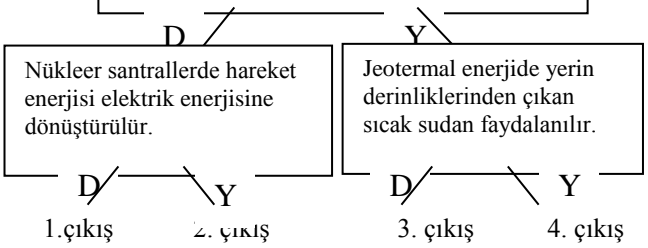
- I. Mikser
- II. Robot
- III. Elektrik motoru

Yukarıda verilenlerden hangileri elektrik enerjisini hareket enerjisine dönüştürür?

- A) I ve II    B) I ve III    C) II ve III    D) I, II ve III

18)

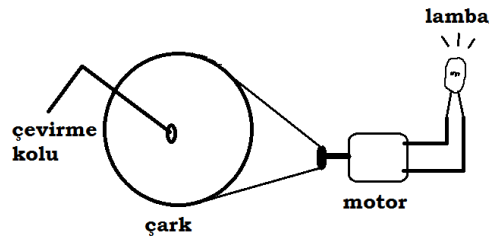
Ampuller elektrik enerjisinin tamamını ışık enerjisine dönüştürür.



Yukarıdan başlayıp verilen cümlelerin doğru ya da yanlış olduğunu değerlendirerek aşağıya inen bir öğrenci kaç numaralı çıkışa ulaşır?

- A)1    B) 2    C) 3    D)4

19) Fen bilimleri dersinde enerji dönüşümlerini geliştirdiği bir projeye anlatması istenen Ali, şöyle bir jeneratörlü sistem kurmuştur.



Ali çarkın kolunu hızlıca çevirdikçe, motora bağlı olan ip motorun da dönmesini sağlar ve sonunda ampul yanar.

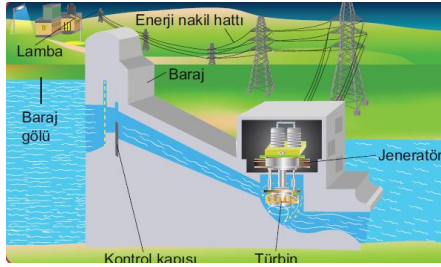
Buna göre meydana gelen enerji dönüşümleri sırasıyla hangi seçenekte verilmiştir?

- A) Elektrik enerjisi- hareket enerjisi- ışık enerjisi
- B) Hareket enerjisi- ısı enerjisi-ışık enerjisi
- C) Elektrik enerjisi-ısı enerjisi-ışık enerjisi
- D) Hareket enerjisi- elektrik enerjisi- ışık enerjisi

20) Dört öğrenci enerji dönüşümleriyle ilgili bilgiler veriyor. **Hangi öğrencinin verdiği bilgi doğrudur?**

- A) Ayşe: Rüzgar enerji santralinde ısı enerjisi elektrik enerjisine dönüştürülür.  
 B) Beyza: Hidroelektrik santrallerde suyun hareket enerjisinden yararlanır.  
 C) Cemil: Termik santrallerde potansiyel enerji elektrik enerjiye dönüştürülür.  
 D) Derya: Nükleer enerji santralinde ışık enerjisinden faydalanılır.

21) Aşağıda verilen şekilde bir hidroelektrik santralde üretilen enerjinin evlerimizdeki lambaların yanmasına kadar geçen sürede uğradığı dönüşümler verilmiştir.



**Buna göre şekilde gösterilen enerji dönüşümü aşağıdakilerden hangisinde doğru verilmiştir?**

- A) Hareket enerjisi-elektrik enerjisi- ışık enerjisi  
 B) Elektrik enerjisi- hareket enerjisi- ışık enerjisi  
 C) Elektrik enerjisi- hareket enerjisi- ısı enerjisi  
 D) Hareket enerjisi- ısı enerjisi- ışık enerjisi

22) Aşağıdaki tabloda bazı enerji kaynakları verilmiştir. Bu enerji kaynaklarının hangi gruba ait olduğunu "X" işareti ile belirtilmesi istenmiştir.

	Yenilenebilir enerji kaynağı	Yenilenemez enerji kaynağı
Su		
Rüzgar		
Petrol		
Jeotermal		

**Buna göre verilen tablonun doğru işaretlenmiş hali aşağıdakilerden hangisinde gösterilmiştir?**

A)

X	
X	
	X
	X

B)

X	
X	
	X
X	

C)

	X
	X
X	
	X

D)

	X
	X
X	
X	

23) Elektrik faturası yüksek gelen Ayşe Hanım, enerji tasarrufu yapıp aile ekonomisine katkı sağlamaya karar verir. **Buna göre Ayşe Hanım aşağıdakilerden hangisini yapmalıdır?**

- A) Fırında yemek pişirirken fırının kapağını sürekli açık kapatmalıdır.  
 B) Çamaşırları gerekmedikçe yüksek sıcaklıkta yıkamamalıdır.  
 C) Buzdolabını güneş alacak yere yakın yerleştirmelidir.  
 D) Kitap okurken çalışma masasını değil tüm odayı aydınlatmalıdır.

24) 17Öğretmeni Ali'ye üzerinde çeşitli aletlerin resminin olduğu kartlar vermiştir ve elektrik enerjisini ısı enerjisine dönüştüren araçların olduğu kartları göstermesini istemiştir. Ali'nin açtığı kartlar aşağıdaki gibidir.



**Ali hangi kartı yanlış açmıştır?**

- A) Mikser B) Fırın C) Ütü D) Tost makinesi

25) Bir ilçenin belediye başkanı enerji tasarrufu sağlamak için 2013 yılından başlayarak ilçedeki tüm okullardaki klasik ampulleri, led ampullerle değiştirme kararı almıştır.

Aşağıdaki grafikte Sancaktepe ilçesine bağlı tüm okullarda klasik ampul yerine led ampul kullanıldığında sağlanan enerji tasarruf miktarının yıllara bağlı değişimi verilmiştir.



**Bu grafiğe göre aşağıdakilerden hangisi söylenemez?**

- A) Her geçen yıl enerji tasarruf miktarı artmıştır.  
 B) Led ampuller, klasik ampullere göre daha ucuzdur.  
 C) Evlerimizde klasik ampuller yerine led ampuller kullanılırsa elektrik faturasını azaltmak mümkündür.  
 D) Grafiğe göre elektrik faturasının en fazla geldiği yıl 2013 yılıdır.



## Development of Electrical Energy Achievement Test

Feyza DUMANOĞLU  
Science Teacher  
feyzadumanoglu@gmail.com

Behiye BEZİR AKÇAY  
İstanbul University, İstanbul//TÜRKİYE  
bbezir@gmail.com

**Citation:** Dumanoğlu, F. & Bezir Akçay, B. (2018). Development of Electrical Energy Achievement Test. *E-Kafkas Journal of Educational Research*, 5(2), 20-39.

### Extended Summary

**Purpose:** The aim of this study is developing a measurement tool to assess seventh grade students' academic achievement in Electrical Energy Unit.

**Method and Findings:** The participants of this study were 255 eight graders who were studying in three different public schools in Istanbul in the 2016-2017 academic year. In order to developing achievement test 10 steps were followed.

1. Defining the necessity for test: Due to lack of appropriate achievement tests about Electrical Energy Unit, developing a new reliable and valid achievement test was essential to assess seventh grade students learning.

2. Literature review and collecting a variety of questions: According to objectives of this unit, 39 questions collected from a variety of sources such as textbooks, high school entrance exams and identifying students' level exams.

3. Writing items: Questions were examined and similar questions were eliminated thus the number of questions was reduced to 27. These items except questions written by researcher were rewritten by researcher.

4. Making a table of specifications: In order to give the proof that this test has content validity, the table of specifications was made. Test items were classified according to Revised Bloom Taxonomy.

5. Taking the expert opinions: Two Turkish teachers, four science teachers, one research assistant in the department of physics and an instructor examined the questions on the basis of comprehensibility of questions, fluency in questions, suitability for target group and consistency in scientific knowledge.

6. Constructing the first version of test: Questions were edited in the light of the experts opinions. An explanatory instruction about the aim of study was inserted to the test.

7. Applying the test: Electrical Energy Achievement Test (EEAT) consist of 27 items was applied 255 eight graders. Sample size should be more than 200 (Haladyna, 2004).

8. Item analysis: Firstly all students' EEAT results were scored. One point is awarded for each correct answer and 0 point is given for each wrong or blank answer. Students' total score arranged in descending order and students divided into three groups. Item difficulty and item discrimination were analyzed taking into consideration of lower group (n=69) and upper group (n=69) scores. Item 14 was not as qualified as other questions so it was eliminated.

9. Reliability and validity analysis: The data analyzed via SPSS 24 and Lisrel 9.30 programs. Electrical Energy Unit consists of two parts which are "Connecting Light Bulbs" and "Transformation of Electrical Energy" respectively. Because of the fact that questions were written according to these two factors, confirmatory factor analysis was performed. Based on confirmatory factor analysis question 18 were omitted. These two factors were verified. Confirmatory factor analysis can be useful when the factors are known (Güriş and Astar, 2015; Türkmen, Baykal and Seren, 2011; Kılınc, 2011). Model fit indices were examined. The values of model fit indexes which were NNFI (1.02), IFI (1.03), GFI (0.87), CFI (1.00), AGFI (0.85) and RMSEA (0.00) were satisfactory.

After two item were omitted, Cronbach's alpha reliability coefficient calculated as 0.79. EEAT was administrated 30 students as re-test and test-retest reliability was found 0.80.

10. Final version of the test: After item analysis item 14 were omitted and according to confirmatory factor analysis results item 18 were omitted. Final version of EEAT consists of 25 multiple choice questions.

**Conclusion and Discussion:** Reliability coefficient of Electrical Energy Achievement Test consisting of 25 questions was found 0.79 in this study. Confirmatory factor analysis was performed and two factors were found suitable. Name of the factors are “*Connecting Light Bulbs*” and “*Transformation of Electrical Energy*”.

This study indicates that the Electrical Energy Achievement Test consisting of 25 questions is valid and reliable instrument to assess seventh grade students’ achievement.

## **Görsel Sanatlar Öğretmeni İstihdamında Öğretmenlik Alan Bilgisi Testinin Gerekliliği ve KPSS'ye Yönelik Algı Ölçeği Geliştirme Çalışması**

### **The Visual Arts Teacher's Needs to Teacher's Knowledge Test for Employing Teachers and Perception Scale Development Study for PPSE**

*Meliha YILMAZ*

*Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Resim – İş Eğitimi A.B.D., Ankara.*

*e-posta: ameliha@gazi.edu.tr*

*Kerim LAÇINBAY*

*Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.*

*e-posta: kerimlacinbay@gazi.edu.tr*

*Hüseyin ELMAS*

*Selçuk Üniversitesi, Güzel Sanatlar Fakültesi, Resim Bölümü, Konya.*

*e-posta: helmas@selcuk.edu.tr*

*Necmettin YAĞCI*

*Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Resim – İş Eğitimi A.B.D., Ankara.*

*e-posta: nyagci@gazi.edu.tr*

**Atıf:** Yılmaz, M., Laçınbay, K., Elmas, H. & Yağcı, N. (2018). Görsel Sanatlar Öğretmeni İstihdamında Öğretmenlik Alan Bilgisi Testinin Gerekliliği ve KPSS'ye Yönelik Algı Ölçeği Geliştirme Çalışması. *E-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi, 5(2), 40-49.*

**Gönderi Tarihi:** 22-06-2018

**Kabul Edilme Tarihi:** 28-08-2018

**DOI:** 10.30900/kafkasegt.435702

#### **Özet**

Bu araştırmada amaç görsel sanatlar öğretmeni istihdamında öğretmenlik alan bilgisi testinin (ÖABT) gerekliliğini ortaya koymak ve bu alanda KPSS'ye yönelik algı ölçeği geliştirmektir. Ölçeğin geliştirilmesi için çalışma grubunu Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Resim – İş Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğrenim görmekte olan; 3. sınıf öğrencisi (40 kişi), 4. sınıf öğrencisi (50 kişi), pedagojik formasyon grubu öğrencisi (36 kişi) ve ilgili anabilim dalı mezunu (17 kişi) olmak üzere toplamda 143 kişi oluşturmaktadır. Yapılan geçerlik analizleri sonucunda 4 madde ölçme aracından çıkarılmış ve 3 alt faktör (ÖABT'ye Yönelik Algılar - KPSS'nin Kapsamına Yönelik Algılar - Lisans Öğrenimi ve KPSS Yeterliği Algısı) ve toplam 23 maddeden oluşan nihai form elde edilmiştir. Görsel Sanatlar Öğretmen Adayları İçin KPSS ve ÖABT Algısı Ölçeği'nin üç alt boyutu ile birlikte toplam varyansın 45,1'ini açıkladığı görülmüştür. Yapılan güvenilirlik analizleri sonucunda ilgili ölçeğin birinci alt boyutuna (ÖABT'ye Yönelik Algılar) ilişkin Cronbach katsayısı ,85; ikinci alt boyutuna (KPSS'nin Kapsamına Yönelik Algılar) ilişkin Cronbach katsayısı ,74; son olarak üçüncü alt boyutuna (Lisans Öğrenimi ve KPSS Yeterliği Algısı) ilişkin Cronbach katsayısı ,77 olarak bulunmuştur. Ölçeğin geneline ilişkin Cronbach katsayısı ise ,79 olarak bulunmuştur. Görsel Sanatlar Öğretmen Adayları İçin KPSS Algısı Ölçeği'nin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir.

**Anahtar kelimeler:** *öğretmen, görsel sanatlar, KPSS, ÖABT.*

#### **Abstract**

The purpose of this research is to reveal the necessity of testing teachers' departmental proficiency (TDPT) in visual arts for employment, and to develop perception scale for PPSE (KPSS). When the literature is examined, the necessity TDPT (ÖABT) in the visual arts teacher employment has been revealed. Study group of the research consists of 143 students studying at Gazi University, Gazi Education Faculty, Department of Visual Arts Education, among which 40 are from 3rd grade, 50 are from 4th grade, 36 are from pedagogical formation group and 17 are from graduated students from related departments. As a result of the factor analysis, 4 items were extracted from the scale and a final form that consists of 23 items and 3 sub factors is created. The first of the sub-factors is called as "Perceptions for TDPT", the second as "Perceptions for the Scope of PPSE" and the third as "Perception of Undergraduate Learning and PPSE Sufficiency". It can be seen that PPSE

and TDPT Perception Scale for Visual Arts Teacher Candidates explains 45,1 of the total variance. As a result of the reliability analysis, the  $\alpha$  coefficient for the first sub-dimension is found to be 0.85; the  $\alpha$  coefficient for the second sub-dimension is 0.74; and for the third sub-dimension the  $\alpha$  coefficient is 0.77. The  $\alpha$  coefficient for the overall scale is 79. It can be said that the relevant scale is a valid and reliable measuring instrument.

**Keywords:** teacher, visual arts, PPSE, TDPT.

## GİRİŞ

Eğitim, mevcut değerleri yeni kuşaklara aktararak sosyalleşmeyi, bireysel yeteneklerin keşfedilmesi ve geliştirilmesinde bireye yardım ederek kişilik kazanmasını, hayatını sürdürebilmek ve toplumsal yaşama katkıda bulunmak üzere, bireylerin ihtiyaç duyacağı bilgi, beceri ve davranışlar ile iş görme alışkanlığı kazandırarak meslek sahibi olmalarını sağlamak gibi birçok önemli işlevi yerine getirir. Eğitim sistemlerinin bu temel işlevleri etkin olarak yerine getirebilmesi, sistem içerisinde yer alan öğretmenlerin niteliğine bağlıdır. Bu nedenle bir ülkede eğitimle ilgili çıktılar iyileştirmenin yolu, öncelikle öğretmen niteliklerini geliştirmekten geçmektedir (MEB, 2017:1). Öğretmen niteliklerinin geliştirilmesinin yollarından biri de, öğretmenin çok farklı açılardan sahip olması gereken bilgi, beceri, tutum ve değerlerin yeterliliğini ölçmesi gereken sınavlardır. Çünkü bu durum, öğretmen adaylarının mesleğe başlayabilmek için gerekli donanımı elde edebilme amacına dönük çabalarını da beraberinde getirir.

Öğretmenlik mesleğine kaynak teşkil eden bölümlerden mezun olan kişilerin Millî Eğitim Bakanlığı'nda öğretmen olarak istihdam edilebilmelerine yönelik olarak Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS), Öğretmenlik Alan Bilgisi Testi (ÖABT) ve sözlü gibi çeşitli sınavlar gerçekleştirilmektedir. Söz konusu sınavların Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri çerçevesinde sahip olunması gereken Mesleki bilgi, Mesleki beceri ile tutum ve değerleri ölçebilecek şekilde yeniden yapılandırılması üniversite mezunları arasından öğretmenlik konusunda en yetenekli olanların istihdamını sağlayacaktır. (MEB, 2017:10).

Alan Bilgisi Yeterliğine sahip öğretmen Tablo 1'de görüldüğü üzere (MEB, 2017:8); “alanında sorgulayıcı bakış açısını kapsayacak şekilde ileri düzeyde kuramsal, metodolojik ve olgusal bilgiye sahiptir”. Alan Eğitimi Bilgisi Yeterliğine sahip öğretmen ise; “Alanının öğretim programına ve pedagojik alan bilgisine sahiptir”.

Tablo 1.

### Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri

	Mesleki Beceri	Tutum ve Değerler
A1. Alan Bilgisi	B1. Eğitim Öğretimi Planlama	C1. Milli, Manevi ve Evrensel Değerler
Alanında sorgulayıcı bakış açısını kapsayacak şekilde ileri düzeyde kuramsal, metodolojik ve olgusal bilgiye sahiptir.	Eğitim öğretim süreçlerini etkin bir şekilde planlar.	Milli, manevi ve evrensel değerleri gözetir.
A2. Alan Eğitimi Bilgisi	B2. Öğrenme Ortamları Oluşturma	C2. Öğrenciye Yaklaşım
Alanının öğretim programına ve pedagojik alan bilgisine hâkimdir.	Bütün öğrenciler için etkili öğrenmenin gerçekleşebileceği sağlıklı ve güvenli öğrenme ortamları ile uygun öğretim materyalleri hazırlar.	Öğrencilerin gelişimini destekleyici tutumlar sergiler.
A3. Mevzuat Bilgisi	B3. Öğretme ve Öğrenme Sürecini Yönetme	C3. İletişim ve İş Birliği
Birey ve öğretmen olarak görev, hak ve sorumluluklarına ilişkin mevzuata uygun davranır.	Öğretme ve öğrenme sürecini etkili bir şekilde yürütür.	Öğrenci, meslektaş, aile ve eğitimin diğer paydaşları ile etkili iletişim ve iş birliği kurar.
	B4. Ölçme ve Değerlendirme	C4. Kişisel ve Mesleki Gelişim
	Ölçme ve değerlendirme, yöntem, teknik ve araçlarının amacına uygun kullanır.	Öz değerlendirme yaparak, kişisel ve mesleki gelişimine yönelik çalışmalara katılır.

Öğretmen yeterlikleri belgesiyle üniversitelerin öğretmen yetiştirmeye yönelik teorik ve uygulamalı derslerinin içeriklerini belirleme ve geliştirme yanında, istihdam edilecek öğretmenlerde aranacak nitelikler somut bir biçimde belirlenebilecek ve mesleğe kabul süreci yeterliklerle uyumlu biçimde düzenlenebilecektir (MEB, 2017:12). Ancak ne var ki; mesleğe kabul sürecinin yeterliklerle uyumlu biçimde düzenlenebilmesi için, alan ve alan eğitimi bilgisini ölçen ÖABT'ye ihtiyaç vardır ve ne yazık ki; sanat eğitimi alanında mesleğe kabul süreci, yeterliklerle uyum durumundan mahrumdur. Bu mahrumiyet, mesleki yeterliğin en önemli kriteri olan alan ve alan eğitimi donanımı ile ilgili lisans eğitimindeki teorik ve uygulamalı derslere verilen önemi de kendiliğinden yok etmektedir.

Nasıl ki, yükseköğretimde öğretmenlerin sahip olması gereken yeterliklerle donatılması yönünde eğitim verilmesi gerekiyorsa, öğretmen seçiminde de sahip olması gereken yeterliklere yönelik bir sınav sisteminin uygulanması kaçınılmazdır.

Öğretmen seçimi geçmişten günümüze kadar Milli Eğitim Bakanlığı tarafından uygulanan arz-talep anlayışı sonucu ortaya çıkan “Öğretmenlik Yeterlilik Sınavı”, “Devlet Memurluğu Sınavı” (DMS), “Kamu Meslek Sınavı” (KMS) ve 2002 yılından itibaren yapılmakta olan “Kamu Personeli Seçme Sınavı” (KPSS) gibi sınavlar ile gerçekleştirilmiştir (Deryakulu, 2011; Dilekmen, Ercoşkun ve Nalçacı, 2005). Öğretmen adayları 2013 yılına kadar KPSS’de Genel Yetenek Testi (GYT) %30, Genel Kültür Testi (GKT) %30 ve Eğitim Bilimleri Testi (EBT) %40 ağırlıklarında aldıkları puanla atanırken, bu tarihten itibaren kamu görevlerinde ilk defa atanacaklar için yapılacak sınavlar hakkında genel yönetmelikte yapılan değişiklikle Genel Yetenek Testi (GYT) %15, Genel Kültür Testi (GKT) %15 ve Eğitim Bilimleri Testi (EBT) %20 ve Öğretmenlik Alan Bilgisi Testi (ÖABT) %50 ağırlıklarında bu testlerden aldıkları puanla atanacakları (ÖSYM, 2013)yönünde bir düzenleme gerçekleştirilmiştir.

Öğretmenlerden beklenen niteliklerin her geçen gün çeşitlendiği günümüz koşullarında bu sınavın amacı istenen niteliklere sahip en iyi öğretmenlerin seçimi olmalıdır (Atav ve Sönmez, 2013). Nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesi ve istihdamında ise öğretmen adaylarının seçimi önemli bir etkidir (Uygun, 2010). Bu konuya açıklık getirmek gerekirse; lisans öğrenimlerinde tabi oldukları genel yetenek, genel kültür, eğitim bilimleri ile alan ve alan eğitimi bilgisi derslerinin öğrenme çıktıları açısından yeterli donanıma sahip öğretmenlerin belirlenmesi ihtiyacından kaynaklanmaktadır.

Nitekim Baştürk (2007), “KPSS’de alan eğitimiyle ilgili soruların olmamasının eğitim fakültelerindeki “alan bilgisi ve eğitimi” ile KPSS arasında bir kopukluk yarattığını” belirtmektedir Çelik ve Kavak (2009) tarafından yurt dışında gerçekleştirilen öğretmen atamalarıyla ilgili sınavlar ve konu ile ilgili gerçekleştirilen araştırmalar dikkate alınarak; KPSS’nin içerik olarak öğretmen adaylarının kendi branşlarındaki alan bilgisini ölçebilecek bir sınav olmadığı, alan bilgisi ve alanların öğretimine ilişkin sorular içermemesinin büyük bir eksiklik olduğu belirtilmiştir. Atav ve Sönmez (2013); Elçiçek, Tösten ve Kılıç (2012) Gündoğdu, Çimen ve Turan (2008), KPSS’nin nitelikli öğretmeni seçebilecek özellikte bir sınav olmadığını; Çimen ve Yılmaz (2011) tarafından yapılan araştırmaya katılan öğretmen adaylarının çoğunluğu KPSS’nin alan sınavı eklenmemiş haliyle içerik açısından uygun olmadığını belirtmiştir. Şahin ve Arcagök (2010) ise KPSS’nin öğretmen adaylarının geleceğine yön veren önemli bir sınav olduğunu, ancak nitelikli öğretmenleri belirleyemeyen gereksiz bir sınav olduğunu iddia etmiştir (Demir ve Bütüner, 2014)

MEB, (2013) ise; Öğretmenlik mesleğinin temel bilgi ve becerilerinin yanında kendi alanında da ileri düzey bilgi ve becerilere sahip öğretmenlere ihtiyaç duyduğunu belirtmektedir

Ancak ne var ki; son yıllarda artık pek çok öğretmenlik alanı için uygulanmaya başlanmış olan ve ağırlıklı puanı (%50) kapsayan Öğretmenlik Alan ve Alan Eğitimi Bilgisi Testi (ÖABT), görsel sanatlar öğretmeni adaylarına uygulanmamakta, dolayısıyla da ataması yapılan kişilerin alanında yetkin öğretmenler olup olmadıkları ölçülememektedir. Mevcut Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS)’de görsel sanatlar öğretmen adayları sadece genel yetenek - genel kültür ve eğitim bilimleri kısımlarına katılmakta ve bu kısımlardan aldıkları ortalama puan sıralamasıyla istihdam edilmektedirler.

Bu durumdan çıkan anlam şudur: Öğretmen adayının gerek “alanında sorgulayıcı bakış açısını kapsayacak şekilde ileri düzeyde kuramsal, metodolojik ve olgusal bilgiye sahip” (MEB, 2017:8)’olma durumunu açıklayan ‘Alan Bilgisi Yeterliği’, gerekse de “Alanının öğretim programına ve pedagojik alan bilgisine sahip” (MEB, 2017:8) olup olmama durumunu açıklayan ‘Alan Eğitimi Bilgisi Yeterliği’ mevcut sınav sisteminde ölçülmemektedir.

Bu durum, lisans öğrenimlerine devam etmekte olan sanat eğitimi öğrencilerini öğrenim süreci içerisinde, alan ve alan eğitimi derslerine daha az önem vermeye yönlendirmektedir. Çünkü görsel sanatlar öğretmen adayları, mesleki hayata başlayabilme, yani atanabilme yarışında alan ve alan eğitimi bilgisine nasılsa ihtiyaçlarının olmadığını bilmektedirler.

1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nun 43. Maddesi'nde; öğretmenliğin, eğitim öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleği olduğu belirtilmektedir. Bu kanun öğretmenlik mesleğinin genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon ile sağlandığını belirtmektedir (MEB, 2017). Kanunla da belirtilmiş olduğu üzere branşı ne olursa olsun her öğretmenin genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon bilgisine donanmış olması gerekmekte, dolayısıyla nitelikli öğretmen seçiminde, öğretmen adaylarının bu üç alandan da yeterli olup olmadıklarını ölçmek adına sınava tabi tutulmaları gerekmektedir. Nitekim Türkiye'de öğretmenlik branşlarının çoğunda 2013 yılından bu yana bu üç alanı ölçecek nitelikte sınavlar gerçekleştirilmektedir. Genel yetenek – genel kültür ve pedagojik formasyon bilgisini ölçen eğitim bilimleri testi olan KPSS kapsamında, Öğretmenlik Alan ve Alan Eğitimi Bilgisini ölçen ÖABT (Öğretmenlik Alan ve Alan Eğitimi Bilgisi Testi) sınavı uygulanmaktadır.

Öğretmenlik alan bilgisi testi uygulanan branşlar: Türkçe, İlköğretim Matematik, Fen Bilimleri/Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler, Türk Dili ve Edebiyatı, Tarih, Coğrafya, Matematik (Lise), Fizik, Kimya, Biyoloji, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Yabancı Dil (Almanca, İngilizce), Rehber Öğretmen, Sınıf Öğretmenliği, Okulöncesi Öğretmenliği olarak belirlenmiştir (ÖSYM, 2017). Neredeyse, öğretmenlik branşlarının tamamına yakınına uygulanan söz konusu sınav, görsel sanatlar, müzik ve beden eğitimi gibi branşlardaki öğretmen seçiminde ÖABT olmaksızın yani alan ve alan eğitimi bilgisi ölçülmezsizin uygulanmaktadır.

Diğer branşlarda öğrenim gören öğretmen adayları, alan ve alan eğitimi konuları atama sistemlerinde ağırlıklı olarak (%50) hesaplandığı için kendi branş derslerine önem verirken, sanat eğitimcisi adayları; Genel Yetenek (Türkçe, Matematik), Genel Kültür (Tarih, Coğrafya, Anayasa ve Türkiye ve dünya ile ilgili güncel konular) ve Pedagojik Formasyon konularına çalışmaktadır.

Lisans öğrenimlerinde tabi oldukları;

- Alan bilgilerini kapsayan; Sanat Tarihi, Sanat Felsefesi, Sanat Eleştirisi gibi sanat kültürü dersleri,
- Kuramsal alan bilgilerini de kapsayan; Temel Sanat Eğitimi, Desen, Perspektif ve Ana Sanat Atölye gibi uygulama dersleri,
- Alan eğitimi bilgilerini kapsayan Müze Eğitimi ve Uygulamaları, Özel Öğretim Yöntemleri ve Çocuğun Sanatsal Gelişimi gibi derslere ait bilgilerin yeterliği hiçbir şekilde ölçülmemekte, yani görsel sanatlar öğretmen adayları alan ve alan eğitimi yeterliğini ölçen ÖABT sınavına tabi tutulmamaktadır.
- 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu (Madde, 43)'de belirtilen "Öğretmenlik mesleğine hazırlık genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon ile sağlanır" ifadesinde yer alan "özel alan eğitimi" için görsel sanatlar öğretmenlerinin yeterliği ölçülmemektedir. Bu durumda, uygulanmakta olan sınavların amacı 'nitelikli öğretmen' seçmek olduğuna göre; görsel sanatlar öğretmenin sadece genel yetenek, genel kültür ve eğitim bilimleri konusunda yeterli olması kâfi midir? Yoksa nitelikli bir görsel sanatlar öğretmenin öncelikli olarak alan ve alan eğitimi bilgisine mi sahip olması gerekmektedir? Hiç kuşku yok ki, alan ve alan eğitimi bilgisi kısmı; genel yetenek, genel kültür ve eğitim bilimleri testlerinden daha öncelikli olmalıdır. ÖABT'nin, diğer tüm branşlarda yapıyor olması, sadece resim, müzik ve beden eğitimi alanlarında yapılmaması bu branşlarda alanında donanımlı öğretmen adayları açısından bir haksızlık değil midir? ÖABT, görsel sanatlar öğretmenliği branşı için niçin gerekli görülmemiştir? Bütün bunları özetleyecek olursak; amacı "nitelikli öğretmen" seçmek olan mevcut sınav sisteminin verdiği mesaj "nitelikli bir görsel sanatlar öğretmenin alan bilgisi ve alan eğitimi bilgisine sahip olmasına gerek yoktur" şeklinde algılanabilmektedir.

Bu araştırmanın amacı, görsel sanatlar öğretmeni istihdamında öğretmenlik alan bilgisi testinin gerekliliği ortaya koymak ve bu alan için KPSS'ye yönelik algı ölçeği geliştirmektir.

## YÖNTEM

### *Araştırma Modeli*

Bu çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Tarama geçmişte ya da halen var olan bir durumu, var olduğu şekliyle tespit etmeyi amaçlayan araştırma modelidir. Araştırmaya konu olan konu kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2016).

### *Çalışma Grubu*

Araştırmanın çalışma grubunu Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Resim – İş Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğrenim görmekte olan 40 (%28) 3. sınıf öğrencisi, 50 (%35) 4. sınıf öğrencisi, 36 (%25.2) pedagojik formasyon grubu öğrencisi ile 17 (%11,8) mezun olmak üzere toplam 143 kişi oluşturmaktadır. Bu uygulamanın çalışma grubunda yer alan bireyler KPSS' ye girecek olan ve görsel

sanatlar öğretmenliği branşında Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı kurumlarda çalışmayı hedefleyen öğretmen adaylarından amaçlı örnekleme yoluyla belirlenmiştir.

### **Ölçeğin Geliştirme Aşamaları**

Araştırmacılar tarafından ilgili literatür tarandığında literatürde yer alan çalışmalarda görüşme formları ve anket formlarının yer aldığı görülmüş ve konuyla ilgili bir ölçek olmadığı tespit edilmiştir. Görsel Sanatlar Öğretmeni Adayları İçin KPSS'ye Yönelik Algı Ölçeği'nin (Ek-1) geliştirilmesi aşamasında ilk olarak, alan uzmanları tarafından 35 maddelik madde havuzu oluşturulmuştur. Bu madde havuzunda yer alan maddeler harmanlanarak bir taslak ölçek geliştirilmiştir. Alan ve dil uzmanlarının incelemesi sonrasında madde havuzundaki 8 madde çıkarılarak 27 maddelik bir taslak ölçek formu hazırlanmıştır. Oluşturulan taslak ölçek, öğretmen adaylarının lisans öğrenimleri ve KPSS süreci, görsel sanatlar öğretmen adaylarının atama sistemine yönelik algılarına yönelik ifadeleri içermektedir. Geliştirilen taslak ölçek 143 öğretmen adayına uygulanmıştır. Maddelerin 18'si olumlu; 5'i ise olumsuz ifadeler içermektedir. Beşli likert formunda geliştirilen bu taslak ölçek tamamen katılıyorum (5), katılıyorum (4), kararsızım (3), katılmıyorum (2), hiç katılmıyorum (1) şeklinde derecelendirilmiştir. Faktör analizi yapılmadan önce olumsuz maddelerin puanları ters çevrilerek puanlama yapılmıştır.

### **Verilerin Analizi**

Görsel Sanatlar Öğretmeni Adayları İçin KPSS'ye Yönelik Algı Ölçeği'nin güvenilirlik ve geçerliğine kanıt oluşturmak için çeşitli analizler yapılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğine kanıt oluşturmak amacı ile Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılmıştır. AFA için SPSS 21,0 paket programı kullanılmış ve bu analizde ölçekte yer alan maddelerin hangi faktörler ile ilgili olduğu ortaya çıkarılmıştır.

## **BULGULAR**

Bu kısımda “Görsel Sanatlar Öğretmeni Adayları İçin KPSS'ye Yönelik Algı Ölçeği” için yapılan geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

### **Ölçeğin Geçerliliğine İlişkin Bulgular ve Yorumlar**

Geliştirilen ölçeğin yapı geçerliliğine ilişkin kanıt sağlamak amacıyla döndürülmüş temel bileşenler analizi yapılmıştır. Verilerin temel bileşenler analizine uygunluğunun belirlenmesi amacı ile Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Barlett Sphericity testi değerleri hesaplanmıştır. 27 madde ile yapılan ilk açıklayıcı faktör analizi sonucunda maddelerin 4 faktör altında toplandığı ve ölçeğin gözlenen toplam varyansın % 42,77'sini açıkladığı görülmüştür (KMO =.716;  $X^2 = 1511,562$ ;  $sd=351$ ;  $p<,001$ ). Birden fazla faktöre yük veren maddelerin madde faktör yük değerleri arasında .20'den az fark olan ve herhangi bir faktöre .30'un altında yük veren maddeler ölçekten çıkarılarak AFA tekrarlanmıştır. Toplamda 4 madde (M5, M6, M16, M21) ölçekten çıkarılmış, 3 faktörden oluşan 23 maddeli nihai form elde edilmiştir.

23 maddeden oluşan ölçeğin KMO değeri ,725 olarak hesaplanmış ve Barlett testi sonucu elde edilen chi-square test istatistiği sonucunun anlamlı olduğu görülmüştür ( $X^2 = 1335,558$ ;  $sd=253$ ;  $p=,000$ ). Görsel sanatlar öğretmen adaylarının öabt algısı ölçeğinin açıklayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen madde faktör yük değerleri, madde öz-değerleri ve açıkladıkları varyans oranları Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2.

*Görsel Sanatlar Öğretmen Adayları İçin KPSS Algısı Ölçeği'nin Faktörlerine Ait AFA Değerleri*

	<b>F1</b>	<b>F2</b>	<b>F3</b>
	<b>MFY*</b>	<b>MFY</b>	<b>MFY</b>
M18. KPSS'de görsel sanatlar öğretmenliği seçimi için alan eğitimi bilgisi sorularının gerekli olduğunu düşünüyorum.	,777		
M22. ÖABT (Alan ve Alan Eğitimi Bilgisi Testi) uygulanarak istihdam edilmiş görsel sanatlar öğretmeni, dersin kalitesini artırır.	,737		
M17. KPSS'de görsel sanatlar öğretmenliği seçimi için alan bilgisi sorularının gerekli olduğunu düşünüyorum.	,714		
M13. KPSS'de diğer branşlarda olduğu gibi Görsel Sanatlar branşı içinde öğretmenlik alan bilgisi testi (ÖABT) uygulanmalıdır.	,687		

M23. ÖABT uygulanarak istihdam edilmiş görsel sanatlar öğretmeni, dersin amacına ulaşmasına katkı sağlar.	,666	
M27. KPSS’de görsel sanatlar öğretmen adaylarına ÖABT uygulanırsa lisans eğitiminde alan ve alan eğitimi derslerine verilen önem artar.	,635	
M14. ÖABT’nin yalnızca bazı branşlarda yapılıyor olmasını bir haksızlık olarak görüyorum.	,621	
M15. Mevcut KPSS Görsel Sanatlar öğretmeni seçmek için uygundur.	,594	
M25. ÖABT kısmı Genel Yetenek, Genel Kültür ve Eğitim Bilimleri testlerinden daha öncelikli olmalıdır.	,566	
M19. Mevcut sınav sitemi nitelikli görsel sanatlar öğretmeni belirlemede yetersiz kalıyor.	,465	
M26. Mevcut KPSS görsel sanatlar öğretmen adaylarını alan ve alan eğitimi derslerine daha az önem vermeye yönlendirmektedir.	,449	
M20. Donanımlı görsel sanatlar öğretmeni Genel Yetenek, Genel Kültür ve Eğitim Bilimleri konusunda yeterli olması kâfidir.	,393	
M24. Sadece EĞT. BİL. İle GYGK sorularıyla seçilmiş olan görsel sanatlar öğretmenleri okullardaki görsel sanatlar dersinin tam olarak amacına ulaşmasına engeldir.	,388	
M10. GENEL YETENEK kısmı, genel yetenek bilgisini ölçecek niteliktedir.	,770	
M11. GENEL KÜLTÜR kısmı, genel kültür bilgisini ölçecek niteliktedir.	,756	
M12. EĞİTİM BİLİMLERİ kısmı, öğretmenlik bilgisini ölçecek niteliktedir.	,634	
M9. Öğretmen adaylarının EĞİTİM BİLİMLERİ bilgisi ölçülmelidir.	,609	
M8. Öğretmen adaylarının GENEL KÜLTÜR bilgisi ölçülmelidir.	,518	
M7. Öğretmen adaylarının GENEL YETENEK bilgisi ölçülmelidir.	,461	
M3. KPSS’de yer alan genel kültür sorularını çözmek için okulda aldığımız eğitim yeterlidir.		,779
M2. KPSS’de yer alan eğitim bilimleri sorularını çözmek için okulda aldığımız eğitim yeterlidir.		,769
M4. KPSS’de yer alan genel yetenek sorularını çözmek için okulda aldığımız eğitim yeterlidir.		,759
M1. Lisans eğitimde aldığım eğitim dersleri KPSS’ye yöneliktir.		,603
Faktörler	Madde Özdeğerleri (Eigen)	Açıklanan Varyans
F1	4,94	21,48
F2	3,18	13,81
F3	2,26	9,81

\*MFY: Madde Faktör Yük Değeri.

Tablo 2 incelendiğinde açımlayıcı faktör analizi sonucunda görsel sanatlar öğretmeni adaylarının KPSS’ye yönelik algılarının üç faktörlü bir yapıda toplandığı görülmektedir. Bu faktörlerden ilki; 13, 14, 15, 17, 18, 19, 20, 22, 23, 24, 25, 26 ve 27 numaralı maddelerden oluşan “ÖABT’ye Yönelik Algılar” (F1) boyutudur. Bu boyut (F1) toplam varyansın 21,48’ini açıklamaktadır. Bir diğer faktör 7, 8, 9, 10, 11 ve 12 numaralı maddelerden oluşan “KPSS’nin Kapsamına Yönelik Algılar” boyutudur. Bu boyut (F2) toplam varyansın 13,81’ini açıklamaktadır. Ölçeğin son alt boyutu ise, 1, 2, 3 ve 4. Maddelerden oluşan “Lisans Öğrenimi ve KPSS Yeterliği Algısı” boyutudur. Bu boyut (F3) toplam varyansın 9,81’ini açıklamaktadır. Görsel Sanatlar Öğretmen Adayları İçin KPSS ve ÖABT Algısı Ölçeği’nin üç alt boyutu birlikte toplam varyansın 45,1’ini açıklamaktadır.



Açımlayıcı faktör analizi sonucunda Tablo 1’de yer alan madde faktör yük değerleri incelendiğinde, ölçekte her bir maddeye ilişkin verilmiş olan madde faktör yük değerlerinin .388 ile .779 arasında değiştiği görülmektedir. Bir ölçme aracı geliştirme sürecinde madde faktör yük değerlerinin en az .30 olması gerektiği belirtilmektedir (Costello and Osborne, 2005). Bu değerler göz önünde bulundurulduğunda, ölçeğin madde faktör yük değerlerinin .30’un üzerinde olduğu görülmektedir.

### **Ölçeğin Güvenirliğine İlişkin Bulgular ve Yorumlar**

Ölçeğin güvenirliğine ilişkin kanıt sağlamak amacıyla Cronbach Alfa (Cra) iç tutarlık katsayısı hesaplanmıştır. Yapılan güvenirlilik analizleri sonucunda ilgili ölçeğin birinci alt boyutuna (ÖABT’ye Yönelik Algılar) ilişkin Cra katsayısı ,85; ikinci alt boyutuna (KPSS’nin Kapsamına Yönelik Algılar) ilişkin Cra katsayısı ,74; son olarak üçüncü alt boyutuna (Lisans Öğrenimi ve KPSS Yeterliği Algısı) ilişkin Cra katsayısı ,77 olarak bulunmuştur. Ölçeğin geneline ilişkin Cra katsayısı ise ,79 olarak bulunmuştur. Bir ölçme aracının güvenirliliğinin olabilmesi için .70 yeterli bir kesme puan olarak görülmektedir (Nunnally, 1978; Creswell, 2012). Buna göre; ölçeğin güvenirliğine ilişkin kanıt sağlamak amacıyla yapılan güvenirlilik analizi sonuçları, gerek alt boyutların gerekse ölçeğin bütününe mevcut haliyle iç tutarlılığı ve güvenirliliği yüksek bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir.

## **SONUÇ VE TARTIŞMA**

Gelecekte, görsel sanatlar öğretmeni olarak atanmaktan başka şansı olmadığını düşünen lisans öğrencileri, lisans eğitimleri boyunca, öğretmen seçiminde tabi tutulacakları KPSS’ye yönelik bir anlayışla yaşamakta ve bu sistemde nasılsa işine yaramayacaklarını düşündükleri alan bilgisi ve alan eğitimi derslerine önem vermemektedir. Alan ve alan eğitimi derslerinde edindiği bilgilerin kalıcılığını sağlama ve ders notlarını yeniden gözden geçirme, muhafaza etme gibi bir kaygıları yoktur, nasılsa bir daha kendisine lazım olmayacaktır. Lisans eğitimi esnasındaki bu derslerin sınavlarında günü kurtarma çabası içerisinde ders notlarına biraz göz atıp, sadece dersten geçme çabası güden bir anlayış hâkim olmuştur. Atanabilmek için gerekli olan tek şey, alan ve alan bilgisini ölçmeyen KPSS sınav sisteminin gerektirdiği bilgilere sahip olabilmektir ve bu kadarı yeterlidir.

Dolayısıyla öğretmen adayları, galerileri, müzeleri, sergileri dolaşarak alanıyla ilgili donanım edinebilmek için değerlendirebileceği zamanı, sınav sisteminin gerektirdiği alan dışı bilgilere sahip olabilmek için kurslara giderek harcamayı tercih etmektedirler. Oysa ki; “...sanat eğitimcisi adaylarının galeri, sergi ve müze ziyaretleri gerçekleştirmeleri, tiyatro, opera, bale, sinema gibi diğer görsel sanat alanları ile ilişkiler kurmaları, sanat ile ilgili olan sempozyum kongre gibi etkinlikleri takip etmeleri, ülke ve dünya çapında olan genel gelişmelere duyarlı kalmayıp sanatsal gelişmeleri de takip ederek kendi entelektüel ve sanatsal kimliklerini oluşturabilmeleri gerekmektedir” (Çetin ve Bolu - Sert; 2016).

Akademik anlamda, ne kadar nitelikli görsel sanatlar öğretmeni yetiştirilmeye çalışılırsa çalışılsın, sanat ve sanat eğitimi bilgisine, donanımına ihtiyacı olmadığı mesajını veren atama sisteminde ısrar edilmesi nedeniyle bu konuda yeterince başarı elde edilememektedir. Üzüntü verici olan şu ki; bu durum yalnızca bizim alanımız için geçerlidir ve hemen hemen diğer tüm branşlarda öğretmenlik alan ve alan eğitimi bilgisi sınavı gerçekleştirilmektedir. Dolayısıyla mevcut sınav sistemi nitelikli görsel sanatlar öğretmeni belirlemede yetersiz kalmaktadır. Özetle denilebilir ki; ÖABT uygulanırsa hem lisans eğitiminde alan ve alan eğitimi derslerine verilen önem, hem de bununla bağlantılı olarak görsel sanatlar öğretmenlerinin niteliği artacaktır.

Bu araştırmada geliştirilen Görsel Sanatlar Öğretmen Adayları İçin KPSS Algısı Ölçeği, geçerlik ve güvenirliliği kanıtlanmış bir ölçme aracı olduğundan ilgili alanda farklı üniversitelerde öğrenim görmekte olan öğrencilere uygulanarak karşılaştırmalı sonuçlar ortaya konulabilir.

## **KAYNAKÇA**

- Atav, E. & Sönmez, S. (2013). Öğretmen adaylarının kamu personeli seçme sınavı (KPSS)’na ilişkin görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Özel Sayı (1)*, 01-13.
- Baştürk, R. (2007). Türkiye’deki kamu eğitim kurumlarında çalışacak öğretmenlerin atanmalarına ilişkin bir inceleme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 33, 33-40.
- Costello, A. B., & Osborne, J. W. (2005). Best practices in exploratory factor analysis: Four recommendations for getting the most from your analysis. *Practical Assessment, Research & Evaluation, 10*(7), 1-9.
- Çelik, K. & Kavak, Y. (2009, Kasım). *Eğitim fakülteleri ve KPSS-öğretmenlik sınavı sonuçları üzerine bir çalışma*. Türkiye’nin Öğretmen Yetiştirme Çıkmazı Ulusal Sempozyumu’nda sunulmuş bildiri, Başkent Üniversitesi, Ankara.

- Çetin, A., G. & Bolu – Sert, H. (2016, Kasım). *Sanat eğitimcisi olarak yetişen öğrencilerin kültür sanat etkinliklerine ilgileri*. Cumhuriyetin Işığında Yükseköğretimde Sanat Eğitimi Uluslararası Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Çimen, O. & Yılmaz, M. (2011). Biyoloji öğretmen adaylarının KPSS ile ilgili görüşleri, *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Elektronik Dergisi*, 4, 159- 172.
- Demir, S., B. & Bütünler K. (2014) Sosyal Bilimler öğretmen adaylarının alan sınavına yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 113- 128.
- Dilekmen, M., Ercoşkun, M. H. & Nalçacı, A. (2005). Öğretmen adaylarının akademik ve KPSS başarılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 304 - 315.
- Elçiçek, Z., Tösten, R. & Kılıç, M. (2012). İlköğretim öğretmenlerinin Kamu Personeli Seçme Sınavı'na (KPSS) yönelik görüşlerinin belirlenmesi (Kars ili örneği), *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 4(7), 109-123.
- Gündoğdu, K., Çimen, N. & Turan, S. (2008). Öğretmen adaylarının Kamu Personeli Seçme Sınavına (KPSS) ilişkin görüşleri, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 35-43.
- MEB (2017). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri. 21.02.2018 tarihinde <http://oygm.meb.gov.tr/www/ogretmenlik-meslegi-genel-yeterlikleri/icerik/39> sayfasından erişilmiştir.
- Şahin, Ç. & Arcagök, S. (2010, Mayıs). *Sınıf öğretmeni adaylarının Kamu Personeli Seçme Sınavına (KPSS) ilişkin algıları*. 9. Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri, Elazığ.
- Uygun, S. (2010) Türkiye'de öğretmen adaylarının seçimi ile ilgili bazı uygulamaların tarihsel analizi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(3) 707-730.
- Uyulgan, M., A. & Akkuzu N. (2015). Öğretmen adaylarının gözünden nitelikli öğretmen seçimi: ortaöğretim fen ve matematik alanları eğitimi bölümünde okuyan öğrencilerin durumu. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(3) 917-940.

## Ek-1:

### Sayın görsel sanatlar öğretmen adayı,

Mevcut KPSS'de Görsel Sanatlar öğretmen adayları sadece **Genel Yetenek - Genel Kültür ve Eğitim Bilimleri** Kısımlarına katılmakta ve bu kısımlardan aldıkları ortalama puan sıralamasıyla istihdam edilmektedirler. Diğer branşlar için ayrıca uygulanan ve ağırlıklı puanı (%50) kapsayan **Öğretmenlik Alan ve Alan Eğitimi Bilgisi Testi (ÖABT)** branşınızdaki adaylara uygulanmamakta ve dolayısıyla alanında yetkin öğretmen olup olmadığı ölçülmemektedir.

Bu form Görsel Sanatlar Öğretmeni Adaylarının Lisans Öğrenimlerine, KPSS' ye ve Atama Sistemine İlişkin Görüşlerini belirlemeyi amaçlayan 23 maddeden oluşmaktadır. Maddelere ilişkin görüşlerinizi 1 (Hiç Katılmıyorum) ile 5 (Tamamen Katılıyorum) arasında puanlayınız.

Katılımınız için teşekkür ederiz.

### Görsel Sanatlar Öğretmen Adayları İçin KPSS Algısı Ölçeği

	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
Lisans eğitimde aldığım eğitim dersleri KPSS'ye yöneliktir.	1	2	3	4	5
KPSS'de yer alan eğitim bilimleri sorularını çözmek için okulda aldığımız eğitim yeterlidir.	1	2	3	4	5
KPSS'de yer alan genel kültür sorularını çözmek için okulda aldığımız eğitim yeterlidir.	1	2	3	4	5
KPSS'de yer alan genel yetenek sorularını çözmek için okulda aldığımız eğitim yeterlidir.	1	2	3	4	5
Öğretmen adaylarının GENEL YETENEK bilgisi ölçülmelidir.	1	2	3	4	5
Öğretmen adaylarının GENEL KÜLTÜR bilgisi ölçülmelidir.	1	2	3	4	5

Öğretmen adaylarının EĞİTİM BİLİMLERİ bilgisi ölçülmelidir.	1	2	3	4	5
GENEL YETENEK kısmı, genel yetenek bilgisini ölçecek niteliktedir.	1	2	3	4	5
GENEL KÜLTÜR kısmı, genel kültür bilgisini ölçecek niteliktedir.	1	2	3	4	5
EĞİTİM BİLİMLERİ kısmı, öğretmenlik bilgisini ölçecek niteliktedir.	1	2	3	4	5
KPSS’de diğer branşlarda olduğu gibi Görsel Sanatlar branşı içinde öğretmenlik alan bilgisi testi (ÖABT) uygulanmalıdır.	1	2	3	4	5
ÖABT’nin yalnızca bazı branşlarda yapılıyor olmasını bir haksızlık olarak görüyorum.	1	2	3	4	5
Mevcut KPSS Görsel Sanatlar öğretmeni seçmek için uygundur.	1	2	3	4	5
KPSS’de görsel sanatlar öğretmenliği seçimi için alan bilgisi sorularının gerekli olduğunu düşünüyorum.	1	2	3	4	5
KPSS’de görsel sanatlar öğretmenliği seçimi için alan eğitimi bilgisi sorularının gerekli olduğunu düşünüyorum.	1	2	3	4	5
Mevcut sınav sistemi nitelikli görsel sanatlar öğretmeni belirlemede yetersiz kalıyor.	1	2	3	4	5
Donanımlı görsel sanatlar öğretmeni Genel Yetenek, Genel Kültür ve Eğitim Bilimleri konusunda yeterli olması kâfidir.	1	2	3	4	5
ÖABT (Alan ve Alan Eğitimi Bilgisi Testi) uygulanarak istihdam edilmiş görsel sanatlar öğretmeni, dersin kalitesini artırır.	1	2	3	4	5
ÖABT uygulanarak istihdam edilmiş görsel sanatlar öğretmeni, dersin amacına ulaşmasına katkı sağlar.	1	2	3	4	5
Sadece EĞT. BİL. İle GYGK sorularıyla seçilmiş olan görsel sanatlar öğretmenleri okullardaki görsel sanatlar dersinin tam olarak amacına ulaşmasına engeldir.	1	2	3	4	5
ÖABT kısmı Genel Yetenek, Genel Kültür ve Eğitim Bilimleri testlerinden daha öncelikli olmalıdır.	1	2	3	4	5
Mevcut KPSS görsel sanatlar öğretmen adaylarını alan ve alan eğitimi derslerine daha az önem vermeye yönlendirmektedir.	1	2	3	4	5
KPSS’de görsel sanatlar öğretmen adaylarına ÖABT uygulanırsa lisans eğitiminde alan ve alan eğitimi derslerine verilen önem artar.	1	2	3	4	5

## **The Visual Arts Teacher's Needs to Teacher's Knowledge Test for Employing Teachers and Perception Scale Development Study for PPSE**

Meliha YILMAZ

*Gazi University, Ankara//TÜRKİYE*

*e-posta: ameliha@gazi.edu.tr*

Kerim LAÇINBAY

*Gazi University, Ankara//TÜRKİYE*

*e-posta: kerimlacinbay@gazi.edu.tr*

Hüseyin ELMAS

*Selçuk University, Konya//TÜRKİYE*

*e-posta: helmas@selcuk.edu.tr*

Necmettin YAĞCI

*Gazi University, Ankara//TÜRKİYE*

*e-posta: nyagci@gazi.edu.tr*

**Citation:** Yılmaz, M., Laçınbay, K., Elmas, H. & Yağcı, N. (2018). The Visual Arts Teacher's Needs to Teacher's Knowledge Test for Employing Teachers and Perception Scale Development Study for PPSE. *E-Kafkas Journal of Educational Research*, 5(2), 40-49.

### **Extended Summary**

**Purpose and Significance:** Education has so many important functions such as socialization; handing the current values to next generation; helping the individuals to discover and develop their abilities and talents, and to have professions by gaining them knowledge, skill and behaviors needed in order to help them survive and fit into society. Whether these functions work or not depends on the quality of teachers. Therefore, the only way to improve the outcomes of education is to improve the quality of teachers (MEB, 2017, s.1). One of the ways to improve the quality of education is the examination that evaluates the competency of teachers' knowledge, skills, attitudes and values. Because this brings up the efforts in order to get the adequate competency to begin the teaching profession. The purpose of this research is to reveal the necessity of testing teachers' knowledge in visual arts teacher employment and to improve the perception scale for this field PPSE. In the development stage of the scale, the study group constitutes 143 people studying at Gazi University, Gazi Education Faculty, Fine Arts Education Department, Visual Arts Education Department. 40 of them are 3rd year students, 50 are 4th grade students, 36 are pedagogical formation group students and 17 are graduated from related departments. This research is significant because both it demonstrates the necessity of field qualification examination for visual arts teacher employment and perception scale development for PPSE intended for candidates of teacher.

**Methods:** The survey method was used in this study. Survey method aims to determine a past or a present case as they are. The case that focused on is tried to describe within its terms (Karasar, 2016). The study group consisted of 143 teacher candidates. After the data collection process, exploratory factor analysis was used in order to determine the significant factors of the scale.

**Results:** When the literature is examined, the necessity TDPT (ÖABT) in the visual arts teacher employment has been revealed. As a result of the factor analysis, 4 items were extracted from the scale and a final form that consist of 23 items and 3 sub factors is created. The first of the sub-factors is called as "Perceptions for TDPT (ÖABT)", the second as "Perceptions for the Scope of PPSE" and the third as "Perception of Undergraduate Learning and PPSE Sufficiency". It can be seen that PPSE and TDPT Perception Scale for Visual Arts Teacher Candidates explains 45,1 of the total variance. As a result of the reliability analysis, the  $C_{ra}$  coefficient for the first sub-dimension is found to be 0.85; the  $C_{ra}$  coefficient for the second sub-dimension is 0.74; and for the third sub-dimension the  $C_{ra}$  coefficient is 0.77. The  $C_{ra}$  coefficient for the overall scale is 79.

**Discussion and Conclusions:** It can be said that the relevant scale is a valid and reliable measuring instrument. This scale is available for those studying in the visual arts department of teaching in Turkey. The developed PPSE Perception Scale for Visual Arts Teacher Candidates is a valid and reliable scale, therefore it can be applied to students from other universities to make comparisons.

## Duygu Odaklı Terapi: Psikoterapide Yeni Bir Yaklaşım Emotion-Focused Therapy: A New Approach in Psychotherapy

Hilal ÇELİK

Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık A.B.D. İstanbul  
e-posta: [hilalcelik@marmara.edu.tr](mailto:hilalcelik@marmara.edu.tr) [celikhilal@gmail.com](mailto:celikhilal@gmail.com)

Bilge Nuran AYDOĞDU

Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık A.B.D. İstanbul  
e-posta: [b.nuranaydogdu@gmail.com](mailto:b.nuranaydogdu@gmail.com)

**Atf:** Çelik, H. & Aydoğdu, B.N. (2018). Duygu Odaklı Terapi: Psikoterapide Yeni Bir Yaklaşım. *E-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 50-68.

**Gönderi Tarihi:** 30-06-2018

**Kabul Edilme Tarihi:** 27-08-2018

**DOI:** 10.30900/kafkasegt.439247

### Özet

Psikoterapi hizmetinden yararlanmak isteyen pek çok kişi yoğun düzeyde korku, kaygı, umutsuzluk, utanç, suçluluk, öfke, üzüntü ve şok gibi duyguların yarattığı sıkışmışlıkla mücadele etmektedirler. Geleneksel psikoterapi yaklaşımları genellikle odaklarını ya duygusal boşalığa ya da düşünce ve davranışları yeniden mantıksal bir çerçevede düzenleyerek duyguları kontrol altına almaya çalışmaktadır. Duygu odaklı terapi ise odağı duygular üzerinden yoğunlaştırarak duyguları terapötik malzeme olarak kullanma imkanı sağlar. Bu çalışmada duygu odaklı terapinin amaçları, temel kavramları, bir terapötik yaklaşım olarak kullanımı, terapötik hedefleri ve kullandığı teknikler tanıtarak alan uygulayıcılarına ve danışmanların kullanımına sunulması hedeflenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** *Duygu, birincil duygu, ikincil duygu, araçsal duygu, duygu odaklı terapi*

### Abstract

Most of the individuals that seek psychotherapy are struggling with the feeling of being trapped with intense levels of emotions such as fear, anxiety, hopelessness, shame, guilt, anger, sadness and shock. Traditional psychotherapy approaches mainly focus on emotional discharge or rearrangement of thoughts and behaviors to gain control over emotions. Emotion focused therapy however, puts the main focus on emotions and succeeds in using emotions as therapeutic material. This study aims to present the main aim of emotion-focused therapy, basic concepts, the use of this approach as a therapeutic model, therapeutic aims and the techniques used for the use of practitioners and counselors in the field.

**Keywords:** *emotion, primary emotion, secondary emotion, instrumental emotion, emotion focused therapy*

## GİRİŞ

Psikolojik sıkıntılardan dolayı yardım almak isteyen pek çok kişi yıkıcı duyguların, düşüncelerin ve davranışların esaretinde sıkışıp kalmışlardır. Geleneksel psikoterapi yaklaşımları (özellikle bilişsel, bilişsel-davranışçı, davranışçı, vb.) odaklarını genellikle düşünce veya davranış biçimlerini değiştirmeye yoğunlaştırmışlardır. Bu sayede bireylerin ihtiyaç duydukları duygu-düşünce-davranım dengesine ulaşabileceklerini iddia ederler. Ancak bu noktada şu soruyu sormak gerekir: Hissedilen duyguların örneğin öfkenin, paniğin, kaygının, kederin veya depresyonun bir değeri var mıdır? Terapide bu duyguların işlevi nedir? Duygular, ayrı bir terapötik malzeme ve teknik olarak nasıl kullanılırlar ve bunun yararı nedir?

Bu soruların yanıtları psikoterapide duyguları ayrı bir yerde konumlandıran Leslie Greenberg ve Sue Johnson'dan gelir. Onlara göre duygular terapinin ana malzemeleridir. Psikoterapötik değişimde duyguların rolü hayati derecede önemli ve karmaşıktır. Psikanalizin önerdiği duygusal boşalım kavramının karşılığı olan katarsis veya duygusal içgörü gibi kavramlar bunu tam olarak karşılamamaktadır. Bunun yanı sıra modern bilişsel psikoterapi yaklaşımlarının önerdiği duyguların genellikle yıkıcı ve mantıksız olduğu varsayımı hatalıdır. Bu görüşler duyguların işlevsizliğine ve yahut ikincil derecede önemliliğe sahip olduğuna vurgu yapar. Modern psikodinamik ve hümanistik yaklaşımlar ise nispeten daha olumlu bir perspektiften duyguların önemini görmüş ve duyguların benliğin ve ötekilerle kurulan ilişkilerin (önemli diğerleri ör: anne-baba) inşasında önemli rol oynadığının altını çizmişlerdir. Farklı kuramsal perspektifler (ör: psikanaliz bilişsel, davranışçı), duyguların işlevselliğinin farklı yönlerine vurgu yapmışlardır. Ne var ki psikoterapi alanyazını, psikoterapilerdeki duygusal fenomenler dizinini aydınlatmaya yetecek düzeyde bütünsel ve kapsamlı bir duygu perspektifini üretmemiştir.

Bu perspektif duyguyu odaklı terapinin (DOT) katılımıyla alana kazandırılmaya çalışılmıştır (Greenberg ve Safran, 1989).

Süreç-deneyimsel terapi olarak da bilinen duyguyu odaklı terapi modern duyguyu kuramı ve duygulanımsal nörobilim açısından tekrar formüle edilmiş yeni-hümanistik deneyimsel bir yaklaşımdır (Greenberg ve Goldman, 2009). Bu yaklaşım birey merkezli terapi, gestalt terapi ve duyguyu kuramlarının senteziyle şekillendirilmiştir (Greenberg, 2011). Önceleri çift terapilerinde kullanılan bu terapi modeli daha sonraları bireysel terapilerde denenmiş ve oldukça etkili sonuçlar elde edilmiştir (Greenberg, 2010a). Leslie Greenberg, Sue Johnson ve meslektaşlarının öncülük ederek alana kazandırdıkları duyguyu odaklı terapi, depresyon, travma, evlilik sorunları, yeme bozuklukları, anksiyete bozuklukları ve kişilerarası problemler gibi pek çok alanda etkin bir şekilde kullanılan yeni bir psikoterapi yaklaşımıdır (Greenberg, 2011). Bu çalışma kapsamında Leslie Greenberg'in öncülüğünü ettiği ve bireysel psikoterapide uygulanan duyguyu odaklı terapi modeli, kuramsal çerçevesi, temel kavramları ve alan uzmanlarının ile psikolojik danışma hizmetine ihtiyaç duyacak bireylerin uygulayabileceği ve farkındalıklarını arttırabileceği teröpatik tekniklere uygulama örnekleriyle yer verilmesi amaçlanmıştır.

### **KURAMSAL ÇERÇEVE**

Duyguyu odaklı terapi (DOT) diyalektik yapılandırıcı bir meta-teoride birey merkezli terapi, gestalt terapi, deneyimsel terapi ve varoluşçu terapinin temel unsurlarını modern duyguyu, biliş, bağlanma teorisi, kişilerarası teori, psikodinamik ve öyküsel terapi ile sentezlemesi bakımından entegratif deneyimsel bir yaklaşımdır. Önceleri süreç deneyimsel psikoterapi olarak adlandırılan bu yaklaşım, neohumanistik ve deneyimsel yaklaşımın kökenlerini ve prensiplerini referans almıştır. Zaman içerisinde özellikle duyguların insan yaşamı ve terapidaki önemine ilişkin yeni anlayışların gelişmesi ve bilimsel araştırma sonuçları bu yaklaşımın adının DOT olarak değişmesine ön ayak olmuştur. Duyguyu odaklı terapi terimi başlangıçta eşler arasındaki etkileşimin değişmesi ve duygusal bağın yeniden kurulması için altta yatan kırılğan duyguların ifade edilmesine odaklanan çift terapisi yaklaşımını tanımlamak için kullanılmıştır (Greenberg, 2016). Zamanla bu yaklaşım hem bireysel, hem de çift terapisi uygulamalarını da kapsayan bir terim haline gelmiştir. Özetle DOT terimi Greenberg'in de (2015) önerisiyle duyguların psikolojik müdahalelerin esas odağı olarak gören tüm psikolojik tedavi yaklaşımlarına atıfta bulunan bütünleyici bir terim olarak kullanılmıştır.

DOT modern duyguyu kuramı ve duygusal nörobilim açısından yeniden formüle edilerek terapiye neo-hümanistik bir görüş sunar (Goldman ve Greenberg, 2014). Psikoterapiye yönelik hümanistik ve deneyimsel yaklaşımlar, 1960'lar ve 1970'lerde Kuzey Amerika'da davranışçılık ve psikanalize alternatif olarak karşı duran "üçüncü dalga"yla birlikte oluşturulmuştur. Davranışçı ve dinamik yaklaşımların savunduğu örtülü deterministik görüşe karşı çıkan ve insan doğasını daha olumlu değerlendiren hümanistik görüşleri temel alan DOT aynı zamanda insanın seçim yapma, kendi kaynaklarını kullanma ve farkında olma kapasitesine inanır (Greenberg, 2016).

DOT'un teorik çerçevesini oluşturan kuramların başında birey merkezli teori yer alır. Bu kurama göre psikolojik sorunların nedeni bireyin "benlik kavramı" ve "deneyimi" arasındaki uyumsuzluktan kaynaklanır. Benlik kavramı (güçlü olduğum) ve deneyim (zayıf hissetmek) arasındaki tutarsızlık farkındalığı engellediğinde, kişi buna endişelenerek tepki verir. Yine bu kurama göre insan yaşamının en temel eğilim olan "kendini gerçekleştirme" ile birey yöneldiği zaman kişi güvenilir, inanılır ve yapıcı hale gelir. Rogers'ın görüşüne benzer bir biçimde DOT'da insanda bir büyüme ve gelişme eğilimi olduğunu öne sürer ancak insanların olabileceklerinin en iyisi olmalarına vurgu yapan kendini gerçekleştirme kapasitesi kavramını benimsemek yerine DOT, insanların kendilerini çevreye adapte etmede karmaşa yaşayabileceklerini ancak buna rağmen hayatta kalabilmek için çeşitli yaşamsal beceriler geliştirerek yaşamlarını devam ettirdiğine inanır. (Greenberg, 2016).

Kendini gerçekleştirme eğilimi ile benlik kavramını ve başkalarının olumlu saygısını sürdürme ihtiyacı arasında bir çatışma ortaya çıktığında birey, kendi organizmik deneyiminin farkına varmayı inkâr ederek veya çarpıtarak bu çatışmayı çözmeye çalışır. Bununla birlikte inkâr ve çarpıtmanın sürdürülebilmesini engelleyen yaşam deneyimlerinin giderek artması bireyin daha kaygılı olmasına veya savunmacı davranmasına ve sıklıkla rastlandığı gibi bazı psikolojik sorunlar yaşamasına kaynaklık eder. Bu noktada tutarlığın sağlanmasında Rogers'ın gözden kaçırdığı ancak DOT'un vurguladığı seçenekler ise şunlardır: kendine ve koşullu davrandıkları için başkalarına saldırmak ve yahut başkalarının saygısını kazanma gereksinimini inkâr etmektir (yani, radikal bağımsızlık) (Greenberg, 2016).

DOT, birey merkezli yaklaşımın kullandığı empati, saydamlık, şartsız olumlu kabul gibi temel terapötik araçları danışanların içselleştirdikleri değer/değersizlik algılarını düzenlemek için kullanır. Ayrıca koşullar tarafından üretilen kişilerarası kaygının azaltılması ve kendi başına iyileştirici olmasının yanı sıra danışanları kişilerarası kaygıya daha fazla tahammül etmelerine ve bu sayede daha önce inkâr ettikleri veya çarpıttıkları kaygı yaratan iç deneyimlere odaklanmalarına ve bunları kontrol etme becerileri kazanmalarına yardımcı olur

(Greenberg, 2016). Bunlara ek olarak DOT, tıpkı Rogeryan ekol gibi danışanların sorunlarının kaynağı hakkında karar vermek ve bu noktada danışanı bilgilendirmek konusunda terapistlerin uzman olma konumunda olmasını reddeder. Çünkü terapistin uzman olma konumu (i) terapötik ilişkinin doğasını bozar, (ii) danışanların kendi deneyimlerine dikkat etmeleri aracılığıyla yapısal açıdan önemli ve onlarla ilgili olan şeyleri keşfetmelerini engeller (Greenberg ve Goldman, 2009).

DOT'un teorik arka planında yer alan bir diğer kuram varoluşçuluktur. Varoluşçu terapide birey koşulların bir kurbanı olarak değil, ne olacağını kendisi belirleyen kişi olarak değerlendirilir. Bu yaklaşım insanın özgür, eylemlerinden ve seçeneklerinden sorumlu olduğu görüşünü benimser. Yaklaşımın nihai amacı danışanların an'a yoğunlaşmalarını sağlayarak kendi yaşamlarında anlam ve amaç arama sürecinde daha çok varlık göstermelerine destek olmaktır. Terapistlerin temel işlevi anlamlı bir varoluş oluşturmak için seçeneklerini araştırma konusunda danışanları cesaretlendirmek ve yaşamlarının kurbanı değil mimarları olduklarını onlara fark ettirmektir (Corey, 2005). Varoluşçular aynı zamanda bireylerin amaçlar ve idealler doğrultusunda motive olup eyleme geçtiklerine, potansiyel yetenek ve kapasite açısından ise olasılıklara inanırlar. Onlara göre hangi olasılığın gerçekleştirileceğini ve hangisinin gerçekleşmeyeceğini birey seçer ve seçimlerinin de sorumlusudur. Varoluşçular doğuştan getirilen bir "öz" kavramına karşı çıkar ve her bireyin kendi var oluşunu yarattığına inanırlar. Buna ek olarak insanların iyi ve kötü arasındaki farkı ayırt etmeyi ve seçme kapasitelerini kullanmayı sağlayan bir içsel değer sistemi ile dünyaya geldikleri görüşünü benimserler. Yine bu kurama göre insanın en temel dürtüsü "anlama "isteği"dir. Bu görüşü uyarlayan DOT anlam aratmanın insan işlevselliğinin özü olduğuna inanır. Varoluşçu teoriye göre işlevsizlik, özgün/otantik olamama, deneyime yabancılaşma, anlam yoksunluğu, yalıtım ve ontolojik kaygının bir sonucudur. Bir kişinin özgürlük, anlamsızlık, yalıtım ve varoluş gibi nihai endişelerinden haberdar olması sonucunda ortaya çıkan kaygı, kişinin otantik tercih yapma kapasitesini engelleyen savunma mekanizmalarına yol açar. DOT, varoluşçuların kaygı ve seçim yapma kapasitesine olan inancını benimser ve bunları terapistin odak merkezlerinden biri haline getirir (Greenberg, 2016).

DOT'un teorik arka planını şekillendiren bir diğer yaklaşım ise Gestalt terapidir. Gestalt terapiye göre insan çevre/doğayla birleşmiş ve bağdaşım içinde olan bir bütündür. Bireyin belli bir özelliğine yani yalnızca bilişine, davranışa veya duyguya önem verilmesi hatalıdır. İnsanın bu farklı özellikleri arasındaki etkileşime, bunların bir araya nasıl geldiğine ve bireyin çevresiyle nasıl etkileşim kurduğuna odaklanılır. Alan kuramına dayanan gestalt terapiye göre her şey birbiriyle ilişkili ve sürekli bir değişim halindedir. Organizmanın kendini düzenleme kapasitesi vardır. Bu kapasite bir ihtiyacın, duygu veya farklı bir bilginin ortaya çıkması sonucunda organizmanın dengesinin bozulduğu ve yeniden kurulduğu bir süreçtir (Corey, 2005). Sağlıklı kendini düzenleme ancak duygusal farkındalıkla, duygu ve gereksinimlerin birbirinden ayırma ile olur. Temel varsayım organizmanın kendisi için neyin iyi olduğunu ve özümsemesi gerektiğini veya neyin kötü olduğunu ve reddedilmesi gerektiğini bildiği görüşüne dayanır. Organizmik bilgelik, eylemi yönlendiren ihtiyaçların kendiliğinden ortaya çıkmasıyla işler hale gelir. İhtiyaçlar, gestalt terapistinin en temel süreci olmasına karşın nasıl ortaya çıktıklarına dair kapsamlı bir açıklama getirilememiştir. Duygu odaklı terapide ise ihtiyaçların ortaya çıkışı şema aktivasyonu açısından açıklar (Greenberg, 2016).

Gestalt teorisinin kendilik hakkındaki görüşlerini benimseyen DOT'a göre kendilik derinlerde bir yerde değil yüzyededir ve ihtiyaçları karşılamak, problemleri çözmek ve engellerle baş etmek için organizma ve çevre arasındaki sürekli değişen bir sınırdır. Gestalt terapide temel amaç duygular, duyum ve motor davranışlarla farkındalığı arttırmaktır. Farkındalık, bir ihtiyaç fark edildiğinde, etkilediğinde ve doyuma ulaştığında, bir amaç karşılandığında veya bir ilgi takip edildiğinde anlık olarak değişen süreç olarak izlenir. Bu sayede danışanların içinde yaşanan zaman diliminde inşa ettikleri gerçeklik biçimlerinin farkına varmaları sağlanır. Bununla bireylerin kendi gerçekliklerini inşa etmelerine yol açan unsurları deneyimlemelerine ve mevcut gerçeklerle temaslarını engelleyen bitirilmemiş işleri tanımlama ve onları yeniden işlemeye yardımcı olmak amaçlanır. DOT gestalt terapistinin bu görüşlerini kendi modeline entegre eder (Greenberg, 2016).

DOT, kalıcı değişimin sağlanması için terapistin merkezine duygusal değişimin yerleştirilmesi gerektiğini savunur ve bu nedenle modern duygu kuramını benimser. DOT, aktive edildiği takdirde duyguların kendi başına uyarlanabilir bir potansiyele sahip olduğunu ileri sürer ve duyguların danışanların olumsuz benlik deneyimlerini yeniden düzenlemelerine, sorunlu duygu durumlarını ve etkileşimlerini değiştirmelerine yardımcı olduğu görüşünü benimser. Duygunun özünde, insanların hayatta kalmasına ve gelişmesine yardımcı olmak için gelişen, doğuştan gelen bir uyarlanabilir sistem olduğuna ilişkin bu görüş, geniş çaplı bir ampirik destek de bulmuştur. DOT'un temel amacı benliği/kendiliği güçlendirmek, duygulanımı düzenlemek ve yeni anlamlar yaratmaktır (Greenberg, 2016).

Organizmanın bakım, büyüme ve yeterlik için doğuştan gelen bir eğilime sahip olduğu görüşü DOT'un temel ilkesidir. Büyüme eğilimi, adaptif duygu sistemi içinde yerleşik bir konumdur. Duygular insan

yaşamının en önemli deneyimlerini yöneten, en derin endişeleri ve en önemli ilişkileri etkileyen olayların sinyalleri olarak değerlendirilirler. Duygular insanın bağlı, enerjik, seviliyor ve önemseniyor olmasına hizmet eder. Ne var ki kimi durumlarda duygular insanın anlamayacağı ve yahut pişmanlık duyacağı şeyleri yapmasına da neden olur. Bununla birlikte duygular kimi durumlarda belirsiz ve şekillenmemiş olabilir ancak başka bir bireye ifade edildiğinde ve sembolize edildiğinde anlam kazanırlar. DOT'un bakış açısına göre duygular özde adaptiftirler ancak geçmiş travmalar, bazı beceri eksiklikleri (ör: farkındalık seviyesinde duyguyu sembolize etmeyi öğrenememe, duyguları görmezden gelme veya inkâr etme) ve duygudan kaçınma (kendini veya diğer bireyleri etkileme korkusu yüzünden) gibi nedenlerden dolayı problematik hale gelebilirler. Özellikle duygudan kaçınma gibi eğilimler aklın/bilişin kullanımını sekteye uğratır. Çünkü duygular bir durum karşısında neyin önemli olduğu belirlemek ve ihtiyaç duyulan şeye erişmek için gereken eylemleri yapılmasında bireye kılavuzluk eder. Birinin kızgın veya üzgün olması onun ihtiyaçlarının tam olarak karşılanmadığını bilmemizi sağlar. Bu nedenle birinin ne hissettiğinin farkında olmak o kişinin sorunun doğasını tanımlanmasına yardım etmenin ilk adımıdır. Bu sayede belirli bir durumda karşısında en uygun eylemin de ne olabileceği tanımlanabilir (Greenberg, 2016).

Tüm bunlar dikkate alındığında DOT, terapide kalıcı değişim sürecinin yaratılması için duygusal değişimin temel rolünü ihmal eden buna karşı bilinçli anlayışa, bilişsel ve davranışsal değişime aşırı vurgu yapan batı menşeli psikoterapi yaklaşımlardan karşı bir duruş sergiler. Anlamın ve davranış değişikliğinin yaratılmasının önemini inkâr etmemesine rağmen DOT; duyguların farkına varılmasına, kabul edilmesine, anlaşılmasına (terapide duyguların içgüdüsel deneyiminin) ve psikoterapötik değişim için duygu değişiminin önemine vurgu yapar ve bu açıdan geleneksel yaklaşımlardan farklılaşarak kendine yeni bir yol çizer. Özellikle 21. Yüzyıl insanının sıklıkla yaşadığı duygusal sorunlarının giderilmesinde hem bireylere, hem de psikoterapi yaklaşımlarına yeni bir bakış açısı sunar. Gestalt, varoluşçu ve birey merkezli terapinin vaka formülasyonundaki eksikliğini de vak'a formülasyonuna getirdiği görüşler sayesinde bertaraf etmeyi başarır. Geleneksel yaklaşımların biliş, davranışa yaptığı aşırı vurgudan uzaklaşması, danışmanın uzman rolünü sorgulaması ve modern duygu kuramının çıktılarını kullanarak psikolojik sorunlara çözüm üretmesi bakımından terapide daha kalıcı değişimlerin kazanımına zemin hazırlar. Bu sayede bireylerin psikolojik açıdan daha işlevsel hale gelmelerine olanak sağlar.

Duygu odaklı terapinin duygular hakkındaki görüşleri ve duyguların terapi odasına entegrasyonu ile ilgili açıklamaları son dönemlerde bilişsel ve bilişsel-davranışçı terapilerin de odağı haline gelmiş ve DOT'un pek çok varsayımı onlar tarafından da özümsemiştir. Yine benzer şekilde duygular hakkında pek çok teorik açıklamalar getiren psikodinamik kuram ve her hangi bir teorik açıklaması olmayan sistemik kuram da hem terapi ortamında hem de kişiler arası ilişkilerde cereyan eden duygu deneyimlerine son dönemlerde daha fazla odaklanmaya başlamışlardır. Tüm bunlar duygu odaklı terapinin önemini ve terapötik etkililiğini gözler önüne serer.

## TEMEL KAVRAMLAR

### Duygu

Duygular direk olarak insanın neyi, nasıl algılayacağını, bilgiyi ne hızla işleyeceğini, bir durum, olay karşısında ne düşüneceğini ve nasıl tepki vereceğini etkileyen temel oluşumlardır (Crick ve Dodge, 1994; Greenberg, 2010a). Hayatta kalabilme, iletişim kurabilme ve problem çözebilme üzerinde duyguların çok önemli fonksiyonları vardır. DOT'a göre duygular benliğin/kendiliğin inşasında temel rol oynayan benlik/kendilik organizasyonunun temel belirleyicileridir. En temel düzeyde duygular, insanları çevreye yönlendiren ve onların iyi oluşlarını düzenleyen bilgi işleme sürecinin ve eylem hazırlığının uyarlanabilir formudur. Duygular bir durum (özellikle zarar verici) karşısında neyin önemli, değerli ve temel ihtiyaç olabileceğine dair insanlara bilgi sağlamakla birlikte insanların kendilerini ve dünyalarını nasıl değerlendirdikleri hakkında onlara bilgiler sunan malzemelerdir. Bunların da ötesinde duygular, iletişimin ardındaki niyetleri ileten ve kişilerarası etkileşimleri düzenleyen bir sinyal sitesidir. Dolayısıyla duygular kendilik ve diğerleriyle olan ilişkileri düzenleyen ve yaşama anlam katan temel bir mekanizmadır (Greenberg, 2004a).

Duygu, düşünceden farklı olan bir beyin olgusudur. Kendi kimyasal ve fizyolojik temeli olan ve beyinde konuşulan özgün bir dildir. Limbik sistem, temel duygusal süreçlerden sorumlu ana beyin merkezidir ve duygunun oluşması için iki yol sunar: (a) kısa yol: amigdala tehlikeyi sezmesi, beyin ve vücuda acil tehlike sinyali yayması, (b) yavaş/uzun, yol: aynı bilgi thalamus aracılığı ile neokortekse ilemesi. Birinci yolda tepki daha otomatik bir şekilde oluşur, amigdala neokortekse göre sinyali iki kat daha hızlı ilettiği için genellikle beynin düşünce bölümü duygusal tepkiyi durdurmak için araya giremez. Bu yüzden, kişinin yılan görünce sıçraması ve yahut anlayışsız bir eşin yanında uyuması gibi durumlarda, insanlar otomatik olarak duygusal bir tepki ortaya koyarlar. Bazı durumlarda bu tarz hızlı bir tepki vermek işlevsel olsa bile normal koşullarda duygusal tepkinin yanı sıra bilişin duyguyla birleşmesi ve düzenlenmesi gerekir. Duygunun fazla ve yahut az düzenlenmesiyle ilgili zorluklar terapide danışanın sorunlar yaşamasına neden olur (Greenberg, 2002).



Duygular aynı zamanda bellek/hafıza ile yakından ilişkisi olan temel olgulardır. Hafıza sisteminin bir bölümü olaylarla ilgili bilinçli işlenmiş bilgileri depolarken, bir diğer bölümü olayların gerçek duygusal deneyimlerini saklar. Ancak bazı durumlarda örneğin travmatik durumlarda bu bölümler birbirleriyle işbirliği içinde çalışmaz. Duyguların önemiyle ilgili bir diğer nokta ise duyguların problem çözme ve karar verme becerisi üzerindeki etkisiyle ilişkilidir. Duygusal beyin, kişinin seçeneklerini düşünmesini ve eleme yaparak karar vermesini hızlandırır. Dolayısıyla duygusal tepki verme becerisini kaybeden insanlar karar verme ve problem çözme süreçleri yönlendirecek “içgüdü”lerini de kaybederler (Greenberg, 2002).

Özetle yaşanan deneyimlerin ilk değerlendirmesi duygular tarafından sağlanır. Bu nedenle bilinçsiz ve otomatik bir şekilde üzülür, korkar, öfkelenir ve mutlu oluruz. Sonrasında ise bu duyguların sağlıklı ve işlevsel olup olmadığı ile ilgili değerlendirme yaparız. Duygular katı bir şekilde kontrol altına alınması gereken kontrol edilmekten ziyade düzenlenmesi gereken ana malzemelerdir (Greenberg, 2010a). Bu nedenle daha yoğun bir deneyim gerektirir. Bireylerin refahı için duygu ve mantık beraber birlikte çalışmalıdır (Greenberg, 2002).

### **Duygu Koçluğu**

Duygu odaklı terapide danışanlar öğrenci, danışmanlar ise duygu koçları olarak kabul edilirler (Greenberg, 2002). Danışanların deneyimlerinin farkına varabilmeleri, fark ettiklerini kabullenmeleri ve anlamlandırmaları koçlarının temel görevleridir (Greenberg, 2006). Terapide danışanın içsel kaynaklarına odaklanarak onların duygularıyla baş etme becerilerinin artırılması amaçlanır. Duygu koçları terapi süresince danışanlara güvenli, empatik bir ortam sunarak onların duygusal farkındalıklarının gelişmesine yardımcı olurlar (Greenberg, 2002, 2006).

### **Duygu Şemaları**

Duygu şemaları duygusal anılar, umutlar, beklentiler, korkular gibi bireysel yaşantılardan meydana gelen, bireyin yaşantılarını şekillendiren içsel tepkilerin ana kaynağıdır (Greenberg, 2002; Greenberg ve Paivio, 1997). Bu şemalar duygu düşünce, dürtü (motivation) ve eylemin entegrasyonundan meydana gelir ve bilinçsiz şekilde aktive olurlar. Dolayısıyla her insanın kendilik ve dünya algısı bu karmaşık yapıların etkisi altında şekillenir (Greenberg, 2002; Greenberg ve Paivio, 1997; Greenberg, 2010b;).

### **Duygu Değerlendirmesi**

Bazıları duyguları çok yoğun yaşıyorken bazıları ise duygularından yoksundurlar. Bu nedenle duygu farkındalığını sağlamak için öncelikle hissedilen duygunun yoğunluğunun incelenmesi gerekir. Sonraki adımda ise duygunun yeni olup olmadığına ve o duyguya yol açan etmenlere bakılmalıdır. Danışanın yaşadığı duygu, bastırılmış bir duygunun dışavurumu ve yahut eski duyguların tekrarı olabilir. Duygu tekdüze bir olgu değildir o nedenle duygunun bir sıkıntı belirtisi mi yoksa değişim süreci belirtisi mi olduğu da iyice araştırılmalıdır (Greenberg, 2002). Bu nedenle danışanların hangi duyguyu ne zaman yaşadıklarının farkına varmalarını sağlamak dolayısıyla duygu türlerini belirlemek ve tanımlamak terapi sürecinin önemli bir aşamasıdır (Greenberg, 2010a). Duygu türleri birincil, ikincil ve araçsal duygular olarak sınıflandırılarak açıklanır.

### **Birincil Duygular**

Birincil duygular terapide açığa çıkarılmaya çalışılan, başka bir duyguya indirgenemeyen “şimdi ve burada” olan olaylara verilen doğrudan tepkilerdir (Greenberg ve Watson, 2006; Johnson ve Johnson, 2004). Durumlar karşısında anlık tepkiler olarak gelişen bu duygular, i) işlevsel olan ve ii) işlevsel olmayan şekilde ikiye ayrılır (Greenberg, 2002). i) *Birincil işlevsel duygular*, değişen durumlar karşısında verilen içgüdüsel duygusal tepkilerdir. Duygusal zekânın ana kaynağı olan bu duygular, hayatta kalma dürtüsü ve kişinin refahı için bilgi sağlar. Uyarıcı ortadan kalktığında da kaybolur (Greenberg, 2002; Greenberg, 2008). Dolayısıyla ihlal olduğunda öfke, kayıp olduğunda üzüntü, tehdit olduğunda ise korku, vb. şekline bürünerek yaşamın devamı için fonksiyonel bir anlam taşırlar. ii) *Birincil işlevsel olmayan duygular ise* bireyin duygusal sisteminde sorun olduğunda ortaya çıkan, sağlıklı, (Greenberg, 2002) önceden öğrenilmiş, zarar verici (Jarry ve Paivio, 2006) oldukça yoğun hissedilen ve kurtulmak istenilen duygulardır (Greenberg, 2002). Bu duygular çok hızlı bir şekilde ortaya çıkar ve bireyin kontrol sistemini ele geçirirler. Oluşumlarına neden olan uyarıcılar ortadan kalktığında bile devam ederler. Bu nedenle bir türlü iyileşmeyen yara olarak değerlendirilirler (Pascual-Leone, Gilles, Singh ve Andreescu, 2013).

### **İkincil Duygular**

Bu duygular birincil bir his veya düşünceye verilen yanıtlar veya bunlara karşı sergilenen savunmalardır (Greenberg, 2002). Bu duygular birincil duyguların tolere edilememesi ve engellenmesi sonucu oluşurlar ve işlevsel olan duyguların akışını engellerler (Greenberg, 2002; Pascual-Leone ve ark., 2013). İkincil duygular esasında hissedilen başka bir birincil bir duyguyu gizlemek veya maskeleyerek için kullanılan duygulardır. Örneğin hissedilen öfke genellikle, temelde üzüntü, değersizlik ve hayal kırıklığı gibi duyguları perdeleyen ve çoğunlukla altta yatan acı ve güçsüzlük duyguları saklayan bir maskedir (Jarry ve Paivio, 2006). Greenberg ve Watson (2006) ikincil duyguları tespit etmek için terapistlerin için şu soruları sormaları önerisinde bulunur: “O durumda hissettiğin ilk duygu ne? Bunun altında başka duygular var mıydı? O anda göstermediğin başka

*duygular var mıydı? Bu duruma karşı ilk tepkin neydi? Olaydaki duygunun sende ilk etkisi neydi? O anda seni nasıl etkiledi? Ne yapma ihtiyacı hissettin?*

### **Araçsal Duygular**

Diğer insanların belli bir şekilde düşünmesi, hissetmesi ve davranması için sergilenen yani bireylerin isteklerini başkalarına yaptırabilmek için ortaya çıkan duygulardır (Greenberg, 2002; Jarry ve Paivio, 2006). İlgi beklemek için ağlamak, diğerlerinin gözünü korkutmak için öfkelenmek bu duyguların örnekleri arasında sayılır (Jarry ve Paivio, 2006). Bilinçli ya da bilinçsiz olarak deneyimlenen bu duygular, zaman içinde kişiliği şekillendirebilir (Greenberg, 2002). Greenberg ve Watson (2006) araçsal duygularla çalışırken kullanabilecek soru örneklerine şu şekilde yer verir: “*Bu, bir dışavurum tarzı mı?, Bu duygu bir amaca hizmet ediyor mu?, Senin ne işine yarıyor?, Diğer insanlardan bir şey almak için en çok kullandığın dışavurum tarzıyla ilgili olarak başkaları ne söylediydi?, Bu duyguyu ortaya koyarken aslında elde etmek istediğin şey nedir?*”

Tüm bunlar dikkate alındığında terapinin ana odağına duyguları yerleştiren duygu odaklı terapi yaklaşımı Türkiye gibi bir ülke de çocukluğundan itibaren duygularını görmezden gelerek, erteleyerek, kimi zaman bastırarak yetiştirilen ve kişilerarası ilişkilerinde ikincil ve araçsal duygularını ön plana çıkararak davranışlarını düzenleyen bireylerin, karşılaştıkları sorunlarını anlama ve çözümlemede hem psikolojik danışmanlara hem de bireylere eşsiz bir çerçeve sunmaktadır. Ülkemizde çocukluk hatta bebeklik döneminden itibaren duygularını erteleme öğretisi dolayısıyla duygusal farkındalık yoksunluğu ebeveynlik pratiklerinin içine derinden sızmıştır. Yemeğini yemeyen bir çocuğa, çizgi film eşliğinde yemek yedirme girişimleri bunun en basit örneklerindedir. Bu tarz ebeveyn davranışları çocuğa pek çok gizil mesaj gönderir. Ekran başında hipnotize olmuşçasına yemek yiyen çocuk, bedeninden içeri aldığı şeyin onda nasıl bir duyuma ve duyguya yol açtığı fark etmeden, sorun çıkarmadan yemek yer. Sonuçta çocuk yemek yemiştir ancak biyolojik ihtiyacı nedir, bu ihtiyacı bir birey olarak kendisi nasıl düzenleyebilir, ona nasıl tepkide bulunabilir, bu ihtiyaç karşılandığında neler hissedebilir gibi pekçok hayati mesajdan mahrum kalmıştır ve ona düşen şey farkındalığını köreltmektir. Yine aynı şekilde düşüp dizini kanattığı için ağlayan bir çocuğa “aaa bak kuş uçuyor”, “uff oldu, yok bir şey geçecek”, “öpeyim de geçsin” gibi söylemlerle yaklaşmak ağlamayı durdurmanın en kolay ve bilinen yoludur. Ancak bunun bedeli ağırdır. Canı yandığı için acı çeken, bu acıyla nasıl başa çıkacağını bilmeyen, bu nedenle korkan ve yardım talep eden çocuğa gönderilen alt mesaj ise: acımı ertele, dikkatini dağıtarak duygunu görmemezlikten gel ve otomatik tepki ver” şeklindedir. Sıklıkla karşılaştığımız bu davranış örüntülerinin uzun vadedeki çıktıkları duygusal farkındalıktan yoksunluk, duygularının gönderdiği mesajları okuyamama, duygularını düzenleyip uygun davranış biçimleri geliştirememektir.

Ailede ve toplumsal yaşamda bu şekilde yetiştirilerek büyüyen bir bireyin yetişkinliğinde de ilişkisel pek çok sorun yaşaması olasıdır. Örneğin çocuğunu kaybeden bir annenin çocuğunu bulduğunda endişesini, korkusunu, üzüntüsünü ve çaresizliğini fark edip (birincil duygular) bu duyguları ifade ederek davranışlarını düzenlemek yerine, kaybolduğu için çocuğuna bağırması, kızması, öfkelenmesi (ikincil duygular) ve yahut eşinin sevgisinin yeterince hissedemeyen bir bireyin bu sevgi ihtiyacını karşılamak için psikosomatik belirtiler (araçsal duygular) sergilemesi sıklıkla karşılaştığımız olgular arasında yer alır. İşte DOT duygulara ve onların işlevine yönelik getirdiği bakış açısı sayesinde ülkemizde terapi odasında sıklıkla duyduğumuz bu tarz kişisel ve kişilerarası zorluklara karşı bir panzehir olma rolünü üstlenmektedir.

### **Terapi Süreci**

DOT, i) *terapötik ilişkinin sağlanması* ve ii) *terapötik çalışmanın kolaylaştırılması* olmak üzere iki temel tedavi prensibini benimser (Greenberg, 2010a; Greenberg, 2014). Bu bağlamda duygu odaklı terapinin genel çerçevesi üç bölüm altında sekiz ilkedен oluşturulmuştur. Bunlar (Greenberg ve Paivio, 1997; Greenberg, 2010b):

#### **• Bölüm 1: Bağlanma**

- 1- Danışanın hislerini dinleme, empati kurma ve duygularına değer verme. Danışanın yaşadığı çatışmaların ona nasıl acı verdiğinin ve onu nasıl zorladığının farkında olma ve bu doğrultuda gelişen duygulara değer verme.
- 2- Ortak bir odak oluşturma. Bilişsel duygusal sürecin altında yatan koşulları ve yahut bu koşulları üreten durumları tanımlama.

#### **• Bölüm 2: Hissettirmek ve Keşfetmek**

- 3- Aklına getirme ve canlandırma. Kötü hisleri ya da acı deneyimleri güvenli bir ortam içinde danışana yeniden deneyimletme ve onları yeniden düzenleme.
- 4- Acı verici yaşantılardaki bilişsel-duygusal sıralamayı ya da kötü hisleri yaratan koşulları keşfetme.

#### **• Bölüm 3: Duyguyu Yeniden Yapılandırma**

- 5- İşlevsiz olan esas duyguya ya da birincil duygusal deneyime ulaşma

- 6- Yeniden yapılandırma. Birincil işlevsel ihtiyaç, amaç ve kaynaklara ulaşarak işlevsiz inançlarını ortadan kaldırma. Bu sayede ana şemaların yeniden yapılandırılması kolaylaştırma. Birincil ihtiyaç ve amaçların belirlenmesiyle duygusal kaynakların oluşumuna destek olma.
- 7- Olumlu tutumunun gelişmesi için kendine destek sağlama. Kaynakları harekete geçirme, kendini rahatlama becerilerini geliştirme, duygusal düzenlemeyi sağlama ve öz-empati gelişimini destekleme.
- 8- Yeni anlam oluşturma. Yansıtmayı teşvik etme. Bulunan yeni anlamlarla yeni metaforlar ve yeni öyküler oluşturma.

### DUYGU DEĞİŞİM İLKELERİ

Bu terapide değişimin ana odağı, duygusal süreç ve bu süreçten anlam çıkarılması üzerine yoğunlaştırılır ve süreçte şu adımlar takip edilir; *duygusal farkındalık, dışavurum, düzenleme, yansıtma, duygunun dönüştürülmesi ve duygusal düzeltici deneyim* (Greenberg, 2010a).

#### Duygusal Farkındalık

Duygu odaklı terapi yaklaşımının ilk ve en önemli hedefi farkındalığın artmasını sağlamaktır (Greenberg, 2004b; Greenberg, 2008). Birincil duygularının, özellikle işlevsel olanların fark ettirilmesi ana esaslardan biridir (Greenberg, 2004b). Duyguların farkındalığını oluşturmak için danışanların bedenlerine odaklanması, duygularını keşfetmeleri ve isimlendirmeleri istenir. Böylelikle danışanların duygularından kaçması önlenir. Bu durum, duygusal süreci başlatarak işlevsel bilgilerin alınmasına da yardımcı olur (Greenberg, 2002).

#### Duygusal Dışavurum

Duyguların dışavurumu prensibinde asıl önemli olan birincil duygulara odaklanmaktır (Greenberg, 2010a). Ne kadar acı verirse versin danışanların bu duygulara yakınlaşmaları ve onları dışa vurmaları gerekir. Terapist bu konuda danışanlara yardım eder (Greenberg, 2002). Bu sayede danışanlar gerçek duygularının farkına varır ve bu duyguları hissetmemek için geliştirdikleri çarpık inançların ve düşüncelerin neler olduğunu keşfederler (Greenberg, 2010a).

#### Duygu Düzenleme

Duygu düzenleyebilmek için o duyguyu kabul etmek, gerektiğinde o duyguya bir mesafe koyabilmek ve duygunun verdiği mesajı dikkat etmek gerekir (Greenberg, 2002). Duygu düzenleme becerileri; duyguyu isimlendirme, tanıma, tolere etme, onunla çalışabilecek mesafeyi yaratma, olumlu duyguları arttırma, olumsuz duygulara olan yakınlığı azaltma, kendini rahatlatma, nefes ve dikkat dağıtma becerilerini kapsar (Greenberg, 2010a).

#### Duygusal Yansıtma

Duygusal yansıtma danışanlara yeni bir bakış açısı kazandırır, deneyimlerini açıklayabilmeleri için onlara yeni ifade şansı sunar. Böylelikle farklı hisler, ihtiyaçlar, öz deneyimler, düşünceler ve amaçlar da tanımlanmış olur. Bu sürecin etkin kullanımı danışanların duygusal tepkilerin altında yatan gerçek nedenleri fark etmelerini sağlar (Greenberg, 2010a). Örneğin, dışlanmış hissettiği için eşine öfke duyan danışanın öfkesinin aslında geçmişte deneyimlediği terk edilme hissini bir yansıması olduğunu fark etmesi (Greenberg, 2008).

#### Duygunun Dönüştürülmesi

Duygusal değişim sürecinin en önemli adımlarından biri duyguların dönüştürülmesi yani birincil işlevsel olmayan duyguların, işlevsel olan bir duyguyla değiştirilmesidir (Greenberg, 2002). Bu süreç kötü hislerin mutlu anlarla iyileştirilmesi gibi görünen fakat basit bir şekilde gerçekleşmeyen bir süreçtir. Yas döneminden geçen bir danışanın, odağını kaybettiği kişiyle olan mutlu anlara yoğunlaştırmayı sağlamak ve böylece yaşanan üzüntüyü hafifletmek buna örnek olarak gösterilir (Greenberg, 2008).

#### Düzeltilici Duygusal Deneyim

Duygu değişim sürecinin son adımı, yer değiştirilerek oluşturulan yeni duyguların hayata uyarlanmasıdır. Terapötik ortamda danışanın utanç duygusuyla yüzleşmesi buna rağmen terapist tarafından kabul görmesi onun utanç hissini değiştirmesine yardımcı olur. Bu sayede danışan olumsuz duygularını, cezalandırılmadan veya kötü bir tepki almadan danışmana rahatça açıklayabilir ve ondan aldığı kabul ve onay tepkisiyle bu duyguları dönüştürebilme becerisine kavuşur (Greenberg, 2002, 2010a).

Duygu farkındalığı ve gerektiğinde duyguları kabullenmek, düzenlemek, kullanmak ve dönüştürmek, zamanla bireyin yeterli duygusu kazanmasını ve daha fonksiyonel bir şekilde yaşamalarına yardımcı olur. DOT'un en esas ilkelerinden biri, bir duygunun değişmesi için önce o duygunun hissedilmesi zorunluluğudur. DOT'da, duygularını daha iyi tanımlanması, deneyimlenmesi, kabul edilmesi, düzenlenmesi, keşfedilmesi, ifade edilmesi, dönüştürülmesi, kullanılması ve daha yapıcı bir şekilde yönetilmesi için danışanlara yardım edilir. Bu sayede danışanlar daha önce kaçtıkları duyguları karşı daha toleranslı hale gelirler ve temel ihtiyaçları, hedefleri ve endişeleri hakkında duygularının gönderdikleri önemli mesajları okuyabilme becerisi kazanırlar. Duygu farkındalığı ayrıca, harekete geçme eğilimi sağlar ki bu da bireylerin amaçlarına ulaşmalarına yardımcı olur. Bu

sayede DOT, daha canlı, enerjik ve uyumlu bir şekilde yaşamaları için bireylerin duygusal bilgileri ve hareket eğilimlerini kullanmada daha becerikli olmalarına yardımcı olur.

### PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK SÜRECİ: DUYGU KOÇLUĞUNUN ADIMLARI

Duygu odaklı terapide terapi süreci, i) *ulaşma* ve ii) *ayrılma* olmak üzere iki evreden meydana gelir. Her evre ise dört adımdan oluşur.

#### Ulaşma Evresi

##### 1. Adım: Duygu Farkındalığını Sağlama

Duygu odaklı terapinin ilk adımında danışanların duygularına odaklanmaları ve duygularıyla temasta olmaları sağlanır. Duygu koçu, danışanların bedenlerine dikkat etmelerini sağlayarak duygularını onlara fark ettirir. Burada söz konusu olan duygulara dışarıdan bakmak değil, duyguları hissetmektir. Bu sayede vücutta hissedilen duygunun asıl niteliğine, yoğunluğuna ve biçimine ulaşılır. Bu aşamada aynı zamanda danışanların duygularıyla birlikte gelen düşüncelerin de farkında olmaları sağlanır. Çünkü duygusal farkındalık sadece duyguyu içermez aynı zamanda düşünce ve imajları/görüntüleri de kapsar (Greenberg, 2002).

##### 2. Adım: Duygu Deneyiminin Kabul edilmesine ve Yaşamaya İzin Vermeyi Kolaylaştırma

Danışanlar duygularını içlerine çekip bu duyguları deneyimlemeleri için kendilerine izin verirler. Duygusal yaşantılara izin vermek onların bilgi kaynağı olarak kullanılmasını sağlar. Bu, davranışların duygular tarafından yönlendirilmesi anlamına gelmez. Duygular, danışanların kendilerini iyi hissedebilmeleri için iyi bir fırsattır çünkü gerçekte ne duyumsandığına dair danışana önemli mesajlar gönderir. Duygu koçları, duygularından kaçan danışanların kendilerini nasıl engellediklerini fark etmeleri için onlara yardımcı olur (Greenberg, 2002). Duygu, bir eylem ve yahut bir sonuç değildir. Örneğin öfke her zaman kötü olan ve kontrol altına alınması gereken bir duygu değildir. Bazı durumlarda özellikle haksızlık ve tehdit edilme durumlarda öfke, deneyimlenmesi gereken birincil duygudur. Duygu koçları danışanları bu noktada aydınlatarak duygunun ilettiği mesajın danışan tarafından da okunmasına ve deneyimlenmesine yardımcı olur.

##### 3. Adım: Duygunun Kelimelere Dökülmesini Sağlama

Duyguların kelimelerle ifade edilmesi, gelecekte deneyimlenecek duygulara daha fazla erişilmesini sağlar. Danışanlar, üzgün olduklarını bildiklerinde bunun kendileri için ne anlama geldiğini anlama ve bu konuda ne yapmaları gerektiğini fark edebilme düzeyine erişirler. Kelimelerin kullanımı, duyguların tekrar işlenmesini ve bu sayede yeni anlamlar çıkarılmasını sağlar. Bu da danışanların yaşadığı durumlarla ilgili yeni bakış açıları geliştirmelerini kolaylaştırır. Bu adım, duygu düzenlemenin ilk adımı olarak da görülebilir (Greenberg, 2002).

##### 4. Adım: Danışanın Birincil Deneyimini Tanımlama

Duygu koçu ve danışan, yaşanan duygusal tepkinin birincil duygu olup olmadığını birlikte araştırırlar. Duygu farkındalığı otomatik beceri sistemini geliştirir. Bu sayede danışanlar ne hissettiklerinin farkına varır ve bilinçsiz olarak yaşadıkları duyguların birincil duygu olup olmadığını kavrar. Ulaşma evresinde kullanılan terapötik egzersizlerden bazılarında aşağıda yer verilmiştir (Greenberg, 2002):

<i>Duyguları Tanımak</i>
<p>T: Duygu farkındalığını arttırmaya yardım etmek için yapman gereken ilk şey duygu günlüğü tutmaktır. Senden günde üç kez hissettiğin son duyguyu yazmanı ve deneyimini tanımlamanı istiyorum. Lütfen bunları yaparken de şu hususlara dikkat et:</p> <p>Duygunu nasıl isimlendirirsin?</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• <i>Eğer sadece mutlu ya da bıkkın gibi birbirini tekrarlayan kelimeler yazarsan başka bir duygu sözcüğü bulmaya çalış.</i></li></ul> <p>Yeni ve ani bir duygu mu, yoksa daha kalıcı bir ruh hali mi?</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• <i>Ne kadar sürdü?</i></li></ul> <p>Duyguyla ilgili vücudunda hissettiğin duyumların var mıydı?</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• <i>Bedende, çene ya da elde gerginlik hissi</i></li><li>• <i>Titreme</i></li><li>• <i>Sıcaklık ya da terleme hissi</i></li><li>• <i>Üşüme ya da soğukluk hissi</i></li><li>• <i>Kalp hızında belirgin artış</i></li><li>• <i>Diğer?</i></li></ul> <p>Aklına gelen düşünceler var mıydı?</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• <i>Nelerdi?</i></li><li>• <i>Geçmiş, gelecek ya da şu anla mi ilgiliydi?</i></li></ul> <p>Bir şey yaptın mı? Bir şey yapma ihtiyacı hissettin mi? Herhangi bir dışavurum yaptın mı?</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• <i>Yaklaşmak ya da uzaklaşmak gibi</i></li></ul>

<ul style="list-style-type: none"><li>• Saldırgan bir şekilde yaklaşmak</li><li>• Yüz ifadesi</li></ul> <p>Bu duygu ya da ruh haline ne sebep oldu?</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Durumu tanımla</li><li>• İçsel bir olay mıydı?</li></ul> <p>Duygunun sana getirisi nedir?</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Kendin hakkında bir şey söylüyor mu?</li><li>• Bir ilişki hakkında bir şey söylüyor mu?</li><li>• Bir amaca yönelik olan sürecin/gelişimin hakkında bir şey söylüyor mu?</li></ul> <p>Durumla ilgili duygusal tepkini yansıt ve hissettiklerinden anlam çıkarmaya çalış. Ne söylediğini tanımla:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Duyguyu takip etmeli misin?</li><li>• Duygunun altında yatanı bulmalı mısın?</li><li>• Bu duyguyu değiştirmek için bakış açını geliştirmeye çalışmalı mısın?</li></ul>
---

<p style="text-align: center;"><i>Birincil Duyguları Anlama</i></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Senin için önemli olan bir şeye karşı ne hissettiğini veya şu anda ne hissettiğini kendine sor</li><li>• Vücudunda hisleri ara ve o hislere odaklanmaya çalış</li><li>• Bu duyguyu isimlendir.</li><li>• Tamamen hissedilen acı bir duygu mu?</li><li>• Sıkışmış hissettiren kötü bir duygu mu? Bu duygudan kurtulma isteği yaşıyor musun?</li><li>• Şikâyet, suçlama, çaresizlik hisleriyle mi dolu?</li></ul>
---

<p style="text-align: center;"><i>Araçsal Duyguları Tanıma</i></p> <p>En son öfke, üzüntü, korku, utanç ya da acı hissettiğin anı tanımla. Anlaşabilecek şekilde vücudunda ne oldu, nasıl hissettin, ne yaptın?</p> <p>Her bir duygu için aşağıdaki soruları düşün ve yanıtla:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Bu duygu ne kadar sürdü?</li><li>• Ne kadar yoğundu? (0-10 arasında bir değer ver)</li><li>• Duygu ne kadar sürede oluştu? (hızlı ya da yavaş)</li><li>• Bu duygudan uzaklaşmak ne kadar sürdü?</li><li>• Bu duyguyu yaşama sıklığının nedir?</li><li>• Bu duygu sana yardımcı olan bir yoksa sorun çıkaran bir duygu mu?</li></ul>
--

<i>Farklı Duygu Türlerini Anlama (Birincil, İkincil, Araçsal)</i>	
1. Adım	Duygu ya da eylem eğilimi neydi?
2. Adım	Tepki gösterdiğiniz durum hangisidir? <i>Bir olaya /İçsel deneyime /Başka bir kişiye</i>
3. Adım	Duyguya eşlik eden düşünceler neler?
4. Adım	Bu durumda karşılanmamış olan ihtiyaç/amaç/sorun nedir?
5. Adım	Birincil duyguya ulaşmaya çalış. <i>İlk adımdaki duygu birincil duygu mu? / İkincil ya da taklit duygu mu?</i>

#### **Ayrılma Evresi:**

##### **5. Adım: Birincil Duygunun Sağlıklı Olup Olmadığının Değerlendirilmesi**

Birincil duygunun tanımlanmasının ardından bu duygunun işlevselliğine karar verilir. Eğer bir duygu sağlıklıysa takip edilir, değilse değiştirilmesi için işlenir. Duygu koçları bu noktada danışanların karar vermelerine yardımcı olur. Bir duygu tamamen kabullenilmeden, o duygunun işlevselliği fark edilmez. Duygunun işlevsel olmadığına dair karar verildikten sonra, o duygunun dönüştürmesi için ilk adım atılmış olur (Greenberg, 2002).

##### **6. Adım: İşlevsel Olmayan Duyguların Altında Yatan Yıkıcı İnanç ve Görüşleri Tanımlama**

İşlevsiz duyguların tanımlanması, bu duyguların altında yatan çarpık inançların da fark edilmesine yardımcı olur. Sağlıksız duygular, genellikle kişinin kendisine veya başkalarına karşı olan suçlayıcı ve saldırgan görüşleri kapsar. Bu gibi inançların dışa vurulması, duygularla çalışma sürecinde danışanlara yol gösterir. Bu inanışlar danışanların ana şemalarından dile dökülen açıklamalardır ve değiştirilmeleri gerekir (Greenberg, 2002).

**7.Adım: İşlevsel Duygu ve İhtiyaçlara Ulaşılmasına Yardım Etmek**

Bu adım, ayrılma evresinin ana basamağı olup danışanların duygu değişimlerini gerçekleştirebilme amacını güder. Duygu koçları, danışanların dirençli kişilik örüntülerini ortaya çıkarmak için danışanların geçmişteki hislerine odaklanırlar. Mutlu anıları ortaya çıkararak danışanların olumluyu görebilmelerini sağlarlar. Buna ek olarak, danışanların ihtiyaç, amaç ve ilgilerine odaklanmalarını sağlayarak ilerlemelerine destek olurlar. Böylece danışanların değişim sürecinde motive olmalarına katkı sağlanır (Greenberg, 2002).

**8.Adım: İşlevsel Olmayan Duyguların ve Yıkıcı İnançların Dönüşmesine Yardımcı Olmak**

Bu adım danışanın duygusunu ve bu duygunun altında yatan inançları değiştirmek için işlevsel olan duyguların kullanılmasını içerir. Danışanlar kendi iç seslerinin farkında olduktan sonra duygusal kaynaklarını kullanmaları için teşvik edilirler. Ayrılma evresinde kullanılan egzersiz örneklerinden bazılarına aşağıda yer verilmiştir (Greenberg, 2002):

<i>Tetikleyicileri Belirlemek</i>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Hissetmek istemediğin duygun nedir?</li><li>• Bu duyguyu sen mi fark ettin, yoksa başkaları mı sana söyledi?</li><li>• Bu duyguyu hissetmeden önce ne oldu? Mümkün olduğunca detaylı anlat</li><li>• Bu hisse neden olan durumun özellikleri nelerdir?<ul style="list-style-type: none"><li>• Bunun ana teması ne olur du?</li><li>• Ana karakterler kim olurdu?</li><li>• Terk edilme, baskı, önemsenmeme, mahrum bırakılma, bağımlı olma konularından biri senin teman olabilir mi?</li><li>• Bu duyguyu tetikleyen temayı nasıl tanımlarsın?</li></ul></li><li>• Bu hikâyenin kaynağı ve temanın hayatındaki önemi nedir?</li><li>• Bu tetikleyiciyi kendin için tanımla. Örneğin X durumu olduğunda pişman olduğum bir duygu yaşıyorum:<ul style="list-style-type: none"><li>• Mahrum hissettiğimde</li><li>• Kızdırıldığımda veya bana sataşıldığında</li><li>• Dışlandığımda ya da göz hapsine alındığımda</li><li>• Eleştirildiğimi hissettiğimde</li><li>• Önemsiz olduğumu hissettiğimde</li><li>• Hırslı hissettiğimde</li><li>• Yalnız hissettiğimde</li><li>• Diğer</li></ul></li><li>• Bu durumların yaşamaktan pişmanlık duyduğun öfke, üzüntü, korku, utanç ya da başka bir duygunun tetikleyicisi olduğunun farkında ol. Bu duyguyu ilerideki zamanlarda hissettiğinizde kendine şunu sor: “Ben bu tetikleyici bir duruma mı tepki veriyorum?”</li></ul>

<i>Hayali Yapılandırma</i>
<p>Bu egzersiz çocukluk dönemlerinde kötü davranışlara ya da istismara uğramış bireylerin travmatik yaşantıları için fayda sağlar. Fakat bu travmatik yaşantıların çok ağır olmaması, ihmal edilme ya da eleştirilme gibi daha genel konuları kapsamaması gerekir</p>
<p>1- <u>Sahneyi tekrar yaşa:</u> Gözlerini kapat ve senin için çocukluk travması yaratan bir deneyimini hatırla. Eğer durum çok net değilse, o deneyimle ilgili olan ana duygunu hatırla. Somut bir anı hayal et. Neler olduğunu tanımla. Ne görüyorsun? Ne kokusu alıyorsun? Ne duyuyorsun? Zihninden neler geçiyor?</p>
<p>2- <u>Yetişkin olarak sahneyi gözden geçir:</u> Gördüklerin, düşündüklerin, hissettiklerin neler? Çocuğun gözündeki bakışı görebiliyor musun? Ne yapmak istiyorsun? Yap. Nasıl müdahale edebilirsin? Hayalinde müdahale etmeye çalış.</p>
<p>3- <u>Çocuğun neye ihtiyacı var?</u> O çocuk ol. Şu anda ne hissediyorsun? Ne düşünüyorsun? Yetişkin bir kişiye veya yetişkin bir kişi olarak kendisine ihtiyacı var mı? Bu fayda sağlar mı? Başka neye ihtiyacın var? Bunu iste. Sana yardım etmesini isteyeceğin başka biri var mı? Bu ilgiyi ve koruma önerisini al.</p>
<p>4- <u>Gözden geçirme:</u> Şimdi nasıl hissettiğini kontrol et. Bütün bunlar seninle ilgili olarak sana ne ifade ediyor? Şu ana gel, (bir yetişkin olarak kendi kişiliğine). Nasıl hissediyorsun? Şimdilik o çocuğa hoşça kal de.</p>

<i>Duyguyu Yeniden Yapılandırma</i>
<b>1. ADIM</b>

<p>Vücudundaki birincil işlevsel olmayan duygun nedir? Gelmesine izin ver, içeri al.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Şu an ne kadar yoğun? (1-10 arasında bir değer ver)</li><li>• Onu düzenleme ondan uzaklaşma ihtiyacı hissediyor musun? Eğer öyleyse, nasıl yaparsın? Uygula.</li><li>• Kendini rahatlamaya çalış.</li><li>• Şu anda vücudundaki his ne?</li></ul>
<p><b>2. ADIM</b></p> <p>Bu duyguya eşlik eden zihnindeki yıkıcı sesler, olumsuz düşünceler ya da inançlar nelerdir?</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Bu seslerin his seviyelerini tanımla (genellikle kibir ya da düşmanlık)</li><li>• Bu sesler nereden geliyor?</li><li>• Kendini rahatlatmaya devam et.</li><li>• Olumsuz düşüncelerin neler? Buraya listele.</li></ul>
<p><b>3. ADIM</b></p> <p>Bu olumsuz hislere ek olarak başka neler hissediyorsun? Ulaşabileceğin diğer duygular neler? Kaynak olarak kullanabileceğin alternatif bir duygu tanımla. İşlevsel bir duygu hayal et. Bu duyguyu nasıl uyandırırın? Bu duyguyu yaşadığın bir durumu hayal et. Bu duruma ya da hisse girmeye çalış. Başka neler hissediyorsun?</p>
<p><b>4. ADIM</b></p> <p>Yeni tanımladığın, sağlıklı duygunun içinde olan temel ihtiyaç, amaç ya da ilgilerin neler? Benim ihtiyacım...</p>
<p><b>5. ADIM</b></p> <p>Sağlıklı duygun/ihtiyacın ile sağlıklı durumun birbirleriyle iletişim kurmasını sağla. Dönüşmesine izin ver.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Yeni his ve ihtiyaçlarınla birlikte yıkıcı düşüncelerine karşı savaş</li><li>• Sağlıklı duygularını değiştirmek için güçlü yönlerini ve kaynaklarını nasıl kullanırsın?</li><li>• Kendini rahatlatmaya nasıl devam edersin?</li><li>• Değişimler neler?</li></ul>

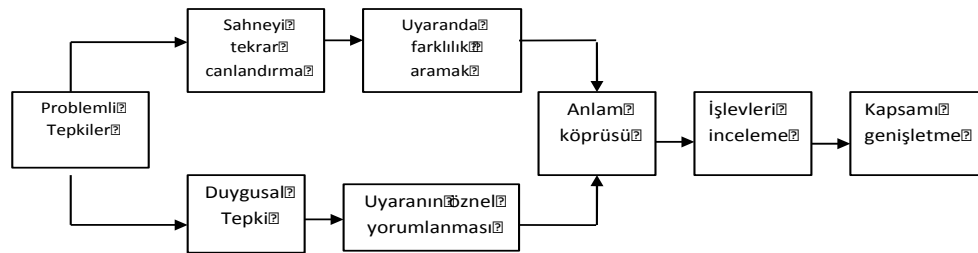
### TERAPÖTİK TEKNİKLER

Duygu odaklı terapi, i) *terapötik ilişkinin sağlanması* ve ii) *terapötik çalışmanın kolaylaştırılması* olmak üzere iki temel tedavi ilkesi üzerine oturtulmuştur. Terapide danışmanlar tüm mevcudiyetleriyle orada bulunarak danışanlara uyum sağlar ve onların deneyimlerine hassas bir şekilde dönüt vererek onlarla empatik ilişki geliştirirler. Danışmanın empati ve kabul etme becerileri; danışanların yalnızlaşmasını önler, onları güçlendirir ve kendilerini kabul etme düzeylerini artırır. Bu ilişki deneyimi sayesinde, danışanların duygu düzenleyebilme, kendini dışı vurabilme ve yeni bakış açısı geliştirebilmeleri için ihtiyaç duydukları güven hissini kazanırlar (Greenberg, 2010a, 2011).

#### Sistemik Çağrışım Açılma:

Danışanlar kendilerini beklenmedik, anlamsız ve problemliler olarak hissedecekleri yaşantılara sahip olabilirler. Bu yaşantılar çevresel bir olaya ya da içsel bir duruma karşı geliştirilebilir. Problemliler yaşantılar, sistemik çağrışım açılma kullanma sürecini başlatmak için bir olanak sağlar. Danışanın problemliler durumuyla çalışmaya hazır olup olmadığını anlamak için şu noktalara dikkat edilmesi gerekir: i) Danışanın belli durumlarda belli tepkiler verdiğini dile getirdiğinde, ii) Danışanın başkasını değil kendisini problemliler olarak algıladığında, iii) Danışanın, durumun başkasının davranışlarından kaynaklanma olasılığını göz ardı ederek tüm sorunun kendisinden kaynaklandığını düşündüğünde (Greenberg, 2010a, 2011; Greenberg, Rice ve Elliot, 1993).

Bu müdahale yöntemi; durumu tekrar yaşamayı, durum, düşünce ve duygusal tepkiler arasında bağlantı kurmayı sağlar. Bu sayede yaşantının ardındaki örtük anlamlar fark edilir. Bu teknik aynı zamanda danışanların kendi işlevleri hakkında yeni anlamlar oluşturmalarını da sağlar (Greenberg, 2010a). Sistemik çağrışım açılma yöntemi kullanılırken izlenmesi gereken adımlar aşağıda belirtilmiştir (Timulak, 2011):



□

### Odaklanmak

Danışanların hissettikleri duygular genellikle örtülü duygu şemalarından gelen hislerdir. Bu hisler daha ileri bir seviyede anlam taşımakta ve düşünce, duygu, algı, içsel tepkiler ve bağlamlardan oluşurlar (Greenberg ve ark., 1993). Terapiye başvuranlar belirsizlik duygusunun etkisiyle kendileriyle ilgili net bir duyuma sahip olmayabilirler. “*Bu his içinde fakat ben bunun ne olduğunu bilmiyorum*” gibi cümleler kurabilirler (Greenberg, 2011). Terapistler danışanların bedensel hislerine ve sözel anlatılarına dikkat ederek odaklanma yöntemi ile bu belirsiz ve karmaşık hislerin anlaşılması için müdahalede bulunurlar (Greenberg ve ark., 1993). Bu sayede danışanların temelde hissettikleri duygunun ne olduğunun farkına varabilmeleri ve duruma ilişkin yeni anlamlar oluşturabilmeleri sağlanır (Greenberg, 2011). Odaklanma müdahale tekniğinin nasıl yapıldığına dair örnek aşağıda sunulmuştur (Harris, Kelley, Campbell ve Hammond, 2014)

Odaklanma Adımları	
✓	Kendine biraz zaman ver, sadece kendin ol. Gözlerini kapat. Derin nefes al ve rahatlamaya çalış.
✓	Vücudundaki duyguya odaklan. Şimdi nefes al ve duygunu içine çek. Bedeninde duygularını hissettiğin yerlere dikkatini ver, şu anda ne hissettiğini görmeye çalış. Şimdi meydana gelen fiziksel duyuları fark et. <ul style="list-style-type: none"><li>• Eğer bu sorulara cevap alınmazsa şöyle devam edilebilir: Kendin hakkında iyi düşünmeni engelleyen bir düşüncene odaklan. Bu duyguyu vücudunda nerede hissediyorsun?</li></ul>
✓	Şimdi o duyguyu kelimelere dök. Şu andaki fiziksel duyumu, hissi anlatmaya çalış. Vücudunda ne oluyor? Elini oraya koy ve ne olduğunu tanımla. <ul style="list-style-type: none"><li>• Gerginlik, acı gibi duyuları tanımla</li><li>• Şiddeti 0-10 arasında puanlanırsa, kaç olur?</li><li>• Korkuyu çağırın duyumu nedir?</li><li>• Bu duyguya sahip olmak ne hissettiriyor?</li></ul>
✓	Kelimelerin uyumunu kontrol et. Sözcükler his duyularına uyuyor mu?
✓	Bu duygudan sözcükler, görüntüler almaya çalış. Anamlı olmasına gerek yok, aklına gelenleri söyleyebilirsin. <ul style="list-style-type: none"><li>• Bu his duyumunun neye ihtiyacı var? Ne yapmak istiyor? Bunu yapsaydı daha iyi olur muydu?</li><li>• Bu hissi ne ölçüde kabul ediyorsun?</li></ul>
✓	Şimdi biraz durabiliriz. Söylemek istediğin bir şeyler var mı?

### Çift Sandalye Diyalogu

Danışanın yaşadığı çatışma durumlarında bu müdahale tekniğinden yararlanılır (Greenberg, 2011). Çift sandalye diyalogunda danışanın bir parçası eleştiren ve zorlayan bir tutum sergiler (Greenberg, 2010). Danışan “*başarısızım*”, “*kötüyüm*” gibi eleştirel değerlendirmelerde veya “*daha çok çalışmalıyım*”, “*öfkeli olmamalıyım*” gibi zorlayıcı tutumlar içinde olabilirler. Söz konusu bu çatışmalar özünde başkalarının danışanlar hakkında yaptıkları olumsuz değerlendirmelerin içselleştirilmesiyle gelişebilir (Greenberg ve ark., 1993). Danışanlar çift sandalye diyaloguyla birbirleriyle çatışan tarafları arasında bir iletişim başlatır. Bu iletişim sayesinde eleştirel taraf yumuşatabilir. Tarafların entegrasyonu ve uzlaşımı çatışmanın çözülmesini olanaklı hale getirir (Greenberg, 2011). Çift sandalye diyalogunun kullanımına ilişkin vak’a örneğine aşağıda yer verilmiştir (Greenberg ve Watson, 2006):

Çift Sandalye Diyalog Örneği	
•	<i>Terapist:</i> Peki şimdi buraya gel ve neyin yanlış olduğunu ona söyle.
•	<i>Danışan:</i> Hmm... Çocuklarına yeterli şeyleri sağlayamıyorsun... Yeterli sevgiyi ve dikkati çocuklarına, ailene ve kocana veremiyorsun. Onların sana ihtiyacı olduğu anlarda orada yoksun. Çok muhtaçsın. Sende yanlış olan şey bu.
•	<i>Terapist:</i> Yani yardım bekliyorsun. Ona daha fazlasını söyleyebilir misin?
•	<i>Danışan:</i> Evet, çok zavallısın.
•	<i>Terapist:</i> Yardım beklemek neden çok zavallı, bunu ona söyleyebilir misin?
•	<i>Danışan:</i> Sen her an ihtiyaç duygusunu yaşıyorsun, her zaman. Yeterli sevgiyi ve dikkati alıyorsun ama hiçbir zaman yetmiyor.
•	<i>Terapist:</i> Peki, şimdi daha detaya inelim. Ne zaman daha tatmin oldun?
•	<i>Danışan:</i> Tamam, evet. Hafta sonu K. dışarı çıkmak istedi ve sen, onu yanında istemedin. Çok acınası bir haldesin ve muhtaç bir bebek gibisin.
•	<i>Terapist:</i> Söylediklerini fark ediyor musun? Hislerin neler?



- *Danışan:* Aşağılanma ve iğrenme
- *Terapist:* Evet, daha fazlasını yap. “Ona iğrençsin” de.
- *Danışan:* (aşağılar bir ses tonu ile): Evet, sen iğrençsin. Kendin için çok fazla şey istiyorsun. Bencilsin ve acınası bir haldesin.
- *Terapist:* Değişim. Ne deneyimledin?
- *Danışan:* Himm, bundan hoşlanmadım. Çok sinirlendim. (Eleştirel olan sandalyeye dönerek) Hiç kimseye böyle davranmaya hakkın yok, beni yalnız bırak.

### Çift Sandalye Canlandırması

Duygusal deneyimin veya dışavurumunun kısıtlaması gibi durumlar kişilerin bölünmüşlük ve çatışma yaşamalarına kaynaklık edebilir. (Greenberg, 2011). Çatışma bölünmesi ile kendini engelleyen bölünme birbiriyle karıştırılabilir. Çatışma bölünmelerinde kendini değerlendirme söz konusu iken, kendini engelleyen bölünme kısımda ifadelerin engellenmesi durumu yaşanır. Çatılma değerlendirme de danışanlar “*bunu yapmamalısın*” veya “*sen kötüsün*” gibi cümleler kurulurken, kendini engelleyen bölünmede kasların kasılması, kısıtlayıcı ve baskıcı tutumlarla karşılaşılması söz konusudur (Greenberg ve ark., 1993). “*Ağlayacak gibi hissediyorum; fakat aniden kasılıyorum ve sıkışmış gibi hissediyorum. Ağlamak için bir yol bulamıyorum*” gibi ifadeler bu durumun örnekleri arasındadır (Greenberg, 2011). Ya da sözel olmayan bir şekilde şu şekilde dışa vurulabilir: “*Bütün baskıyı şuramda (boğaz ve göğsü ovuşturarak) hissediyorum. Bu çok zor... Büyük bir sıkışma gibi. Burası bir esaret gibi. Her zaman bunu bırakmaya çalışıyorum ama her an bu sıkışıklığın içindeyim. Kesinlikle hiç bir rahatlama yok.*”. Çift sandalye canlandırması sayesinde kişinin engelleyen tarafı ortaya çıkar (Greenberg, 2010a) kontrol davranışlarının fark edilmesi sağlanır ve açığa çıkarılması gereken bastırılan ifadelerin dillendirilir. Çift sandalye canlandırmasının kullanımına ilişkin vak’a örneğine aşağıda yer verilmiştir (Greenberg ve ark., 1993).

### Çift Sandalye Canlandırması

- *Danışan:* İstemiyorum... Düşünmek istemiyorum, hissetmek istemiyorum. Bütün duygularımı kapatmak istiyorum. Durmasını istiyorum. Her şeyi engellemek istiyorum ki hiçbir şeyi hissetmeyim.
- ...
- *Terapist:* Neler oluyor? Bu nedir? ( Danışanın sıkıştırdığı kolunu işaret eder).
- *Danışan:* Sanırım bir çeşit vazgeçme durumların bunu yapıyorum.
- *Terapist:* Nasıl hissettiriyor? ... Bu el ol. Ne yaparsın? ( engelleyen bölünmenin sahiplenmesi için teşvik ediyor)
- *Danışan:* Acıyı tutuyorum. Bu duyguyu karnımda ya da boğazımda hissettiğimde, sadece onu tutuyorum. Evet, sanırım tekrar olduğunu hissediyorum ve bu uzun döneme hazırlanıyorum.
- ...
- *Terapist:* Bu kolun ol şimdi. Ona ses ver. Acıyla konuş. Ona ne yaptığını, tam olarak ne yaptığını söyle. İçinde tuttuğunu ya da çılgılık atmaman için durdurduğunu söyle.
- ...
- *Danışan:* Seni koruyorum. İçinde hissettiğin duygu dışında koruyabileceğim hiçbir şey yok. Bu konuda yapabilecek hiçbir şeyim yok. Sadece çok gergin tutuyorum ve acıyı azaltıyorum. Acıyı daha küçük hale getiriyorum.
- *Terapist:* Yani aslında onu koruyorsun ya da...
- *Danışan:* Küçültüyorum, acıyı azaltıyorum.
- *Terapist:* Peki değiş ve şimdi acı olabilir misin? O acı ol. Bu acı neye benziyor. Bu önemli bir acı. (Pasif olan kısmın sahiplenilmesi için teşvik ediyor.)
- *Danışan:* Acı basit. Çok korkutucu. Çünkü beni tamamen yok ediyormuş gibi (ağlıyor). Sanırım, acı dışarıda olan her şeyden daha korkutucu çünkü daha karanlık ve daha canlı gibi.
- ...
- *Terapist:* Peki, tamam. Değişebilir misin? Burada neler oluyor, neye benziyor? (pasif kısmın farkındalığı)
- *Danışan:* Çok kötü. Nefes alamıyorum. Hiçbir şeye ihtiyacım yok. Tabi ki ihtiyacım var. Bu boşluk içinde beni rahatlatacak birilerine ihtiyacım var.
- *Terapist:* Ona söyle, neye ihtiyacın olduğunu söyle. (ihtiyaçlarının açıklanmasını canlandırmak).
- ...
- *Danışan:* Evet, rahatlatılmaya ihtiyacım var. Korktuğum ve yalnız olduğum zamanlarda bazen yardıma ihtiyacım var. İnsanlara ihtiyacım var, kendimi bodruma kilitleyip tamamen tek başıma kalmak istemiyorum. Gerçekten yardım istiyorum.
- *Terapist:* Evet, bu önemli. İhtiyaç duymak ve bunu istemen önemli. Neye ihtiyacın olduğu ile ilgili

hayatında bulunanlar içinde kimden yardım isteyebilirsin?

- *Danışan:* Birçok insan. Erkek arkadaşım mesela.
- *Terapist:* Peki, şu an bu sandalyeye onu koy ve ondan yardım iste.
- *Danışan:* Desteğine ihtiyacım var. İhtiyaçlarım var. İhtiyacım olduğunda bana destek olmanı isteyeceğim.

### Boş Sandalye Çalışması

Bu teknik yas, öfke, hayal kırıklığı gibi çözülmemiş ve geçmeyen duygularını çözüme kavuşturulması için kullanılan bir müdahale yöntemidir (Watson, Goldman, Greenberg, 2008; Watson, 2010). Danışanın bitirilmemiş bir işi olduğuna dair bir işaret alındığına bu teknik devreye sokulur (Watson ve ark., 2007; Greenberg, 2011). Örneğin annesi vefat eden bir danışmanın hem yasını, hem de çocukluk dönemindeki annelik yoksunluğunun yarattığı geçmeyen olumsuz duyguların çözüme kavuşturulmasında bu teknik kullanılabilir (Watson ve ark., 2007).

Ne varki bu tekniğin kullanımında, danışanın istekliliği büyük önem taşır (Watson ve ark., 2007). Uygun ve yerinde kullanılmış bir boş sandalye tekniği, tamamlanmamış işlerin tamamlanmasında ve kişilerarası sorunların çözülmesinde diğer psikoeğitim uygulamalarına kıyasla daha iyi sonuçlar verir (Paivio & Greenberg, 1993). Bu tekniğin kullanımına dair bir uygulama örneğine aşağıda yer verilmiştir (Watson et al., 2007):

#### Boş Sandalye Örneği

- *Danışan:* Neden benimle konuşmadın?
- *Terapist:* “Keşke benimle konuşsaydın ve bana ebeveynlik yapsaydın.” Başka neler söyleyebilirsin?
- *Danışan:* Aldığım notlara hiç bakmadın. Okulda nasıl olduğumla ilgili hiçbir şeyi seninle paylaşmadım. Senin benimle gurur duymanı istedim ama sen her zaman okulla ilgili sorumluluklarına geç kaldın ve sonrasında sarhoş olarak geldin. Sana karşı çok öfkeliyim baba.
- *Terapist:* “Hayal kırıklığına uğradım. Benimle ilgilenmene ihtiyacım vardı.”
- *Danışan:* Evet, çok yalnız hissettim, tek başıma bir hayvan gibi. Çok korktum ve incindim.
- *Terapist:* Yani çok korkmuş ve incinmiş hissettin. Buraya gel. Şimdi baban buna nasıl cevap verir?
- *Danışan:* Nasıl olduğunu bilmiyorum. Bunu anlamadım. Bana karşı öfkeli olduğun için yapmadım. Adil olmaya çalıştım. Ama en sonunda, okulu hiç anlamadım. Sadece anlamadım. Ama seninle gurur duydum. Bunu sana söylemeliydim. Çok utangaçtım ve korku doluydum. Sana nasıl yardım edeceğimi gerçekten bilmiyordum. Annen öldükten sonra ne yapacağımı bilemedim. Çok üzgünüm.

### Empatik Doğrulama

Danışanların incinmişlik düzeylerinin özellikle utanç kırılma ve güvensizlik duygularının yoğun olduğu durumlarda bu teknikten faydalanılır. “Hiçbir şeyim kalmadı gibi hissediyorum. Ben bittim. Devam etmek kendimden çok fazla şey beklemek anlamına geliyor.” gibi ifadeler, incinmişlik düzeyinin yoğunluğuna dair bir işaretler (Greenberg, 2011). Bu gibi durumlarda, terapistler danışanın yaşantılarını doğrulamaya çalışarak ona karşı destekleyici olmaya özen gösterirler. (Watson ve ark., 2007). Empatik doğrulama, terapistin danışanın nasıl hissettiğini duyumsaması ve bu hislere değer vermesi anlamına gelir. (Greenberg ve Watson, 2006). Bu tekniğin kullanımına dair bir uygulama örneğine aşağıda yer verilmiştir (Watson ve ark., 2007):

#### Empatik Doğrulama Örneği

- *Danışan:* Geçen gece düşünüyordum... Hissettiğim şeylerden ötürü çok depresif hissettim. Keşke annem eskiden olduğu gibi yanımda olsaydı. Çünkü o, ben hasta olduğumda bir şekilde beni rahatlatırdı... Küçük şeyler yapardı. Muhallebi gibi özel yemekler yapardı. Onun etrafta olması beni rahatlatırdı. Ve tabii ki o artık yanımda değil. Bütün bunların ne anlama geldiğini bilmiyorum... ama bir an için düşündüm... ve onu gerçekten özledim, ve bu noktada bir anneye ihtiyacım var ve bu tabii ki imkansız.
- *Terapist:* Ama imkânsız olmasa bile, bu hissin var “G, onu özledim. Keşke burada olup benimle ilgilenseydi ve bana baksaydı (duraklar).
- *Danışan:* Aynı zamanda düşündüm... Kısa bir süre sonra ihtiyacımın bu olmadığını düşündüm. Belki anneden ziyade; daha çok bir yetişkine, bir şekilde bana eşlik edecek birine, bir şeye ihtiyacım var.
- *Terapist:* Kendinle ilgili tam olarak emin değilsin gibi... İstediyin ya sana yakın olacak bir anne... Ya da daha çok bir çeşit yetişkin ilişkisi.
- *Danışan:* Hmm... “Sonra bir başka his, belki de yalnız atlatmam gereken bir şeydir.”
- *Terapist:* Belki biriyle ilişki olmayı dilemek umutsuzcadır. Belki yalnız olmalıyım...
- *Danışan:* Ve ben çok ürkütüm. Çünkü onlar kanser olmadıklarına emindi. Bu gerçekten beni çok korkutuyor. Çok kötü... ve... sanırım bu düşüncelerin bana gelmesine izin veriyorum. İşte bunu çok yalnız kaldığımda

hissediyorum (kırılgnlık işareti).

- **Terapist:** Hmmm, sonra eğer gerçekten bunun gibi bir şey olursa... Çok yalnız hissediyorsun (duraklar).
- **Danışan:** Böyle bir yalnızlık gerçekten çok korkutucu. Çünkü kiminle olacağımı bilmiyorum.
- **Terapist:** Söylemeye çalıştığın bu mu? Böyle bir korkuda ya da yalnızlıkta birisi seninle olabilecek mi?
- **Danışan:** (ağlar, duraklar).
- **Terapist:** Bu gerçekten çok incitici.

### VAKA FORMÜLASYONU

Duygu odaklı terapi vaka formülasyonu için, içeriğe bağlı ve süreç odaklı bir yaklaşım geliştirmiştir (Greenberg, 2010a; Greenberg, 2011; Greenberg ve Watson, 2006). Vaka formülasyonu süreci, terapistin sorunların nasıl geliştiği ve bu sorunların devam etmesine neden olan faktörlerin neler olduğuna dair açıklayıcı bir çerçeve sağlar (Goldman ve Greenberg, 2014). Formülasyon için terapötik işbirliğinin mutlaka kurulmalıdır. Danışman terapi boyunca danışanı tamamen tanıyamaz, tam olarak danışanın neler hissettiğini bilemez; bu nedenle formülasyon hemen nihai bir sonuca ulaştırılmaz ancak süreçte değiştirilerek yapılandırılır (Greenberg ve Goldman 2009; Greenberg ve Watson, 2006). Yani vaka formülasyonu bağlama dayanır ve süreç içinde danışanın yaşantılarına göre şekillenir (Greenberg, 2011; Greenberg ve Watson, 2006). Danışandan alınan bilgilere ve işaretlere göre terapinin yönü değiştirilebilir (Greenberg ve Watson, 2006). Terapistin ana amacı, danışanın sürecini takip etmek, alta yatan gerçek acıyı tanımlamak ve mevcut duygusal sorunların işaretçilerini belirlemektir (Greenberg, 2011). Bu nedenle duygu odaklı terapist, danışandaki değişimlere an be an dikkat eden bir süreç uzmanı olarak görülür (Greenberg ve Goldman, 2009). Vaka formülasyonu için; birincil, ikincil ve araşsal duyguların ayırt edilmesi son derece önemlidir (Greenberg, 2011). Bu yaklaşımda vaka formülasyonu için sekiz adım tanımlanmış ve bu adımlar şu şekilde açıklanmıştır:

1. Mevcut problemi tanımlama ve danışanla birlikte tedavinin odağını belirlemek.
2. Danışanın sunduğu problemler hakkındaki öyküsünü dinleme ve araştırmak.
3. Danışanın benliğiyle ilgili olan geçmiş yaşantılarındaki bağlılık ve mevcut ilişkileri hakkında bilgi toplamak.
4. Danışanın yaşantılarındaki acı verici yanları tanımlamak.
5. Danışanın duygusal tepkileri işleme sürecini gözlemlemek.
6. Danışanın acısını oluşturan, hem kendi içindeki hem de başkalarıyla ilişkisindeki sorunları tanımlamak.
7. Danışanı anladığını doğrulama ve acı verici sorunların çözümünü kolaylaştıracak olan görevleri önermek.
8. Müdahalelere rehberlik yapmak için seanslardaki danışanın an be an değişimini dikkate almak ve tepki vermek.

**Mevcut Sorunu Belirlemek ve Bilgi Toplamak:** Greenberg ve Watson'a (2006) göre, vaka formülasyonu yapılırken uygulanan adımlar şunlardır; *mevcut problemi tanımlamak, danışanın yaşam şartlarının ve sorunlarının öyküsünü almak ve çocukluğunda ebeveynleriyle veya onunla ilgilenen kişilerle olan deneyimleri hakkında bilgi toplamak*. Duygu odaklı terapide danışanın hayatını onun bakış açısından görmek gerekir. Bu sayede danışanın mevcut ilişkiler, hayat koşulları, benliği ve bağlanma geçmişi hakkında onun gözünden bilgi toplanır (Greenberg ve Watson, 2006; Greenberg ve Goldman 2009).

**Acıyı Tanımlamak:** Acı veya diğer yoğun duyguların etkileri, terapistlerin hangi yaşantılara odaklanılması gerektiği konusunda onlara ipucu sağlar (Greenberg ve Watson, 2006; Greenberg ve Goldman, 2009). Bu duyguların altında yatan işlevsiz duygu şemalarına ulaşması için de bu duyguların açılımı önemlidir (Greenberg, 2010a). Bu acı verici deneyimlerin altında yatan temel işlevsiz duygusal tepkilerin, fark edilmesine, düzenlenmesine ve dönüştürülmesine ihtiyaç vardır (Greenberg ve Goldman, 2009).

**Danışanın Duygusal Tepkileri İşleme Sürecini Gözlemlemek:** Terapistler danışanların öykülerini dinledikçe, onların duygusal yaşantılarını nasıl işlediklerini de anlamaya başlar. Danışanların duygusal farkındalıkları, kullandıkları kelimeleri, duygusal yaşantı değerlendirmeleri, duygusal yaşantılarına uzaklıkları ve bunların çağrışımları dikkate alınarak onların duygusal yaşantılarına dair güçlü ve zayıf yönleri tespit edilir (Greenberg ve Watson, 2006).

**Danışanın Hem Kendi İçindeki Hem De Başkalarıyla Olan İlişkisindeki Sorunları Tanımlamak:** Danışanların tepki tarzları, kendilerine ve başkalarına karşı olan davranım biçimlerini anlamak vaka formülasyonunun önemli bir parçasıdır. Erken yaşta hissedilen güçsüzlük, kayıp ve reddedilme genellikle üzüntüye ve muhtaçlığa neden olabilir. Bu deneyimler genellikle kişisel yetersizlik, kendini sevmeme, kendine öfke duyma ve özgüven konusunda kırılgnlığa yol açabilir. Danışanların deneyim geçmişleri ve diğerleri olan ilişki tarzları temel sorunların tespiti için içerik yaratır (Greenberg ve Watson, 2006).

**Belirli Görevlerle Çalışmak:** Duygu odaklı terapide bazı özel durumlarda kullanılacak çeşitli müdahale yöntemleri mevcuttur. Bu teknikler çözüme kavuşturulmamış bilişsel veya duygusal sorunların çözülmesi için kullanılır. Terapötik teknikler bölümünde anlatılan boş sandalye, çift sandalye gibi egzersizler bu müdahale

yöntemlerine örnek olarak gösterilebilir. Danışların terapi sürecinde verdikleri işaretlerden yola çıkarak terapistler hangi müdahale tekniğini kullanacağına karar verir ve onu uygularlar (Greenberg ve Watson, 2006).

**Ana Göre Değişen Sürece Dikkat Etmek:** Duygu odaklı terapide danışanlar değişen çevre şartlarına karşı değişen bireyler olarak görülürler (Greenberg ve Goldman, 2009). Bu nedenle, danışanın sağlamış olduğu sözel ve sözel olmayan ipuçlarına göre terapist danışma sürecinin akışında düzenlemeler yapabilir (Greenberg ve Watson, 2006). Danışanın yaşadığı bir sorunla ilgili önceden bir plan belirmenin aksine, duygu odaklı terapide danışmanlar danışanların bakış açılarında ne gibi önemli değişiklikler olduğunu görmeyi bekler ve buna göre uyum sağlar. Bu nedenle duygu odaklı terapide, seanstan seansa değişiklik göstermesi muhtemel olan bir vaka formülasyonu bulunmaktadır (Greenberg ve Goldman, 2009).

### Değerlendirme

Duygular günlük yaşantılarda, sosyal ilişkilerde, travmatik olaylarda tüm bireyleri etkisi altına almakta ve derinden etkilemektedirler. Yaşanan her durumda hissedilen yoğun duygular dikkate alınmadığında özellikle işlevsiz duygular oldukça yıkıcı hale gelebilirler. Ne yazık ki ülkemizde genel uygulama duyguları görmezden gelerek sorunu çözmek üzerine yapılandırılır. Bu ise işlevsiz duyguların devamına ve dolayısıyla psikolojik sürecin tahribatına yol açar. Duygu odaklı terapinin öncülerinden Leslie Greenberg'in de vurguladığı gibi *"bir duygudan ayrılabilme/uzaklaşabilme için önce onu yaşamak gerekir"*. Terapinin ana merkezine duyguları yerleştiren duygu odaklı terapi farklı bakış açısı ve alana kazandırdığı müdahale yöntemleri sayesinde duyguların terapide ayrı bir itici güç olarak kullanılmasına imkan sağlar. Duygu odaklı terapi, danışanların duygularını fark etmelerini, işlevsel olmayanları ayırt etmelerini ve işlevsel olmayan duyguların işlevsel olan duygularla değiştirilmesini sağlayarak danışanların iyi oluşlarını en uygun seviyeye getirmeyi amaç edinir. Bu yaklaşım geleneksel terapi yaklaşımlarından farklı olarak, duyguları düşünceye destekleyici ikincil bir araç ve yahut içsel rahatlamamanın sağlanması için boşalığa uğratılması gereken malzemeler olarak değil terapinin ana malzemeleri olarak görür. Bu açıdan terapiye yeni bir ivme ve soluk getirir. Bu çalışma duygu odaklı terapinin temel prensipleri, terapide kullanılan adımları, uygulanan teknikleri ve kullanılan vaka formülasyonundan bilgiler sunarak bu terapi tekniğinin danışan ve alan uzmanlar için olan önemi vurgulanmaya çalışılmıştır.

#### KAYNAKÇA

- Corey, G. (2005). *Psikolojik danışma, psikoterapi: Kuram ve uygulamaları* (T. Ergene, Çev.). Ankara: Mentis Yayınları.
- Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115(1), 74-101. <http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.115.1.74>
- Greenberg, L. S. (2016). *Emotion-focused therapy: Theories of psychotherapy series*. (Revised Edition) Washington, DC: American Psychological Association
- Greenberg, L. S., & Goldman, R. (2009). Duygu odaklı terapide vaka formülasyonu (G. M. Bağcı, Çev.). İçinde T., D. Eels (Ed.). *Psikoterapi vaka formülasyonu el kitabı* s: 507-550. İstanbul: Litera Yayıncılık.
- Greenberg, L. S. (2002). *Emotion-focused therapy: Coaching clients to work through their feelings*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Greenberg, L. S. (2004a). Emotion-focused therapy. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 11, 3–16. <https://doi.org/10.1002/cpp.388>
- Greenberg, L. S. (2004b). Introduction emotional special issues. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 11, 1-2. <https://doi.org/10.1002/cpp.387>
- Greenberg, L. S. (2006). Emotion-focused therapy: A Synopsis. *Journal of Contemporary Psychotherapy*, 36, 87-93. <https://doi.org/10.1007/s10879-006-9011-3>
- Greenberg, L. (2008). Emotion and cognition in psychotherapy: The transforming power of affect. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 49(1), 49-59. <http://dx.doi.org/10.1037/0708-5591.49.1.49>
- Greenberg, L. S. (2010a). Emotion-focused therapy: A clinical synthesis. *The Journal of Lifelong Learning in Psychiatry*, 8(1), 32-42.
- Greenberg, L. S. (2010b). Emotion-focused therapy: An overview. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 4(33), 1-12.
- Greenberg, L. S. (2011). *Emotion-focused therapy*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Greenberg, L. S. (2014). The therapeutic relationship in emotion-focused therapy. *Psychotherapy*, 51(3), 350-357. doi: 10.1037/a0037336.
- Greenberg, L. S., Rice, L., & Elliott, R. (1993). *Facilitating emotional change the moment-by moment process*. New York: Guildford Press.
- Greenberg, L. S. & Paivio, S. (1997). *Working with emotions in psychotherapy*. New York: Guildford Press.
- Greenberg, L. S., & Safran, J. D. (1989). Emotion in psychotherapy. *American Psychologist*, 44(1), 19-29. <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.44.1.19>
- Greenberg, L. S. & Watson, J. (2006). *Emotion-focused therapy for depression*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Goldman, R., & Greenberg, L. (2014). *Case formulation in emotion-focused therapy co creating clinical maps for change*. Washington, D.C. American Psychological Association.
- Harris, J. E., Kelley, L. J., Campbell, E. L., & Hammond, E. S. (2014). Key strategies training for individual psychotherapy: An introduction to multitheoretical practice. *Journal of Psychotherapy Integration*, 24(2), 138-152. <http://dx.doi.org/10.1037/a0037056>
- Jarry, J., & Paivio, S. (2006). Emotion-focused therapy for anger. In E.L. Feindler (Ed.) *Anger-related disorders: A practitioner's guide to comparative treatments* (pp. 223-239). New York: Springer Publishing Company.
- Johnson, S., & Johnson, S. (2004). *The practice of emotionally focused couple therapy: creating connection* (2nd ed.). New York: Brunner-Routledge.
- Paivio, S. (2013). Essential processes in emotion-focused therapy. *Psychotherapy*, 50(3), 341-345. doi: 10.1037/a0032810.
- Pascual-Leone, A., Gilles, P., Singh, T., & Andreescu, C. (2013). Problem anger in psychotherapy: An emotion-focused perspective on hate, rage, and rejecting anger. *Journal of Contemporary Psychotherapy*, 43, 83-92. <http://dx.doi.org/10.1007/s10879-012-9214-8>.
- Timulak, L. (2011). *Developing your counselling and psychotherapy skills and practice*. Los Angeles: SAGE.
- Watson, J., Goldman, R., & Greenberg, L. (2007). *Case studies in emotion-focused treatment of depression: A comparison of good and poor outcome*. Washington, DC: American Psychological Association.

## **Emotion-Focused Therapy: A New Approach in Psychotherapy**

Hilal ÇELİK

*Marmara University, İstanbul/TÜRKİYE*  
[hilalcelik@marmara.edu.tr](mailto:hilalcelik@marmara.edu.tr)

Bilge Nuran AYDOĞDU

*Marmara University, İstanbul/TÜRKİYE*  
[b.nuranaydogdu@gmail.com](mailto:b.nuranaydogdu@gmail.com)

**Citation:** Çelik, H. & Aydoğdu, B.N. (2018). Emotion-Focused Therapy: A New Approach in Psychotherapy. *E-Kafkas Journal of Educational Research, 5(2)*, 50-68.

### **Extended Summary**

Many people who want to benefit from psychotherapy are fighting with intense emotions and the feeling of being trapped. Emotion-focused therapy (EFT) focuses on the messages that those emotions give. In this way, it includes the emotions in the process of therapy by using them as a tool. In this study, the emotion focuses therapy model that is pioneered by Leslie Greenberg and applied in individual psychotherapy, its theoretical framework, basic concepts, and therapeutic techniques that will be applied by the field specialists and individuals who may need psychological counseling and can increase the awareness of those people with the application examples were aimed to be included.

EFT, also known as process-experiential therapy, is a new-humanistic experimental approach that has been reformulated in terms of modern emotion theory and affective neuroscience (Greenberg and Goldman, 2009). EFT suggests that emotional change should be placed at the center of the therapy to ensure a permanent change, and therefore adopts modern emotion theory. It suggests that emotions have an adaptable potential on their own, if actuated, and adopts the idea that emotions help clients to re-organize negative self-experiences and to change problematic emotions and interactions. This view that suggests that the emotions, in essence, are an innate adaptive system that has evolved to help people for survival and development has also found broad empirical support. The main purpose of EFT is to empower the self, to regulate the emotions and create new meanings (Greenberg, 2016).

Although EFT does not deny the importance of meaning and behavioral change, draws itself a new path different than the traditional approaches by emphasizes the importance of emotional awareness, acceptance, understanding, and emotional change for psychotherapeutic change. The departure of traditional approaches from excessive emphasis to cognition and behavior paves the way for more permanent changes in therapy in terms of questioning the expertise role of the advisor and solving the psychological problems using the output of modern emotion theory. In this way, individuals become more psychologically functional. EFT succeeds in eliminating the lack of gestalt, existentialist, and individual-centered therapy in the case formulation thanks to the ideas that it brought to the case formulation (Greenberg, 2011).

EFT has developed a content-oriented and process-oriented approach for case formulation (Greenberg, 2010a; Greenberg, 2011; Greenberg and Watson, 2006). Case formulation process provides a descriptive framework for therapist regarding the development of problems and the factors that maintain those problems (Goldman and Greenberg, 2014). Therapeutic cooperation for formulation must be definitely established. The consultant cannot fully recognize the client throughout the therapy, s/he cannot know exactly what the client feels; for this reason, the formulation is not immediately brought to a final result, but it is modified and structured in the process (Greenberg and Goldman 2009; Greenberg and Watson, 2006). That means, the case formulation is based on context and is shaped in accordance with the client's experiences in the process (Greenberg, 2011; Greenberg and Watson, 2006). The direction of the therapy can be changed according to the information and signs received from the counselor (Greenberg and Watson, 2006). The main purpose of the therapist is to follow the consultation process, to define the main pain and to identify signs of current emotional problems (Greenberg, 2011). For this reason, the emotion-oriented therapist is regarded as a process specialist who notices the changes in client moment by moment (Greenberg and Goldman, 2009).

Emotions penetrate the daily lives, social relationships, traumatic events of all individuals, and profoundly affect them. Especially dysfunctional emotions can become quite destructive if the intense emotions experienced in every situation are not taken into account. Unfortunately, the general practice in our country is based on solving the problem by ignoring the emotions. This causes the dysfunctional emotions to stay and hence leads to the destruction of the psychological process. Emotion-oriented therapy, which places emotions in the main center of the therapy, allows the emotions to be used as a separate driving force in therapy thanks to

different perspectives and intervention methods it contributed to the field. Emotion-focused therapy aims to take clients to the best level, to make them aware of their emotions, differentiate between maladaptive and adaptive emotions and to change maladaptive emotions with adaptive emotions. This approach, unlike traditional therapies, regards emotions not as a secondary means of supporting the thought or as the material to be emptied in order to achieve internal relaxation, but as the main material of therapy. In this respect, it brings a new momentum and life to therapy. This study sought to emphasize the importance of this therapy technique to the client by providing information on the basic principles of emotion-focused therapy, the steps used in therapy, the techniques applied, and the formulated case formulation.

## Üniversite Öğrencilerinin İletişim Kavramına Yönelik Metaforik Algıları<sup>1</sup>

### University Students' Metaphorical Perception about the Concept of Communication

Sevda KOÇ AKRAN

Siirt Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimler Bölümü, Siirt  
e-posta: [sevdakc@gmail.com](mailto:sevdakc@gmail.com)

Merve ACIDEMİR

Siirt Üniversitesi, Sınıf Öğretmenliği Bölümü Öğrencisi

Şevval ULUDAĞ

Siirt Üniversitesi, Sınıf Öğretmenliği Bölümü Öğrencisi

**Atf:** Koç Akran, S., Acıdemir, M., & Uludağ, Ş. (2018). Üniversite Öğrencilerinin İletişim Kavramına Yönelik Metaforik Algıları. *E-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 69-82.

**Gönderi Tarihi:** 06-07-2018

**Kabul Edilme Tarihi:** 30-07-2018

**DOI:** 10.30900/kafkasegt.441228

#### Özet

Bu araştırmanın temel amacı, üniversite öğrencilerinin iletişim kavramına yönelik metaforik algılarını belirlemektir. Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı araştırmanın çalışma grubunu, Siirt Üniversitesinde öğrenim gören İktisadi ve İdari Bilimler, Fen Edebiyat, Eğitim, İlahiyat, Veterinerlik Fakültesi, Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okulu, Sağlık Yüksekokulu, Yabancı Diller Yüksekokulu ve Mühendislik Fakültesi bölümündeki 340 öğrenci oluşturmaktadır. Verilerin analizinde frekans, yüzde, betimsel ve içerik analiz yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, katılımcıların iletişim kavramına yönelik ürettiği oldukları metaforlar sırasıyla en çok "Temel ihtiyaç", "Bilgi kaynağı", "Doğa olayları", "İletişim" "Uzunluk", "Sonsuz olma"; en az ise "Ulaşılmaması gereken yer", "Ahenk içinde olma", "Coğrafya", "Taşıtlar" ve "Kötü"dür.

**Anahtar Kelimeler:** Eğitim, İletişim, İletişim Becerileri

#### Abstract

The main aim of this research is determine university students' metaphorical perception about the concept of communication. The study group of the research in which the qualitative research is used is composed of 340 students attending Siirt University in the department of Economics and Administrative Sciences, Faculty of Arts and Sciences, Faculty of Education, Department of Theology, Veterinary, Medicine, Physical Education and Sports, Siirt School of Health, School of Foreign Languages, Interpreting and Engineering Department. In the analysing of the data, frequency, percentage, descriptive analysis and content analysis method were used. Accordind to results, the participants' metaphors for the concept of communication respectively and the most belong to categories of "Basic need", "Information source", "Nature events", "Communication" "Length", "Being infinite"; at least "Place to be reached", "To be in harmony", "Geography", "Vehicles" and "Bad".

**Keywords:** Education, Communication, Communication Skills.

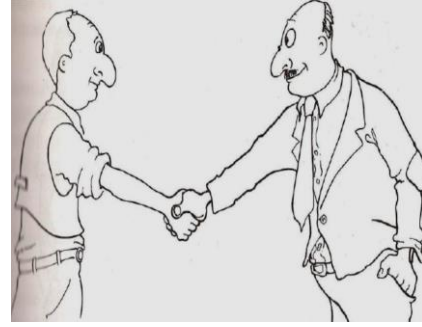
## GİRİŞ

Eğitim, yaşam boyu devam eden, bireyi birçok yönüyle ele alan ve toplumun kalkınmasında önemli rol oynayan uzun bir süreçtir. Eğitim sürecinde bireye yol gösteren ona yardımcı olan ve toplumun önemli bir bireyi olmasını sağlayan kişiler bulunmaktadır. Bunlar aile ve öğretmendir. Aile, çocuğun ilk dünyaya geldiği andan itibaren ona karşı görevleri yerine getirmekle yükümlü olan (Doğan, 2013), bireyin sosyalleşmesi yolunda adımlar atılmasını sağlayan, topluma sağlıklı bireylerin yetiştirilmesinde öncü görevleri olan informal eğitim yuvasıdır. Başka bir deyişle, bireyin beslenmesinden, bir meslek sahibi olmasına, aile kurmasına kadarki süreçte bireyi yalnız bırakmayan bir kurumdur. Bireyin kişiliğinde, ahlaki değerlerin kazandırılmasında rol oynayan toplumun en küçük yapıtaşısıdır (Avşaroğlu, 2011 ve Özkan, 2004). Aile toplumun bu değer ve normlarını birey yoluyla başka toplumlara aktaran/tanıtan köprüdür (Akin ve Aydemir, 2007). Aileye yüklenen bu görevler ve tanımlar tarih boyunca bu şekilde ilerlemiş ve günümüze kadar devam etmiştir. Çünkü birey konuşmayı,

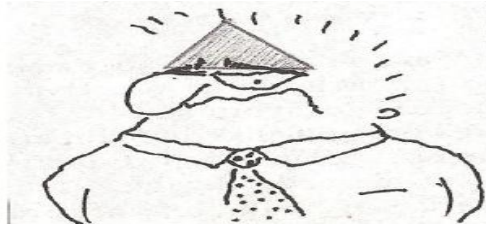
<sup>1</sup> Bu çalışma 26-27 Nisan 2018 tarihinde, Siirt Üniversitesinde düzenlenen I. Sosyal Bilimler Öğrenci Sempozyumunda Sözlü Bildiri Olarak sunulmuştur.



dinlemeyi, değerleri, işbölümü (Baran, 2013) ve toplumda saygın bir birey olmasına sağlayan birçok beceriyi aile ortamında öğrenmektedir. Bireyin bu öğrenme sürecinde öğrendiği en temel becerilerin başında iletişim gelmektedir. İletişim, bireyin duygu ve düşüncelerinin karşısındaki insana aktarılmasıdır (Ergen, 2001). Bireyler arasında kurulan, karşılıklı etkileşimdir. Her bireyin yaşamını devam ettirmesinde yardımcı olan temel bir ihtiyaçtır. Bu sebeple birey, iletişim sürecini iyi bilmeli, ne zaman? nerede? nasıl? davranacağını planlamalı ve davranışlarını ona göre yapılandırmalıdır. İletişim sürecinde bu durum bireyin diğer bireyler üzerindeki etkisini belirlemektedir. Örneğin beden dili iletişimin vazgeçilmez sürecidir. Öğretmenler ve aileler konuşarak bireye birçok bilgi ve beceriyi aktarmaya çalışmaktadır. Fakat bazen birçok kelimenin anlatamadığı ve ya vermek istediği mesajı tek bir beden dili ile bireye aktarabilirsiniz. (Bkz: şekil 1-2-3-4-5).



Şekil 1. Her iki el başın arkasında (Üstünel, 2011). Şekil 2. Kırsal kesimde yaşayan iki kişinin selamlaşması (Üstünel, 2011).



Şekil 3. Resmîyet bakışı (Üstünel, 2011).

Şekil 4. İletişim bakışı (Üstünel, 2011).



Şekil 5. Göz hareketleri ve anlamları (Üstünel, 2011).

İnsanlar beden dili ile iletişime açık katılım gösterirler. Şekil 1’de görüldüğü üzere, iki elini başının arkasına koyan birey, bilginin ve çözümün kendisinde olduğunu, kontrolü sağladığını vurgulamaktadır. Şekil 2’de birey iletişim kurarken, beden dili ile rahatlığın ve karşılıklı samimiyetin olduğunu göstermektedir. Şekil 3’de disiplin, şekil 4’de ise karşısındaki bireyle iletişim kurmak istediği izlenimi verilmektedir. Son olarak şekil 5’de göz hareketleri ve onların ne? anlama geldiği gösterilmektedir. Şekillerde görülen beden dillerinin birçoğunu birey aile ortamında anne, baba ve diğer aile bireylerini model alarak öğrenmektedir. Aile içinde öğrendiği bilgi ve becerilerini birey günlük yaşamda öğretmeniyle, arkadaşlarıyla sürdürmektedir. Burada aile kadar bireye yakın olan, bireyi tanıyan, onun ihtiyaçlarını karşılayan ve formal olarak bireye eğitim veren

öğretmeninde bu sebeple bazı görevleri bulunmaktadır. Çünkü eğitim öğretim ortamı düşünüldüğünde iletişim sürecinin temel öğelerinden birinin öğretmen olduğu görülmektedir. Öğretmenin, insan ilişkilerinde ve iletişimde etkisi göz ardı edilmeyen bir gerçektir. Öğrenme sürecinde iletişimi başlatan kişi diğer bir ifade ile kaynak büyük oranda öğretmendir (Çiftçi ve Taşkaya, 2010; Alper, 2007; Özden, 2003). Öğretmen, topluma ve toplumda yaşayan her bireye ışık tutan, yol gösteren ve rehber olan kişidir. Aynı zamanda bireyin kendisini doğru bir şekilde ifade etmesini sağlayan iletişim kaynağıdır. Bu kaynak, birey için gelecekte olmak ve icra etmek istediği mesleğine olumlu-olumsuz katkılar sağlamaktadır. Yani birey öğretmeninden, ailesinden ve ya yakın çevresindeki birçok bireyden öğrendiği iletişim becerilerini icra edeceği mesleğinde kullanmaktadır. Bu konuda gerek ulusal gerekse uluslararası çalışmalarda (Aksungur, 2018; Ulukan, 2017; Öztemel, 2016; Temiz, 2014; Ün, 2014; Leibowitz, Ramos-Marcuse ve Arsenio, 2002; Balcı ve Yılmaz, 1999; Kloth, Janssen, Kraaimaat ve Brutton 1998) iletişimin bireyin sahip olduğu mesleki becerisine çok önemli katkılar sağladığı vurgulanmaktadır. Çalışmalar çoğunlukta nicel olarak yapılmış ve anket-ölçeklerle iletişim becerileri ortaya konulmaya çalışılmıştır. Buna karşın hizmet öncesinde bireylerin gelecek mesleklerinde sahip olacakları iletişim becerilerine yönelik çok az nitel çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmada farklı bölümdeki lisans öğrencilerinin iletişim kavramına yönelik algıları metaforik olarak ortaya konulmaya çalışılmıştır.

## YÖNTEM

### *Araştırma deseni*

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden “olgu bilim” kullanılmıştır. Olgu Bilim; İnsanların yaşadığı çevrede farkında olup derinlemesine bir anlayışa sahip olunmayan olgulara odaklanmaktadır ( Yıldırım ve Şimşek, 2013). İnsanların yaşadığı çevrede birçok problem, tecrübe ve algılarla karşı karşıya gelmektedir. İnsanların bellekleri yaşadığı çevrede bu uyarıcıların hepsini kaydetmemektedir. Olgu bilim insanların farkındalık düzeyinin belirlenmesinde etkili bir yöntemdir.

### *Çalışma grubu*

Araştırmanın çalışma grubunu, Siirt Üniversitesinde öğrenim gören İktisadi ve İdari Bilimler, Fen Edebiyat, Eğitim, İlahiyat, Veterinerlik Fakültesi, Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okulu, Sağlık Yüksekokulu, Yabancı Diller Yüksekokulu, Mühendislik Fakültesi bölümünde öğrenim gören ve gönüllük esasına göre belirlenen 340 lisans öğrencisi oluşturmaktadır.

Araştırmada, çalışma grubunun “iletişim” kavramına yönelik ürettikleri metaforların *fakülte ve yüksekokula göre dağılımı Tablo 1’de yer almaktadır.*

Tablo 1.

*Üniversite öğrencilerinin iletişim kavramına yönelik ürettiği metaforların fakülte ve yüksekokula göre dağılımı*

<b>Bölümler</b>	<b>Kız</b>	<b>Erkek</b>	<b>Toplam</b>
İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi	5	4	9
Fen Edebiyat Fakültesi	13	10	23
Eğitim Fakültesi	110	75	185
İlahiyat Fakültesi	16	20	36
Veterinerlik	8	5	13
Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okulu	7	2	9
Sağlık Yüksek Okulu	6	4	10
Yabancı Diller Yüksekokulu	18	6	24
Mühendislik Fakültesi	2	9	11
<b>TOPLAM</b>			<b>320</b>

### *Veri toplaması*

Araştırma verileri, açık uçlu soruların yer aldığı formlar aracılığı ile toplanmıştır. Bu kapsamda araştırmaya katılan öğrencilerin “iletişim” kavramına ilişkin algılarını belirlemek amacıyla açık uçlu bir anket formu hazırlanmıştır. Anket formunda “iletişim..... gibidir; çünkü.....” cümlesini tamamlamaları istenmiştir. Çalışma grubundaki öğrencilere araştırmacılar tarafından yalnızca bir metafor üzerine yoğunlaşmaları ve bu metaforun gerekçeleriyle yazmaları konusunda bilgilendirici açıklamalar yapılmıştır. Araştırmacılar çalışmanın sağlıklı yürüyebilmesi için çalışma grubuna birkaç örnek vermiştir. Çalışma grubunun düşüncelerini aktarması için otuz dakikalık bir süre tanınmıştır. Katılımcılar bu sürenin tamamını kullanmayarak

ilk on dakika içerisinde formu teslim etmişlerdir. İktisadi ve İdari Bilimler, Fen Edebiyat, Eğitim, İlahiyat, Veterinerlik Fakültesi, Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okulu, Sağlık Yüksekokulu, Yabancı Diller Yüksekokulu ve Mühendislik Fakültesi bölümünde öğrenim gören 340 lisans öğrencisinin doldurduğu formlar, birer belge ve doküman olarak bu çalışmanın temel veri kaynağını oluşturmaktadır.

#### **Verilerin analizi**

Çalışma sonunda elde edilen veriler üzerinden betimsel ve içerik analizi yapılmıştır. Betimsel analizde, veri toplama araçlarından elde edilen veriler önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2003). Yorumlar yapılırken, bu verilerden alıntılar yapılmaktadır. Bu araştırmada da betimsel analiz çerçevesinde verilerin ilk önce ana çerçevesi belirlenmiştir. Burada amaç verilerin hangi? Temalar altında toplanacağına karar vermektir. Verilerin hangi temalar altında düzenleneceği ve sunulacağı belirlendikten sonra, araştırmacılar tarafından daha önce oluşturulan çerçeveye dayalı olarak veriler okunmuş ve düzenlenmiştir. Sonra araştırmacılar, düzenledikleri verileri tanımlamışlardır. Bunun için de doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Doğrudan alıntılar yapılırken öğrencilerin isimleri yerine okudukları bölümlere ilişkin kodlamalar kullanılmıştır (örnek: sağlık yüksekokulu için S<sub>ağlık4</sub>, S<sub>ağlık..</sub>; Mühendislik için M<sub>ühendislik11</sub>, M<sub>ühendislik...gibi</sub>).

İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilen kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Bu amaçla toplanan verilerin önce kavramsallaştırılması daha sonrada ortaya çıkan kavramlara göre mantıklı bir biçimde organize edilmesi ve buna göre veriyi açıklayan temaları saptanması gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013 ).

Araştırmada ulaşılan yirmi kavramsal kategori altında verilen metaforların, söz konusu bir kavramsal kategoriyi temsil edip etmediğini belirlemek amacıyla uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzmanlara iki liste verilmiş ve birinci listede 133 metaforun alfabetik listeye göre dizilmiş hali, ikinci listede ise yirmi farklı kavramsal kategorinin adlarını ve özellikleri yer almaktadır. Uzmandan bu iki listeyi de kullanarak birinci listedeki örnek metafor listesini, ikinci listedeki yirmi kavramsal kategoriyle eşleştirmişlerdir. Daha sonra, uzmanın yaptığı eşleştirmeler araştırmacıların kendi kategorileriyle karşılaştırılmıştır. Karşılaştırmalarda görüş birliği ve görüş ayrılığı sayıları tespit edilerek araştırmacının güvenilirliği, Miles ve Huberman'ın (1994: 64) formülü "Güvenilirlik= (Görüş Birliği):(Görüş Birliği+Görüş Ayrılığı)x 100" kullanılarak hesaplanmıştır. Nitel çalışmalarda, uzman ve araştırmacı değerlendirmeleri arasındaki uyumun 0.93 ve üzeri olduğu durumlarda istenilen düzeyde bir güvenilirlik sağlanmış olmaktadır (Saban, 2009).

## **BULGULAR**

Bu bölümde elde edilen veriler tablolar halinde verilmiştir.

### **İletişim kavramına yönelik metaforlar**

Araştırmada, 320 metafordan; 42 kişi (Su, Rüzgar, sevgi, damar, tablo, aşk,) 42 kişi (insan, telefon, yağmur, anlaşma, araç, mutluluk, sevgi, düşünce), 36 kişi ( göz, çiçek, yol, kuş, anne, dağ, araba, ağaç, yaşam, ayna, alışveriş, doğa), 26 kişi (sosyal medya, yağmur, güven, arkadaş, çocuk, dalga, felsefe, müzik, sevgili, ışık, kalem, bebek, empati), 36 kişi (birey puzzle, bağ, güneş, aile, okyanus, sınav, ulaşım ağ, muhabbet, oyun, kadın, ihtiyaç, gökyüzü, dil, elektrik tel, tebessüm, televizyon, nehir), 9 kişi (ilk konuşma, ömür, sorumluluk, facebook, duygu, anlama) metaforunu üretmiştir. Üretilen metaforlar ve bu metaforların frekansları Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2.

*Öğrencilerinin iletişim kavramına yönelik ürettikleri metaforların frekans tablosu*

Metafor Kodu	Metafor Adı	f	Metafor Kodu	Metafor Adı	f
1.	Su	9	9.	Kuş	3
2.	Rüzgar	8	10.	Anne	3
3.	Sevgi	7	11.	Dağ	3
4.	Kablo	6	12.	Araba	3
5.	Damar	6	13.	Ağaç	3
6.	Aşk	6	14.	Yaşam	3
7.	Oksijen	5	15.	Ayna	3
8.	Hava / Kar	5	16.	Alışveriş	3

Tablo 2. (Devamı)

Metafor Kodu	Metafor Adı	f	Metafor Kodu	Metafor Adı	f
17.	İnsan	4	70.	Doğa	3
18.	Telefon	4	71.	Bebek	2
19.	Yağmur	4	72.	Kalem	2
20.	Araç	4	73.	Işık	2
21.	Mutluluk	4	74.	Sevgili	2
22.	Sevgi	4	75.	Müzik	2
23.	Düşünce	4	76.	Dalga	2
24.	Telefon	4	77.	Anlaşma	2
25.	Göz	3	78.	Çocuk	2
26.	Yol	3	79.	Arkadaş	2
27.	Güven	2	80.	Buluşma	2
28.	Sosyal Medya	2	81.	Mavi	2
29.	Empati	2	82.	Allah	2
30.	Televizyon	2	83.	Duman	2
31.	Tebessüm	2	84.	Yankı	2
33.	Elektrik Teli	2	85.	İp	2
34.	Dil	2	86.	Kumanda	2
35.	Gökyüzü	2	87.	Zincir halkası	2
36.	İhtiyaç	2	88.	Ölçü	2
37.	Kadın	2	89.	Kapı kolu	2
38.	Oyun	2	90.	Yemek	2
39.	Muhabbet	2	91.	Huzur	2
40.	Ulaşım Ağı	2	92.	Motor yağı	2
41.	Sınav	2	93.	Sanat	2
42.	Okyanus	2	94.	Işık	2
43.	Aile	2	95.	Hastalık	2
44.	Güneş	2	96.	Akıl	2
45.	Puzzle	2	97.	Kahvaltı	2
46.	Birey	2	98.	Işınlanma	2
47.	Ömür	2	99.	Karınca	2
48.	İlk konuşma	2	100.	Ahtapot	2
49.	Sorumluluk	2	101.	Twiter	2
50.	Bahar	2	102.	Toplum	2
51.	Fotosentez	2	103.	Duvar	2
52.	Sembol	2	104.	Facebook	1
52.	Fakülte	2	105.	Duygu	1
54.	Pasta	2	106.	Anlama	1
55.	Sağlık	2	107.	Güvercin	1
56.	Pencere	2	108.	Ekmek	1
57.	Etki	2	109.	Şeytan	1
58.	Eğitim	2	110.	Elektrik	1
59.	Nehir	2	111.	Sigara	1
60.	Bulut	2	112.	Dolaşım sistemi	1
61.	Kule	2	113.	Çikolata	1
62.	Makyaj Bazı	2	114.	Tatlı	1
63.	Demlik	2	115.	Bilgisayar	1
64.	Gülen yüz	2	116.	Nikotin	1
65.	Bağ	2	117.	Serotonin	1
66.	Evlad	2	118.	Gece gündüz	1
67.	Teslis inancı	2	119.	Anahtar	1
68.	Üslup	2	120.	Çeyiz	1
69.	Çizgi film	2	121.	Evren	1

Tablo 2. (Devamı)

Metafor Kodu	Metafor Adı	f	Metafor Kodu	Metafor Adı	f
122.	Limit	1	137.	Fotoğraf	1
123.	Matematik	1	138.	Uyku	1
124.	Köprü	1	139.	Satranç	1
125.	İlişkinin temeli	1	140.	Gıybet	1
126.	Ev	1	141.	Çay	1
127.	Süreklilik	1	142.	Örümcek ağı	1
128.	Uçak hızı	1	143.	Dost	1
129.	Jest-mimik	1	144.	Dua	1
130.	Soba	1	145.	Pilsiz oyuncak	1
131.	Petek	1	146.	Ses telleri	1
132.	İnternet	1	147.	Tren	1
133.	Tanrı	1	148.	Silah	1
134.	Uzay	1	149.	Durak	1
135.	Özlem	1	151.	Google	1
136.	Davul	1	152.	Bayram	1
TOPLAM:320					

### *İletişim kavramına yönelik üretilen metaforların kategorileri*

Çalışma grubundaki öğrencilerin iletişim kavramına yönelik 320 metafor örneği 20 kategori adı altında sınıflandırılmış ve bunlar Tablo 3’de gösterilmiştir.

Tablo 3.

*Üniversite öğrencilerinin iletişim kavramına yönelik ürettikleri metaforların kategorileri*

Kategori	Metafor	f	Metafor Adedi
1. Temel ihtiyaçlar	Ekmek, su (9), nefes, oksijen (5), uyku (2), tatlı	19	6
2. Doğa olayları	Rüzgar (8), güneş (2), hava (2) dalga (2)	14	4
3. Hayvanlar	Kuş (2), ahtapot, Kelebek (2), güvercin	6	4
4. Bitkiler	Çiçek (3), ağaç (3)	6	2
5. İletişim	Jest-mimik, ses tonu (2), göz teması, işaret dili, sohbet-muhabet, düşünce, anlaşma(4)	11	7
6. Parlaklık	Petek, soba, ışık, elektrik, ateş	5	5
7. Bilgi kaynağı	Kitap, bilgisayar, telefon (4), Pandora kutusu, Google, internet, okul, ev, sosyal medya (2)	14	10
8. Vücudumuz sistemleri	Damarlar (6), dolaşım sistemi	7	2
9. Derinlik	Çukur, deniz, okyanus (2), felsefe	5	4
10. Karşılıklı	Alışveriş (3), ayna (2)	5	2
11. Coğrafya	Gece, gündüz, evren	2	2
12. Duyuşsal boyut	Mutluluk (3), aile(2),Arkadaş (2)	7	3
13. Uzunluk	Kablo (6), telefon şarjı, köprü, yol (2)	10	4
14. Kötü	Şeytan, sigara, silah	3	3
15. Süreklilik sağlaması	Üreme, limit	2	2
16. Bütünleyici	Puzzle/ yapboz (3), edat/bağlaç	4	2
17. Ahenk içinde olması	Müzik	1	1
18. Sonsuz olması	Aşk (6), uzay, ruh	8	3
19. Ulaşılmaması gereken yer	Kilit	1	1
20. Taşıtlar	Araba (2), tren	3	2
TOPLAM:133			TOPLAM:69

Tablo 3’de görüldüğü üzere iletişim kavramına yönelik 20 temel kategori bulunmaktadır. Bu kategoriler aşağıda başlıklar halinde ele alınmış ve kategorilere ilişkin öğrenci görüşlerinde doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

### **Kategori 1: Temel İhtiyaçlar**

Bu kategoriye oluşturan 6 metaforu, 19 öğrenci üretmiştir. Bunlar; “ekmek “,”su “,”nefes“, “ oksijen “,”uyku “ve “ tatlı “dır. Bu kategoriye oluşturan katılımcıların ifadeleri şu şekildedir.

- “İletişim **ekmeğe** benzer; Çünkü iletişim gibi olmazsa olmaz .” (S<sub>ağlık1</sub>)  
“İletişim **suya** benzer; Çünkü girdiği bardağın şeklini alır, iletişimde kişide şekil alır.”(Y<sub>Dil3</sub>)  
“İletişim **suya** benzer; Çünkü insan susuzda iletişimsizde yaşayamaz.” (M<sub>ühendislik3</sub>)  
“İletişim **suya** benzer; Çünkü düşüncelerde su gibi akar bazen durgun bazen şiddetlidir.”(F<sub>Edebiyat5</sub>)  
“İletişim **suya** benzer; Çünkü iletişimde su gibi yaşama sebebidir.” (Y<sub>Dil8</sub>)  
“İletişim **suya** benzer; Çünkü su ve iletişim insanların vazgeçilmezidir.” (E<sub>ğitim55</sub>)  
“İletişim **suya** benzer; Çünkü su ve iletişim hayatın olmazsa olmazıdır.”(E<sub>ğitim5</sub>)  
“İletişim **suya** benzer; Çünkü ne susuz ne de iletişimsiz yaşayabilir.” (F<sub>Edebiyat15</sub>)  
“İletişim **suya** benzer; Çünkü su aktıkça yolunu bulur, iletişimde yapılırsa huzur verir.” (E<sub>ğitim87</sub>)  
“İletişim **suya** benzer; Çünkü susuz hayat uzun sürmez iletişimsiz de öyle.” (İ<sub>Idari 1</sub>)  
“İletişim **oksijene** benzer; Çünkü oksijen olmadan ve iletişim olmadan insan bir hiç.” (E<sub>ğitim115</sub>)  
“İletişim **oksijene** benzer; Çünkü oksijen gibi iletişimde şarttır.” (S<sub>ağlık4</sub>)  
“İletişim **oksijene** benzer; Çünkü oksijen olmadan insan nefes alamaz iletişimsiz de insanlar yaşayamaz.” (E<sub>ğitim118</sub>)  
“İletişim **oksijene** benzer; Çünkü iletişimde insan hayatı için şarttır.” (E<sub>ğitim123</sub>)  
“İletişim **oksijene** benzer; Çünkü hem iletişim hem oksijen olmazsa olmazdır.” (İ<sub>Ilahiyat21</sub>)  
“İletişim **uykuya** benzer; Çünkü sadece uyuyunca hayata anlam verebiliyorum.” (E<sub>ğitim135</sub>)  
“İletişim **uykuya** benzer; Çünkü huzur veriyor.” (V<sub>ternerlik1</sub>)  
“İletişim **tatlıya** benzer; Çünkü onun gibi bağımlılık yapıyor.” (E<sub>ğitim145</sub>)  
“İletişim **nefese** benzer; Çünkü nefes gibi onu alıp yeri geldiğinde bırakmalıyız.” (B<sub>den5</sub>)

### **Kategori 2 : Doğa Olayları**

Bu kategoriye oluşturan 4 metaforu 14 öğrenci üretmiştir. Bunlar; “rüzgar”, “güneş”, “hava” ve “dalga”dır. Bu kategoriye oluşturan katılımcı ifadeleri şu şekildedir.

- “ İletişim **rüzgara** benzer; Çünkü elle tutulmaz ama hissedersin.” (S<sub>ağlık8</sub>)  
“İletişim **rüzgara** benzer; Çünkü her yerde varlığını hissettirir.” (V<sub>ternerlik10</sub>)  
“İletişim **rüzgara** benzer; Çünkü her yere ulaşır. “(Y<sub>Dil20</sub>)  
“İletişim **rüzgara** benzer; Çünkü her zaman hissederiz. “(E<sub>ğitim19</sub>)  
“İletişim **rüzgara** benzer; Çünkü her yere esip ulaşır. “(İ<sub>Ilahiyat25</sub>)  
“İletişim **rüzgara** benzer; Çünkü her yere eser. “ (F<sub>Edebiyat21</sub>)  
“İletişim **rüzgara** benzer; Çünkü görmesek bile var olduğunu biliriz. “(B<sub>den9</sub>)  
“İletişim **rüzgara** benzer; Çünkü her yere bizimle gelir. “(M<sub>ühendislik11</sub>)  
“İletişim **güneşe** benzer; Çünkü fazlası yakar az oldu mu soğutur. (Böt1)  
“İletişim **güneşe** benzer; Çünkü hayatımıza sıcaklık aydınlık kazandırır. “(S<sub>ağlık5</sub>)  
“İletişim **havaya** benzer; Çünkü havada iletişim gibi her yerde var.” (İ<sub>Idari6</sub>)  
“İletişim **havaya** benzer; Çünkü iletişimde hava gibi görülmez ama vardır. “(E<sub>ğitim116</sub>)  
“İletişim **dalgaya** benzer; Çünkü onun gibi bazen durgun bazen serttir. “(F<sub>Edebiyat23</sub>)  
“İletişim **dalgaya** benzer; Çünkü dalgada etkileyicidir. “(E<sub>ğitim184</sub>)

### **Kategori 3: Hayvanlar**

Bu kategoriye oluşturan 4 metaforu 6 öğrenci üretmiştir. Bunlar; “kuş“, “kelebek“, “ahtapot” ve “güvercin”dir. Bu kategoriye oluşturan katılımcı ifadeleri şu şekildedir.

- “İletişim **kuşa** benzer; Çünkü kuşta sürekli öter bir şeyler anlatır. “(E<sub>ğitim10</sub>)  
“İletişim **kuşa** benzer; Çünkü iletişimde kuş gibi her yere ulaşır. “(V<sub>ternerlik6</sub>)  
“İletişim **ahtapota** benzer; Çünkü iletişim gibi bir sürü kolu vardır. “(V<sub>ternerlik8</sub>)  
“İletişim **güvercine** benzer; Çünkü istediği yere uçar ve ulaşır. “(E<sub>ğitim88</sub>)

- “İletişim **kelebeğe** benzer; Çünkü onun gibi narin ve güzeldir.” (S<sub>ağlık3</sub>)  
“İletişim **kelebeğe** benzer; Çünkü iletişim gibi kanatları var.” (F<sub>Edebiyat11</sub>)

#### **Kategori 4:** Bitkiler

Bu kategoriye oluşturan 2 metaforu 6 öğrenci üretmiştir. Bunlar; “ağaç” ve ”çiçek”dir. Bu kategoriye oluşturan katılımcı ifadeleri aşağıda verilmiştir.

- “İletişim **ağaca** benzer; Çünkü iletişiminde ağaç gibi birden fazla kolu vardır.” (Y<sub>Dil18</sub>)  
“İletişim **ağaca** benzer; Çünkü ağaca su verirse meyve verir, insanla iletişime geçerse dönüt alırız.” (V<sub>ternerlik12</sub>)  
“İletişim **ağaca** benzer; Çünkü her kolunda iletişim gibi kaynak bulundurur.” (İ<sub>lahiyat7</sub>)  
“İletişim **çiçeğe** benzer; Çünkü insana huzur verir.” (B<sub>den3</sub>)  
“İletişim **çiçeğe** benzer; Çünkü yavaş yavaş açılır ve keşfedersin.” (S<sub>ağlık1</sub>)  
“İletişim **çiçeğe** benzer; Çünkü topladıkça mutlu olursun iletişime geçince de mutlu olursun.” (E<sub>gitim178</sub>)

#### **Kategori 5:** İletişim

Bu kategoriye oluşturan 7 metaforu 9 öğrenci üretmiştir. Bunlar; “Jest-mimik”, “sohbet -muhabbet”, “ses tonu”, “göz teması”, “işaret dili”, “düşünce” ve ”anlaşma”dır. Bu kategoriye oluşturan katılımcı ifadeleri aşağıda verilmiştir.

- “İletişim jest mimiklere benzer; Çünkü dilden sonra kendimizi en iyi ifade ettiğimiz şekildedir.” (E<sub>gitim14</sub>)  
“İletişim **ses tonuna** benzer; Çünkü insani iletişimde ilk etkileyendir.” (S<sub>ağlık6</sub>)  
“İletişim **göz temasına** benzer; Çünkü iletişimde en etkilenilen.” (M<sub>ühendislik7</sub>)  
“İletişim **işaret diline** benzer; Çünkü sözle olmasa da iletişimi sağlama şeklidir.” (Y<sub>Dil20</sub>)  
“İletişim **ses tonuna** benzer; Çünkü ruh halini ifade eder.” (F<sub>Edebiyat21</sub>)  
“İletişim **anlaşmaya** benzer; Çünkü karşılıklı bir alışveriştir.” (B<sub>den9</sub>)  
“İletişim **anlaşmaya** benzer; Çünkü anlaşmış kişiyi iletişim kurarsın.” (E<sub>gitim15</sub>)  
“İletişim **düşünceye** benzer; Çünkü kendi düşüncelerini karşındakine ne anlatıp, karşındakinin de sana anlatmasıdır.” (İ<sub>Idari7</sub>)  
“İletişim **sohbet-muhabbete** benzer; Çünkü karşılıklı yapılan bir etkileşim vardır.” (V<sub>ternerlik13</sub>)

#### **Kategori 6:** Parlaklık

Bu kategoriye oluşturan 5 metaforu 5 öğrenci üretmiştir. Bunlar; “Petek”, ”Soba”, “Işık”, “Elektrik” ve “Ateş”dir. Bu kategoriye oluşturan ifadeler şu şekildedir.

- “İletişim **peteğe** benzer; çünkü etrafa sıcaklık verir.” (E<sub>gitim12</sub>)  
“İletişim **sobaya** benzer; Çünkü etrafına ısı verir.” (M<sub>ühendislik4</sub>)  
“İletişim **ışığa** benzer; Çünkü aydınlatır her yeri.” (B<sub>den6</sub>)  
“İletişim **elektriğe** benzer; Çünkü herkesi kendine çeker.” (İ<sub>lahiyat2</sub>)  
“İletişim **ateşe** benzer çok yakın olursa yanarsın çok uzak olursa üşürsün.” (V<sub>ternerlik8</sub>)

#### **Kategori 7:** Bilgi Kaynağı

Bu kategoriye oluşturan 10 metaforu 14 öğrenci üretmiştir. Bunlar; “Kitap”, “Bilgisayar”, “Telefon”, “Pandora kutusu”, “Google”, “İnternet”, “Ev”, “Okul”, “Facebook” ve ”Sosyal medya”dır. Bu kategoriye oluşturan ifadeler şu şekildedir.

- “İletişim **kitaba** benzer; Çünkü her kitapta insana kazandırılacak bilgiler vardır.” (E<sub>gitim37</sub>)  
“İletişim **bilgisayara** benzer; Çünkü içinde bir sürü bilgi var.” (E<sub>gitim41</sub>)  
“İletişim **telefona** benzer; Çünkü her yere ulaşır.” (İ<sub>lahiyat23</sub>)  
“İletişim **telefona** benzer; Çünkü içinde her bilgi vardır.” (İ<sub>lahiyat30</sub>)  
“İletişim **telefona** benzer; Çünkü çoğu iletişimin en önemli kaynağı telefondur.” (M<sub>ühendislik5</sub>)  
“İletişim **telefona** benzer; Çünkü içindeki bilgilere bazen ulaşması kolay bazen de zordur.” (M<sub>ühendislik7</sub>)  
“İletişim **Pandora kutusuna** benzer; Çünkü içinden ne çıkacağı belli değildir.”  
“İletişim **Google** benzer; Çünkü içinde her türlü bilgi var derine indikçe bilgilere ulaşırsın.” (M<sub>ühendislik8</sub>)  
“İletişim **internete** benzer; Çünkü kısa bir süreliğine girmek istersen saatlerce içinden çıkamazsın.” (B<sub>den8</sub>)  
“İletişim **eve** benzer; çünkü ilk iletişim ailede başlar.” (İ<sub>Idari5</sub>)  
“İletişim **okula** benzer; Çünkü iletişimin etkili olmasını sağlayan en önemli yer okuldur.” (V<sub>ternerlik9</sub>)  
“İletişim **Facebook** a benzer; Çünkü Facebook olmazsa iletişimin bir parçası eksilir.” (Y<sub>Dil12</sub>)  
“İletişim **sosyal medyaya** benzer; Çünkü genel olarak iletişim sosyal medya ile sağlanıyor.” (S<sub>ağlık10</sub>)  
“İletişim **sosyal medyaya** benzer; Çünkü iletişimin yapı taşıdır.” (F<sub>Edebiyat19</sub>)

### **Kategori 8: Vücudumuzun Sistemleri**

Bu kategoriye oluşturan 2 metaforu 7 öğrenci üretmiştir. Bunlar; “Damarlar” ve “Dolaşım sistemi”dir. Bu kategoriye oluşturan ifadeler şu şekildedir.

- “İletişim **damara** benzer; Çünkü bütün damarlar iletişim gibi birbiri ile bağlantılıdır.” (S<sub>ağlık7</sub>)  
“İletişim **damara** benzer; Çünkü vücudumuzdan bir parçadır ve her zaman bizimledir.” (V<sub>temerlik8</sub>)  
“İletişim **damara** benzer; Çünkü iletişim gibi her yerimizi sarmış vaziyette.” (S<sub>ağlık4</sub>)  
“İletişim **damara** benzer; Çünkü damarlarda iletişim gibi her yere uzanır.” (B<sub>den7</sub>)  
“İletişim **damara** benzer; Çünkü damarlar gibi bir yere ulaşmada aracıdır.” (E<sub>gıtım174</sub>)  
“İletişim **damara** benzer; Çünkü iletişim gibi damarlarda birbirine bağlı şekildedir.” (F<sub>Edebiyat2</sub>)  
“İletişim **dolaşım sistemine** benzer; Çünkü her an her yerde bizimledir iletişimimizi sağlar.” (M<sub>ühendislik6</sub>)

### **Kategori 9: Derinlik**

Bu kategoriye oluşturan 4 metaforu 5 öğrenci üretmiştir. Bunlar; “Çukur”, “Deniz”, “Okyanus” ve “Felsefe”dir. Bu kategoriye oluşturan ifadeler şu şekildedir.

- “İletişim **çukura** benzer; Çünkü çukur gibi bir derinliği vardır.” (M<sub>ühendislik2</sub>)  
“İletişim **denize** benzer; Çünkü deniz kadar içinde bilgi vardır.” (F<sub>Edebiyat19</sub>)  
“İletişim **okyanusa** benzer; Çünkü okyanus kadar derindir.” (E<sub>gıtı181</sub>)  
“İletişim **okyanusa** benzer; Çünkü derine indikçe bir şeyler keşfedersin.” (E<sub>gıtım183</sub>)  
“İletişim **felsefeye** benzer; Çünkü içeriği derin ve herkes ulaşamaz.” (F<sub>Edebiyat20</sub>)

### **Kategori 10: Karşılıklı**

Bu kategoriye oluşturan 2 metaforu 5 öğrenci üretmiştir. Bunlar; “Alışveriş” ve “Ayna”dır. Bu kategoriye oluşturan ifadeler şu şekildedir.

- “İletişim **alışverişe** benzer; Çünkü iletişim iki kişi ile karşılıklı olur.” (S<sub>ağlık8</sub>)  
“İletişim **alışverişe** benzer; Çünkü çoğu kişiye haz verir.” (E<sub>gıtım116</sub>)  
“İletişim **alışverişe** benzer; Çünkü karşılıklı bilgi, düşünce olur.” (Y<sub>Dil20</sub>)  
“İletişim **aynaya** benzer; Çünkü karşıdaki ile ne şekilde iletişime geçersen o şekilde sana yansır.”  
“İletişim **aynaya** benzer; Çünkü her insanın iletişimi kendisini yansıtır.” (İ<sub>lahiyat25</sub>)

### **Kategori 11: Coğrafya**

Bu kategoriye oluşturan 2 metaforu 2 öğrenci üretmiştir. Bunlar; “Gece-gündüz” ve “Evren”dir. Bu kategoriye oluşturan ifadeler şu şekildedir.

- “İletişim **gece-gündüze** benzer; Çünkü gece gündüzü tamamlar dilde iletişimi tamamlar.” (E<sub>gıtım165</sub>)  
“İletişim **evrene** benzer; Çünkü hem iletişimin hem de evrenin belli bir düzeni vardır.” (F<sub>Edebiyat9</sub>)

### **Kategori 12: Duyuşsal Boyut**

Bu kategoriye oluşturan 3 metaforu 7 öğrenci üretmiştir. Bunlar; “Mutluluk”, “Aile” ve “Arkadaş”dır. Bu kategoriye oluşturan ifadeler şu şekildedir.

- “İletişim **mutluluğa** benzer; Çünkü mutlu olunca nasıl huzurlu oluyorsan iletişim kurunca da öyle huzurlu olursun.” (F<sub>Edebiyat11</sub>)  
“İletişim **mutluluğa** benzer; Çünkü iletişim karşılıklı olunca mutlu olunur.” (E<sub>gıtım3</sub>)  
“İletişim **mutluluğa** benzer; Çünkü doğru iletişim kurunca mutlu olabiliriz.” (S<sub>ağlık1</sub>)  
“İletişim **aileye** benzer; Çünkü ailede iletişim gibi yokluğu hissedilir.” (İ<sub>lahiyat2</sub>)  
“İletişim **aileye** benzer; Çünkü bazen yanında olmasa bile varlığını bilmen yetiyor.” (B<sub>den7</sub>)  
“İletişim **arkadaşa** benzer; Çünkü bazen gerekli bazen gereksiz.” (V<sub>temerlik11</sub>)  
“İletişim **arkadaşa** benzer; Çünkü var olunca bırakırsın olmayınca sıkılırsın.” (E<sub>gıtım18</sub>)

### **Kategori 13: Uzunluk**

Bu kategoriye oluşturan 4 metaforu 10 öğrenci üretmiştir. Bunlar; “Kablo”, “Telefon şarjı”, “Köprü” ve “Yol”dur. Bu kategoriye oluşturan ifadeler şu şekildedir.

- “İletişim **kabloya** benzer; Çünkü oda iletişim gibi etkileşimi sağlar.” (V<sub>temerlik5</sub>)  
“İletişim **kabloya** benzer; Çünkü aradaki bağlantıyı sağlar.” (F<sub>Edebiyat8</sub>)  
“İletişim **kabloya** benzer; Çünkü kablo gibi her yere uzanır.” (İ<sub>ldari9</sub>)  
“İletişim **kabloya** benzer; Çünkü iki uçlu ve aracı olduğu için.” (S<sub>ağlık5</sub>)  
“İletişim **kabloya** benzer; Çünkü sürekli etkileşim sağlar.” (Y<sub>Dil10</sub>)  
“İletişim **kabloya** benzer; Çünkü iletişim gibi kabloda iletişim aracına enerji verir.” (M<sub>ühendislik3</sub>)



- “İletişim **telefon şarjına** benzer; Çünkü telefona enerji verir.” (M<sub>ühendislik8</sub>)  
“İletişim **köprüye** benzer; Çünkü birbirleri arasındaki bağlantıyı kurar.” (E<sub>ğitim11</sub>)  
“İletişim **yola** benzer; Çünkü yol çalışması varsa yolculuk iyi geçer.” (E<sub>ğitim150</sub>)  
“İletişim **yola** benzer; Çünkü yol hiç bitmez.” (E<sub>ğitim176</sub>)

#### **Kategori 14: Kötü**

Bu kategoriye oluşturan 3 metaforu 3 öğrenci üretmiştir. Bunlar; “Şeytan”, “Sigara” ve “Silah”dır. Bu kategoriye oluşturan ifadeler şu şekildedir.

- “İletişim **sigaraya** benzer; Çünkü bağımlılık yapıyor.” (S<sub>ağlık3</sub>)  
“İletişim **şeytana** benzer; Çünkü insanın aklını çeliyor ve iletişim araçlarından vazgeçmez hale geliyorsunuz.” (B<sub>den7</sub>)  
“İletişim **silaha** benzer; Çünkü bazen senin hayatını kaybetmene sebep olabiliyor.” (E<sub>ğitim14</sub>).

#### **Kategori 15: Süreklilik Sağlaması**

Bu kategoriye oluşturan 2 metaforu 2 öğrenci üretmiştir. Bunlar; “üreme” , “limit”dir. Bu kategoriye oluşturan ifadeler şu şekildedir.

- “İletişim **üremeye** benzer; Çünkü sürekli artar çoğalır.” (S<sub>ağlık8</sub>)  
“İletişim **limite** benzer; Çünkü limit gibi süreklilik sağlar.” (V<sub>ternerlik5</sub>)

#### **Kategori 16: Bütünleyici**

Bu kategoriye oluşturan 2 metaforu 4 öğrenci üretmiştir. Bunlar; “Yapboz – puzzle” ve “Edat – Bağlaç”dır. Bu kategoriye oluşturan ifadeler şu şekildedir.

- “İletişim **yapboza** benzer; Çünkü bir araya gelmedikçe bir anlam ifade etmez.” (F<sub>Edebiyat5</sub>)  
“İletişim **yapboza** benzer; Çünkü bir parçası eksik olduğunda iletişim de eksik kalır.” (İ<sub>daris</sub>)  
“İletişim **yapboza** benzer; Çünkü bir bütün oluşturmak için parçalara ihtiyaç vardır.” (M<sub>ühendislik9</sub>)  
“İletişim **edat-bağlaca** benzer; Çünkü cümleye girmedikçe anlam kazanmaz.” (E<sub>ğitim18</sub>)

#### **Kategori 17: Ahenk İçinde Olması**

Bu kategoriye oluşturan 1 metaforu 1 öğrenci üretmiştir. Bunlar; “ müzik”dir. Bu kategoriye oluşturan ifade şu şekildedir.

- “İletişim **müziğe** benzer; Çünkü müzik gibi iletişim de söylemek istediklerine, duygularına tercüme olur.” (E<sub>ğitim98</sub>).

#### **Kategori 18: Sonsuz Olması**

Bu kategoriye oluşturan 3 metaforu 8 öğrenci üretmiştir. Bunlar; “Aşk” , “Uzay” ve ”Ruh”dur. Bu kategoriye oluşturan ifadeler şu şekildedir.

- “İletişim **aşka** benzer; Çünkü hem aşk hem iletişim sonsuzdur.” (F<sub>Edebiyat9</sub>)  
“İletişim **aşka** benzer; Çünkü ilerledikçe bağlanırsın kopamaz hale gelirsin.” (V<sub>ternerlik4</sub>)  
“İletişim **aşka** benzer; Çünkü sevdikçe daha çok iletişim olur.” (S<sub>ağlık7</sub>)  
“İletişim **aşka** benzer; Çünkü iletişim kurarken en mutlu olduğumuz andır.” (Y<sub>Dil2</sub>)  
“İletişim **aşka** benzer; Çünkü ilk aşkın temelini iletişim oluşturur.” (E<sub>ğitim16</sub>)  
“İletişim **aşka** benzer; Çünkü aşk olmazsa İnsanlar agresif olur iletişim eksik kalır.” (M<sub>ühendislik6</sub>)  
“İletişim **uzaya** benzer; Çünkü hem uzay hem iletişim sonsuzdur.”  
“İletişim **ruha** benzer; Çünkü derin ve edebilir.” (İ<sub>lahiyat19</sub>)

#### **Kategori 19: Ulaşılmaması Gereken Yerleri Açma**

Bu kategoriye oluşturan 1 metaforu 1 öğrenci üretmiştir. Bunlar; “Kilit” dir. Bu kategoriye oluşturan ifade şu şekildedir.

- “İletişim **kilide** benzer; Çünkü doğru iletişim sağlıklı bir biçimde anlaşmayı sağlar. (E<sub>ğitim6</sub>)

#### **Kategori 20: Taşıtlar**

Bu kategoriye oluşturan 2 metafor 3 öğrenci üretmiştir. Bunlar; “Araba” ve ”Tren”dir. Bu kategoriye oluşturan ifadeler şu şekildedir.

- “İletişim **arabaya** benzer; Çünkü arabada iletişim gibi bir ihtiyaçtır.” (E<sub>ğitim17</sub>)  
“İletişim **arabaya** benzer; Çünkü bir şeye ulaşmak için aracı olur.” (İ<sub>daris</sub>)  
“İletişim **trene** benzer; Çünkü her vagon bir iletişim aracı gibidir.” (M<sub>ühendislik6</sub>)

## SONUÇ ve TARTIŞMA

Araştırmada öğrenciler, iletişimi en fazla “temel ihtiyaca, doğa olaylara, uzunluğa, sonsuzluğa; en az ise ulaşılmaması gereken yere, coğrafyaya ve taşıtlara benzetmektedir. Üniversite öğrencilerine göre, iletişim günlük ihtiyaçları karşılamada bir gereksinim olmakta ve yaşamın devamlılığı için büyük önem teşkil etmektedir. Bireyler iletişim yoluyla duygu ve düşüncelerini yaşadığı topluma aktarmaktadır. Birey için bu bir temel ihtiyaçtır. Maslow (1954)’a göre bireyin temel ihtiyaçlarının karşılanması, bireye psikolojik, sosyolojik, fizyolojik vs. yararlar sağlamaktadır. Beşikten mezara bu ihtiyaçlar karşılanırken, bütün süreçte birey çevresiyle etkileşim ve iletişim içerisinde bulunmaktadır (Topaloğlu, 2013; Dökmen, 2011; Tanrıku, 2009). Mesela kaygılı, stresli, kendisini güvende hissetmeyen ve ya saygı ve sevgi beklentisi içerisinde olan bireyler başka bireylerin desteğine ve yardımına ihtiyaç duymaktadır. Birey bu ihtiyacı iletişim kanalları ile gerçekleştirmektedir. Bunlar, kaynak, mesaj, kanal, alıcı ve geribildirimdir. Birey için kaynak bazen bir aile üyesi bazen öğretmen bazen de akran grubu olabilmektedir. Kaynak birey için iletişimi başlatan, duygu ve düşünceleri mesajlar yoluyla alıcıya ileten kişilerdir. Eğitim sisteminde kaynak daha çok öğretmen olmaktadır. Öğretmenin bilgi, becerisi, kullandığı sözcükler, jest-mimikler vs. birey için birer kaynak niteliğindedir (Gökçe, 1998; Eren, 1998; Gürgen, 1997). Tabi kaynağın bu bilgileri alıcıya ulaştırması beklenir. Bunu da mesaj yoluyla gerçekleştirmektedir. Mesaj, kaynaktan aldığı iletileri alıcıya aktarma yoludur. Bu mesajlar bireye aktarılırken yazılı, sözlü, sözsüz birçok kanal kullanılmaktadır (Gökçe, 1998). Kanallar yoluyla gelen iletiler/uyarıcılar alıcıya ulaştırılmaktadır. Tutar ve Yılmaz (2008)’a göre alıcı, mesaj içeren işaretleri algılar, onları belleğinde anlamlı hale getirerek kodlar, daha sonra iletişim sürecini sonlandırır ve ya kendisi bir ileti göndererek kaynak rolüne geçer ve iletişimi devam ettirir. İletişim süreci, gönderilen mesaj, alıcının onu algılaması ile son bulmamaktadır. İletişimde kurulan bütün bu sürecin verimli geçip geçmediği hakkında bildirimler sağlanmalıdır. Başka bir deyişle, kaynak, mesaj, kanal, alıcı arasında kurulan bağla ilgili etkiler, tepkiler hakkında bilgi verilmelidir. Bu iletişimin sürekliliği için önemlidir. İletişimin temel amacı da Eyicil ve Can’ın (1999 ) belirttiği gibi, bireyler arasında karşılıklı bilgi alışverişinde bulunmasını sağlamaktır. Bireyler arasında kurulan karşılıklı iletişim bireylerin birbirlerini tanımalarına, anlamalarına ve yaşadığı dünyayı keşfetmesine yardımcı olacaktır. Farklı şeyleri keşfeden birey, yaşadığı dünyadan mutluluk duyacak ve haz alacaktır. Mutluluk duygusuyla iletişim, birey için yaşadığı coğrafya, kültür, bazen sürekli etkileşimde olduğu bir nesne, bazen birey için öğretmenin öğrencisiyle-veliyle, doktorun hastasıyla, işçinin işverenle vs. kurduğu bağ olarak tanımlanacaktır. Çünkü bireyler sevdikleri ya da sevmedikleri olayları, duyguları ve düşünceleri yakın çevresindeki nesnelere, durumlara benzetmektedir. Bilişsel yapılarındaki bu nesnelere duygu ve düşünceleriyle ilişkilendirmektedir. Gördükleri, duydukları, etkileşimde buldukları her şeyi iletişimle açıklamaktadır.

### Öneriler

- Öğretmen adaylarının iletişim becerilerinin mesleki becerilerine katkıları farklı bölümler dikkate alınarak araştırılabilir.
- İletişim becerilerin akademik başarılarına katkılarına ilişkin nitel ve nicel çalışmalar yapılabilir.
- İletişim becerilerin hangi üst düzey becerilere etki ettiğine ilişkin farklı sınıf seviyeleri/yaş dikkate alınarak araştırılabilir.

## KAYNAKÇA

- Alper, D. (2007). *Psikolojik danışmanlar ve sınıf öğretmenlerinin duygusal zeka düzeyleri-iletişim ve empati becerilerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Akın, M. & Aydemir, M. (2007). Üniversitede okuyan kız öğrencilerin cinsiyet rolü tutumları bağlamında aile ve evlilik kurumlarına bakışları. *Selçuk Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Edebiyat Dergisi*, 18, 43-60.
- Aksungur, G. (2018). *Türkçe öğretmenlerinin sınıf içi etkili iletişim becerileri algılarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Avşaroğlu, S. (2011). Aile içi ilişkiler ve iletişim. (Editör: Alim Kaya). *Kişilerarası ilişkiler ve etkili iletişim* İstanbul: Pegem Akademi Yayınları.
- Balcı, S. & Yılmaz, M. (1999). Çocukları anaokuluna devam eden annelere verilen iletişim becerileri eğitiminin ailenin işlevlerine etkisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, II (14).
- Baran, A. (2013). Genç ve gençlik: *Sosyolojik Bakış. Gençlik Araştırmaları Dergisi*, ISSN: 2147-847

- Çiftçi, S. & Taşkaya, S. M. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının öz yeterlilik ve iletişim becerileri arasındaki ilişki. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 5(3), 921-928.
- Doğan, C. (2013). *Ailede iletişim sanatı*. İstanbul: Kalbi Kitaplar
- Dökmen, Ü. (2011). *Sanatta ve günlük yaşamda iletişim çatışmaları ve empati*. (45.basım). İstanbul: Remzi Kitabevi:
- Eren, E. (1998). *Yönetim ve organizasyon* (4.Baskı). İstanbul:Beta Yayınları.
- Ergen, H. (Ocak, 2001). *Öğretmenlerin toplumsal konumları ve rolleri*. (Online). <[http://www.yunus.hacettepe.edu.tr/hergen/edusos/ogretmen\\_rolleri.htm](http://www.yunus.hacettepe.edu.tr/hergen/edusos/ogretmen_rolleri.htm). (Erişim Tarihi, 10.04.2018).
- Eyicil, A & Can, N. (1999). *İnsan ilişkileri*. (4. Basım) Ankara: Gün Yayıncılık.
- Gökçe, O. (1998). *İletişim bilimine giriş*. Ankara: Turhan Kitabevi.
- Gürgen, H. (1997). *Örgütlerde iletişim kalitesi*. İstanbul: Der Yayınları.
- Kloth, S., Janssen, P., Kraaimaat, F.& Brutten, G.J. (1998). Communicative styles of mothers interacting with their preschool-age children: a factor analytic study. *Journal of Child Language*, 25 (1), 149-168.
- Leibowitz, J., Ramos-Marcuse, F. & Arsenio, W. F. (2002). Parent-child emotion communication, attachment and affective narratives. *Attachment & Human Development*, 4 (1), 55-67.
- Maslow, A. H. (1954). *Motivation and personality*. New York: Harper & Row, Publishers.
- Miles, M. B.,&Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded source book*. London, United States of America: SAGE.
- Özden, Y. (2003). *Öğrenme ve öğretme*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Özkan, Z. (2004). *NLP teknikleriyle aile içi iletişim*. Hayat Yayıncılık: İstanbul.
- Öztemel, Z. (2016). *Halkla ilişkiler faaliyetlerinde yeni iletişim teknolojilerinin kullanımı: Büyükşehir Belediyeleri üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Tanrıkulu B (2009). İnsan kaynakları yönetiminin etkinliğinde iletişimin rolü. *Çağın Polisi Dergisi*, [www.caginpolisi.com.tr](http://www.caginpolisi.com.tr) (Erişim tarihi,4.04.2018).
- Temiz, G. (2014). *Anne çocuk iletişim becerileri eğitiminin çocukların duyguları tanıma ve ifade etme becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Topaloğlu, T. (2013). *Maslow'un gereksinimler hiyerarşisi kuramı*. Erişim: [<http://www.e-motivasyon.net/Maslow-un-Gereksinimler-Hiyerarşisi-KuramıHierarchy-of-Needs.html>]. Erişim Tarihi: 14.10.2013.
- Tutar, H. ve Yılmaz, M. K. (2008). *Genel iletişim kavramlar ve modeller*. (6. Basım) Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Saban, A. (2009). Öğretmen adaylarının öğrenci kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2).
- Ulukan, H. (2017). *Yönetim tarzlarının beden eğitimi ve spor yüksekokullarındaki informal iletişim kanallarına etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Üstünel, G. (2011). *Etkili iletişim becerileri ve beden dili*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Namık Kemal Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Tekirdağ.
- Ün, A. (2014). *Sağlık kurumlarında yönetici ve diğer sağlık personeli arasındaki iletişim sorunları (Tire Devlet Hastanesinde bir uygulama)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yıldırım, A.& Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

## **University Students' Metaphorical Perception about the Concept of Communication**

Sevda KOÇ AKRAN  
*Siirt University, Siirt/TÜRKİYE*  
*e-posta: [sevdakc@gmail.com](mailto:sevdakc@gmail.com)*

Merve ACIDEMİR  
*Siirt University, Siirt/TÜRKİYE*

Şevval ULUDAĞ  
*Siirt University, Siirt/TÜRKİYE*

**Citation:** Koç Akran, S., Acidemir, M., & Uludağ, Ş. (2018). University Students' Metaphorical Perception about the Concept of Communication. *E-Kafkas Journal of Educational Research*, 5(2), 69-82.

### **Extended Summary**

#### **Purpose**

The main aim of this research is determine university students' metaphorical perception about the concept of communication.

#### **Method**

The study group of the research in which the qualitative research is used is composed of 340 students attending Siirt University in the department of Economics and Administrative Sciences, Faculty of Arts and Sciences, Faculty of Education, Department of Theology, Veterinary, Medicine, Physical Education and Sports, Siirt School of Health, School of Foreign Languages, Interpreting and Engineering Department.

In this research "phenomenology" is used as one of the qualitative research methods. Phenomenology focuses on the phenomena that people are aware of them in the surrounding environment but they do not have a deep understanding of them. There are many problems, experiences and perceptions in the environment that people live in. People's memories do not record all of these stimuli in the environment they live. Phenomenology is an effective method in determining people's level of awareness.

Research data have been collected through forms in which open-ended questions are included. Research data have been collected from the students who have participated in this research in the department of Economics and Administrative Sciences, Faculty of Arts and Sciences, Faculty of Education, Department of Theology, Veterinary, Medicine, Physical Education and Sports, Siirt School of Health, School of Foreign Languages, Interpreting and Engineering Department. An open-ended form was prepared to determine the perceptions of the students who participated in the research on the concept of "communication". They are asked to complete the sentence of "Communication is like... because...". Two ways are applied to carry out the research reliably and to increase its validity. These are allowing 15 minutes each student participating in the study and giving a similar metaphor example to each student in the study group.

Content analysis is done on the data obtained at the end of the study. The main aim in content analysis is to reach concepts and relationships that can explain the collected data. Data collected for this purpose are need to be conceptualized firstly, and then organized in a logical way according to the emerging concepts and accordingly to identify the themes describing the data.

During the analysis and interpretation of the data, there are two different stages that the study group has developed.

- A. Coding and Sorting
- B. Compiling example metaphor
- C. Developing categories
- D. Ensuring validity and reliability
- E. Transferring data to computer environment

In order to determine whether metaphors given under the twenty conceptual categories reached in the research represent a particular conceptual category expert opinion is consulted. Experts are given two lists and the first list contains 133 metaphors arranged in alphabetical order and the second list contains names and characteristics of twenty different conceptual categories. The experts have matched example metaphor list in the

first list with twenty conceptual categories in the second list using these two lists. Then, the matches made by the expert have been compared with the researchers' own categories. In the comparisons, the number of consensus and difference of opinions were determined and the reliability of the research is calculated using Miles ve Huberman's (1994: 64) formula "Reliability=(Consensus):(Consensus+ difference of opinions)x100". In qualitative studies, when the harmony between expert and researcher ratings is 0.93 and above reliability at the desired level is ensured. (Saban, 2009).

### **Conclusion and Discussion**

The results obtained in the study, the participants' metaphors for the concept of communication respectively and the most belong to categories of "Basic need", "Information source", "Nature events", "Communication" "Length", "Being infinite". The categories represented least are "Place to be reached", "To be in harmony", "Geography", "Vehicles" and "Bad". Perceptions about the concept of communication skills of university students are given below.

According to university students in the "basic need" category, it is seen that participants state that communication is a necessity to meet daily needs and the greatest condition for the continuity of life. The reason why communication is chosen as the basic necessity of our lives is communication is the most important tool in conveying emotion, thought, news, and information among people.

- When examining the metaphor statements that constitute the "information source" category, participants state that information source for the concept of communication is means of communication and all information is available in these means and that it requires to have the ability to use communication tools to reach knowledge. Why communication is chosen as the "source of information" is that sources of communication are needed to communicate.
- In the "Length" category, it is seen that participants state that communication is everywhere and connected to everything and the communication may also be incomplete when the connection is broken.
- In the "infinite" category, it is seen that participants state that the concept of communication has depth and it is literary.
- Metaphors examples used least in the study; in the category represented by the least metaphor, metaphor produced by 1 student is "in harmony" category. It is seen that communication is stated as spiritual.
- Metaphor produced by 3 students is seen to be stated as communication causes addiction and dissuasion in the "bad" category.
- In general, according to the results obtained in the research, while Siirt University education faculty students produce metaphors about communication as "Basic need" and "Infinite", students of theology faculty do it as "Length" and "Basic need". Science and literature faculty students produce metaphors about communication as "Bad" and "Geography". Health Academy students produce metaphors about communication as "The place to be reached" and "Nature events".